



L'autorégulation des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec : quelles compétences socio-émotionnelles à développer dans les formations à l'enseignement ?

Marie-Andrée Pelletier
Université TÉLUQ (Canada)

Self-regulation of preschool teachers in Quebec:
what socio-emotional skills to develop in teacher training?

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.985>

Résumé

Dans la profession enseignante, différentes expériences émotionnelles peuvent être vécues ; pourtant, l'autorégulation émotionnelle demeure peu prise en compte dans les formations à l'enseignement. Cet article présente les résultats d'une étude réalisée par entrevues semi-dirigées auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire et vise à relever les besoins de formation perçus comme prioritaires quant au développement des compétences socio-émotionnelles relevant du domaine de l'autorégulation. Donnant directement la parole aux personnes enseignantes, les résultats révèlent des besoins liés à l'autorégulation (CASEL, 2021), notamment la gestion du stress, la capacité à s'autodiscipliner et l'anticipation des éléments déclencheurs des émotions.

Mots-clés

Autorégulation, compétences socio-émotionnelles, émotions, formation à l'enseignement, éducation préscolaire.

Abstract

In the teaching profession, various emotional experiences may be encountered; however, emotional self-regulation remains insufficiently addressed in teacher education programs. This article presents the results of a study conducted through semi-structured interviews with 16 preschool teachers and aims to identify training needs perceived as priorities regarding the development of socio-emotional competencies related to the domain of self-regulation. By giving teachers a direct voice, the results highlight needs associated with self-regulation (CASEL, 2021), particularly stress management, the ability to self-discipline, and the anticipation of emotional triggers.

Keywords

Self-regulation, social-emotional skills, emotions, teacher training, preschool education.

Introduction

La régulation des émotions désigne les processus conscients et inconscients par lesquels les individus influencent les émotions qu'ils ont, quand ils les ont, et comment ils vivent et expriment ces émotions (Gross, 2015; Gross, 1998). Ainsi, la façon dont les adultes régulent leurs propres émotions influence les apprentissages socio-émotionnels des enfants (Hargreaves, 2001), ce qui requiert la maîtrise de leurs propres compétences socio-émotionnelles (Beaumont et Garcia, 2021; Jennings et al., 2017). Au Québec, le développement socio-émotionnel des enfants, visant à assurer leur bien-être, est mis de l'avant dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, [MEQ] 2023). Malgré cela, le personnel enseignant œuvrant auprès des jeunes enfants estime ne pas être suffisamment formé pour gérer les situations émotionnelles vécues dans leurs interactions quotidiennes avec les enfants et les autres acteurs du milieu scolaire (Papadopoulou et al., 2014; Pelletier, 2023). D'autre part, outre les situations vécues avec les enfants eux-mêmes, les personnes enseignantes rapportent différentes expériences émotionnelles liées à la gestion du temps, de l'espace, des contenus du programme et de la relation pédagogique (Martin et al., 2004). Celles-ci peuvent représenter une source de stress pour les personnes enseignantes (Oliveira et al., 2021; Pelletier, 2015), ce qui nécessite de faire preuve d'autorégulation, entendue ici comme la capacité à réguler soi-même ses états émotionnels, cognitifs et comportementaux dans un contexte professionnel (Shanker, 2014).

Or, bien que l'autorégulation constitue une composante importante des compétences socio-émotionnelles dans l'exercice de la profession enseignante, les formations initiales et continues à l'enseignement abordent encore peu ces dimensions, notamment en ce qui concerne l'autorégulation des personnes enseignantes (Beaumont et

Garcia, 2020; De Grandpré et Messier, 2021). Alors que les recherches se poursuivent concernant la formation en matière de développement des compétences socio-émotionnelles et leur intégration dans les programmes d'études en enseignement au Québec (Beaumont et Garcia, 2020; De Grandpré et Messier, 2021), celles portant plus spécifiquement sur l'autorégulation des personnes enseignantes dans les situations émotionnelles vécues dans l'exercice de leurs fonctions demeurent encore limitées (Jennings et al., 2017; Pelletier, 2023).

Cet article présente les résultats d'une étude réalisée auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire, ayant pour objectif principal d'établir les besoins de formation perçus comme prioritaires quant au développement de leurs compétences socio-émotionnelles relevant du domaine de l'autorégulation. Ainsi seront mis par la suite en exergue des contenus spécifiques pouvant être intégrés aux formations à l'enseignement.

Problématique

On souligne dans le contexte exigeant de l'enseignement que l'autorégulation représente une préoccupation majeure pour les personnes enseignantes, surtout celles travaillant avec de jeunes enfants (Pelletier, 2022). En effet, les personnes enseignantes à la maternelle doivent favoriser le développement global de l'enfant en intervenant sur les plans physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif (MEQ, 2023), tout en amenant ce dernier à développer des compétences socio-émotionnelles pour favoriser son adaptation sociale et scolaire (Cipriano et al., 2024; Denham et Brown, 2010). Pour enseigner ces compétences, il est essentiel que les personnes enseignantes les aient d'abord développées elles-mêmes (Beaumont et Garcia, 2020). Elles doivent non seulement gérer leur propre réponse émotionnelle et mettre en œuvre des pratiques efficaces pour soutenir la régulation des émotions chez les enfants, mais aussi maintenir un environnement propice à l'apprentissage de chacun. Toutefois, au regard des différentes situations émotionnelles pouvant être vécues dans la profession, les personnes enseignantes peuvent éprouver de la difficulté à intervenir adéquatement lorsqu'elles sont elles-mêmes submergées par les émotions suscitées par certaines situations (Sutton, 2005). Par exemple, devant des comportements tels que bousculer, pousser, frapper les pairs ou mordre, fréquemment observés chez des enfants de 4 ou 5 ans (Paquin et Drolet, 2006), les personnes enseignantes peuvent ressentir de la frustration, de l'impuissance ou de la colère, ce qui complexifie leur capacité à intervenir avec calme et cohérence. Ces comportements peuvent ainsi avoir des effets négatifs tant sur les enfants que sur les adultes qui en ont la responsabilité (Fryer et Venet, 2021). De plus, tenter de dissimuler ses émotions dans ces situations peut s'avérer néfaste et épuisant pour la personne enseignante (Grossenbacher et Riva, 2018). Des pratiques axées sur l'autorégulation sont reconnues dans la littérature comme pouvant soutenir les personnes enseignantes dans la gestion de ces situations. Néanmoins, plusieurs d'entre elles soulignent ne pas avoir reçu une formation adéquate relativement à cette dimension (Bridgeland et al., 2013; Pelletier, 2023).

