



Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ?

Marie-Andrée Pelletier
TÉLUQ (Canada)



Pre-School Teachers' Social and Emotional Skills:
What Challenges for Initial Training?

doi: 10.18162/fp.2022.693

Résumé

Il existe peu de recherches consacrées à la manière dont les enseignantes régulent leurs émotions et encore moins de formation à ce sujet. Ce texte présente une étude menée auprès de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire dont l'objectif était de déterminer les besoins de formation concernant leurs compétences sociales et émotionnelles. Les résultats mettent en exergue l'importance du développement de ces compétences en formation initiale au regard des cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, habiletés relationnelles, prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004).

Mots-clés

Compétences sociales et émotionnelles, enseignantes, éducation préscolaire, formation initiale.

Abstract

There is little research on how teachers regulate their emotions and even less training on this topic. This text presents a study conducted with 48 preschool teachers to determine their training needs regarding their social and emotional skills. The results highlight the importance of developing these skills right from initial training with respect to the five domains identified in several works by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making (Zins *et al.*, 2004).

Keywords

Social and emotional skills, teachers, pre-school education, initial training.

Introduction

Les programmes d'éducation préscolaire mettent entre autres sur le bien-être et le développement socioémotionnel des élèves (MEES, 2017; MEQ, 2001). Pourtant, les intervenants qui travaillent auprès des jeunes enfants se disent peu formés pour gérer les situations émotionnelles (Papadopoulou *et al.*, 2014). Une analyse des données tirées d'une enquête pancanadienne menée auprès des enseignants révèle d'ailleurs qu'un désengagement par rapport à la profession est significativement associé aux expériences émotionnelles négatives comme les relations difficiles avec les enfants, les conditions de la profession ou même le sentiment de compétence (Kamanzi *et al.*, 2017). Dès la formation initiale, il est alors essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique et qu'il puisse repérer ses réactions (Pelletier, 2015; Latry, 2004), car il s'agit d'un travail interactif à forte charge émotionnelle (Goyette et Martineau, 2018). Il existe peu de recherches consacrées à la manière dont les enseignants régulent eux-mêmes leurs émotions et encore moins de formation à ce sujet (Jennings *et al.*, 2017). D'ailleurs, de nombreux experts ont récemment proposé de poursuivre les recherches qui concernent le développement des compétences sociales et émotionnelles dans les programmes d'études en éducation (Pelletier, 2015; Beaumont et Garcia, 2018; Gouédard et Bationo-Tillon, 2019; Pharand et Doucet, 2013).

Cet article présente les premiers résultats d'une étude menée auprès de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire. L'objectif était de déterminer les besoins de formation liés au développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant à l'éducation préscolaire qui sont perçus comme étant prioritaires. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés aux cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning (CASEL) (2013), soit la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004). Ces résultats permettront de formuler des hypothèses de réflexion et d'actions pouvant être mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale pour développer notamment la capacité des futurs enseignants à composer avec la complexité du travail d'enseignant.

Problématique

La petite enfance représente une période déterminante où les enfants acquièrent des compétences sociales et émotionnelles de base, qui constituent un facteur déterminant pour leur adaptation sociale et scolaire ultérieure (Coutu et Bouchard, 2019; Fredriksen et Rhodes, 2004). Ainsi, les interventions liées au développement de ces compétences sont très importantes dès la maternelle (Durlak *et al.*, 2011). Pourtant, plusieurs enseignants déplorent ne pas avoir été formés adéquatement pour répondre aux besoins sociaux et émotionnels de leurs élèves (Bridgeland *et al.*, 2013) et pour pouvoir enseigner ces compétences, un enseignant doit d'abord les avoir développées pour lui-même (Beaumont et Garcia, 2020). Dès la formation initiale, les compétences sociales et émotionnelles du futur enseignant sont déjà elles-mêmes sollicitées. En effet, dans le cadre d'un stage par exemple, le futur enseignant doit être en mesure de contrôler ses propres émotions pour aider les enfants à contrôler les leurs (Doudin *et al.*, 2013). Souvent, le processus émotionnel se produit à l'insu de la personne et la conduit, sans qu'elle en ait conscience, à poser un acte auprès des enfants qui va accentuer le conflit au lieu de l'atténuer (Doucet et Gauthier, 2013). Le futur enseignant dont les pratiques sont orientées vers la conscience de soi et l'autorégulation développera sa capacité à composer avec ces situations (Cefai *et al.*, 2018).

