

# Compétences socioémotionnelles : le rôle perçu des enseignantes novices dans le développement de ces compétences chez l'élève

Noémie Paquette, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Johanne April, Université du Québec en Outaouais, Canada  
Geneviève Tardif, Université du Québec en Outaouais, Canada

*Résumé : Cette étude descriptive portant sur le rôle des enseignantes à l'enseignement primaire a pour objectif de mieux décrire la perception des enseignantes à l'égard de leur rôle sur le développement des compétences socioémotionnelles [DCS] des élèves. Neuf enseignantes novices ayant entre un an et cinq ans d'expérience ont accepté de remplir un questionnaire sur leur rôle dans le développement des compétences socioémotionnelles [CS] des élèves. Globalement, des résultats démontrent que les enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer dans le DCS des élèves. Toutefois, elles évaluent que certaines composantes, relèvent, plus que d'autres, de leur rôle. Les résultats permettent de jeter un nouvel éclairage sur le rôle des enseignantes novices au regard du DCS.*

*Mots-clés : Développement socioémotionnel, Enseignantes novices, Compétences socioémotionnelles, Éducation primaire.*

*Abstract : The objective of this descriptive study of the role of elementary school teachers is to better describe teachers' perceptions of their role in the development of students' social-emotional skills [SSD]. Nine novice teachers with between one and five years of experience agreed to complete a questionnaire on their role in the development of students' social-emotional skills [SES]. Overall, the results show that the teachers all felt they had a role to play in student SSD. The results shed new light on the role of novice teachers with respect to SSD.*

*Keywords : Socioemotional development, Novice teachers, Socioemotional skills, Elementary school.*

## Introduction

Le construit de l'engagement a fait l'objet de plusieurs recherches en éducation, mais les écrits sur le sujet varient considérablement quant aux définitions et aux modélisations proposées (Alrashidi et al., 2016). Selon différentes perspectives L'importance du développement des compétences socioémotionnelles [DCS] est largement démontrée dans la littérature scientifique comme étant essentielle au bon fonctionnement de l'élève puisqu'il favorise une meilleure réussite éducative et un plus grand sentiment de bien-être (Ahn, 2005; Coutu et al., 2014; Denham et al., 2003; Denham et al., 2014; Taylor et al., 2017; Zins et Elias, 2007). Pour développer ces CS, Ahn (2005) et Denham et al. (2012) stipulent que l'enseignante joue un rôle clé en favorisant la mise en place d'interventions visant le DCS. Il est démontré que la perception des enseignantes à l'égard du DCS, c'est-à-dire l'importance qu'elles accordent aux CS dans le cadre de leur pratique, influence la manière dont elles vont soutenir le développement des élèves à cet égard, et ce, en présence ou non des orientations du programme ministériel ou bien d'un programme explicite favorisant le DCS (Zinsser et al., 2014; Zinsser et al., 2015).

Au Québec, les enseignantes doivent appuyer leurs pratiques sur le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006) qui présente les orientations ministérielles en matière d'éducation. Le projet éducatif soutenu dans le PFEQ vise à soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences. D'ailleurs une analyse réalisée par St-Louis (2020) démontre que l'ensemble des composantes associées au DCS est présent dans le PFEQ et qu'à ce titre, elles doivent être « transmises » et « enseignées ». Toutefois, Beaumont et Garcia (2020) soulignent que la formation universitaire des enseignantes à l'égard du DCS demeure insuffisante. L'offre de cours limitée dans la formation initiale amène certains auteurs à penser que les enseignantes québécoises ont peu de connaissances pour soutenir le DCS (Beaumont et Garcia, 2020; Paquette, 2018). En l'absence de formation sur le sujet, les enseignantes ont tendance à se fier davantage à leurs propres perceptions et valeurs pour soutenir le DCS (Swartz et McElwain, 2012; Zinsser et al., 2014). À ce jour, aucune étude n'a porté spécifiquement sur la perception des enseignantes québécoises quant à leur rôle sur le DCS des élèves.