Si les interactions quotidiennes avec les enfants mobilisent la dimension socio-émotionnelle du travail enseignant, les contraintes organisationnelles propres au milieu scolaire y contribuent également. Outre ce qui peut être ressenti dans le rapport avec les enfants, la surcharge de travail peut, par exemple, entraîner un stress accru, menaçant le bien-être des personnes enseignantes. Malgré cela, certaines pratiques d'autorégulation pourraient aider à réduire le stress et à améliorer la satisfaction au travail. Cependant, les formations à l'enseignement sont encore peu orientées vers des pratiques favorisant l'autorégulation,

telles que l'évaluation de situations potentiellement génératrices de stress, l'adoption de réactions adaptées face aux situations émotionnelles ou encore le maintien d'un équilibre de vie (Oliveira et al., 2021). De plus, les formations à l'enseignement sont généralement peu liées aux réalités de l'éducation préscolaire (Bigras et al., 2019; Dumais et Soucy, 2020). En outre, certaines personnes enseignantes intervenant à ce cycle déplorent un manque de soutien de leur direction scolaire, notamment en ce qui concerne l'organisation et l'orientation des formations continues offertes au sein de l'établissement (Dumais et Soucy, 2020; Mukamurera et al., 2020). Or, ces formations continues abordent encore peu l'autorégulation en milieu scolaire, laquelle requiert, selon Korb (2014), une autoévaluation et une réflexion constante sur l'influence des émotions sur le comportement professionnel. Dès lors, pour faire face aux réalités de la profession enseignante, il importe de s'intéresser aux besoins des personnes enseignantes ainsi qu'aux contenus à intégrer aux formations à l'enseignement.

Question de recherche et objectif

En se penchant sur la question suivante : Quels besoins de formation, en lien avec le développement des compétences socio-émotionnelles issues du domaine de l'autorégulation, sont considérés comme prioritaires par les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ? L'objectif général de cet article est de déterminer les besoins de formation perçus comme prioritaires quant au développement de ces compétences. L'article mettra également en lumière des contenus susceptibles d'être intégrés aux formations à l'enseignement.

Cadre conceptuel

Cette section présente les principaux repères conceptuels mobilisés pour éclairer l'objet de l'étude. Elle aborde d'abord les compétences socio-émotionnelles en contexte de pratique enseignante, puis s'intéresse plus spécifiquement au domaine de l'autorégulation, qui constitue l'angle privilégié de cet article.

Le rôle des compétences socio-émotionnelles dans la pratique enseignante

Les études récentes indiquent que la santé émotionnelle des personnes enseignantes joue un rôle crucial dans la réalisation d'une pratique professionnelle satisfaisante (Oliveira et al., 2021; Pelletier, 2023). Par exemple, la prise de conscience et la compréhension de ses propres émotions, ainsi que la capacité à les réguler efficacement, sont des éléments qui favorisent des réponses plus adaptées aux situations professionnelles génératrices de stress (Chang, 2013). Les personnes enseignantes intervenant auprès des jeunes enfants doivent ainsi maîtriser leurs propres compétences socio-émotionnelles pour favoriser leur bien-être dans la profession enseignante. Minichiello (2017) définit d'ailleurs les compétences socio-émotionnelles comme des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués. De plus, toujours selon Minichiello (2017), elles contribuent à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et semblent prédictives d'un certain bien-être individuel et social. Toutefois, il importe de préciser que les compétences socio-émotionnelles ne peuvent pas, à elles seules, contribuer au bien-être. En d'autres mots, il est important de considérer d'autres facteurs, notamment l'accompagnement et le soutien émotionnel reçus dans le cadre de la profession enseignante (Morales-Perlaza, 2020), la collaboration et les relations positives avec les collègues et les enfants (Gray et al., 2017), les valeurs qui guident nos actions (Seligman, 2011), etc.

Par ailleurs, bien que certaines définitions soient proposées dans la littérature, dont celle de Minichiello (2017), il n'existe pas de consensus quant à la définition proprement dite des compétences socio-émotionnelles. Les travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2021) mettent toutefois de l'avant cinq domaines constitutifs des compétences socio-émotionnelles : la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins et al., 2004). Ce cadre reflète les différents modèles observés dans de nombreuses 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).

D'après la CASEL (2021), la *conscience de soi* englobe des compétences permettant d'identifier et de reconnaître les émotions, ainsi que leur influence sur le comportement, afin que l'individu puisse évaluer ses forces et ses limites. Elle est donc liée à la connaissance de soi et à la capacité de reconnaître l'effet que les émotions et les pensées peuvent avoir sur son propre comportement (CASEL, 2021; Mayer et Salovey, 2016). De plus, la conscience de soi implique la capacité de reconnaître les émotions à travers les manifestations physiques ressenties dans son corps (Lafranchise et al., 2014). Ce processus implique la compréhension des réactions déclenchées par les émotions et des actions que l'on peut entreprendre en conséquence. Il s'agit du processus qui nous permet de comprendre nos émotions, de les réguler en conséquence, en nous fixant des objectifs qui nous maintiennent motivés (Zins et al., 2004). La *conscience sociale* implique la capacité de se mettre à la place de l'autre, en démontrant de l'altruisme et de la bienveillance pour répondre aux besoins d'autrui (Goyette, 2018). Les *habiletés relationnelles* concernent le maintien de relations harmonieuses avec les autres, en établissant des liens positifs. Cela implique que la personne enseignante puisse exprimer ses attentes et celles des autres de manière réciproque, résister à certaines pressions sociales, et surtout, demander de l'aide en cas de besoin (Zins et al., 2004). Enfin, le dernier domaine, la *prise de décision responsable*, repose sur l'idée que, pour évaluer un problème vécu dans la profession enseignante et trouver des solutions, il est crucial d'identifier ses propres émotions dans la situation (Mayer et Salovey, 2016).

