

Université du Québec en Outaouais

L'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement  
socioémotionnel des élèves du primaire et du préscolaire

Mémoire de maîtrise  
Présenté comme exigence partielle  
De la maîtrise en psychoéducation (programme 3168)

Par Noémie Paquette

Sous la direction de  
Geneviève Tardif

Janvier 2018



## RÉSUMÉ

Les enseignants jouent un rôle important dans le développement socioémotionnel [SE] des élèves, particulièrement en ce qui a trait au développement des compétences SE inhérentes au bon fonctionnement de l'élève. Plusieurs études récentes soulèvent la pertinence de documenter davantage les différentes perceptions des enseignants puisque celles-ci auraient des impacts sur le développement SE des élèves. Au Québec, aucun programme spécifique n'est implanté dans les écoles en lien avec ce développement et le Programme de Formation de l'école québécoise [PFEQ] ne fait pas état de l'apport des compétences SE dans le cheminement scolaire des élèves. Cette étude novatrice de type exploratoire a pour but de comprendre les différentes perceptions des jeunes enseignants au Québec quant à leur rôle sur le développement SE des élèves du primaire. Deux objectifs ont été ciblés : documenter le niveau des enseignants quant à leur connaissance du développement SE des enfants du préscolaire et du primaire et explorer l'auto-perception des enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves. Pour ce faire, 10 entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès d'enseignantes du primaire ayant entre un an et cinq ans d'expérience. Les résultats indiquent que les enseignants peuvent identifier certains des concepts permettant de définir le développement SE mais tous ont omis d'aborder l'apport des compétences SE. Également, ils croient tous avoir un rôle important à jouer quant à ce développement. Trois autres constats apparaissent, 1) les enseignants semblent confondre la relation élève-enseignant et le développement SE, 2) la formation ne semble pas suffisante sur le sujet, et 3) leur rôle vise surtout à rendre l'élève disponible aux apprentissages. Essentiellement, les résultats permettent de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent le développement SE et comment celui-ci s'inscrit dans le rôle de l'enseignant au Québec. Ils soulèvent également la question du soutien à la formation offert aux enseignants et ouvrent la voie à de futures recherches.

Remerciements : Cette étude a été appuyée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) : Programme de bourses d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier : attribution des bourses de maîtrise du concours de décembre 2015.

Mots-clés : *Développement socioémotionnel, Auto-perception, Jeunes enseignants, Rôle des Enseignants, Formation des maîtres, Compétences socioémotionnelles.*

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| RÉSUMÉ.....  | i  |
| Liste des tableaux et des figures.....   | iv |
| Liste des acronymes utilisés.....  | v  |
| INTRODUCTION.....  | 1  |
| CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE.....   | 2  |
| 1.1 Définition du développement SE.....  | 2  |
| 1.2 Le milieu scolaire comme lieu de développement SE.....   | 5  |
| 1.2.1 Programme de Formation de l'école québécoise: l'approche par compétences.....  | 7  |
| 1.2.2 Programme sur le développement SE en milieu scolaire.....  | 11 |
| 1.3 Les différents rôles d'un enseignant au primaire.....  | 14 |
| 1.3.1 Le rôle de l'enseignant selon le PFEQ.....   | 15 |
| 1.3.2 Le rôle de l'enseignant sur le développement SE.....   | 17 |
| 1.4 L'auto-perception des enseignants sur le développement SE.....   | 22 |
| 1.5 Objectif du projet.....  | 24 |
| CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE.....   | 25 |
| 2.1 Nature de la recherche.....  | 25 |
| 2.2 Recrutement.....   | 26 |
| 2.3 Participants.....  | 26 |
| 2.4 Procédure de collecte de données.....  | 30 |
| 2.5 Devis de recherche.....  | 31 |
| 2.5.1 Analyse de contenu.....  | 31 |
| 2.5.2 La préanalyse.....   | 32 |
| 2.5.3 L'exploitation du matériel et traitement des données.....  | 32 |
| 2.6 Considérations éthiques.....   | 34 |
| CHAPITRE 3 : Résultats.....  | 37 |
| 3.1 Documenter et dégager la perception des enseignants de leur niveau de connaissance quant au développement SE (Objectif 1)..... | 37 |
| 3.1.1 Évaluation de leur niveau de connaissance.....   | 37 |
| 3.1.2 Définition des enseignantes du développement SE.....   | 40 |
| 3.1.3 La formation universitaire.....  | 43 |
| 3.2 Documenter et dégager l'auto-perception des enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves (objectif 2)..... | 46 |
| 3.2.1 L'importance du développement SE dans la pratique.....   | 46 |
| 3.2.2 L'auto-perception du rôle sur le développement SE.....   | 48 |
| 3.3 Analyse transversale.....  | 51 |
| 3.3.1 Confusion du lien élève enseignant.....  | 52 |
| 3.3.2 Manque de connaissance.....  | 53 |
| 3.3.3 Prédilection à l'apprentissage (réactif).....  | 54 |
| CHAPITRE 4 : DISCUSSION.....   | 55 |
| 4.1 La perception des enseignants de leur niveau de connaissances quant au développement SE.....                                   | 55 |
| 4.1.1 Niveau de connaissances.....   | 55 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.1.2 | La formation universitaire.....  | 58 |
| 4.2   | Le rôle des enseignants sur le développement socioémotionnel des élèves..... | 59 |
| 4.3   | Analyse transversale.....  | 63 |
| 4.3.1 | Confusion entre le développement SE et le lien élève-enseignant.....         | 63 |
| 4.3.2 | Prédisposition aux apprentissages.....                                       | 65 |
| 4.3.3 | La formation universitaire.....  | 66 |
| 4.4   | Retombées pratiques.....   | 68 |
| 4.5   | Limites et forces de cette étude.....  | 69 |
| 4.6   | Prochaines étapes.....   | 71 |
|       | CONCLUSION.....  | 72 |
|       | Références bibliographiques.....   | 73 |

## Liste des tableaux et des figures

### Tableaux

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1 : Caractéristiques des enseignants .....                                     | 26 |
| Tableau 2 : Formation des enseignants.....   | 27 |
| Tableau 3 : Évaluation du niveau de connaissance selon les participantes.....          | 36 |
| Tableau 4 : Les trois termes-clés sur développement SE selon les participants.....     | 41 |
| Tableau 5 : L'importance du développement SE dans la pratique des enseignants.....     | 44 |
| Tableau 6 : Perception des participants quant à leur rôle sur le développement SE..... | 46 |
| Tableau 7 : Résultats de l'analyse transversale.....                                   | 50 |

### Figures

|  |    |
|--|----|
| Figure 1 : Composantes du PFEQ.....  | 8  |
| Figure 2 : Les compétences transversales du PFEQ.....                      | 9  |
| Figure 3 : Les domaines généraux de formation du PFEQ.....                 | 10 |
| Figure 4 : Présentation synthèse de la démarche d'analyse des données..... | 32 |
| Figure 5 : Schéma conceptuel de la démarche méthodologique.....            | 34 |

### **Liste des acronymes utilisés**

SE : socioémotionnel ou socioémotionnelle

PFEQ : programme de formation de l'école québécoise du primaire et du préscolaire

SEL : Social and Emotional Learning program

CASEL : The collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

MEESR : Ministère de l'Éducation, Enseignement Supérieur et de la Recherche





## INTRODUCTION

Le développement socioémotionnel [SE] a un impact significatif sur la trajectoire de vie de l'élève et de l'adulte en devenir (Zins, Bloodworth, Weissberg et Walberg, 2007) puisqu'il permet la présence de relations sociales saines, une plus grande ouverture sur les différences individuelles et l'implication scolaire, de meilleurs résultats académiques et une plus grande propension au sentiment de bonheur (Ahn, 2005; Coutu, Bouchard, Émard et Cantin, 2014; Denham et al., 2003; Denham, Bassett et Zinsser 2012; Denham, Bassett, Zinsser et Wyatt, 2014; Garner, 2010; Quin, 2017; Taylor, Oberle, Durlak et Weissberg 2017; Zins et Elias, 2007). Plusieurs études se sont concentrées sur l'apport du développement SE en petite enfance. Toutefois, il existe peu d'études ayant traité de ce sujet en contexte scolaire, de même que son impact auprès des enfants d'âge primaire (Heller et al., 2012; Waajid, Garner et Owen, 2013; Zins et al., 2007).

En fait, les études récentes démontrent que les perceptions des enseignants quant au développement socioémotionnel des élèves influenceraient les comportements adoptés envers ceux-ci (Ahn, 2005; Hollingsworth et Winter, 2013; Zinsser, Shewark, Denham et Curby, 2014). Pourtant, il existe très peu d'études abordant réellement les perceptions des enseignants et leurs impacts sur le développement socioémotionnel des élèves du primaire (Zinsser, Denham, Curby et Shewark, 2015).

C'est dans ce contexte que l'étude ici présentée s'inscrit. À notre connaissance, cette étude, qui se veut novatrice, serait la première à s'intéresser à ce pan de la recherche auprès d'enseignants du primaire francophone au Québec. De plus, ce projet s'inscrit parfaitement dans la visée et le mandat d'un mémoire de maîtrise en psychoéducation puisqu'il a été réalisé de manière autonome par l'étudiante-chercheuse et il permet une meilleure compréhension de l'apport de la perception dans le cadre du rôle-conseil en psychoéducation.

Le premier chapitre de cette étude présentera le contexte théorique sur lequel s'appuie notre démarche. Le deuxième portera sur la méthodologie du projet ainsi que sur les considérations éthiques à la recherche. Les troisièmes et quatrièmes chapitres présenteront respectivement les résultats suivis de la discussion. Une conclusion clôturera le travail.

## CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique sur lequel cette étude s'appuie. Plus spécifiquement, il sera question du développement SE des élèves, mais surtout du rôle que l'enseignant du primaire et du préscolaire devrait y jouer. Pour ce faire, le texte sera divisé en cinq grandes sections soit la définition du développement SE, le milieu scolaire comme lieu de développement SE, les différents rôles des enseignants du primaire et du préscolaire, l'auto-perception des enseignants sur le développement SE et les objectifs de cette étude.

La première et la deuxième sections visent d'abord à définir le développement SE ainsi que son apport en milieu scolaire. Il sera question ici de déterminer en quoi le milieu scolaire représente un lieu propice pour ce développement, et ce, en regard au Programme de formation de l'école québécoise du primaire et du préscolaire [PFEQ] et à la littérature scientifique. C'est pourquoi le PFEQ sera présenté afin de mieux comprendre la structure de l'éducation au Québec, mais aussi en lien avec le développement SE. Un second programme sera présenté soit programme Social and Emotionnal Learning (SEL) du Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2017; Zins et al., 2007) puisqu'il s'agit du programme le plus utilisé et le plus fréquemment cité dans les études consultées. Toutefois, ce chapitre ne vise pas à démontrer l'efficacité de différents programmes en développement SE, mais bien faire état de la situation sur le développement SE en milieu scolaire au Québec. La troisième section vise à mettre en lumière le rôle de l'enseignant sur le développement SE selon le PFEQ et, ensuite, selon la littérature scientifique. Les concepts de perceptions et d'auto-perceptions des enseignants seront abordés dans la quatrième section afin d'illustrer en quoi celles-ci peuvent influencer le développement SE des élèves. Il sera aussi question des motifs justifiant la pertinence d'effectuer une telle recherche. Pour terminer, la cinquième section présentera les visées et objectifs de cette étude.

### 1.1 Définition du développement SE

La définition du développement SE est de mise pour comprendre les prochaines sections puisque cette étude s'articule autour de ce concept. Elle comprend deux sous dimensions soit le développement social désignant l'ensemble des apprentissages que fait un individu pour apprendre à vivre en interaction avec les autres et le développement émotionnel désignant la capacité à reconnaître et réguler ses émotions afin de les adapter socialement (Burger, 2015;

Coutu et al., 2014; Denham et al., 2003). Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de juxtaposer ces deux termes pour bien comprendre ce qu'est le développement SE. En effet, il faut savoir qu'il s'agit de deux dimensions interdépendantes, puisque les interactions sociales engendrent des réactions émotionnelles, et que les réponses émotionnelles influencent nécessairement les relations sociales (Parke, 1994; dans Kiliç 2015; Denham et al., 2003). C'est cette « alliance » qui permet à la personne d'interagir tant socialement qu'émotionnellement avec les autres et avec lui-même (Cefai et Cavioni, 2014). Le développement est un processus d'apprentissage qui permet à l'enfant d'être dans une position active pour travailler, stimuler et solliciter ses différentes compétences pour qu'elles puissent évoluer dans le temps ou encore pour en développer de nouvelles. Le développement SE n'en fait pas exception. L'enfant doit développer ses compétences SE pour lui permettre d'acquérir et de parfaire son développement SE puisque le développement en soi demeure un concept plutôt large. En effet, il est difficile de déterminer réellement ce qu'est le développement sans parler de ses composantes c'est-à-dire le fait d'avoir acquis des compétences (Cefai et Cavioni, 2014; Kiliç, 2015; Zins et al., 2007).

**1.1.1. Les compétences SE.** Selon les écrits scientifiques, les compétences SE sont inhérentes au développement SE (Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). Bien qu'il existe plusieurs terminologies pour désigner les différentes compétences SE, l'ensemble des études consultées sur le sujet définissent les compétences SE en se basant sur le programme Social and Emotional Learning (SEL) (CASEL, 2017; Zins et al., 2007). En fait, selon ce programme, le développement SE serait composé de cinq grandes compétences : la connaissance de soi, la connaissance sociale, les habiletés relationnelles, la prise de décision responsable et la gestion de soi. Il importe de bien définir ces compétences pour comprendre ce qu'est le développement SE dans son ensemble.

La connaissance de soi réfère à la capacité d'identifier, de reconnaître, de réguler et de comprendre ses propres réactions émotionnelles (Bailey, Denham, Curby et Bassett, 2016; Coutu et al., 2014; Denham et al., 2003; Zinsser et al., 2015). Elle renvoie également à la capacité à reconnaître ses forces et ses limites, à identifier ses besoins et ses valeurs ou encore, à développer une bonne confiance en soi et un sentiment d'auto-efficacité (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). Cette compétence permet de s'auto-évaluer, mais aussi d'atteindre les buts que la personne s'est fixée (objectifs).

La connaissance sociale permet d'apprendre à vivre en société et avec les autres (Rose-Krasnor, 1997) ce qui est nécessaire au développement SE. L'élève apprend à considérer le point de vue des autres, à faire preuve d'empathie et d'ouverture envers ses pairs (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). En fait, avec la connaissance de soi, la connaissance sociale permet de poser un regard critique envers ses propres prérogatives et celles des autres, dans le but de les modifier, les renforcer ou même de les ajuster. Pour ce faire, il doit y avoir une ouverture à l'autre sans quoi, il ne peut y avoir de respect et d'échange ce qui limiterait fortement le développement social de l'élève.

Les habiletés relationnelles représentent une compétence importante dans le développement de l'enfant puisqu'elle permet à l'élève de développer des relations positives avec ses pairs (Coutu et al., 2014; Garner, 2010). L'élève doit apprendre à communiquer avec les autres, à entretenir des relations interpersonnelles, à travailler en équipe et à résoudre des conflits (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). Ces apprentissages lui permettront de rechercher et d'accepter l'aide lorsque nécessaire.

La prise de décision responsable fait référence à la capacité de prendre des décisions dites responsables lorsqu'il arrive une situation particulière (Morrison et Peterson, 2013 CCES; Zins et al., 2007). En fait, il ne s'agit pas simplement de résoudre des conflits, mais aussi d'identifier les sources d'un problème et de reconnaître, si c'est le cas, sa part de responsabilité (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007).

La gestion de soi permet de développer son auto-contrôle, de mieux réguler ses émotions et ses impulsions, de gérer son stress et d'avoir la motivation nécessaire pour réaliser ses objectifs personnels (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). Cette compétence permet à l'élève d'apprendre à se conformer aux règles et aux conduites sociales, afin de mieux s'ajuster aux attentes des pairs et de son environnement, et ce, tout en lui permettant de réguler et d'ajuster ses propres réponses émotionnelles (Denham et al., 2003; Mortensen et Barnett, 2015).

Essentiellement, bien qu'elles soient présentées et définies individuellement, les compétences SE constituent l'ensemble du développement SE, car il s'agit d'un processus dynamique (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Morris, Denham, Bassett et Curby, 2013;

Zins et al., 2007). Rappelons que c'est par l'acquisition de ces différentes compétences que l'élève devient un être social tant sur le plan personnel qu'interpersonnel dès la naissance (Coutu et al., 2014) et que cela se poursuit à tous les stades de vie (Rose-Krasnor, 1997).

Le développement SE est un sujet largement étudié dans la littérature scientifique, mais principalement dans la période de la petite enfance (Heller et al., 2012; Waajid et al., 2013; Zins et al., 2007). Très peu d'études se sont intéressées à son apport dans le milieu scolaire bien qu'il s'agisse d'un endroit privilégié pour développer de telles compétences (Cefai et Cavioni, 2014; Jones, Barnes, Bailey et Doolittle, 2017; Sabol et Pianta, 2012a; Tessier, Comeau, Roberge et Poissant, 2016). En fait, les études recensées sur le sujet s'entendent sur l'importance du développement SE dans la petite enfance puisque celui-ci aurait des impacts sur le cheminement scolaire. Cependant, les études n'abordent pas comment le milieu scolaire peut favoriser le développement SE, mais plutôt pourquoi il est important que les enfants d'âge scolaire aient un bon développement SE. Cette distinction est importante puisqu'il serait mensonger d'affirmer qu'il n'existe pas d'études sur le sujet. De fait, les études abordant ce sujet sont plutôt rares et elles visent soit la mise en place d'un programme, soit la petite enfance, ou les impacts du développement SE dans le cheminement scolaire et très peu, le rôle de l'enseignant et du milieu scolaire.

## **1.2 Le milieu scolaire comme lieu de développement SE**

Le développement social et le développement émotionnel sont des composantes majeures du développement de l'enfant au même titre que les développements moteur, cognitif, et langagier. Ceux-ci s'acquièrent initialement au sein de la famille dès la naissance, par le biais des multiples interactions auxquelles l'enfant participe, puis pour la grande majorité des enfants, ils se poursuivent lorsque ceux-ci fréquentent un service de garde. Il est admis que le développement SE n'est pas achevé lorsque l'enfant fait son entrée à l'école et que celui-ci continue de se développer tout au long de son parcours scolaire. L'acquisition de bases solides par le développement de compétences SE est nécessaire au bon fonctionnement de l'enfant et de l'adulte en devenir (Zins et al., 2007).

Les études sur le développement SE sont effectuées majoritairement en petite enfance limitant grandement les assises théoriques pour ce développement en contexte scolaire.

Toutefois, il est largement documenté dans la littérature que l'environnement scolaire représente un lieu privilégié d'apprentissage pour l'élève puisqu'il peut expérimenter et apprendre tant à exprimer ses émotions, qu'à partager avec les autres, et à socialiser (Cefai et Cavioni, 2014; Cuisinier et Pons, 2012; Zinsser et al., 2014). Sachant que le développement SE s'opère par le biais des différentes interactions auxquelles participent les élèves ainsi que par le biais de divers programmes visant le développement SE qui sont mis en place (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007; Zinsser, Denham, Curby et Chazan-Cohen, 2016), il est possible d'affirmer que le milieu scolaire représente un lieu significatif pour ce développement.

Le milieu scolaire (environnement) de même que l'enseignant, représente pour l'élève un levier important pour le développement de compétences : « Bien que les enfants y arrivent avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur leur vision du monde, en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande.» (MEESR, 2006a p.7).

Dans les faits, le développement SE a un impact important sur la trajectoire de vie de l'élève à court, moyen et long termes. Il est démontré que les élèves ayant de bonnes compétences SE ont de meilleures relations interpersonnelles (Ahn, 2005; Coutu et al., 2014; Denham et al., 2003; Denham et al., 2014), de meilleurs résultats scolaires et une plus grande implication dans leurs apprentissages ainsi qu'une plus forte propension à se sentir heureux (Denham et al., 2012; Denham et al., 2013; Garner, 2010; Quin, 2017; Taylor et al., 2017).

De plus, le développement SE lorsque positif, diminue le taux de décrochage scolaire en plus d'agir comme facteur de protection afin de diminuer l'apparition de comportements d'inadaptation dont la consommation de drogue et d'alcool ou encore, la présence de troubles de santé mentale (Taylor et al., 2017; Zins et Elias, 2007). À ce jour, le taux de diplomation par cohorte n'atteint pas la norme nationale établie à 80% (78,8% en 2014-2015) selon le MEESR (2015) signifiant que 21,2% des élèves n'obtiennent pas de diplôme. Selon les auteurs Zins et Elias (2007), il ne faut pas oublier, que la réalité d'aujourd'hui est grandement influencée par des difficultés de toutes sortes puisqu'il n'est plus rare que les enfants soient très rapidement confrontés à des conflits sociétaux par le biais des différents attentats, des guerres ou d'autres

problématiques mondiales. Il s'agit d'une réalité importante qui demande de l'enseignement et du soutien. En d'autres termes, les compétences SE sont nécessaires au bon fonctionnement de l'élève et le milieu scolaire représente un lieu privilégié pour ce développement.

**1.2.1 Programme de Formation de l'école québécoise: l'approche par compétences.** Le PFEQ correspond en fait aux lignes directrices établies par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] en matière d'éducation au Québec. En fait, il s'agit du programme sur lequel s'appuient la formation et l'enseignement pour l'ensemble du territoire et pour tous les niveaux scolaires. Depuis 2001, le Québec dispose d'un nouveau programme ayant pour but de rendre le milieu scolaire plus cohérent avec les défis de la société actuelle et ses attentes en éducation. Pour ce faire, il adopte une approche basée sur le développement de compétences contrairement à l'ancien programme qui visait surtout l'atteinte d'objectifs (MEESR, 2006a).

Le système d'éducation a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier puisque : «L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. » (MEESR, 2006a p.5). Le PFEQ a pour but de permettre aux élèves de développer leur plein potentiel tant sur le plan des connaissances que sur le plan du développement global. Pour ce faire, le programme vise l'acquisition de compétences (MEESR, 2006a). Soulignons que le terme compétence ne réfère pas aux compétences SE telles que définies précédemment, mais bien à celles du PFEQ.

Selon le PFEQ, il est nécessaire que l'élève soit perçu comme un agent actif dans son apprentissage, puisque : « Les compétences ne s'enseignent pas au sens traditionnel du terme, c'est l'élève qui les développe.» (MEESR, 2006b, p.13). En fait, l'élève est placé au centre de ses apprentissages puisqu'il doit construire ses connaissances, par le biais de ses expériences, de ses interactions et de son environnement.

