

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MATHIEU BARTHOS

LE VÉCU D'ENSEIGNANTES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE À
L'ÉGARD DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
SOCIOÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES :
RÔLE PERÇU, PRATIQUES, DÉFIS ET BESOINS

DÉCEMBRE 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.

*If you don't know,
don't worry*

REMERCIEMENTS

Dès le début de mon parcours à la maitrise, je savais que je désirais m'attarder à certains enjeux m'ayant affecté de près ou de loin durant mon cheminement scolaire. Certes, mon parcours a été rocailleux, parsemé d'embûches et rempli de défis, mais aujourd'hui, je suis fier de moi et de l'immense réalisation qu'est ce mémoire. À mes yeux, il constitue la preuve que la différence est belle et étincelante, et ce, même si dans le passé plusieurs personnes m'ont fait sentir qu'être différent n'était pas approprié et qu'il était préférable d'adhérer à un moule qui ne me correspondait pas. Sachez que je ne vous en veux pas et que je vous pardonne. Je pense que le petit Mathieu serait heureux de voir qu'au final, c'était une bonne chose d'être différent. En quelque sorte, ce mémoire constitue également mes premiers pas dans le monde de la recherche. Il constitue la base de ce sur quoi je travaillerai durant la poursuite de mes études au doctorat en éducation et je tiens à remercier plusieurs personnes m'ayant aidé et soutenu depuis le début de mes études aux cycles supérieurs.

D'emblée, je tiens à remercier ma directrice de recherche Geneviève Bergeron. Geneviève, je te remercie d'avoir accepté de me prendre sous ton aile dès le début de mon cheminement. Tu m'as fait confiance et m'as permis de vivre plusieurs belles expériences qui, depuis le début de mon parcours, me donnent envie de me dépasser et de me rendre encore plus loin. Je suis sincèrement reconnaissant de tout le temps que tu m'as accordé au fil des derniers mois et des dernières années. Merci pour les expériences et les

opportunités. Merci d'être aussi humaine et chaleureuse. J'ai déjà hâte à ce qui s'en vient. Ensuite, je tiens aussi à remercier mon codirecteur de recherche Vincent Bernier. Vincent, je suis vraiment heureux que tu aies accepté de te joindre à mon comité de direction pendant mon parcours. Nos discussions, échanges et rencontres ont certainement permis à mon mémoire d'être plus riche et d'atteindre un niveau supérieur. Je te remercie de nous avoir fait confiance et de poursuivre avec nous au doctorat. Ensemble, vous m'avez permis de belles expériences et vous avez cru en moi. Merci pour le soutien constant.

Je tiens aussi à remercier Nadia Rousseau et Marie-Andrée Pelletier, les personnes qui ont évalué mon mémoire. Merci d'avoir accepté d'évaluer mon mémoire malgré mes contraintes temporelles. Votre expertise et vos commentaires précieux ont permis à mon mémoire d'être encore plus riche qu'il ne l'était.

Merci à Lorraine Ouellette, ma mère d'amour. Maman, pendant plusieurs années, tu m'as constamment rappelé que l'école est importante et tu m'as poussé à croire en mes capacités. Merci de m'avoir accepté comme je suis et de m'avoir poussé à ne jamais lâcher. Sans toi, je ne pense pas que je serais où je suis aujourd'hui et je suis fier d'être ton fils.

Un merci très spécial à Audrey Lachance, ma partenaire de vie. Je te remercie du plus profond de mon cœur d'avoir pris la décision de faire un deuxième baccalauréat. Ton choix a mené à notre rencontre et je suis tellement heureux d'être avec une personne aussi réfléchie et minutieuse que toi. Je suis content de voir que l'on grandit ensemble au sein

de ce merveilleux monde qu'est l'éducation. Merci de m'aimer comme je suis et de m'amener à croire en mes capacités. C'est simple et merveilleux de vieillir à tes côtés. cx.

Je tiens aussi à remercier Charles Barthos, mon frère. Charles, je te remercie d'être la personne que tu es et d'être autant présent dans ma vie. Merci de croire en moi et de me pousser à continuer. Je t'aime.

Je tiens également à remercier plusieurs des personnes qui ont cru en moi depuis mon très jeune âge. J'ai une pensée très spéciale pour Renel et Mona, mes tantes d'amour, qui continuent à croire en moi chaque jour. J'ai hâte de vous retrouver. Je pense aussi à plusieurs de mes enseignants du primaire et du secondaire. Merci d'avoir cru en moi.

Enfin, je tiens à remercier d'autres personnes qui ont cru en moi et mon motivé à poursuivre mes études en éducation, mais plus particulièrement aux cycles supérieurs. Notamment, je pense à Mélanie Paré et Serge Ramel qui m'ont amené à découvrir la recherche en éducation. Merci de m'avoir choisi au sein de votre projet de recherche durant mon baccalauréat. Sans cela, je ne pense pas que j'aurais envisagé de continuer aux cycles supérieurs. Mélanie, merci de m'avoir reconnu pour qui je suis. Je ne pense pas que tu en es consciente, mais notre discussion m'a ouvert les yeux et je te suis grandement reconnaissant. Je pense également à Sylvie Ouellet et Priscilla Boyer qui m'ont transmis leur amour pour différents aspects de la recherche en éducation.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Le développement des CSÉ à l'école primaire : un levier pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves	2
1.2 La place accordée au développement des CSÉ de l'élève au sein de diverses publications québécoises	5
1.3 L'importance et les lacunes de la formation des enseignantes	8
1.3.1 Lacunes associées à la formation initiale des enseignantes.....	11
1.3.2 Lacunes associées à la formation continue des enseignantes	12
1.4 Défis rencontrés par des enseignantes sur le terrain	15
1.5 État du problème et objectif de recherche.....	17
CHAPITRE II	19
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	19
2.1 L'apprentissage socioémotionnel.....	19
2.2 Les cinq compétences socioémotionnelles selon le CASEL (2012)	20
2.2.1 La conscience de soi	21
2.2.2 L'autogestion	21
2.2.3 La conscience sociale	22
2.2.4 Les compétences relationnelles	22
2.2.5 La prise de décisions responsables	23
2.3 Les moyens connus de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel et le développement des CSÉ des élèves au primaire	24
2.4 La gestion de classe.....	28
2.5 Les objectifs spécifiques du projet de recherche.....	33

