

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

CONDITIONS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL DES ENFANTS
D'ÂGE PRÉSCOLAIRE EN CLASSE

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
JOANIE MARCOUILLER

AVRIL 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

directeur ou codirecteur de recherche

Annie Paquet

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Les compétences socio-émotionnelles des enfants et des adultes sont fondamentales pour le bien-être des élèves, à l'école. Effectivement, elles sont indispensables au personnel enseignant, afin de veiller à leur propre bien-être, ainsi que pour accompagner leurs élèves dans le développement de leurs compétences socio-émotionnelles. La façon dont les enfants acquièrent ces compétences est façonnée par leurs expériences, leurs contextes et leurs relations.

Les enseignants peuvent cependant rencontrer des difficultés à mettre en œuvre des activités ou des programmes axés sur l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) au cours d'une journée scolaire, en raison du manque de temps et de ressources ou des priorités liées à la réalisation des exigences du programme scolaire. Toutefois, des opportunités potentielles d'ASE peuvent survenir au quotidien lorsque les enseignants anticipent et facilitent les interactions quotidiennes afin de cultiver des compétences liées aux compétences socio-émotionnelles, telles que la prise de tour, le partage et la régulation des émotions (Booren et al., 2012).

Dans la même lignée, les lignes directrices pour l'ASE soulignent et soutiennent de plus en plus l'enseignement et l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles dans des contextes informels, au quotidien (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020).

Le présent essai a pour but de documenter les stratégies et les pratiques à préconiser, au quotidien, afin que les enseignants puissent maximiser l'apprentissage socio-émotionnel des élèves âgés de quatre à six ans.

Table des matières

Résumé	iii
Liste des tableaux et des figures.....	v
Introduction	1
Cadre conceptuel.....	3
Apprentissage socio-émotionnel.....	3
Objectif de l’essai.....	5
Méthode.....	5
Recherche des articles scientifiques.....	5
Critères de sélection des articles scientifiques	6
Processus de sélection des articles	6
Résultats	9
Résultats du processus de recension et description des études retenues.....	9
Résultats des recensions des écrits.....	9
Interventions de régulation cognitive	10
Les stratégies d’apprentissage par le jeu.....	10
Éléments qui favorisent une gestion de classe efficace	11
Résultats des études qualitatives	13
Résultats des études quantitatives	18
Discussion	24
Limites de l’essai	27
Recommandations.....	28
Références	31

Listes des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1	17
Tableau 2	17
Tableau 3	19

Figure

Figure 1	7
----------------	---

Introduction

Les premières années de vie sont capitales pour les jeunes enfants, afin qu'ils puissent développer diverses habiletés sociales, cognitives et comportementales qui, dans les années à venir, les aideront à trouver leur place au sein de la société. Dès leur jeune âge, les enfants acquièrent des compétences socio-émotionnelles qui amorcent, prédisent et soutiennent leur adaptation à l'école et leur capacité à développer de saines relations sociales. En ce sens, l'apprentissage socio-émotionnel est une étape importante pour les enfants d'âge préscolaire, car les enfants qui présentent de bonnes capacités sociales et émotionnelles au préscolaire sont susceptibles de connaître du succès dans les domaines scolaires et sociaux (Denham et al., 2016). Dans le même ordre d'idées, il a été démontré que les enfants ayant de fortes capacités sociales et émotionnelles participent davantage aux activités en classe et sont mieux acceptés par leurs pairs et leurs enseignants (Denham et Brown, 2010). Des études ont également démontré l'importance du développement socio-émotionnel ainsi que son impact sur les résultats scolaires et l'obtention d'un emploi à l'âge adulte. Par exemple, l'étude de Bailey et al. (2014) démontre qu'un grand nombre d'enfants qui présentaient de bonnes compétences sociales à la maternelle, telles que la coopération, le soutien entre les pairs et la résolution de problèmes, obtenaient leurs diplômes d'études secondaires et s'orientaient vers des études collégiales, à l'âge adulte. À l'inverse, les enfants qui présentaient des difficultés socio-émotionnelles au préscolaire étaient plus susceptibles d'éprouver des problèmes de transition vers la maternelle, d'être mal préparés sur le plan scolaire, de manifester des difficultés aux plans social et comportemental et de présenter, à long terme, des difficultés sur le plan scolaire, émotionnel et social (Bornstein et al., 2010). Selon DuPaul et al. (2001) le fait de présenter de faibles compétences socio-émotionnelles dès le jeune âge peut occasionner des problèmes plus importants tels que l'anxiété, la dépression, des troubles du comportement ou peuvent être des indicateurs d'autres problèmes de comportement, tels que le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. De plus, lorsqu'un enfant démontre de faibles compétences socio-émotionnelles au cours de la petite enfance, ce dernier est plus à risque de développer des difficultés à la fin de l'adolescence et à l'âge adulte, notamment des

taux plus faibles d'obtention d'un diplôme d'études secondaires et d'emploi et des taux plus élevés d'activités criminelles (Bailey et al., 2014).

Bien que la famille soit le premier lieu de socialisation des enfants (Paul, 2016), les milieux éducatifs, comme les garderies et les classes préscolaires jouent également un rôle majeur dans le développement des compétences socio-émotionnelles. En effet, à l'âge préscolaire, les jeunes enfants passent davantage de temps à l'école qu'à la maison. Les enseignants jouent donc un rôle essentiel pour faciliter l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles des enfants, par des interactions et des expériences appropriées (Denham et al., 2012). Cela est d'autant plus important dans les milieux socio-économiques défavorisés où la participation des enfants à l'éducation préscolaire peut réduire les écarts de réussite scolaire et améliorer leur adaptation psychosociale (Brooks-Gunn et al., 2013).

Ainsi, malgré le fait qu'un enfant vit des difficultés dans son milieu familial, les enseignants et le personnel scolaire ont une occasion unique de fournir des expériences scolaires positives, afin de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles des élèves. Les enseignants de l'éducation préscolaire peuvent présenter certaines difficultés à organiser, planifier et animer des activités ou des programmes axés sur l'apprentissage socio-émotionnel au cours d'une journée scolaire. Cela peut s'expliquer par un manque de temps, de ressources ou de priorité dans la réalisation des exigences du programme scolaire. Cependant, de nombreuses opportunités sont présentes au quotidien, lorsque les enseignants planifient et facilitent les interactions quotidiennes, dans le but de cultiver des compétences liées aux compétences sociales et émotionnelles, telles que la prise de tour, le partage et la régulation des émotions (Booren et al. 2012). Ainsi, de nombreux bénéfices sur le plan académique et social sont constatés lorsque ces compétences font partie intégrante des pratiques d'enseignement quotidiennes en classe (Bouffard et al. 2012). De surcroît, les interventions en milieu scolaire visant à favoriser les compétences socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire démontrent d'autres bienfaits tels qu'une amélioration des compétences sensorimotrices, une meilleure capacité d'attention et

de concentration, une meilleure expressivité émotionnelle, une image de soi positive, une amélioration des comportements prosociaux, de meilleures relations avec les pairs et une réduction des problèmes de conduite (Kaur et Sharma, 2021).

Compte tenu de l'importance de l'apprentissage socio-émotionnel au cours de la petite enfance et de l'absence d'un ensemble commun de pratiques fondamentales fondées sur des données probantes dans la littérature sur la petite enfance, il s'avère pertinent de se pencher sur les conditions à mettre en place, en classe, pour favoriser le développement des apprentissages socio-émotionnels des élèves d'âge préscolaire. Avant d'aller plus loin, il importe de définir l'apprentissage socio-émotionnel.

Cadre conceptuel

Apprentissage socio-émotionnel

Le modèle de l'organisme Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) est le cadre conceptuel retenu, car il est l'un des cadres les plus reconnus en milieu scolaire en ce qui a trait à l'apprentissage socio-émotionnel (CASEL, 2020). Ce modèle souligne l'importance de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles dans les écoles, et ce, de l'éducation préscolaire à l'enseignement secondaire. L'approche préconisée est de type systémique, afin d'établir des environnements d'apprentissage équitables et d'arrimer les pratiques dans les différents milieux de vie de l'élève.

Définition de l'apprentissage socio-émotionnel

Selon CASEL (2020), l'apprentissage social et émotionnel fait référence au processus de compréhension et de gestion des émotions, au développement des capacités à démontrer de l'empathie, à établir et à entretenir des relations interpersonnelles saines, à se fixer et à atteindre des objectifs, ainsi qu'à la prise de décision responsable. Cinq grands domaines de compétences regroupent l'apprentissage socio-émotionnel, tels que la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable.