**1.2.1.1 Programme de formation pour l'éducation du préscolaire et l'enseignement du primaire.** Le PFEQ comprend trois grandes composantes soit les domaines d'apprentissage, les domaines généraux de formation et les compétences transversales (MEESR, 2002).

Les domaines d'apprentissage représentent les matières scolaires plus traditionnelles telles que le français, l'anglais ou encore les mathématiques. Pour rendre les apprentissages plus concrets, s'ajoutent les domaines généraux de formation (enjeux sociétaux) et les compétences transversales. Ils doivent être développés par le biais des activités en classe sous forme de thématiques (l'environnement, les médias, la consommation, etc.) dans le but de sensibiliser les élèves à la réalité d'aujourd'hui et pour permettre le développement de compétences de travail. La Figure 1 présente la synthèse des différentes composantes du PFEQ.

| Domaines d'apprentissage   | Compétences transversales  | Domaines généraux  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domaine des langues</li> <li>• Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie</li> <li>• Domaine de l'Univers social</li> <li>• Domaine des arts</li> <li>• Domaine du développement personnel</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'ordre intellectuel</li> <li>• D'ordre de la méthodologie</li> <li>• D'ordre de la communication</li> <li>• D'ordre personnel et social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivre ensemble et citoyenneté</li> <li>• Médias</li> <li>• Environnement et consommation</li> <li>• Orientation et entrepreneuriat</li> <li>• Santé et bien-être</li> </ul> |

Figure 1. Composantes du PFEQ adaptée du PFEQ du (MEESR 2006). Programme de formation de l'école québécoise. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf).

L'éducation préscolaire dispose, en plus des trois composantes présentées précédemment, d'une dimension plus adaptée aux besoins de cette clientèle (MEESR, 2006a). Elle est composée des éléments suivants : «affirmer sa personnalité, interagir de façon harmonieuse, communiquer, construire sa compréhension du monde, mener à terme un projet et agir sur le plan sensoriel et moteur.» (MEESR, 2006a p.53 )

Dans les faits, le PFEQ ne mentionne pas et il ne fait pas référence aux compétences SE. Par contre, il est important de rester prudent quant à cette affirmation, puisqu'il est possible que les compétences SE soient présentées sous d'autres terminologies, sachant que la notion de compétences demeure prédominante dans ce programme par le biais des compétences transversales, des domaines d'apprentissage et des domaines généraux. De plus, le PFEQ



s'articule dans une visée de décloisonnement disciplinaire (MEESR, 2006a), où l'apprentissage est vu comme un tout et non comme une addition de connaissances.

**1.2.1.2 Les compétences transversales.** Le PFEQ comprend neuf grandes catégories de compétences transversales qui sont présentées dans la Figure 2 (MEESR, 2006a).

| Compétences   | Composantes de la compétence   |
|---|--|
| Exploiter l'information   | S'approprier, reconnaître et tirer profit de l'information   |
| Résoudre des problèmes  | Analyser, évaluer sa démarche, adopter, imaginer et mettre à l'essai des pistes de solutions dans différentes situations                   |
| Exercer son jugement critique                                   | Construire son opinion, exprimer et relativiser son jugement   |
| Mettre en œuvre sa pensée créatrice                             | S'imprégner des éléments d'une situation, imaginer des façons de faire, adopter un fonctionnement souple et s'engager dans une réalisation |
| Se donner des méthodes de travail efficaces                     | Analyser et s'engager dans la tâche et à accomplir et sa démarche  |
| Exploiter les technologies de l'information et la communication | S'approprier, utiliser, et évaluer l'efficacité des technologies de l'information et de la communication                                   |
| Structurer son identité   | S'ouvrir aux stimulations environnantes, mettre à profit ses ressources personnelles et prendre conscience de sa place parmi les autres    |
| Coopérer  | Interagir avec ouverture d'esprit dans différents contextes, contribuer au travail collectif et tirer profit du travail en coopération     |
| Communiquer de façon appropriée                                 | Établir l'intention de la communication, choisir le mode de communication, et réaliser la communication.                                   |

Figure 2. Les compétences transversales du PFEQ adaptées du PFEQ (MEESR, 2006). Programme de formation de l'école québécoise. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf).

Bien que le PFEQ n'aborde pas les compétences SE, certains liens peuvent être faits entre les compétences SE et les compétences transversales, notamment, lorsqu'il s'agit de la *Coopération* ou encore de *Structurer son identité*. Nonobstant ces éléments, cela ne permet pas de connaître la façon ou les moyens utilisés par les enseignants pour favoriser le développement des compétences SE et encore moins de déterminer si les enseignants mettent de l'avant le développement SE.

**1.2.1.3 Les domaines généraux de formation.** Les domaines généraux de formation visent l'intégration des apprentissages de l'élève par le biais d'activités pédagogiques qui seront concrètes et transposables dans la réalité actuelle et future de l'élève (MEESR, 2006a). Ils ne font pas l'objet d'évaluation puisqu'ils visent surtout à orienter les enseignants dans leurs pratiques tout en éduquant les élèves sur les diverses réalités (MEESR, 2002). Le programme comprend cinq grandes catégories présentées à la Figure 5.

| Domaines                       | Axes de développement   |
|--------------------------------|---|
| Santé et bien-être             | Conscience de soi et de ses besoins fondamentaux, conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels, mode de vie actif et conduite sécuritaire  |
| Orientation et entrepreneuriat | Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation, appropriation des stratégies liées à un projet, connaissances du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions   |
| Environnement et consommation  | Présence à son milieu, construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable, stratégies de consommation et d'utilisation responsable des biens et de services, conscience des aspects sociaux, économiques et éthiques du monde de la consommation  |
| Médias                         | Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société, appréciation des représentations médiatiques de la réalité, appropriation du matériel et des codes de communication médiatique, connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias |
| Vivre ensemble et citoyenneté  | Valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques, engagement dans l'action dans un esprit de coopération et de solidarité, culture de la paix  |

Figure 3. Les domaines généraux de formation du PFEQ adaptés du PFEQ (MEESR, 2006). Programme de formation de l'école québécoise. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf).

Dans la même visée que les compétences transversales, les domaines généraux de formation servent à rendre les domaines d'apprentissage plus adaptés à la réalité des élèves et aux enjeux sociétaux. Il est possible de faire certains liens entre les différents concepts et les compétences SE, notamment, avec le domaine de formation de la santé et du bien-être puisqu'il est stipulé qu': « Au primaire, l'accent portera davantage sur la conscience de soi, sur l'expression de ses besoins et de ses émotions et sur les conséquences de ses choix personnels et de ses attitudes pour sa santé et sa sécurité physique et affective.» (MEESR, 2006a p.44).

Cette description s'apparente beaucoup à la connaissance de soi à titre de compétences SE, mais aussi à la prise de décision responsable (CASEL, 2017). Il en va de même avec la composante de vivre ensemble et citoyenneté puisqu'il s'agit d'une composante dont les visées sont similaires à celles incluses dans les compétences SE.

En résumé, bien que les termes en lien avec le développement SE ou les compétences SE ne sont pas présents dans le PFEQ, celui-ci évoque tout de même plusieurs éléments pouvant s'y apparenter. Toutefois, ces informations ne permettent pas d'identifier comment le développement SE s'articule dans les écoles ni même si les concepts sont réellement en lien avec les compétences SE tels que présentés dans la littérature scientifique. De plus, l'ensemble des études consultées sur le sujet font référence à un programme SE déjà implanté dans le milieu scolaire. Le PFEQ est la structure de l'éducation au Québec. Il s'agit du référentiel sur lequel s'appuient la formation des enseignants et la prestation de l'enseignement. Par contre, il demeure difficile malgré nos recherches d'établir clairement comment le PFEQ est présenté aux enseignants ou encore, comment celui-ci est appliqué dans les écoles. De plus, les informations recensées ne mentionnent pas comment les enseignants doivent mettre en place ce programme dans la pratique (manière de l'enseigner). En fait, le PFEQ semble dicter les fondements sur lesquels l'enseignant doit baser sa pratique et sa planification et non, la planification et la méthode exhaustive qu'il doit suivre. Par exemple, est-ce qu'ils abordent ces sujets directement ou cela est fait par le biais d'activités? Si oui, lesquelles et à quelle fréquence?

En somme, bien que le PFEQ représente la structure de l'éducation au Québec, les écoles ainsi que les enseignants peuvent, s'ils le désirent, utiliser des programmes complémentaires à la formation offerte aux élèves. C'est pourquoi la prochaine section abordera de manière plus spécifique le SEL puisqu'il s'agit du programme le plus largement implanté et étudié. Il est également celui sur lequel se fondent les assises théoriques des principales études consultées.

**1.2.2 Programme sur le développement SE en milieu scolaire.** Dans une lettre ouverte du Journal La Presse de février 2017, le professeur François Richer du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal déplore le retard du Québec en ce qui a trait au développement des compétences SE. Selon lui, l'école devrait jouer un rôle majeur dans le développement SE et il ne comprend pas qu'aucun programme officiel ne soit implanté dans les

écoles du Québec considérant qu'il existe plusieurs programmes favorisant le développement SE dont le Social and Emotional Learning program (SEL) qui désigne et touche l'ensemble des compétences SE à développer (CASEL, 2017).

**1.2.2.1 Social and Emotional Learning program.** Pour le bien de cette recherche, il importe de présenter le programme SEL puisqu'il s'agit du programme le plus utilisé dans l'ensemble des études consultées sur le sujet. En fait, la vaste majorité des études se fondent soit sur ce programme ou encore, elles se basent sur un programme qui est utilisé dans le cadre du SEL. D'ailleurs, il s'agit aussi du programme sur lequel s'appuie la définition du développement SE ainsi que les compétences SE qui ont été présentées au début de ce chapitre (Colliee, Shapka et Perry, 2012; Denham et al., 2014; Zins et al., 2007; Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015). En fait, le SEL est un programme à multiples paliers (maison, école, centre de la petite enfance, gouvernement) dont le but est de promouvoir et de développer les compétences SE des enfants (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et al., 2007). Plus précisément, il s'agit des lignes directrices permettant aux différents acteurs (parents, enseignants, éducateurs, etc.) d'intervenir auprès des enfants et élèves pour que ceux-ci acquièrent de nouvelles compétences SE. C'est pourquoi le programme mise sur une intervention globale en s'implantant dans différents milieux, en donnant de la formation, allant même jusqu'à l'adoption de politique fédérale comme c'est le cas aux États-Unis pour s'assurer de donner suffisamment d'outils aux différents milieux pour le développement SE (CASEL, 2017). Lorsqu'implanté, le programme fournit les ressources et l'encadrement nécessaire pour permettre des interventions efficaces quant au développement SE, dont le but est d'augmenter les compétences SE des enfants en plus d'agir de manière préventive comme facteur de protection pour le développement des enfants (Taylor et al., 2017; Zins et al., 2007). C'est par le biais de ce programme qu'il a été possible de mieux comprendre et de mieux définir le développement SE puisque les études sur son apport sont très présentes dans la littérature scientifique. De plus, la définition offerte par ce programme de ce qu'est le développement SE est acceptée et utilisée par la majorité des articles scientifiques consultés sur le sujet ( Zins et al., 2007 Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015).

L'étude de Zinsser et ses collaborateurs (2014) menée auprès de 44 enseignants du préscolaire aux États-Unis, a permis d'identifier qu'en l'absence du programme SEL, plusieurs enseignants rapportent qu'ils leur seraient difficiles d'intervenir sur le développement SE. Bilir

Seyhan et ses collaborateurs (2017) vont dans le même ordre d'idées en soutenant que l'implantation d'un programme spécifique en milieu scolaire augmente les interventions positives des enseignants en lien avec le développement SE.

Ce programme est connu au Canada, puisque l'Agence de la Santé Publique du Canada finance présentement l'implantation de ce programme via le projet Socially and emotionally aware Kids (Atlantic Research Evaluation & Knowledge Translation, 2017) sur une durée de trois ans (2015-2018) en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, à l'Île du Prince-Édouard et à Terre-Neuve et Labrador. L'objectif consiste, dans un premier temps, à évaluer la mise en place de ce programme en milieu scolaire dans le but de pouvoir l'implanter ultérieurement ailleurs au Canada. Cependant, aucun indice ne laisse croire que ce programme sera implanté au Québec sachant qu'il n'est disponible qu'en anglais pour le moment. C'est pourquoi il y a lieu de se questionner sur ce que font les enseignants du Québec pour favoriser le développement SE sans la présence d'un programme pouvant les soutenir.

**1.2.2.2 Programmes francophones.** Il faut savoir que le SEL n'est pas le seul programme existant pour le développement SE. En fait, il existe plusieurs programmes francophones ayant pour but de favoriser le développement des émotions ou encore le développement social en petite enfance, au primaire et au préscolaire. Cependant, ces programmes se veulent plus préventifs ou encore pour faire la promotion de bonnes habiletés sociales. Parmi les programmes existants se trouve *Vers le Pacifique* (Gaudet et Breton, 2009; Institut Pacifique, 2017) dont l'objectif est de prévenir la violence et promouvoir les habiletés sociales ou encore, le programme *Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) (<http://www.pathstraining.com/main/curriculum/>; Greenberg et Kusché, 1998) inclus dans le programme SEL (CASEL, 2017; Domitrovich et al., 2016) qui vise à prévenir les problèmes comportementaux et émotionnels. Il y a aussi le programme Brindami qui s'adresse au 0-5 ans visant la promotion des comportements sociaux (Centre de Psycho-Éducation Québec, 2017). Ce sont là que quelques exemples des nombreux programmes existants sur le sujet. Toutefois, aucun programme ne semble comparable au SEL puisqu'il s'agit d'un programme couvrant à la fois la prévention et la promotion des bonnes actions, mais aussi sur les interventions à faire lors des événements situationnels en contexte de classe. Il permet d'aborder plus spécifiquement le rôle de l'enseignant, les interventions à faire et les différentes

composantes pouvant influencer ce développement, dont la relation élève-enseignant. Actuellement, il semble qu'il revient à chaque, commission scolaire, école, enseignants ou l'enseignante de faire le choix d'implanter ou non un programme. Il est donc difficile de déterminer quels sont les enseignants qui utilisent ces différents programmes (et leurs formations) et comment ceux-ci sont appliqués.

Bref, au terme de la première section de ce chapitre, il appert que le développement SE est important pour l'élève, et ce, tant sur le plan des relations sociales, des comportements, des émotions, que pour la réussite scolaire et l'engagement en classe (Denham et al., 2012; Quin, 2017). La présentation du PFEQ avait comme objectif de mieux situer les connaissances des enseignants quant au développement SE. Dans les faits, le PFEQ n'aborderait pas les compétences SE telles que présentées dans la littérature scientifique (par exemple la prise de décision responsable, la connaissance des autres, etc.), celui-ci demeurant axé sur l'importance d'acquérir des compétences générales. Enfin, il est aussi souligné qu'il existerait peu de programmes francophones en lien avec le développement SE dans son ensemble et qu'il revient à l'école ou aux enseignants de mettre en place un tel programme si désiré. Cependant, cette démarche ne vise pas à recenser les différents programmes, mais plutôt à comprendre ce qui est fait en matière de développement SE dans les écoles du primaire et du préscolaire au Québec. Les recherches ont démontré que pour le moment, il demeure difficile de déterminer ce qui est fait en matière de développement SE puisque les structures sur lesquels s'appuie l'éducation au Québec n'en font pas mention. Il y a donc lieu de se questionner sur l'apport des enseignants, notamment, dans le rôle qu'ils peuvent jouer sur l'acquisition des compétences puisque l'absence de programme ou de référence au développement SE dans le PFEQ ne signifie pas que les enseignants ne font rien pour le développer. En fait, les enseignants ont la responsabilité de mettre en place les occasions nécessaires pour favoriser des apprentissages (MEESR, 2006a) alors, il se peut que ce soit le cas avec le développement SE.

### **1.3 Les différents rôles d'un enseignant au primaire**

La mission de l'école pour le MEESR (2006a) est d'instruire les élèves, de les socialiser et de les qualifier. Pour ce faire, l'école doit mettre en place les conditions nécessaires pour permettre à l'élève de se développer tant sur le plan des connaissances et des compétences que

sur le plan social. Les éléments soulevés dans la première partie de ce chapitre dont l'importance des compétences SE de même que l'apport de l'environnement scolaire amènent à se questionner sur le rôle de l'enseignant quant au développement SE. La section qui suit présentera le rôle de l'enseignant selon deux idéologies, la première étant en fonction du PFEQ et la deuxième en regard au rôle tel que défini dans la littérature scientifique.

**1.3.1 Le rôle de l'enseignant selon le PFEQ.** Un enseignant au primaire et au préscolaire doit disposer d'un brevet d'enseignement valide au Québec signifiant qu'il détient un baccalauréat en enseignement du primaire et du préscolaire ou toute formation jugée comme équivalente (MEESR, 2015). Le curriculum de formation universitaire s'étend sur quatre années et il s'appuie sur un principe de professionnalisation de la pratique enseignante par l'acquisition de compétences professionnelles (MEESR, 2001). Depuis la réforme en 2001, le PFEQ mise sur une approche par compétences donnant à l'enseignant un rôle de guide qui permet à l'élève de se développer. L'enseignant doit donc soutenir l'élève dans ses apprentissages, mais sans être perçu comme le maître du savoir (MEESR, 2001).

Malgré la présence de plusieurs acteurs, l'enfant est toujours associé à une classe, à un groupe et à un enseignant. Partant de ce fait, il est possible d'affirmer que l'enseignant joue un rôle important puisqu'il représente la personne-ressource pour l'élève (Denham et al., 2012; Wilson, Pianta et Stulman, 2007 ; Zinsser et al., 2014 ; Zinsser et al., 2015). De plus, « certaines conditions doivent être mises en place pour qu'il y ait apprentissage » (Cefai et Cavioni, 2014, p.11) et le développement SE n'en fait pas exception. Il revient donc à l'enseignant de mettre en place des activités et des pratiques pédagogiques (MEESR, 2001), ayant pour but de permettre à l'élève de développer ses compétences (MEESR, 2006a). Le PFEQ identifie quatre pratiques pédagogiques que l'enseignant doit mettre en place dans le cadre de sa pratique pour bien exercer son rôle auprès des élèves, il s'agit de la différenciation, l'accompagnement, la régulation et la collégialité (MEESR, 2006a).

**1.3.1.1 La différenciation.** La différenciation est une pratique pédagogique ayant pour but d'amener l'enseignant à adopter un style d'enseignement qui serait malléable et adapté aux besoins singuliers de chaque élève. Cela est fondé sur une croyance selon laquelle chaque élève est unique, donc qu'il a des besoins uniques (MEESR, 2006a). L'enseignant doit s'ajuster en

plus d'offrir un encadrement, des activités et des ressources qui sont adaptés aux besoins de chaque élève. Il se doit de le faire tant sur le plan académique en ce qui a trait aux apprentissages que sur le plan du développement des compétences transversales et des domaines généraux de formation ce qui exige de la part de l'enseignant une grande conscience et une sensibilité quant aux besoins des élèves.

**1.3.1.2 L'accompagnement.** L'accompagnement est nécessaire : «Pour soutenir l'évolution des compétences, il faut être attentif aux élèves, se soucier de la progression de leur capacité à mettre à profit leurs connaissances et reconnaître aussi l'importance de la dimension affective dans leur processus d'apprentissage.» (MEESR, 2006b p.13). L'enseignant doit donc, accompagner les élèves tant sur le plan académique que sur le plan du développement des émotions et de leurs besoins.

**1.3.1.3 La régulation.** Le terme régulation ne correspond pas à la régulation émotionnelle telle que définie précédemment, il s'agit d'une pratique éducative qui désigne le processus par lequel passe l'élève pour développer ses connaissances. Celle-ci doit être guidée par l'enseignant dans un contexte d'apprentissage. Lorsque positive, elle permet à l'élève de mettre en place les moyens nécessaires pour se mobiliser, pour s'auto-évaluer et pour ajuster ses méthodes d'apprentissage tout au long de sa démarche (MEESR, 2006a). L'enseignant doit aussi réguler ses propres pratiques. Pour ce faire, il doit être attentif à la fois aux besoins de l'élève par la différenciation et l'accompagnement afin de mettre en place des stratégies permettant une régulation efficace de ses interventions.

**1.3.1.4 La collégialité.** La collégialité fait référence à la communauté d'apprentissage (MEESR, 2006a) puisqu'un enseignant n'œuvre pas seul dans une école, il est accompagné d'une équipe-école composée de plusieurs membres (intervenants, spécialistes, direction, etc.). Il est attendu dans le PFEQ que l'enseignant travaille en équipe afin d'assurer un environnement de qualité pour les élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit travailler en concert avec les membres de l'école, les parents, mais aussi travailler plus étroitement avec les enseignants du même cycle que lui (l'équipe-cycles) afin d'assurer une cohérence dans les différents niveaux d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2009; MEESR, 2006a).



En résumé, il appert que le rôle des enseignants tel que décrit dans le PFEQ n'aborde ni le développement SE des élèves ni le rôle que les enseignants pourraient remplir quant à celui-ci. En fait, les éléments présentés sont liés à des pratiques pédagogiques et à de l'accompagnement (sphère affective). Alors, il demeure difficile de déterminer réellement le rôle de l'enseignant quant au développement SE puisque le PFEQ représente la structure de l'éducation au Québec.

**1.3.2 Le rôle de l'enseignant sur le développement SE.** Précédemment, nous avons présenté le rôle des enseignants en contexte scolaire, mais nous n'avons pas abordé de quelle manière et comment ce rôle influence le développement SE des élèves. Cette distinction est importante considérant que le PFEQ n'aborde pas le développement SE de manière explicite. En ce sens, il n'est pas décrit en quoi ni comment l'enseignant peut être un acteur clé pour le développement SE. À vrai dire, l'enseignant est appelé à jouer un rôle sur tous les aspects du développement de l'élève tout en respectant sa différence, son parcours, ses acquis, et ce, en ayant comme priorité l'apprentissage de notions académiques (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001; MEESR, 2006a).

Contrairement aux rôles des parents, peu d'études se sont réellement intéressées à l'apport des enseignants quant au développement SE des élèves (Denham et al., 2012). Cependant, les auteurs s'entendent sur le fait que les enseignants joueraient un rôle important dans le développement SE des élèves, notamment, parce qu'ils sont en mesure de mettre de l'avant trois mécanismes de socialisation importants soit le modelage des émotions, les réactions contingentes et l'enseignement des émotions (Coutu et al., 2014; Denham et al., 2012; Morris et al., 2013). Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place plusieurs activités d'apprentissage pour permettre aux élèves d'apprendre à mieux comprendre leurs émotions ou encore en normalisant celles-ci (Zinsser et al., 2015). Outre ces éléments, l'enseignant a aussi une grande influence sur le climat de classe qui est en lien avec le soutien émotionnel offert et la qualité des modalités éducatives (Hollingsworth et Winter, 2013; Sabol et Pianta, 2012a,-2012b; Wilson et al., 2007).

