



Université du Québec en Outaouais

Étude des liens entre le développement socioémotionnel des élèves de la maternelle et la conscience émotionnelle des enseignants sur la proximité affective

Mémoire de maîtrise

Présenté comme exigence partielle

De la maîtrise en psychoéducation (programme 3158)

Par

Bianka Fauvelle

Sous la direction de

Annie Bérubé et Geneviève Tardif

Décembre 2017

Table des matières

Liste des tableaux	iii
Liste des abréviations.....	iv
Remerciements	v
Résumé	vii
Chapitre 1. Problématique et cadre théorique.....	11
Le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire	11
Le portrait socioémotionnel des élèves du préscolaire de l'Outaouais et de la région des Laurentides	14
La proximité affective dans la relation élève enseignant comme facteur de protection	18
La conscience émotionnelle de l'enseignant.....	21
Chapitre 2. Méthodologie	27
Questions d'ordre éthique.....	27
Description de l'échantillon.....	28
Les instruments de mesure.....	30
Le développement socioémotionnel des élèves	30
La conscience émotionnelle des enseignants	32
La proximité affective présente dans la relation entre l'élève et son enseignante	34
Stratégies d'analyse	36
Les analyses descriptives	36
Les analyses multiniveaux	36
Chapitre 3. Résultats	38
Analyses descriptives.....	38
Analyses multiniveaux.....	41
Chapitre 4. Discussion & recommandations.....	45
Conclusion	50
Références bibliographiques.....	52
Annexe A: Questionnaire sociodémographique pour les enseignantes	61
Annexe B : Ages and Stages Questionnaires Socio-Emotional (ASQ-SE)	67
Annexe C : l'Échelle des difficultés de régulation émotionnelle (ÉDRÉ)	74

Liste des tableaux

Tableau 1. Les domaines de vulnérabilités des enfants de l'Outaouais et des Laurentides

Tableau 2. Données sociodémographiques des enseignantes sous forme de pourcentage

Tableau 3. Données sociodémographiques des élèves sous forme de pourcentage

Tableau 4. Corrélations entre la variable de la proximité affective de la RÉE, la variable du développement socioémotionnel des élèves et la variable de la conscience émotionnelle des enseignantes (N=103)

Tableau 5. Modèles multiniveaux (régressions multiples) expliquant l'importance de la conscience émotionnelle de l'enseignante dans l'établissement d'une proximité affective dans RÉE.

Liste des abréviations

ASQ-SE: Ages and Stages Questionnaires Socio-Emotional

CLASS : Classroom Assessment Scoring System

ÉDRÉ : Échelle des difficultés de régulation émotionnelle

EQDEM : Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle

ÉQRÉE : Échelle de la qualité relationnelle élève-enseignant

GRÉS : Grille de régulation émotionnelle de Shields

ICIDJE : Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014

IMDPE : Instrument de mesure du développement de la petite enfance

RÉE : Relation élève-enseignant

Remerciements

La maîtrise en psychoéducation m'aura permis de me dépasser, de relever des défis et d'accepter que l'on doive parfois reculer et même recommencer à zéro pour réussir. Ce projet de mémoire a été pour moi le plus gros et le beau défi que mes études universitaires m'ont apporté. Je n'y serais pas parvenue sans l'accompagnement de certaines personnes qui méritent des remerciements officiels.

Tout d'abord, j'aimerais remercier la professeure Annie Bérubé qui a su me supporter tout au long de mes études universitaires. Elle a cru en moi bien avant que je prenne confiance en moi. Elle m'a encouragé, elle m'a guidé, elle m'a consolé en plus de m'avoir enseigné de belles valeurs professionnelles. Annie, ton professionnalisme, ton humanisme et ta personnalité accueillante font de toi une professeure remarquable et inoubliable. Merci.

Ensuite, j'aimerais remercier la professeure Geneviève Tardif qui m'a offert un projet de recherche stimulant, intéressant et innovateur. Geneviève, merci de ta générosité dans ce projet de mémoire et surtout merci de m'avoir accepté dans ton équipe de recherche. Tu m'as permis de terminer mes études de deuxième cycle avec un nouvel intérêt pour la qualité de la relation qui se développe entre un adulte et un enfant à l'extérieur d'un milieu familial. Merci.

Finalement, merci aux personnes qui m'entourent dans ma vie personnelle. Ces personnes exceptionnelles qui m'aiment et que j'aime énormément. Papa, frerot et marraine, merci pour votre patience, vos encouragements et votre amour inconditionnel. Maxime, mon amoureux, mon tout, merci pour ta patience, ton écoute et surtout merci de me rappeler mes forces quand je les oublie. Merci d'être auprès de moi autant dans mes moments de défis que dans les beaux moments. Ma chère Marie-Claude, merci pour ton amitié sincère depuis tant

d'années, merci de m'avoir lu et relu à maintes reprises afin que ce projet de mémoire soit bien écrit. Merci de m'avoir soutenu tout au long de cette aventure de recherche, de lecture, d'écriture et de défi. Mes chères Éliane et Chloé, je vous remercie de m'avoir accompagnée dans les dernières années. Vous avez été pour moi des modèles de persévérance, de maturité et de détermination. Ma chère Danielle, merci de t'être réjouie de mes réussites comme si elles étaient les tiennes, les petits bonheurs méritent d'être partagés pour bien les ancrer dans notre mémoire. Merci d'avoir allégé mes moments de rédaction par toutes tes petites attentions. Ma chère Geneviève, tu es une amie fidèle, sincère et généreuse. Tu as été pour moi une source d'apaisement lorsque je ne voyais plus la fin. Merci d'avoir pris soin de moi. Vous rendez tous ma vie merveilleuse en m'appuyant dans chacune de mes décisions, vous croyez en moi et vous savez comment me soutenir. Votre amour et votre amitié sincère sont ce que j'ai de plus précieux.

Merci à vous tous de m'avoir soutenue et d'avoir fait une différence dans mon aventure universitaire.

Résumé

Ce projet de mémoire s'intéresse à la qualité de la relation élève-enseignant (RÉE) au préscolaire. Sachant que la trajectoire développementale des enfants ayant un développement socioémotionnel déficitaire peut être améliorée par la RÉE qui se développe dès la maternelle, il est intéressant d'en connaître davantage sur la régulation émotionnelle des enseignantes ainsi que sur le développement socioémotionnel des élèves. Cette relation peut agir comme un facteur de protection. Cependant, les élèves présentant des difficultés au niveau de leur développement socioémotionnel sont ceux qui créent des liens de moindre qualité avec leur enseignant. Le présent projet de recherche a comme principal objectif d'étudier comment les interactions entre le développement socioémotionnel des élèves et les capacités de régulation émotionnelle des enseignantes (soit leur conscience émotionnelle) affectent la qualité de leur relation au niveau de la proximité affective. Une vingtaine d'enseignantes de l'Outaouais et des Laurentides (N=24) ont répondu à des questionnaires concernant leur propre régulation émotionnelle, dont leur conscience émotionnelle, ainsi qu'à des questionnaires concernant le développement socioémotionnel de leurs élèves (N=103). Les résultats indiquent que les variables du développement socioémotionnel des élèves tout comme les variables de la régulation émotionnelle des enseignantes ont un lien avec la qualité de la relation élève enseignant. De ces deux variables, la conscience émotionnelle, une composante de la régulation émotionnelle de l'enseignant, a un lien plus fort avec la qualité de la relation. En effet, malgré les difficultés socioémotionnelles des élèves, les enseignantes ayant de fortes capacités de régulation émotionnelle bâtissent des relations plus affectueuses et positives (proximité affective) avec ceux-ci.

Mots clefs : relation élève enseignant, régulation émotionnelle, développement socioémotionnel, élève, enseignant, maternelle, proximité affective.

Introduction

Il est maintenant reconnu que le développement socioémotionnel des enfants influence fortement leur trajectoire de vie (Hertzman & Williams, 2009; Salomonsson & Sled, 2010). Malheureusement, au Canada, d'importantes disparités socioéconomiques teintent la trajectoire de vie des jeunes enfants ce qui les amène à progresser différemment au niveau de leur développement physique, social, affectif et même au niveau socioémotionnel (Hertzman, 2009). Bien que les jeunes enfants commençant la maternelle à quatre ou cinq ans doivent tous satisfaire aux mêmes exigences sur le plan personnel et académique à leur entrée dans le monde scolaire, ils proviennent tous de milieux familiaux et économiques différents et ils possèdent tous des qualités socioémotionnelles différentes. De ce fait, un certain nombre d'entre eux se présentent à leur première journée à la maternelle avec des vulnérabilités personnelles qui auront un impact sur leurs développements cognitif et socioémotionnel, sur leurs apprentissages, mais aussi sur leurs capacités à créer des liens avec les autres enfants et leurs enseignants. Ainsi, leur parcours scolaire peut s'en voir complexifié. Les élèves sont jumelés à un enseignant auquel ils devront s'adapter. Celui-ci a aussi son propre profil relationnel qui comporte des forces ainsi que des défis au niveau de la régulation émotionnelle et surtout de sa conscience émotionnelle. La théorie permet d'émettre des hypothèses en ce qui concerne l'établissement d'une relation élève-enseignant empreinte de proximité affective comme facteur de protection pour les élèves à défis socioémotionnels. Ainsi, il est intéressant d'en connaître davantage sur le développement socioémotionnel des élèves de la maternelle, sur la régulation émotionnelle des enseignants (soit leur conscience émotionnelle) ainsi que sur les effets d'une relation élève-enseignant positive et empreinte de proximité affective puisque ces variables sont des facteurs présents dans le milieu

scolaire pouvant les aider dans leur réussite scolaire. L'objectif de ce mémoire sera donc d'étudier le lien entre ces variables.

Chapitre 1. Problématique et cadre théorique

Le développement socioémotionnel des enfants d'âge préscolaire

Le développement social et émotionnel est reconnu comme étant un élément crucial du développement futur d'un individu (Salomonsson & Sled, 2010). Comme Hertzman (2009) rappelle que le développement socioémotionnel des enfants se fait dès leurs premières années de vie et que celui-ci est grandement influencé par l'environnement dans lequel ils se développent, il est nécessaire d'expliquer ce qu'est le développement socioémotionnel et ce qui fait que chaque enfant se développe différemment. De plus, il est aussi intéressant de comprendre comment le développement socioémotionnel peut affecter toute une trajectoire de vie. Notons que la régulation émotionnelle est une composante importante du développement socioémotionnel (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003; Salomonsson & Sled, 2010; Shields & Cicchetti, 1997; Squires, Bricker, Twombly, & Yockelson, 2003; Thompson, 2011) et c'est pour cette raison que ces deux concepts seront expliqués dans les prochains paragraphes.

Le développement socioémotionnel de l'enfant prend racine dans les relations qu'il a bâties au cours de ses premières années de vie. En effet, ses relations sociales et familiales affectent son développement et ses habiletés de régulation émotionnelle. Le développement socioémotionnel se réfère tout autant aux comportements qu'aux émotions d'un individu en interaction dans son environnement (Salomonsson & Sled, 2010). Par exemple, le développement socioémotionnel d'un enfant fréquentant la maternelle se définit par les comportements qu'il adopte ainsi que par les émotions qu'il ressent et la gestion de celles-ci (Salomonsson & Sled, 2010; Squires et al., 2003). Pour sa part, la régulation émotionnelle est liée aux émotions et aux façons dont les individus les vivent et les expriment. Bien que plusieurs chercheurs la définissent différemment, plusieurs similarités y sont relevées (Eisenberg &

Spinrad, 2004; Gross, 2002; Shields & Cicchetti, 1997). Par exemple, Gross (2002) mentionne que la régulation émotionnelle correspond aux processus par lesquels « les individus vivent leurs émotions, le moment où ils les ont et comment ils les éprouvent ou les expriment (p.282) ». Cet auteur explique aussi que la régulation émotionnelle fait appel à des processus inconscients tout comme à des processus conscients (Gross, 2002). Ensuite, Eisenberg et Spinrad (2004) définissent la régulation émotionnelle comme étant un processus permettant de commencer, d'éviter, d'inhiber et de maintenir la forme, l'intensité et la durée des états internes reliés aux émotions. Enfin, Shields et Cicchetti (1997) font la distinction entre la régulation émotionnelle (qui est l'expression appropriée des émotions selon une situation, l'empathie et la conscience des émotions) et la dysrégulation émotionnelle (qui est un manque de flexibilité, une labilité de l'humeur et une mauvaise régulation des affects négatifs).