Le développement de ces compétences passe ainsi par la prise de conscience des émotions pouvant être vécues lors d'expérience dans l'environnement scolaire, dont celle en contexte de stage (Goyette et Martineau, 2018). Les personnes qui accompagnent les stagiaires doivent alors s'attarder à ce que ressent le futur enseignant, lui faire voir en quoi il peut être un modèle pour les enfants, l'amener à réfléchir à son propre vocabulaire émotionnel (Sander et Scherer, 2014), mais également lui permettre de réfléchir à ses propres forces et limites relatives aux différentes situations émotionnelles vécues dans la profession (Goyette et Martineau, 2018). Pourtant, il existe peu de données pour former les futurs enseignants à l'adoption de telles pratiques et peu de programmes de formations qui se concentrent sur le développement de ces compétences (Pelletier, 2015; Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Papadopoulou *et al.*, 2014). Pour ce faire, il s'avère important de cibler des besoins plus spécifiques au développement de ces compétences et ainsi de s'attarder aux contenus à aborder dans la formation initiale (Beaumont et Garcia, 2020). Les personnes impliquées dans la formation des futurs enseignants pourront « ajuster » leur pratique et les outiller en fonction de ces besoins. Dite exploratoire, cette étude donne donc la parole aux enseignants qui ont déjà suivi le programme de formation pour générer des pistes d'intervention à explorer.

Approche théorique

Les compétences sociales et émotionnelles

Le concept de compétences sociales et émotionnelles représente le socle de notre recherche. Minichiello (2017, p.1) les définit comme « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Pour mieux circonscrire les compétences sociales et émotionnelles, nous retenons les cinq domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013), soit la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004). Ce cadre comprend le tronc commun observé entre les divers modèles et il est aussi retenu dans plusieurs recherches en Europe, en Australie, aux États-Unis et au Canada (Bernard *et al.*, 2017; Cefai *et al.*, 2018; Jennings et Greenberg, 2009; Shanker, 2014). Pour cette étude, nous avons tenu compte de ces cinq domaines, ce qui constitue une piste jusqu'ici inexplorée dans les recherches qui se penchent davantage sur les compétences à développer chez les élèves, sans tenir compte d'abord de celles des enseignants (Jenning et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017).