CHAPITRE III	34
MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 La posture épistémologique	34
3.2 L'étude descriptive qualitative	35
3.3 Les méthodes et outils de collecte de données.....	35
3.3.1 Le sondage électronique anonymisé	37
3.3.2 L'entretien individuel semi-dirigé	39
3.4 La description de la population, des modalités de recrutement et des participantes	40
3.4.1 Portrait des participantes ayant répondu au sondage électronique	43
3.4.2 Portrait des participantes ayant participé aux entretiens individuels	46
3.5 L'analyse des données	48
3.6 Les critères de rigueur.....	51
3.7 Les considérations éthiques	54
CHAPITRE IV	56
RÉSULTATS	56
4.1 Rôle perçu à l'égard du développement des CSÉ des élèves.....	56
4.1.1 Importance accordée au développement des CSÉ	57
4.1.2 Arguments soulevés par les participantes pour justifier qu'elles considèrent avoir un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves	58
4.1.2.1 Relation étroite avec les élèves	58
4.1.2.2 Incidence des CSÉ sur les apprentissages et le bien-être des élèves.....	60
4.1.2.3 Nécessité de préparer les élèves à la vie en société	61
4.1.2.4 Opportunité de pallier ou de compléter le rôle des familles	63
4.1.3 Visions du rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves	64
4.1.3.1 Rôle de soutien.....	64
4.1.3.2 Rôle d'enseignement.....	67
4.1.3.3 Rôle de collaboration avec le milieu familial	67
4.1.4 Évolution du rôle perçu au fil du parcours professionnel.....	68
4.1.5 Perceptions des limites quant au rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves.....	69
4.2 Pratiques mises en œuvre pour développer les CSÉ des élèves.....	70
4.2.1 Perception de l'apport de la formation universitaire en lien avec les pratiques visant le développement des CSÉ.....	70
4.2.2 Objectifs poursuivis et place occupée par les pratiques de développement des CSÉ	71
4.2.2.1 Objectifs poursuivis par les participantes auprès des élèves	72

4.2.2.2 Place occupée par les pratiques de développement des CSÉ	76
4.2.3 Pratiques déclarées à l’égard du développement des CSÉ des élèves	79
4.2.3.1 Pratiques pédagogiques déclarées	79
4.2.3.2 Outils et ressources utilisés	85
4.2.3.3 Stratégies de gestion de classe mobilisées	90
4.2.3.4 Posture professionnelle et attitudes adoptées	92
4.3 Défis rencontrés à l’égard du développement des CSÉ des élèves	92
4.3.1 Perception de vivre des défis en lien avec les émotions des élèves et difficultés rapportées à l’égard du développement de leurs CSÉ	93
4.3.2 Contextes au sein desquels les défis surviennent le plus souvent	94
4.3.3 Freins associés à la mise en œuvre de pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves	96
4.3.3.1 Lacunes au niveau des connaissances et des CSÉ des participantes	96
4.3.3.2 Complexité des interventions à l’égard du développement des CSÉ des élèves et du transfert des apprentissages réalisés	98
4.3.3.3 Ampleur du temps exigé par le développement des CSÉ	100
4.3.4 Lacunes d’élèves perçues comme des défis	101
4.3.5 Contraintes organisationnelles et systémiques	102
4.3.6 Défis de collaboration auprès des familles et des membres de l’équipe-école	104
4.3.7 Manque de ressources et d’outils	105
4.3.8 Conséquences des défis rencontrés sur le quotidien en classe	106
4.4 Besoins exprimés à l’égard du développement des CSÉ des élèves	108
4.4.1 Besoins de formation	108
4.4.2 Besoin d’améliorer les conditions de travail	111
4.4.2.1 Besoin d’une plus grande collaboration entre les membres de l’équipe-école eux-mêmes et des parents	111
4.4.2.2 Besoin d’avoir plus de temps	112
4.4.2.3 Besoin d’avoir un ratio d’élèves par classe moins élevé	113
4.4.3 Besoin d’avoir accès à plus d’outils et d’activités	113
4.4.4 Besoins d’encadrement et de valorisation du développement des CSÉ	115
CHAPITRE V	119
DISCUSSION	119
5.1 Une vision positive du rôle à jouer à l’égard du développement des CSÉ	119
5.2 Une diversité de pratiques mises en œuvre afin de soutenir le développement des CSÉ	124
5.3 Une somme considérable de défis	130
5.4 Des besoins criants et essentiels	136
CONCLUSION	139