Conscience de soi. Cette compétence renvoie à la capacité d'être conscient de sa vie intérieure comme ses émotions, ses pensées, ses comportements, ses valeurs, ses préférences, ses objectifs, ses forces, ses défis, ses attitudes, ses mentalités et de comment ces éléments influent sur le comportement et les choix dans différents contextes (CASEL, 2020).

Autorégulation. Cette compétence consiste à réguler avec succès ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, à se motiver, à se fixer des objectifs personnels et scolaires et à travailler pour les atteindre (CASEL, 2020).

Conscience sociale. La capacité de comprendre le point de vue des autres et de faire preuve d'empathie envers eux, y compris ceux provenant d'horizons et de cultures divers. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques de comportement et de reconnaître les ressources et les soutiens familiaux, scolaires et communautaires (CASEL, 2020).

Compétences relationnelles. Cette compétence consiste à établir et à maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers individus et groupes. Elle comprend la capacité de communiquer clairement, d'avoir une écoute active, de coopérer avec les autres, de résister à une pression sociale inappropriée, de négocier les conflits de manière constructive et de chercher et d'offrir de l'aide en cas de besoin (CASEL, 2020).

Prise de décision. Cette compétence implique de faire des choix bienveillants et constructifs en lien avec son comportement et ses interactions sociales dans diverses situations. Cela inclut les capacités à prendre en compte les normes éthiques et sociales et les préoccupations en matière de sécurité et à évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif (CASEL, 2020).

Objectif de l'essai

Étant donné que la petite enfance est une période cruciale pour le développement des compétences socio-émotionnelles et que l'éducation préscolaire joue un rôle important dans le développement de ces compétences, le présent essai aura pour but d'identifier les stratégies et les pratiques à préconiser, au préscolaire, afin de favoriser l'apprentissage socio-émotionnel des élèves âgés de quatre à six ans. À la lumière de cette recension des écrits, les enseignants du préscolaire pourront avoir un portrait plus juste des différentes stratégies à utiliser au quotidien, afin de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles de leurs élèves.

Méthode

Afin de répondre aux objectifs, une recension narrative des écrits est privilégiée (Fortin et Gagnon, 2016). Les premières étapes de la démarche Prisma, proposée par Moher et al. (2009) ont été suivies, afin de permettre l'identification et la sélection des études du présent essai.

Recherche des articles scientifiques

Des bases de données dans les domaines de l'éducation, de la psychologie et du comportement (ERIC (EBSCO), PsychINFO, Cairn.info et Erudit) ont été consultées pour repérer des articles en lien avec le sujet traité. La consultation d'une bibliothécaire a permis de valider la procédure. Les deux concepts à partir desquels les mots-clés ont été ciblés en vue d'une recherche efficace étaient 1) Compétences socio-émotionnelles et 2) Stratégies et programmes. Les deux équations de recherche utilisées dans les moteurs de recherche anglophones étaient les suivantes : ((« oc* emotional » OR « socio-emotional » OR « social-emotional ») N3 (learning OR development OR competence*)) OR SEL (Concept 1) et « Program* Intervention* » OR « Best Practice* » OR Recommendation* OR Framework* OR Guideline* OR Model* OR Technique* OR Condition* (Concept 2). Concernant les sources francophones, les mots-clés étaient les suivants : « compétences socio-émotionnelles » et « préscolaire » et « interventions ».

Finalement, un examen exhaustif des listes de références des articles sélectionnés a été réalisé dans le but d'identifier des références supplémentaires n'ayant pas été repérées par les bases de données. La recherche a été effectuée entre mai 2022 et juillet 2022. Au total, 863 références ont été obtenues avant d'effectuer la première sélection des articles.

Critères de sélection des articles scientifiques

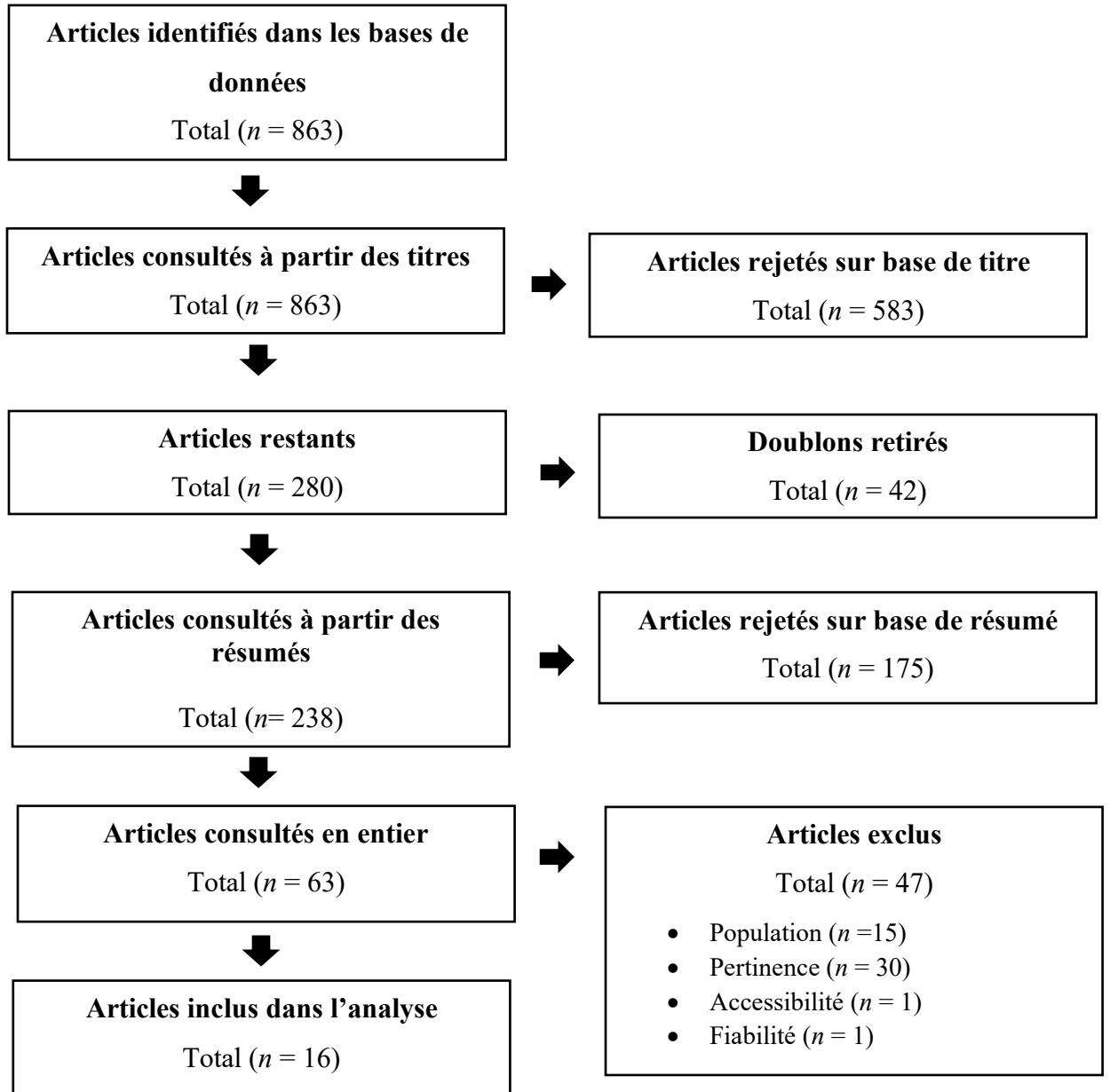
Pour répondre spécifiquement à la question de départ, plusieurs critères de sélection ont permis de choisir les études retenues. Les articles devaient être francophones ou anglophones et avoir été publiés au cours des 10 dernières années. De plus, la clientèle ciblée devait être d'âge préscolaire (4-6 ans). Les études devaient reposer sur un devis de recherche qualitatif ou quantitatif. Les revues de littérature étaient également incluses. Les articles devaient s'intéresser aux stratégies et aux pratiques mises en place par les enseignants du préscolaire, afin de favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles de leurs élèves, en classe. À l'inverse, les études dont la clientèle était d'âge primaire ou secondaire ont été exclues. Il en est de même pour les études réalisées dans les centres de la petite enfance non scolaires. Les études qui ne portaient pas sur les interventions à privilégier dans les classes, au quotidien, ont également été exclues.