La conscience de soi est associée à la connaissance de soi, c'est-à-dire à la capacité à reconnaître ses émotions et ses pensées et leur influence sur son propre comportement (Mayer et Salovey, 1997). Le développement de cette compétence repose entre autres sur l'identification, la reconnaissance et l'évaluation de ses forces et ses limites en tant que personne (Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009). Le deuxième domaine, l'autogestion, suppose de se donner des défis liés à la maîtrise de ses émotions et de réfléchir à l'atteinte de ses objectifs pour rester motivé (Zins *et al.*, 2004). Cela implique de comprendre ses réactions et actions souvent amorcées par les émotions (Goyette et Martineau, 2018). La conscience sociale concerne le fait de faire preuve d'empathie et de se mettre à la place de l'autre. Elle suppose un questionnement relatif à l'ouverture et la compréhension que le futur enseignant a du développement d'un enfant d'âge préscolaire (Hamre et Pianta, 2010), de sa culture, de son milieu, et ce, tout en réfléchissant aux normes sociales et éthiques régissant ses comportements (Pelletier, 2013). En effet, répondre aux besoins d'un enfant de 4 ans en milieu défavorisé, par exemple, exige l'ouverture, le respect, mais surtout des connaissances du développement de l'enfant de cet âge, de ses besoins et des pratiques qui les sous-tendent (Japel *et al.*, 2017). De plus, la réflexion porterait sur le fait d'être un bon modèle pour les enfants (Coutu et Bouchard, 2019). Le quatrième domaine, les habiletés relationnelles, implique la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec les collègues (p. ex., personnes en relation d'aide dans la classe) et les élèves. Le futur enseignant doit pouvoir communiquer clairement ses attentes, écouter celles des autres, mais surtout, doit pouvoir résister aux pressions sociales nuisibles tout en étant capable de demander de l'aide au besoin (Zins *et al.*, 2004). Le cinquième domaine, la prise de décision responsable, reprend l'idée que pour qu'un futur enseignant puisse prendre des décisions éclairées, il doit d'abord identifier et gérer ses propres émotions avant d'intervenir (Mayer et Salovey, 1997). Ainsi, dans le contexte de la formation initiale, cela réfère à la capacité de reconnaître les problèmes, de les analyser, de les résoudre et de les évaluer tout en considérant l'importance de la dimension éthique de leur futur travail (Shanker, 2014).

Question de recherche et objectif

Pour répondre à notre objectif de déterminer les besoins de formation perçus comme étant prioritaires, notre question de recherche est formulée de la façon suivante : *Quels besoins de formation liés au développement des compétences sociales et émotionnelles de l'enseignant sont perçus comme étant prioritaires par des enseignants intervenant à l'éducation préscolaire ?*

Méthodologie

Participants

L'approche a été faite auprès de groupes d'enseignants à l'éducation préscolaire sur différents réseaux sociaux entre les mois de juin et août 2020. L'échantillonnage est alors dit non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette recherche, un échantillon de 48 enseignantes à l'éducation préscolaire a répondu au questionnaire dans le cadre d'une participation volontaire. Le choix du niveau préscolaire se justifie entre autres par le fait que des différences notables peuvent influencer la construction identitaire des enseignants provenant de différents niveaux, soit préscolaire, primaire ou secondaire (Lessard et Tardif, 2004). Par exemple, enseigner au préscolaire implique de travailler étroitement avec le parent; les relations humaines prennent donc une place prépondérante (Goyette et Martineau, 2018). De plus, Lessard et Tardif (2004) soulignent que cet ordre d'enseignement est représenté presque en totalité par des femmes, ce qui est constaté dans notre étude où seules des répondantes de sexe féminin ont répondu au questionnaire. Outre l'identité professionnelle de l'enseignant, il existe également peu de données sur la réalité du travail enseignant à l'éducation préscolaire au Québec (Bédard, 2010) bien qu'il soit démontré que les compétences que possèdent les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes enfants puissent avoir un impact quant à la qualité de la relation (Japel *et al.*, 2005).

En ce qui concerne le profil de formation des répondantes, 37 (77,1 %) ont obtenu un baccalauréat il y a plus de 5 ans. Six participantes (12,5 %) ont obtenu un baccalauréat il y a seulement un an. Les cinq autres répondantes (10,4 %) ont obtenu leur diplôme de premier cycle il y a entre deux et quatre ans. Pour ce qui est du type de formation, 37 des répondantes (77,1 %) détiennent un baccalauréat ou un baccalauréat en éducation, cinq (10,4 %) détiennent une maîtrise en éducation ou dans un autre domaine, et deux (4,2 %) détiennent un doctorat en éducation. Les quatre autres participantes ont indiqué détenir une formation complémentaire : diplôme de deuxième cycle et maîtrise en psychopédagogie, DESS en intervention éducative, puis DESS en administration scolaire. Des 48 enseignantes, 22 (45,8 %) travaillent dans la région de la Capitale-Nationale, 13 (27,1 %) dans la région de Chaudière-Appalaches, trois (6,3 %) dans la région du Bas-Saint-Laurent, trois dans la région de la Montérégie, deux (4,2 %) dans la région de Montréal. Une répondante (2,1 %) travaille dans chacune des régions suivantes : Côte-Nord, Lanaudière, Laurentides, Laval et Mauricie.