## Objectif

Cette étude a pour objectif de mieux décrire la perception des enseignantes à l'égard de leur rôle sur le DCS des élèves. Plus spécifiquement, de quelles manières conçoivent-elles leur rôle sur le développement de ces compétences? Pour

répondre à cette question, deux éléments conceptuels sont abordés dans cet article soit: les compétences socioémotionnelles et les pratiques enseignantes au regard du DCS.

## Les compétences socioémotionnelles

Le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* [CASEL] (2017) regroupe des experts dans le domaine des CS afin de mieux soutenir les différentes actions et programmes visant le DCS. Il s'agit d'ailleurs d'un des programmes les plus cités dans les différentes études consultées (Zinsser et al., 2014; Zins et al., 2007). Selon ce cadre conceptuel, le DCS comporte cinq grandes compétences qui se déclinent en plusieurs composantes (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et Elias, 2007; Zins et al., 2007).

La première compétence est la connaissance de soi qui regroupe l'identification de ses émotions, l'autoperception de soi, l'identification de ses forces, de ses limites, de ses besoins et de ses valeurs, la confiance en soi ainsi que le sentiment d'auto-efficacité. La deuxième compétence est celle de la connaissance sociale qui regroupe l'empathie de l'enfant pour les autres, le respect des différents points de vue et des différences individuelles de même que le respect pour autrui. La gestion de soi est la troisième CS et elle regroupe le contrôle de ses propres impulsions ou de son impulsivité (autorégulation), la gestion du stress, l'autodiscipline et l'automotivation de même que la capacité à atteindre ses objectifs personnels. La quatrième CS est celle des habiletés relationnelles qui comprend la capacité de communiquer, l'engagement social, les relations interpersonnelles, la capacité de travailler en équipe et de résoudre des conflits lorsqu'il y en a, de même que la capacité à accepter et rechercher de l'aide lorsque nécessaire. La dernière CS est celle de la prise de décision responsable qui regroupe la résolution de conflits, la capacité à évaluer une situation pour prendre une décision, l'identification de la source d'un problème et la capacité de reconnaître sa part de responsabilité dans une situation conflictuelle (CASEL, 2017).

## Les pratiques enseignantes au regard du DCS

Au Québec, l'une des principales missions de l'éducation est de permettre aux enfants de socialiser (MELS, 2006) ce qui place le développement social comme un élément important au même titre que le développement des connaissances disciplinaires. Bien que le terme socioémotionnel soit absent dans le PFEQ, notons que plusieurs de ces compétences se rattachent au DCS notamment, les compétences transversales telles que la *Coopération* et *Structurer son identité* pour ne nommer que celles-ci (MELS, 2006). Dans le cadre d'un rapport portant sur les CS répertoriées dans les différents programmes éducatifs du Québec et produit par le Conseil supérieur de l'éducation, St-Louis (2020) a démontré que les CS sont présentes dans l'ensemble des compétences transversales du programme, à l'exception d'une seule, soit *Exploiter l'information* qui relève de la compétence d'ordre intellectuel. De même, l'ensemble des CS sont présentes dans tous les domaines généraux de formation (St-Louis, 2020). Toutefois, il revient aux enseignantes de mettre en place des pratiques éducatives pour favoriser le développement de ces compétences.

Le rôle des enseignantes est essentiel dans le développement socioémotionnel des élèves puisqu'il fait partie, avec les relations entre les pairs, des deux dimensions essentielles pour permettre à l'élève de développer ses CS en milieu scolaire (Wang et al., 2016). Le rôle de l'enseignante est central à l'égard du DCS puisque c'est à elle que reviennent les choix des différentes pratiques éducatives et la planification des activités soit l'entièreté des interventions en contexte de classe (Zinsser et al., 2014). La promotion des CS, la mise en place d'un climat de classe positif (Wilson et al., 2007), les interventions centrées sur les habiletés sociales, les pratiques de coopération et de résolution de conflits entre les élèves (Zins et al., 2007) de même que le modelage pour permettre aux élèves de mieux comprendre la régulation émotionnelle et la reconnaissance des émotions (Coutu et al., 2014; Denham et al., 2012) ne sont que quelques exemples des pratiques que peuvent mettre de l'avant les enseignantes pour favoriser le DCS des élèves.