Les limites de la recherche	141
Les retombées spécifiques de la recherche	142
Implications en lien avec la pratique.....	145
Pistes de recherches futures	146
RÉFÉRENCES.....	148
 APPENDICE A.....	156
QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE ANONYMISÉ	156
APPENDICE B	161
GUIDE D'ENTRETIEN	161
APPENDICE C	165
CERTIFICAT ÉTHIQUE	165
APPENDICE D.....	166
CERTIFICAT FORMATION EPTC-2.....	166
APPENDICE E	167
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (QUESTIONNAIRE)	167
APPENDICE F	171
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (ENTRETIEN INDIVIDUEL)	171
APPENDICE G.....	175
PLAN DE GESTION DES DONNÉES (PGD).....	175
APPENDICE H.....	182
AFFICHE DE RECRUTEMENT SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX	182
APPENDICE I	183
ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ DU CHERCHEUR	183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tranche d'âge des participantes ayant répondu au sondage	43
Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience (par tranche) à titre d'enseignantes des participantes ayant rempli le sondage	44
Tableau 3 : Provenance des participantes du sondage par milieu de travail	46
Tableau 4 : Portrait des participantes ayant réalisé un entretien individuel.....	47
Tableau 5 : Rôle perçu et importance accordée à l'égard du développement des CSÉ des élèves.....	57
Tableau 6 : Perception de l'apport de la formation universitaire par rapport aux pratiques et sentiment d'être outillé pour aider les élèves à développer leurs CSÉ	71
Tableau 7 : Fréquence déclarée d'aide au développement des CSÉ des élèves	76
Tableau 8 : Fréquence déclarée de recours à des ressources matérielles et humaines afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ	86
Tableau 9 : Perception de vivre des défis en lien avec les émotions des élèves	93
Tableau 10 : Fréquence des difficultés à l'égard du développement des CSÉ des élèves	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CASEL : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CÉRÊH : Comité d'éthique de la recherche sur des êtres humains

CSÉ : Compétences socioémotionnelles

IYTCM : Incredible Years Teacher Classroom Management

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MEQ : Ministère de l'Éducation

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

TES : Technicienne en éducation spécialisée

RÉSUMÉ

De nombreux écrits mettent en lumière l'importance d'amener les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles (CSÉ) en milieu scolaire à cause des retombées positives qui y sont associées (Durlak *et al.*, 2011; Weissberg *et al.*, 2015) et parce qu'elles jouent un rôle actif dans le processus d'apprentissage des élèves (Espinosa, 2018; Jones et Kahn, 2018; Richard *et al.*, 2021). Bien que les CSÉ occupent de plus en plus de place à l'intérieur de plusieurs publications québécoises, le personnel enseignant semble laissé à lui-même afin de déterminer comment travailler ces compétences en milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; St-Louis, 2020). Par ailleurs, il y a consensus à l'égard du fait qu'afin d'être en mesure d'aider efficacement les élèves à développer leurs CSÉ et d'enseigner celles-ci, le personnel enseignant doit avoir reçu de la formation en lien avec les connaissances relatives aux CSÉ et avoir eu la chance de développer ses propres CSÉ durant ses études (Jennings et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2019). Or, force est de constater que les formations initiales et continues au Québec n'accordent pas une place importante au développement de CSÉ (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Ce constat est problématique, car lorsque le personnel enseignant n'est pas formé sur le sujet, il est possible que des défis apparaissent au sein des classes : attitudes négatives du personnel en lien avec les émotions vécues par les élèves (Shewark *et al.*, 2018), la contagion du stress et des émotions vécues par le personnel auprès des élèves (Pekrun, 2014) et des mésententes par rapport au rôle à jouer quant au développement des CSÉ des élèves (Paquette *et al.*, 2021).

En ce sens, cette étude s'est penchée sur le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Afin d'y parvenir, nous avons mis en œuvre une étude descriptive qualitative (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Orientée par un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2018), cette recherche a permis de décrire le rôle perçu, les pratiques, les défis et les besoins d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. De façon générale, les résultats mettent en lumière que les enseignantes ont une vision positive de leur rôle à l'égard du développement des CSÉ, qu'elles y accordent une grande importance et voient principalement leur rôle comme en étant un de soutien auprès des élèves. D'ailleurs, elles déclarent utiliser une importante variété de pratiques se traduisant souvent par des interventions en situations authentiques afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. De plus, les enseignantes rencontrent un nombre important de défis. Ces défis prennent parfois la forme d'obstacles associés à l'utilisation de pratiques, par exemple un manque de connaissances en lien avec les CSÉ, ou de contraintes organisationnelles et systémiques. Enfin, elles expriment surtout des besoins de formation et des besoins de valorisation et d'encadrement du développement des CSÉ.

Mots-clés : compétences socioémotionnelles, enseignant, primaire, rôle perçu, pratiques, défis, besoins

INTRODUCTION

Les compétences socioémotionnelles (CSÉ) jouent un rôle important dans nos vies, et ce, du début jusqu'à la toute fin. Elles nous permettent de nous mettre à la place des autres, de mieux exprimer nos émotions et sentiments, de prendre des décisions réfléchies et de maintenir des relations saines. En ce sens, il apparaissait pertinent de se pencher sur le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves, notamment compte tenu du fait qu'elles peuvent avoir des retombées positives sur leur cheminement. Par ailleurs, encore peu d'études au Québec, voire au Canada, se sont intéressées aux perspectives et à l'expérience d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Cette étude novatrice constitue une première au Québec dans l'optique où elle met en lumière le rôle perçu, les pratiques mises en œuvre, les défis rencontrés et les besoins exprimés par celles-ci à l'égard de ce phénomène qui attire de plus en plus d'attention dans le monde.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état de la problématique en mettant de l'avant les pertinences scientifique et sociale de l'étude. Le deuxième chapitre détaille le cadre de référence et les objectifs spécifiques du projet de recherche. Le troisième chapitre s'attarde à la présentation de la méthodologie découlant du paradigme de recherche retenu. Le quatrième chapitre décrit les résultats en lien avec les objectifs spécifiques de recherche. Le cinquième chapitre contient la discussion des résultats ayant été mis en relation avec des écrits afin d'en dégager le sens. Enfin, la conclusion présente les retombées du projet, ses limites, ses implications et des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre met d'abord en évidence l'importance du développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) des élèves au primaire. Il expose ensuite la place occupée par celles-ci dans divers documents éducatifs et encadrements ministériels québécois. Il aborde ensuite l'importance de la formation et les défis qui y sont associés. Il se poursuit avec l'exploration des défis vécus par des enseignantes¹ sur le terrain à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Enfin, il fait état du problème et de l'objectif principal de la recherche.