Les compétences liées à l'autorégulation dans le contexte de l'éducation préscolaire

Des études démontrent que l'autorégulation des émotions peut influencer les sentiments et les comportements des personnes enseignantes, jouant ainsi un rôle crucial dans la manière d'intervenir auprès des tout-petits (p. ex., Gaudreau et al., 2012; Jennings et al., 2017; Pelletier, 2022). Dans la littérature, l'autorégulation est généralement décrite comme un processus multidimensionnel qui mobilise des composantes cognitives, émotionnelles et comportementales, permettant à l'individu de moduler ses pensées, ses émotions et ses actions en fonction des exigences d'une situation donnée (Zimmerman, 2000). Dans ce contexte, l'interaction étant au cœur de la profession enseignante, le développement de l'autorégulation, en tant que composante des compétences socio-émotionnelles, s'avère nécessaire afin de favoriser l'analyse de ses propres comportements et émotions ainsi que de leur influence sur soi-même et sur les enfants (Pharand et Doucet, 2013). Le domaine de l'autorégulation se définit comme étant la capacité à réguler ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations émotionnelles englobant ainsi la gestion du stress et de l'impulsivité [traduction libre] (CASEL, 2021). Toutefois, il importe de préciser que le modèle CASEL (2021) n'apporte pas la nuance que l'impulsivité puisse être l'expression d'une réaction rapide et forte en présence d'émotions positives ou dites désagréables (Whiteside et Lynam, 2001) et qu'il en est de même pour le stress qui

peut être positif ou négatif. En d'autres mots, il faut considérer la manière dont une personne peut évaluer et réagir à un stresser, et ce, devant une situation qui pourrait être ressentie autant comme une menace (situation négative) ou un défi (situation positive) (LePine et al., 2005; Paiement et al., 2021).

Selon le modèle CASEL (2021), l'autorégulation se manifeste notamment par la capacité à se motiver, à établir des objectifs personnels et professionnels et à prendre des mesures actives pour les atteindre. Il est alors important de considérer que, lorsque la situation est perçue comme menaçante et que la personne se sent incapable de répondre aux attentes, des inquiétudes peuvent se manifester sous forme de pensées intrusives (Eysenck et al., 2007). Selon Paiement et al. (2021), ces inquiétudes peuvent concerner la peur de l'échec, le risque d'erreurs, d'oublis et de blessures, les conséquences potentielles des erreurs ou oublis, l'incertitude, les attentes des autres (p. ex., celles d'un parent, d'une direction ou d'un collègue) et la crainte d'être jugé négativement (Liu, 2016). Ces effets ne sont donc pas sans conséquence sur la manière de s'autoréguler comme personne enseignante et, par le fait même, sur les enfants, ce qu'il importe de considérer dans le cadre des formations à l'enseignement.

En somme, l'autorégulation renvoie notamment à la capacité de maintenir un équilibre émotionnel, de se motiver intrinsèquement et d'orienter ses actions vers des objectifs personnels et professionnels, tout en réfléchissant à son propre comportement dans ce contexte (Pharand et Doucet, 2013). La figure 1 présente 7 manifestations observables dans une situation où la personne déploie les compétences associées au domaine de l'autorégulation (CASEL, 2021).

Figure 1

Manifestations observables liées au domaine de l'autorégulation (CASEL, 2021)



Dans le contexte de la maternelle, l'autorégulation revêt une importance cruciale pour guider efficacement les enfants au début de leur parcours scolaire. Elle contribue à instaurer un lien de confiance essentiel à une relation pédagogique favorable, ce qui stimule la motivation pour l'apprentissage. De plus, la personne enseignante faisant preuve d'autorégulation pourra accompagner les enfants en répondant à leurs besoins socio-émotionnels (Oliveira et al., 2021), tout en étant un modèle pour eux (Coutu et Bouchard, 2019). À titre d'exemple, Lafranchise et al. (2014) soutiennent que la personne enseignante peut mettre en place des stratégies de contrôle pour diminuer l'intensité d'une émotion comme la colère, dans le but de maintenir un équilibre émotionnel favorisant la communication avec les jeunes enfants. Cela requiert la réflexion sur les actes, les gestes ou les paroles qui pourraient accentuer une émotion désagréable plutôt que de l'atténuer en réfléchissant à ce qu'on peut avoir comme comportement dans ce contexte (Pharand et Doucet, 2013).

Hormis la réflexion davantage centrée sur les caractéristiques personnelles de la personne enseignante, au regard du domaine de l'autorégulation, il importe également de considérer des aspects plus centrés sur sa tâche. Par exemple, il est essentiel de considérer la charge de travail, la capacité de la personne à se fixer des limites vis-à-vis des situations problématiques qui peuvent être vécues avec les jeunes enfants, les parents ou les collègues. De plus, il faut tenir compte de la planification, de l'organisation selon les programmes associés à la petite enfance ou encore de la prise d'initiatives. Il peut s'agir de causes associées au stress vécu chez les personnes enseignantes et de compétences liées au domaine de l'autorégulation qui se doivent d'être développées dans les formations à l'enseignement (de Courville, 2018). Ce texte vise à déterminer les besoins de formation perçus comme prioritaires par des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire en lien avec le développement des compétences socio-émotionnelles, notamment celles relevant du domaine de l'autorégulation, ainsi qu'à dégager des contenus susceptibles d'être intégrés aux formations à l'enseignement.