La perception des enseignantes quant à leur rôle contributif au DCS est importante puisqu'il y a un lien entre ce que pensent les enseignantes et ce qu'elles font concrètement en contexte de classe au regard du DCS (Ahn, 2005; Duval et al., 2016). De plus, il semble que la mise en place d'un programme sur le DCS ne modifierait pas l'impact des perceptions sur le choix (Zinsser et al., 2014) des pratiques et des interventions auprès des élèves; laissant penser que les perceptions des enseignantes seraient l'élément ou un des éléments qui guiderait le plus les pratiques.

D'ailleurs, Paquette (2018) a questionné dix enseignantes en lien avec l'autoperception de leur rôle, sept d'entre elles percevaient leur rôle comme situationnel, c'est-à-dire de répondre à une situation sur-le-champ comme un conflit entre deux élèves. Néanmoins, intervenir dans certaines situations données ne signifie pas pour autant que les enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer sur le développement de l'ensemble des cinq compétences (connaissance sociale, gestion de soi, etc.) liées au DCS.

En résumé, ce que font les enseignantes est déterminant dans le DCS puisqu'elles ont une influence sur le choix des modalités en classe notamment, les pratiques éducatives de même que les différentes activités qui y sont présentées (Zinsser et al, 2014). Nonobstant, il est admis que la perception des enseignantes module la manière dont les CS sont mises ou non de l'avant en contexte de classe. Or, à ce jour, nous n'en savons que très peu sur ce que perçoivent les enseignantes quant à leur rôle sur le DCS des élèves (Denham et al., 2012; Paquette, 2018).

Rappelons que la recherche actuelle a pour objectif de répondre à la question suivante : de quelles manières les enseignantes novices perçoivent-elles leur rôle sur le développement de ces compétences chez l'élève ?

## Méthodologie

Cette recherche quantitative de nature descriptive vise à décrire les perceptions des enseignantes novices à l'égard du DCS (Fortin et Gagnon, 2010). Elle s'inscrit dans une démarche de recherche plus large soit celle d'un mémoire de maîtrise portant sur l'autoperception des jeunes enseignantes sur leur rôle sur le DSE des élèves. Toutefois, les données présentées dans cet article ne représentent que les données issues d'un questionnaire portant sur les CS utilisé conformément au certificat éthique obtenu. La démarche de recherche comprend plusieurs autres visées et outils de collecte qui ne sont pas traités dans cet article.

Le recrutement des participantes a été fait de manière intentionnelle par le biais d'un échantillonnage par réseau (Fortin et Gagnon, 2010) via les réseaux sociaux. Cette méthode a été préconisée d'une part, pour permettre le recrutement d'enseignantes au primaire intéressées à réfléchir sur le DCS. En raison des visées liées à la formation dans le cadre du mémoire, les enseignantes sélectionnées devaient être en contexte d'insertion professionnelle soit être enseignante depuis moins de cinq ans (Borges et al., 2019). Au total, neuf enseignantes novices volontaires ont participé à l'étude. Les participantes âgées entre 24 et 30 ans avaient toutes entre un an et cinq ans d'expérience en enseignement.