1.1 Le développement des CSÉ à l'école primaire : un levier pour soutenir le processus d'apprentissage des élèves

Depuis quelques années, de nombreux écrits mettent en évidence l'importance d'amener les élèves à développer leurs CSÉ à l'école primaire (Durlak *et al.*, 2011; Weissberg *et al.*, 2015). En effet, les élèves passent une partie importante de leur vie à l'école et cette dernière aurait la responsabilité de s'assurer que les élèves évoluent dans un environnement de qualité leur permettant de bien se sentir et de développer leurs compétences sociales et leurs habiletés d'apprentissage (Espinosa et Rousseau, 2018). Les

¹ Dans ce mémoire, le genre féminin est employé afin de référer au personnel enseignant du primaire. Ce choix découle du fait que le personnel enseignant du Québec s'identifie très fortement au genre féminin (Statistique Canada, 2023) et que les participantes de cette étude aussi (voir le sous-chapitre 3.4).

CSÉ que l'élève acquiert l'aident à gérer ses émotions, à maintenir des relations chaleureuses, à se poser des objectifs et à prendre des décisions rationnelles. Elles se développent tout au long de sa vie, autant à l'école, qu'à l'extérieur de celle-ci (Durlak *et al.*, 2015). L'école primaire serait d'ailleurs considérée comme un milieu essentiel pour soutenir le développement des CSÉ des élèves (Jones et Kahn, 2018). Selon Richard et ses collègues (2021), les CSÉ seraient primordiales au développement psychologique de l'enfant et l'enfance constituerait une période importante pour y parvenir. De fait, lorsque les enfants sont plus jeunes, la plasticité du cerveau serait sensible à plusieurs éléments, et il s'agirait d'un bon moment pour les amener à développer leurs CSÉ (Richard *et al.*, 2021).

Le développement des CSÉ des élèves au primaire est important, car il engendrerait aussi plusieurs retombées positives. En effet, plusieurs auteurs ont mis en évidence que le développement des CSÉ aurait des retombées positives sur plusieurs aspects tels que la réussite scolaire et la persévérance (Durlak *et al.*, 2011; Ivcevic et Brackett, 2014), l'engagement à l'école (Jahromi *et al.*, 2013), la poursuite d'études postsecondaires et l'intégration sur le marché de travail (Archambault et Olivier, 2018), la santé mentale (Jones et Kahn, 2018) et les comportements en classe et à l'école (Durlak *et al.*, 2011; Jones et Kahn, 2018; Schonert-Reichl, 2019). Principalement identifiées lors de recherches réalisées aux États-Unis, ces retombées ont été observées lors de l'évaluation de différents programmes d'intervention visant à amener les élèves à développer certaines compétences sociales et émotionnelles précises. À ce jour, peu de programmes ou de recherches similaires ont été réalisés au Québec.

Comme le mentionne Espinosa (2018), les émotions sont nécessaires au fonctionnement optimal de nombreuses facultés d'un élève ainsi que plusieurs de leurs processus cognitifs. Les enfants se développant fondamentalement par les relations qu'ils entretiennent et solidifient à l'école (Schonert-Reichl, 2019). L'aspect social joue lui aussi un rôle important dans l'apprentissage (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012). Les CSÉ jouent ainsi un rôle actif dans le processus d'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à traiter l'information qu'il perçoit et mémorise, à raisonner, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions et à s'adapter socialement (Espinosa, 2018; Jones et Kahn, 2018; Richard *et al.*, 2021). Par ailleurs, toutes les émotions que l'élève ressent à l'école, qu'elles soient agréables ou désagréables, exerçaient une grande influence sur l'apprentissage de celui-ci (Espinosa, 2018). Par exemple, un élève très joyeux pourrait avoir de la difficulté à maintenir son attention sur une tâche qui lui est demandée alors qu'un élève triste pourrait de son côté avoir de la difficulté à raisonner lors d'une situation problème compte tenu des pensées maussades qui l'occupent.

Bref, plusieurs écrits ont mis en lumière l'importance de soutenir le développement des CSÉ des élèves au primaire en appuyant leur propos sur les retombées positives qui y sont associées et sur l'impact que ces compétences ont dans leurs apprentissages. Depuis quelques années, il existe un certain engouement pour le développement des CSÉ des élèves à travers le monde et le Québec n'y fait pas exception.

1.2 La place accordée au développement des CSÉ de l’élève au sein de diverses publications québécoises

Le développement des CSÉ de l’élève à l’école primaire semble occuper de plus en plus de place à l’intérieur de différentes publications englobant l’éducation au Québec. Au sein de la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MÉES], 2017), il est implicitement question des CSÉ de l’élève. À cet égard, la politique ministérielle mentionne que les facteurs personnels, scolaires, sociaux et familiaux sont tous des types de facteurs ayant une influence sur la réussite éducative de l’élève (MÉES, 2017). Ces facteurs se traduisent par plusieurs éléments tels que les habiletés sociales et les stratégies d’autorégulation de l’élève que le MÉES considère comme déterminants de la réussite et du bien-être de l’élève (MÉES, 2017). Les habiletés sociales et les stratégies d’autorégulation constituent des aspects centraux aux CSÉ de l’élève (CASEL, 2012). Certains facteurs associés aux CSÉ sont ainsi reconnus implicitement par le MÉES compte tenu de leur incidence sur la réussite éducative et le bien-être de l’élève.