Processus de sélection des articles

La figure 1 présente le processus d'identification et de sélection des articles. La première sélection des articles a été effectuée sur la base des titres des 863 références. Au total, 583 articles ont été supprimés, puisque les titres ne correspondaient pas à la question de recherche. Parmi les 280 articles restants, les doublons ont été retirés ($n = 42$). Cette première sélection a donc permis de retenir 238 articles. À la suite d'une lecture des résumés des articles, 63 articles répondaient aux critères d'inclusion. Une lecture complète de ces derniers a été réalisée. Parmi les 63 articles, 30 ont été supprimés, étant donné qu'ils reposaient sur les effets d'un programme visant à favoriser l'apprentissage socio-émotionnel (ASE) des enfants d'âge préscolaire. De plus, 15 autres articles ont également été retirés, puisque la clientèle était soit des enfants qui fréquentaient des centres de la petite enfance, soit des enfants qui présentaient un développement atypique. Parmi les 18 articles restants, la pertinence de ces articles a été évaluée selon la

Figure 1

Présentation de l'identification et de la sélection des articles



pertinence du contenu, la fiabilité des sources, la réputation de l'auteur, l'objectivité et l'exactitude de l'information (Université du Québec à Montréal, 2022). Un article a été retiré en raison de sa fiabilité, l'autre en raison de son accessibilité. Au total, 16 articles ont été retenus.

Résultats

Afin de répondre à la question de recherche, 16 articles scientifiques ont été retenus. Parmi ces documents, huit constituent des recensions des écrits (Burger, 2015; Çetin et al., 2020; Kaur et Sharma, 2021; McCabe et al., 2011; McClelland et al., 2017; McLeod et al., 2017; Perreault et Brunet, 2014; Richard et al., 2019), alors que huit comportent des études empiriques ayant recours aux devis suivants : corrélationnels (Bassett et al., 2017), mixtes (Clarke et al., 2019; Haslip et al., 2020; Hollingsworth et al., 2013) et qualitatifs (Bolduc, 2015; Bull et Chin, 2018; Rutherford, 2020; Wilkinson, 2019). Ces études ont été réalisées aux États-Unis ($n = 5$), en Océanie ($n = 1$) et en Asie ($n = 2$). Les répondants des études sont soit des enseignants, des éducateurs du préscolaire ou des enfants d'âge préscolaire, âgés de 4 à 6 ans. Cette section présente d'abord les résultats tirés des recensions des écrits, puis les résultats des études qualitatives et enfin, ceux des études quantitatives.

Résultats des recensions des écrits

Les huit recensions des écrits répertoriées mettent en lumière diverses stratégies et pratiques afin de favoriser l'ASE des enfants d'âge préscolaire en classe. Celles-ci peuvent être regroupées selon trois grands thèmes, soient les interventions de régulation cognitive, les stratégies d'apprentissage par le jeu et les éléments qui favorisent une gestion de classe efficace.

Interventions de régulation cognitive

La première catégorie rassemble les interventions de régulation cognitive, telles que la danse, la méditation et la pleine conscience.

Danse. Selon Çetin et al. (2020), la danse créative peut être utilisée comme outil préventif afin de réduire les risques associés à des difficultés socio-émotionnelles chez les jeunes enfants. Leur recension des écrits met l'accent sur l'importance de l'utilisation de la danse créative dans le but de favoriser l'expression des émotions chez les jeunes enfants, par le mouvement du corps. Ces auteurs expliquent qu'il est important d'intégrer deux domaines dans le développement de la petite enfance, soit le développement socio-émotionnel et le mouvement expressif et créatif. Selon eux, comme la petite enfance constitue une période où les enfants rencontrent des difficultés pour apprendre à réguler et à exprimer leurs émotions, trouver un style d'expression qui peut être en synchronisation avec l'intensité de l'émotion est important. Or, ils affirment que la danse créative peut être considérée comme un moyen beaucoup plus pratique que les mots, car elle contient des indices et des mouvements de communication non-verbale. Ils avancent également que la communication non-verbale représente un moyen plus naturel pour les enfants, donc plus confortable, lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs émotions.

Méditation et pleine conscience. La recension narrative des écrits de Kaur et Sharma (2021) répertorie plusieurs stratégies d'interventions efficaces, afin de promouvoir les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire, basées sur la méditation et la pleine conscience. Les auteurs indiquent que les enseignants du préscolaire peuvent offrir des occasions de pratiquer la pleine conscience, au quotidien, grâce à diverses activités, telles que la respiration, la conscience corporelle, l'analyse corporelle, l'écoute, la vue, le mouvement, la marche lente, la musique, les jeux, les formes d'art, les activités de sensibilisation sensorimotrice et la concentration. Selon Bergström et Jensen (2017), les enseignants peuvent promouvoir les compétences socio-émotionnelles en modélisant des stratégies de retour au calme, en instaurant une pratique de la gratitude, en pratiquant l'alimentation consciente avec les enfants, lors de la collation, en réalisant des exercices de respiration en pleine conscience, ainsi que des activités physiques et d'équilibre.

Stratégies d'apprentissage par le jeu

En ce qui a trait à la seconde catégorie, celle-ci regroupe les stratégies d'apprentissage par le jeu.

La recension narrative des écrits de Richard et al. (2019) met en lumière l'importance du jeu, dans le développement des compétences émotionnelles des élèves qui débutent leur scolarité. Les auteurs répertorient différents critères importants à considérer afin de bien soutenir et de favoriser l'apprentissage par le jeu. Par exemple, l'enseignant doit s'assurer que les enfants disposent de suffisamment de temps pour jouer, leur montrer comment faire usage des accessoires et des jouets de manière symbolique, leur donner des idées de thèmes de jeu qui prolongent et enrichissent leurs expériences, attirer l'attention des enfants sur les actions, les mots et les interactions sociales et aider les enfants à planifier leur jeu en choisissant les rôles, le scénario et les accessoires. De surcroît, les auteurs font ressortir l'importance de la planification, de l'adaptation des interventions et de la réflexion des enseignants, par rapport à leur pratique, afin d'optimiser l'apprentissage par le jeu. Par exemple, l'enseignant pourrait se demander si les enfants ont assez de place pour jouer, s'ils ont besoin de plus de temps ou de soutien pour complexifier leur jeu ou s'ils ont accès à du matériel qui répond à leurs intérêts. La disponibilité de l'enseignant pour participer au jeu des enfants, sans pour autant s'approprier l'initiative, est également soulignée. Finalement, ils soutiennent qu'une séance de jeu devrait durer environ 50 minutes, étant donné que la maturation du jeu fait partie des facteurs favorisant le développement des compétences socio-émotionnelles.

De plus, la recension des écrits de McCabe et al. (2011) démontre l'importance de pratiquer régulièrement les compétences sociales, à la fois en petits et en grands groupes et dans des contextes de jeux libres et structurés.

Éléments qui favorisent une gestion de classe efficace et qui influencent l'ASE des enfants

La dernière catégorie regroupe différents éléments qui favorisent une gestion de classe efficace, afin de contribuer au développement socio-émotionnel des enfants. Il y est notamment

question du développement de relations positives, des interventions et pratiques à préconiser et des stratégies d'enseignement.

Relations positives. La recension des écrits de Perreault et Brunet (2014) avait pour but de dresser une synthèse des facteurs associés à la qualité du lien maître-élève, afin de soutenir le développement socio-émotionnel des enfants. Il ressort que pour construire une relation sécurisante avec les enfants, les enseignants du préscolaire doivent accorder un temps spécial à chaque enfant, quelle que soit la taille du groupe et essayer de comprendre le point de vue des enfants en faisant preuve de patience, d'empathie, de bienveillance et de respect. Le maintien d'un contact visuel est également souligné. Dans le même ordre d'idées, la recension des écrits de McLeod et al. (2017) met en lumière que pour instaurer une relation maître-élève positive, l'enseignant doit démontrer de la chaleur, de la proximité et de l'intérêt, lorsqu'il écoute et interagit avec un enfant.

Stratégies d'enseignement. Selon la recension des écrits de McCabe et al. (2011), afin de développer les compétences socio-émotionnelles des enfants, plusieurs stratégies sont à préconiser, telles que l'enseignement explicite, la modélisation, la répétition, le jeu de rôle et le renforcement du comportement souhaité. De plus, les interventions efficaces intègrent l'enseignement direct et la pratique des compétences ciblées dans les activités quotidiennes, donnant aux enfants des occasions répétées de pratiquer les compétences SEL, dans différents contextes.