Méthodologie

Cette section décrit la démarche méthodologique adoptée pour établir les besoins de formation perçus par des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire, en précisant l'échantillonnage, la collecte des données et les modalités d'analyse.

Échantillonnage

Les personnes participantes de notre étude ont été contactées à travers divers réseaux sociaux, ce qui rend notre approche non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Les critères d'inclusion étaient les suivants : être enseignante à l'éducation préscolaire, être en exercice au moment de la collecte des données et accepter de participer de manière volontaire à un entretien semi-dirigé. L'éducation préscolaire étant principalement assurée par des personnes de sexe féminin (Nantel, 2023), l'échantillonnage représente cette réalité : il est composé seulement de femmes. Nous avons constitué un échantillon de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire provenant de deux régions administratives du Québec, lesquelles ont été rencontrées de manière volontaire au moyen d'entretiens semi-dirigés. Sur les 16 participantes, âgées de 27 à 53 ans, deux participantes n'avaient que quatre années d'expérience à l'éducation préscolaire, alors que 14 participantes avaient plus de cinq années d'expérience à l'éducation préscolaire. Il est à noter qu'au moment des entretiens, elles intervenaient toutes spécifiquement

dans le contexte d'éducation préscolaire. Ce projet a obtenu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université TÉLUQ, et un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès de chacune des participantes.

Protocole de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire visant à documenter les besoins de formation perçus par des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire. Afin de préserver la profondeur et la rigueur inhérentes à cette approche, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé comme principal instrument de collecte de données. Les entretiens se sont déroulés de décembre 2020 à février 2021, avec une durée moyenne d'une heure. Le guide d'entretien, élaboré par l'équipe de recherche à partir des écrits scientifiques portant sur les compétences socio-émotionnelles et plus particulièrement du modèle CASEL, comprenait une dizaine de questions ouvertes structurées autour des cinq domaines de ce modèle (conscience de soi, autorégulation, conscience sociale, habiletés relationnelles et prise de décision responsable). Ces questions visaient notamment à documenter la compréhension de l'autorégulation, les besoins de formation en formation initiale et continue ainsi que les situations professionnelles suscitant des défis socio-émotionnels. Pour instaurer un climat propice à l'échange, des questions simples ont été posées initialement, encourageant les participantes à s'exprimer librement, favorisant ainsi un climat de confiance et la libre expression de leurs réflexions (Pelletier, 2015). Les questions, de nature ouverte, n'ont pas été transmises à l'avance afin de favoriser la spontanéité des réponses. Les participantes étaient invitées à répondre à des questions telles que : « Qu'est-ce que l'autorégulation pour vous ? », « Quelles compétences liées à l'autorégulation auriez-vous aimé développer dans le cadre de votre formation universitaire ? Pourquoi ? », « Quelles compétences liées à l'autorégulation aimeriez-vous développer dans le cadre de la formation continue ? Pourquoi ? ».

Analyse des données

L'analyse des données qualitatives s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, une phase de lecture et de relecture approfondie des transcriptions a été réalisée par la chercheuse principale afin de se familiariser avec le corpus et de relever les premières unités de sens (Deslauriers, 1991). Par la suite, le processus de codage des entretiens s'est appuyé sur la démarche proposée par Miles et Huberman (1984, 2003), reposant sur une codification progressive et itérative des données. Les extraits pertinents ont été sélectionnés et associés à des codes reflétant les domaines des compétences socio-émotionnelles, notamment celui de l'autorégulation, ainsi que les besoins de formation exprimés par les participantes.

Afin d'assurer la rigueur analytique, plusieurs lectures successives du corpus ont été effectuées et les catégories émergentes ont été confrontées aux écrits scientifiques ainsi qu'au cadre conceptuel mobilisé dans l'étude. Les extraits retenus ont été anonymisés et identifiés à l'aide de codes alphanumériques afin d'assurer la traçabilité des données tout en respectant la confidentialité des participantes. Pour la présentation des résultats, un format narratif a été privilégié, intégrant des extraits d'entretiens afin d'illustrer les catégories dégagées. L'analyse a été poursuivie jusqu'à l'atteinte d'une saturation des données, soit au moment où l'ajout de nouvelles données ne permettait plus d'enrichir les catégories d'analyse (Mucchielli, 2009).

Résultats

Cette section présente les besoins de formation perçus comme prioritaires en lien avec le développement des compétences socio-émotionnelles, notamment celles relevant du domaine de l'autorégulation. Les contenus relevés apparaissent pertinents tant pour la formation initiale universitaire, généralement structurée autour d'un programme combinant éducation préscolaire et enseignement primaire, que pour la formation continue des enseignantes intervenant spécifiquement à l'éducation préscolaire.

Les personnes participantes ont souligné plusieurs manifestations observables associées à la compétence de l'autorégulation (figure 1). Certaines semblent liées entre elles et ressortent davantage à la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats : 1) la gestion du stress, 2) la capacité à s'autodiscipliner et 3) l'anticipation des éléments déclencheurs des émotions.

La gestion du stress

Gérer son stress est une manifestation observable liée à l'autorégulation qui a été soulevée dans les résultats. Certaines enseignantes ont, entre autres, souligné que la gestion du stress se définit comme étant la capacité à se donner un discours intérieur, surtout lorsqu'on intervient avec les jeunes enfants de la maternelle.

Ben, c'est d'avoir un petit discours intérieur. Ok, je ne rentre pas là-dedans. Ok, je respire par le nez. Être capable de s'écouter et être capable de se rappeler que c'est un enfant de 5 ans que nous avons devant nous. Ça revient, entre autres, à l'empathie. Mais, ça revient d'avoir un petit discours intérieur. (AR-03)

Lorsqu'elles vivent des situations stressantes, certaines participantes sont d'avis que l'analyse de la situation est importante dans ce contexte. En effet, le fait d'analyser la situation permet d'anticiper des situations semblables qui pourraient se produire.