Abordant à son tour de façon plus explicite les CSÉ de l’élève, le Conseil supérieur de l’éducation a publié en 2020 l’avis *Le bien-être de l’enfant à l’école : faisons nos devoirs* à l’intérieur duquel sont formulées cinq recommandations jugées prioritaires afin d’assurer le bien-être de l’élève en milieu scolaire. Parmi ces recommandations, la deuxième est de développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants (Conseil supérieur de l’éducation, 2020). À l’intérieur de celle-ci, il est spécifié que l’école est un lieu favorable pour soutenir le développement des CSÉ de l’élève et que ces

dernières permettent à l'élève d'avoir en main plusieurs outils afin de mieux se réguler, de favoriser sa réussite éducative et d'être un citoyen engagé (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). L'école est ainsi située comme un milieu qui soutient les élèves dans leurs apprentissages socioémotionnels.

Dans cet avis, le Conseil supérieur de l'éducation (2020) a aussi recommandé au ministre de l'Éducation d'ajouter des éléments ciblant le développement des CSÉ des élèves et des enseignantes dans le prochain référentiel de compétences de la profession enseignante. Une vérification du nouveau *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020) a permis de constater qu'au sein de la sixième compétence professionnelle, *gérer le fonctionnement du groupe-classe*, on retrouve des ajouts associés aux CSÉ de l'élève. L'enseignante doit maintenant veiller à la gestion des émotions vécues par ses élèves, les aider à mieux réguler leurs émotions et leurs comportements, s'assurer de maintenir des relations positives avec eux et de choisir des pratiques de gestion de classe permettant aux élèves de développer efficacement leurs habiletés sociales et relationnelles (MEQ, 2020). À première vue, ces ajouts au sein de la compétence professionnelle en lien avec la gestion de classe semblent intéressants. Toutefois, les ajouts demeurent prescriptifs et n'explicitent pas comment les enseignantes pourraient arriver à respecter ces nouvelles demandes.

Dans son rapport destiné au Conseil supérieur de l'éducation visant à repérer dans les différents programmes d'enseignement la présence d'éléments portant sur le développement des CSÉ de l'élève à l'école primaire, St-Louis (2020) a identifié de nombreuses traces qui sont associées au développement de ces compétences. Dans le

Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire (PFEQ) (MEQ, 2006), elle observe que la grande majorité des compétences transversales et que l'ensemble des domaines généraux de formation contiennent des éléments relatifs au développement des CSÉ de l'élève (St-Louis, 2020). Par exemple, elle note que parmi les composantes de la compétence transversale « [s]tructurer son identité », l'élève est amené à « [p]rendre conscience de sa place parmi les autres » et par le fait même à apprendre à « [r]econnaître ses valeurs et ses buts; se faire confiance » (St-Louis, 2020, p. 22). En soi, ces compétences transversales et leurs composantes représentent des habiletés qui permettent aux élèves de développer certaines CSÉ précises. Malgré la présence de ces éléments, il est toutefois possible de se questionner à savoir si ces encadrements ministériels, le nouveau référentiel de compétences (MEQ, 2020) et le PFEQ (MEQ, 2006), aident réellement les enseignantes à soutenir le développement des CSÉ des élèves à l'école.

En effet, St-Louis (2020) soulève deux problèmes importants impliquant des incohérences. D'une part, le terme « compétences transversales » ne fait plus partie depuis 2010 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (St-Louis, 2020). Depuis, les enseignantes font uniquement des commentaires pour deux des quatre compétences de leur choix dans le bulletin de l'élève et il serait difficile de voir la progression des élèves dans leur acquisition des différentes CSÉ. D'autre part, St-Louis (2020) note aussi qu'un certain doute plane quant au temps que le personnel enseignant doit passer à enseigner les domaines généraux de formation à leurs élèves. En effet, leur niveau d'applicabilité varie entre les différents

domaines et elle est d'avis que cela pourrait devenir un casse-tête additionnel pour les enseignantes qui manquent déjà de temps pour voir l'ensemble des éléments prescrits par le ministère. Bref, même si plusieurs éléments liés aux CSÉ sont présents au sein des compétences transversales et des domaines généraux du PFEQ et du nouveau référentiel de compétences, ceux-ci demeurent insuffisants et décousus autant dans le programme de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2020) que dans le nouveau référentiel de compétences. Ainsi, les enseignantes semblent laissées à elles-mêmes afin de déterminer et de prioriser ce qui, selon elles, est le plus important à développer auprès de leurs élèves.

Compte tenu de ce qui précède, il appert pertinent de s'intéresser à l'importance de la formation des maitres en lien avec les CSÉ des élèves et des enseignantes et aux lacunes qui y sont associées.

1.3 L'importance et les lacunes de la formation des enseignantes

Les enseignantes peuvent soutenir le développement des CSÉ des élèves à l'école primaire lorsqu'elles sont outillées et préparées adéquatement à cet égard (Jennings et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2019). Avant toute chose, certains écrits révèlent qu'il est important que les enseignantes aient développé leurs propres CSÉ et qu'elles les maîtrisent si elles veulent soutenir efficacement les élèves dans le développement des leurs (Hoffman *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Richard *et al.*, 2021).

Comme le mentionnent Jones et Kahn (2018), les habiletés socioémotionnelles ne sont pas transmises génétiquement et il est nécessaire qu'une personne expérimente différentes situations afin de les développer et les affiner avec le temps. Selon les mêmes

auteures, les enseignantes devraient expérimenter des situations durant leur formation ou dans leur vie personnelle afin de mieux se connaître personnellement. Par exemple, en formation initiale, les futures enseignantes pourraient être amenées à vivre des mises en situation afin de développer certaines stratégies socioémotionnelles telles qu’arriver à se concentrer sur la planification et le positif, accepter et réévaluer positivement un événement, relativiser l’ampleur d’une situation, apprendre à décrire une situation de manière factuelle, etc. (Gay et Genoud, 2020). En se connaissant mieux et en étant en mesure de se réguler elles-mêmes, elles parviendraient à modéliser adéquatement aux élèves des stratégies efficaces qu’ils pourraient réutiliser à leur tour (Richard *et al.*, 2021). Au bout du compte, il y aurait consensus par rapport au fait qu’il est important que les enseignantes maîtrisent leurs propres habiletés socioémotionnelles avant de pouvoir les enseigner aux élèves (Jennings et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2019).