Les outils de collecte et l'analyse des données

La collecte de données s'est déroulée à l'été 2020. En partant de la recension des écrits et de la définition des travaux de la CASEL (2013), un questionnaire destiné aux enseignants à l'éducation préscolaire au Québec a été développé. L'évaluation de trois experts et la recension des écrits ont aidé à assurer la validité de contenu du questionnaire. Le lien vers le questionnaire en ligne *LimeSurvey* a été déposé sur la page Web de groupes d'enseignants à l'éducation préscolaire en obtenant au préalable l'autorisation de leur administratrice. Il était indiqué aux participants qu'ils pouvaient transmettre le lien à d'autres personnes, ce qui est défini comme étant un échantillonnage par réseau (Fortin et Gagnon, 2016).

Le questionnaire visait à sonder les répondantes au sujet de divers énoncés en lien avec les cinq compétences sociales et émotionnelles des enseignants à l'éducation préscolaire (entre 11 et 14 énoncés par compétence), selon une échelle de Likert à quatre niveaux (1 = pas important, 2 = peu important, 3 = important, 4 = très important). Ainsi, il s'agissait dans un premier temps de déterminer le degré d'importance que devrait accorder un programme de formation par rapport aux compétences sociales et émotionnelles. Dans un deuxième temps, selon un choix forcé (Lapointe, 1992; Van de Ven et Delbecq, 1972), il s'agissait d'identifier les cinq besoins perçus comme étant prioritaires par les enseignantes interrogées. Des questions ouvertes offraient la possibilité aux participants d'ajouter d'autres propositions (Lapointe, 1992).

Aux fins d'analyse, nous avons saisi les données des questionnaires reçus ($n = 48$) à l'aide des statistiques descriptives générées par le logiciel de *LimeSurvey*. Nous avons principalement réalisé des statistiques descriptives afin de fournir un portrait général des besoins perçus comme étant prioritaires du point de vue des enseignantes à l'éducation préscolaire interrogées.

Présentation des résultats

Dans cette section, les résultats sur les besoins de formation sont organisés selon les cinq domaines des compétences sociales et émotionnelles présentés dans le cadre théorique. Les résultats préliminaires du questionnaire permettent d'identifier les besoins de formation perçus comme étant prioritaires par les enseignantes à l'éducation préscolaire qui ont participé à cette étude.

Compétence 1 : la conscience de soi

Les participantes devaient indiquer l'importance de 11 énoncés composant la compétence « conscience de soi » selon une échelle de Likert. Les participantes étaient également invitées à identifier les cinq énoncés qui, selon elles, sont prioritaires.

Tableau 1

Les cinq énoncés prioritaires pour la conscience de soi

Énoncé	Nb de participantes (%)
Être émotionnellement réceptif aux élèves	37 (77,1 %)
Reconnaître l'incidence de ses émotions sur son propre comportement	30 (62,5 %)
Avoir de l'estime pour soi	24 (50,0 %)
Identifier ses propres émotions.	20 (41,6 %)
Reconnaître ses faiblesses émotionnelles	19 (39,6 %)

Compétence 2 : la conscience sociale

Les participantes devaient indiquer l'importance de 13 énoncés composant la compétence « conscience sociale ». On constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'empathie face aux différentes cultures », bien qu'il puisse avoir été jugé très important par 29 participantes, ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires.