Considérant qu'il n'existe aucun outil permettant d'évaluer la perception des enseignantes quant à leur rôle sur le DCS, la collecte de données s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire de 32 questions administré, en personne, élaboré à partir des CS de CASEL (2017). Lors de la passation, la personne qui administrait le questionnaire était seulement présente pour clarifier au besoin les consignes du questionnaire. Le questionnaire a été préalablement expérimenté auprès de sept enseignantes. Lors de la passation, les neuf enseignantes novices étaient invitées à répondre pour chacune des cinq CS à la question suivante : est-ce que l'enseignante joue un rôle dans le développement de cette compétence. Une échelle de Likert à trois niveaux d'accord a été proposée afin de faire ressortir le degré d'accord ou de désaccord des participantes par le biais de trois choix de réponse : oui (1), un peu (2) et non (3). Pour une démarche plus rigoureuse, les choix de réponse ont été définis. Les participantes ont reçu les explications suivantes : « Oui », signifie qu'elles considèrent leur rôle comme étant présent et important pour le développement de cette compétence, « Un peu » comme étant un rôle partiellement important et « Non » comme n'ayant aucun apport dans le développement de cette CS. Elles devaient répondre pour la compétence globale (exemple la connaissance de soi) et ensuite, elle devait se prononcer à savoir si elle considérait avoir un rôle à jouer pour chacune des composantes de la compétence.

Les réponses au questionnaire ont ensuite été analysées sous forme de distribution de fréquence avec des variables continues (Fortin et Gagnon, 2010). Le tout a ensuite été classé sous forme de tableaux de fréquences groupés par CS dans le but de répondre à l'objectif de recherche. Les cinq grandes compétences socioémotionnelles et leurs composantes attirées (CASEL, 2017) sont présentées individuellement soit : la connaissance de soi, la connaissance sociale, la gestion de soi, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable.

## Résultats

Pour chacune des cinq compétences, les résultats sont d'abord présentés de façon globale puis abordés au regard des composantes plus spécifiques afin de mieux rendre compte de la perception des enseignantes.

Les enseignantes considèrent toutes avoir un rôle à jouer sur le DCS de la connaissance de soi. Parmi les composantes de cette compétence, seule *Identifier ses forces* fait l'unanimité comme étant une CS dont l'enseignante considère avoir un rôle à jouer. La composante *Identifier ses valeurs* a été identifiée par deux enseignantes comme étant une composante qui ne fait pas partie du rôle de l'enseignante auprès de l'élève. Tandis que pour celle *Confiance en soi*, huit enseignantes ont répondu « Oui ». Pour les autres composantes, aucune enseignante n'a répondu « Non ».

Tableau 1 : Connaissance de soi

	Oui	Un peu	Non
<b>Compétence : Connaissance de soi</b>	9	0	0
Composantes			
Identification des émotions	6	3	0
Auto-perception de soi	6	3	0
Identifier ses forces	9	0	0
Identifier ses limites	7	2	0
Identifier ses besoins	6	3	0
Identifier ses valeurs	4	3	2
Confiance en soi	8	1	0
Sentiment d'auto-efficacité	6	3	0

La connaissance sociale est la seule CS à laquelle toutes les enseignantes adhèrent tant pour la compétence que pour ses composantes. Elles considèrent donc unanimement avoir un rôle à jouer dans le développement de cette compétence auprès des élèves.

Tableau 2 : Connaissance sociale

	Oui	Un peu	Non
<b>Compétence : Connaissance sociale</b>	9	0	0
Composantes			
Son niveau d'empathie	9	0	0
Son respect pour autrui	9	0	0
Son respect pour le point de vue d'autrui	9	0	0
Sa capacité à accepter les différences des autres	9	0	0

Pour la CS de la gestion de soi, aucune réponse des enseignantes ne se situe dans le « Non ». Six enseignantes ont répondu « Oui » et trois enseignantes ont répondu « Un peu » pour cette compétence. La composante *Contrôle sur ses impulsions* est celle qui a le degré d'accord plus élevé avec sept enseignantes sur neuf qui considèrent avoir un rôle actif à jouer tandis que la *Gestion du stress* et l'*Automotivation* ont reçu six « Oui » et trois « Un peu ». La composante *Autodiscipline* récolte cinq « Oui » quatre « Un peu ». La composante des *Objectifs personnels* a été retirée du tableau puisque quatre enseignantes sur neuf n'ont pas répondu à cette question, soit parce qu'elles ne savaient pas quoi répondre ou par omission (question située à l'endos dans le questionnaire). Toutefois, quatre enseignantes ont répondu « Oui » et une autre a répondu « Un peu ».