D'autre part, la recension des écrits de Burger (2015) avait pour but d'identifier les éléments de pratique communs, des modèles conçus pour cibler les besoins socio-émotionnels des jeunes enfants qui présentaient un comportement problématique. Le chercheur a relevé 12 éléments qui ont été jugés essentiels à utiliser dans les classes du préscolaire, afin de favoriser l'ASE des enfants. Ces derniers sont les suivants : la proposition de choix, la régulation des émotions, la correction des erreurs, l'ignorance, la rétroaction éducative, la modélisation, le renforcement positif, la

résolution de problèmes, la promotion de la compétence émotionnelle, la promotion de la compétence sociale, la promotion de la relation enseignant-enfant et l'échafaudage.

Finalement, Burger (2015) relève également plusieurs stratégies afin de soutenir l'ASE des enfants, lors d'activités de groupe, par exemple, les chansons, les activités musicales, les discussions et les remue-méninges. Les études relevées démontrent l'importance d'augmenter les stratégies d'enseignement positives et d'améliorer les interactions sociales réactives, au lieu d'ignorer l'enfant ou de réagir de manière imprévisible. Il est relevé que les enseignants doivent aider les enfants à apprendre et à pratiquer les compétences socio-émotionnelles lors d'activités quotidiennes et d'interactions sociales, par exemple lors de discussions de groupe.

Résultats des études qualitatives

Cinq études qualitatives sont relevées. Celles-ci portent soit sur les pratiques utilisées pour soutenir les ASE, soit sur les conditions qui influencent leur utilisation.

Une première étude réalisée à Singapour auprès de 32 enseignantes (Bull et Chin, 2018) visait à documenter les opportunités pour favoriser les ASE, ainsi que les stratégies utilisées et à comprendre comment les enseignantes créaient et maximisaient les opportunités d'ASE des enfants, dans les salles de classe. Les chercheurs ont observé que le soutien des enseignantes à l'ASE s'est produit généralement lors d'activités en petits groupes (environ quatre élèves), plutôt qu'en grand groupe afin de renforcer la collaboration et la coopération, d'émettre leurs idées et de raisonner en équipe. Lors d'activités de groupe, certaines enseignantes ont utilisé un tableau de responsabilités afin d'assigner des tâches auxquelles chaque enfant pouvait contribuer, renforçant ainsi, selon elles, la conscience de soi et une image de soi positive. Les opportunités d'ASE étaient davantage accessibles durant les jeux en plein air. Effectivement, plus du tiers des enseignantes offraient aux élèves l'occasion d'interagir librement avec leurs pairs dans le but de favoriser la gestion des relations et la conscience sociale. Les transitions étaient également des opportunités d'ASE pour le tiers des enseignantes. Par exemple, celles-ci demandaient à certains

enfants d'accomplir une tâche spécifique, lors de certaines transitions, dans le but de renforcer leur image de soi. Finalement, lors d'activités d'apprentissage, six enseignantes ont invité les enfants à se porter volontaires pour réaliser une activité devant le groupe, par exemple, chanter une chanson. Deux enseignantes ont également demandé aux élèves de créer un spectacle en équipe. Deux types de stratégies d'enseignement ont été nommés par les participantes, tels que l'enseignement intentionnel et incident. L'enseignement intentionnel était utilisé par 69 % des enseignantes lors de discussion de groupe planifiée afin de sensibiliser les enfants sur les conséquences de leurs gestes. L'enseignement incident, utilisé par 31 % des enseignantes, visait à utiliser sur le champ des situations vécues par les élèves afin de leur offrir un soutien dans la résolution de conflit, de prendre conscience de leurs comportements, de les aider à reconnaître leurs forces et leurs difficultés, afin de soutenir l'image de soi et de leur apprendre à demander de l'aide au besoin. Enfin, la majorité des enseignantes utilisait les stratégies suivantes : employer un ton positif; jouer avec les enfants; offrir de l'aide et des encouragements; proposer des solutions pour résoudre un conflit; attribuer des tâches aux élèves; utiliser le modelage et les propos des élèves.

Une deuxième étude (Wilkinson et al., 2019) effectuée à Taïwan avait pour but d'explorer les pratiques et les attitudes d'enseignantes de maternelle ($N = 27$) par rapport aux ASE et à la gestion des comportements inappropriés. Les données sont issues d'entretiens semi-structurés. Les résultats font ressortir les pratiques suivantes pour soutenir les AES : jouer à des jeux; lire des histoires afin d'illustrer aux enfants comment bien se comporter; utiliser le jumelage entre pairs et le travail d'équipe; utiliser certains comportements d'élèves dans le but d'apprendre aux enfants les comportements à adopter, utiliser un système de récompenses afin de renforcer les comportements prosociaux, permettre aux enfants d'exprimer leurs émotions en tentant de leur faire comprendre leurs émotions et en se concentrant sur les raisons pour lesquelles les enfants deviennent émotifs, prendre au sérieux les émotions des enfants, encourager les enfants à faire des présentations ou à être des assistants dans la classe, partager leurs expériences personnelles avec leurs élèves et utiliser le renforcement verbal.

En ce qui concerne les pratiques pour gérer les comportements difficiles des enfants, les pratiques suivantes sont ressorties : utiliser un contact physique chaleureux avec l'enfant et un langage positif dans un premier temps; discuter avec l'enfant, individuellement, pour découvrir la raison du comportement; offrir du temps à l'enfant pour se calmer dans un espace réconfortant si le comportement persiste, consulter les parents.

Dans une troisième étude réalisée aux États-Unis auprès de 32 enseignantes du préscolaire, Hollingsworth et al. (2013) visaient à décrire leurs pratiques enseignantes pour favoriser les ASE des enfants ainsi que leurs croyances à ce sujet. Les résultats des groupes de discussion font ressortir les pratiques suivantes :

- Utilisation de matériel pédagogique (p. ex. le tableau Construire des ponts et Fair Ways to Play);
- Présentation de leçons (p. ex. sur le partage, le tour de rôle et l'écoute);
- Discussion sur un thème (p. ex. l'amitié);
- Lecture d'histoires (p. ex. sur les émotions);
- Utilisation de marionnettes pour modéliser les compétences;
- Utilisation de jeux pour enseigner des compétences;
- Utilisation du renforcement positif;
- Enseignement explicite;
- Utilisation de scénarios sociaux;
- Facilitation des interactions dyadiques ou en petits groupes;
- Implication les parents (p. ex., faire connaître aux parents les amis de leur enfant à l'école maternelle, proposer de transmettre les coordonnées d'un parent d'un enfant à un parent d'un autre enfant afin que les parents puissent organiser des rencontres de jeu et parler des amitiés des enfants lors de réunions de parents).

En ce qui concerne les croyances des enseignantes concernant l'importance des compétences socio-émotionnelles des jeunes enfants, celles-ci considéraient que ces compétences étaient plus importantes que les autres compétences développementales.

Dans une quatrième étude réalisée en Nouvelle-Zélande auprès de 31 enseignantes du préscolaire, Clarke et al. (2019) visait à comprendre leurs rôles lors de la gestion de conflits entre tout-petits, ainsi que les facteurs qui influencent leurs pratiques. Les données ont été recueillies lors de groupes de discussion. Selon les enseignantes, leur rôle étant d'encourager les enfants dans leur propre parcours d'autonomisation pour savoir comment bien surmonter la situation de conflit. Les chercheurs ont réparti les pratiques rapportées par les enseignantes, en trois grandes catégories, telles que les pratiques d'entraînement, les pratiques de soutien et l'utilisation du jugement professionnel (voir le tableau 1). L'étude a également permis d'identifier trois facteurs qui influençaient leurs pratiques, tels que l'environnement, les relations sociales et leurs connaissances professionnelles en ce qui concerne le développement de l'enfant et la gestion de conflits. Effectivement, elles ont indiqué que leurs décisions professionnelles étaient guidées par leurs connaissances et leurs relations avec les tout-petits concernés et par la préoccupation de la sécurité physique et émotionnelle de ces derniers.

Finalement, l'étude d'Haslip et al. (2020) réalisée aux États-Unis avait pour but d'améliorer les relations maître-élève en utilisant des méthodes basées sur des stratégies d'orientation positive. Une formation de 12 semaines intitulée *Apprentissage socio-émotionnel et orientation de l'enfant* a été offerte à 24 enseignantes de la maternelle. Quatre thèmes sont ressortis pour ce qui est des types de situations qui, selon les enseignantes, justifiaient l'utilisation d'une stratégie d'orientation positive : 1) la résolution de conflits, 2) le nettoyage et l'hygiène, 3) la réorientation des comportements perturbateurs et 4) les transitions. Pour chaque thème, des stratégies d'orientation positive ont été utilisées par les enseignantes (voir le tableau 2).