À l'âge préscolaire, l'enfant prend conscience de ses émotions. Il apprend à les coordonner selon les situations qu'il vit et il devient capable d'inhiber ses comportements. Cela signifie qu'il est en mesure de contrôler intentionnellement l'expression de ses émotions tant positives que négatives lorsqu'il est en interaction sociale (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). Plusieurs facteurs peuvent influencer le développement socioémotionnel des enfants incluant leurs habiletés à réguler leurs émotions. Ainsi, le développement socioémotionnel comprend le comportement prosocial, l'entraide, la crainte, l'anxiété, les comportements agressifs et l'hyperactivité des enfants (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013). Lorsque le développement socioémotionnel d'un enfant présente des sphères de vulnérabilité, il est à risque de vivre de nombreuses difficultés relationnelles. À titre d'exemple, la documentation démontre que la relation entre le parent et l'enfant est complexifiée lorsque l'enfant présente un tempérament difficile qui est une composante du développement socioémotionnel (Toupin et

al., 2003). Les soins, l'affection et même les pratiques éducatives des parents sont plus déficitaires dans les familles des enfants ayant des difficultés comportementales, sociales et émotionnelles (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2004; Déry, Toupin, Pauzé & Verlaan, 2005; Salomonsson & Sled, 2010; Toupin et al., 2003). Enfin, les enfants présentant des vulnérabilités quant à leur développement socioémotionnel sont souvent des enfants ayant fait face à une multitude de facteurs de risque (Chang, Shelleby, Cheong, & Shaw, 2012; Evans, Li, & Whipple Sepanski, 2013). Plusieurs études rapportent que ces difficultés perdurent au-delà de l'enfance. Certains auteurs se sont intéressés aux causes pouvant affecter le développement socioémotionnel des enfants. D'ailleurs, Sutherland, Conroy, Vo, Abrams et Ogston (2012) mentionnent que les enfants qui sont exposés à un ou plusieurs facteurs de risque tels que la pauvreté et des pratiques parentales déficitaires sont plus à risque de démontrer des problèmes liés au développement socioémotionnel en milieu scolaire et d'être identifiés comme étant des élèves en difficultés d'adaptation.

Des lacunes au niveau du développement socioémotionnel et un déficit de la régulation émotionnelle dès l'âge préscolaire peuvent jouer un rôle dans l'adaptation sociale et scolaire des élèves. Cela peut même engendrer des inadaptations sociales et des difficultés avec la compréhension des émotions (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015). Selon certains auteurs, les indicateurs d'une bonne régulation émotionnelle sont a) la modulation des expressions émotionnelles tant verbales que non verbales, b) l'ajustement du comportement ou la tolérance lors de frustrations ou de déceptions, c) la persistance à l'effort face aux tâches ou à l'échec, d) l'ajustement de comportements interactifs en situations chargées émotionnellement et e) l'empathie (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015; Rydell et al., 2003; Shields & Cicchetti, 1997;

Thompson, 2011). De plus, on note que les enfants ayant de bonnes stratégies de régulation émotionnelle communiquent davantage leurs émotions par le langage (Thompson, 2011).

Le portrait socioémotionnel des élèves du préscolaire de l'Outaouais et de la région des Laurentides

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) de 2012 visait à dresser un portrait du développement des enfants inscrits à la maternelle pour l'ensemble du Québec ainsi que pour chacune de ses régions. Cette étude a permis d'évaluer la vulnérabilité des jeunes enfants québécois entrant à la maternelle ainsi que d'en connaître davantage en ce qui concerne leur développement socioémotionnel.

Dans l'EQDEM, on conçoit la vulnérabilité de ces derniers comme étant un possible indicateur des difficultés d'apprentissage (Simard et al., 2013). Plus l'enfant sera vulnérable, plus il y aura des risques qu'il présente un cheminement scolaire hasardeux. Les domaines de vulnérabilité évalués dans l'EQDEM sont (a) la santé physique et le bien-être, (b) les compétences sociales, (c) la maturité affective, (d) le développement cognitif et langagier ainsi que (e) les habiletés de communication et de connaissances générales (Simard et al., 2013). Il est établi que ces domaines contribuent à un bon développement socioémotionnel (Chang et al., 2012; Duncan et al., 2007; Salomonsson & Sled, 2010; Simard et al., 2013).

Le domaine de la santé physique et du bien-être évalue le développement physique général, la motricité, l'alimentation, l'habillement, la propreté, la ponctualité et l'état d'éveil. Ensuite, le domaine des compétences sociales évalue les habiletés sociales, la confiance en soi, le sens des responsabilités, le respect des pairs, des adultes, des routines, des habitudes de travail et d'autonomie ainsi que la curiosité. Le domaine de la maturité affective évalue le comportement prosocial, l'entraide, la crainte, l'anxiété, les comportements agressifs,

l'hyperactivité, l'inattention et l'expression des émotions. Ainsi, ce domaine de vulnérabilité se réfère au développement socioémotionnel (Nader-Grosbois & Mazzone, 2015; Rydell et al., 2003; Shields & Cicchetti, 1997; Thompson, 2011). Le domaine du développement cognitif et langagier regroupe l'intérêt et les habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques ainsi que l'utilisation adéquate du langage des enfants de la maternelle. Finalement, le domaine des habiletés de communication et des connaissances générales a permis de dresser un portrait de leurs capacités à communiquer de façon à être compris, de leurs capacités à comprendre les autres, de leur articulation et de leurs connaissances générales (Simard et al., 2013). Au Québec, un enfant sur quatre présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines présentés précédemment.

En se référant au Tableau 1, il est possible de constater que les enfants de l'Outaouais et des Laurentides dépassent la moyenne de vulnérabilité provinciale dans certains des cinq domaines évalués par l'EQDEM (Simard et al., 2013). Les résultats indiquent que les enfants de l'Outaouais dépassent la moyenne dans tous les domaines et que 10,1 % d'entre eux sont évalués comme étant vulnérables au niveau de leur développement social et 11 % au niveau de la maturité affective. Ce sont d'ailleurs deux composantes du développement socioémotionnel. Quant aux enfants des Laurentides, ils se situent davantage près des moyennes provinciales au niveau de leur développement social (8,1 %) et au niveau de la maturité affective (9,3 %). Le domaine de la maturité affective est un domaine très lié au développement socioémotionnel. Rappelons que ce domaine évalue le comportement prosocial, l'entraide, la crainte, l'anxiété, les comportements agressifs, l'hyperactivité, l'inattention et l'expression des émotions (Simard et al., 2013).

Tableau 1. Les domaines de vulnérabilités des enfants de l’Outaouais et des Laurentides

Domaines de développement évalués	Proportion des enfants vulnérable dans la région de l’Outaouais	Proportion des enfants vulnérable dans la région des Laurentides	Ensemble du Québec
La santé physique et le bien-être	11,1 %	10,2 %	9,5 %
Les compétences sociales	10,1 %	8,1 %	9,0 %.
La maturité affective	11,0 %	9,3 %	9,7 %.
Le développement cognitif et langagier	10,0 %	9,4 %	10,0 %
Les habiletés de communication et de connaissances générales	11,8 %	8,6 %	10,8 %
Proportion des enfants vulnérables dans au moins un domaine	28,0 %	24,7 %	25,6 %

Comme mentionné plus tôt, les enfants ayant des difficultés socioémotionnelles sont plus à risque de présenter des difficultés dans leur cheminement scolaire. De cette façon, le pronostic peut être inquiétant (Broidy et al., 2003; Simard et al., 2013). Ainsi, les enfants les plus vulnérables sont à risque d'être identifiés comme étant des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou des difficultés de comportement par leur milieu scolaire (Sutherland et al., 2012). Les lacunes au niveau de leur développement socioémotionnel les mettent aussi à risque de vivre des difficultés relationnelles qui pourraient affecter le climat de leur classe ainsi que leur rendement scolaire. En somme, cette vulnérabilité pourrait aussi avoir un effet important sur l'évolution de leurs capacités adaptatives et des liens qu'ils créent avec autrui (Fortin & Strayer, 2000). De plus, ces enfants présentent souvent les mêmes difficultés relationnelles et comportementales dans tous leurs milieux de vie. Par exemple, on remarque que l'enseignant et le parent répondent de façon similaire aux questionnaires concernant les troubles de comportement d'un enfant (Drabick & Gadow, 2012; Mattison, J., & Kales, 1986). D'ailleurs, l'étude de Déry, Laventure, Toupin, Verlaan et Payé (2007) suggère que les enfants ayant des difficultés comportementales dès le début de leur scolarité ne les voient pas disparaître une fois la fin de leur parcours scolaire primaire. De même, les résultats de leur étude tendent à démontrer que les élèves ayant ces difficultés ont une moins bonne adaptation scolaire que ceux qui n'en ont pas.

Sachant que le développement socioémotionnel des enfants les met à risque de vivre des embûches en milieu scolaire, il est nécessaire de mettre en place tous les facteurs de protection possible, et ce, dès le début de leur scolarisation. Evans et ses collègues (2013) mentionnent qu'il est essentiel de se rappeler que les facteurs de protection peuvent jouer un rôle important dans l'atténuation des effets négatifs des facteurs de risque. En effet, le milieu scolaire peut agir

comme facteur de protection, puisque l'enfant peut y évoluer auprès de personnes significatives en plus d'y vivre des expériences enrichissantes et positives (Sutherland et al., 2012). Ainsi, dans le présent projet de recherche, le développement socioémotionnel des élèves sera évalué.

La proximité affective dans la relation élève enseignant comme facteur de protection

Certaines études soulignent que la qualité relationnelle élève enseignant est une variable importante du développement socioémotionnel et de la réussite scolaire des enfants à court comme à plus long terme (Baker, 2006; Baker, Grant, & Morlock, 2008; S. Birch, H. & G. Ladd, W., 1997; Buyse, Verschueren, & Doumen, 2011; Hamre & Pianta; Robert C. Pianta, Hamre, & Allen, 2012). En effet, une relation caractérisée par un lien chaleureux bâti sur une confiance mutuelle dans laquelle il y a peu de conflits entre l'élève et l'enseignant prédit une adaptation scolaire positive de la part des élèves (Baker et al., 2008; Buyse et al., 2011). Par contre, l'étude de Kesner (2000) mentionne que les enseignants établissent leurs relations avec leurs élèves en fonction des comportements de ceux-ci. Ainsi, les garçons turbulents sont plus à risque de recevoir une majorité d'attention négative de la part de leurs enseignants (Kesner, 2000; Sutherland et al., 2012). Mentionnons, par exemple, que les élèves ayant des difficultés liées à leur développement socioémotionnel se caractérisant par des comportements perturbateurs et oppositionnels sont désavantagés dans leur cheminement scolaire. Dans une étude effectuée auprès d'élèves de la maternelle à la quatrième année, le seul facteur ayant contribué à améliorer l'adaptation et les compétences académiques de ceux-ci était la qualité du lien qu'ils entretenaient avec leur enseignant (Baker et al., 2008). La qualité de ce lien était évaluée par le *Student-teacher relationship scale*. Les auteurs ont considéré le niveau de chaleur humaine, le lien de confiance et la quantité de conflits vécus entre l'enseignant et l'élève afin d'établir ce qu'était une relation positive et de mesurer les effets de celle-ci sur les compétences des élèves.

Ensuite, pour évaluer le niveau d'adaptation de leurs élèves, les enseignants ont utilisé plusieurs outils standardisés tels que le *Behavior assessment system for children*, le *School-appropriate behaviors subscale* et quelques évaluations académiques. Les résultats tendent à démontrer que les élèves ayant une relation positive avec leur enseignant présentent des améliorations dans leur adaptation scolaire (Baker et al., 2008).

Buyse et al. (2011) ont utilisé la théorie de l'attachement afin de définir une relation d'attachement positive entre un élève et son enseignant. Dans cette définition, les concepts de proximité affective, de chaleur et du lien de confiance sont aussi considérés par ces auteurs tout comme l'ont fait Baker et ses collègues (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Buyse et al., 2011). Ainsi, ils définissent une relation élève-enseignant (RÉE) positive lorsqu'il y a présence de proximité affective, de chaleur humaine et d'une bonne communication entre l'élève et son enseignant. De plus, ils ajoutent que dans une bonne RÉE, les élèves sont à l'aise de communiquer leurs émotions et qu'ils utilisent leur enseignant comme étant une source de réconfort lorsqu'ils sont en difficultés (Buyse et al., 2011). Ces notions de chaleur humaine, d'affection et de communication présentes dans la RÉE sont des concepts auxquels d'autres auteurs se réfèrent en utilisant le terme de proximité affective (Webb & Neuharth-Pritchett, 2011).

De même, d'autres études scientifiques reconnaissent que les enseignants peuvent devenir des figures d'attachement importantes pour les jeunes élèves facilitant ainsi leur exploration et leurs capacités d'apprentissage (Buyse et al., 2011; R.C. Pianta & Stuhlman, 2004). Dans l'étude de Baker (2006), les auteurs ont voulu mettre en évidence le lien qui existe entre une RÉE positive et l'adaptation des élèves. Leurs résultats suggèrent que les élèves qui ont une relation de qualité avec leur enseignant en retirent des bénéfices tels qu'un meilleur

comportement à l'école ainsi qu'un meilleur rendement scolaire (Baker, 2006; Baker et al., 2008). Cela s'expliquerait par le climat de sécurité qui se crée entre l'élève et son enseignant (Baker et al., 2008). D'ailleurs, leurs résultats indiquent même que la relation positive qui se développe entre un élève et son enseignant peut amoindrir les effets néfastes des troubles de comportement. Dans cette étude, les élèves avantagés étaient les élèves ayant des difficultés au niveau de leurs habiletés socioémotionnelles soit ceux présentant des comportements perturbateurs et entretenant une relation positive et chaleureuse avec leur enseignant (Baker, 2006). De cette façon, les auteurs concluent que la relation entre un élève ayant des difficultés au niveau de son développement socioémotionnel et son enseignant est un objectif d'intervention considérable, puisqu'augmenter l'aspect chaleureux de leur relation et diminuer l'aspect conflictuel de celle-ci influencent la trajectoire développementale de l'élève en difficultés tout en favorisant leur adaptation (Baker, 2006).