D'ailleurs, plusieurs écrits soulignent l'apport du climat de classe dans le développement SE parce qu'une expérience positive en milieu scolaire est considérée comme un facteur de

protection important pour les enfants ayant des problématiques SE menant (parfois) à des changements comportementaux positifs (Hamre, Pianta, Downer et Mashburn, 2008; O'Connor, Collins et Supplee, 2012). Plus spécifiquement, il y a l'environnement relationnel composé de l'enseignant, des pairs et des intervenants présents (CASEL, 2017; Zins et al., 2007), ainsi que l'environnement physique qui est la classe, la cour d'école, etc. L'environnement relationnel de l'école permet à l'élève de vivre des expériences hors de la sphère familiale en étant accompagné par l'adulte (enseignant).

Le soutien émotionnel quant à lui est composé de deux facteurs, le premier est la contribution de l'enseignant en contexte de classe et le second est la relation élève-enseignant qu'il entretient avec les élèves de son groupe (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme et Maes, 2007). En fait, il est démontré que les élèves l'enseignant est en mesure d'offrir un soutien émotionnel élevé ainsi qu'une rétroaction efficace, auraient de meilleures compétences sociales en général (Brock et Curby, 2014; Wilson et al., 2007).

**1.3.2.1 La sensibilité de l'enseignant.** Bien que plusieurs outils de mesures permettent d'évaluer la sensibilité de l'enseignant, le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) est l'outil le plus fréquemment utilisé dans le cadre des études consultées (Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015) sur le sujet pour évaluer la qualité des interactions en classe (La Paro, Pianta et Stuhlman, 2004). Cet instrument de mesure permet d'évaluer plusieurs dimensions, notamment, la sensibilité de l'enseignant, la productivité, les modalités éducatives, etc. La sensibilité est définie, selon les auteurs, comme la capacité de l'enseignant d'offrir un soutien efficace aux élèves lorsqu'ils vivent une situation problématique, de reconnaître et de reconforter ceux-ci en lien avec leurs émotions et leurs incompréhensions, de même que le confort qu'ont les élèves à rechercher l'aide auprès de l'enseignant. La présence de sensibilité chez l'enseignant favoriserait un meilleur climat de classe, un plus grand sentiment de sécurité de la part des élèves (Howes, 1997) et ceux-ci auraient de meilleurs résultats scolaires (Curby, Brock et Hamre, 2013; Rudasill et al., 2016). Toutefois, la sensibilité peut aussi être influencée par la qualité de la relation élève-enseignant.

**1.3.2.2 La relation élève-enseignant.** Une relation élève-enseignant positive favorise un meilleur climat de classe, en plus de faciliter le développement des élèves (Sabol et Pianta

2012b; Poulou, 2016) et de favoriser la réussite scolaire (Baker et al., 2008), et ce, particulièrement auprès des enfants qui présentent des vulnérabilités développementales. En fait, il s'agirait même d'un facteur de protection pour les enfants ayant des vulnérabilités (Baker et al., 2008).

Une relation positive est caractérisée par un faible niveau de conflit, la présence d'échanges positifs et chaleureux synchronisés avec l'élève et la recherche de proximité entre l'enseignant et l'élève (Baker et al., 2008; Rimm-Kaufmann, Voorhees, Snell et La Paro, 2003). Inversement, la présence de plusieurs conflits, d'échanges négatifs et la divergence d'opinions menant à de l'opposition ont pour effet de nuire à la relation diminuant la qualité de l'apprentissage. Selon Garner, Mahatmya, Moses et Bolt, (2014), la présence de conflits entre l'élève et l'enseignant diminue les occasions d'apprentissage, dont le développement SE des élèves puisque les interventions sont dirigées sur les conflits plutôt que sur l'acquisition de stratégies liées à la régulation des émotions et au développement des compétences SE (Thijs, Koomen et Van Der Leji, 2008). Il existe plusieurs autres facteurs pouvant influencer la relation en lien avec les caractéristiques de l'élève, dont la présence de comportements défis (comportements difficiles) de type externalisé (Baker et al., 2008; Sabol et Pianta, 2012a) ou encore un faible niveau de motivation et d'engagement (Archambault, Vandenbossche-Makombo et Fraser, 2017). N'oublions pas que l'enseignant fait partie intégrante de l'environnement de l'enfant (Mortensen et Barnett, 2015) donc que celui-ci peut avoir des impacts pouvant même aller jusqu'à modifier des comportements de l'élève, considérés négatifs, appris dans la période de la petite enfance afin de les rendre plus positifs pour le développement de l'enfant (O'Connor et al., 2012).

Donc, la relation élève-enseignant tout comme la sensibilité de l'enseignant sont des éléments qui favorisent le développement SE, mais qui font aussi parties du rôle de l'enseignant. En ce sens, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la formation des enseignants à ce sujet puisque cela permettrait l'utilisation d'interventions plus efficaces auprès des élèves et une meilleure compréhension des besoins en lien avec la reconnaissance des émotions (Garner, 2010; Hollingsworth et Winter, 2013).

Cela démontre bien que l'enseignant se voit attribuer plusieurs responsabilités et rôles puisqu'il s'agit d'éléments (relation, sensibilité, support, etc.) pouvant contribuer au développement SE, mais aussi au bon fonctionnement de la classe. D'une part, la littérature soutient que les élèves qui démontrent de meilleures capacités SE réussissent mieux en classe, ont de meilleures relations avec leurs enseignants et sont plus appréciés par leurs pairs (Morris et al., 2013; Zins et Elias, 2007). D'autre part, le programme québécois actuel ne semble pas outiller les enseignants quant à leur rôle et les moyens à mettre en place pour soutenir le développement SE des élèves. Dans ce contexte, il est nécessaire de se questionner quant au rôle de l'enseignant sur le développement SE considérant que ceux-ci semblent avoir peu d'outils pour atteindre cet objectif.

**1.3.2.3 Formation professionnelle.** Au Québec, tous les enseignants disposent d'une formation universitaire. Néanmoins, il demeure difficile d'établir un curriculum clair de la formation puisqu'il varie d'une université à l'autre. Cependant, tous les enseignants reçoivent une formation qui doit être basée sur le PEFQ et les compétences professionnelles (MEERS, 2006). Or, le PFEQ n'aborde pas le développement SE donc il demeure difficile d'établir clairement si la formation universitaire aborde cet aspect du développement. Il a été démontré dans l'étude de Morris et ses collaborateurs (2013) que les enseignants détenant un diplôme universitaire auraient plus de facilité à enseigner les émotions aux élèves, ce qui améliorerait le niveau de compétences de ceux-ci. Cela démontre que le niveau d'éducation peut influencer les compétences des enseignants en matière de développement SE. D'ailleurs, les études abordent souvent les caractéristiques des enseignants en lien avec l'expérience ou encore en fonction du niveau d'étude de ceux-ci (Heller et al., 2012). La profession enseignante comprend nécessairement des facteurs affectifs et émotionnels qui ne peuvent être dissociés des pratiques pédagogiques (Lator, 2006). Ses réactions, ses attitudes, ses croyances et ses compétences peuvent donc influencer l'enseignant dans sa pratique (Ahn, 2005; Hollingsworth et Winter, 2013; Zinsser et al., 2014).

L'étude de Zinsser et ses collaborateurs (2015) démontre que les enseignants ayant un support élevé pour les élèves dans leur pratique utilisent des interventions plus efficaces, notamment, en ce qui a trait à la normalisation et au «modeling» des émotions. En présence d'émotions difficiles, ils utilisent ces situations pour devenir des modèles en démontrant qu'il

est normal d'avoir des émotions désagréables, mais qu'il est possible de les réguler de manière efficace et positive. Cela permet aux élèves d'apprendre des stratégies efficaces pour réguler leurs propres émotions, et ce, par l'entremise d'un modèle positif. Il y a donc une influence entre les émotions et les modalités d'apprentissage de l'enseignant (Becker, Goetz, Morger et Ranellucci, 2014). Au contraire, les enseignants ayant un support moins élevé envers les élèves auraient tendance à vouloir cacher leurs émotions en faisant semblant que tout va bien. Il ne faut pas oublier que chaque enseignant a ses propres limites selon Bargués Sans, et Maillard (2009). En ce sens, les limites seraient fortement liées aux émotions ressenties et, lorsque le seuil de tolérance est dépassé, l'enseignant réagit.

En fait, les enseignants détenant un diplôme universitaire auraient plus de facilité à enseigner les émotions aux élèves puisqu'ils auraient plus de connaissances à ce sujet, ce qui aurait pour effet d'augmenter le niveau de compétences des élèves (Morris et al., 2013). De plus, la formation (niveau et qualité) serait intimement liée à la manière d'enseigner aux élèves (Ahn, 2005; Hollingsworth et Winter, 2013; Zinsser et al., 2014) ainsi qu'à la qualité des interactions élève-enseignant (Mortensen et Barnett, 2015).

Au Québec, la formation universitaire offerte aux enseignants se veut beaucoup plus large et complète puisqu'elle vise l'acquisition de compétences professionnelles et elle permet une plus grande compréhension du rôle de l'enseignant. Lors de la présentation du programme, les concepts d'habiletés sociales et d'émotions ont été évoqué puisqu'il s'agit de compétences transversales ou encore, de composante du programme au préscolaire. Cela signifie que la formation offerte aux enseignants aborde tout de même quelques aspects, mais peut-être pas sous la forme du développement SE dans son ensemble.

Au terme de la première et de la deuxième sous-sections de ce chapitre, il appert que le développement SE est important dans la trajectoire développementale de l'élève, et ce, non pas uniquement en petite enfance, mais aussi dans le milieu scolaire. Il est démontré que les enseignants jouent un rôle primordial, voire déterminant dans le développement SE des élèves (Denham et al., 2014) particulièrement dans l'acquisition des compétences SE et des principaux mécanismes de socialisation, dont le modelage, la régulation et la reconnaissance des émotions (Coutu et al., 2014; Denham et al., 2012; Morris et al., 2013). L'utilisation d'un programme tel

que le SEL, implanté aux États-Unis et dans plusieurs autres pays, permet de travailler le développement des compétences SE par le biais d'activités et de pratiques éducatives conçues pour le milieu scolaire. À notre connaissance, ce programme n'est pas officiellement présent au Québec et le PFEQ ne fait pas directement référence au développement SE ou aux compétences SE. Plusieurs études démontrent l'importance de s'intéresser aux perceptions et aux croyances des enseignants quant au développement SE (Ahn, 2005; Brackett, Reye, Rivers, Elberton et Salovey, 2012; Morris et al., 2013; Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015) puisqu'elles influenceraient les méthodes et les activités utilisées en classe (Domitrovich et al., 2016), et ce, peu importe s'il y a présence d'un programme SE ou non.

Alors, en fonction des informations présentées, il demeure pertinent de se questionner sur le développement SE, mais peut-être plus en fonction des perceptions. Sachant que le programme n'aborde pas spécifiquement le développement SE et n'ayant peu ou pas d'information sur la formation des enseignants sur ce sujet, il serait intéressant de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent le développement SE et s'ils le connaissent (Herndon, Bailey, Shewark, Denham et Bassett, 2013).

#### **1.4 L'auto-perception des enseignants sur le développement SE**

La perception se définit comme étant le processus par lequel la personne interprète de manière interne ses sensations vécues dans le monde extérieur (Maud, 2003 cité dans Rathus, 2005). Dans le cadre cette étude, il semble plus pertinent d'utiliser la notion d'auto-perception plutôt que la perception pour désigner la vision que l'enseignant a de son propre rôle sur le développement SE des élèves. La différence s'inscrit dans le fait que nous souhaitons obtenir des informations à la fois sur les perceptions (interprétation de la réalité), mais aussi sur l'auto-perception qu'ils ont d'eux-mêmes (ce que moi je pense que je devrais faire). C'est pourquoi l'utilisation de ce terme sera préconisée.

Dans la littérature scientifique, la perception est un objet d'étude de plus en plus utilisé puisqu'elle permet l'obtention d'information plus subjective relatant la réalité telle que perçue par la personne. L'étude menée par Zinsser et ses collaborateurs (2014) auprès de 44 enseignantes en petite enfance aux États-Unis avait pour but de mieux comprendre de quelle manière les croyances des enseignants peuvent influencer la mise en place du programme SEL.

Cela repose sur le fait, que malgré la présence d'un programme, les enseignants ont un grand contrôle sur ce qui passe en classe, sur le choix des activités et sur comment celles-ci seront présentées. C'est pourquoi ils ont documenté les différentes perceptions, ainsi que, les pratiques éducatives utilisées par les enseignants en lien avec le programme SEL et le rôle des enseignants sur le développement SE des élèves. Les résultats soulèvent deux types de support émotionnel (haut support et support modéré) dans lesquels se classent les enseignants. De plus, les résultats démontrent que tous les enseignants s'entendent sur le fait que les parents sont les premiers agents de socialisation des enfants. En fait, les enseignants ayant un support émotionnel modéré définirait davantage leur rôle sur le fait que les parents ne sont pas capables de faire cette tâche. À l'inverse, les enseignants ayant un haut support émotionnel le perçoivent davantage comme un rôle de collaboration. Donc, certaines croyances liées au rôle de l'enseignant peuvent influencer le support émotionnel offert aux élèves (Coplan, Bullock, Archbell et Bosacki, 2015).

Une seconde étude a aussi été effectuée par Jacobs et Struyf (2015) auprès de 3 336 enseignants du secondaire en Belgique, dans le but d'identifier ce qui permet aux enseignants d'intégrer le développement SE dans leurs pratiques. Les résultats démontrent que les enseignants ayant une vision plus restreinte de leur rôle soutiennent que les spécialistes de l'école possèdent davantage d'outils, qu'ils ont une meilleure approche qu'eux pour le développement SE et que c'est pour cette raison qu'ils se concentrent sur le volet cognitif et académique. À l'inverse, les enseignants qui ont une vision positive de leur rôle sur le développement SE suivraient davantage les programmes qui sont implantés dans leur milieu. Toutefois, selon l'étude de Hedge et Cassidy (2009), il n'y aurait pas de corrélation parfaite entre les croyances et les pratiques éducatives, mais il s'agit tout de même d'un facteur d'influence. En ce sens, la mise en place de programmes ou d'outils pour promouvoir le développement SE n'est pas suffisante, il faut aussi s'intéresser aux croyances des enseignants afin d'assurer une implantation de qualité dans les différents milieux (Brakett et al., 2015).

Ces deux études soulignent l'importance non seulement de se questionner sur les perceptions des enseignants, mais aussi sur les facteurs d'influence puisqu'il a été démontré précédemment que le développement SE est important pour l'élève. Or, nous ne disposons que de très peu d'information sur la perception des enseignants sur ce sujet au Québec et il n'y a que très peu d'études qui l'abordent. C'est pourquoi il est pertinent dans le cadre de cette recherche

d'approfondir nos connaissances sur le sujet considérant que les données permettront de mieux documenter l'auto-perception des enseignants sur le développement SE au Québec. N'oublions pas qu'il s'agit, à notre connaissance, d'un sujet qui n'a jamais été étudié auprès d'enseignants québécois francophones. En ce sens, les retombées de cette étude auront des effets, notamment, sur les pratiques éducatives de même que sur la formation des maîtres (enseignants), parce qu'il sera possible de mieux soutenir leurs pratiques visant la promotion du développement SE. De plus, cela permettra de mieux comprendre ce que pensent les enseignants de leur rôle sur le développement SE.

**1.4.1 Pertinence de cette recherche.** Les éléments présentés dans ce chapitre démontrent bien 1) l'importance du développement SE dans le cheminement scolaire des élèves, 2) le rôle que peuvent jouer les enseignants dans ce développement, notamment, en ce qui a trait au modelage des émotions, 3) les résultats faisant état qu'un programme tel que le SEL favorise l'acquisition des compétences SE, et 4) que malgré une refonte du programme québécois, celui-ci ne semble pas fournir de balises directrices quant au développement des compétences SE de même qu'il fait peu état du rôle que devrait y jouer les enseignants.

Rappelons qu'aucune étude portant sur la manière dont les enseignants favorisent et influencent le développement SE des élèves au Québec n'a été recensée. Bien que quelques études récentes au niveau international (États-Unis, Belgique, Grèce, etc.) abordent cet objet de recherche, aucune recherche n'a été menée au Québec. Il est donc impossible de déterminer le niveau de connaissance des enseignants quant au développement SE ni de savoir de quelle manière il est favorisé par ces derniers dans les écoles du primaire. En fait, les études consultées ont permis d'établir qu'il était important de mieux soutenir les enseignants pour favoriser le développement SE des élèves dans la mise en place d'un programme à cet effet. Toutefois, au Québec, il n'y a pas de programme et il demeure difficile d'établir clairement ce qui est fait en matière de développement SE puisque le PFEQ n'aborde pas le développement SE. Donc, au terme de nos recherches, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si les enseignants au Québec connaissent le développement SE, s'ils le considèrent important et s'ils souhaitent avoir un rôle à jouer sur ce développement.

## **1.5 Objectif du projet**



Le projet a pour but de documenter un sujet encore peu étudié, soit d'explorer l'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves et d'identifier la compréhension de ceux-ci sur le développement SE. Plus précisément, le projet vise à répondre aux questions suivantes : est-ce que les enseignants connaissent le développement SE et ces impacts et est-ce qu'ils pensent avoir un rôle à jouer dans le développement SE ? Si oui, quel est-il ?

Pour le moment, aucune étude sur le sujet nous permet de répondre à ces questions en l'absence d'un programme tel que le SEL considérant que les études sur le sujet ont toujours une composante avec l'apport d'un programme ou encore en lien avec la formation. Donc, il apparaît non seulement pertinent, mais aussi important de mieux comprendre cette problématique et particulièrement, auprès des jeunes enseignants du primaire et du préscolaire au Québec puisqu'ils ont terminé leur formation depuis peu.

-En résumé, la présente recherche a pour objectifs :

1. Documenter et dégager la perception qu'ont les enseignants de leur niveau de connaissance quant au développement SE.
2. Documenter et dégager l'auto-perception qu'ont les enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves

## **CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE**

### **2.1 Nature de la recherche**

Cette recherche se veut novatrice dans l'optique où, comme le soulevaient Zinsser et ses collègues (2015), peu d'études s'attardent réellement aux perceptions des enseignants et à leurs impacts sur les élèves. En ce sens, une recherche de nature exploratoire est proposée afin de mieux documenter le développement SE en milieu scolaire et ainsi, permettre une meilleure compréhension des perceptions des enseignants. S'inscrivant dans un paradigme naturaliste: « La position naturaliste part du principe que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps.» (Fortin, 2010 p. 25), une méthode mixte (qualitative et quantitative) sera favorisée. Toutefois, pour permettre une meilleure compréhension des perceptions, et dans le but de respecter le paradigme

exploratoire de cette étude, l'apport de la méthode qualitative sera plus important que le volet quantitatif. Cette méthodologie s'apparente aux études similaires recensées dans la littérature scientifique (Kiliç, 2015; Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015).

## **2.2 Recrutement**

Le recrutement s'est effectué à l'hiver et au printemps 2017 par le biais de deux méthodes d'échantillonnage subséquentes. Un échantillonnage par choix raisonné a d'abord été effectué par le biais d'une annonce publiée sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.) expliquant le projet et les critères visés pour participer à ce projet. En raison de la particularité des réseaux sociaux liée au fait que les gens peuvent partager les publications, inviter des amis ou encore identifier des personnes susceptibles d'être intéressées, une méthode d'échantillonnage par réseau a aussi été effectuée par défaut (Fortin, 2010). Notons que plusieurs participants ont aussi pris l'initiative de transmettre la publication par courriel à des collègues afin de les inviter à participer à l'entrevue puisqu'ils avaient apprécié l'expérience.

Les personnes intéressées étaient invitées à nous contacter soit par courriel ou encore via les médias sociaux afin d'obtenir de plus amples informations. Une fois le courriel reçu, les participants recevaient à leur tour, un courriel contenant plus d'information ainsi, qu'un rendez-vous téléphonique dans le but d'établir un premier contact. Lors de cet appel, les participants ont pu poser librement leurs questions et une date de rencontre a été fixée selon le lieu et le moment opportun pour l'enseignant dans le but de faciliter la participation. Les rencontres ont eu lieu à différents endroits : café, résidence, classe, restaurant, etc.

## **2.3 Participants**

L'objet d'étude étant le développement SE des élèves et les perceptions des enseignants, la population visée est celle des enseignants du préscolaire et du primaire. En regard au premier objectif, soit l'évaluation du niveau de connaissances, il a été jugé pertinent de restreindre l'échantillon aux enseignants du Québec qui ont terminé leurs études récemment afin de limiter l'écart existant entre la fin de la formation et le début de la profession. Pour prendre part à cette étude, les enseignants devaient donc avoir terminé leur formation dans les cinq dernières années. Ce raisonnement s'appuie sur le fait que les enseignants dont la diplomation est récente, c'est-à-dire qui viennent de terminer leur formation, devraient être informés des données probantes

et des nouvelles pratiques éducatives quant au développement SE. Il sera donc plus facile de contrôler les liens entre la formation et les perceptions des enseignants.

Un échantillon non probabiliste volontaire a été ciblé. Il est démontré dans la littérature que les jeunes enseignants se retrouvent régulièrement dans un contexte de précarité d'emploi occasionnant plusieurs changements de milieux (Gingras et Mukamurera, 2008) qui rend plus difficile le recrutement directement dans les écoles. C'est pourquoi une stratégie de recrutement par les réseaux sociaux a été mise en place. Les enseignants en contexte de suppléance ont aussi été invités à participer à l'étude. Par souci d'homogénéité, les enseignants travaillant dans des classes en adaptation scolaire ont été exclus de l'étude puisque d'une part, leur formation diffère et que d'autre part, le contexte d'enseignement n'est pas le même dû à la clientèle et les besoins des enfants.

En fait, comme l'étude ne vise pas à généraliser les résultats, mais plutôt à faire ressortir les différentes perceptions des jeunes enseignants, cette procédure de recrutement est justifiée : « Le chercheur peut choisir entre l'échantillonnage accidentel, par réseaux ou par choix raisonné, dans le but d'obtenir un échantillon qui représente bien le phénomène à l'étude et son contexte. » (Fortin, 2010 p.272).

Treize personnes ont manifesté un intérêt pour participer à cette étude. Deux personnes n'ont pas donné suite à notre premier contact et une personne a été exclue dû à son lieu de résidence (impossibilité de faire l'entrevue). Notons qu'aucun homme n'a manifesté son intérêt pour le projet expliquant un échantillon composé entièrement de femmes (n=10). Outre le critère d'expérience (diplôme obtenu durant les cinq dernières années), aucun autre critère lié aux caractéristiques des enseignants n'était demandé tel que l'âge, nombre d'enfants, etc. Toutefois, il a été considéré comme pertinent d'obtenir des informations à ce sujet afin de mieux situer la personne dans son contexte de vie, et ce, en regard aux perceptions de celle-ci. Le Tableau 1 présente les caractéristiques des enseignants soit l'âge, l'état civil, le nombre d'enfants et le nombre d'expériences sur le terrain.