Tableau 1

Pratiques rapportées par les enseignantes, concernant la gestion de conflits

Catégories de pratiques	Pratiques rapportées par les enseignantes
Pratiques d'entraînement	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des commentaires verbaux, dans le but de décrire calmement les événements aux tout-petits. • Reconnaître et valider les émotions des enfants. • Donner des commentaires spécifiques sur le comportement souhaité et du temps pour se calmer. • Enseigner intentionnellement des compétences en littératie émotionnelle (p. ex. reconnaître, valider et nommer les sentiments). • Offrir des commentaires positifs.
Pratiques de soutien	<ul style="list-style-type: none"> • Être physiquement proche du conflit, avec l'intention de soutenir si nécessaire. • Protéger l'identité et la dignité des tout-petits, en étant attentifs, sans jugement et en se concentrant sur le processus d'apprentissage. • Développer et maintenir une bonne relation entre l'enseignant et les enfants.
Utilisation du jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les besoins de chaque élève, afin de guider leurs interventions. • Prendre le temps de décider quel type d'aide est nécessaire. • Attendre à proximité et intervenir, si nécessaire.

Tableau 2

Situations et utilisation de stratégies d'orientation positive

Situations qui justifient l'utilisation d'une stratégie d'orientation positive	Stratégies d'orientation positive
Résolution de conflits	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du principe du choix (donner deux choix appropriés comme alternative à un comportement existant). • Utilisation du principe du soutien affectif (demander un câlin ou offrir un câlin) dans une situation d'agressivité entre deux élèves. • Utilisation du principe de validation des émotions. • Offrir des conseils positifs.
Nettoyage, hygiène et apprentissage de la propreté	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du principe <i>Make a Big Deal</i>. • Utilisation du rappel des règles.
Réorientation des comportements perturbateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du principe de changement d'environnement ou d'activité (par exemple, proposer une autre activité pour détourner l'attention de l'enfant). • Utilisation du principe du soutien affectif.
Transition	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du principe du soutien affectif. • Faire en sorte que les transitions soient agréables, pour que les enfants sachent à quoi s'attendre et pour maintenir leur intérêt. • Utilisation du principe de validation des émotions, afin de faciliter la transition de ces élèves.

Résultats des études quantitatives

Quatre études quantitatives ont été relevées et portent soit sur les pratiques utilisées pour soutenir les ASE, soit sur les croyances des enseignantes concernant l'importance des compétences socio-émotionnelles chez les jeunes enfants. Le tableau 3 présente l'échantillon, les objectifs, le devis de recherche, les variables utilisées, les instruments et les principaux résultats de ces études.

L'étude de Bassett et al. (2017) montre que les enseignants étaient plus susceptibles de démontrer des réactions émotionnelles positives (validation de l'émotion, réactions centrées sur le problème et sur l'émotion, utilisation du renforcement positif) que négatives (absence de soutien, minimisation des émotions, réactions punitives et réactions de détresse). Cette étude révèle également que plusieurs types de réactions des enseignants aux émotions des enfants prédisaient de manière significative les comportements socio-émotionnels des enfants. Effectivement, les résultats démontrent que les réactions de non-soutien des enseignants aux émotions des enfants ont prédit de façon significativement négative le développement des comportements socio-émotionnels des enfants au T2 par rapport au T1. Pour ce qui est des réactions de soutien de l'enseignant, celles-ci ont prédit de façon significativement positive le développement des comportements socio-émotionnels des enfants au T2 par rapport au T1. Les enfants ont démontré des comportements plus régulés sur le plan émotionnel au T2 par rapport à T1, lorsque leur enseignant avait tendance à valider leurs émotions. De plus, un effet d'interaction significatif a été trouvé entre les réactions des enseignants aux émotions de l'enfant et le tempérament de l'enfant. Les résultats indiquent que les enfants à faible urgence étaient plus sensibles aux types de réactions positives et négatives des enseignants, par rapport aux enfants à forte urgence. En effet, le résultat du test de pente simple a indiqué que lorsqu'un enseignant validait les émotions d'un enfant qui présentait un tempérament de type insécure, cela prédisait de façon négative les comportements de l'élève. Selon les chercheurs, ces résultats s'expliqueraient par le fait que les enfants à faible urgence ont tendance à passer plus de temps à observer plutôt qu'à interagir avec d'autres personnes dans une situation nouvelle, ils sont plus

Tableau 3*Principaux résultats des études quantitatives*

Échantillon	Objectifs de l'étude	Devis de recherche	Variabes étudiées	Instruments	Résultats
Bassett et al. (2017)					
<i>N</i> = 228 enfants d'âge préscolaire et 75 enseignants de maternelles/garderies privées et publiques. États-Unis.	Vérifier les liens entre les réactions des enseignants aux émotions des enfants et les compétences socio-émotionnelles des enfants, ainsi que l'effet modérateur du tempérament de l'enfant.	Corrélationnel. Deux temps (T) de mesure.	Émotions et réactions des enseignants. Compétences socio-émotionnelles et tempérament des enfants.	<i>FOCAL-T Minnesota Preschool Affect Checklist-Revised/Shortened (MPAC-R/S) Child Behaviour Questionnaire-Very Short Form (CBQ VSF)</i>	Plusieurs types de réactions des enseignants aux émotions des enfants prédisaient de manière significative les comportements socio-émotionnels des enfants. Les enfants ayant un tempérament insécure étaient plus sensibles aux types de réactions positives et négatives des enseignants.
Clarke et al. (2019)					
<i>N</i> = 31 enseignantes du préscolaire. Nouvelle-Zélande.	Comprendre les rôles et les pratiques d'enseignement par rapport à la gestion de conflits, dans le but de favoriser l'ASE des enfants.	Devis mixte (approche parallèle et convergente)	Perception du rôle et des pratiques des enseignantes, concernant la gestion de conflits. Apprentissage socio-émotionnel	Questionnaire d'évaluation des rôles d'enseignement à l'aide d'une échelle de type Likert. Évaluation de 13 pratiques pédagogiques visant à soutenir l'apprentissage des tout-petits lors d'événements conflictuels, en termes d'utilité (U = pas utile à extrêmement utile) et de fréquence d'utilisation (F =	Importance des rôles d'enseignement par rapport à la gestion de conflits (rempli par 71% des enseignantes) - Assurer la sécurité des petits (<i>M</i> = 4,45) - Identifier, reconnaître et discuter des émotions (<i>M</i> = 4,41) - Protéger les tout-petits (<i>M</i> = 4,36) - Encourager l'implication des tout-petits dans la résolution de problèmes sociaux (<i>M</i> = 4,27) - Donner aux tout-petits du temps et de l'espace pour régler les choses par eux-mêmes (<i>M</i> = 4,14) - Médiation et enseignement des compétences de résolution de conflit (<i>M</i> = 4,05) - Maintenir un environnement paisible (<i>M</i> = 3,55) - Arrêter les conflits (<i>M</i> = 2,95) Utilité et fréquence d'utilisation des pratiques (<i>M</i>)

Échantillon	Objectifs de l'étude	Devis de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
				jamais utilisée à presque toujours utilisée).	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des commentaires verbaux pendant ou immédiatement après le conflit (V = 4,50, F = 4,25) - Reconnaître et étiqueter les émotions (V = 4,25, F = 4,10) - Offrir des explications (V = 4,25, F = 4,15) - Encourager les tout-petits à communiquer et résoudre les problèmes (V = 4,15, F = 4,15) - Expliquer comment bien se comporter (V = 3,90, F = 4,20 %) - Poser des questions (V = 3,90, F = 3,95) - Les soutenir jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée (V = 3,70, F = 3,90) - Exiger un geste de réparation (V = 3,30, F = 3,25) - Utiliser l'appel en grand groupe (V = 2,75%, F = 3,25) - Diriger les tout-petits en donnant une consigne (V = 2,75, F = 3,00) - Donner des choix (V = 2,45, F = 2,70) - Nommer aux tout-petits les comportements à proscrire: (V = 2,32, F = 2,63) - Encourager les tout-petits à s'excuser (V = 1,75, F = 2,05).
Haslip et al. (2020)					
N = 24 enseignantes du préscolaire. États-Unis.	<p>Améliorer les relations maître-élèves, en utilisant des méthodes réactives, basées sur des stratégies d'orientation positive, en vue de favoriser l'ASE.</p> <p>Évaluer les effets d'une formation sur l'apprentissage des</p>	Devis mixte (prétest, post-test)	Relations maître-élèves. Stratégies d'orientation positive. Apprentissage socio-émotionnel.	<p><u>Questionnaire papier</u> (<i>Guidance Principles Survey</i>)</p> <p>Une fois par semaine, pendant 8 semaines, les enseignantes ont évalué leur relation avec chaque enfant.</p> <p>Questionnaire d'évaluation des</p>	<p>Utilisation des méthodes basées sur des stratégies d'orientation positive et évaluation de l'amélioration des relations entre les enseignantes et chacun de leurs élèves.</p> <p>La relation moyenne des enseignantes avec les enfants est passée d'« interactions normales et polies » (4–6 pts) à une « relation chaleureuse, amitié active » (7–8 pts). En moyenne, chaque enseignante a amélioré sa relation avec 9 des 11 enfants dont elle s'occupait.</p> <p>Effet de la formation sur les compétences socio-émotionnelles.</p>