Mettons c'est une situation inconnue, que je n'ai jamais vue, elle est nouvelle pour moi. [...] pourquoi cette situation-là m'a stressée à ce moment-là, donc, si tu la décortiques, après si ça reproduit, ben une situation va être moins stressante parce que là tu l'auras analysée. Qu'est-ce que je peux sur du long terme pour diminuer mon stress et analyser les situations stressantes ? Il y a vraiment un principe d'analyse. (AR-08)

Selon la majorité des participantes, les formations à l'enseignement devraient outiller les personnes enseignantes à mieux gérer leur stress, et certaines font ressortir que cela pourrait être fait autant en formation initiale que continue sous forme d'ateliers, de cours, d'études de cas, de mises en situation, etc.

Donc, si tu es sur les bancs d'école et tu veux savoir comment gérer ton stress, ben c'est d'avoir un cours. Je vis du stress, ça va être quoi qui va m'aider à le gérer : est-ce que je prends trois grandes respirations, je prends un petit moment, je demande à un collègue de venir me remplacer pour quelques minutes. C'est de trouver des solutions. (AR-10)

[...] gérer efficacement son stress, c'est toujours bon. Euh... vraiment, d'avoir des trucs concrets dans la gestion du stress, que ce soit des ateliers de respiration. [...]. La gestion du stress, on devrait avoir des ateliers presque à chaque mois. [...]. (AR-01)

[...] j'aime les formations qui donnent vraiment des mises en situation réelles. [...]. Il arrive telle chose, tu te sens envahi, comment tu peux agir, qu'est-ce que tu peux faire. (AR-01)

Il faudrait définir et, par les études de cas, voir quel genre d'émotions on peut vivre à l'école. Je pense que quand on est en formation, on ne réalise pas qu'on peut être triste au travail ou qu'on peut arriver fâchée parce que notre chum nous a dit quelque chose avant d'arriver au travail. On n'est pas capable d'anticiper : tout nous semble beau et facile. (AR-15)

La capacité à s'autodiscipliner

Connaitre ses limites en s'autodisciplinant, en se fixant des objectifs personnels, tout en apprenant à s'organiser sont des manifestations observables interreliées entre elles. D'abord, certaines participantes soulignent l'importance de se respecter soi-même pour être en mesure de mieux intervenir avec les tout-petits.

C'est être capable aussi de se respecter soi-même, parce qu'on le sait, c'est très exigeant être enseignante, on peut rapidement tomber dans une sphère, dans un tourbillon de tâches, de demandes de toutes parts. Alors c'est être capable de se respecter et de pouvoir dire : « ma limite est là, rendu à tel moment, rendu à telle heure, je ferme mes choses parce que j'ai besoin de prendre soin de moi si je veux être disponible pour mes petits cocos ». (AR-10)

Outre le fait de se respecter soi-même dans la reconnaissance de ses limites, certaines participantes mentionnent l'importance de s'autodiscipliner en maintenant un équilibre entre la vie personnelle et professionnelle. Il semble que de faire des activités avec ses amis et de privilégier le sommeil soient reconnus comme favorables à cet équilibre.

De faire des activités avec des gens qu'on aime. On peut que dire de se coucher tôt, car j'ai besoin d'une bonne nuit de sommeil pour être alerte au travail le lendemain [...]. Chacun a sa façon de procéder. L'important, c'est de trouver la façon qui fonctionne avec nous-mêmes. (AR-02)

C'est aussi de trouver ton équilibre dans ta personne tant au plan de la santé mentale que la santé physique : bojn, la nutrition, le sommeil... Et voilà, ça me fait penser à ça. Il faut prendre l'air, faire du sport, garder un équilibre pour décrocher. Mais encore une fois, c'est plus difficile à le faire qu'on le pense. C'est facile d'embarquer dans le train-train de la vie quotidienne : travail, maison. (AR-09)

Selon certaines participantes, l'autodiscipline constitue une compétence à développer autant en début de carrière que lors d'une transition vers l'éducation préscolaire après plusieurs années d'expérience à l'enseignement primaire.

Un moment donné, il faut se rendre compte qu'on a une vie. [...]. J'ai eu beaucoup de difficultés en début de carrière à faire ça. La partie de trop planifier, trop préparer, pas avoir le temps de prendre des notes, être déçue de soi parce qu'on avait tout bien préparé notre affaire et de la réaction des élèves par rapport à notre leçon qu'on pensait qu'elle serait vraiment trippante. (AR-07)

Je pense que les nouvelles enseignantes qui arrivent au préscolaire devraient avoir une formation particulière sur comment s'organiser au préscolaire. Je trouve que des fois les nouveaux enseignants, pis ça peut être des enseignants d'expérience qui décident d'aller au présco [...]. Au préscolaire, il a beaucoup de particularités. [...]. C'est vraiment là je trouve que les enseignants manquent d'accompagnement, particulièrement les gens qui changent de programme ou ceux qui commencent au préscolaire. Je ne sais pas maintenant combien il y a de cours à l'université pour le préscolaire, mais moi, je n'en avais pas eu tant que ça. (AR-05)

L'anticipation des éléments déclencheurs des émotions

Selon quelques participantes, l'autorégulation est étroitement liée à la connaissance de ses propres réactions émotionnelles et des éléments déclencheurs qui les sous-tendent. Cela passe, entre autres, par la connaissance de soi. En effet, il semble essentiel de connaître ce qui peut déclencher nos réactions émotionnelles pour mieux s'autoréguler dans ce contexte.

C'est hyper important de se connaître, de connaître, dans toutes sphères, qu'est-ce qui nous fait sortir de nos gonds, qu'est-ce qui fait que nous, on tolère moins ça dans nos classes. Quel climat on veut avoir ? Qu'est-ce qui nous rend anxieux ? T'sais quand on est conscient qu'on se connaît bien, ben on va être capable déjà d'avoir des trucs et des solutions. (AR-01)

Si on se connaît bien, on est capable d'anticiper ses réactions et de moduler notre réaction par rapport à ce qu'on vit. C'est-à-dire que oui, ça, on le sait que ça pourrait nous fâcher ou nous rendre triste. C'est de se moduler pour être capable de poursuivre notre travail avec les enfants pis de ne pas se laisser atteindre par des situations des enfants qui vont être plus provocateurs. De pas embarquer dans ce jeu-là et de continuer quand même à bien interagir avec cet enfant-là. (AR-05)

Outre le questionnement qu'une participante puisse avoir par rapport à ses réactions potentielles dans certaines situations émotionnelles, une autre participante avoue elle-même avoir des défis relativement à son impulsivité dans certains contextes, que ce soit avec les enfants, les parents ou même les collègues.