Dans le même ordre d'idées, l'étude de Buyse et al (2011) avait comme premier objectif d'étudier les effets d'une RÉE positive chez des élèves adoptant des comportements agressifs et ayant un lien d'attachement insécuré avec leur mère. Le deuxième objectif de cette étude était d'évaluer si la sensibilité de l'enseignant permettait d'agir comme facteur de protection auprès des élèves ayant des difficultés à créer des relations de proximité avec leur enseignant. La sensibilité de l'enseignant correspond à certaines capacités relationnelles qui se définissent par la réponse aux besoins des élèves, la capacité de leur offrir du confort, du réconfort ainsi que des encouragements et le tout dans le respect de son niveau de développement socioémotionnel (Buyse et al., 2011). Leur étude a donc investigué le rôle protecteur de la création d'une RÉE positive sur la trajectoire développementale des élèves ayant des difficultés socioémotionnelles en lien avec leurs comportements agressifs. Ils avaient comme hypothèse de départ que les

enfants développant des liens d'attachement sécurisant avec leur figure maternelle sont plus enclins à adopter des comportements pacifiques tandis que les enfants ayant des attachements insécurisés adoptent des comportements inadaptés (hostiles, agressifs, asociaux). Les résultats de cette étude indiquent que les élèves vulnérables au niveau de leur développement socioémotionnel et à risque d'adopter des comportements agressifs développant une RÉE positive et d'une grande qualité sont protégés des conséquences liées à leur vulnérabilité. En effet, ces enfants ne présentaient pas plus de comportements problématiques que les enfants dits non vulnérables. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'autres études démontrant que les relations avec des figures d'attachement autres que parentales sont importantes dans le développement du style d'attachement de l'enfant. Ainsi, un élève ayant vécu des événements l'ayant empêché de développer une relation d'attachement sécurisante avec une figure parentale pourra utiliser une autre relation plus sécurisante pour créer la base de son style d'attachement, telle que la RÉE (Desrochers & Mercier, 2011; Leblanc, 2007; Moss, 2005).

À la lumière de ces informations, la proximité affective de la RÉE sera évaluée, dans ce présent travail de recherche, puisqu'elle représente une composante essentielle dans l'établissement d'une RÉE pouvant jouer un rôle de protection dans le développement socioémotionnel des élèves.

La conscience émotionnelle de l'enseignant

L'établissement d'une saine RÉE dépend tout autant du développement socioémotionnel de l'enfant que des capacités de régulation émotionnelle de son enseignant, soit de sa conscience émotionnelle (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999). Il est donc intéressant de prendre en considération la personnalité, l'expérience et même l'histoire relationnelle des enseignants afin d'évaluer leurs habiletés à établir des relations avec leurs élèves. De telles caractéristiques

ajoutées aux habiletés de gestion de classe, aux habiletés d'animation et d'inclusion des élèves permettent une bien meilleure performance académique de la part de leurs élèves, peu importe les difficultés dont ils font preuve (Baker, 2006). Ce sont aussi de telles habiletés qui permettent un climat propice au développement d'une relation positive, chaleureuse et harmonieuse entre les élèves et leur enseignant (Baker, 2006). Dans le même ordre d'idées, Kesner (2000) explique que la théorie de l'attachement s'inscrit dans l'établissement du lien entre l'élève et l'enseignant. Ainsi, dans son étude, il démontre que les bases de l'attachement de l'enseignant jouent un rôle tout aussi important que celles de l'enfant dans l'établissement de leur relation. De plus, la personnalité de l'enseignant est aussi un facteur important (Kesner, 2000).

S'appuyant sur la théorie de l'attachement, le déterminant le plus considérable dans l'établissement d'une relation d'attachement saine est la sensibilité du donneur de soins, dans ce cas-ci, de l'enseignant dans des situations d'adversité ou de désorganisation (Buyse et al., 2011; Verschueren & Koomen, 2012).

L'enseignant qui crée des relations positives est sensible et il est en mesure de répondre aux besoins de l'élève. De plus, les interactions entre l'enseignant et d'autres individus servent de modèle pour le jeune élève. Ainsi, l'enseignant ayant de bonnes habiletés sociales et dont la régulation émotionnelle est adéquate sera un levier dans l'apprentissage socioémotionnel des élèves (Ahn & Stifter, 2006). En effet, les enseignants enseignent de nouvelles habiletés sociales aux enfants et ils leur procurent des occasions d'apprentissages.

Pour arriver à jouer ce rôle important dans la vie de leurs élèves, les enseignants doivent posséder de bonnes compétences socioémotionnelles. L'étude de Hamre, Pianta, Downer et Mashburn (2007) informe les lecteurs que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité et présentant des traits dépressifs ont de moins bonnes RÉE. Ainsi, les relations qu'ils

développent sont plus souvent empreintes de conflits avec les enfants ayant des comportements difficiles. L'opinion que l'enseignant a de lui-même et de ses relations est révélatrice du type de relation qu'il entretient avec ses élèves. En effet, s'il a un bon sentiment d'auto-efficacité, il présente habituellement des RÉE de qualité (Pianta & Stuhlman, 2004). Dans l'étude de Pianta et Stuhlman (2004), les enseignants qui avaient des difficultés liées à la santé mentale étaient moins sensibles envers leurs élèves et ils interagissaient plus souvent négativement avec ceux-ci. Dans le même ordre d'idées, Ceylan (2009) explique que l'estime de soi professionnelle permet aux enseignants d'être mieux adaptés à leurs élèves et surtout d'être satisfaits du travail qu'ils exercent. La satisfaction qu'ils retirent au travail les amène à adopter des comportements plus positifs en plus de sentir qu'ils peuvent faire une différence dans la vie de leurs élèves (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011). Pour bien s'adapter à leurs élèves, ils doivent avoir de bonnes habiletés de régulation émotionnelle et être empathiques (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes, & Salovey, 2010). L'empathie est ce qui permet de comprendre l'expérience vécue par autrui et d'être en mesure de comprendre les émotions engendrées par cette expérience chez autrui (Ceylan, 2009). En étant conscients des émotions vécues par leurs élèves, les enseignants peuvent mieux répondre à leurs besoins (Canrinus et al., 2011; Ceylan, 2009). D'ailleurs, la réponse aux besoins est un élément essentiel de la sensibilité de l'enseignant (Buyse et al., 2011). Rappelons qu'une personne ayant de bonnes capacités à réguler ses émotions et celles des autres est une personne qui connaît plusieurs stratégies pour réduire ou modifier les émotions négatives chez elle-même, mais aussi chez les autres. Aussi, ce sont ces capacités de régulation émotionnelle qui permettent aux enseignants de faire face aux émotions intenses et aux provocations des élèves en difficultés dans une perspective positive et sans que cela augmente leur stress (Brackett et al., 2010). Une des composantes essentielles

à la régulation émotionnelle est la conscience émotionnelle, incluant la compréhension et l'acceptation des émotions. C'est pourquoi certains auteurs ont trouvé important de mesurer la conscience émotionnelle chez les enseignants (Brackett et al., 2010; Buettner, Jeon, & Garcia, 2016). Dans l'étude de Buettner et al. (2016), il a été démontré que les enseignants ayant de meilleures stratégies de régulation émotionnelle sont plus sensibles envers les émotions négatives des élèves et qu'ils y répondent de façon plus rassurante. Au meilleur de nos connaissances, peu d'études se sont intéressées à la régulation émotionnelle des enseignants, mais surtout à leurs habiletés à reconnaître leurs propres émotions et celles des élèves. Comme le présent travail s'intéresse autant à la proximité affective présente dans la RÉE qu'à la sensibilité de l'enseignant en lien avec le développement socioémotionnel des élèves et aux impacts de ces variables, il s'avère intéressant de mesurer les effets de la conscience émotionnelle des enseignants sur cette RÉE.

Les objectifs de la recherche

Comme mentionné précédemment, les études indiquent que les élèves ayant des difficultés socioémotionnelles ont de moins bonnes RÉE (Baker, 2006; Buyse et al., 2011; Hamre et al., 2007). En effet, les enfants ayant des difficultés socioémotionnelles sont à risque de vivre des difficultés psychosociales et académiques dans leur milieu scolaire (Broidy et al., 2003; Steele et al., 2016). De plus, ce sont aussi les élèves ayant accumulé un grand nombre de facteurs de risque ou étant vulnérables qui sont les plus à risque de vivre des difficultés au niveau de leur développement socioémotionnel (Dickerson & Gurleen, 2013; Hamre et al., 2007; Kushner, Barrios, Smith, & Dougherty, 2016; Steele et al., 2016; Votruba-Drzal, 2006).

Toutefois, peu d'études se sont intéressées à des variables émotionnelles qui relèvent des enseignants (soit leur conscience émotionnelle) et aux qualités relationnelles de ceux-ci pouvant

favoriser l'établissement d'une RÉE positive (Hamre et al., 2007). Rappelons qu'une RÉE positive peut être un pilier dans la vie d'un enfant dont le développement socioémotionnel n'est pas optimal (Baker, 2006; S. Birch, H. & G. Ladd, W, 1997; S. H. Birch & G. W. Ladd, 1997).

Le présent projet de recherche se veut novateur en ayant comme principal objectif d'étudier comment les interactions entre le développement socioémotionnel des élèves de la maternelle et la conscience émotionnelle des enseignants affectent la proximité affective dans la RÉE. Ainsi, les objectifs liés chacun à une hypothèse ont été vérifiés dans le cadre de ce travail :

Le premier objectif spécifique était de montrer que le développement socioémotionnel des élèves était en lien avec la présence de proximité affective dans la qualité de leur RÉE. Pour ce faire, deux variables ont été utilisées soit le développement socioémotionnel et la proximité affective composant la qualité de la RÉE.

Hypothèse 1 : Le niveau de développement socioémotionnel des élèves est en lien avec la proximité affective qu'ils développent avec leur enseignant.

Le deuxième objectif spécifique était de vérifier si la conscience émotionnelle des enseignantes à l'étude était en lien avec la proximité affective présente dans la RÉE. Deux variables ont été utilisées pour répondre à cet objectif spécifique. Tout d'abord, la proximité affective a été sélectionnée afin de mesurer la qualité relationnelle. Puis, le manque de conscience émotionnelle a permis de mesurer la conscience émotionnelle des enseignantes.

Hypothèse 2 : La conscience émotionnelle des enseignantes est en lien avec la proximité affective présente dans la RÉE.

Finalement, le troisième objectif spécifique visait à identifier quelle variable des variables sélectionnées pour les deux premières hypothèses permettait le mieux de prédire la

qualité relationnelle élève enseignant. Ces variables étaient : a) le développement socioémotionnel, b) la proximité affective présente dans la qualité de la RÉE et c) le manque de conscience émotionnelle des enseignantes.

Hypothèse 3 : Connaître laquelle ou lesquelles des deux variables (1- le développement socioémotionnel des élèves et 2- la conscience émotionnelle des enseignantes) contribuent le mieux à expliquer la proximité affective lorsque l'effet classe est contrôlé.

Chapitre 2. Méthodologie

Tout d'abord, notons que la présente étude provient d'une étude plus vaste menée par la professeure Geneviève Tardif au sein de l'Université du Québec en Outaouais. La procédure de recrutement s'est effectuée par les commissions scolaires de l'Outaouais et des Laurentides qui ont toutes les deux ciblé des écoles francophones provenant de milieux urbains, semi-urbains et de divers milieux socioéconomiques (faible, moyen et élevé). Les responsables des commissions scolaires ont sollicité l'aide des conseillères pédagogiques qui ont fait parvenir des courriels aux enseignantes du préscolaire. Sur une base volontaire, 12 enseignantes provenant de huit écoles en Outaouais et 14 enseignantes provenant de 11 écoles dans les environs de Saint-Jérôme (Laurentides) ont participé au projet. Ces 26 enseignantes ont ciblé entre deux et cinq élèves chacune, pour un échantillon total de 103 élèves. La sélection des élèves s'est effectuée sur la base de la représentativité où chaque enseignante a été invitée à identifier minimalement trois élèves, soit un élève qui lui pose un défi relationnel, un enfant qui se situe dans la moyenne relationnelle et un enfant pour qui la RÉE est facile. Pour chaque enfant identifié, les consentements des parents et des enseignantes ont dû être préalablement obtenus.

Questions d'ordre éthique

Le projet a été soumis au comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais. Le comité a émis un avis mentionnant que le projet respectait les règles d'éthique et de déontologie. Le certificat éthique numéro 2244-B a été obtenu en février 2017. Puisque ce projet utilise des données secondaires, le certificat éthique a été émis après la date de la collecte de données. Le projet de la professeure Geneviève Tardif a aussi obtenu un certificat éthique de la part du comité d'éthique de l'Université du Québec en Outaouais. Comme mentionné plus tôt, la participation des enseignantes était volontaire. Les enseignantes tout comme les élèves pouvaient se retirer

du processus à n'importe quel moment. Finalement, chacun des participants s'est vu attribuer un numéro d'identification alphanumérique dans l'objectif d'assurer leur anonymat.