Tableau 1

*Caractéristiques des enseignants*

| Caractéristiques                           | (N= 10) | %    |
|--|---------|------|
| <b>Âge</b>                                 |         |      |
| 24 ans                                     | 2       | 20%  |
| 25 ans                                     | 1       | 10%  |
| 26 ans                                     | 5       | 50%  |
| 27 ans                                     | 1       | 10%  |
| 30 ans                                     | 1       | 10%  |
| <b>Statut civil</b>                        |         |      |
| Célibataire                                | 5       | 50%  |
| Conjoint de fait                           | 4       | 40%  |
| Marié                                      | 1       | 10%  |
| <b>Nombre d'enfants</b>                    |         |      |
| Sans enfant                                | 10      | 100% |
| <b>Années d'expérience en enseignement</b> |         |      |
| 1 an                                       | 1       | 10%  |
| 2 ans                                      | 5       | 50%  |
| 3 ans                                      | 2       | 20%  |
| 5 ans                                      | 2       | 20%  |

L'âge des participantes se situait entre 24 et 30 ans et la moitié (50%) de l'échantillon était âgée de 26 ans. Au niveau de l'expérience, la moitié (50%) des participantes ont terminé leur formation depuis 2 ans et elles travaillent comme enseignante actuellement. Seule une participante (10%) avait un an d'expérience professionnelle lors de l'entrevue. Les autres enseignantes (40%) avaient entre 3 et 5 ans d'expérience. Toutes travaillent soit dans la région des Laurentides ou encore dans la région de Lanaudière. Ces informations sont pertinentes puisqu'elles peuvent influencer les perceptions, notamment, en lien avec l'expérience sur le terrain et le contexte d'enseignement.

La formation des enseignantes a aussi été considérée lors de la collecte de données afin de mieux comprendre leur parcours professionnel, mais aussi dans le but de mieux documenter le volet des connaissances. Ils sont présentés au Tableau 2.

Tableau 2

*Formation des enseignantes*

| Formation   | N=10 | %    |
|---|------|------|
| Étude collégiale                                  |      |      |
| Technique en éducation à l'enfance                | 1    | 10%  |
| Autres*   | 9    | 90%  |
| Dernier diplôme complété                          |      |      |
| Baccalauréat en enseignement primaire préscolaire | 9    | 90%  |
| Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale    | 1    | 10%  |
| Année d'obtention du diplôme                      |      |      |
| 2012  | 2    | 20 % |
| 2014  | 2    | 20%  |
| 2015  | 5    | 50%  |
| 2016  | 1    | 10%  |

*Note.* \*Études qui ne sont pas liées au domaine de l'enseignement.

La majorité des enseignantes rencontrées (90%) ont débuté leurs études au niveau du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, dont l'une d'entre elles a une technique en éducation à l'enfance en plus de poursuivre ses études au niveau de la maîtrise en éducation. Une autre participante a souligné avoir étudié en éducation à l'enfance, mais elle n'a pas complété sa technique. Les enseignantes ont toutes suivi leur formation dans une université francophone à l'exception d'une participante qui a fait son baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire en anglais dans le but d'enseigner dans les écoles anglophones du Québec.

Les différentes caractéristiques des enseignantes en lien avec leur cheminement scolaire (professionnel) sont présentées dans le tableau 2.

Seule une participante (10%) détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, mais dont la pratique est uniquement dans des classes régulières. C'est sur ce dernier critère qu'elle n'a pas été exclue de l'échantillon puisqu'elle a eu plusieurs contrats en enseignement

régulier au primaire. Notons que l'année d'obtention du diplôme concorde avec l'expérience des participantes.

Plusieurs enseignantes ont souligné avoir participé à diverses formations, dont certaines sur l'insertion professionnelle, l'estime de soi, la motricité, la gestion de classe, etc. Toutefois, aucune enseignante n'a participé à une formation spécifique sur le développement SE des élèves ou encore n'a participé à un projet de recherche dans les cinq dernières années sur ce sujet.

## **2.4 Procédure de collecte de données**

La collecte de données s'est effectuée à l'aide d'une entrevue individuelle semi-structurée considérant que le but de cette étude est de documenter l'auto-perception des enseignants quant au développement SE. Il s'agit d'une méthode très utilisée dans les recherches sociales (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009). De plus, cette procédure est utilisée dans plusieurs études sur le même sujet (Kiliç, 2015; Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015).

Une grille d'entrevue semi-structurée a été élaborée dans le cadre de cette étude, puisqu'aucune grille existante ne correspondait aux besoins de cette recherche. En fait, les grilles existantes reposaient majoritairement sur la mise en place d'un programme ou encore sur des concepts clés du SEL présentés précédemment (CASEL, 2017; Zins et al., 2007; Zinsser et al., 2014). L'entrevue était divisée en trois sections : (1) explication et signature du consentement (2) questionnaire sociodémographique et (3) entrevue semi-structurée.

**2.4.1 Grille d'entrevue.** L'élaboration de la grille d'entrevue semi-structurée s'est fait conformément aux théories, aux structures et aux questions recensées dans le cadre du contexte théorique de cette étude (Kiliç, 2015; Hollingsworth et Winter, 2013; Morris et al., 2013; Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2015). Chaque question visait à mieux comprendre l'auto-perception des enseignants permettant de dégager les différentes caractéristiques de leurs pratiques et de leur rôle sur le développement SE des élèves.

La grille utilisée a été préexpérimentée suite à une collaboration avec une étudiante du baccalauréat en psychologie (Myriam Lapensée), dans le cadre de sa thèse d'honneur. Deux versions ont été élaborées et testées l'une auprès de quatre enseignants dans un premier temps et l'autre auprès de trois enseignants. Cette démarche a été effectuée à l'automne et à l'hiver

2017 en collaboration avec l'étudiante-chercheuse de ce projet avant le début de la collecte de données. Les données collectées dans le cadre de la préexpérimentation n'ont pas été utilisées considérant que la grille était en construction. Au terme de chaque complétion, un questionnaire était rempli afin d'évaluer l'appréciation de la grille d'entrevue. Ceux-ci ont été analysés par l'étudiante-chercheuse de ce projet en collaboration avec madame Lapensée. Par la suite, des modifications ont été apportées au questionnaire final en fonction des commentaires et des résultats obtenus (reformulation des questions, ajustement de l'ordre, etc.).

**2.4.2.1 Questions d'entrevue.** Le questionnaire pour la collecte de données comprend dix questions d'entrevue qui sont de nature soit qualitative (question ouverte) ou quantitative (échelle de Likert). Le premier objectif est composé de six questions en lien avec les connaissances, la définition, et la formation universitaire. Le deuxième objectif comprend quatre questions en lien avec l'importance du développement SE et l'auto-perception du rôle de l'enseignant dans ce développement.

## **2.5 Devis de recherche**

Le devis de cette étude est un devis mixte simultanément imbriqué : « Le but consiste à obtenir une plus grande perspective, telle que la fusion des données quantitatives afin d'enrichir la description des participants ou la fusion des données qualitatives pour décrire un aspect du phénomène qui ne peut être quantifié » (Morse, 1991, dans Fortin, 2010 p.376). Le volet qualitatif représente le fondement même de cette étude afin de mieux comprendre les perceptions des enseignants.

Toutefois, l'utilisation d'informations quantitatives permet d'approfondir les connaissances sur le sujet en quantifiant certaines informations afin de les comparer notamment, dans l'évaluation des connaissances. Bien qu'il s'agisse d'une auto-évaluation liée à la subjectivité de l'enseignant, l'utilisation de questions dichotomiques ou encore de l'échelle de Likert, permet une prise de position plus définie sur certains aspects.

**2.5.1 Analyse de contenu.** Andreani et Conchon (2015) soulignent que : «L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible, p.3. ». Cela permet en fait, selon les auteurs, de donner un sens au discours de la personne, et ce, en regard avec le but de cette étude. Il est

donc pertinent d'utiliser une telle approche méthodologique puisque la perception est de nature subjective. L'apport d'un certain biais subjectif est souhaitable dans ce type de recherche puisqu'il permet aux participants et au chercheur d'entretenir des discussions menant à la réalité vécue (Champagne et Clennett-Sirois, 2016). Le fait d'utiliser une approche plus cadrée permet une lecture plus objective des résultats limitant les biais d'interprétation, et ce, sans modifier le sens du discours. Les étapes permettant l'analyse de contenu sont, selon Bardin (1977, cité dans Andreani et Conchon, 2015) et Wanlin (2007), la préanalyse, l'exploitation et le traitement.

**2.5.2 La préanalyse.** Après avoir transcrit les données verbales en texte, il importe de faire une préanalyse des données afin de faire ressortir les éléments et les indicateurs pertinents pour l'interprétation des données (Wanlin, 2007). Pour ce faire, chaque verbatim d'entrevue a été lu à plusieurs reprises afin d'en dégager les informations pertinentes et les thèmes fréquemment soulevés. Notons que certains éléments ont été écartés puisqu'ils n'étaient pas en lien avec les objectifs de recherche, mais plutôt en lien avec l'aspect exploratoire. Cette étape a permis d'identifier de quelle manière les données seraient utilisées pour l'exploitation du matériel.

**2.5.3 L'exploitation du matériel et traitement des données.** La deuxième étape a été celle de l'exploitation du matériel permettant de codifier les données (Wallin, 2007). Considérant qu'il s'agit d'une étude exploratoire, un codage ouvert a été préconisé pour permettre une plus grande ouverture dans l'analyse. La grille d'analyse a été élaborée lors de la lecture des verbatims (Andreani et Conchon, 2015), mais aussi adaptée en fonction de chaque question assurant un plus grand respect de la nature des données et une plus grande rigueur dans l'objectif de documenter et de dégager les informations plutôt que d'interpréter hâtivement un texte dans son ensemble. Le tout s'est fait à l'aide de découpage d'idées et de thèmes (Blais et Martineau, 2006) sous la forme d'analyse sémantique (Andreani et Conchon, 2015).

Ainsi, chaque question a été prise individuellement afin d'en faire ressortir les thèmes principaux et de former des échelles. Toujours dans le but de limiter l'apport subjectif, la directrice du mémoire a de manière indépendante fait l'analyse de chacun des verbatims afin d'en dégager, à son tour, les grands thèmes. Cette démarche a permis de démontrer que la



démarche était adéquate puisque tous les thèmes ciblés par l'étudiante et sa directrice étaient similaires.

Toutefois, ce type d'analyse ne permettait pas d'approfondir de manière suffisante le sujet : « Tout au long des deux premiers temps de l'analyse, nous savions que l'analyse horizontale (l'ensemble linéaire des catégories conceptualisantes) allait progressivement faire place à une analyse transversale (l'ensemble des catégories mises en relation, confrontées, regroupées ou scindées) ainsi qu'à l'intégration verticale de l'ensemble des données (l'émergence d'une explication centrale et d'un modèle du travail de nature identitaire.» (Rondeau et Paillé, 2016 p. 17).

En fait, ce choix semblait tout indiqué pour ce type de recherche puisqu'il met de l'avant, non seulement les réponses aux questions, mais aussi la perception globale de l'enseignant. L'analyse transversale et verticale a donc été faite dans le but de mieux cerner la perception du rôle et des connaissances des enseignants, et ce, par le biais des thèmes ressortis lors des analyses préliminaires.

N'oublions pas que selon Andreani et Conchon (2015) p. 15: « Chaque enquête comprend ses propres catégories d'analyse et les catégories d'analyses ne sont pas standardisables, ni comparables d'une étude à l'autre. », témoignant l'importance d'arrimer chaque décision en fonction du but de cette étude et non uniquement en conformité avec les études précédentes sur le sujet.

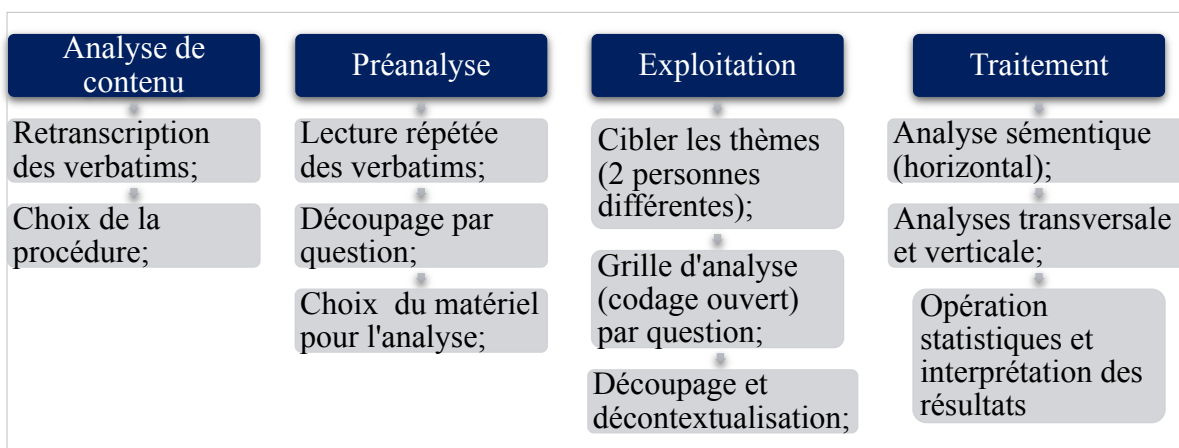


Figure 4. Présentation synthèse de la démarche d'analyse des données.

## **2.6 Considérations éthiques**

L'éthique est inhérente à la recherche, puisque malgré la pertinence d'approfondir nos connaissances, cela doit se faire dans des limites claires : « La liberté académique s'accompagne de responsabilités incluant celle de veiller à ce que la recherche avec des êtres humains satisfasse à des critères scientifiques et éthiques rigoureux qui respectent et protègent les participants.» (EPTC 2, 2014 p.5).

Ce projet a reçu l'aval du Comité d'éthique à la recherche (CER) de l'Université du Québec en Outaouais, et ce, avant que toutes démarches soient effectuées auprès des enseignants. En fait, une première soumission avait été faite au Comité dans le but d'obtenir les autorisations nécessaires pour commencer le projet, mais aussi pour permettre la préexpérimentation du questionnaire d'entrevue. Considérant que plusieurs modifications ont été apportées, une seconde demande a été faite avant d'entreprendre la collecte de données. Le Comité ayant donné une seconde fois son accord, nous avons procédé au recrutement. Les enseignants ne sont pas considérés comme une clientèle vulnérable. Néanmoins, cela ne diminue pas l'importance de l'éthique et de la bienveillance dans le processus de collecte de données. En ce sens, lors de la discussion téléphonique, les tenants et aboutissants de cette étude ont été largement expliqués et les participants pouvaient obtenir le formulaire de consentement avant la rencontre afin de le consulter librement. Toutefois, il était spécifié que le consentement serait aussi présenté avant chaque entrevue, et ce, même si la personne avait lu le formulaire afin de s'assurer qu'il s'agissait bien d'une démarche volontaire, donc d'un consentement libre et éclairé. Les participants pouvaient, ainsi, poser des questions librement, en plus de recevoir des informations supplémentaires de la part de l'étudiante-chercheuse puisque aucune information n'a été dissimulée sur le processus.

Les informations partagées lors de la signature du consentement étaient, les objectifs, les personnes concernées, le respect de la confidentialité, le fait qu'aucune mention de nom ou d'école dans l'étude ne sera fait dans le projet, la procédure de collecte de données, la nature du projet, la conservation des données, l'absence de rémunération ou de gains, autre que l'avancement des connaissances, la possibilité de se retirer à tout moment de l'étude et la mention que les données seront détruites à la demande du participant sans préjudice, les risques encourus, les personnes à contacter en cas de plainte, le soutien en cas d'inconfort et les

modalités de diffusion des résultats. Une copie du formulaire de consentement a été remise à chaque participant, mais quelques enseignants ont décliné le désir de la conserver.

En somme, le présent projet repose sur une démarche aussi rigoureuse qu'éthique mettant de l'avant les trois principes directeurs de la politique soit le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (EPTC2, 2014 p. 9).

À la page suivante, vous trouverez la Figure 5 illustrant le schéma conceptuel de l'ensemble de la démarche méthodologique.

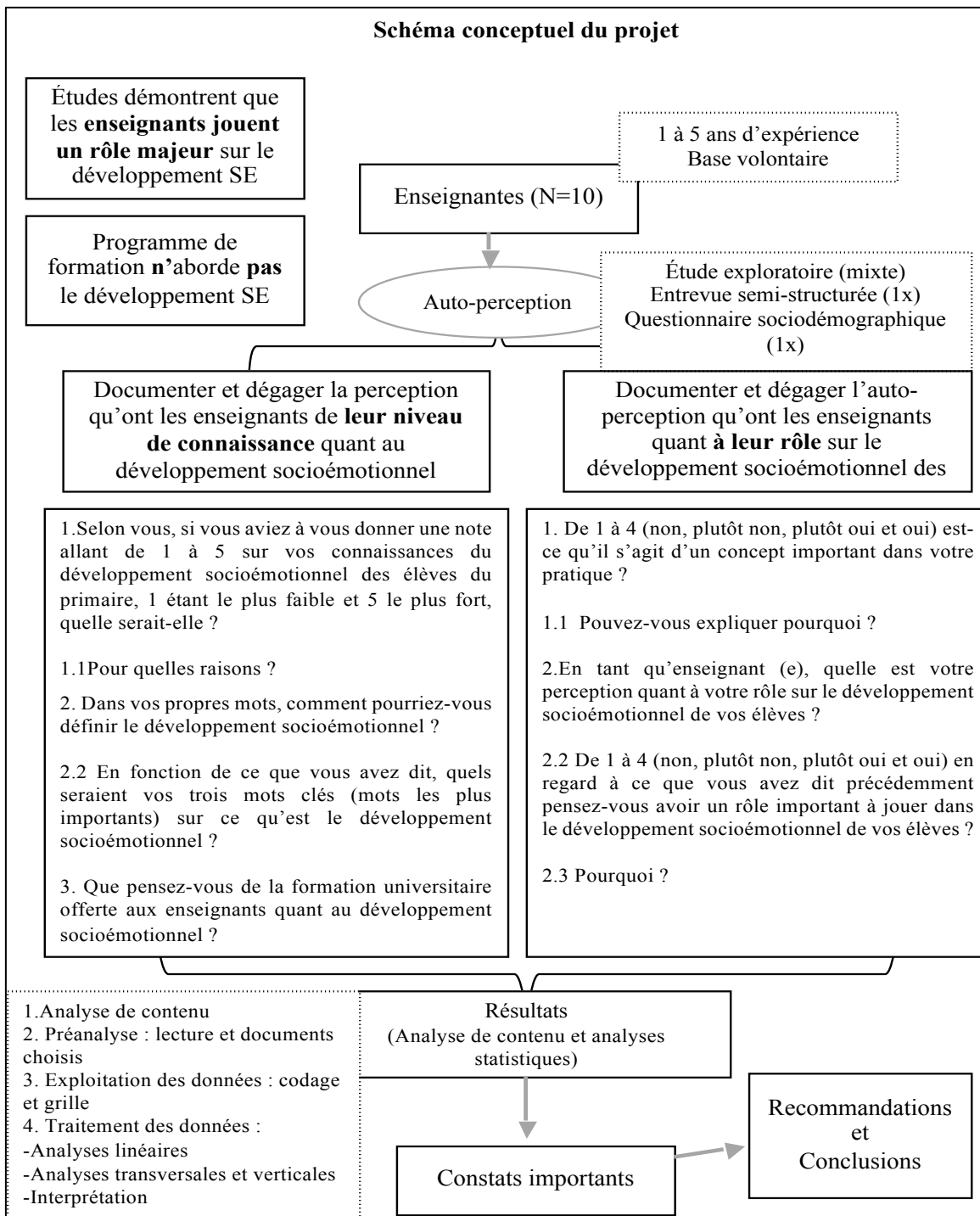


Figure 5. Schéma conceptuel de la démarche méthodologique.

## CHAPITRE 3 : Résultats

Rappelons que le projet vise à documenter l'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves. Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de cette étude, et ce, en regard aux deux objectifs ciblés (1) documenter et dégager la perception qu'ont les enseignants de leur niveau de connaissance quant au développement SE et (2) de documenter et de dégager l'auto-perception qu'ont les enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves. Une analyse transversale a également été réalisée et sera présentée en troisième lieu.

Notez qu'à des fins de compréhension, le féminin sera préconisé dans ce chapitre quant au terme «enseignante» puisque l'échantillon était composé uniquement de femme. Toutefois, cela ne signifie pas que les résultats concernent que le genre féminin.

### **3.1 Documenter et dégager la perception des enseignants de leur niveau de connaissance quant au développement SE (Objectif 1)**

Pour répondre à cet objectif de recherche, trois éléments ont été ciblés : le niveau de connaissance des enseignantes, leur définition du développement SE et leur perception de la formation universitaire offerte en lien avec le sujet, totalisant six questions dans l'entrevue semi-structurée. La section suivante, présente pour chaque dimension, les questions posées, les méthodes d'analyses et la synthèse des résultats.

**3.1.1 Évaluation de leur niveau de connaissance.** La première question de l'entrevue visait à déterminer la perception des enseignantes quant à leur niveau de connaissance : « Selon vous, si vous aviez à vous donner une note allant de 1 à 5 sur vos connaissances du développement SE des élèves du primaire, 1 étant le plus faible et 5 le plus fort, quelle serait-elle ? ». La moyenne des données s'établit à 3/5 (60%) qui pourrait se traduire comme « moyen » puisqu'il s'agit de la note dite «milieu». Au total, 60% se sont attribué la note de 3/5, deux enseignantes se sont attribué les notes de 2/5 et de 2,5/5 tandis que les deux autres enseignantes restantes se sont donné les notes de 3,5/5 et de 4/5.

Bien que pertinente, cette question limitait notre compréhension des motifs et des critères ayant permis l'attribution de cette notation. Il a donc été demandé aux enseignantes d'expliquer pourquoi elles avaient choisi cette note. L'analyse qualitative a permis de classer les réponses

des enseignantes selon quatre grandes catégories soit la théorie, l'expérience, l'intérêt et le personnel/relationnel. Il est à noter que les réponses des enseignantes peuvent se voir classer dans plus d'une catégorie. Afin de mieux comprendre l'expérience de chacune, mais également de statuer sur une catégorie principale d'appartenance, les réponses ont été codées de deux façons : par allusion et par catégorie (classification). L'utilisation du terme « allusion » désigne que l'enseignante, fait référence à cette catégorie, mais que cette « allusion » ne représente pas l'idée principale de son discours. En fait, l'idée principale sera associée à la catégorie « classification ». Ainsi, au final, les enseignantes ne peuvent pas être classées dans plus d'une catégorie (exclusive), mais peuvent avoir fait allusion à plusieurs catégories dans leur réponse. Cette stratégie (allusion/classification) a été utilisée pour l'ensemble des questions. Elle permet de maintenir une compréhension à la fois fine et globalisante.