Notons que pour cette compétence, les enseignantes ont posé plus de questions lors de la passation sur les composantes afin d’avoir des précisions sur leur signification en contexte de classe. Toutefois, aucune information n’a été donnée puisque le but visé est d’évaluer la composante selon leur perception.

Tableau 3: Gestion de soi

	Oui	Un peu	Non
<b>Compétence 3 : Gestion de soi</b>	6	3	0
Composantes			
Contrôle sur ses impulsions	7	2	0
Gestion du stress	6	3	0
Autodiscipline	5	4	0
Automotivation	6	3	0

Dans la CS des habiletés relationnelles, toutes les enseignantes s’entendent sur le fait qu’elles ont un rôle à jouer globalement dans le développement de cette compétence auprès des élèves. Parmi les composantes, trois d’entre elles ont reçu la réponse « Oui » par toutes les participantes soit la *Communication*, *Travailler en équipe* et *Accepter de l’aide*. Les composantes des *Relations interpersonnelles*, de la *Capacité à résoudre des conflits* et de *Rechercher de l’aide* sont considérées comme étant le rôle de l’enseignant pour huit répondantes. Pour l’*Engagement social*, cinq enseignantes ont dit « Oui » et quatre « Un peu ». Aucune enseignante n’a répondu « Non » pour l’ensemble des composantes.

Tableau 4 : Habiletés relationnelles

	Oui	Un peu	Non
<b>Compétence : Habiletés relationnelles</b>	9	0	0
Composantes			
Communication	9	0	0
Engagement social	5	4	0
Relations interpersonnelles	8	1	0
Travailler en équipe	9	0	0
Capacité à résoudre des conflits	8	1	0
Accepter de l’aide	9	0	0
Rechercher de l’aide	8	1	0

La dernière est celle de la prise de décision responsable. Deux enseignantes indiquent avoir « Un peu » et sept enseignantes avoir un rôle à jouer sur la compétence globale. Tout comme dans la majorité des CS, aucune enseignante n’a choisi le « Non » comme réponse. Pour les composantes *Résoudre des conflits* et *Identifier la source d’un problème* huit enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer. Celle *Évaluation des situations en lien avec la prise de décision* obtient six « Oui » et trois « Un peu » de même que *Reconnaître sa responsabilité personnelle* dans une situation obtient sept « Oui » et deux « Un peu ».

Tableau 5: Prise de décision responsable

	Oui	Un peu	Non
<b>Compétence : Prise de décision responsable</b>	7	2	0
Composantes			
Résoudre des conflits	8	1	0
Identifier la source d’un problème	8	1	0
Évaluation des situations en lien avec la prise de décision	6	3	0

Reconnaître sa responsabilité personnelle dans une situation	7	2	0
---	---	---	---

Notons que sur l'ensemble des participantes, deux enseignantes ont répondu « Oui » à l'ensemble des questions. Quant aux participantes ayant répondu « Un peu », plusieurs ont mentionné lors de la collecte de données répondre « Un peu » parce qu'elles ne considèrent pas être les seules responsables de cette composante du développement socioémotionnel. Selon elles, les parents et les différents intervenants de l'école ont aussi un rôle à jouer dans le développement de ces compétences parfois évalué comme étant même plus significatif que leurs propres apports.