Échantillon	Objectifs de l'étude	Devis de recherche	Variables étudiées	Instruments	Résultats
	compétences socio-émotionnelles.			dix principes d'orientation : pour chacun des principes, évaluation sur une échelle de Likert en 4 points de l'importance et du sentiment de compétence.	<p>À la fin de la formation, les enseignantes accordaient beaucoup plus d'importance à quatre principes d'orientation le dernier jour du cours SEL que le premier jour et se déclaraient être significativement plus compétentes dans l'utilisation de cinq principes d'orientation le dernier jour par rapport au premier jour du cours.</p> <p>Les participants rapportent une amélioration des relations avec les enfants à la fin du cours SEL ($M = 7,52$, $ÉT = 0,38$) par rapport au début ($M = 5,64$, $ÉT = 0,42$).</p>
Hollingsworth et al. (2013)					
<p>$N = 32$ enseignantes du préscolaire. États-Unis.</p>	<p>Décrire les croyances des enseignantes concernant l'importance de la compétence socio-émotionnelle des jeunes enfants.</p> <p>Vérifier si les enseignantes considèrent que les comportements et les compétences socio-émotionnelles sont plus importants que le langage et l'alphabétisation ainsi que les compétences en mathématiques.</p>	Devis mixte. (Test de comparaison)	Croyances des enseignantes quant à l'importance des compétences socio-émotionnelles. Pratiques qui soutiennent l'apprentissage socio-émotionnel	<p>Questionnaire : <i>Teacher Beliefs Survey</i></p> <p>Échelle de type <i>Likert</i> (1= pas du tout important, 2 = assez important, 3 = important, 4 = très important et 5 = extrêmement important)</p>	<p>Les enseignants ont noté que les compétences de partage ($M = 4,13$), de résolution de conflits ($M = 4,25$) et d'établissement de relations ($M = 4,41$) étaient fortement utiles au préscolaire et tout au long de la vie.</p> <p>Les compétences socio-émotionnelles (M varient de 3,5 à 4,4) des enfants ont été notées significativement plus élevées que celles du langage et de l'alphabétisation (M varient de 2,09 à 4,06) et des mathématiques (M varient de 2,25 à 4,03).</p>

susceptibles d'apprendre des comportements de socialisation de l'enseignant, même lorsqu'ils ne sont pas directement impliqués dans la situation. À l'inverse, il est possible que les enfants à haute urgence soient moins susceptibles d'être affectés par la réponse des enseignants aux émotions des autres enfants parce qu'ils n'observent pas comment l'enseignant réagit aux émotions des autres.

L'étude de Clarke et al. (2019) visait à comprendre les rôles valorisés par les enseignants du préscolaire et leurs pratiques concernant la gestion de conflits. Une majorité d'enseignantes jugeaient très importants et importants six des huit rôles évalués, soient d'assurer la sécurité physique des petits, d'identifier, de reconnaître et de discuter des émotions, de protéger les tout-petits, d'encourager la participation des tout-petits dans la résolution de conflits, de donner aux tout-petits du temps et de l'espace pour régler les choses par eux-mêmes et d'enseigner des compétences de résolution de conflits aux tout-petits. D'autre part, les enseignants considéraient que leurs rôles pédagogiques clés étaient les suivants : protéger les tout-petits, physiquement et émotionnellement, défendre les tout-petits sans jugement préjudiciable et modéliser et encadrer les compétences socio-émotionnelles. À l'inverse, le maintien d'un cadre paisible et l'arrêt des conflits étaient jugés un peu moins importants pour les enseignants, puisqu'ils considéraient que leur rôle n'était pas de régler les conflits, mais bien de soutenir les enfants dans le processus de la résolution de conflits.

En ce qui concerne l'évaluation de l'utilité et de la fréquence d'utilisation de 13 pratiques d'enseignement, les résultats indiquent que la fréquence d'utilisation d'une pratique est fortement liée à l'évaluation de sa valeur. Les pratiques visant à communiquer et à échanger sur le conflit, à encourager les tout-petits à communiquer et à résoudre les problèmes, à parler des émotions, à expliquer, ont été jugées comme étant utiles et importantes, afin de favoriser l'apprentissage des petits, en matière de résolution de conflits. À l'inverse, la pratique visant à encourager les petits à s'excuser fut la pratique la moins bien cotée. Effectivement, certains enseignants ont nommé que le mot désolé n'était qu'un mot qui avait peu de sens pour les tout-petits.

Concernant l'étude d'Haslip et al. (2020), celle-ci visait à évaluer les effets d'une enquête sur les principes d'orientation positive. Les résultats illustrent que les principes relationnels positifs (par exemple, valider les sentiments, offrir des choix, faire un câlin, donner un sentiment d'importance à l'enfant, changer d'environnement, faire preuve de respect et procéder à des excuses) ont réussi à rediriger le comportement de l'enfant, à résoudre les conflits interpersonnels et à améliorer les relations enseignant-enfant. Cette étude démontre qu'offrir des cours basés sur les compétences dans l'apprentissage socio-émotionnel, avec de nombreuses opportunités de pratiquer des approches d'orientation positive peut améliorer la relation maître-élève. Elle a également révélé que lorsque les enseignants apprenaient et pratiquaient les principes d'orientation positive, ils amélioraient également considérablement le niveau de chaleur et d'affection dans les relations qu'ils entretenaient avec leurs élèves.

Enfin, l'étude d'Hollingsworth et al. (2013), visait à évaluer l'importance de trois domaines d'apprentissage (socio-affectifs, langage et littératie, et mathématiques précoces) pour les enfants d'âge préscolaire par leurs enseignantes. Les résultats ont indiqué que le domaine socio-émotionnel était jugé significativement plus important que les domaines du langage et d'alphabétisation et des mathématiques précoces. Les enseignants ont noté que les compétences de partage, de résolution de conflits et d'établissement de relations étaient fortement utiles au préscolaire et tout au long de la vie. Les compétences socio-émotionnelles suivantes sont celles dont les enseignants accordaient le plus d'importance : apprendre à accepter et à exprimer sa colère de manière appropriée, dire des choses positives sur soi, identifier et parler de ses sentiments, faire des choix et assumer la responsabilité de son propre comportement et jouer régulièrement en coopération avec un autre enfant. Ainsi, les enseignants accordent de l'importance aux comportements et aux compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire

Discussion et conclusion

Le présent essai avait pour objectif d'effectuer une recension narrative des écrits visant à répertorier les pratiques quotidiennes à préconiser, afin de soutenir et de favoriser l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire.

D'abord, sept études ont démontré que les enseignants du préscolaire accordaient une grande importance à l'ASE de leurs élèves (Burger, 2015; Çetin et al, 2020; Clarke et al, 2019; Haslip et al, 2020; Hollingsworth et al., 2013; Kaur et Sharma, 2021; McCabe et al., 2011). Il ressort que l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles peut assurément se réaliser dans des contextes informels en classe. Par ailleurs, afin de favoriser cet apprentissage, les enseignants se doivent d'utiliser diverses pratiques éducatives lors des activités et des routines du quotidien.

Étant donné que l'expression des émotions est plutôt difficile chez les enfants d'âge préscolaire, certaines pratiques misent sur la communication non verbale puisqu'elles représentent des moyens plus naturels, donc plus faciles pour les enfants pour l'expression de leurs émotions (Çetin et al., 2020). Par exemple, la danse, la méditation et la pleine conscience sont des pratiques prometteuses pour le développement de ces compétences (Çetin et al., 2020; Kaur et Sharma, 2021).