Description de l'échantillon

Les 26 enseignantes étaient toutes des femmes et la moyenne de leur âge était de 41 ans. La plus jeune enseignante était âgée de 31 ans et la plus âgée de 59 ans. Elles avaient en moyenne 15 ans d'expérience en enseignement et elles avaient plus de trois ans d'expérience à la maternelle. Les classes étaient composées de 11 à 20 élèves. De plus, 25 enseignantes avaient une classe accueillant au moins un élève ayant des besoins particuliers, et 13 d'entre elles avaient le soutien d'un autre intervenant scolaire en classe. Il est aussi intéressant de souligner que les enseignantes s'identifiaient toutes comme étant des personnes chaleureuses, préoccupées par la réussite de leurs élèves et désirant la collaboration des parents. Des données sociodémographiques sous forme de fréquences sont présentées au Tableau 2 en complément à ces informations.

L'échantillon des élèves était composé de 45 filles et de 58 garçons, pour un total de 103 élèves. Parmi ceux-ci, 91 élèves étaient d'origine canadienne. Les 12 autres élèves étaient natifs de plusieurs autres pays (Haïti, Chine, Bulgarie, Afrique etc.). Ceux-ci étaient en moyenne âgés de cinq ans. Des données sociodémographiques sous forme de fréquences sont présentées au Tableau 3 en complément à ces informations.

Tableau 2. Données sociodémographiques des enseignantes sous forme de pourcentage**(N=26)**

Variables		Pourcentages %
Sexe	Femmes	100
Années d'expérience en enseignement	0 à 4,99 ans	7,69
	5 à 9,99 ans	19,23
	10 ans et +	73,08
Années d'expérience en enseignement préscolaire	0 à 4,99 ans	38,46
	5 à 9,99 ans	34,62
	10 ans et +	26,92
Origine ethnique	Caucasienne	96,16
	Autre	3,84

Tableau 3. Données sociodémographiques des élèves sous forme de pourcentage (N=103)

Variables		Fréquences
Sexe	Filles	43,69
	Garçons	56,31
Âge	4 ans	3,88
	5 ans	71,85
	6 ans	24,27
Origine ethnique	Caucasienne	88,35
	Autres	11,65

Les instruments de mesure

Afin d'étudier comment les interactions entre le développement socioémotionnel des élèves et la conscience émotionnelle des enseignants affectent la qualité relationnelle, trois variables ont été évaluées à l'aide de tests standardisés. Dans la prochaine partie, les instruments de mesure servant à mesurer celles-ci seront expliqués. Ces trois variables sont a) le développement socioémotionnel des élèves b) la conscience émotionnelle des et c) la proximité affective présente dans la relation élève-enseignant.

Le développement socioémotionnel des élèves

Premièrement, pour évaluer le développement socioémotionnel des élèves, un outil

standardisé, soit le *Ages and Stages Questionnaires Socio-Emotional* (ASQ-SE), a été complété par les enseignantes. Les enseignantes ont répondu à l'ASQ-SE qui est un outil validé aux États-Unis et présentement en cours de validation québécoise permettant d'identifier les enfants qui sont à risques de développer des difficultés au niveau de leur développement socioémotionnel (Squires et al., 2003). Le questionnaire, qui est rempli par un adulte qui connaît bien l'enfant, est sélectionné selon le nombre de mois de l'enfant. Comme cette recherche concerne spécifiquement la qualité relationnelle de l'élève et de son enseignant, il était préférable de retenir que le questionnaire complété par les enseignants. Le ASQ-SE offre huit questionnaires pour évaluer des enfants âgés de trois à 60 mois (Squires et al., 2003). Ce test standardisé a été validé auprès de plus de 2000 enfants âgés entre trois et 60 mois. Sa validité de contenu a été vérifiée par des psychologues, des psychiatres et des experts du développement socioémotionnel des enfants. De plus, les coefficients de Cronbach indiquent des résultats entre 0,69 et 0,91 pour chacun des âges. Pour ce qui est des résultats concernant la fidélité, les chercheurs ont obtenu des corrélations entre 0,67 et 0,91. Puis, lors du test-retest, les résultats ont été similaires à 94 % du temps. Ce sont des résultats satisfaisants pour conclure que le ASQ-SE est fidèle et valide (Squires et al., 2003). Il faut tout de même tenir compte d'un biais possible en lien avec l'état de la personne qui remplit le questionnaire pour l'enfant. Comme mentionné par Salomonsson et Slead (2010), le résultat obtenu à l'ASQ-SE dépend fortement de la santé mentale du répondant. Par exemple, le résultat à l'ASQ-SE pourrait indiquer que l'enfant présente de gros défis socioémotionnels, mais cela pourrait être un biais induit par le fait que le répondant est déprimé et dépassé par ses difficultés personnelles.

Dans le cadre de cette étude, les enseignantes ont répondu au questionnaire pour les enfants de 60 mois. Elles devaient indiquer à quelle fréquence les comportements sociaux et

émotifs des enfants se produisaient sur une échelle de Likert offrant quatre choix de réponses. Ceux-ci étaient *la plupart du temps, quelques fois, rarement ou jamais, je ne peux me prononcer*. Le quatrième choix de réponse a été ajouté dans le cadre de la recherche, puisque des questions comme « *est-ce que l'enfant dort au moins 8 heures dans une période de 24 heures* » ne pouvaient généralement pas être répondues par les enseignantes. Ensuite, l'enseignante devait indiquer si le comportement l'inquiétait en cochant *oui* ou *non*. Si elle cochant *oui*, le poids de sa réponse était augmenté de cinq points. Trois questions ont été éliminées, puisque plusieurs enseignantes avaient choisi de cocher *je ne peux me prononcer* (14. Est-ce que l'enfant et vous aimez les heures de repas ensemble, 17. Est-ce que l'enfant dort au moins 8 heures dans une période de 24 heures et 21. Est-ce que l'enfant explore de nouveaux endroits tels un parc ou la maison d'un ami). De plus, les questions 34, 35 et 36 ont été éliminées des analyses puisque les résultats étaient sous forme qualitative (34. Avez-vous des préoccupations concernant les habitudes alimentaires, de sommeil ou de propreté de l'enfant, 35. Est-ce qu'il y a autre chose qui vous inquiète concernant votre enfant et c) qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enfant). Après avoir inversé le score des énoncés formulés à la négative, le score global obtenu indiquait si l'enfant était à risque ou non de vivre des défis au niveau de son développement socioémotionnel. Ainsi, plus les scores étaient élevés, plus les élèves avaient des difficultés à réguler leurs émotions, à communiquer leurs besoins, à s'adapter aux situations, à être autonomes et à interagir adéquatement avec autrui (Squires et al., 2003).

La conscience émotionnelle des enseignants

Les enseignantes ont toutes rempli un questionnaire sociodémographique comportant 22 questions qui avaient pour but de recueillir des données descriptives générales. À la dernière question qui comportait 8 sous-questions sous forme d'énoncés, les enseignantes devaient se

situer par rapport à huit énoncés à l'aide d'une échelle de Likert. Elles pouvaient répondre par (1) pas du tout, (2) un peu, (3) assez, (4) beaucoup ou (5) vraiment beaucoup. On y retrouvait des énoncés concernant leur travail auprès des enfants. Par exemple, elles se sont situées à des énoncés tels que a) je me préoccupe de la réussite des enfants, b) je suis une personne chaleureuse, c) mon école permet aux enfants de réussir dans la vie, d) j'aime connaître les parents des enfants, etc. ».

Ensuite, pour évaluer la conscience émotionnelle des enseignants, l'Échelle des difficultés de régulation émotionnelle (ÉDRÉ) de Gratz et Roemer a été utilisée. L'ÉDRÉ est la version validée et traduite du Difficulties in emotion regulation scale. Elle a été remplie par l'enseignante. Cette échelle est de type auto-évaluatif. L'enseignante devait s'évaluer en fonction de ses émotions selon 36 énoncés regroupés en six échelles. Les propriétés psychométriques de la version française ont été examinées par Côté, Gosselin et Dagenais (2013). En effet, leur étude a obtenu des résultats qui confirment que la version française a d'excellentes propriétés psychométriques. Côté et ses collègues (2013) ont étudié la structure factorielle, la fidélité, la stabilité temporelle et la validité de l'ÉDRÉ. Lors de l'analyse de la cohérence interne (fidélité et stabilité temporelle), les alphas de Cronbach ont dépassé les 0,70 pour les six échelles allant de 0,70 à 0,90. De plus, le coefficient alpha de Cronbach pour l'ensemble des 36 items était de 0,94. De plus, les corrélations étaient supérieures à 0,35. Ainsi, leurs résultats soutiennent que L'ÉDRÉ a une excellente cohérence interne. En ce qui concerne la validité convergente, les chercheurs ont obtenu une corrélation élevée et positive entre le total de l'ÉDRÉ et ceux de l'inventaire de dépression de Beck (BDI-II) et avec l'inventaire d'anxiété situationnelle et de trait (STAI). Ces deux instruments ont servi à mesurer la validité de l'ÉDRÉ, car l'anxiété et la dépression sont associées à la régulation émotionnelle tout en étant différentes.

Dans le cadre de ce projet, les enseignantes ont eu à s'autoévaluer aux 36 énoncés. Par contre, seulement l'échelle concernant le manque de conscience émotionnelle a été considérée lors des analyses, puisque cette échelle était la plus cohérente avec l'objectif de la recherche. En effet, en étant conscients des émotions vécues par leurs élèves, les enseignants peuvent mieux répondre à leurs besoins affectifs et à leurs besoins de sécurité affective (Canrinus et al., 2011; Ceylan, 2009).

La proximité affective présente dans la relation entre l'élève et son enseignante

Finally, la qualité de la RÉE a été évaluée grâce à un instrument de mesure standardisé ayant des propriétés psychométriques satisfaisantes (R. Pianta; Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrøm, 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). Ainsi, la version originale a été développée dans les années 1990 en se basant sur la théorie de l'attachement et sur des recherches concernant les relations parents-enfants et les relations entre les enseignants et leurs élèves (Solheim et al., 2012). L'échantillon normatif était composé de 1535 enfants ayant en moyenne cinq ans. Les enfants de l'échantillon de ce projet de recherche ont aussi en moyenne cinq ans. Du côté des résultats concernant la fidélité test-retest, les auteurs ont obtenu des alphas de Cronbach satisfaisants pour la majorité des 28 items. Seulement, l'item 6 (*cet enfant semble blessé ou gêné lorsque je le corrige*) a obtenu un alpha de Cronbach très faible ($\alpha=0,13$). Cela s'explique par le fait que l'item peut porter à confusion lorsque l'on interprète les résultats. Un enfant gêné lorsqu'il se fait corriger peut être un enfant qui désire plaire à son enseignante tandis qu'un enfant blessé lorsqu'il se fait corriger peut être un enfant qui vit des conflits avec son enseignante (Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). La validité de construit a été testée avec des analyses factorielles et des rotations VARIMAX. Les auteurs ont obtenu des résultats satisfaisants. En effet, les corrélations étaient toutes supérieures à 0,5 et seulement un item s'est

qualifié dans deux sous-échelles (28. *Mes interactions avec cet enfant me font sentir efficace et confiante*). Celui-ci était en lien négativement avec les conflits et positivement avec la proximité affective. Cet instrument de mesure comportant 28 items permet à l'enseignant d'évaluer sa relation avec son élève selon trois sous-échelles et une échelle globale. Les trois sous-échelles sont les conflits (12 items), la proximité affective (11 items) et la dépendance (cinq items). Lorsque l'on parle de proximité affective dans cet instrument, on s'intéresse à connaître le niveau d'affection, d'ouverture et de chaleur qui existe dans la RÉE (R. Pianta; Solheim et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). Ensuite, lorsque l'on s'intéresse aux conflits présents dans la RÉE, on mesure le niveau de discordance qui existe entre l'enseignante et son élève (R. Pianta; Solheim et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). Puis, lorsque l'on mesure la dépendance, on s'intéresse aux comportements des élèves étant perçus comme possessifs et exigeants de la part de l'enseignante (R. Pianta; Solheim et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011). L'échelle globale quant à elle permet de connaître la qualité de la RÉE en général (R. Pianta; Solheim et al., 2012; Webb & Neuharth-Pritchett, 2011).

À la lumière de ces informations, l'échelle de la qualité relationnelle élève-enseignant (ÉQRÉE) qui est la version traduite du Student-teacher relationship scale a été complétée par les enseignantes de notre échantillon en fonction de chacun des élèves qu'elles avaient ciblés. Comme le principal indicateur d'une bonne RÉE est la proximité affective, seulement l'échelle de la proximité affective a été utilisée dans les analyses (Pianta & Stuhlman, 2004). De cette façon, il allait être possible de répondre aux hypothèses 1 et 2, une fois les résultats analysés (1. le niveau de développement socioémotionnel des élèves est en lien avec la qualité de la relation qu'ils développent avec leur enseignante et 2. la conscience émotionnelle des enseignantes est en lien avec la qualité de la RÉE).