## Discussion

Globalement, au regard de l'objectif de cette recherche, les résultats démontrent que les enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer sur l'ensemble du DCS des élèves, ce qui est cohérent avec les attentes du PFEQ (MELS, 2006) tel que présenté dans le rapport de St-Louis (2020). Cependant, les enseignantes n'ont pas la même perception en lien avec les différentes composantes à savoir si ces dernières relèvent ou non de leur rôle. Pour la majorité des CS, les enseignantes sont en accord avec le fait qu'elles ont un rôle à jouer sur ces compétences auprès des élèves. Par contre, elles ne sont pas nécessairement d'accord avec toutes les compétences des CS. Ce constat peut s'expliquer par un manque de connaissance au regard des composantes qui définissent les CS. Comme mentionné précédemment, le rôle de l'enseignante est central dans la mise en place de pratiques éducatives pour soutenir le DCS (CASEL, 2017; Cefai et Cavioni, 2014; Zins et Elias, 2007; Zins et al., 2007). Or, il est démontré que la perception de celles-ci peut influencer les choix qu'elles font en matière de développement socioémotionnel soutenant l'importance de mieux documenter la perception des enseignantes quant à leur rôle (Ahn, 2005; Duval et al., 2016). Dans les paragraphes suivants, les résultats de chaque compétence sont plus amplement discutés.

Les résultats au regard de la connaissance de soi démontrent qu'il s'agit de la seule CS pour laquelle deux enseignantes ont répondu « Non » à une des composantes soit celle d'*Identifier ses valeurs*. Trois autres enseignantes ont répondu « Un peu » à cette même composante. Pourtant, contrairement à d'autres CS, la connaissance de soi est la compétence qui semble être la plus explicite dans le PFEQ par l'entremise de la compétence transversale *Structurer son identité* (MELS, 2006). Dans cette compétence transversale, il est indiqué que l'élève doit : « Reconnaître ses valeurs et ses buts » (MELS, 2006, p. 33) puisqu' : « [il] fait des choix en fonction de ses forces et des valeurs auxquels il adhère » (MELS, 2006, p. 33). *L'identification des valeurs* est donc présente dans le PFEQ, mais certaines enseignantes ont indiqué ne pas avoir un rôle ou avoir un faible rôle à jouer sur celle-ci. Ceci peut s'expliquer par le fait que la formation des enseignantes en lien avec le DCS est insuffisante ou peu adaptée (Beaumont et Garcia, 2020), les laissant avec peu d'information quant à l'ensemble des composantes sous-tendues pour une compétence donnée ainsi que sur des moyens pour développer et soutenir les CS en situation de gestion de classe. Dans ce contexte, c'est-à-dire en l'absence d'une formation suffisante sur un sujet, les enseignantes ont tendance à se fier à leurs propres perceptions au regard des expériences antérieures (Swartz et McElwain, 2012). Conséquemment, les choix et les pratiques qu'elles adoptent en contexte de classe en sont influencés (Ahn, 2005; Hollingsworth et Winter, 2013; Zinsser et al., 2014).

Plusieurs possibilités peuvent être émises en lien avec les résultats dont le fait qu'elles attribuent l'acquisition des valeurs qui ont trait au développement socioémotionnel à la sphère familiale ou encore parce qu'elles ne considèrent pas pouvoir réellement influencer ces dites valeurs. Notamment, Zinsser et ses collaborateurs (2014) expliquent qu'il peut y avoir confusion en ce qui a trait au développement socioémotionnel de l'enfant à savoir ce qui doit appartenir à l'école (ce que l'enseignante doit faire) versus ce qui appartient aux parents dont l'effet est d'amoinrir le sentiment d'avoir un rôle à jouer de la part de l'enseignante. En ce sens, il est possible de croire que la perception des enseignantes à l'égard de *l'identification des valeurs* influence la manière dont elles vont intervenir auprès des élèves si celles-ci ne pensent pas avoir un rôle à jouer dans le développement de cette composante de la connaissance de soi.