Tableau 3

*Évaluation du niveau de connaissance selon les participantes*

| <b>Thème</b>                  | <b>Catégories</b>         | <b>Allusion*</b> | <b>%</b> | <b>Classification*<br/>(N=10)</b> | <b>%</b> |
|-------------------------------|---------------------------|------------------|----------|-----------------------------------|----------|
| <b>Niveau de connaissance</b> | Théorie                   | 5                | 50%      | 4                                 | 40%      |
|                               | Expérience                | 4                | 40%      | 2                                 | 20%      |
|                               | Intérêt                   | 3                | 30%      | 1                                 | 10%      |
|                               | Personnelle/relationnelle | 3                | 30%      | 3                                 | 30%      |

*Note.* \*Le terme allusion désigne le nombre de participants qui en ont parlé. Le terme classification désigne le nombre de participants qui ont été classés dans cette catégorie.

La catégorie théorie comprend tous les mots-clés et les explications en lien avec la formation universitaire, la définition, les outils, ou encore les travaux.

Ben...Parce que j'ai eu des cours à l'université par rapport à ça, mais je te dirais que je ne m'en rappelle peut-être pas nécessairement de tout, de toutes les choses c'est plus pour ça que je dirais te ça. (EF)

Ben, je ne suis pas certaine de la définition exacte. (EG)

Au total 50% des enseignantes ont fait allusion à ce concept, mais seulement 40% des enseignantes soit quatre enseignantes sur dix ont été classées dans cette catégorie. Elles

expliquent la note qu'elles se sont attribuée en fonction de la théorie. Dans cette catégorie, trois enseignantes se sont attribuée une note de 3/5 et une enseignante s'est donné une note de 2/5.

La catégorie expérience comprend tous les mots-clés en lien avec l'expérience sur le terrain (pas assez longtemps, je vais connaître plus de chose, expérience, etc.). En fait, certaines enseignantes justifient leur notation en lien avec un manque d'expérience sur le terrain considérant qu'elles débutent leur carrière.

Je trouve que j'ai pas été assez longtemps dans le domaine. Je pense que si tu es quelqu'un qui a 15 ans d'expérience tu vas avoir vu beaucoup d'élèves dans ta carrière, tu vas avoir eu la chance de comprendre plus comment l'enfant fonctionne faque je pense que le fait que j'ai moins d'expérience ça limite un peu mes connaissances. (EA)

Quatre enseignantes mentionnent la notion de manque d'expérience soit 40% de l'échantillon, mais la classification a permis de cibler deux enseignantes dont l'expérience est le critère principal pour l'attribution de la note. Toutes les deux se sont attribuée la note de 3/5 comme désignant leur niveau de connaissances.

La catégorie intérêt comprend tous les mots-clés en lien avec le désir de comprendre (j'essaie de comprendre, en avoir plus, lire, faire des recherches, etc.). Contrairement à la catégorie théorie, cette catégorie se définit par le désir de connaître et non par une référence à un savoir théorique. Ici, la justification de la note était en lien avec le fait qu'elles ont un intérêt pour le sujet. Bien que trois enseignantes aient mentionné des éléments pouvant se rapporter à un intérêt sur le sujet, seule une enseignante a été classée dans cette catégorie. Il s'agit aussi de la seule enseignante qui s'est attribuée une note de 4/5 à la première question.

Pourquoi je me mettrais à 4? Parce que j'essaie vraiment beaucoup de comprendre tout qui est émotions de mes élèves, par rapport à ce qu'ils pensent, comment ils réagissent, je suis vraiment dans l'analyse énormément de mes élèves présentement. Pis pour voir qu'est-ce qui bloque leur cerveau quelques fois, quand ils vivent des processus de blocages, a essayé de les aider à, souvent sont pas aptes à écrire ou à apprendre quand il y a un blocage. (EC)

La dernière catégorie est personnelle et relationnelle. Le choix de ce titre repose sur le fait que plusieurs enseignantes ont basé leur justification sur des principes s'apparentant à des idéologies personnelles, des valeurs ou encore la relation qu'elles entretiennent avec les élèves. En d'autres termes, elles justifient leur niveau de connaissance en lien avec ce qu'elles sont en

tant que personnes, et non uniquement, parce qu'elles y sont intéressées comme c'est le cas avec la précédente catégorie. Trois enseignantes sur dix (30%) sont classées dans cette catégorie. Les réponses à la première question sont 2,5/5, 3/5 et 3,5/5.

Hum, je pense que le développement SE, on n'y va vraiment selon ce qu'on pense nous, nos valeurs, selon ce qui nous importe dans la vie, donc probablement que je ne connais pas à 100% le développement d'un enfant normal ou de quelle façon faudrait que ce soit fait réellement, mais on y va plutôt en fonction de notre instinct. (EB)

Dans l'ensemble, les résultats mettent de l'avant le fait que les enseignantes nomment posséder certaines connaissances relatives au développement SE, mais qu'il existe une variabilité quant aux critères justifiant leur note, et aux explications fournies par les participantes.

**3.1.2 Définition des enseignantes du développement SE.** Tel que défini dans le premier chapitre, le développement SE comprend deux dimensions soit le développement social et le développement émotionnel, et il s'acquière par l'entremise des compétences SE (Denham et al., 2003; Burger, 2015; Coutu et al., 2014). Plus spécifiquement et selon le programme SEL (CASEL, 2017; Zins et al., 2007), le développement SE comprend, la connaissance de soi (identifier ses émotions, reconnaître ses forces et limites, ses besoins, ses valeurs, avoir confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité), la connaissance sociale (empathie, respect des autres et de leurs différences et opinions), la gestion de soi (autocontrôle, motivation), les habiletés relationnelles (communication, engagement social, travail d'équipe, capacité d'accepter et de rechercher de l'aide), et la prise de décision responsable (résoudre des conflits, identifier la source d'un problème, prises de décision, reconnaître sa responsabilité).

Les participantes étaient invitées à répondre à la question suivante : « Dans vos propres mots, comment pourriez-vous définir le développement SE ? » pour documenter leur connaissance à ce sujet. Les données ont été analysées par le biais d'une échelle à quatre niveaux en fonction de la qualité de la définition offerte.

Le premier niveau (Niveau 1) correspond à une définition descriptive basée sur une interprétation logique du terme et non en fonction d'une compréhension réelle du concept. Seul



un élément est nommé, entre social et émotionnel, ou encore les deux sont présents, mais sont simplement nommés.

Ben, dans le fond je vois bien le rapport, j'comprends les deux termes, mais les mettre ensemble « SE » çsss... c'est la façon dont ils se sentent par rapport à leur environnement, par rapport à leur milieu peut-être... je ne suis pas super claire. (EG)

Ok... Ben dans le fond c'est le développement de l'enfant au niveau social donc, avec ses amis autour de lui, au niveau des, de ses émotions. (EH)

La moitié de l'échantillon soit 50% des enseignantes se situe dans le niveau 1, selon leur définition du développement SE. En effet, 5 enseignantes sur 10 n'ont pas été en mesure de nommer ou d'expliquer clairement un ou les deux concepts du développement SE.

Le deuxième niveau (Niveau 2) est atteint lorsque la définition comprend les deux concepts, mais aussi une explication plus soutenue de ce que signifie chaque concept (description et plusieurs exemples). Toutefois, bien que la définition ne semble plus basée uniquement sur un principe logique, elle demeure sommaire, dont plusieurs informations sont absentes.

Ce que je connais, ben les émotions, vraiment centrer sur comment l'enfant réagi, puis socio je dirais par rapport à ses pairs, le contact avec les autres, les relations avec leur entourage, ça peut-être les parents, comme ça peut-être les enfants ou les éducatrices, ça peut être prof tout ça là. C'est comment y réagit à des situations, ça peut être dû à un examen, du a un conflit. (EC)

Ce niveau correspond à 40% des enseignantes ayant fourni une définition plus soutenue, bien qu'incomplète. La définition semble maintenir l'idée que les deux concepts sont présents, sans les aborder comme un tout.

Le troisième niveau (Niveau 3) est octroyé lorsque la définition de l'enseignante comprend les deux concepts soit la sphère émotionnelle et la sphère sociale, en plus, de démontrer qu'il ne s'agit pas uniquement de la juxtaposition de deux termes pour former un concept, par découpage sémantique, mais plutôt dû à la présence d'une certaine interaction. Seule une enseignante se retrouve dans ce niveau. Toutefois, celle-ci a admis avoir fait quelques recherches sur le sujet avant de venir à la rencontre.

Euh ok, bon. Socio dans ma tête c'est quand tu fais un lien pas seulement, mais avec les autres dans le fond. Donc quand tu es en relation avec les autres, que tu dois interagir avec eux. Émotionnel c'est vraiment prendre conscience des émotions que l'enfant peut

vivre à l'intérieur de lui, conscience de ses gestes ou de ses pensées ou de comment il va réagir quand il est fâché, triste ou peu importe. Pis d'arriver à se trouver des outils pour contrôler admettons les émotions négatives et même positives parce que ça peut être dans l'exagération pis ça peut être aussi je suis autant dérangeant. Bref, donc de, de se connaître pis connaître les besoins qui sont derrière ça aussi quand tu vis une émotion. Pis d'avoir un équilibre pour être capable aussi d'interagir avec les gens je dirais. (ED)

Aucune enseignante ne se trouve dans le quatrième niveau (Niveau 4) correspondant à une définition complète avec mention des compétences SE qui sont les éléments-clés du développement SE. Notons qu'outre l'absence de définition complète, aucune enseignante n'a mentionné le terme compétences SE ou même la notion de compétences dans la définition. Il a aussi été nécessaire de clarifier certains éléments lors de cette question puisque certaines enseignantes semblaient attribuer le développement socioémotionnel en lien avec les enfants à besoins particuliers ou encore, démontraient des indicateurs d'inconfort tels que «ça doit être que», «je pense que», «J'irais de même, mettons », «si j'ai la bonne définition». De plus, les données convergent davantage vers la sphère émotionnelle que le volet social, moins présent (poids) dans les réponses offertes.

Afin de mieux faire ressortir les concepts ou les mots-clés dans la définition des enseignantes, ces dernières ont été invitées : « En fonction de ce que vous avez dit, quels sont les trois mots-clés (mots les plus importants) sur ce qu'est le développement SE ? » Cet exercice de synthèse permet à l'enseignante d'identifier les éléments qu'elle juge importants dans la définition offerte. Le Tableau 4 présente les données obtenues à cette question, et ce, sans modification puisque le but n'est pas uniquement de déterminer la fréquence des mots-clés, mais davantage de cibler la représentation que signifient les trois mots-clés ensemble.

Tableau 4

*Les trois termes-clés sur développement SE selon les participants*

| <b>Enseignants</b> | <b>Mots-clés</b>                          |
|--------------------|---|
| <b>A</b>           | Pairs, gérer, réaction                    |
| <b>B</b>           | Social, émotion, l'avenir                 |
| <b>C</b>           | Ressenti, réaction, bien-être             |
| <b>D</b>           | Besoins, personnelle, émotions            |
| <b>E</b>           | Famille, pairs, émotions                  |
| <b>F</b>           | Confiance, ouverture, bien se connaître   |
| <b>G</b>           | Sentiments, environnement, épanouissement |
| <b>H</b>           | Émotions, amis, comportements             |
| <b>I</b>           | Se connaître, équilibre, maîtrise de soi  |
| <b>J</b>           | Interaction, émotion, relation            |

L'analyse permet d'identifier quatre grandes catégories, celle des émotions (émotions, ressenti, sentiment), la catégorie sociale (social, pairs, amis, relation, environnement, interaction, famille), celle de la gestion de soi (gérer, réaction, comportements, maîtrise de soi) et celle en lien avec le développement personnel (besoin, personnelle, confiance, ouverture, bien se connaître, épanouissement, équilibre).

**3.1.3 La formation universitaire.** En l'absence d'information sur le rôle des enseignants sur le développement SE dans le PFEQ, il a été choisi d'approfondir nos connaissances en lien avec la formation offerte aux enseignants à ce sujet. L'échantillon étant composé de jeunes enseignantes, il serait possible de croire que celles-ci ont été formées en fonction des dernières pratiques et des données probantes en éducation. Afin de rester dans une perspective d'auto-perception, la question suivante a été posée : « Que pensez-vous de la formation universitaire offerte aux enseignants quant au développement SE ? »

Pour 60%, il s'agit d'un sujet très peu abordé dans le cadre de leur formation puisque deux rapportent ne plus s'en souvenir, deux autres mentionnent qu'elle est soit «utopique» ou encore qu'elle vise seulement les troubles tandis que deux autres ne pensent pas avoir abordé ce sujet directement durant leur baccalauréat.

Eum, toujours, tout est utopique, c'est toujours l'idéal, l'idéal, ça devrait être si, ça devrait être ça. Tu devrais faire si, tu devrais faire ça, mais la réalité d'une classe surtout d'aujourd'hui c'est pas pantoute la même chose. Donc, pour moi personnellement ce que j'ai appris dans mes cours théoriques à l'Université euh, c'est très peu que j'ai été capable d'appliquer dans une classe. Pour moi ça n'a pas été très bon. (EA)

Non le Bac, c'est vraiment pour se préparer, pour t'initier à l'enseignement, te guider un peu par rapport à tout ce brouhaha-là, [...] Tout ce qui est par rapport aux élèves, par rapport aux sentiments, on voit un peu de choses par rapport à la psychologie, mais c'est loin d'être poussé par rapport aux comportements, pis t'en que tu y as pas vraiment touché, je ne pense pas non plus que c'est nécessaire de le voir, faut que tu le vives un peu. (EC)

À l'inverse, 40% mentionnent avoir reçu de la formation en lien avec le développement SE, mais considèrent que celle-ci n'était pas suffisante et qu'il aurait été nécessaire d'en avoir davantage.

Ben honnêtement, j'ai tellement l'impression que mon BAC j'aurais pu le faire en 1an et demi...pis eh, parce qu'il y a tellement de choses qui se sont répétées, pis il y a tellement de choses que j'ai pas vues, le seul cours qu'on avait, ben on avait deux cours de gestions de classes, mais il y en a un que c'était tellement n'importe quoi, pis c'était là-dedans qu'on parlait de l'aspect socioaffectif puis tout ce qui était la relation avec les élèves, la relation avec les parents, la relation avec les pairs, la relation, l'environnement de travail. (EG)

Afin de mieux documenter cet élément de manière objective, il était demandé : «Dans quels cours avez-vous abordé cette notion?» dans le but de comprendre, le contexte dans lequel la matière était donnée, le cas échéant. Quatre arrivaient difficilement à cibler les cours ayant abordé le développement SE.

Peut-être plus un en particulier, mais euh... Je sais que tout ce qui était élèves en difficultés on y touchait là. Comment eux autres ils réagissaient y tout. C'est tout à ce que je me souviens pour vrai. (EJ)

Bien je te dirais peut-être quelques cours que l'a été abordé. Les cours qui parlaient plus de la différenciation et des petits trucs de même, mais pas approfondi assez pour que je dise : ok on a passé une session là-dessus dans ce cours-là c'est quand même assez bref. (EA)

Honnêtement ça manque beaucoup ça là, on l'a abordé je te dirais peut-être légèrement dans le cours de présco surtout. Pis si je me souviens on avait eu un cours de psycho... on a eu un cours de développement de l'enfant ça c'est certain, mais écoute c'est vague pour te dire, ce n'est pas vraiment, j'ai plus de notes dans mon cégep que de mon université par rapport à ça. [...]. (EF)

Six enseignantes étaient en mesure de nommer un ou deux cours, dont les cours de gestion de classe, les cours de psychologie de l'enfant, et les cours pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Toutefois, il s'agit de matière donnée dans le cadre du cours (une portion) et non un cours directement lié au sujet.

Ben on a eu des cours sur la psychologie de l'enfant. Moi je le vois plus comme ça. On avait eu des cours sur les élèves EHDAA. Ça c'est un cours que moi j'avais trouvé très intéressant. Je pense que c'était celui-là que je me rappelle, le plus parce que la psychologie c'était très théorique, mais de là à l'appliquer je me rappelle plus du cours EHDAA. (EH)

Ouais, hum, développement de l'enfant aussi. T'sé qu'on peut voir les différents stades des enfants tout ça. Pis le socio-affectif justement, mais on en a vraiment pas assez. Pour répondre vraiment à la, la, les classes qu'on a aujourd'hui. On n'a vraiment pas assez d'information pour ça. Ça, c'est certain. (EI)

Les réponses indiquent que les enseignantes auraient de la difficulté à cibler dans quels cours ce concept a été abordé, mais elles identifient quelques cours liés au développement de l'enfant dans son ensemble.

Au terme de cette section, il appert que les enseignantes évaluent leur niveau de connaissance du développement SE en le qualifiant de «moyen» ( $M = 3$ ), et elles justifient leur appréciation de leurs connaissances en se basant sur des critères ayant trait à la théorie, l'expérience, l'intérêt ou sur des variables personnelles et relationnelles. Aucune enseignante n'a été en mesure de donner une définition complète du développement SE. La moitié de l'échantillon a offert une définition se classant au Niveau 1 de l'échelle de mesure. De plus, la perception des enseignantes quant à la formation semble défavorable, qualifiant celle-ci d'absente, « d'utopique », d'insuffisante ou même, ne pas s'en rappeler. Par contre, le développement SE semble avoir été vu dans le cadre des cours de psychologie ou de développement de l'enfant et dans quelques cours liés à la gestion de classe ou liés aux enfants à besoins particuliers.

### 3.2 Documenter et dégager l'auto-perception des enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves (objectif 2)

Pour répondre à cet objectif de recherche, deux dimensions ont été ciblées : l'importance de ce concept dans leur pratique et l'auto-perception de leur rôle quant au développement SE des élèves. Quatre questions de recherche ont permis de répondre à cet objectif dans le cadre de l'entrevue semi-structurée.

La section suivante présente, pour chaque dimension, les questions posées, les méthodes d'analyses et la synthèse des résultats.

**3.2.1 L'importance du développement SE dans la pratique.** Avant même de déterminer le rôle de l'enseignante, il semblait pertinent d'identifier s'il s'agissait ou non d'un concept important dans leur pratique : « De 1 à 4 (non, plutôt non, plutôt oui et oui) est-ce qu'il s'agit d'un concept important dans votre pratique ». Cette question a été analysée de manière quantitative puisqu'il s'agit d'une échelle de Likert. Dans les faits, aucune analyse n'a été nécessaire puisque toutes les enseignantes (100%) considèrent qu'il s'agit d'un concept important dans leur pratique en donnant la note de 4. Les enseignantes étaient ensuite invitées à compléter leur réponse avec cette question : « Pouvez-vous expliquer pourquoi ? ». L'analyse par codage a permis l'identification de quatre catégories justifiant leur réponse : situationnelle, prédisposition à l'apprentissage, relationnelle et besoin de l'élève.

Tableau 5

*L'importance du développement SE dans la pratique des enseignants*

| Thème   | Catégories                       | Allusion* | %   | Classification*<br>(N=10) | %   |
|---|----------------------------------|-----------|-----|---------------------------|-----|
| <b>Motifs expliquant l'importance du développement SE</b> | Situationnelle                   | 7         | 70% | 1                         | 10% |
|   | Prédisposition à l'apprentissage | 4         | 40% | 3                         | 30% |
|   | Relationnelle                    | 5         | 50% | 3                         | 30% |
|   | Besoin de l'élève                | 4         | 40% | 3                         | 30% |

*Note.* \*Le terme allusion désigne le nombre de participants qui en ont parlé. Le terme classification désigne le nombre de participants qui ont été classés dans cette catégorie.

La catégorie situationnelle fait référence aux réponses décrivant qu'elles doivent intervenir lorsqu'une situation survient dans la classe (sur-le-champ). Sept enseignantes ont fait allusion à cette catégorie, en mentionnant qu'elles doivent intervenir lorsqu'un enfant a de la peine ou lorsqu'il vit un conflit, nécessitant parfois des interventions individuelles. Cependant, une seule enseignante désigne qu'il s'agit du motif expliquant l'importance de ce concept dans sa pratique, elle a donc été classifiée dans cette catégorie.

Donc, je trouve que c'est important pis même quand je me mets, là en ce moment, j'enseigne des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années, je vais souvent prendre du temps dans mes journées où il va y avoir quelque chose qui va arriver pis on va en discuter et on laisse un petit de côté notre leçon de français, mais c'est important de les aider aussi à développer des, des outils, des «life skills». (EA).

Outre l'aspect situationnel, plusieurs enseignantes ont mentionné la disposition à l'apprentissage expliquant la présence de cette autre catégorie. En fait, quatre (40%) enseignantes mentionnent qu'elles doivent intervenir sur le développement SE sinon, les élèves ne seraient pas disposés aux apprentissages, limitant la qualité de l'enseignement. De ce nombre, 30% des enseignantes ont été classées dans cette catégorie.

D'être disposé aux apprentissages. Donc, oui pour moi c'est super important si je vois qu'il a de la peine, si je vois qu'il y a quelque chose, je vais à commencer par ça parce que je pense que c'est à la base pour être capable après d'apprendre. (EH)

La catégorie relationnelle correspond aux réponses en lien avec l'importance de créer un lien ou une relation avec l'enfant. Trois enseignantes (30%) se situent dans cette catégorie bien que la moitié de l'échantillon ait au moins fait une allusion à la relation comme motif expliquant l'importance du développement SE dans leur pratique.

Ben c'est important pour moi quand je vois un élève le matin, je vois qu'il n'est pas comme d'habitude, donc je le connais bien j'ai une très bonne relation avec mes élèves, je les connais quasiment par cœur, on passe quand même une année complète avec eux. Dès que je vois que ça va pas bien, je les prends un à un, je les sors à l'extérieur de la classe, on parle ensemble. (EE)

Cet extrait démontre bien la construction des catégories non mutuellement exclusives. En fait, l'enseignante fait allusion à la notion de situation, soit lorsqu'il arrive quelque chose, mais en même temps, elle l'aborde sous l'angle de la relation. En ce sens, elle a été classée dans le volet relationnel puisque cette intervention se base sur le fait qu'elle a une bonne relation avec l'élève donc, qu'elle connaît suffisamment ses élèves pour le faire et que par sa relation, elle

doit le faire. L'enseignante suivante soulève aussi l'importance du lien avec l'élève, et ce, en regard aussi au rôle des parents.