Tableau 2

Les cinq énoncés prioritaires pour la conscience sociale

Énoncé	Nb de participantes (%)
Reconnaitre les émotions des élèves	35 (72,9 %)
Savoir comment ses expressions émotionnelles affectent les interactions avec les élèves	30 (62,5 %)
Développer sa capacité d'empathie face aux élèves	30 (62,5 %)
Coopérer avec les parents	24 (50,0 %)
Développer sa capacité d'empathie face aux parents	14 (29,2 %)

Compétence 3 : l'autogestion

Les participantes devaient indiquer l'importance de 15 énoncés composant la compétence « autogestion ». Une fois de plus, il leur était demandé d'identifier les cinq énoncés de la compétence 3 qui, pour elles, s'avèrent prioritaires à développer dans le cadre de la formation.

Tableau 3

Les cinq énoncés prioritaires pour l'autogestion

Énoncé	Nb de participantes (%)
Maitriser ses émotions dans différentes situations	28 (58,3 %)
Gérer son comportement lorsque stimulé émotionnellement par des situations difficiles	27 (56,3 %)
Gérer efficacement son stress	23 (47,9 %)
Réguler ses émotions sans compromettre sa santé	22 (45,8 %)
Fixer des limites avec respect dans la classe	22 (45,8 %)

Compétence 4 : les habiletés relationnelles

Les répondantes au questionnaire étaient invitées à indiquer l'importance de 14 énoncés concernant la compétence « habiletés relationnelles ».

Tableau 4

Les cinq énoncés prioritaires pour les habiletés relationnelles

Énoncé	Nb de participantes (%)
Gérer efficacement les comportements des élèves perturbateurs avec respect	35 (72,9 %)
Aller chercher de l'aide au besoin	26 (54,2 %)
Travailler en équipe avec le technicien en éducation spécialisée (relations saines et harmonieuses)	25 (52,1 %)
Encadrer avec sensibilité les élèves dans des situations de conflits avec leurs pairs	20 (41,7 %)
Collaborer avec des parents exigeants	18 (37,5 %)

Compétence 5 : la prise de décisions responsable

Les participantes étaient invitées à indiquer le degré d'importance de 12 énoncés en lien avec la compétence « prise de décisions responsable ». Il est à noter que deux énoncés ont été choisis par 15 participantes, ce qui explique le nombre de 6 énoncés pour ce tableau.

Tableau 5

Les six énoncés prioritaires pour la prise de décision responsable

Énoncé	Nb de participantes (%)
Assurer la sécurité émotionnelle et physique des élèves	35 (72,9 %)
Connaitre ses droits et ses limites quant aux interventions avec les élèves	28 (58,3 %)
Effectuer une autoréflexion sur soi	22 (45,8 %)
Respecter les autres	18 (37,5 %)
Évaluer comment ses décisions affectent les autres	15 (31,25 %)
Assumer la responsabilité de ses décisions	15 (31,25 %)

Discussion des résultats

À l'égard des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données, il se dégage de la synthèse générale des éléments qui retiennent l'attention relativement aux besoins de formation perçus comme étant prioritaires par les participantes de notre étude. En effet, elles mettent en exergue la connaissance de soi et l'autoréflexion par rapport aux différentes situations émotionnelles pouvant être vécues dans la profession, mais également l'importance de développer des compétences au regard de deux partenaires importants : les parents et les techniciens en éducation spécialisée.

Connaissance de soi et autoréflexion

Le fait d'être émotionnellement réceptif aux élèves et le fait de reconnaître l'incidence de ses émotions sur son propre comportement ont été retenus par la majorité des participantes. Il est essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique (Gay et Shankland, 2019) et qu'il puisse repérer ses réactions au regard de situations émotionnelles négatives vécues dans la profession (p. ex., la gestion des conflits, des comportements difficiles, des émotions, du stress, de l'anxiété, etc.). Identifier ses émotions, mais également reconnaître ses faiblesses émotionnelles sont donc des éléments à mettre de l'avant dans les programmes de formation. Latry (2004) affirme que l'enseignant qui ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'intérieur peut manquer de vigilance quant à son comportement. Il peut être difficile pour les futurs enseignants de définir ce qu'ils sont vraiment et de caractériser différentes manifestations émotives (Pelletier, 2013). D'autre part, la majorité des participantes considèrent que de reconnaître les émotions des enfants est prioritaire à développer en formation. Selon Hess (2003), les émotions ont toutes des conséquences différentes qui se doivent d'être connues.