Stratégies d'analyse

Les données quantitatives recueillies lors de la collecte de données ont été entrées dans Excel en premier lieu. Par la suite, elles ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS (IBM SPSS Statistics, Version 24). Ensuite, les analyses statistiques ont été effectuées en deux étapes. Premièrement, les analyses descriptives ont été menées afin de connaître les liens qui existaient entre les variables à l'aide des corrélations. Deuxièmement, des régressions logistiques multiniveaux ont été menées dans le but de mesurer l'effet de la conscience émotionnelle des enseignantes sur leur qualité relationnelle tout en contrôlant pour l'effet du groupe.

Les analyses descriptives

Des analyses descriptives (moyennes, écart-type, corrélations etc.) sont appliquées aux données afin de s'assurer qu'elles respectent les postulats de base des analyses paramétriques. Les associations entre les diverses variables à l'étude a) le développement socioémotionnel des élèves (leur développement socioémotionnel), b) la conscience émotionnelle des enseignantes et c) la proximité affective de la RÉE ont été étudiées au moyen des corrélations.

Les analyses multiniveaux

Les régressions logistiques multiniveaux sont utilisées dans le cas où les données ont une structure hiérarchique (Bauer, 2003; Field, 2013; Jackson, 2010). Dans ce cas-ci, les élèves et les enseignantes sont réunis à l'intérieur de différentes classes ayant la même enseignante. Dans le but de contrôler le fait que certains enfants proviennent d'une même classe et qu'ils ont été exposés aux mêmes conditions (climat, lieu, temps, composition du groupe, etc.), des régressions logistiques multiniveaux ont été effectuées pour dégager uniquement l'effet de la conscience émotionnelle de l'enseignante sur la qualité relationnelle. Il s'agit donc ici d'effectuer, dans un premier temps, une analyse en vérifiant quelles variables ont une influence

significative sur la variable dépendante à l'étude. Les caractéristiques statistiques des groupes, à savoir leur ordonnée à l'origine de la droite (aussi appelé *intercept* en anglais) et leur pente sont ensuite introduites dans l'équation afin de vérifier si ces données modifient de manière significative le modèle mesuré. L'apport de ces nouvelles données au modèle statistique est déterminé en comparant les rapports de vraisemblance de chaque modèle (*log likelihood*) (Field, 2013).

Chapitre 3. Résultats

Analyses descriptives

Sachant que l'établissement d'une RÉE positive permet parfois aux enfants en difficultés de vivre des réussites en milieu scolaire, il était important de considérer les liens qui existent entre le développement socioémotionnel des élèves et la qualité de leur relation avec leur enseignante (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). Les analyses descriptives ont permis d'en connaître davantage sur l'échantillon de la recherche en décrivant les moyennes obtenues aux outils de mesure.

Premièrement, la moyenne obtenue à l'échelle de la proximité affective indique que les élèves sont, en moyenne, bien dans la relation avec leur enseignante ($x=4,13$, É.T. = 0,71) puisqu'un score élevé est signe qu'il y a une grande proximité affective dans la RÉE. Deuxièmement, la moyenne obtenue à l'ASQ-SE indique que les élèves ont, en moyenne, un développement socioémotionnel adéquat puisqu'un score dépassant 70 aurait indiqué le contraire ($x=54,28$, É.T.= 47.47). Finalement, la moyenne obtenue à l'échelle du manque de conscience émotionnelle indique que les enseignantes ont, en général, une bonne conscience de leurs émotions ($x=1,70$, É.T. = 0,56).

Ensuite, les deux premières hypothèses ont été testées à l'aide des corrélations.

Hypothèse 1

En premier lieu, l'hypothèse 1 a été testée, celle-ci était la suivante: *: le niveau de développement socioémotionnel des élèves est en lien avec la proximité affective qu'ils développent avec leur enseignante.* Au Tableau 4, le niveau de développement socioémotionnel des élèves a été mis en relation avec la proximité affective présente dans la qualité de la relation qu'ils développent avec leur enseignante. Une forte corrélation négative a été obtenue ($r= -$

0,46**, $p < 0,01$). Cela signifie que plus le développement socioémotionnel des élèves est déficitaire, moins il y a de proximité affective dans la relation. Par exemple, si un élève éprouve des difficultés à réguler ses émotions, la RÉE est composée d'une faible proximité affective. Ainsi, le niveau de développement socioémotionnel des élèves est en lien avec la qualité de la relation qu'ils développent avec leur enseignante.

Hypothèse 2

Ensuite, l'hypothèse 2 a été testée, celle-ci était la suivante : : *La conscience émotionnelle des enseignantes est en lien avec la proximité affective présente dans la RÉE.* Au Tableau 4, les difficultés de régulation émotionnelle des enseignantes (le manque de conscience émotionnelle) ont été mises en relation avec la proximité affective présente dans la qualité de la relation qui se développe entre l'enseignante et ses élèves. Ainsi, une forte corrélation négative a été obtenue ($r=-0,40$ **, $p < 0,01$). Cela signifie que plus le manque de conscience émotionnelle des enseignantes est grand, moins il y a de proximité affective dans la relation. Par exemple, si une enseignante a des difficultés à reconnaître ses émotions et celles de ses élèves, la RÉE comporte moins de proximité affective. Ainsi, la qualité de la RÉE est en lien avec les capacités de régulation émotionnelle des enseignantes.

Ces analyses descriptives amènent à conclure qu'effectivement le développement socioémotionnel, tout comme les capacités de régulation émotionnelles des enseignantes sont en lien avec la qualité de la RÉE.

Tableau 4. Corrélations entre la variable de la proximité affective de la RÉE, la variable du développement socioémotionnel des élèves et la variable de la conscience émotionnelle des enseignantes (N=103)

Variables	1	2	3	Moyennes	Écarts types
1. Qualité relationnelle (proximité affective)	–	-0,46**	-0,40**	4,13	0,71
2. Développement socioémotionnel des élèves		–	0,11	54,28	47,47
3. Régulation émotionnelle des enseignantes (manque de conscience émotionnelle)			–	1,70	0,56

*Note. ** $p < 0,01$*

Analyses multiniveaux

Hypothèse 3

Comme il est difficile de dégager l'effet du contexte de classe sur la qualité relationnelle, des analyses multiniveaux ont été conduites. Ceci avait pour objectif de répondre à l'hypothèse 3 qui était de *connaître laquelle ou lesquelles des deux variables (1- le développement socioémotionnel des élèves et 2- la conscience émotionnelle des enseignantes) contribuent le mieux à expliquer la proximité affective lorsque l'effet classe est contrôlé*. Ce type d'analyse est utilisé dans le cas où les données sont regroupées dans des sous-ensembles (Bauer, 2003; Jackson, 2010). Dans cet échantillon, les élèves étaient regroupés dans des classes. Les analyses multiniveaux permettent de contrôler le fait que plusieurs élèves (niveau 1) provenaient des mêmes classes (niveau 2). Les analyses sont donc basées sur une structure à deux niveaux. Leur intérêt spécifique est de distinguer la variabilité existant au niveau individuel de la variabilité inter-groupe (Chaix et Chauvin, n.d.) Dans le cas où l'accent est mis sur le coefficient de régression, comme c'est le cas dans cette étude, les groupes peuvent être petits puisque c'est le nombre de groupes comparés qui est important (Field, 2013). Les données ont été analysées en utilisant des modèles mixtes linéaires dans SPSS 24 (IBM Corp., Armonk, NY, USA).

Pour débiter, une première régression multiple a été réalisée en entrant les résultats obtenus par les élèves à l'ASQ-SE dans un modèle fixe pour déterminer s'il prédisait la qualité relationnelle. Dans cette première analyse, la variable dépendante est prédite sans tenir compte du niveau hiérarchique des données (des élèves imbriqués dans des classes). Cette première étape permet d'obtenir un modèle statistique de base auquel seront ensuite comparés les modèles suivants qui tiendront compte de la nature hiérarchique des données. Cette première analyse a permis d'observer que le développement socioémotionnel des élèves explique significativement

la qualité de la RÉE, bien que le coefficient de régression indique une petite taille d'effet ($F(1,103) = 27,80 p < ,01 ; b = -0,01$). Lorsque ni la conscience émotionnelle de l'enseignante, ni l'effet du groupe ne sont pris en considération, on obtient que plus les enfants montrent des difficultés au niveau du développement socioémotionnel, moins ils ont de bonnes relations avec leur enseignante (tableau 5).

Subséquentement, une deuxième régression multiple a été réalisée afin de déterminer si le facteur enseignant pouvait expliquer une proportion significative de la qualité relationnelle. Il s'avère que le manque de conscience émotionnelle de l'enseignante explique de manière significative la variance de la qualité relationnelle ($F(1,103) = 18,00 p < ,01 ; b = -0,44$). Comme le démontre le *coefficient bêta*, la régulation émotionnelle de l'enseignante, soit son manque de conscience émotionnelle, explique une proportion importante de la qualité relationnelle entre l'enseignante et l'enfant. Cette variable permet un ajustement significatif du modèle comparativement au modèle précédent, tel que vérifié par la comparaison des rapports de vraisemblances (log likelihood) ($\chi^2(1) = 2,91, p = n.s$). Notons enfin que des analyses ont été tentées afin de vérifier si l'interaction entre le développement socioémotionnel de l'enfant et la conscience émotionnelle de l'enseignante. Lorsque cette interaction est ajoutée au modèle, elle ne permet pas d'améliorer l'ajustement du modèle, soit aucun changement significatif dans les rapports de vraisemblances ($\chi^2(1) = -1,58, p = n.s$). Cette variable a donc été retirée pour les analyses subséquentes.

Ensuite, l'effet du contexte de la classe a été contrôlé. Dans un premier temps, l'effet de l'ordonnée à l'origine de la droite a été ajouté à la régression linéaire. La vraisemblance logarithmique de ce modèle a été comparée au modèle précédent. Le nouveau modèle ne se

distingue pas de manière significative du dernier modèle ($\chi^2 (1) = 2,91, p = n.s.$). Dans un deuxième temps, l'effet de la pente a été ajouté. Encore une fois, cette information ne modifie pas le modèle de manière significative considérant les vraisemblances logarithmiques ($\chi^2 (1) < 0,01, p = n.s.$). En somme, le modèle sans structure n'a pas apporté de changement significatif au modèle ($\chi^2 (1) = 2,148, p = n.s.$). Le modèle final est présenté au Tableau 5 avec les autres modèles de régressions réalisés. Dans l'objectif de répondre à la troisième hypothèse, les résultats indiquent que le manque de conscience émotionnelle de l'enseignante explique une proportion importante de la variance dans la qualité relationnelle entre l'enseignante et l'enfant (*la qualité se réfère au niveau de proximité affective*). Ainsi, il est difficile pour les enseignantes ayant des lacunes au niveau de la conscience émotionnelle de bâtir une relation de qualité avec les enfants. Cette caractéristique de l'enseignante explique davantage la relation que le développement socioémotionnel de l'enfant.

Tableau 5. Modèles multiniveaux (régressions multiples) expliquant l'importance de la conscience émotionnelle de l'enseignante dans l'établissement d'une proximité affective dans RÉE.

Paramètres	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
Effets fixes					
Constante	4,52	5,22	5,20	5,20	5,36
Difficultés socioémotionnelles des élèves	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
Manque de conscience émotionnelle de l'enseignante		-0,44	-0,42	-0,42	-0,51
Effets aléatoires					
Constantes	0,40	0,34	0,29	0,29	0,27
Intercepts			0,05	0,05	0,79
Pentes				0,00	0,00
Intercept x Pente					0,19
-2 Log v	197,52	180,93	178,02	178,02	175,87

Chapitre 4. Discussion & recommandations

Il est reconnu que le développement socioémotionnel des enfants est influencé par leur environnement tout comme par leurs habiletés à réguler leurs émotions (Simard et al., 2013; Toupin et al., 2003). Les enfants ayant des difficultés socioémotionnelles ou présentant des vulnérabilités au niveau de leur développement sont plus souvent identifiés comme étant des élèves ayant des difficultés d'adaptation et ce sont ceux qui sont le plus à risque de s'inscrire dans une trajectoire de vie difficile (M Déry et al., 2005; Hertzman & Williams, 2009; Salomonsson & Slead, 2010; Simard et al., 2013). Bien que ces élèves soient plus à risque de vivre des difficultés en milieu scolaire, ils peuvent bénéficier de certains facteurs de protection. Parmi ceux-ci, relevons que l'enfant de maternelle, étant en relation avec le même enseignant pendant une année entière, bénéficie de cette relation comme de facteur de protection. En effet, l'enseignant devient une figure d'attachement pour celui-ci (Vitaro, Brendgen, Larose, & Trembaly, 2005). La relation que l'enseignant bâtit avec ses élèves joue un grand rôle dans la réussite scolaire de ceux-ci. Sachant cela, et voulant favoriser un sain développement des élèves dans leur milieu scolaire, il était intéressant de chercher à comprendre quelles composantes du profil relationnel de l'enseignant joue un rôle important dans la qualité de la RÉE.