[...] Pis de je sais l'importance de créer un lien avec toutes les enfants, mais surtout ces enfants-là parce que justement on est la figure qui... Des fois les parents sont pas cette figure-là je vois l'importance que l'enseignante doit avoir ce lien-là avec ses élèves. (EI)

Le besoin de l'élève est la catégorie qui a été désignée pour trois enseignantes, mais dont 40% des participantes y ont fait allusion.

Ben je pense que ça joue euh, pas mal aussi sur le développement de l'enfant. Ses réactions, comment il se sent, pis y'a pas juste une question de, de matière là-dedans. T'sé son développement personnel pis je pense que ça prend une grande place euh, si je suis dans la bonne voie par rapport à ce que je pense je dirais oui, c'est pas juste une question de... Voyons! De concept à apprendre, c'est tout son développement à lui. (EJ)

Donc, l'importance du développement SE est expliqué soit en lien avec les situations qui arrivent dans la classe, avec la prédisposition à l'apprentissage, avec la relation élève-enseignante ou encore pour répondre aux besoins de l'élève.

**3.2.2 L'auto-perception du rôle de l'enseignant sur le développement SE.** Afin de mieux comprendre l'auto-perception des enseignantes, cette question a été posée dans le cadre de l'entrevue : « En tant qu'enseignant (e), quelle est votre perception quant à votre rôle sur le développement SE de vos élèves ? ». L'analyse a permis d'identifier quatre catégories désignant le rôle des enseignantes soit agir comme modèle/guide/enseignement/figure relationnelle et compensatoire/situationnelle. Celles-ci sont présentées dans le Tableau 6.

Tableau 6

*Perception des participants quant à leur rôle sur le développement SE*

| Thème                       | Catégories                         | Allusion* | %   | Classification*<br>(N=10) | %   |
|-----------------------------|------------------------------------|-----------|-----|---------------------------|-----|
| <b>Rôle des enseignants</b> | Modèle                             | 4         | 40% | 1                         | 10% |
|                             | Guide/enseignement                 | 6         | 60% | 4                         | 40% |
|                             | Relationnelle                      | 4         | 40% | 1                         | 10% |
|                             | Compensatoire et/ou situationnelle | 7         | 70% | 4                         | 40% |



*Note.* \*Le terme allusion désigne le nombre de participants qui en ont parlé. Le terme classification désigne le nombre de participants qui ont été classés dans cette catégorie.

Bien que 40% des enseignantes nomment avoir un rôle de modèle, une seule enseignante considère celui-ci comme étant majeur.

Quelqu'un qui montre l'exemple, je ne fais pas juste leur dire qu'est-ce qu'ils devraient faire, mais que je le démontre aussi dans mes actions, dans qu'est-ce que je fais, faque je dirais ça. (EA)

Six enseignantes font allusion au fait qu'elles doivent être un guide pour l'élève pour lui enseigner des choses. De ce nombre, quatre enseignantes expliquent que leur rôle sur le développement SE est principalement celui de guide.

Euh, moi je crois que mon rôle c'est, une école c'est comme une mini-société. Il y a des règlements, il y a des choses à faire et à ne pas faire et c'est un peu le reflet d'une société. Donc, je trouve que c'est important de pouvoir bien les guider dans l'école et leur montrer le respect et les valeurs importantes pis euh... c'est ça de les soutenir. (EB)

Comme pour la section précédente, la notion de relation élève-enseignant a aussi été mise de l'avant par 40% des enseignantes pour expliquer le rôle qu'elles avaient sur le développement SE. Par contre, seule une enseignante considère que son rôle repose majoritairement sur ce volet.

Donc, d'établir mon rôle est d'avant tout de connaître les élèves, donc d'où ils viennent, ce qu'ils aiment, qu'est-ce qu'ils font en dehors de l'école, quels sont leurs intérêts, etc. C'est quoi leurs défis aussi autant académiques que personnels, ou même avec les autres est-ce qu'ils ont des difficultés, est-ce qu'ils sont plus en retrait, est-ce que ce sont des gens qui sont leaders positifs, négatifs ou est-ce qu'ils ont des amis? Donc, vraiment apprendre à les connaître pis après ça d'être à l'écoute. (ED)

La catégorie compensatoire et situationnelle est ciblée considérant que 70% des enseignantes expliquent avoir un rôle parce que le milieu familial ne le fait pas ou encore pour le bien-être des enfants (qu'ils ne soient pas malheureux). L'enseignante le ferait alors, par compensation due à une ou des situations vécues par l'enfant parce qu'elles considèrent ne pas pouvoir le laisser ainsi. De ce nombre, il a été possible de placer quatre enseignantes (40%) dans cette catégorie.

Par contre, quand il y a une situation qui arrive bien là j'en discute. Selon moi, c'est ça mon rôle. Quand il y a quelque chose que je vois que c'est inapproprié par rapport à ça ce que tu devrais faire, je vais en discuter soit en grand groupe ou individuel dépendant de la situation. (EH)

Ben je trouve, dans un sens les enfants souvent ce qu'on retrouve c'est parce qu'ils ne sont pas élevés. T'sé à quelque part il y a des situations que tu le sais clairement que l'enfant est mal élevé. T'sé la réaction de l'enfant c'est pas supposé être comme ça si l'enfant sait les valeurs, t'sé on vit des situations qu'on ne devrait peut-être pas vivre, mais c'est bien dommage, mais on ne pourra pas faire ça comme ça (claquement de doigts) pis ça va partir. (EI)

[...]Mon rôle est énorme, j'pense qu'on est le pilier un peu de l'éducation pour l'enfant. Ben beau que les parents sont présents, c'est sûr, mais on amène autre chose que les parents ne peuvent pas apporter nécessairement pis c'est pas toutes les enfants qui ont des modèles parfaits pour leur maturité pour leur développement, donc l'enseignante est-il un guide aussi [...]. (EC)

Dans l'ensemble, toutes les enseignantes mentionnent avoir un rôle à jouer sur le développement SE, mais l'expliquent de différentes manières. C'est pourquoi, il a été demandé à nouveau: «De 1 à 4 (non, plutôt non, plutôt oui et oui) en regard à ce que vous avez dit précédemment pensez-vous avoir un rôle important à jouer dans le développement SE de vos élèves ? ». Les réponses oscillaient cette fois entre le oui (4) et le plutôt oui (3). Trois enseignantes ont répondu plutôt oui, mais sept enseignantes ont répondu oui. Les enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer, mais celui-ci diffère en fonction de leur perception de celui-ci.

Au terme de cette section, les résultats indiquent que l'ensemble des enseignantes considèrent le développement SE comme étant important. Parmi les motifs soulevés se trouve le fait qu'elles vivent plusieurs situations demandant l'intervention de l'adulte (situationnelles), qu'elles souhaitent que l'élève soit disposé aux apprentissages, qu'elles soulignent l'importance de la relation ou encore parce qu'elles considèrent qu'il s'agit d'un besoin de l'élève. Enfin, les enseignantes considèrent toutes avoir un rôle à jouer, mais la perception de celui-ci diffère. En fait, l'auto-perception des enseignantes illustre qu'elles perçoivent leur rôle comme étant celui d'un modèle ou d'un guide (50%) qui doit enseigner aux élèves ce volet, tandis qu'une autre enseignante (10%) décrit son rôle comme étant relationnel (être présente pour l'élève). Quatre autres (40%) considèrent devoir intervenir lorsqu'il y a présence de situations problématiques ou encore, qu'elles doivent compenser pour le manque des parents ou pour les autres intervenants, en adoptant ce rôle auprès des élèves. Ainsi, leur perception de leur rôle serait variable en fonction des besoins perçus chez les élèves.

### **3.3 Analyse transversale**

L'analyse par question a permis de faire ressortir plusieurs éléments clés dans le but de répondre aux objectifs ciblés. Toutefois, elle a aussi mis de l'avant certains propos qui malgré les différentes questions, revenaient de manière récurrente, et ce, auprès de plusieurs enseignantes, et à différents moments lors des entrevues. C'est pourquoi il a semblé pertinent d'effectuer une analyse transversale pour faire ressortir ces éléments, plus difficiles à extraire lors d'une analyse linéaire.

Cette analyse a permis de faire émerger trois grands concepts qui se présentaient à plusieurs moments durant les entrevues : l'existence d'une certaine confusion entre la relation élève-enseignant et le développement SE, le manque de connaissance et d'outils facilitant le développement SE, ainsi que la nécessité d'intervenir au niveau SE afin de rendre l'élève disposé aux apprentissages et ce faisant, faciliter la poursuite de l'enseignement du programme académique. Chaque verbatim a été relu sous cet angle d'analyse pour en faire ressortir les éléments liés à ces concepts, et ce, pour chaque participante. Lorsque le concept était abordé au moins une fois dans l'entrevue, peu importe le moment, un «x» était apposé dans le Tableau 7. L'idée était de faire ressortir les éléments-clés sous-jacents aux questions qui n'ont pas pu être traitées dans le cadre de la première analyse.

De fait, 50% des enseignantes se trouvent dans les trois catégories ciblées tandis que quatre enseignantes 40% se trouvent dans deux catégories (2 et 3) et qu'une seule enseignante se trouve que dans la catégorie formation. Néanmoins, toutes les enseignantes ont été classifiées dans au moins une catégorie en lien avec les constats de cette étude.

Tableau 7

*Résultats de l'analyse transversale*

| Enseignants | Catégories |           |                                 |
|-------------|------------|-----------|---------------------------------|
|             | Confusion  | Formation | Prédisposition<br>apprentissage |
| <b>A</b>    |            | X         | X                               |
| <b>B</b>    |            | X         | X                               |
| <b>C</b>    |            | X         | X                               |
| <b>D</b>    | X          | X         | X                               |
| <b>E</b>    | X          | X         | X                               |
| <b>F</b>    | X          | X         | X                               |
| <b>G</b>    | X          | X         | X                               |
| <b>H</b>    |            | X         | X                               |
| <b>I</b>    | X          | X         | X                               |
| <b>J</b>    |            | X         |                                 |
| <b>%</b>    | 50%        | 100%      | 90%                             |

**3.3.1 Confusion du lien élève enseignant.** Les réponses des enseignantes démontrent que la moitié d'entre elles ont confondu à au moins une reprise durant l'entrevue le concept de la relation élève-enseignant avec le développement SE, les décrivant comme étant toutes deux similaires. En fait, plusieurs parlent de l'importance d'avoir une bonne relation, ou encore le fait de bien connaître ses élèves, pour définir le développement SE et non, dans le but de développer celui-ci.

[...]D'abord de connaître assez personnellement tes élèves, pour donc entrer en relation, pour créer des liens, apprendre à les connaître eux. De m'intéresser à ce qu'ils aiment, de m'intéresser à ce qu'ils vivent à la maison, leur situation familiale [...]. (ED à la question concernant le rôle de l'enseignant quant à son rôle dans le développement SE)

Notons que ce concept de qualité relationnelle n'est pas nouveau. Il a déjà été abordé lors de la création des diverses catégories de l'analyse linéaire. Cependant, ici il ne correspond pas à une réponse précise, mais bien au fait qu'il est représenté à plusieurs moments durant

l'entrevue. L'analyse transversale permet de mettre en lumière que les enseignantes désignent parfois la relation élève-enseignant comme étant le développement SE. L'analyse linéaire a aussi permis d'identifier une catégorie relationnelle en ce qui a trait aux critères d'évaluation des connaissances des enseignantes dont 30% des enseignantes y sont classées. Il en est de même pour la question en lien avec l'importance de ce concept dans la pratique où 30% des enseignantes sont classées dans la catégorie relationnelle et dans le volet rôle de l'enseignante où une enseignante y est classée. Il s'agit de la question dont 50% de l'échantillon avait fait mention de la relation élève-enseignant, et ce, en confondant les différents concepts. Soulignons que seule ED se retrouve dans chacune de ses catégories.

**3.3.2 Manque de connaissance.** L'analyse transversale a permis d'établir que toutes les enseignantes ont mentionné à au moins une reprise, manquer de formation, d'outils ou encore d'information sur le sujet. Ces données concordent avec les résultats obtenus quant à la formation universitaire, mais les données révèlent que cela va au-delà de la simple formation, plusieurs mentionnent ne pas avoir assez d'outils pour répondre aux besoins des enfants.

Parce que j'ai pas eu vraiment de cours ou de formations selon le développement SE des élèves, donc je te dirais que je fais du mieux que je peux quand ils ont un problème ou quoi que ce soit, un trouble quelconque. Du mieux que je peux j'essaie d'aller chercher un peu autour de moi, mais je te dirais que je suis pas outillée à 100%. (EE en réponse à la question à la question évaluer vos connaissances)

De plus, avant l'entrevue, plusieurs enseignantes ont mentionné être nerveuses puisqu'elles n'étaient pas certaines de bien connaître le développement SE. Certaines demandaient si elles devaient répondre en fonction de ce qu'elles pensent.

Bien là j'y vais tout le temps en continuant de me fier à moi ce que je pense que c'est? (EJ question du rôle)

Ben parce que je pense que... On dirait que j'ai peur de pas donner une bonne réponse. (EH question en lien avec l'importance du concept)

Ou encore, l'utilisation de certains mots illustre un certain inconfort à expliquer le sujet, notamment dans l'utilisation de termes tels que probablement, sûrement, désignant une incertitude dans la réponse.

Hum... c'est pas facile.» (EA question des trois mots-clés de la définition)

Hum... Social, émotionnel donc je dirais probablement comment on se développe en tant que citoyen, comment on va se développer en tant que personne par rapport à nos émotions aussi donc en les interactions avec les différents adultes de l'école autant que les élèves donc comment... comment on va cheminer, pis les personnes qu'ont va devenir plus tard ça l'a probablement un impact.» (EB à la question en lien avec la définition)

**3.3.3 Prédiposition à l'apprentissage (réactif).** La prédiposition aux apprentissages est l'un des thèmes fréquemment nommés dans les entrevues. Il correspond à la notion de réactivité soit le fait que l'enseignante doit réagir sur-le-champ (situationnelle) pour permettre à l'élève d'être disposé aux apprentissages. Neuf enseignantes (90%) ont nommé à au moins une reprise le fait qu'elles devaient s'assurer que l'élève soit disposé aux apprentissages ou encore ont mentionné l'importance d'agir immédiatement lorsque nécessaire, devant parfois laisser les leçons de côté, pour mieux les reprendre plus tard.

Ok ben dans le fond selon moi, les émotions d'un enfant s'il arrive dans la classe pis qu'il est chambardé ou il y a quelque chose c'est sûr qu'il ne pourra pas être attentif pis il ne sera pas en état d'avoir des apprentissages. D'être... act...je cherche mes mots là. [...] D'être disposé aux apprentissages. Donc, oui pour moi c'est super important si je vois qu'il a de la peine, si je vois qu'il y a quelque chose, je vais commencer par ça parce que je pense que c'est à la base pour être capable après d'apprendre.» (EH en lien avec pourquoi c'est important)

Si l'enfant est pas prêt à recevoir l'enseignement parce qu'il a des choses qui est arrivé pis qui est pas, euh qui est pas ouvert quotidiennement parce que émotionnellement y'é pas, y'é pas équilibré, mettons, il est arrivé des situations, ben moi mon rôle c'est oui d'y enseigner, mais si y'a quelques choses qui fait que je peux pas lui enseigner, il faut que je sache quoi faire pour qui, pour le rendre à être ouvert à l'enseignement. Parce que si, même si j'essaie de lui dire 2x2, 4, 2x2, 4 2x2,4 pis il n'est pas là pour recevoir je vais parler dans le beurre. Mon but c'est qu'il réussisse faque si au bout du compte il ne réussit pas à cause de ça, bien faut quand même que j'essaie de trouver.» (EI en lien avec son rôle)

L'aspect réactif ressortait dans plusieurs réponses notamment, lorsqu'il s'agit d'aborder l'importance de ce concept et dans le rôle de l'enseignante. Trois enseignantes (30%) avaient justifié que le développement SE était un concept important puisqu'elles devaient rendre les élèves disposés aux apprentissages. Tandis que sept enseignantes (70%) avaient fait allusion à au moins une reprise à la question de l'auto-perception, que leur rôle était dû au fait qu'elles devaient compenser pour les parents ou du moins, parce qu'une situation les empêchait d'enseigner. De ce nombre, quatre enseignantes (40%), se basent principalement sur ce motif

pour définir leur rôle. En ce sens, malgré l'absence de question ciblée sur le sujet, il s'agit d'un élément soulevé à plusieurs reprises par neuf des dix enseignantes durant l'entrevue.

Le présent chapitre avait pour but de présenter, sous forme de synthèse, les résultats obtenus dans le cadre de la collecte de données. Le chapitre 4 discutera des différents résultats en lien avec les questions de recherche.

## **CHAPITRE 4 : DISCUSSION**

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats en lien avec les deux principaux objectifs, laquelle sera suivie des données obtenues par l'analyse transversale. Les deux principaux objectifs de cette étude consistent à documenter l'auto-perception des enseignants et à dégager de manière exploratoire, les éléments pertinents afin de mieux comprendre la réalité des enseignants quant au développement SE des élèves. Notez que l'emploi du masculin sera préconisé dans ce chapitre pour le terme : «enseignant» dans le but d'émettre des constats plus généraux. À notre connaissance, aucune étude à ce jour n'a permis d'obtenir des informations à ce sujet auprès d'enseignants francophones québécois du primaire dont la pratique s'appuie sur le PFEQ qui n'aborde pas de manière formelle le développement SE. Les écrits scientifiques en lien avec ce sujet ciblent majoritairement la petite enfance et elles reposent presque toutes sur le SEL qui est implanté dans plusieurs pays (États-Unis, Belgique, etc.).

### **4.1 La perception des enseignants de leur niveau de connaissances quant au développement SE**

Pour documenter le niveau de connaissances, les participants ont été invités à répondre à quatre questions en lien avec les connaissances théoriques (définition) et en lien avec la formation soit la perception qu'ils ont de leur formation universitaire quant au développement SE.

**4.1.1 Niveau de connaissances des enseignants.** La recension des écrits a permis de mettre en lumière que les enseignants disposant d'un programme en lien avec le développement

SE de même que les éducateurs, reconnaissent et soulignent l'importance des compétences SE dans le développement des élèves (Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015). En fait, lorsqu'ils définissent le développement SE, ceux-ci nommeraient en quoi les compétences sont importantes et comment celles-ci s'opèrent en contexte de vie scolaire. Toutefois, il s'agit d'études faites à l'extérieur du Canada, anglophones et qui s'appuient sur différents programmes SE pour lesquels les enseignants ont reçu une formation spécifiquement (Burger, 2015; CASEL, 2017; Coutu et al., 2014; Denham et al., 2003; Zins et al., 2007).

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude démontrent qu'en l'absence de programme, les enseignants définissent le développement SE comme étant statique (un fait) et non en lien avec l'acquisition de compétences SE. Dans les faits, aucun enseignant n'a fait mention des compétences SE et aucun n'a été en mesure de donner une définition complète et exhaustive du développement SE. Il faut savoir que : « Une théorie du développement de l'enfant est une explication du changement qui survient chez l'humain au cours de l'enfance. » (Cloutier, Gosselin et Tap, 2005 p.2). En ce sens, il n'était pas attendu que les enseignants fassent référence aux termes compétences SE, mais leurs réponses devaient toutefois comporter des éléments se rattachant au processus d'apprentissage et aux changements (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Kiliç, 2015; Zins et al., 2007) pour être considérées comme complète, ce qui n'était pas le cas.

Tous les enseignants ont été en mesure de nommer au minimum un élément lié directement au développement SE. Parfois, les réponses semblaient correspondre à une juxtaposition des deux termes (donc par logique) tandis que, pour d'autres, la définition semblait reposer sur une compréhension plus approfondie. L'analyse des résultats par le biais d'une échelle de mesure démontre que les définitions classées dans le niveau 1, représentant 50% de l'échantillon, sont composées de plusieurs concepts liés au développement SE, dont les émotions, les habiletés sociales, la gestion de soi, les pairs, etc. En ce sens, ces réponses démontrent une compréhension générale de ce qu'est le développement SE. Les définitions classées au niveau 2, représentant 40% de l'échantillon, ainsi qu'au niveau 3, représentant 10% de l'échantillon, contiennent plus d'informations et se veulent moins descriptives en misant sur les différentes interactions entre le volet émotionnel et le volet social.



Notons qu'un seul enseignant a proposé une définition plus complète. Toutefois, au terme de l'entrevue, celui-ci a mentionné avoir fait quelques recherches avant la rencontre puisqu'il n'était pas certain du sujet de l'étude. Il a été choisi de maintenir les réponses de ce participant considérant que malgré les recherches, la définition offerte demeure incomplète, puisqu'il omet plusieurs compétences liées au volet social.

Par contre, cela ne signifie pas qu'ils ne connaissent pas le sujet, bien au contraire puisqu'ils ont nommé plusieurs éléments-clés, dont les émotions, les relations avec les pairs, l'importance de gérer ses émotions, etc. Partant de ce fait, il est possible de croire qu'en l'absence de programmes et de formations spécifiques sur le sujet, les enseignants disposent de moins d'information pour bien comprendre ce qu'est le développement SE dans son ensemble. Cela pourrait expliquer pourquoi les résultats ne concordent pas avec ceux recensés dans la littérature et pourquoi certains enseignants nommaient être inconfortables avec le sujet (peur de se tromper). De plus, cela explique peut-être pourquoi il a été nécessaire de clarifier, suite à quelques questions durant les entrevues, que le développement SE s'adresse à tous les enfants et non uniquement pour les enfants ayant des besoins particuliers. Cette croyance pourrait s'appuyer sur le fait que ceux-ci disposent de programmes plus spécifiques visant à mieux gérer leurs émotions, leurs comportements et leurs habiletés sociales (éléments énoncés dans les définitions offertes).

Ces résultats concordent aussi avec l'auto-évaluation (Durand et Chouinard, 2006) qu'ont fait les enseignants de leur niveau de connaissances puisque six enseignants se sont attribué une note de 3 (moyen), et deux autres se sont octroyés respectivement, 2 et 2,5 sur une échelle de 1 à 5, 1 étant le plus faible et 5 le plus fort. La théorie, l'expérience, l'intérêt ainsi que les motifs personnels ou relationnels sont les quatre catégories ayant été déterminées pour classer l'auto-évaluation des enseignants.

Bien que la question posée aux enseignants avait pour but d'obtenir de l'information en lien avec les connaissances théoriques, 30% de l'échantillon justifient leur niveau de connaissances en fonction de motifs personnels et relationnels. Ces enseignants considèrent que leur niveau de connaissances du développement SE repose sur des caractéristiques personnelles

qui leur sont propres :« [...] je pense avoir une sensibilité assez grande par rapport à l'importance que l'enfant soit à l'aise dans ma classe [...] » (ED).