Près de la moitié des participantes ont mentionné l'importance d'apprendre à gérer son stress. Ce résultat est conforme à la recherche de Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), qui démontre que le stress fait partie des dimensions devant être prises en compte dans les programmes de formation en enseignement. Le stress peut par ailleurs s'avérer nuisible et avoir des effets néfastes sur la productivité des enseignants (Pelletier, 2015 ; Royer et al., 2001). Les participantes ont d'ailleurs évoqué l'idée que le fait de réguler ses émotions sans compromettre sa santé et d'apprendre à se fixer des limites avec respect puisse également être développé en formation. Ainsi, des études recommandent que la formation à l'enseignement mette encore plus d'accent sur la sensibilisation du futur enseignant pour qu'il prenne conscience de l'importance de se connaître, de distinguer ses valeurs, d'apprendre des stratégies pour se détacher, tout en se respectant et en se fixant des limites (Pelletier, 2013 ; Belzile, 2016).

Le fait d'assurer la sécurité émotionnelle et physique des élèves et l'importance de connaître ses droits et ses limites quant aux interventions avec eux sont des éléments qui retiennent l'attention d'un point de vue éthique. On souligne d'ailleurs cette lacune dans la formation, car les limites des responsabilités des enseignants ne sont pas clairement déterminées (Auteur, 2013). Avoir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient peut guider leurs interventions et ainsi les amener à discerner les limites de leur rôle. Sans ces connaissances pour guider leurs actions, les futurs enseignants ne peuvent que s'en remettre à leur intuition pour agir de façon éthique et responsable (Belzile, 2016). L'importance de l'autoréflexion a aussi été rappelée par certaines participantes dans le cadre des questions ouvertes,

ce qui traduit le besoin d'apprendre à évaluer comment ses décisions affectent les autres et d'assumer la responsabilité de celles-ci dès la formation initiale. Lorsqu'un enseignant possède un haut niveau de connaissance de soi, cette compétence agit sur ses réflexions qui mènent à la prise de décision et qui peuvent donc réduire l'impact des émotions négatives sur son propre rendement (Gay et Shankland, 2019).

Développement de compétences au regard des parents et techniciens en éducation spécialisée

Plus de la moitié des participantes souligne l'importance de développer sa capacité d'empathie envers les élèves, bien que l'on constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'empathie face aux différentes cultures » ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires. Selon les données de Statistique Canada de 2016, 75,6 % des personnes immigrantes au Québec habitaient la région de Montréal alors que seulement 5,8 % des personnes immigrantes au Québec habitaient la région de Québec. Rappelons ici que dans le cadre notre étude, seulement trois participantes enseignent dans une école de la région de Montréal, ce qui pourrait expliquer cette situation. Toutefois, au regard de développer la capacité d'empathie envers les parents, plus de la moitié des participantes est d'avis qu'il s'agit d'un besoin prioritaire. Les enseignants ne se sentent pas toujours très à l'aise à rencontrer les parents ou à les informer des difficultés de leur enfant (Belzile, 2016). On peut prétendre que les enseignantes interrogées dans notre étude auraient voulu davantage développer leurs compétences sociales et émotionnelles au regard des relations avec les parents et avoir des moyens de communiquer avec eux pour comprendre leur réalité tout en faisant preuve d'empathie (Pelletier, 2013). Selon St-Vincent (2008), l'enseignant doit s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. En effet, les réactions émotives peuvent s'avérer vives : pleurs, agressivité, blâme sur l'enfant, évitement, etc. Autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre et doit demeurer vigilant et prévoir les scénarios possibles (St-Vincent, 2008), ce qu'il s'avère important de développer dans le cadre de la formation des futurs enseignants.