Qu'est-ce qui va faire ressortir notre impulsivité ? Un enfant qui est impoli, un parent qui nous, t'sais, qui nous ramasse dans un coin pour nous dire de quoi de pas fin [...] après ça, un enfant qui fait une crise. [...] on a des situations dans lesquelles je peux avoir de l'impulsivité. Un collègue qui, t'sais, qui agit d'une mauvaise manière. (AR-01)

J'ai un côté très impulsif. C'est sûr que c'est un défaut et une qualité. Je suis très réactive, mais par rapport à mes défauts, c'est difficile de me maîtriser. Mon impulsivité, ben me parler avant d'agir, c'est sûr que c'est très long à travailler. T'sais, justement de connaître les qualités et les défauts et de voir dans un contexte de classe comment je pourrais gérer cette partie-là ben [...] oui, il faut se maîtriser, mais je pense aussi qu'il faut se respecter un peu comment on est. (AR-07)

Une fois de plus, certaines participantes interrogées souhaiteraient que des formations soient davantage axées sur cette capacité à gérer leur impulsivité. Certaines privilégieraient des discussions et des échanges sur le sujet.

Ça pourrait être de... dans les premiers cours, sortez-moi chacun trois situations qui vous feraient sortir de l'impulsivité. [...]. Pis là on travaille en sous-groupes d'échanges. [...] oui la personne va se sentir impulsive quand ça va arriver, mais si elle a déjà eu des échanges et des discussions là-dessus. (AR-01)

Mais, je me rappelle zéro qu'on ait parlé de moi. Comment est-ce que... T'sais comment disons que les enfants, ça devient cacophonique, tout le monde parle. Il y a de la chicane et ça va pas. Qu'est-ce que je peux faire ? Je dois reconnaître en premier que je ne me sentirai pas bien dans cette situation-là, que je vais sentir de l'inconfort, que je vais sentir peut-être que je serai incompétente, que j'aurai peut-être envie de me fâcher, que j'aurai peut-être envie de pleurer ? [...]. Je trouve qu'on n'en ne parle pas assez. (AR-06)

Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mis en exergue des besoins de formation perçus prioritaires par des enseignantes à l'éducation préscolaire au regard des compétences socio-émotionnelles relevant du domaine de l'autorégulation. Les résultats mettent de l'avant différentes pistes de réflexion et d'actions pour les formations à l'enseignement, plus précisément des contenus pouvant être intégrés à ces dernières. Bien que ces résultats rejoignent certains constats déjà relevés dans des travaux antérieurs, ils doivent être interprétés à la lumière du contexte spécifique de cette étude, menée auprès d'enseignantes à l'éducation préscolaire, ainsi que de la nature déclarative des besoins exprimés par les participantes.

D'abord, certaines participantes ont affirmé l'importance de gérer les situations stressantes. C'est en misant alors sur l'analyse de ses propres comportements et en anticipant des situations émotionnelles pouvant potentiellement se produire dans le cadre de leurs fonctions que l'autorégulation est favorisée. Comme le rapporte Chang (2013), c'est ce qui permet à la personne enseignante de mieux s'adapter aux situations qui génèrent du stress. De plus, reconnaître ses propres émotions, les maîtriser et s'accorder des pauses lorsque nécessaire constituent des pratiques essentielles pour maintenir un environnement positif dans le respect des jeunes enfants qu'elles accompagnent. Cela rejoint les propos de Grossenbacher et Riva (2018), qui soutiennent l'importance de ne pas cacher ses émotions comme personne adulte, ce qui s'apparente aussi à ceux de Coutu et Bouchard (2019), qui soulignent que la personne qui fait preuve d'autorégulation répond mieux aux besoins des enfants en étant un modèle pour eux. Pour ce faire, selon la majorité des participantes, il est alors crucial d'intégrer des formations régulières sur la gestion du stress et des émotions dans le milieu scolaire, que ce soit sous forme d'ateliers pratiques ou de mises en situation pour anticiper les situations pouvant potentiellement être stressantes pour la personne (Pelletier, 2015). Certaines participantes suggèrent aussi des contenus précis à la formation qui mettent de l'avant des techniques de respiration, ce qui rejoint les propos d'Aubin (2009) concernant le recours à des exercices de respiration pour s'autoréguler, mais aussi pour offrir aux jeunes enfants un modèle de la manière dont on peut réguler ses émotions en s'adaptant à la situation (Pelletier, 2024).

Ensuite, notre étude révèle des besoins de formation au regard de la capacité à s'autodiscipliner. Plusieurs participantes soulignent que c'est en connaissant ses propres limites que l'on apprend à se respecter soi-même. Maintenir un équilibre sain entre la vie personnelle et son travail semble aussi favorable à l'autorégulation. Cela appuie les propos de Desmarais et al. (2022), qui soutiennent qu'une organisation efficace et une gestion du temps adaptée entre vie personnelle et professionnelle peuvent aider à réduire le stress et à améliorer la satisfaction au travail (Desmarais et al., 2022). Plusieurs participantes mentionnent d'ailleurs le sommeil et l'activité physique comme contribuant à leur bien-être. Ces constats rejoignent l'étude de Paiement et al. (2021), qui met en évidence différentes pratiques favorisant l'autorégulation, telles que la respiration, la méditation, l'activité physique, l'alimentation, le sommeil ou encore le fait de s'accorder du temps pour soi, notamment afin de se distancier du stress vécu ou de favoriser la récupération mentale et physique. Dans un autre ordre d'idées, le fait de s'autodiscipliner n'est pas seulement à prioriser pour les jeunes personnes enseignantes en début de carrière, selon les participantes interrogées. Au contraire, toute personne qui intervient à la maternelle doit recevoir une formation spécifique sur l'organisation et les particularités de ce niveau d'enseignement. Au Québec, la formation au baccalauréat regroupe l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire où peu de place est accordée à l'éducation préscolaire dans la plupart des programmes offerts (Bigras et al., 2019). La formation initiale des personnes enseignantes à la maternelle, ainsi que leur formation continue, est jugée insuffisante (Bigras et al., 2019; Dumais et Soucy, 2020). Pourtant, selon Sutton et Wheatly (2003), des particularités sont propres à ce niveau d'enseignement, par exemple, la régulation émotionnelle qui vient davantage du modèle que transmet l'adulte et de sa réponse au regard des émotions que vit l'enfant ayant entre 3 et 6 ans.