L’acquisition de connaissances et de stratégies en lien avec les CSÉ et les différents stades de développement de l’enfant est aussi considérée par plusieurs chercheurs comme une base importante afin que les enseignantes puissent soutenir le développement des CSÉ des élèves (Hoffman *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2019). Ces connaissances et stratégies sont essentielles aux enseignantes, car elles leur permettent de bien saisir comment intervenir auprès des élèves. En effet, en comprenant mieux le développement social, émotionnel et cognitif des élèves selon leur âge, elles arriveraient à s’outiller d’un arsenal de stratégies qu’elles pourraient ensuite enseigner à leurs élèves (Hoffman *et al.*, 2020; Jones et Kahn, 2018). Les enseignantes peuvent ainsi être des modèles et des accompagnatrices soutenant les élèves dans le

développement de leurs capacités à se réguler émotionnellement (Dionne et Bergevin, 2018).

Avec ces connaissances et stratégies, les enseignantes arriveraient aussi à mieux cerner les relations entre les émotions, les comportements et les processus cognitifs des élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Qui plus est, selon les mêmes auteurs, en devenant plus conscientes de ces relations, elles seraient plus enclines à utiliser des stratégies de gestion de classe plus efficaces et engageantes auprès des élèves. Ces stratégies consistent à tenir compte des émotions vécues par les élèves et ainsi répondre à leurs besoins spécifiques (Jennings et Greenberg, 2009). Par exemple, une enseignante s'intéressant aux émotions qui se cachent derrière un comportement perturbateur pourrait ainsi choisir l'intervention la plus pertinente pour répondre aux besoins de l'élève et l'amener à s'autoréguler. L'intervention de l'enseignante démontrerait ainsi une compréhension de la relation entre les émotions, les comportements et les processus cognitifs de l'élève. Décidément, les enseignantes parviennent à mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves lorsqu'elles comprennent ces relations (Schonert-Reichl, 2019).

Somme toute, comme plusieurs experts et travaux mettent l'accent sur le fait qu'il est important, voire essentiel, de former et de préparer les enseignantes à l'égard des CSÉ, il importe de s'attarder à la place occupée par celles-ci au sein des formations initiales et continues au Québec.

1.3.1 Lacunes associées à la formation initiale des enseignantes

Le développement des CSÉ de l’élève au primaire n’occuperait pas une place aussi explicite et importante que l’on pourrait le souhaiter au sein de la formation initiale en enseignement. En effet, Beaumont et Garcia (2020) ont analysé les cours offerts en formation initiale dans neuf universités francophones au Québec ayant un programme d’éducation préscolaire et d’enseignement primaire. Leur objectif était de vérifier la place accordée au développement des CSÉ dans l’offre de cours des programmes.

Parmi les 117 descriptions de cours comportant des traces implicites associées aux CSÉ qu’elles ont retenues, aucune ne contribuerait à préparer de façon explicite les futures enseignantes à enseigner les CSÉ aux élèves, voire à les amener à développer les leurs (Beaumont et Garcia, 2020). En effet, toujours selon les mêmes auteures, certaines descriptions donneraient des connaissances qui sont nécessaires pour y arriver, mais elles ne mettraient pas l’accent sur la façon dont les enseignantes pourraient les enseigner concrètement.

Les cours seraient davantage théoriques et ne permettraient pas aux enseignantes de développer des stratégies pouvant les aider à soutenir le développement des CSÉ de leurs élèves (Beaumont et Garcia, 2020). Selon elles, il serait préférable que l’approche de formation associée aux CSÉ soit davantage systémique et méthodique afin que les enseignantes comprennent explicitement comment elles pourraient arriver à soutenir le développement des CSÉ des élèves à l’école. À titre d’exemple, les mêmes auteures précisent qu’il pourrait être pertinent de créer des objectifs de formation en lien avec la mission de socialisation de l’école qui intégrerait le développement de ces compétences.

Selon elles, cela permettrait aux futures enseignantes de mieux savoir comment s'y prendre à l'égard de la mission de socialisation de l'école comme à l'heure actuelle aucun objectif de formation concret n'existe à son égard (Beaumont et Garcia, 2020).

De surcroît, la formation initiale en lien avec les CSÉ serait d'ailleurs inégale entre les différentes universités elles-mêmes. En effet, seulement trois universités sur neuf amèneraient les futures enseignantes à être familières avec l'ensemble des CSÉ, aux façons de les promouvoir en classe, aux contextes qui permettent de mieux les soutenir et aux façons de les enseigner (Beaumont et Garcia, 2020). Il est donc possible que des enseignantes aient plus de difficulté que d'autres à soutenir le développement socioémotionnel des élèves compte tenu des disparités de formation en lien avec les CSÉ. Une recherche québécoise a d'ailleurs soulevé que des finissantes en éducation préscolaire et enseignement primaire auraient aimé que la formation initiale les amène à davantage développer et maîtriser leurs CSÉ (Pelletier, 2015). De fait, elles mentionnent avoir l'impression de ne pas avoir acquis suffisamment d'outils et de stratégies durant leur formation afin de maîtriser le stress et les émotions vécues en milieu scolaire (Pelletier, 2015). Il est possible de croire que ce sentiment puisse amener les nouvelles enseignantes à se tourner vers la formation continue afin de trouver des réponses à leurs questions.