Quant à la place qu'occupe la CS connaissance sociale versus la connaissance de soi, St-Louis (2020) indique que : « Par ordre d'importance, la conscience de soi et la prise de décision responsable sont les compétences les plus considérées dans les compétences transversales, suivi des compétences relationnelles et de la conscience sociale. » (p.2). Pourtant, dans les résultats présentés précédemment, la connaissance sociale est la seule CS ayant fait

l'unanimité pour l'ensemble de ses composantes pour laquelle l'enseignante a un rôle à jouer, contrairement à la composante connaissance de soi pour laquelle le rôle semble plus mitigée. Cela est peut-être dû au fait que l'une des missions de l'école québécoise est la socialisation (MELS, 2006). Or, cet argument ne tient pas lorsqu'on prend en compte les résultats obtenus en lien avec les CS des habiletés relationnelles et de la prise de décision responsable. Bien que les enseignantes aient toutes répondu avoir un rôle à jouer dans le développement de ces CS au regard des composantes, le fait que certaines aient répondu « Un peu » traduit une perception qu'elles ne jugent pas avoir un rôle prioritaire dans le développement de ces CS, contrairement à la connaissance de soi qui obtient l'accord de toutes.

De tous les résultats, les CS de la gestion de soi et de la prise de décision responsable sont les seules compétences que les enseignantes ont mentionnées comme étant « Un peu » leur rôle. Plus précisément, trois enseignantes considèrent que la gestion de soi est une CS dont elles ont « Un peu » un rôle et deux enseignantes ont répondu de même pour la prise de décision responsable.

En fait, la gestion de soi est la CS dont les composantes sont celles qui se rapprochent le plus de l'apport comportemental dans le développement socioémotionnel puisqu'il est question d'autorégulation (Zins et al., 2007). Nous proposons que pour les enseignantes, le fait de *Contrôler ses impulsions* relève de l'aspect comportemental et donc, aussi de la gestion de classe tout comme *l'Automotivation* (Archambault et Chouinard, 2009). Les jeunes enseignantes ont tendance à mettre l'emphase sur les apprentissages scolaires avant de penser à soutenir le comportement des élèves en début de carrière, ce qui tend à se renverser avec l'expérience (Chouinard, 1999). En ce sens, comme l'échantillon de cette étude est composé d'enseignantes novices ayant entre un et cinq ans d'expérience, il est possible que leur perception quant à leur rôle sur le comportement des élèves soit teintée de cette perspective. Or, il ne s'agit que d'un lien que nous pouvons faire sans pour autant l'affirmer. Cependant, il est plus étonnant que quatre enseignantes ont répondu « Un peu » pour la composante de *l'Autodiscipline*. En fait, selon Freiberg et Lamb (2012), l'autodiscipline fait partie des quatre dimensions essentielles dans la gestion de la classe prosociale tout comme le développement socioémotionnel. Ces dimensions favorisent l'utilisation de pratiques qui accentuent la responsabilisation des élèves et la prise de décision en classe, il s'agit d'éléments faisant partie des composantes des CS. Or, la moitié des enseignantes questionnées pensent n'avoir qu'un rôle partiel dans cette composante. Il est possible que cette perception soit en partie liée à la formation initiale qui ne permet pas la compréhension et l'acquisition des connaissances relatives au DCS dans son ensemble (Beaumont et Garcia, 2020).

## Conclusion

Cette recherche de nature quantitative descriptive avait pour but de décrire la perception des enseignantes quant à leur rôle sur le DCS des élèves à l'enseignement primaire. Plus spécifiquement, le but était de déterminer, à partir d'un questionnaire ciblant chacune des CS ainsi que les composantes qui s'y rattachent selon le cadre théorique proposé par CASEL (2017), si l'enseignante novice considère avoir un rôle à jouer dans le développement spécifique de cette compétence.