Le fait d'intervenir avec le technicien en éducation spécialisée (TES) peut aussi susciter des réactions émotives de la part des enseignants (Ruel et al., 2015), ce qui est confirmé par plus de la moitié des participantes de notre étude. La relation entre l'enseignant et le technicien en éducation spécialisée peut engendrer des relations de tensions, de contradictions qui conduisent à l'insatisfaction, à des jeux de pouvoir qui s'exercent à leur détriment et même dans certains cas à un sentiment de rejet qui rend leur travail extrêmement difficile à vivre au quotidien (Levasseur et Tardif, 2005). Une relation saine est notamment une relation dans laquelle l'image que chacun a de lui et celle que l'autre a de soi est cohérente, ce qui implique les dimensions affectives et émotionnelles (Karsenty, 2011). Il est d'ailleurs prouvé qu'un climat de confiance favoriserait une diminution du stress et une orientation des individus vers des objectifs communs (Karsenty, 2011). Selon la moitié des participantes interrogées, développer des rapports harmonieux semble donc se traduire par le fait d'apprendre à collaborer avec le TES dans le cadre des stages par exemple.

Limites de l'étude

Les analyses sont tirées d'un échantillon qui ne permet pas la généralisation des résultats. Notre recherche comporte donc certaines limites. Tout d'abord, le nombre de participantes (n = 48) est insuffisant pour prétendre à une représentativité pour la population générale. Les données sont purement descriptives, mais elles nous aident à mettre en exergue des besoins qui seront éventuellement soumis par entrevues semi-dirigées aux enseignantes ayant participé à la première partie de l'étude. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui permet de recueillir des données de façon concomitante au moyen du questionnaire. Les données récoltées par chacune des méthodes seront analysées séparément, puis une triangulation des résultats sera effectuée afin de « renforcer, confirmer ou corroborer une explication » (Briand et Larivière, 2014). Nous avons présenté ici les résultats quantitatifs du questionnaire selon une analyse statistique descriptive des données collectées.

Conclusion

Plusieurs défis liés à la formation initiale ont été mis en lumière dans cette étude. D'abord, la gestion des émotions semble constituer une grande préoccupation pour les participantes dans la mesure où la formation pourrait leur faire connaître les possibilités d'émotions vécues en enseignement. Effectivement, certaines émotions surgissant au travail sont clairement perturbatrices et doivent être contenues (Pelletier, 2015). Cette gestion n'est toutefois pas unique à la relation avec les élèves. Les participantes ont mis de l'avant les compétences pour intervenir avec les parents, mais également avec le technicien en éducation spécialisée. De plus, les participantes soulignent l'importance de s'interroger sur la place de la gestion des émotions dans la formation initiale face aux situations stressantes vécues à l'école (Pelletier, 2015). Gaudreau *et al.* (2012, p.89) soulignent par exemple que « la présence d'un fossé important entre les connaissances et la pratique dans le domaine de la discipline et de l'intervention comportementale auprès des élèves rend les enseignants très vulnérables au stress vécu lors de la gestion des comportements difficiles en classe », ce qui justifie l'importance de développer les compétences sociales et émotionnelles des enseignants eux-mêmes.

Cet article a permis de connaître les besoins prioritaires perçus par des enseignants à l'éducation préscolaire concernant les compétences sociales et émotionnelles. Il serait cependant tout aussi pertinent d'étendre ce champ d'investigation aux formateurs et superviseurs universitaires et aux directions d'école afin de connaître leurs points de vue, ainsi que de souhaiter améliorer les compétences sociales et émotionnelles des enseignants dans le contexte de la profession enseignante ou même dans le cadre de la formation continue. Sachant que les émotions et l'établissement de relations positives qui gravitent dans l'exercice de la profession ont aussi un impact sur le bien-être des enseignants (Goyette et Martineau, 2018; Seligman, 2011) et en vue de contrer le phénomène de l'abandon de la profession enseignante, cette recherche constitue un apport de connaissances important pour mieux outiller les futurs enseignants à l'éducation préscolaire et pour orienter la formation initiale quant aux contenus spécifiques à aborder. Les compétences sociales et émotionnelles des enseignants peuvent avoir un impact quant à la gestion du stress psychologique, à l'adaptation à l'environnement, aux exigences du travail, mais surtout aux relations positives avec les élèves (Langevin et Laurent, 2016). Ainsi, les formations doivent permettre aux futurs enseignants de réfléchir à leurs propres caractéristiques en tant que personne, mais pour ce faire, ils doivent être supervisés et soutenus dans cette démarche (Japel *et al.*, 2017).