1.3.2 Lacunes associées à la formation continue des enseignantes

À l'heure actuelle au Québec, il y aurait peu de formation continue offerte dans les écoles en lien avec le développement des CSÉ des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Aux États-Unis, un constat similaire est observé malgré le fait que plusieurs

programmes différents visant le développement des CSÉ des élèves soient implantés dans des écoles primaires à travers le pays (Freiberg *et al.*, 2020). Dans cette optique, le Conseil supérieur de l'éducation a recommandé aux établissements d'enseignement supérieur et aux centres de services scolaires de mettre à la disposition des enseignantes des activités de formation continue mettant l'accent sur le développement des CSÉ des élèves et du personnel enseignant (2020). Au Québec, le personnel enseignant doit comptabiliser au minimum 30 heures de formation continue par période de deux années scolaires et comme le souligne la loi, il est libre de choisir les activités de formation qu'il souhaite suivre (*Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, c. I-13.3, art. 22.0.1). Ainsi, le développement professionnel des enseignantes par la formation continue pouvant passer par plusieurs avenues telles que des activités de formation, de l'accompagnement professionnel, de l'accompagnement par les pairs ou par d'autres moyens, il devient difficile de faire un portrait détaillé de ce qui est actuellement offert aux enseignantes québécoises en matière de formation en lien avec les CSÉ. Il est toutefois possible que certaines initiatives locales similaires à celle de Lafranchise et ses collègues (2011) existent et permettent à des enseignantes de développer leurs CSÉ en formation continue. En utilisant une démarche d'accompagnement socioconstructiviste et de codéveloppement axée sur la prise en compte de la compétence émotionnelle de l'enseignante, Lafranchise et ses collègues (2011) ont observé que leur démarche a permis de favoriser le développement de la compétence émotionnelle des enseignantes en plus de maintenir leur équilibre émotionnel.

D'un autre côté, l'Université Laval est, à notre connaissance, la seule institution d'enseignement supérieur québécoise ayant développé un nanoprogramme de deux crédits

visant explicitement l'enseignement des CSÉ au primaire. En accordant une place importante à l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles au primaire, ce type de formation permet aux enseignantes de disposer de plusieurs outils favorisant le développement des CSÉ des élèves (Bergeron *et al.*, 2021). Or, davantage d'activités de formation continue pourraient sans doute aider les enseignantes à mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves en milieu scolaire.

Des dispositifs de développement professionnel en lien avec les CSÉ commencent à voir le jour au sein d'établissements universitaires et de centres de services scolaires. Or, ceux-ci varient grandement (p. ex. par leurs formes et leurs objectifs) et il appert pertinent de mettre en lumière certaines caractéristiques reconnues pour contribuer à leurs retombées. Selon Duchaine et ses collègues (2021), les dispositifs de développement professionnel continu devraient permettre de cibler les besoins de formation du personnel en plus de tenir compte de ceux des élèves, de créer des objectifs d'apprentissage, de décider des dispositifs à mettre en œuvre en plus des activités à réaliser, d'évaluer le niveau de satisfaction des personnes participantes et de mesurer les apprentissages ayant été faits. De plus, il serait aussi important que ceux-ci permettent de documenter la qualité de l'aide offerte, d'évaluer le transfert des apprentissages dans la pratique et les retombées qui y sont associés en plus d'estimer sa rentabilité (Duchaine *et al.*, 2021). Ainsi, il serait important que les dispositifs actuels et futurs de développement professionnel en lien avec les CSÉ respectent ces critères d'efficacité si l'on souhaite que le personnel enseignant soit bien outillé.

Somme toute, la place accordée aux CSÉ est trop implicite et limitée en formation initiale et continue pour que les enseignantes arrivent à acquérir des connaissances et stratégies leur permettant de soutenir le développement socioémotionnel des élèves à l'école. Il est possible que les universités tiennent pour acquis que les enseignantes disposent naturellement des prérequis pour y arriver (Jennings et Greenberg, 2009), ce qui constitue une fausse croyance à éviter (Jones *et al.*, 2013). Comme certaines lacunes existent au sein de la formation, il devient pertinent d'explorer certains défis actuellement vécus par des enseignantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

1.4 Défis rencontrés par des enseignantes sur le terrain

Les enseignantes qui ne seraient pas familières avec le développement des CSÉ et les différents stades de développement de l'enfant pourraient vivre certains défis dans leurs classes. Dans leur étude, Shewark et ses collègues (2018) ont identifié que des enseignantes avaient des attitudes négatives par rapport aux émotions vécues par leurs élèves. En effet, les chercheuses ont mentionné que les 31 enseignantes qui comptaient leur échantillon voyaient souvent les émotions des élèves comme étant intrusives et devant être gérées rapidement afin de maintenir un climat de classe adéquat et propice aux apprentissages. Or, les chercheuses mettent l'accent sur le fait que ce genre de vision pourrait amener les enseignantes à utiliser davantage de pratiques de gestion de classe qui freineraient le développement socioémotionnel de leurs élèves (Shewark *et al.*, 2018). Une telle vision pourrait même amener les enseignantes à avoir de la difficulté à maintenir un climat de classe positif (Shewark *et al.*, 2018).

Les émotions qui sont vécues et exprimées par les enseignantes en classe pourraient aussi représenter un défi possible à l'égard du développement socioémotionnel des élèves en classe (Pekrun, 2014). En effet, sans le vouloir, les émotions ressenties, affichées et exprimées par l'enseignante, qu'elles soient positives ou négatives, seraient contagieuses et influencerait les émotions vécues par les élèves (Pekrun, 2014). Inconsciemment, une enseignante stressée en classe pourrait influencer ses élèves à avoir une réponse similaire qui les amèneraient à en vivre eux aussi (Leclaire et Lupien, 2018), d'où l'importance qu'elle ait développé ses propres CSÉ et dispose et maîtrise des moyens lui permettant de s'autoréguler en classe pour éviter ce genre de défi (Richard *et al.*, 2021).