Hum, je pense que le développement socioémotionnel, on y va vraiment selon ce qu'on pense nous, nos valeurs, selon ce qui nous importe dans la vie, donc probablement que je connais pas à 100% le développement d'un enfant normal ou de quelle façon faudrait que ce soit fait réellement, mais on y va plutôt en fonction de notre instinct. (EB)

Selon Swartz et McElwain (2012), les enseignants ayant peu de formation (et durant leurs études) auraient tendance à être guidés par leur propre vision du développement socioémotionnel construite sur leurs caractéristiques individuelles et leur expérience. Ce sujet sera plus largement discuté dans la section de l'analyse transversale.

Donc, les résultats mettent en lumière que malgré l'absence de programme, les enseignants détiennent suffisamment de connaissances pour nommer quelques éléments-clés du développement SE. Par contre, cette étude démontre qu'il appert pertinent de bonifier la formation des enseignants en lien avec les compétences SE considérant qu'aucun n'a fait mention des compétences SE ou encore, n'a fait référence au processus d'apprentissage dans leur définition du développement SE.

**4.1.2 La formation universitaire.** Il est démontré dans la littérature scientifique qu'un haut niveau d'études (universitaire), serait associé à de meilleures pratiques en petite enfance (Denham, Bassett et Miller, 2017; Jennings et Greenberg, 2009). Morris et ses collaborateurs (2013) soutiennent que les enseignants détenant un diplôme universitaire ont plus de facilité à enseigner aux élèves les émotions parce qu'ils ont plus d'habiletés pour comprendre et reconnaître celles-ci. Or, au Québec la formation universitaire est obligatoire, car les enseignants doivent détenir un baccalauréat pour l'obtention d'un permis de pratique (MEESR, 2015). En ce sens, il a été demandé aux participants d'explicitier comment ils avaient perçu et perçoivent à ce jour la formation universitaire reçue en lien avec ce sujet ainsi que les cours ayant abordés ce concept.

Dans les faits, les résultats démontrent que les enseignants auraient une perception plutôt négative de leur formation puisqu'aucun enseignant ne soutient être satisfait de la formation qu'ils ont reçue. Ils la qualifient d'absente (20%), «d'utopique» (10%), d'insuffisante (40%) ou

encore ils rapportent ne pas s'en rappeler (20%). Pourtant, lorsque les enseignants sont questionnés sur les cours abordant ce sujet, ceux-ci sont d'accord (100%) sur le fait qu'aucun cours n'a pour but d'aborder uniquement ce concept. Le développement SE aurait été vu dans les cours liés au développement et à la psychologie de l'enfant, à la gestion de classe, ou encore en lien avec les élèves à besoins particuliers (EHDAA).

En règle générale, sachant qu'aucun cours n'est dédié qu'à ce sujet, cela signifie que les enseignants n'auraient qu'un ou deux cours d'environ trois heures portant sur le développement SE puisque ces cours doivent aborder le développement complet de l'enfant et non uniquement le développement SE (Cassidy, Buell, Pugh et Russel, 1995 cité dans Hedge et Cassidy, 2007). De plus, les contenus de cours peuvent largement différer selon la personne qui enseigne le cours. Néanmoins, dans le cas de cette étude, cela demeure discutable puisque les enseignants proviennent d'universités différentes, et ils ont gradué à différents moments. Cela signifie donc qu'indépendamment de la formation qui est offerte à l'enseignant (objectivement), les résultats démontrent qu'ils retiennent peu d'éléments en lien avec ce concept et qu'ils ont la perception qu'elle a été soit insuffisante ou que le sujet n'a pas été suffisamment abordé.

Aussi, il est soulevé dans l'étude de Zinsser et ses collaborateurs (2015) que certains enseignants considèrent que sans le programme SEL pour encadrer leurs pratiques en matière de développement SE, ils trouveraient difficile d'intervenir à ce sujet. En d'autres termes, cela signifie qu'il importe d'offrir une formation de qualité sur le sujet afin de mieux préparer et d'outiller les enseignants. Il semblerait aussi qu'il faille offrir un cadre plus clair sur ce que les enseignants peuvent faire pour promouvoir le développement SE des élèves ainsi que leur rôle sur ce développement.

#### **4.2 Le rôle des enseignants sur le développement socioémotionnel des élèves**

L'exploration du rôle des enseignants constitue l'un des principaux objectifs de cette étude. Dans les faits et à notre connaissance, il s'agit d'un sujet qui n'aurait jamais été abordé à ce jour au Québec pour les enseignants au primaire. Ainsi, il a été demandé aux enseignants d'expliquer leur auto-perception de leur rôle auprès des élèves pour que ceux-ci se développent sur le plan SE.

**4.2.1 La perception des enseignants quant à leur rôle.** Les enseignants auraient un rôle important dans le développement SE parce que ceux-ci ont la capacité d'enseigner aux élèves les outils permettant l'acquisition de compétences SE, et ce, par le biais de modelage, d'enseignement et d'accompagnement (Coutu et al., 2014; Denham et al., 2012; Morris et al., 2013). Or, au risque de se répéter, le Québec ne dispose pas de programmes en lien avec le développement SE et le rôle des enseignants à ce sujet demeure nébuleux dans le PFEQ.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude soutiennent que tous les enseignants s'entendent sur le fait qu'il s'agit d'un concept important dans leur pratique et qu'ils doivent y jouer un rôle. Par contre, celui-ci semble influencé par l'auto-perception de l'enseignant. Plus précisément, il en ressort que les enseignants pensent avoir un rôle de modèle, de guide, fondé sur la relation élève-enseignant ou encore un rôle qui se veut compensatoire ou situationnel parce que les parents sont absents ou encore parce qu'il arrive certaines situations nécessitant l'intervention de l'adulte.

Bien que certains nomment l'apport des activités (discussions) lorsqu'ils font référence au rôle de modèle, celui-ci semble justifié par la cohérence : «[...] Quelqu'un qui montre l'exemple, je ne fais pas juste leur dire qu'est-ce qu'ils devraient faire, mais que je le démontre aussi dans mes actions, dans qu'est-ce que je fais, faque je dirais ça.» (EA) et non en fonction du modelage tel que décrit dans la littérature (Coutu et al., 2014; Denham et al., 2012; Morris et al., 2013). Il en serait de même pour ceux qui désignent leur rôle comme étant celui d'un guide. Pour ces enseignants, l'important est de soutenir l'élève, de le guider dans ses apprentissages, de lui montrer ce qu'il doit faire ou ne pas faire. Selon Zinsser et ses collaborateurs (2015), il revient aux enseignants de choisir et de mettre en place les activités permettant le développement SE. Par conséquent, le fait que les enseignants se considèrent comme des modèles ou des guides limitent grandement la mise en place d'intervention en lien avec le développement SE puisque ces rôles présupposent qu'ils sont présents pour aider et non pour enseigner les compétences SE aux élèves.

À l'encontre de ce qui vient d'être dit, il importe de demeurer prudent dans l'interprétation de ces données, car la question ciblait la perception du rôle en général et non ce que l'enseignant fait pour le développement SE. Ainsi, il est possible que la question n'ait pas

été perçue de la même manière pour tous les enseignants. Par exemple, EA ne fait pas références aux activités dans la réponse à cette question, mais le nomme en début d'entrevue relatant : «L'importance de développer des life skills». De plus, un enseignant a souligné l'apport des outils pour aider les élèves, mais il l'associe au module d'éthique et culture qu'il devait enseigner, dans lequel sont abordées les émotions et la communication.

Les enseignants qui perçoivent leur rôle d'un point de vue plus relationnel semblent confondre la relation élève-enseignant et le développement SE. En fait, ceux-ci désignent l'importance du lien entre l'élève et l'enseignant, de même que l'importance de leur sensibilité à répondre aux besoins des élèves. Il est vrai que ces éléments favorisent le développement SE puisqu'ils permettent aux enseignants de favoriser un meilleur climat de classe en plus d'offrir un soutien émotionnel à l'élève (Hollingsworth et Winter, 2013; Wilson et al., 2007). Cet élément sera davantage discuté dans les prochaines sections.

À l'inverse, les enseignants qui soutiennent avoir un rôle plus compensatoire ou situationnel, l'expliquent en lien avec le rôle des parents. En fait, ils ont le sentiment de devoir compenser parce qu'ils considèrent que ce rôle relève des parents, mais que ceux-ci ne l'assument pas.

[...] il y a des situations que tu le sais clairement que l'enfant est mal élevé. T'sé la réaction de l'enfant c'est pas supposé être comme ça si l'enfant sait les valeurs, t'sé on vit des situations qu'on ne devrait peut-être pas vivre, [...]» (EI).

L'ambiguïté entre le rôle des parents et celui des enseignants est un élément largement abordé dans la littérature (Zinsser et al., 2014). L'étude de Papadopoulou et ses collaborateurs (2014) a démontré que pour certains enseignants, le développement SE provient du lien parent-enfant et que dans ce contexte, l'école remplit un rôle très limité. Dans notre étude, cela pourrait correspondre à certains propos liés à la présence de carences affectives, d'absence de modèle positif, ou comme c'est le cas dans cet extrait, «qu'ils sont mal élevés». Ce type d'allusion représente 70% de l'échantillon uniquement pour cette question. Des réponses de cette nature ont également été fournies à plusieurs autres questions et en aussi grande proportion (importance de ce concept, définition). Au final, 40% de l'échantillon a été classé dans cette catégorie quant au rôle de l'enseignant.

En raison de ce qui précède, il est possible de croire que certains enseignants ne considèrent pas réellement avoir un rôle à jouer dans le développement SE puisqu'il est stipulé qu'ils jouent un rôle lorsqu'ils enseignent aux élèves des outils permettant le développement de compétences SE (Denham et al., 2012; Morris et al., 2013). En ce sens, le fait que les enseignants ne se perçoivent pas comme des agents de développement, mais plutôt comme des modèles, des guides ou encore parce qu'ils ont une bonne relation avec les élèves et qu'ils doivent répondre à un besoin occasionné par l'absence du parent ou à une situation, diminue l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement SE des élèves. Toutefois, ceux-ci considèrent avoir un rôle. Il y a donc lieu de se questionner sur la nature de ces résultats à savoir, si ceux-ci n'étaient pas dus à un manque de connaissance (Garner, 2010) considérant que les enseignants n'ont pas défini le développement SE comme un processus d'apprentissage, mais plutôt comme la présence ou l'absence d'éléments spécifiques. Si tel est le cas, ils le feraient par convictions et croyances dans le but de répondre à un besoin qui selon eux, est important (Papadopoulou et al., 2014; Zinsser et al., 2014).

De plus, cette hypothèse permet aussi de documenter la pression que s'imposent certains enseignants pour répondre aux besoins de leurs élèves dépassant parfois le cadre de la classe ou affectant leur niveau d'énergie. Par exemple, EC souligne que : «[...] oui là, on en a beaucoup sur les épaules en tant qu'enseignant quand on choisit ce métier [...]» puisqu'il nomme que ce ne sont pas tous les enfants qui ont les mêmes chances. Pour EI, le fait de ne pas réagir est très difficile, il mentionne être conscient qu'il ne devrait pas, mais le fait quand même : «[...]Que là j'ai aidé énormément au dîner, je me suis épuisée à essayer de garder le contrôle sur mes élèves [...]» (EI)

Selon Tardif (2012), les enseignants rapportent que leur travail est plus difficile : «[...] puisqu'ils doivent non seulement enseigner et faire apprendre comme par le passé, mais aussi assumer auprès de leurs élèves des rôles de substitut parental, de policier, de psychologue, d'ami, de guide de vie, de surveillant, p. 5». Il a été démontré dans la littérature qu'un faible sentiment d'auto-efficacité pouvait contribuer à l'augmentation du stress et de «burn-out» chez l'enseignant (Jenning et Greenberg, 2009) de même qu'une mauvaise relation avec les parents. Selon Denham et ses collègues (2012), il serait pertinent de soutenir les enseignants par le biais de formations afin de les aider à entretenir des relations positives avec les élèves. D'autant plus,

que les enseignants justifient souvent cette pression comme étant nécessaire puisqu'elle permet aux élèves d'être disposés aux apprentissages conformément à ce qui est décrit dans le PFEQ comme étant le rôle de l'enseignant puisqu'il doit guider l'élève (MEESR, 2006).

[...] Je pense que mon rôle c'est d'être un guide...ben j'ai toujours euh... j'ai comme une hésitation parce que mon rôle c'est d'être un guide, mais c'est d'éduquer, de former, de socialiser, mais il y a des choses qui nous appartiennent pas [...]. (EI)

Essentiellement, les résultats évoquent que les enseignants ont l'impression d'intervenir sur le développement SE en étant des guides, des modèles, en ayant une bonne relation avec les élèves ou encore, en intervenant lorsque nécessaire auprès des élèves. Cela repose principalement sur le désir des enseignants de bien encadrer et soutenir les élèves, mais sans utiliser d'activités précises à cet effet, ou du moins lorsque c'est le cas, il s'agit d'activités spécifiques ponctuelles visant un sujet spécifique (respect des autres, gestion des émotions, etc.).

### **4.3 Analyse transversale**

Afin de mieux cerner et comprendre la perception des enseignants en lien avec le développement SE, une analyse transversale a été effectuée pour documenter leur réalité. Cette procédure a permis d'explorer trois autres constats soit la présence de confusion entre le développement SE et la relation élève-enseignant, une formation générale peu explicite quant à ce concept et l'importance de la prédisposition à l'apprentissage.

#### **4.3.1 Confusion entre le développement SE et le lien élève-enseignant.**

L'utilisation du terme confusion réfère au fait que l'analyse transversale a permis d'identifier que plusieurs enseignants semblent percevoir le développement SE et le lien élève-enseignant comme étant la même chose ou du moins, ils l'expliquent par le biais de la relation qu'ils ont avec l'élève. Néanmoins, cela demeure cohérent avec les résultats obtenus précédemment en lien avec l'auto-perception du rôle puisque ceux-ci se voyaient davantage comme des modèles ou des guides alors que 30% l'attribuaient à la relation élève-enseignant.

Plus spécifiquement, les résultats indiquent que cette confusion est présente auprès de 50% de l'échantillon. En fait, l'emploi du terme « confusion » lors de la classification des réponses signifie qu'à au moins un moment durant l'entrevue, les enseignants décrivent le développement SE comme étant le lien-élève enseignant. Ils utilisent donc des termes comme

l'importance d'avoir un lien avec l'élève, l'importance de bien les connaître, ou encore le fait d'être à l'écoute des besoins de l'enfant comme c'est le cas de cet extrait du participant ED: «[...] Hum... je tends vers le 4 parce que je pense quand même avoir une sensibilité assez grande par rapport à l'importance que l'enfant soit à l'aise dans ma classe. [...]»

Dans les faits, il ne faut pas minimiser l'importance de la sensibilité de l'enseignant ou encore du lien élève-enseignant puisque ces deux éléments favorisent le climat de classe, les résultats scolaires et le sentiment de sécurité chez les élèves (Curby et al., 2013; Howes, 1997; Rudasill et al., 2016) puisqu'ils font partie du développement SE. Toutefois, ce sont des facteurs contributifs au développement SE et non le développement SE, distinctions qui ne semblent pas présentes dans les réponses des enseignants. Aussi, certaines réponses documentent le lien entre la confusion et la formation dont celle de l'enseignante ED qui souligne : «[...] ils parlent beaucoup du lien avec l'enfant qu'il faut créer, de l'importance que l'enfant va apprendre mieux s'il y a un lien avec son enseignante, avec l'adulte, s'il se sent bien dans la classe, s'il est disponible [...]». (ED)

La présence de cette confusion semble confirmer l'hypothèse affirmée plus tôt soit le fait que les enseignants ne semblent pas bien comprendre le développement dans son ensemble. En ce sens, cela pourrait expliquer pourquoi certains enseignants perçoivent leur rôle comme étant l'importance d'entrer en relation avec l'élève afin qu'il se développe puisqu'il s'agit des fondements sur lesquels s'appuie leur compréhension du développement SE. Le fait que les enseignants confondent ces différents concepts démontre l'importance de la formation au niveau des connaissances, mais cela explique aussi en partie la perception qu'ils ont de leur rôle de même que l'absence d'éléments liés au développement de compétences dans les définitions données.

Globalement, l'ensemble des réponses fournies soulève plusieurs questionnements quant à la formation offerte aux enseignants, non pas d'un point de vue critique, mais plutôt sur la forme que prend celle-ci lorsqu'il est question de développement SE. D'autant plus, que contrairement au développement SE, la relation élève-enseignant est une composante du programme et du rôle de l'enseignant ainsi que la prédisposition aux apprentissages (MEESR, 2006)



**4.3.2 Prédilection aux apprentissages.** Si le développement SE est aussi important pour plusieurs, c'est qu'il permet à l'élève d'être disposé aux apprentissages : « D'être disposé aux apprentissages. Donc, oui pour moi c'est super important si je vois qu'il a de la peine, si je vois qu'il y a quelques choses, je vais à commencer par ça parce que je pense que c'est à la base pour être capable après d'apprendre.» (EH).

L'analyse transversale a démontré que pour 90% de l'échantillon, il importe d'intervenir sur-le-champ lorsqu'une situation arrive sinon, l'élève ne sera pas disposé aux apprentissages. Expliqué ainsi, il ne s'agit donc pas d'un rôle pédagogique que l'enseignant endosse par le biais d'intervention visant le développement de compétences SE des élèves, mais plutôt d'une réponse à un besoin immédiat. L'intervention serait un mode réactif de la part des enseignants et moins l'adoption d'une perspective de promotion ou de prévention en lien avec le développement SE. En fait, l'enseignant ne peut pas prévoir quel enfant aura des besoins et à quel moment. Il devient donc difficile d'anticiper et de préparer des activités en réaction à un besoin évalué comme situationnel. Bien au contraire, ils doivent donc rester à l'affut des besoins de l'élève jour après jour. Cela s'apparente davantage à la notion de pratiques pédagogiques et d'accompagnement présentés dans le PFEQ demandant à l'enseignant d'être à l'affut des besoins pour y répondre (MEESR, 2006). Essentiellement, l'enseignant doit, selon l'enfant, selon le besoin exprimé, en fonction du moment, trouver des interventions sur-le-champ, alors qu'ils ont la perception de ne pas avoir assez d'outils pour le faire. De plus, le fait d'intervenir pour rendre l'élève disponible à ses apprentissages sous-entend que les diverses situations constituent en fait des obstacles à l'enseignement et non des opportunités d'apprentissage.

[...] si l'enfant est pas prêt à recevoir l'enseignement parce qu'y a des choses qui est arrivé, pis qu'y est pas, euh qui est pas ouvert quotidiennement parce qu'émotionnellement y'é pas, y'é pas équilibré. Mettons, il est arrivé des situations. Bien moi mon rôle c'est oui d'y enseigner, mais si y'a quelque chose qui fait que je ne peux pas lui enseigner, il faut que je sache quoi faire pour qui... Pour le rendre à être ouvert à l'enseignement. Parce que si, même si j'essaie de lui dire 2x2, 4, 2x2, 4 2x2, 4 pis qu'il est pas là pour recevoir je vais parler dans le beurre. Mon but c'est qu'il réussisse faque si au bout du compte il ne réussit pas à cause de ça, bien faut quand même que j'essaie de trouver [...]. (EI)

Cet extrait en lien avec la réponse offerte à la question portant sur le rôle de l'enseignant illustre bien les diverses situations qui peuvent devenir des obstacles à l'enseignement. Selon Gaudet (2004) :« Un conflit de rôle survient lorsqu'un individu est en présence simultanément

d'au moins deux exigences qui sont telles que le fait de répondre à l'une rend plus difficile la satisfaction de l'autre, p. 27 », ce qui contribuerait tout comme l'ambiguïté du rôle à un épuisement professionnel chez l'enseignant et une diminution du sentiment d'auto-efficacité. Les résultats de cette étude vont en ce sens, puisque si d'une part, ils sont d'avis que le développement SE devrait être acquis et que d'autre part, comme cela ne semble pas être le cas, ils ressentent qu'ils doivent intervenir. Aussi, il est reconnu que les enseignants qui implantent des pratiques pour aider les élèves à résoudre des conflits auraient une meilleure gestion de classe donc, plus de temps pour enseigner de manière efficace aux élèves le contenu académique (Bassett et al., 2017; Schonfeld et al., 2015). De plus, la présence de ressources visant à soutenir les enseignants (soutien dans leur travail) encouragerait ceux-ci à utiliser leurs forces de manière positive pour améliorer le développement des compétences SE des élèves (Denham et al., 2017; Zinsler, Christensen et Torres, 2016). Toutefois, cela ne peut pas se faire sans une formation adéquate sur le sujet.

Les enseignants ne sont pas les seules personnes-ressources dans les milieux scolaires, ils travaillent en complémentarité avec plusieurs intervenants. En ce sens, il apparaît intéressant de questionner également la place des différents professionnels dans les écoles, notamment, les psychoéducateurs et les éducateurs spécialisés dans le développement SE. Il a été démontré dans le contexte théorique que l'environnement scolaire représente un lieu important et non uniquement les enseignants. À cet effet, des recherches futures pourraient intégrer des éléments portant sur l'apport de ces acteurs afin d'offrir une formation portant davantage sur la prévention et la promotion du développement SE.

**4.3.3 La formation universitaire.** L'étude a permis d'identifier l'importance que revêt la formation universitaire dans le discours des enseignants. L'analyse transversale démontre que les enseignants ont minimalement fait référence à la formation de manière négative durant l'entrevue (manque d'outils, formation insuffisante). En fait, cela ne signifie pas que les enseignants n'ont pas eu de formation ou encore que celle-ci était inadéquate, mais qu'indépendamment de la formation qu'ils ont reçue, l'information transmise semble peu retenue ou incomplète.

Ce constat soulève plusieurs questionnements considérant l'importance de la formation dans le développement des compétences SE (Garner, 2010; Rudasill et al., 2016). Toutefois, plusieurs éléments pourraient avoir influencé la perception des enseignants, dont l'importance qu'accordent certains enseignants à la prédisposition aux apprentissages qui a été discutée précédemment. Selon Genoud, Brodard et Reicherts (2009) : « Le fait d'adopter une approche dans laquelle l'enseignant est le seul responsable de la gestion des comportements de l'élève peut avoir des répercussions sur le stress perçu en classe [...], p.43» ce qui fait référence au sentiment d'auto-efficacité pouvant lui aussi augmenter le niveau de stress de l'enseignant (Jenning et Greenberg, 2009; Zinsser, Zulauf, Das et Silver, 2017). Le tout affecte sa motivation puisque plus l'enfant semble disposé à apprendre, plus l'enseignant est motivé à le faire donc, l'inverse est aussi vrai (Collie et al., 2012). En fait, il est possible de croire qu'en l'absence de soutien pour le développement SE, ceux-ci perçoivent négativement leurs compétences puisqu'ils doivent constamment intervenir (réagir) à une situation immédiate comme le témoigne cet extrait du participant EE : «[...] je dirais que je fais du mieux que je peux quand ils ont un problème ou quoi que ce soit, un trouble quelconque [...] j'essaie d'aller chercher un peu autour de moi, mais je te dirais que je suis pas outillée à 100%.».