Références

- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41, 60-73. <https://doi.org/10.4000/rec.544>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2018). *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves ?* [communication]. Colloque Innovation et Recherche, Lausanne (Suisse).
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative*, 8 (2), 1-7.
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Rimouski.
- Bernard, M.E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J. et Langione, K. (2017). Social and Emotional Learning: Role of School Psychologists in Australia. Dans Thielking M. et Terjesen M. (dir.), *Handbook of Australian School Psychology* (p. 503-519). Springer Verlag.
- Briand, C. et Larivière, N. (2014). Les méthodes de recherche mixtes : illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique, Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec.
- Bridgeland, J., Bruce, M., et Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Wash., DC : Civic Enterprises.
- Cefai, C., Bartolo, P.A., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de la naissance à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, p. 297-336). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S.A. et Brown, C.A. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Doucet, M. et Gauthier, I. (2013). Concevoir avec des enseignants des stratégies d'intervention pour développer des compétences émotionnelles et sociales : un moyen pour prévenir la violence. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation quand les émotions s'en mêlent!* (p. 63-95). Presses de l'Université de Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., et Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants : Quelle formation. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation quand les émotions s'en mêlent!* (p. 96-115). Presses de l'Université de Québec.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. et Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C. et Frenette, E. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>

- Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Revue des HEP*, 24, 7-15.
- Gouédard, C. et Bationo-Tillon, A. (2019). Émotion et réflexivité : le cheminement de l'étudiante Martha pour son orientation universitaire et professionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 14-35. <https://doi.org/10.7202/1061715ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronésis*, 7 (2), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization & measurement. Dans J. Meece et J. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (p. 25-41). Routledge.
- Janot-Bergognat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Armand Colin.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et A. Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* [rapport de recherche]. Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FQRSC).
- Japel, C., Tremblay, R.E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4), 1-46.
- Jennings, P.A., Brown, J.L., Frank, J.L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A.A., Cham, H., et Greenberg, M.T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P.A., et Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (1), 115-134. <http://dx.doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail. *Le Travail Humain*, 74 (2), 131-155. <http://dx.doi.org/10.2307/41289156>
- Langevin, R. et Laurent, A. (2016). L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (1), 111-126. <https://doi.org/10.7202/1040665ar>
- Lapointe, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation*. Presses de l'Université du Québec.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Economica.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46 (1), 97-118. <https://doi.org/10.7202/012091ar>
- Mayer, J.D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-31). Basic Books.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socioémotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., et Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184, 1843-1860. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.889693>
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. Thèse de Doctorat inédite. Université du Québec à Rimouski.
- Pharand, J., et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, F. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44 (1), 37-61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>
- Sander, D. et Scherer, K. (2014). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *Future of Children*, 27, 137-155. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. People for Education.
- St-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire : Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation.
- St-Vincent, L.-A. (2008). Le pouvoir de l'enseignant messenger. *Vie pédagogique*, 146. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=dossierE_4
- Van de Ven, A.H. et Delbecq, A.L. (1972). The nominal group as a research instrument for exploratory health studies. *American journal of public health*, 62(3), 337-342. <https://doi.org/10.2105%2Fajph.62.3.337>
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., et Walberg, H.J. (dir.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Pour citer cet article

- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>