Le but de cette recherche était donc d'étudier comment les interactions entre le développement socioémotionnel des élèves et la conscience émotionnelle des enseignantes affectent la proximité affective dans la RÉE.

Tout d'abord, des corrélations ont été faites afin de savoir si le niveau de développement socioémotionnel des élèves était en lien avec la proximité affective qu'ils développent avec leur enseignant. Les corrélations ont permis de conclure qu'il y a effectivement un lien entre le niveau de développement socioémotionnel des élèves et la proximité affective qu'ils

développent avec leur enseignant. Cela signifie que plus les élèves ont de bonnes habiletés socioémotionnelles, meilleure est la proximité affective dans la RÉE. Ensuite, la capacité de régulation émotionnelle des enseignantes a été analysée afin de savoir si leur conscience émotionnelle est en lien avec la proximité affective présente dans la RÉE. Les corrélations obtenues ont permis de conclure que la qualité de la RÉE est en lien avec la conscience émotionnelle des enseignantes. Finalement, comme il est difficile de dégager l'effet du contexte de classe sur la qualité relationnelle, des analyses multiniveaux ont donc été conduites afin de répondre à la troisième hypothèse qui était de connaître laquelle ou lesquelles des deux variables (1- le développement socioémotionnel des élèves et 2- la conscience émotionnelle) contribuaient le mieux à expliquer la proximité affective lorsque l'effet classe est contrôlé. Les résultats corroborent les données des études antérieures. Ainsi, parmi nos variables à l'étude, le manque de conscience émotionnelle est la variable qui explique le mieux la proximité affective qui se développe entre l'enseignante et l'enfant.

En lien avec les résultats de notre première hypothèse, plusieurs auteurs ont conclu dans leurs recherches qu'il existe bel et bien un lien entre le niveau de développement socioémotionnel des élèves et la qualité du lien qu'ils établissent avec leur enseignant (Rudasill, 2011; Vitaro et al., 2005; Waiden & Field, 1990; Zhan & Sun, 2011). Ainsi, les enfants présentant des difficultés socioémotionnelles développent plus souvent une relation de moins bonne qualité avec leur enseignant (Buyse et al., 2008; Hamre et al., 2007; Kesner, 2000; Sutherland et al., 2012).

Ensuite, d'autres études ont mis en lumière le fait que plus les capacités de régulation émotionnelle des enseignants étaient bonnes, plus ceux-ci développaient des RÉE positives (Brackett et al., 2010). Ces études s'appuient sur la théorie de l'attachement, dans laquelle le

déterminant le plus considérable dans l'établissement d'une saine relation d'attachement est la sensibilité du donneur de soin, dans ce cas-ci, de l'enseignant (Buyse et al., 2011; Verschueren & Koomen, 2012). Tout comme un point relevé par nos résultats l'indique, l'enseignant qui crée des relations empreintes de proximité est sensible et il est en mesure de répondre aux besoins de l'élève. De plus, la sensibilité de l'enseignant comprend ses capacités à offrir du confort, du réconfort et de répondre aux besoins de ses élèves (Buyse et al., 2011). Ainsi, l'enseignant ayant de bonnes habiletés de régulation émotionnelle serait un levier dans l'apprentissage socioémotionnel des élèves (Ahn & Stifter, 2006). Aussi, les auteurs stipulent que les enseignants ayant une bonne régulation émotionnelle et étant empathiques envers leurs élèves sont ceux qui arrivent à bâtir de très bonnes RÉE (Brackett et al., 2010). Dans la littérature, il est bien démontré qu'une RÉE empreinte de proximité affective, de chaleur et dans laquelle il y a peu de conflits est une RÉE pouvant jouer un rôle protecteur dans la vie des élèves (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008; Cugmas, 2010; Curby, Brock, & Hamre, 2013; Davis, 2001; Doumen et al., 2008; Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2013; Hamre et al., 2007; Solheim et al., 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011; Verschueren & Koomen, 2012; White, 2015; Zhan & Sun, 2011).

Dans ce projet de mémoire, les résultats indiquent qu'une fois l'effet classe contrôlé, ce serait le manque de conscience émotionnelle qui expliquerait le mieux la qualité de la RÉE. Peu d'études se sont intéressées principalement à la contribution de la régulation émotionnelle et de la conscience émotionnelle de l'enseignant à la qualité de la RÉE en lien avec la proximité affective. Les écrits recensés ont servi à en connaître davantage sur le développement socioémotionnel de l'élève et les caractéristiques de celui-ci pouvant nuire à l'établissement d'une saine RÉE. Par contre, quelques études, dont celle de McAllister et Irvine (2002) et celle

de Brackett et al. (2010) se sont intéressées au pouvoir qu'ont les enseignants pour améliorer leur climat de classe. McAllister et Irvine (2002) ont offert un programme axé sur l'empathie à un groupe d'enseignants. Leurs résultats démontrent que plus les enseignants sont empathiques, meilleure est leur relation avec leurs élèves. Les enseignants rapportaient eux-mêmes être plus à l'écoute et ainsi mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ils ont aussi partagé vivre moins de colère et être moins en mode défensif lorsque des élèves leur faisaient des commentaires négatifs (McAllister & Irvine, 2002). L'étude de Brackett quant à elle s'est intéressée aux effets d'une bonne régulation émotionnelle chez les enseignants. Ils ont pu conclure que les habiletés de régulation émotionnelle permettent aux enseignants d'aider les élèves à mieux réguler leurs propres émotions et ces enseignants ont tendance à entretenir des relations plus positive (sans conflit) avec leurs élèves et leurs collègues en plus d'être plus satisfaits d'eux-mêmes. Les résultats obtenus dans ce projet de mémoire permettent de mettre en lumière l'importance que joue la conscience émotionnelle de l'enseignant dans l'établissement d'une RÉE positive. Il sera sans aucun doute intéressant de continuer à élaborer sur les composantes de la régulation émotionnelle des enseignants permettant d'améliorer la qualité de la RÉE dans de futures recherches.

Ce travail universitaire comporte certainement des biais en ce qui concerne la complétion des questionnaires puisque toute la documentation a été remplie par les enseignantes. D'ailleurs, l'étude de White (2015) explique que les enfants et leur enseignant ne se basent pas sur les mêmes faits pour établir s'ils ont une bonne ou mauvaise relation avec l'autre. Par exemple, les enfants gênés et introvertis ne démontrent pas se sentir moins près de leur enseignant, mais l'affirmeront si on les questionne à ce sujet. De plus, ce sont souvent les enfants ayant de bonnes compétences sociales qui créent facilement des liens avec des adultes ne faisant pas partie de

leur noyau familial. Ainsi, dans une prochaine étude, il serait intéressant d'inclure les élèves dans la méthodologie. De plus, les enseignantes avaient une bonne estime d'elles-mêmes selon le questionnaire sociodémographique qu'elles ont rempli. Aussi, ajoutons que les enseignantes ayant participé à la recherche étaient intéressées par le sujet. Cela peut avoir fait en sorte que notre échantillon était composé d'enseignantes ayant de très bonnes habiletés dans la création de liens avec leurs élèves.

Conclusion

Cette recherche avait pour but d'étudier comment les interactions entre le développement socioémotionnel des élèves de la maternelle et la conscience émotionnelle des enseignants affectent la proximité affective présente dans leur RÉE. Cet intérêt statistique est venu du fait que la littérature souligne que la qualité relationnelle élève enseignant est une variable importante du développement socioémotionnel et de la réussite scolaire des enfants à court comme à plus long terme (Baker, 2006; Baker et al., 2008; S. Birch, H, & G. Ladd, W, 1997; Buyse et al., 2011; Hamre & Pianta; Robert C. Pianta et al., 2012). Comme présenté précédemment dans les résultats, le niveau de développement socioémotionnel des élèves ainsi que la conscience émotionnelle des enseignants sont en lien avec la qualité de la RÉE qui se développe. De plus, il a été possible de conclure que la conscience émotionnelle est la variable expliquant le mieux la proximité affective présente dans la RÉE. Ainsi, ce projet de recherche a permis un avancement de connaissances en documentant la théorie entourant la RÉE qui soutient le développement socioémotionnel des élèves et qui leur permet d'améliorer leur parcours scolaire et leur trajectoire développementale. Aussi, cette étude est riche pour l'avancement des pratiques psychoéducatives en milieu scolaire pour plusieurs raisons. D'abord, elle démontre qu'outiller les enseignants en ce qui concerne leurs capacités de régulation émotionnelle pourrait les amener à être plus empathiques envers leurs élèves. De plus, l'empathie ainsi que la conscience émotionnelle qu'elles développeront leur permettront de créer de meilleures RÉE. Le psychoéducateur joue un rôle-conseil auprès des enseignants et il pourrait être amené à sensibiliser les enseignantes à développer les qualités associées à une bonne RÉE (proximité affective, absence de conflit, bonne régulation émotionnelle de la part de l'enseignante). Le psychoéducateur pourrait soutenir les enseignants dans leur proximité affective avec les élèves

qui présentent des défis socioémotionnels. Ces qualités recherchées chez les enseignants sont similaires aux schèmes relationnels enseignés aux psychoéducateurs (empathie, communication, considération, confiance, sécurité) (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2012). Ainsi, cette étude laisse place à des pistes de solutions concernant l'enjeu des élèves à défis relationnels, mais elle laisse place aussi à plusieurs questions à approfondir dans de prochaines recherches où l'opinion des élèves pourrait être prise en considération dans l'évaluation de la qualité de la RÉE.

Références bibliographiques

- Ahn, H. J., & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education & Development, 17*(2), 253-270. doi: 10.1207/s15566935eed1702_3
- 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., & 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. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bauer, D. J. (2003). Estimating multilevel linear models as structural equation models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 28*(2), 135-167.
- Birch, S., H., & Ladd, G., W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's. Early School Adjustment. *Society for the study of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Society for the study of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools, n/a-n/a*. doi: 10.1002/pits.20478
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., . . . Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222-245. doi: 10.1037/0012-1649.39.2.222

- Buettner, C. K., Jeon, L., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education & Development, 27*(7), 1018-1039.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference? *Social Development, 20*(1), 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *J Sch Psychol, 46*(4), 367-391. doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Ceylan, R. (2009). An Examination of the Relationship Between Teachers' Professional Self-Esteem and Empathic Skills. *Social Behavior and Personality: an international journal, 37*(5), 679-682. doi: 10.2224/sbp.2009.37.5.679
- Chang, H., Shelleby, E. C., Cheong, J., & Shaw, D. S. (2012). Cumulative Risk, Negative Emotionality, and Emotion Regulation as Predictors of Social Competence in Transition to School: A Mediated Moderation Model. *Social Development, 21*(4), 780-800. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00648.x
- Côté, G., Gosselin, P., & Dagenais, I. (2013). Évaluation multidimensionnelle de la régulation des émotions: Propriétés psychométriques d'une version francophone du Difficulties in

- Emotion Regulation Scale. . *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 23(2), 63-72. doi: 10.1016/j.jtcc.2013.01.005
- Cugmas, Z. (2010). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1271-1289. doi: 10.1080/03004430.2010.523993
- Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education & Development*, 24(3), 292-309. doi: 10.1080/10409289.2012.665760
- Davis, H. A. (2001). The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemp Educ Psychol*, 26(4), 431-453. doi: 10.1006/ceps.2000.1068
- Déry, M., Laventure, M., Toupin, J., Verlaan, P., & Pauzé, R. (2007). Adaptation scolaire et sociale d'élèves ayant reçu des services éducatifs complémentaires pour troubles de comportement dès le début de leur scolarité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (1), 47-62.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 769-775.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28(1-2), 1-23.
- Desrochers, C., & Mercier, M. (2011). L'importance du lien d'attachement: la relation adulte-élève.

- Dickerson, A., & Gurleen, P., K. (2013). Persistent poverty and children's cognitive development. *Journal of the royal statistical society*, 179(2), 535-558.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: a three-wave longitudinal study. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 37(3), 588-599. doi: 10.1080/15374410802148079
- Drabick, D. A., & Gadow, K. D. (2012). Deconstructing oppositional defiant disorder: clinic-based evidence for an anger/irritability phenotype. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*, 51(4), 384-393.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Dev*, 75(2), 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple Sepanski, S. (2013). Cumulative Risk and Child Development. *American Psychological Association*, 139(6), 1342-1396. doi: 10.1037/a0031808.supp
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock'n'roll* (4ème ed.). Los Angeles: SAGE.
- Fortin, L., & Strayer, F. F. (2000). Introduction — Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 3-16. doi: 10.7202/032024ar

- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2013). Teacher–child relationship quality in early childhood education: the importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care, 184*(3), 386-402. doi: 10.1080/03004430.2013.790383
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. doi: 10.1017/S0048577201393198
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. Student–Teacher Relationship *Children's needs III* (pp. 49-60).
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development, 0*(0), 071124114012001-??? doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x
- Hertzman, C. (2009). The state of child in Canada: Are we moving toward, or away from, equity from start? *Paediatrics and Child Health, 14*(10), 673-676.
- Hertzman, C., & Williams, R. (2009). Making early childhood count. *CMAJ, 180*(1), 68-71. doi: 10.1503/cmaj.080512
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *J Clin Child Psychol, 28*(2), 173-184. doi: 10.1207/s15374424jccp2802_5
- Jackson, D. L. (2010). Reporting results of latent growth modeling and multilevel modeling analyses: some recommendations for rehabilitation psychology. *Rehabilitation psychology, 55*(3), 272.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of school psychology, 28*(2), 133-149.