Aussi, le jeu, qu'il soit structuré ou libre et le rôle que joue l'enseignant par rapport à ce dernier contribue grandement à l'ASE des enfants. Effectivement, six études démontrent l'importance qu'accordent les enseignants au jeu, dans le but de soutenir l'ASE des enfants (Bull et Chin, 2018; Hollingsworth et al., 2013; Kaur et Sharma, 2021; McCabe et al., 2011; Richard et al., 2019; Wilkinson et al., 2019).

De plus, le climat de classe semble influencer l'apprentissage socio-émotionnel (Boreen et al., 2012; Perreault et Brunet 2014). L'établissement d'un environnement sécuritaire, attentionné et encourageant où les enfants se sentent valorisés, respectés et actifs apparaît une condition qui favorise le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves (Booren et al., 2012). Neuf études ont également démontré l'importance de la qualité des relations en classe et l'impact de ces dernières sur l'ASE des enfants (Bassett et al., 2017; Burger, 2015; Clarke et al., 2019; Haslip et al., 2020; Hollingsworth et al., 2013; McLeod et al., 2017; Perreault et Brunet, 2014; Wilkinson et al. 2019). Effectivement, les élèves ont besoin d'interagir avec leurs pairs et leurs enseignants pour bâtir leurs compétences socio-émotionnelles (Greenspan, 1994). Les réactions des enseignants aux émotions des enfants semblent aussi exercer une grande influence sur leurs comportements socio-émotionnels (Bassett et al., 2017). En effet, les commentaires constructifs des enseignants favorisent le développement de ces compétences (Haslip et al., 2020). De plus, les réponses de soutien et de reconnaissance (p. ex. la validation des émotions) des enseignants aux émotions des enfants créés un climat de classe positif, ce qui favorise l'ASE des enfants (Clarke et al., 2019). Finalement, certaines pratiques éducatives en salle de classe semblent favoriser l'ASE, dont la modélisation et l'enseignement explicite des comportements attendus (Bull et Chin, 2018; Burger, 2015; Clarke et al., 2019; Hollingsworth et al., 2013; McCabe et al. 2011).

Il ressort également que l'approche développementale trouve sa pertinence dans le développement socio-émotionnel des enfants d'âge préscolaire (MEQ, 2021). Celle-ci préconise le jeu et reconnaît le besoin des enfants d'être actifs pour apprendre. Elle est directement en lien avec l'ASE lors de contextes informels. La connaissance des tâches développementales en lien avec le développement social et affectif d'un enfant d'âge préscolaire s'avère donc essentielle pour les enseignants afin qu'ils puissent cibler des objectifs réalistes pour favoriser ces sphères de développement (Saint-Louis, 2020). Le niveau d'importance qu'un enseignant accorde à ces dernières est alors affecté par le succès ou par l'échec à ces tâches (Brun, 2015). En effet, si les tâches développementales ne sont pas bien remplies, les compétences des enfants restent statiques

et elles peuvent être particulièrement à risque d'une cascade de difficultés continues. Par exemple, les enfants qui présentent des difficultés socio-émotionnelles au préscolaire sont plus susceptibles d'éprouver des problèmes de transition vers la maternelle, d'être mal préparés sur le plan scolaire, de manifester des difficultés aux plans social et comportemental et de présenter, à long terme, des difficultés sur le plan scolaire, émotionnel et social. À l'inverse, si les tâches développementales sont bien développées, cela a un impact important sur la diminution des comportements à risque ou des comportements de violence et d'intimidation, sur l'amélioration du rendement scolaire, sur le renforcement de saines relations et sur le développement ou l'amélioration d'une saine santé mentale (Hahn et Haynes, 2010). En complément, plusieurs études démontrent que les enseignants au préscolaire misent davantage sur l'apprentissage académique, plutôt que sur l'ASE. Par exemple, au Québec, Larivée et Terrisse (2013) ont mené une recherche auprès d'un échantillon de 216 enseignantes du préscolaire. Leur but était de connaître les représentations des enseignantes concernant les finalités de la maternelle et les fonctions et rôles du jeu. Les résultats dévoilent que 52,7 % d'entre elles croient que la maternelle vise à scolariser le jeune enfant. De plus, 65,1 % des enseignantes confirment que leurs pratiques sont davantage axées sur la scolarité. Leurs pratiques se distancient donc d'une approche développementale.

De surcroît, tel qu'il a été énuméré dans l'introduction, cinq grands domaines de compétences regroupent l'apprentissage socio-émotionnel, soient la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Plusieurs pratiques ont été nommées par différents chercheurs, afin de bien répondre à la compétence *conscience de soi*. Par exemple, dans l'étude de Bull et Chin (2018), lors d'activités de groupe, certaines enseignantes ont utilisé un tableau de responsabilités afin d'assigner des tâches auxquelles chaque enfant pouvait contribuer, ce qui renforce la conscience de soi et une image de soi positive. D'autres pratiques, telles que l'utilisation du renforcement positif, la considération envers les émotions des enfants et l'utilisation du soutien affectif ont été utilisées pour renforcer cette compétence (Bassett et al., 2017; Bull et Chin, 2018; Clarke et al.

2019). De plus, en ce qui a trait à la compétence *autogestion*, les stratégies de régulation cognitive, telles que la danse, la méditation et la pleine conscience sont toutes les trois, des pratiques qui favorisent l'autogestion (Çetin et al., 2020; Kaur et Sharma, 2021; Richard et al. 2019). Concernant la *conscience sociale*, le jeu libre offre aux enfants l'occasion d'interagir librement avec leurs pairs, ce qui favorise la gestion des relations et la conscience sociale. Par exemple, Bull et Chin (2018) ont rapporté dans leur étude que les opportunités d'ASE étaient davantage accessibles durant les jeux en plein air. Plus du tiers des enseignantes offraient aux élèves l'occasion d'interagir librement avec leurs pairs dans le but de favoriser la gestion des relations et la conscience sociale. La lecture d'histoires et la discussion de groupe furent également des pratiques préconisées par plusieurs enseignants (Bull et Chin, 2018; Burger, 2015; Hollingsworth et al., 2013; Wilkinson et al. 2019). Finalement, pour les *compétences relationnelles et la prise de décision responsable*, plusieurs enseignants ont encouragé les enfants à proposer des solutions lorsque des conflits entre pairs survenaient (Bull et Chin, 2018; Clarke et al., 2019; Haslip et al., 2020). Dans ce cas, l'enseignant facilite la gestion des relations qui implique les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable, impliquant l'exploration d'options pour résoudre un problème. L'utilisation du jumelage entre pairs et le travail d'équipe furent également utilisés (Bull et Chin, 2018; Burger, 2015; Hollingsworth et al., 2013; Wilkinson et al. 2019). Somme toute, plusieurs pratiques et interventions permettent de travailler au quotidien, les compétences de CASEL. L'importance d'un enseignement chaleureux et compatissant dans l'essor de ces cinq compétences fondamentales est cruciale pour optimiser l'ASE des enfants (CASEL, 2020). De plus, autant à l'école qu'à la maison, l'enseignement des habiletés socio-émotionnelles est plus efficace lorsqu'il est intégré au quotidien et modélisé par les adultes (Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, 2023).

Limites de l'essai

Cet essai comprend des limites nécessitant d'être exposées. D'abord, il existe peu de recherches sur les pratiques à préconiser au quotidien, pour développer l'ASE des enfants d'âge préscolaire. Effectivement, ce sont davantage des recherches qui portent sur l'efficacité des programmes visant à favoriser l'ASE des enfants. Il fut donc difficile de trouver des articles en

lien avec ma question de recherche. C'est pourquoi certains articles qui découlaient des compétences socio-émotionnelles, par exemple, sur la gestion des conflits chez les tout-petits, ont été également retenus. De surcroît, en plus de présenter peu d'études sur le sujet, le nombre d'articles était davantage limité pour les enfants âgés de 4 à 6 ans qui présentaient un développement typique. En effet, la plupart des recherches étaient réalisées auprès d'enfants qui présentaient un développement atypique et auprès d'adolescents.

De plus, toutes les études présentaient des petits échantillons. Leur taille se situait entre 24 et 32 enseignants, à l'exception d'une étude qui a été réalisée auprès de 75 enseignants de maternelles. En ajout, parmi les études retenues, aucune ne fut réalisée au Québec. Les études qui ont été réalisées dans la province portaient sur les effets d'un programme visant à favoriser l'ASE des enfants.