De plus, l'absence d'interventions de type préventive augmente la fréquence des situations problématiques (conflits entre les pairs, faible régulation émotionnelle, rejet par les pairs, etc.) puisque les élèves n'ont pas suffisamment développé leurs compétences SE et les outils nécessaires pour y répondre (Schonfeld et al., 2015). Les résultats de cette étude ne permettent pas d'affirmer si la formation offerte en matière de développement SE est problématique, mais ceux-ci soulèvent tout de même plusieurs questionnements quant à celle-ci puisque les enseignants ne semblent pas connaître les compétences SE et le PFEQ n'en ferait pas mention.

Dans l'ensemble, l'analyse transversale démontre la présence de confusion entre le développement SE, le lien élève-enseignant et l'importance de la prédisposition à l'apprentissage ainsi que la perception plutôt défavorable des enseignants quant à la formation offerte en lien avec le développement SE. Néanmoins, il importe de demeurer prudent quant à ces résultats, et ce, en regard aux limites de cette étude.

#### **4.4 Retombées pratiques pour la psychoéducation ?**

Bien qu'exploratoires, les résultats de cette étude permettront une meilleure vision des besoins sur le plan pratique, notamment, pour les psychoéducateurs dans les milieux scolaires. En fait, les résultats démontrent qu'il y a un travail important à faire sur le terrain pour mieux outiller les enseignants dans la gestion des situations difficiles, mais aussi dans la mise en place d'interventions efficaces. Toutefois, il ne s'agit pas uniquement d'aider les enseignants, mais aussi de faire de l'éducation, de donner de la formation, d'être à l'affût des différentes perceptions et de clarifier le rôle de chacun dans la mise en place d'une perspective de prévention et de promotion du développement SE. Les psychoéducateurs tout comme les directions d'école sont souvent sollicités pour la recherche de solutions pour régler un problème et non dans une perspective d'adopter une approche préventive. En ce sens, il devient intéressant de se questionner sur la place que revêt le développement SE dans les écoles afin d'adopter peut-être une approche plus préventive que réactive pour soutenir les élèves, mais aussi les enseignants. De plus, cela soulève le questionnement quant à l'apport des perceptions et leurs impacts sur le développement SE à savoir, est-ce qu'elles sont suffisamment prises en compte dans les écoles par les différents acteurs ? Cette étude démontre surtout qu'il y a un travail important à faire sur l'apport des compétences SE dans la gestion de classe, mais aussi sur le rôle des différents acteurs à ce sujet. Pour le moment, il semble y avoir une ambiguïté sur le rôle de chacun, mais surtout un grand sentiment d'impuissance face aux situations problématiques. En d'autres termes, dans une perspective plus psychoéducative, les résultats de cette étude démontrent qu'un travail de compréhension et d'accompagnement est nécessaire pour mieux comprendre la situation, mais qu'il importe de soutenir les acteurs, dont la direction, et les enseignants dans la mise en place de structures ou d'interventions plus proactives. De plus, cela signifie qu'il ne suffit pas d'implanter un programme, mais bien de tenir compte aussi des perceptions de chacun quant à leur rôle sur le développement SE, de la formation, des rôles, de la structure, des interactions parents-enfants et du sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

En somme, cette étude remet en question non seulement les connaissances, mais aussi les pratiques courantes sur le terrain en se questionnant d'une part sur l'apport du développement SE dans les écoles du Québec et d'autre part, sur la formation et le soutien qui est offert aux enseignants à ce sujet. Pour le moment, les enseignants semblent rechercher surtout du soutien

lorsqu'il y a des situations problématiques. Il y a donc lieu de se questionner sur les méthodes d'interventions en milieu scolaire. Est-ce qu'elles sont trop réactives et pas suffisamment préventives ? Pour répondre à cette question, il appert important de mieux informer les enseignants sur les bénéfices d'adopter une telle méthode, mais surtout de modifier la croyance que les compétences SE sont des éléments à travailler lorsqu'il y a une entrave à l'apprentissage. En fait, le développement SE n'est pas la relation élève-enseignant, il n'est pas la prédisposition à l'enseignement ni la réponse à un problème. Il s'agit en fait de l'acquisition des différentes compétences SE permettant à l'élève de se développer sur le plan social et émotionnel.

#### **4.5 Limites et forces de cette étude**

Rappelons que cette étude se veut novatrice considérant qu'à notre connaissance, aucune étude ne s'était intéressée à ce sujet auprès d'enseignants du primaire au Québec. C'est pourquoi il a été choisi d'effectuer une recherche exploratoire du sujet afin d'approfondir nos connaissances en la matière. Toutefois, une telle étude pose plusieurs limites, notamment, quant aux références scientifiques. En fait, bien qu'une recension rigoureuse ait été faite, il demeure difficile de comparer les résultats obtenus lors de cette recherche avec d'autres études puisqu'aucune étude comparable n'a été faite. De plus, la vaste majorité des études consultées ont été faites auprès de la petite enfance ou encore dans le but d'évaluer la mise en place ou l'efficacité des différents programmes en développement SE. Néanmoins, l'absence de comparatif ne permet pas de discréditer les résultats obtenus, mais plutôt de nuancer ceux-ci afin de les interpréter avec prudence. Aussi, cela démontre l'importance et la pertinence de poursuivre les recherches sur le sujet afin de mieux comprendre la réalité des enseignants de même que le rôle de ceux-ci sur le développement SE.

Une seconde limite réside dans le choix de l'échantillon puisque celui-ci n'est pas représentatif de l'ensemble des enseignants du préscolaire et du primaire. Cependant, cette étude n'avait pas pour objectif de généraliser ses résultats ce qui explique ce choix puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire. De plus, la composition de l'échantillon pourrait représenter un certain biais puisque le recrutement a été fait par l'entremise des réseaux sociaux. Il serait donc possible de croire que ce ne sont que les enseignants ayant un intérêt personnel pour le sujet qui ont choisi de participer.

Ensuite, au niveau de la méthodologie, l'utilisation d'outils conçus spécifiquement pour cette étude représente une certaine limite, car ils ne sont pas validés et la fidélité n'a pas été démontrée. Aussi, l'absence de triangulation des données (une seule collecte avec un seul outil) restreint aussi la possibilité de généraliser les résultats et de tirer des conclusions. En revanche, cette méthodologie était justifiée pour les visées de cette étude.

À l'inverse, il aurait été pertinent dans le cadre de cette étude d'explorer davantage la formation des enseignants en posant plus de questions sur le sujet ainsi que sur les différentes pratiques utilisées en classe pour promouvoir le développement des compétences SE des élèves. Dans les faits, les résultats obtenus ne permettent pas d'identifier clairement comment et pourquoi les enseignants favorisent le développement SE ainsi que les pratiques éducatives utilisées. Il est souhaitable de continuer à documenter ce sujet afin de mieux comprendre ce qui est fait dans contexte scolaire.

D'autre part, cette étude présente plusieurs forces tant sur le plan de sa réalisation que du sujet qu'elle traite puisque le développement SE est nécessaire au bon fonctionnement de l'élève. C'est pourquoi il était important de se questionner quant à l'apport des enseignants, et ce, sans jugement de la part de l'étudiante-chercheure. En fait, cette étude repose sur un réel désir de comprendre la réalité des enseignants afin de mieux les outiller et non dans le but de statuer sur la compétence des enseignants en lien avec le développement SE. Cette distinction est primordiale puisque le but n'était pas de critiquer le travail des enseignants, mais bien de documenter et de dégager leurs perceptions. En ce sens, il est possible de croire que l'utilisation d'une telle approche a permis aux enseignants de se sentir plus à l'aise lors des entrevues, de verbaliser davantage et de nommer les choses telles qu'elles sont pour l'avancement des connaissances et non dans le but de plaire à l'étudiante-chercheure. À plusieurs moments, il a été répété aux participants qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions posées parce qu'il s'agit d'eux, de leurs perceptions, de leur vécu et de leur réalité. Une telle approche était non seulement nécessaire pour ce projet, mais aussi bienveillante pour limiter les préjudices qui auraient pu être causés (sentiment de culpabilité, impression de ne pas connaître son travail, etc.).

En ce qui a trait à la passation des entrevues, il faut savoir que l'étudiante responsable de ce projet de recherche a aussi étudié dans le passé dans le domaine de l'enseignement ce qui peut avoir contribué à alimenter les discussions. Aussi, celle-ci possède plusieurs expériences professionnelles en lien avec la formation de personnels, la mise en place et la passation d'entrevues de sélection, l'évaluation du personnel et la gestion d'équipe de même que l'animation de diverses rencontres visant à faire ressortir les perceptions des employés. Ces expériences antérieures ont permis à l'étudiante de mieux piloter le projet afin d'obtenir des résultats plus véridiques.

#### **4.6 Prochaines étapes**

Cette recherche a permis de documenter la perception des enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves. Toutefois, plusieurs questions n'ont pas été abordées dont l'impact de ces perceptions sur les pratiques éducatives et les différentes caractéristiques des enseignants.

C'est pourquoi ce projet sera poursuivi dans le cadre d'un doctorat en éducation afin de mieux comprendre la réalité des enseignants. La littérature scientifique actuelle propose d'approfondir ce pan de recherche qu'est l'impact des perceptions sur les pratiques éducatives en lien avec le développement SE (Ahn, 2005; Brackett et al., 2012; Morris et al., 2013).

## CONCLUSION

Cette recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise avait pour but d'explorer l'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement SE des élèves d'âge primaire au Québec. Il s'agit d'un sujet peu étudié dans la littérature scientifique et aucune étude à notre connaissance n'a été menée sur ce sujet auprès d'un échantillon d'enseignants québécois. Lorsque positif, le développement SE agit auprès de l'élève comme un facteur de protection à plusieurs niveaux (réussite scolaire, relations interpersonnelles, etc.) (Zins et Elias, 2007). Pourtant, la description du PFEQ semble indiquer que le développement des compétences SE ne se retrouve pas parmi les objectifs ciblés du programme. Il ne statue pas non plus sur le rôle que doivent jouer les enseignants sur celui-ci.

Au terme des analyses, il appert que malgré l'intérêt que portent les enseignants quant au développement SE des élèves, celui-ci demeure un concept plutôt abstrait pour ces derniers. En fait, il a été démontré que les enseignants accordent une grande importance au développement SE, mais que certains semblent confondre ce concept avec l'importance de la relation élève-enseignant ou encore avec l'importance de la prédisposition aux apprentissages. Les résultats démontrent que les enseignants arrivent difficilement à définir de façon substantielle et nuancée le développement SE. Aucun enseignant n'a fait référence au processus d'apprentissage que requiert le développement de compétences. De plus, il semblerait qu'indépendamment de la formation reçue, peu d'enseignants se souviennent des notions portant spécifiquement sur le développement SE des élèves. Toutefois, pour la majorité, leur rôle au niveau du développement SE consisterait principalement à rendre l'élève disponible aux apprentissages. Dans ce contexte, il appert de la première importance de s'intéresser à la formation académique offerte en s'assurant d'une part que celle-ci permet de bonifier les connaissances des enseignants, mais aussi d'autre part, qu'elle puisse favoriser la construction d'un répertoire d'interventions préventives, lequel pourrait certes mieux soutenir le développement des compétences SE des élèves du préscolaire et du primaire. Ainsi, les interventions seraient davantage proactives que réactives (sur-le-champ). Bref, il sera pertinent de poursuivre nos recherches afin de mieux documenter ces éléments, et peut-être que les retombées de cette étude contribueront à la bonification de la formation des maîtres tout en assurant une meilleure connaissance sur le développement SE des élèves.



## Références bibliographiques

- Ahn, H. J. (2005). Child Care Teachers' Beliefs and Practices regarding Socialization of Emotion in Young Children. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295.
- Andreani, J-C., et Conchon, F. (2015). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. Repéré dans ResearchGate [https://www.researchgate.net/publication/238711815\\_METHODES\\_D%27ANALYSE\\_ET\\_D%27INTERPRETATION\\_DES\\_ETUDES\\_QUALITATIVES\\_ETAT\\_DE\\_L%27ART\\_EN\\_MARKETING](https://www.researchgate.net/publication/238711815_METHODES_D%27ANALYSE_ET_D%27INTERPRETATION_DES_ETUDES_QUALITATIVES_ETAT_DE_L%27ART_EN_MARKETING)
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J., et Fraser, S. L. (2017). Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702-1712. doi:10.1007/s10826-017-0691-y
- Atlantic Research Evaluation & Knowledge Translation (AREKT).(2017). Socially and Emotionally Aware Kids (SEAK) projet. Repéré à <https://static1.squarespace.com/static/5011b299e4b0253ab120602a/t/58fa40973e00bed09c909032/1492795544530/SEAK+Elevator+Document+March+5%2C+2017.pdf>
- Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., et Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation: Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263-279.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, J. A., Grant, S., et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15. 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bargués Sans, E., et Maillard, K. (2009). *L'expression des émotions d'un enseignant dans la classe: comment et jusqu'où ?* (Mémoire de maîtrise). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3820>
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M., et Austin, N. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions-An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43(1), 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bilir Seyhan, G., Ocak Karabay, S., Arda Tuncdemir, T. B., Greenberg, M. T., et Domitrovich, C. (2017). The effects of promoting alternative thinking strategies preschool program on

- teacher–children relationships and children's social competence in turkey. *International Journal of Psychology. Advance online publication*. doi:10.1002/ijop.12426
- Blais, M., et Martineau, S., (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives* 26(2), 1-18. Repéré à [http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero\\_26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero_26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., et Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <http://mandataire.uqo.ca:2052/10.1177/0734282911424879>
- Brock, L. L., et Curby, T. W. (2014). Emotional Support Consistency and Teacher-Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education and Development*, 25(5), 661-668. doi: 10.1080/10409289.2014.866020
- Burger, K. (2015). Effective Early Childhood Care and Education: Successful Approaches and Didactic Strategies for Fostering Child Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 743-760. doi: 10.1080/1350293X.2014.882076
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., et Maes, F. (2007). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice. Repéré à <https://www.springer.com/us/book/9781461487517>
- Centre de Psycho-Éducation du Québec. (2017). Brindami. Repéré à <http://www.cpeq.net/offre/programmes/brindami/>
- Champagne, A., et Clennett-Sirois, L. (2016). Les émotions en recherche : pourraient-elles nous permettre de mieux comprendre le monde social? *Recherches qualitatives, Hors série*(20), p. 83-99. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/HS-20/rq-hs-20-champagne-clennett-sirois.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-champagne-clennett-sirois.pdf)
- Cloutier, R., Gosselin, P., et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant*(2<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Social and Emotional Learning (SEL) competencies*. Repéré à: <http://www.casel.org/core-competencies>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., et Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. 10.1037/a0029356

- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG), Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2014). Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains [EPTC2]. Repéré à [http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC\\_2\\_FINALE\\_Web.pdf](http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf)
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*(Part A), 117-127. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.005
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.J., & Cantin, G. (2014). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans Lemelin, J.P., Provost, M.A., & Tarabulsky, G.M., Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent tome 1: Les bases du développement (p.141-183). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Cuisinier, F., et Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. Manuscrit soumis pour publication. Repéré à Hal archives ouvertes à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Curby, T. W., Brock, L. L., et Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development, 24*(3), 292-309. doi:10.1080/10409289.2012.665760
- Denham, S. A., Bassett, H. H., et Miller, S. L. (2017). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Child & Youth Care Forum*. Advance online publication. DOI 10.1007/s10566-017-9409-y
- Denham, S. A., Bassett, H. H., et Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143. <http://mandataire.uqo.ca:2052/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., et Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426-454. <http://mandataire.uqo.ca:2052/10.1002/icd.1840>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L., et Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care, 183*(5), 667-688.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., et Lalongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science, 17*(3), 325-337. doi:10.1007/s11121-015-0618-z
- Durand, M-J., et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Hurtubise.

- Fortin, M.F., et Gagnon, J.(2010). Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives. Montréal: Chenelière Éducation.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Moses, L. K., et Bolt, E. N. (2014). Associations of Preschool Type and Teacher-Child Relational Quality with Young Children's Social-Emotional Competence. *Early Education And Development*, 25(3), 399-420.
- Gaudet, J., et Breton, A. (2009). Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation? Montréal : Institut Pacifique / Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Gaudet, L. (2004). *L'épuisement professionnel chez les enseignants* (Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivière). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/4686/>
- Genoud, P.A., Brodard, F., et Reicherts, M.(2009). Facteurs de stress et de burnout chez l'enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(1), p.37-45, ISSN 1162-9088,
- Gingras, C., et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. doi:10.7202/018997ar
- Greenberg, M. T., et Kusché, C. A. (1998). Preventive interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(1), 49-63. doi:10.1093/oxfordjournals.deafed.a014340
- Institut Pacifique. (2017). Programme Vers le pacifique au préscolaire 5 ans et au primaire. Repéré à <https://institutpacifique.com/programmes-et-services-en-resolution-de-conflits/programmes-vers-le-pacifique-et-differents-mas-pas-indifferents/programme-vers-le-pacifique-au-prescolaire-et-au-primaire/>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hegde, A. V., et Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847. doi:10.1080/03004430701536491
- Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., et Nagle, G. (2012). Social-emotional development, school readiness, teacher–child interactions, and classroom environment. *Early Education and Development*, 23(6), 919-944.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., et Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(6), 642-663.
- Hollingsworth, H. L., et Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social–emotional behaviours and skills.

- Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781. doi: 10.1080/03004430.2012.759567
- Howes, C. (1997). Teacher-sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8(1), 41-49. doi:10.1207/s15566935eed0801\_4
- Jacobs, K., et Struyf, E. (2015). A first step toward a comprehensive model of integrated socio-emotional guidance: Investigating the effect of teachers' task perception and a supportive network at school. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 95-111. doi:10.1080/00220671.2013.839542
- Jennings, P. A., et 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.
- Jones, S. M., Barnes, S. F., Bailey, R., et Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future Of Children*, 27(1), 49-72.
- Kılıç, S. (2015). Emotional competence and emotion socialization in preschoolers: The viewpoint of preschool teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(4), 1007-1020.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., et Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <http://proxybiblio.uqo.ca:2068/10.1086/499760>
- Letor, C. (2006). *Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants*. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. Repéré dans Hal archives ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871>
- Martinet, M-A., Raymond, D., et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Repéré sur le site du ministère de l'Éducation et Enseignement Supérieur du Québec [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche. [MEESR]. (2001). La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche [MEESR]. (2002). *Échelle des niveaux de compétences : enseignement primaire*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-echelles-des-niveaux-de-competence-au-primaire/pubLang/0/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche [MEESR]. (2006a). Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf)

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche [MEESR]. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur de la Recherche [MEESR]. (2015). *Conditions et modalités pour obtenir une autorisation d'enseigner au Québec : pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue au Canada, mais à l'extérieur du Québec*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titul arisation/Conditions\\_ autorisation\\_ enseigner\\_ Canada\\_ FR.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titul_ arisation/Conditions_ autorisation_ enseigner_ Canada_ FR.pdf)
- Mortensen, J. A., et Barnett, M. A. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209-229.
- Morris, C. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., et Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence. *Early Education And Development*, 24(7), 979-999.
- Morisson, W., et Peterson, P. (2013). *Le milieu scolaire comme terrain propice à la promotion de la santé mentale positive : Meilleures pratiques et perspectives (2<sup>e</sup> édition)*. Repéré sur le site du Consortium conjoint pancanadien pour les écoles en santé : [https://www.jcsh-cces.ca/upload/JCSH%20Best%20Practice\\_Fr\\_Jan21.pdf](https://www.jcsh-cces.ca/upload/JCSH%20Best%20Practice_Fr_Jan21.pdf)
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. doi:10.1080/14616734.2012.672280
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., et Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860. doi:10.1080/03004430.2014.889693
- Poulou, M. S. (2016). Social and emotional learning and teacher–student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. doi:10.3102/0034654316669434
- Rathus, A-R. (2005). *Initiation à la psychologie*. (5<sup>e</sup> éd. ; adapté par P. Clourier, G. Parent, A. Huot, L. Marinier et J. Paradis). Montréal : Beauchemin Chenelière éducation.
- Richer, F. (2017). Le Québec en retard. Repéré à [http://plus.lapresse.ca/screens/fc32102b-cf48-4fb6-a893-7926bafe3264\\_7C\\_0.html](http://plus.lapresse.ca/screens/fc32102b-cf48-4fb6-a893-7926bafe3264_7C_0.html)

- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., et La Paro, K. M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163. doi:10.1177/02711214030230030501
- Rondeau, K., et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), pp. 4-28. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero35\(1\)/rq-ht-rondeau-paille.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero35(1)/rq-ht-rondeau-paille.pdf)
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Royer, C., Baribeau, C., et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous ? Un panorama des usages. *Recherche qualitatives- Hors série*, (7), p. 64-79. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v7/HS7\\_Texte\\_Royer\\_Baribeau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v7/HS7_Texte_Royer_Baribeau.pdf)
- Rudasill, K. M., Hawley, L., Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky, A., et Sirota, K. (2016). Temperament and teacher-child conflict in preschool: The moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development*, 27(7), 859-874. doi:10.1080/10409289.2016.1156988
- Sabol, T. J., et Pianta, R. C. (2012a). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x
- Sabol, T. J., et Pianta, R. C. (2012b). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., . . . Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420. doi:10.1037/spq0000099
- Swartz, R. A., et McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion-related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. doi:10.1080/10409289.2012.619392
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., et 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.
- Tessier, C., Comeau, L., Roberge, M-C., et Poissant, J. (2016). *Santé et éducation : bâtir sur nos acquis*. Repéré sur le site de l'Institut national de santé publique :

[https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195\\_memoire\\_sante\\_education.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2195_memoire_sante_education.pdf)

- Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., et van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37(2), 244-260.
- Waajid, B., Garner, P. W., et Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *The International Journal of Emotional Education*, 5(2), 31-48.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors série* (3), 243-272.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., et Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96. <http://dx.doi.org/10.1086/525548>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., et Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. doi: 10.1080/10474410701413145
- Zins, J. E., et Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. doi:10.1080/10474410701413152
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., et Torres, L. (2016). She's supporting them; Who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59, 55-66.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., et Chazan-Cohen, R. (2016). Early childhood directors as socializers of emotional climate. *Learning Environments Research*, 19(2), 267-290.
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., et Shewark, E. A. (2015). "Practice what you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 26(7), 899-919. <http://mandataire.uqo.ca:2052/10.1080/10409289.2015.1009320>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., et Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23(5), 471-493. <http://mandataire.uqo.ca:2052/10.1002/icd.1843>
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Nair Das, V., et Callie Silver, H. (2017). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Advance online publication. doi:10.1016/j.appdev.2017.11.006