- Kushner, M. R., Barrios, C., Smith, V. C., & Dougherty, L. R. (2016). Physiological and behavioral vulnerability markers increase risk to early life stress in preschool-aged children. *J Abnorm Child Psychol*, *44*(5), 859-870. doi: 10.1007/s10802-015-0087-7
- Leblanc, S. (2007). *La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitements.*, Université de Montréal, Montréal (Québec).
- Mattison, R. E., J., H. F., & Kales, S. N. (1986). An objective evaluation of special class placement of elementary schoolboys with behavior problems. *Journal of abnormal children psychology*, *14*(2), 251-262.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, *53*(5), 433-443. doi: 10.1177/002248702237397
- Moss, E. (2005). *La réussite scolaire évaluée sous l'angle de l'attachement.* Université du Québec à Montréal.
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). [Validation of the French version of the Emotion Regulation Checklist (ERC-vf)]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *65*(1), 29-41. doi: 10.1016/j.erap.2014.10.002
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2012). *Cadre de référence: Le psychoéducateur en milieu scolaire.* Montréal;: Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.
- Pianta, R. STRS: Professional Manual. *Psychological Assessment Resources, inc.*

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. *Handbook of research on student engagement*, 365-386. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Child Res Q*, 26(2), 147-156. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.07.002
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47. doi: 10.1037/1528-3542.3.1.30
- Salomonsson, B., & Sleded, M. (2010). The Ages & Stages Questionnaire: Social-Emotional: A validation study of a mother-report questionnaire on a clinical mother-infant sample. *Infant Mental Health Journal*, 31(4), 412-431. doi: 10.1002/imhj.20263
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. doi: 10.1037/0012-1649.33.6.906
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, E., & Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec (Québec): Institut de la statistique du Québec.

- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The three dimensions of the student–teacher relationship scale: CC validation in a preschool sample. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 250-263. doi: 10.1177/0734282911423356
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Squires, J., Bricker, D. D., Twombly, E., & Yockelson, S. (2003). *The ASQ-SE user's guide : for the Ages & stages questionnaires : social-emotional : a parent -completed, child-monitoring system for social-emotional behaviors*. Baltimore, Mar.: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Steele, H., Bate, J., Steele, M., Dube, S. R., Danskin, K., Knafo, H., . . . Murphy, A. (2016). Adverse childhood experiences, poverty, and parenting stress. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 48*(1), 32-38. doi: 10.1037/cbs0000034
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., Abrams, L., & Ogston, P. (2012). An Initial Evaluation of the Teacher-Child Interaction Direct Observation System: Measuring Teacher-Child Interaction Behaviors in Classroom Settings. *Assessment for Effective Intervention, 39*(1), 12-23. doi: 10.1177/1534508412463814
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and Emotion Regulation: Two Sides of the Developing Coin. *Emotion Review, 3*(1), 53-61. doi: doi:10.1177/1754073910380969
- Toupin, J., Pauzé, R., Yergeau, É., Déry, M., Fortin, L., & Mercier, H. (2003). Enfants manifestant un trouble des conduites et utilisant des services psychoéducatifs: un portrait social, familial et psychologique. *Santé mentale au Québec, 28*(1), 232-257.

- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attach Hum Dev, 14*(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Trembaly, R. E. (2005). Kindergarten Disruptive Behaviors, Protective Factors, and Educational Achievement by Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.617
- Votruba-Drzal, E. (2006). Economic disparities in middle childhood development: does income matter? *Dev Psychol, 42*(6), 1154-1167. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1154
- Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology, 8*(1), 65-76. doi: 10.1111/j.2044-835X.1990.tb00822.x
- Wang, M. T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Dev Psychol, 49*(4), 690-705. doi: 10.1037/a0027916
- Webb, M.-y. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Child Res Q, 26*(2), 205-215. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.004
- White, K. M. (2015). "My Teacher Helps Me": Assessing Teacher-Child Relationships From the Child's Perspective. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(1), 29-41. doi: 10.1080/02568543.2015.1105333
- Zhan, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *J Genet Psychol, 172*(2), 176-198. doi: 10.1080/00221325.2010.528077

Annexe A: Questionnaire sociodémographique pour les enseignantes

(SJ-ENS1) Questionnaire sur les caractéristiques du personnel enseignant

Questionnaire 1 sur 4 : Cueillette d'informations sociodémographiques.

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations descriptives générales. Ce questionnaire contient 22 questions. Il devrait vous prendre moins de 5 minutes à compléter. Soyez assuré(e) que vos réponses (nom et données personnelles) demeureront confidentielles et anonymes. Toutes ces informations seront associées à un code alpha-numérique connu uniquement par l'équipe de recherche permettant de respecter la confidentialité et l'anonymat.

Il y a 29 questions dans ce questionnaire

Questionnaire sur les caractéristiques du personnel enseignant

Dans la section qui suit, nous vous posons quelques questions qui nous aideront à mieux connaître les caractéristiques de notre échantillon.

1. Veuillez écrire votre nom au complet: *

Veuillez écrire votre réponse ici : **QUESTION remplacée par le code**

2. Veuillez indiquer votre âge: * Q1:Aucun changement

Votre réponse doit être comprise entre 16 et 70
Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ.

Veuillez écrire votre réponse ici :

ans

3. Sexe * Q2: ÉCHELLE NOMINALE FEMME (1) HOMME (2)

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Féminin
 Masculin

Q3: échelle nominale (toutes les réponses nommées)
Caucasienne (1)
Canadienne (2)
Caucasien/canadienne (3)
Québécoise (4)
Caucasien (5)
Québécoise-canadienne (6)
Canadien-Français (7)
Je ne sais pas quoi répondre (8)
Blanc (9)

4. Origine ethnique: *

Veuillez écrire votre réponse ici :

5. Statut civil: *

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Célibataire **Q4: Échelle nominale**
 Conjoint(e) de fait **Célibataire (1) Conjoint de fait (2) Mariée (3)**

Marié(e)

6. Situation familiale : * **Q5: échelle ordinale**
Sans: (0)-1-2-3+

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Sans enfant
 1 enfant
 2 enfants
 3 enfants et plus

7. Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e) :

(utiliser la virgule pour les nombres non entiers) * **Q6: Aucun changement**

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

années

8. Nombre d'années d'expérience dans cette école : **Q7: aucun changement**

(utiliser la virgule pour les nombres non entiers) *

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

années

9. Nombre d'années d'expérience à la maternelle 5 ans : * **Q8: aucun changement**

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

années

10. Combien d'enfants se trouvent présentement dans votre classe? *

Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ. **Q9: Aucun changement**

Veillez écrire votre réponse ici :

ENFANTS

11. Formation complétée en éducation préscolaire (Vous pouvez cocher plusieurs

cases) : *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Attestation d'études collégiales (AEC) en TÉE Q10
- Diplôme d'études collégiales (DEC) en TÉE Q11
- Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire Q12
- Études de 2e cycle en éducation (maîtrise, DEPP, certificat) Q13
- Autre formation en éducation à la petite enfance: Q14

OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
AUTOMATIQUE EXCEL

Q14: échelle nominal
0: aucune
1: Technique en petite enfance
2: BAC adaptation scolaire
3: BAC orthopédagogie

12. Dernier diplôme complété : *

Veillez écrire votre réponse ici :

Q15

Q15: ÉCHELLE NOMINALE
Maîtrise en éducation profil avec mémoire (1)
Bacc. éducation préscolaire et primaire (2)
Bacc 1 an-UOttawa en éduc préscolaire primaire (3)
Diplôme d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance (4)
Baccalauréat en orthopédagogie (5)
DESS (6)
Baccalauréat (7)
certificat en orthopédagogie (8)
certificat en art (9)
Baccalauréat en adaptation scolaire (10)
baccalauréat en enseignement (11)
certificat en petite enfance et intervention précoce (12)
Maîtrise en enseignement préscolaire / primaire (13)

13. Année d'obtention du dernier diplôme complété : *

Votre réponse doit être comprise entre 1970 et 2016
Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Q16: Aucun changement ?
est-ce qu'on met une échelle
intervalle?

14. Avez-vous suivi de la formation continue complémentaire à votre rôle d'enseignant au cours de la dernière année? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui Q17: OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
- Non AUTOMATIQUE EXCEL

14A. Si oui, combien d'heures au total?

(utiliser la virgule pour les nombres non entiers) *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question "14 [ENS1Q14]" (14. Avez-vous suivi de la formation continue complémentaire à votre rôle d'enseignant au cours de la dernière année?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Q18: si rien (0) sinon aucun
changement

hres

15. Avez-vous participé à une formation reliée au développement des compétences socio-affectives ou des comportements prosociaux au cours des 5 dernières années? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui Q19: OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
- AUTOMATIQUE EXCEL

Non

15A. Si oui, combien d'heures au total?

*(utiliser la virgule pour les nombres non entiers) **

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '16 [ENS1Q15]' (15. Avez-vous participé à une formation reliée au développement des compétences socio-affectives ou des comportements prosociaux au cours des 5 dernières années?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

hres

Q20: si rien (0) sinon aucun
changement

16. Avez-vous participé à une formation reliée aux interactions menées entre l'enseignant et les enfants au cours des 5 dernières années? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Q21: OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
AUTOMATIQUE EXCEL

Non

16A. Si oui, combien d'heures au total?

*(utiliser la virgule pour les nombres non entiers) **

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '18 [ENS1Q16]' (16. Avez-vous participé à une formation reliée aux interactions menées entre l'enseignant et les enfants au cours des 5 dernières années?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

hres

Q22: si rien (0) sinon aucun
changement

17. Avez-vous participé à un projet de recherche relié au développement des compétences socio-affectives ou des comportements prosociaux cours des 5 dernières années? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Q23: OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
AUTOMATIQUE EXCEL

Non

18. Avez-vous participé à un projet de recherche relié aux interactions menées entre l'enseignant et les enfants au cours des 5 dernières années? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Q24: OUI (1) NON (2) REMPLACEMENT
AUTOMATIQUE EXCEL

Non

19. Avez-vous présentement dans votre groupe un ou plusieurs enfants ayant des besoins particuliers? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Q25: OUI (1) NON (2) Remplacement automatique Excel

Non

19A. Si oui, combien? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '22 [ENS 1Q19]' (19. Avez-vous présentement dans votre groupe un ou plusieurs enfants ayant des besoins particuliers?)

Seul un nombre entier peut être inscrit dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Q26: aucun changement (ajout de 0 si pas de données)

ENFANTS

20. Retrouve-t-on une autre personne que vous auprès des enfants dans votre classe (par exemple, un technicien en éducation spécialisé) *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Q27: OUI (1) NON (2) Remplacement automatique Excel

Non

20a. Quels intervenants sont présents dans la classe? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '24 [ENS 1Q20]' (20. Retrouve-t-on une autre personne que vous auprès des enfants dans votre classe (par exemple, un technicien en éducation spécialisé))

Veillez écrire votre réponse ici :

Q28: Échelle nominale
Une PEH à temps complet (TES de formation) (1)
préposée aux enfants handicapés (2)
une préposée aux élèves handicapés et une stagiaire (stage 4)
tes (3)
Une PEH à temps plein et un psychologue env 1x/ semaine (4)
Technicienne en éducation spécialisée (5)

20b. Combien d'heures par semaine cette personne se trouve-t-elle dans la classe?

(utiliser la virgule pour les nombres non entiers)

*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '24 [ENS 1Q20]' (20. Retrouve-t-on une autre personne que vous auprès des enfants dans votre classe (par exemple, un technicien en éducation spécialisé))

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Q29: pas de changement ajout 0

hres/par semaine

21. Actuellement, avez-vous une tâche complète en tant qu'enseignante de maternelle? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non **Q30 OUI (1) Non (1) changement automatique Excel**

21A. Si non, à combien de % se compose votre tâche en éducation préscolaire? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '27 [ENS1Q21]' (21. Actuellement, avez-vous une tâche complète en tant qu'enseignante de maternelle?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

Q31 aucun changement ajout de 0 si aucune réponse

%

22. Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants (Pas du tout - Un peu - Assez - Beaucoup - Vraiment beaucoup) :

Echelle ordinale manuellement (ne remplace pas deux mots ensemble et créer des erreurs)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	(1) Pas du tout	(2) Un peu	(3) Assez	(4) Beaucoup	(5) Vraiment Beaucoup
Je me préoccupe de la réussite des enfants. Q32	<input type="radio"/>				
Je suis une personne chaleureuse. Q33	<input type="radio"/>				
Je réponds aux besoins des enfants. Q34	<input type="radio"/>				
Mon école répond aux besoins des enfants en difficulté. Q35	<input type="radio"/>				
Mon école permet aux enfants de réussir dans la vie. Q36	<input type="radio"/>				
J'aime cette école. Q37	<input type="radio"/>				
J'aime connaître les parents des enfants. Q38	<input type="radio"/>				
Je suis à l'aise pour discuter des enfants avec leurs parents. Q39	<input type="radio"/>				
Je porte attention aux suggestions des parents. Q40	<input type="radio"/>				

Annexe B : Ages and Stages Questionnaires Socio-Emotional (ASQ-SE)

(SJ-ÉL3) Le AGES AND STAGES Questionnaire (ASQ)

ASQ SE™

Questionnaire 3 sur 4

Le questionnaire concerne les étapes du développement socio-émotionnel de l'enfant.