Finalement, certaines participantes insistent sur la connaissance que l'on puisse avoir de soi-même dans l'anticipation des éléments pouvant déclencher des réactions émotionnelles vives. Plusieurs participantes avouent faire preuve parfois d'impulsivité et aimeraient être mieux outillées pour la gérer. Cela renforce les explications de LePine et al. (2005) et Paiement et al. (2021), à savoir que l'autorégulation joue un rôle crucial dans la façon dont une personne évalue et réagit à une situation en considérant que celle-ci peut être perçue comme une menace ou un défi. De plus, cela rejoint les constats de Guilbert (2012) où peu d'études abordent les difficultés des personnes enseignantes à l'égard des émotions dites plus désagréables et des éléments déclencheurs qui en sont la source. Selon Gauthier-Lacasse et Robichaud (2018), plusieurs problèmes peuvent être vécus dans la profession enseignante et provoquer la perte de maîtrise de soi chez les personnes enseignantes et doivent être alors considérés dans les formations à l'enseignement (p. ex., le sentiment d'inutilité, le sentiment d'impuissance, le doute sur leurs compétences, le désarroi et l'impression d'échec, le sentiment d'incompétence professionnelle, l'impression d'être jugés, le stress et l'anxiété, etc.).

À l'égard de ces différents enjeux, certaines participantes ont toutefois apporté des solutions relatives au fait d'instaurer des espaces de discussions et des échanges sur le sujet en milieu scolaire. En ce sens, Goyette et al. (2020) proposent une piste intéressante à explorer : des espaces de discussion prenant la forme de communautés d'apprentissage (Dionne et al., 2010). Partant des besoins propres aux personnes qui interviennent auprès des enfants de la maternelle, ces activités d'apprentissage les aident à réfléchir, à explorer et à s'outiller et ainsi, relativement aux besoins de cette présente étude, ces activités permettraient d'apprendre des uns et des autres (Goyette et al., 2020). Cela rejoint également Maheux et al. (2022), qui soutiennent que la reconnaissance, la valorisation des émotions ou même

la charge émotionnelle en milieu de travail doivent être soutenues de manière collective dans les interactions avec les autres.

Limites de l'étude

La généralisation des résultats doit être abordée avec prudence, étant donné que la taille de l'échantillon (n =16) peut être considérée comme limitée par rapport à la population générale. De plus, les résultats reposent sur des besoins de formation perçus et déclarés par les participantes, ce qui reflète leur expérience située en contexte d'éducation préscolaire et n'épuise pas l'ensemble des dimensions de l'autorégulation dans l'exercice de la profession enseignante.

Bien que notre étude se concentre sur deux régions administratives spécifiques de la province du Québec au Canada et qu'elle puisse offrir une représentation de l'ensemble des personnes travaillant en tant qu'enseignantes à l'éducation préscolaire dans ces régions, il est important de reconnaître que cela ne garantit pas une représentativité complète. Par ailleurs, les questions posées aux participantes ne permettaient pas de distinguer clairement les enseignantes ayant plusieurs années d'expérience à l'éducation préscolaire de celles ayant peu d'années d'expérience dans ce contexte. Cette information ne pouvait être prise en compte que lorsque les participantes l'évoquaient explicitement au cours de l'entretien. Une telle distinction aurait pourtant pu être pertinente afin d'examiner l'influence de l'expérience professionnelle sur la perception des besoins de formation.

Conclusion

Cet article a permis de relever les besoins de formation perçus comme prioritaires par des enseignantes à l'éducation préscolaire quant au développement des compétences socio-émotionnelles relevant du domaine de l'autorégulation. Ainsi ont été mis en exergue des contenus spécifiques pouvant être intégrés aux formations à l'enseignement. Il serait tout aussi pertinent de poursuivre la réflexion relativement aux autres domaines, plus particulièrement celui de la prise de décision responsable. En effet, cela permettrait de documenter les processus réflexifs qui concernent l'évaluation juste des conséquences de ses gestes sur le bien-être de chacun (Goyette et al., 2020). Il serait également pertinent d'intégrer aux formations à l'enseignement, des contenus en lien avec la capacité à interpréter des signaux émotionnels et à la manière de communiquer ses émotions autrement que par la voix, sachant que le corps et les expressions faciales sont des modes de communication importants (Noël et al., 2016; Pelletier, 2024). Enfin, la sensibilisation auprès des directions d'école, qui elles-mêmes proposent la formation continue, semble être essentielle au développement des compétences socio-émotionnelles des personnes enseignantes. Actuellement, le sentiment de ne pas bénéficier du soutien et de l'appui de la direction de l'école peut influencer la décision du personnel enseignant de quitter la profession (Mukamurera et al., 2020). D'un autre côté, les directions d'école semblent peu formées pour accompagner les personnes enseignantes, mais surtout, manquent de temps pour le faire (April et Bouchamma, 2017).