Les résultats démontrent que les enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer sur le développement socioémotionnel conformément à ce qui est présent dans le PFEQ. Néanmoins, les résultats font état de certains écarts de perception soutenant la pertinence de poursuivre les recherches visant à mieux documenter la façon dont les enseignantes évaluent leur rôle à l'égard du développement socioémotionnel. Des recherches ultérieures pourraient contribuer à une meilleure compréhension de ce qui est fait en classe pour soutenir le DCS des élèves et peut-être, améliorer la formation universitaire afin de permettre aux enseignants d'avoir une meilleure compréhension de l'ensemble des composantes qui se rattachent au DCS de même que l'importance que revêt leur rôle auprès des élèves.

Cette recherche présente quelques limites notamment, le nombre de participants à l'étude, l'absence de données qualitatives complémentaires qui pourraient permettre de mieux rendre compte de la perception des enseignantes, une échelle à trois niveaux de même que l'utilisation d'un outil « maison » non standardisé. Une préexpérimentation a été réalisée, mais l'outil demeure tout de même non validé. Par ailleurs, cette recherche soulève plusieurs questionnements. Ces derniers démontrent l'importance de mieux documenter et comprendre la place du développement socioémotionnel dans les classes au Québec et le rôle des enseignantes. À ce jour, il existe encore très peu d'études sur le sujet et les résultats ici présentés indiquent la pertinence de s'y intéresser dans les années à venir en raison de l'importance que revêt le développement socioémotionnel de l'élève à titre de facteur de protection ultérieur.

## RÉFÉRENCES

- Ahn, J.-H. (2005). Child Care Teachers' Beliefs and Practices Regarding Socialization of Emotion in Young Children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 283-295. <https://doi.org/10.1080/10901020500371155>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> édition). Gaëtan Morin éditeur.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherche en éducation*, 41. <http://journals.openedition.org/ree/544>
- Borges, C., Robichaud, A. Tardif, M. et Tremblay-Gagnon, D. (2019). Apprentissage par expérience et connaissance ouvragée lors de la phase d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, J-F Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p.101-127). Presses de l'Université Laval.
- Cefai, C. et Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: Integrating theory and research into practice*. Springer Science & Business Media. <https://www.springer.com/us/book/9781461487517>
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2017). *Social and Emotional Learning (SEL) competencies*. <http://www.casel.org/core-competencies>
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin, G. (2014). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans Lemelin, J.P., Provost, M.A., & Tarabulsy, G.M., *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent tome 1: Les bases du développement* (p.141-183). Les Presses de l'Université du Québec.
- Denham, S.-A., Bassett, H.-H. et Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S.-A., Bassett, H.-H., Zinsser, K. et Wyatt, T.-M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S.-A., Blair, K.-A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3). 2-27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J.(2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Freiberg, H.-J., Lamb, S.-M. et Stora, N. (2012). Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 15(1), 34. <https://doi.org/10.3917/acp.015.0034>
- Hollingsworth, H.-L. et Winter, M.-K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool : importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf)
- Paquette, N. (2018). *L'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement socioémotionnel des élèves du primaire et du préscolaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. <http://di.uqo.ca/id/eprint/1010/>
- 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, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.
- Swartz, R.-A. et McElwain, N.-L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and Cognition : Associations With Teachers' Responses to Children's Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.619392>
- Taylor, R.-D., Oberle, E., Durlak, J.-A. et Weissberg, R.-P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaieian, A., Murray, E. et Harrison, L.-J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wilson, H. K., Pianta, R.-C. et Stuhlman, M. (2007). Typical Classroom Experiences in First Grade : The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies. *The Elementary School Journal, 108*(2), 81-96. <https://doi.org/10.1086/525548>
- Zins, J.-E., Bloodworth, M.-R., Weissberg, R.-P. et Walberg, H.-J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
- Zins, J.-E. et Elias, M.-J. (2007). Social and Emotional Learning : Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zinsler, K.-M., Denham, S.-A., Curby, T.-W., et Shewark, E.-A. (2015). "Practice What You Preach" : Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899-919. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>
- Zinsler, K.-M., Shewark, E.-A., Denham, S.-A. et Curby, T.-W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development, 23*(5), 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>