Ce questionnaire est présenté en deux parties: une première partie contient 3 questions sur des renseignements personnels de l'enfant et une seconde partie comporte 36 questions.

Il devrait vous prendre de 10 à 15 minutes pour le compléter.

Soyez assuré(e) que vos réponses demeureront confidentielles et anonymes.

Questionnaire sur les étapes du développement socio-émotionnel. Traduit par Carmen Dionne, Ph.D., avec l'aide de Suzie McKinnon, Ph.D. et Amélie Couvrette, M.A. Copyright © 2011 par Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. Traduction des Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional (ASE:SE): A Parent Completed, Child-Monitoring System for Social-Emotional Behaviors, by Jane Squires, Ph.D., Diane Bricker, Ph.D., and Elizabeth Twombly, M.S., with assistance from Suzanne Yockelson, Ph.D., Maura Schoen Davis, Ph.D., and Younghee Kim, Ph.D. Copyright © 2002 by Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Il y a 12 questions dans ce questionnaire

PARTIE I - INFORMATIONS GÉNÉRALES

Questionnaires sur les étapes du développement socio-émotionnel: évaluation de l'enfant par l'enseignante

60 mois / 5 ans

Questionnaire pour les enfants âgés de 54 à 65 mois

Veillez fournir les informations suivantes:

Votre nom: *

Veillez écrire votre réponse ici :

Nom de l'enfant: *

Veillez écrire votre réponse ici :

Date de naissance de l'enfant: *

Veillez écrire votre réponse ici :

PARTIE II - Questionnaire 60 mois

ASQ SE™

Questionnaires sur les étapes du développement socio-émotionnel, Squires et al.

© 2002 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc. En français © 2011 Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Veillez lire attentivement chacune des questions et

1. Cocher la case qui décrit le mieux le comportement de l'enfant (réponse 1)

ET

2. Cocher la case si le comportement décrit vous préoccupe (réponse 2)

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	(1) La plupart du temps	RÉPONSE 1		(4) Je ne peux me prononcer	CE COMPORTEMENT ME PRÉOCCUPE	
		(2) Quelques fois	(3) Rarement ou jamais		(1) OUI	(2) NON
1. Est-ce que l'enfant vous regarde lorsque vous lui parlez? Q2A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q2B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Est-ce que l'enfant Q3A s'accroche à vous plus que ce à quoi vous vous attendez?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q3B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Est-ce que l'enfant aime se faire coller ou recevoir des câlins? Q4A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q4B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Est-ce que l'enfant parle et/ou joue avec des adultes qu'il connaît bien? Q5A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q5B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Lorsqu'il est contrarié, est-ce que l'enfant peut se calmer à l'intérieur de 15 minutes? Q6A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q6B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Est-ce que l'enfant vous semble trop amical envers les étrangers? Q7A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q7B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Est-ce que l'enfant peut se calmer après des périodes d'activités stimulantes? Q8A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q8B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Est-ce que l'enfant semble heureux? Q9A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q9B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Est-ce que l'enfant pleure, crie ou a des crises de colère durant de longues périodes de temps? **Q10A** **Q10B**
10. Est-ce que l'enfant s'intéresse aux choses autour de lui telles que les personnes, les jouets et la nourriture? **Q11A** **Q11B**
11. Est-ce que l'enfant va à la toilette seul? (Les rappels et l'aide pour s'essuyer sont acceptés.) **Q12A** **Q12B**
12. Est-ce que l'enfant a des problèmes alimentaires tels que s'empiffrer de nourriture, vomir, manger des choses non comestibles ou autre? **Q13A** **Q13B**
13. Est ce que l'enfant peut faire des activités qu'il aime pendant au moins 15 minutes (excluant regarder la télévision)? **Q14A** **Q14B**
14. Est ce que l'enfant et vous aimez les heures de repas ensemble? **Q15A** **Q15B**
15. Est-ce que l'enfant fait ce que vous lui demandez de faire? **Q16A** **Q16B**
16. Est-ce que l'enfant semble plus actif que les autres enfants de son âge? **Q17A** **Q17B**
17. Est-ce que l'enfant dort au moins 8 heures dans une période de 24 heures? **Q18A** **Q18B**
18. Est-ce que l'enfant utilise des mots pour vous dire ce qu'il veut ou ce qu'il a besoin? **Q19A** **Q19B**

SUITE DE LA QUESTION PRÉCÉDENTE:

Veillez lire attentivement chacune des questions et

1. Cocher la case qui décrit le mieux le comportement de l'enfant (réponse 1)

ET

2. Cocher la case si le comportement décrit vous préoccupe (réponse 2)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	RÉPONSE 1				CE COMPORTEMENT ME PRÉOCCUPE	
	La plupart du temps	Quelques fois	Rarement ou jamais	Je ne peux me prononcer	OUI	NON
19. Est-ce que l'enfant utilise des mots pour décrire ses sentiments et ceux des autres tels que «Je suis content», «Je n'aime pas cela», ou «Elle est triste»? Q20A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q20B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Est-ce que l'enfant passe d'une activité à une autre sans trop de difficultés? Par exemple, d'une période de jeu à un repas? Q21A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q21B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Est-ce que l'enfant explore de nouveaux endroits tel un parc ou la maison d'un ami? Q22A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q22B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Est-ce que l'enfant fait des gestes sans cesse et semble ne pas pouvoir s'arrêter? Par exemple, se balancer, taper dans ses mains, faire la toupie ou autre. Q23A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q23B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Est-ce que l'enfant se blesse intentionnellement? Q24A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q24B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Est-ce que l'enfant suit les règles (à la maison, à l'école)? Q25A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q25B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Est-ce que l'enfant détruit ou brise des objets intentionnellement? Q26A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q26B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Est-ce que l'enfant se tient à l'écart des choses dangereuses telles que le feu et les voitures en mouvement? Q27A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q27B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Est-ce que l'enfant se préoccupe des sentiments des autres personnes? Par exemple, est-ce qu'il a l'air triste lorsque quelqu'un se blesse? Q28A	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Q28B <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Est-ce que les autres enfants aiment jouer avec l'enfant? **Q29A** **Q29B**
29. Est-ce que l'enfant aime jouer avec les autres enfants? **Q30A** **Q30B**
30. Est-ce que l'enfant essaie de blesser d'autres enfants, adultes ou animaux (en donnant des coups de pieds ou en mordant)? **Q31A** **Q31B**
31. Est-ce que l'enfant attend son tour et partage lorsqu'il joue avec d'autres enfants? **Q32A** **Q32B**
32. Est-ce que l'enfant démontre un intérêt ou une connaissance pour le langage sexuel et les comportements sexuels? **Q33A** **Q33B**

33. Est-ce que quelqu'un vous a déjà exprimé des préoccupations concernant les comportements de l'enfant ? Si oui cochez «quelque fois ou «la plupart du temps». *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- (1) **Q34 MÊME LÉGENDE**
La plupart du temps
- Quelques fois **2**
- Rarement ou jamais **(3)**

Si quelqu'un vous a déjà exprimé des préoccupations concernant les comportements de l'enfant, veuillez expliquer: *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Quelques fois' ou '

**TOUTES LES AUTRES QUESTIONS :
qualitatif (autre document)**

La plupart du temps

* à la question 6 [EL3Q11] (33. Est-ce que quelqu'un vous a déjà exprimé des préoccupations concernant les comportements de l'enfant ? Si oui cochez «quelque fois ou «la plupart du temps».)

Veillez écrire votre réponse ici :

34. Avez-vous des préoccupations concernant les habitudes alimentaires, de sommeil ou de propreté de l'enfant? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Si oui, veuillez expliquer: *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '8 [EL3Q12]' (34. Avez-vous des préoccupations concernant les habitudes alimentaires, de sommeil ou de propreté de l'enfant?)

Veillez écrire votre réponse ici :

35. Est-ce qu'il y a autre chose qui vous inquiète concernant l'enfant? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
 Non

Si oui, veuillez expliquer: *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '10 [EL3Q13]' (35. Est-ce qu'il y a autre chose qui vous inquiète concernant l'enfant?)

Veillez écrire votre réponse ici :

36. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enfant? *

Veillez écrire votre réponse ici :

Annexe C : l'Échelle des difficultés de régulation émotionnelle (ÉDRÉ)

(SJ-ENS4) Questionnaire de régulation émotionnelle (enseignant)

Questionnaire 4 sur 4

Les énoncés suivants se rapportent à la régulation émotionnelle.

Ce questionnaire contient 2 questions dont la dernière comporte 36 sous-questions divisées en deux parties (2 questions). Il devrait vous prendre de 10 à 15 minutes pour le compléter.

Soyez assuré(e) que vos réponses demeureront confidentielles et anonymes.

© Tous droits réservés. GUYAINE CÔTÉ, MARIE-HÉLÈNE CARRIER ET ISABEL DAGENALS (2009). Département de psychologie, Université de Sherbrooke. Traduction de l'original. GRATZ & ROEMER (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 30, 41-54.

Il y a 3 questions dans ce questionnaire

Échelle des difficultés de régulation des émotions

Votre nom: *

Veillez écrire votre réponse ici :

Indiquez avec quelle fréquence les énoncés ci-dessous s'appliquent à votre cas en choisissant le chiffre approprié à côté de chaque énoncé:

1	2	3	4	5
Presque jamais	À l'occasion	Environ la moitié du temps	La plupart du temps	Presque toujours
(0 - 10%)	(11 - 35 %)	(36 - 65 %)	(66 - 90%)	(91 - 100%)

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Je sais clairement ce que je ressens. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Je prête attention à ce que je ressens. | <input type="radio"/> |
| 3. Je me laisse submerger par mes émotions. | <input type="radio"/> |

4. Je n'ai aucune idée de ce que je ressens.
5. J'ai de la difficulté à comprendre mes émotions.
6. Je suis à l'écoute de mes émotions.
7. Je sais exactement ce que je ressens.
8. J'attache de l'importance à mes émotions.
9. Je ne sais pas trop ce que je ressens.
10. Lorsqu'une situation me bouleverse, je reconnais que j'ai des émotions.
11. Lorsqu'une situation me bouleverse, je m'en veux de me sentir comme ça.
12. Lorsqu'une situation me bouleverse, je suis mal à l'aise de me sentir comme ça.
13. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai de la difficulté à faire mon travail.
14. Lorsqu'une situation me bouleverse, je perds le contrôle.
15. Lorsqu'une situation me bouleverse, je crois que cet état va durer longtemps.
16. Lorsqu'une situation me bouleverse, je crois que je finirai par tomber en dépression.
17. Lorsqu'une situation me bouleverse, je crois que mes émotions sont valables et importantes.
18. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai de la difficulté à me concentrer sur autre chose.

Indiquez avec quelle fréquence les énoncés ci-dessous s'appliquent à votre cas en choisissant le chiffre approprié à côté de chaque énoncé:

1	2	3	4	5
Presque jamais	À l'occasion	Environ la moitié du temps	La plupart du temps	Presque toujours
(0 - 10%)	(11 - 35 %)	(36 - 65 %)	(66 - 90%)	(91 - 100%)

*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

19. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai l'impression d'avoir perdu le contrôle de moi-même. 1 2 3 4 5
20. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'arrive tout de même à faire ce que j'ai à faire.
21. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai honte de me sentir comme ça.
22. Lorsqu'une situation me bouleverse, je sais que je trouverai un moyen d'aller mieux.
23. Lorsqu'une situation me bouleverse, je me perçois comme une personne faible.
24. Lorsqu'une situation me bouleverse, je sens que je peux tout de même maîtriser mes comportements.
25. Lorsqu'une situation me bouleverse, je me sens coupable de me sentir comme ça.

-
26. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai de la difficulté à me concentrer.
27. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai de la difficulté à maîtriser mes comportements.
28. Lorsqu'une situation me bouleverse, je crois que je ne peux rien faire pour améliorer mon état.
29. Lorsqu'une situation me bouleverse, cela m'agace de me sentir comme ça.
30. Lorsqu'une situation me bouleverse, je me mets à avoir une très mauvaise opinion de moi.
31. Lorsqu'une situation me bouleverse, je crois que je ne peux pas faire autrement que de patauger dans cet état.
32. Lorsqu'une situation me bouleverse, je ne maîtrise plus mes comportements.
33. Lorsqu'une situation me bouleverse, j'ai de la difficulté à penser à autre chose.
34. Lorsqu'une situation me bouleverse, je prends le temps de comprendre ce que je ressens vraiment.
35. Lorsqu'une situation me bouleverse, cela me prend beaucoup de temps avant de me sentir mieux.
36. Lorsqu'une situation me bouleverse, je me sens envahi par mes émotions.