En somme, cet article apporte un éclairage complémentaire sur les besoins de formation des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire en matière de compétences socio-émotionnelles et offre des pistes pour orienter les contenus des formations à l'enseignement. Plus précisément, il permet de documenter, à partir du point de vue d'enseignantes intervenant à l'éducation préscolaire, des besoins

de formation perçus comme prioritaires en matière d'autorégulation, un aspect encore peu exploré sous cet angle dans la littérature. Au regard du domaine de l'autorégulation, il met également de l'avant l'importance de trouver un équilibre entre la vie personnelle et le travail pour maintenir le bien-être, ainsi que l'effet positif de l'organisation et de la gestion efficace du temps sur la réduction du stress et l'amélioration de la satisfaction au travail. Ainsi, les formations doivent permettre aux personnes enseignantes de reconnaître et d'anticiper leurs réactions émotionnelles dans l'exercice de leurs fonctions, mais aussi d'identifier leurs limites et des moyens favorisant leur bien-être, afin d'être également des modèles pour les tout-petits.

Références

- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54–83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>
- Aubin, D. (2009). Ce corps qui parle pour moi. *Filigrane*, 18(2), 16–30. <https://doi.org/10.7202/039286ar>
- 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/ree.544>
- Bernard, M. E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J. et Langione, K. (2017). Social and Emotional Learning: Role of School Psychologists in Australia. Dans M. Thielking et M. D. Terjesen (dir.), *Handbook of Australian School Psychology* (p. 503–519). Springer.
- Bigras, N., et al. (2019). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance...et les maintenir*. Mémoire portant sur le projet de loi 5 loi modifiant la loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves de 4 ans déposé à la Commission de la culture et de l'éducation, Assemblée Nationale 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*. Civic Enterprises.
- Cefai, C., P. A., Bartolo, V., Cavioni et Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*.
- Chang, P. J., Qian, X. et Yarnal, C. (2013). Using playfulness to cope with psychological stress: taking into account both positive and negative emotions. *International Journal of Play*, 2(3), 273–296. <https://doi.org/10.1080/21594937.2013.855414>
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E. et McCarthy, M. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021). *CASEL guide to 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 0 à 6 ans* (2^e éd., p. 297–336). Presses de l'Université du Québec.
- de Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- De Grandpré, M. et Messier, G. (2021). Quelle est la compétence émotionnelle d'étudiants qui s'initient à la pratique de l'enseignement au secondaire ? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 142–160. <https://doi.org/10.7202/1096449ar>
- 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>

- Desmarais, M.-É., Kenny, A. et Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097039ar>
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 228 p.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. et Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Fryer, C. et Venet, M. (2021). Les pratiques d'une enseignante au préscolaire intervenant dans la ZPD d'un élève qui présente des comportements extériorisés : genèse d'une relation enseignante-élève positive. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 100-126. <https://doi.org/10.7202/1085365ar>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (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, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, (20). <http://journals.openedition.org/sejed/8620>
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement des compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and literacy*, 20(1), 107-123.
- Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative des élèves. *Revue hybride de l'éducation*, 4, 1-23.
- Gray, C., Wilcox, G. et Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(3), 203-210. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000117>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Grossenbacher, A.-L. et Riva, N. (2018). *Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain : étude comparative de trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants* [mémoire de maîtrise]. Université de Lausanne.
- Guilbert, S. (2012). *Liens entre l'intelligence émotionnelle des éducatrices en service de garde, leurs pratiques de socialisation des émotions et la qualité de la relation parent-éducatrice* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec en Outaouais.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175-199. <https://doi.org/10.7202/1079572ar>
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. 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.
- Korb, S. (2014). La régulation des émotions. Dans D. Sander (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 270-299). Dunod.

- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. et LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775.
- Liu, P.-C. (2016). *Music performance anxiety among college piano majors in Taiwan* [thèse de doctorat]. Boston University.
- Maheux, J., Ethier, C. et Trépanier, E. (2022). La régulation émotionnelle et la mentalisation chez les professionnels en relation d'aide : compétences émotionnelles et interpersonnelles au cœur de la pratique. *Service social*, 68(1), 67–85. <https://doi.org/10.7202/1089870ar>
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579–604. <https://doi.org/10.7202/012083ar>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12-15.
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Morales-Perlaza, A. (2020). Apprendre à enseigner : le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-27.
- Mukamurera, J., Lakkhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4). https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-MukamureraNov-30_1035-1070.pdf
- Nantel, M. (2023, septembre 29). Où sont les hommes dans les salles de classe ? *Gazette des femmes*. Où sont les hommes dans les salles de classe ? (gazettedesfemmes.ca)
- Noël, A., Guillaume, C. et Hou, C. (2016). Influence de l'expression faciale, de la prosodie et du contexte dans l'identification des émotions chez le sujet âgé. *Bulletin de psychologie*, 542, 127-136. <https://doi.org/10.3917/bupsy.542.0127>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. et Veiga-Simão, A.M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers' outcomes: a systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Paiement, A.-M., Desroches, O.-A., Maheu, L., Leduc, F.-É. et Longpré, P. (2021). L'anxiété de performance au travail : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 139–172. <https://doi.org/10.7202/1084583ar>
- Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C. et Agapidaki, E. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1843-1860.
- Paquin, M. et Drolet, M. (2006). *La violence au préscolaire et au primaire. Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 90-105.
- Pelletier, M.-A. (2023). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1097034ar>

- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ? *Revue Formation et profession*, 30(3), 1-13.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>
- 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 ? *Education et francophonie*, 43(2), 201-218.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY : Free Press.
- Shanker, S. (2014). *Social and emotional learning: Broader measures of success*, Canadian Electronic Library. Ottawa, Ontario.
<https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: implications from recent research. *Clearing House*, 78, 229-234.
- Sutton, R. E. et Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327- 358.
- Whiteside, S. P. et Lynam, D. R. (2001). The five factor model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669-689.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Pour citer cet article

- Pelletier, M.-A. (2026). L'autorégulation des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec : quelles compétences socio-émotionnelles à développer dans les formations à l'enseignement ? *Formation et profession*, 33(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.985>