Finalement, seulement une étude a abordé l'inclusion des parents. Pourtant, le modèle de CASEL repose sur une approche de type systémique, afin d'établir des environnements d'apprentissage équitables et d'arrimer les pratiques dans les différents milieux de vie de l'élève. Effectivement, il est important de considérer que la famille est le premier lieu de socialisation des enfants et qu'elle occupe un rôle important pour l'ASE.

Recommandations

D'abord, étant donné que le sujet est encore peu développé en ce qui concerne les pratiques à privilégier au quotidien pour développer l'ASE des enfants de la maternelle, il serait bien que les futurs enseignants obtiennent dans leur formation universitaire des cours en lien avec les différentes pratiques d'enseignement visant à favoriser l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles des élèves. Effectivement, la planification et l'organisation de l'apprentissage socio-émotionnel par les enseignants semblent peu considérées. En effet, peu d'attention semble avoir été accordée à la promotion d'un tel apprentissage. Étant donné que les

enseignants sont des modèles pour leurs élèves, un cours portant sur le développement de leurs propres compétences socio-émotionnelles serait également fortement pertinent. Effectivement, plusieurs études démontrent l'impact qu'ont les compétences socio-émotionnelles des enseignants, sur l'ASE des élèves. Aussi, il serait bien de retrouver des formations en lien avec ce sujet, dans les Centres de services scolaires de la province. Ces dernières pourraient être animées par des psychoéducateurs ou par des conseillers pédagogiques.

Par ailleurs, selon les besoins des enseignants, les psychoéducateurs pourraient accompagner les enseignants dans l'organisation et la planification des pratiques visant à favoriser l'ASE des enfants et de les soutenir dans leur mise en application, en leur offrant un suivi et en évaluant les effets des moyens mis en place. Les psychoéducateurs pourraient également offrir des consultations de groupe dans le but de guider le rôle de l'enseignant vis-à-vis l'approche à l'apprentissage socio-émotionnel. Finalement, le psychoéducateur pourrait aussi travailler sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enseignants, à l'aide d'une approche réflexive et collaborative, lors d'un accompagnement individuel.

De surcroît, il serait favorable de miser sur la compétence professionnelle des enseignants de maternelle à laisser les enfants jouer. Ces derniers devraient être davantage informés de la valeur des jeux pour le développement des enfants. De plus, à la suite du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), il serait bien que ce dernier soit présenté à l'ensemble des enseignants, par les conseillers pédagogiques du préscolaire, afin d'amener les enseignants à comprendre davantage la vision de la maternelle.

Finalement l'inclusion des parents dans l'ASE doit être priorisée. Ces derniers se doivent d'être informés des pratiques qui sont utilisées en classe, en lien avec l'ASE de leurs enfants. Certes, il serait bien que des activités de réinvestissement soient fournies aux parents, afin de soutenir et de favoriser le développement socio-émotionnel de leurs enfants. De surcroît, étant

donné que les enseignantes au préscolaire doivent intégrer les parents lors d'ateliers parents-enfants, il serait intéressant d'inclure certaines activités en lien avec l'ASE. Ces dernières pourraient être animées par l'enseignante et la psychoéducatrice de l'école.

Références

- Bailey, R., Jones, S. et Kargman, M. (2014). *Preliminary impacts of SECURE PreK on child and classroom-level outcomes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED562750>
- Bassett, H. H., Curby, T. W., Denham, S. A., Fettig, N. B. et Mohtasham, M. (2017). Temperament in the classroom: Children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/0165025416664>
- Bolduc, M. (2015). L'apprentissage actif chez les enfants d'âge préscolaire : une étude collaborative sur l'évolution des pratiques d'une enseignante en contexte d'ateliers libres [Mémoire de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Booren, L. M., Downer, J. T., Vitiello, V. E. et Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Bornstein, M-H., Hahn C-S. et Haynes, M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bouffard, S. et Jones, S. (2012). Social and emotional learning in schools. *Society for Research in Child Development*, 26(4), 1-22. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540203.pdf>
- Bergström, G. et Jensen, I. (2017) Effects of yoga, strength training and advice on back pain: A randomized controlled trial. *BMC Musculoskeletal Disord* 18, 132 (2017). <https://doi.org/10.1186/s12891-017-1497-1>
- Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W., Ludwig, J., Magnuson, K., Phillips, D., Weiland, C., Yoshikawa, H. et Zaslow, M. (2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education. *Foundation for Child Development and Society for Research in Child Development*, 1-24. <http://fcdus.org/sites/default/files/Evidence%20Base%20on%20Preschool%20Education%20FINAL.pdf>
- Brun, P. (2015). Émotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2(2), 165-178. <https://doi.org/10.3917/enf1.152.0165>
- Burger, K. (2015). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood*

Education Research Journal, 23(5), 743-760.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.882076>

- Bull, R. et Chin, S. (2018) Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50, 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Carr, A., De Feyter, J., Luo, J. L., O'Conner, R. et Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Implementation strategies and state and district support policies*. Institute of Education Sciences.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572721.pdf>
- Çetin, Z. et Erdem Çevikbas, P. (2020). Using creative dance for expressing emotions in preschool children. *Research in Dance Education*, 21(3), 328-337.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789087>
- Clarke, L., McLaughlin, T. W. et Aspden, K. (2019). Promoting learning during toddlers' peer conflicts: teachers' perspectives. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 39(4), 426-440. <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2017.1384919>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*
<https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *The CASEL Guide to schoolwide SEL essentials A printable compilation of key activities and tools for school teams*. https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2021.6.15_School-Guide-Essentials.pdf
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. (2023). *À propos de l'apprentissage socio-émotionnel (ASÉ)*. <https://bienveillance.csf.bc.ca/a-propos-de-lapprentissage-socio-emotionnel-ase/>
- Denham, S. A. et Brown, C. (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>
- Denham, S. A., Ji, P. et Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Department of Psychology, University of Illinois. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/compendium-of-preschool-through-elementary-school-social-emotional-learning-and-associated-assessment-measures.pdf>

- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. et DeMulder, E. (2016). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301. <https://doi.org/10.1080/016502501143000>
- DuPaul, J., Eckert., T, McGoey, K. et VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508-515. <https://doi.org/10.1097/00004583-200105000-00009>.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Haslip, M. J., Allen-Handy, A. et Donaldson, L. (2020). How urban early childhood educators used positive guidance principles and improved teacher-child relationships: A social-emotional learning intervention study. *Early Child Development and Care*, 190(7), 971-990. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2018.1507027>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Kaur, J. et Sharma, A. (2021). Conceptual ECCE happiness framework for preschools: to introduce importance of happiness to promote social and emotional competence in preschool children. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211031873>
- Larivée, S. et Terrisse, B. (2013). Jeu et apprentissage à la maternelle : des finalités à l'intervention. Dans C. Bouchard, A. Charron et N. Bigras, *Colloque 514 – Le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance, Actes de colloque* (p. 81-92). Congrès de l'ACFAS. https://periscope-r.quebec/full text/bouchard_charron_bigras_2015.pdf#page=80
- McCabe, P. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L. et Schmitt, S. A. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27(1), 33-47. https://www.researchgate.net/publication/319481814_SEL_Interventions_in_Early_Childhood
- McLeod, B. D., Snyder, P. A., Southam-Gerow, M. A. et Sutherland, K. S. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of

- young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18, 204-213.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.
 Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. et Group, P. (2009). Reprint—preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, 52, 61-76.
<https://doi.org/10.3917/cont.052.0061>
- Perreault, M. et Brunet, L. (2014). Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 579-599. <https://doi.org/10.7202/1022713ar>
- Richard, S., Gay, P., Clerc-Georgy, A. et Gentaz, É. (2019). Évaluation d'un entraînement basé sur le jeu de faire semblant destiné à favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants de cinq ans : étude exploratoire. *L'Année psychologique*, 119(3), 291-332. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.193.0291>
- Rutherford, M. C. (2020). *Basic qualitative study of social-emotional regulation teaching strategies for Kentucky preschoolers* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Capella.
- 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, *Conseil supérieur de l'éducation*.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/competences-sociales-emotionnelles-enfant-50-2106/>
- Université du Québec à Montréal. (2022). *Infosphère; citer ses sources*.
<https://infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/citer-ses-sources/>
- Wilkinson, J. E. et Kao, C.-P. (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: An exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40723-019-0057-6>