Récemment, une recherche québécoise a rapporté qu'une majorité d'enseignantes considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des CSÉ des élèves au primaire que ce rôle soit complet ou partiel (Paquette *et al.*, 2021). Certaines d'entre elles ne s'entendent pas sur les composantes qui relèvent de leur rôle ou bien ne sont pas en accord avec certaines des CSÉ (Paquette *et al.*, 2021). Or, cette disparité de posture pourrait créer des conditions d'éducation inéquitables pour les élèves, puisque cela amènerait les enseignantes à privilégier uniquement les composantes des CSÉ avec lesquelles elles sont en accord (Paquette *et al.*, 2021). Il est possible que leur désaccord soit partiellement lié au fait que la formation initiale ne leur ait pas permis de développer une compréhension explicite de ce qui relève de leur rôle ou non (Beaumont et Garcia, 2020). D'un autre côté, comme les éléments faisant référence aux CSÉ sont répandus à travers les différentes parties du PFEQ et demeuraient incomplets (Conseil supérieur de l'éducation, 2020), il se peut que le programme, par sa composition, puisse en partie expliquer cette mésentente.

Quoi qu'il en soit, cela constituerait un autre défi pour les enseignantes en lien avec le développement des CSÉ des élèves au primaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

1.5 État du problème et objectif de recherche

Nous avons mis en évidence qu'il est important de soutenir le développement des CSÉ à l'école, puisqu'elles ont un impact sur le processus d'apprentissage des élèves. Malgré tout, le contexte actuel entourant les différentes publications québécoises qui abordent les CSÉ telles que le PFEQ et le nouveau référentiel de compétences semble laisser les enseignantes à elles-mêmes afin de déterminer quelles compétences prioriser et la façon de les travailler. Nous avons aussi mis en lumière l'importance de la formation des enseignantes en lien avec les CSÉ et les lacunes qui y sont associées. De fait, des défis apparaissent au sein des écoles : la présence d'attitudes négatives d'enseignantes à l'égard des émotions vécues par les élèves en classe, la contagion du stress et des émotions vécues par l'enseignante auprès des élèves et les mésententes par rapport au rôle que des enseignantes ont à jouer par rapport au développement des CSÉ des élèves.

Bien que ces défis soient connus et qu'il y ait un intérêt grandissant en lien avec le développement des CSÉ des élèves en milieu scolaire, peu de recherches au Québec s'intéressent spécifiquement au vécu d'enseignantes du primaire en lien avec le développement des CSÉ des élèves. Parallèlement, comme les façons d'aider les élèves à développer leurs CSÉ varient grandement d'un cycle à l'autre, nous décidons de nous attarder au troisième cycle du primaire. En effet, du point de vue du développement de l'enfant, le troisième cycle du primaire (11 à 12 ans) représente un stade somme toute

complexe pour les élèves (Pons *et al.*, 2004). Les mêmes auteurs soulignent que, peu à peu, les élèves deviennent plus matures émotionnellement, doivent apprendre à composer avec le fait de vivre des émotions mixtes, c'est-à-dire vivre plusieurs émotions en même temps en plus d'apprendre à contrôler celles-ci. Cela peut ainsi être synonyme de défis pour des élèves qui ne maîtrisent pas leurs CSÉ. Le troisième cycle du primaire est aussi lié au début de l'adolescence, période au sein de laquelle les défis sociaux et relationnels rencontrés par les élèves tendent à augmenter (Denault et Cloutier, 2021). C'est également durant cette période que les élèves sont amenés à développer leur autonomie émotionnelle et comportementale en vue de forger leur identité et de devenir responsables (Denault et Cloutier, 2021). Selon les auteurs, il serait donc important que les jeunes soient bien encadrés afin d'arriver à composer avec les défis qu'ils pourraient rencontrer durant leur cheminement scolaire. Par ailleurs, les périodes de transitions, comme celle du passage entre le primaire et le secondaire, sont également des étapes déterminantes du bien-être des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2020), d'où l'importance de s'y attarder plus spécifiquement. Pour ces raisons, le présent projet de recherche vise à documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Comme cet angle de recherche spécifique est peu étudié, la recherche va permettre la diffusion de nouvelles connaissances utiles à la communauté scientifique.

L'objectif principal du projet de recherche est de :

Documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre permet d'abord de définir l'apprentissage socioémotionnel et les cinq compétences socioémotionnelles (CSÉ) qui y sont au cœur. Ensuite, il fait état des moyens connus permettant de promouvoir le processus au sein des milieux scolaires. Enfin, il définit la gestion de classe qui est intrinsèquement liée à l'apprentissage socioémotionnel et au développement des CSÉ puis présente les objectifs spécifiques du projet de recherche.

2.1 L'apprentissage socioémotionnel

Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) est un organisme américain ayant été fondé 1994 qui avait comme objectif de sensibiliser autant les intervenants scolaires que les décideurs politiques à l'importance de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel dans les écoles primaires et secondaires et de développer des programmes pour y parvenir (Elias *et al.*, 1997). Selon les mêmes auteurs, l'organisme est né du désir de répondre à un élément important absent des écoles à l'époque : la prise en compte des besoins sociaux et émotionnels des élèves. Ainsi, l'organisme a défini pour la première fois l'apprentissage socioémotionnel en 1997 (Elias *et al.*, 1997), mais cette définition a évolué au fil du temps. Aujourd'hui, le CASEL définit l'apprentissage socioémotionnel comme étant un processus au sein

duquel un individu apprend et utilise plusieurs connaissances, attitudes et habiletés essentielles afin d'arriver à reconnaître et à réguler ses émotions, se fixer et atteindre des objectifs positifs, ressentir et démontrer de l'empathie envers autrui, bâtir et conserver des relations positives et prendre des décisions réfléchies (2012). Ces habiletés sont en soi interreliées, car elles dépendent les unes des autres et ensemble, elles permettent aux individus de développer leurs différentes CSÉ (Jones et Kahn, 2018). Afin de mieux comprendre comment celles-ci sont interreliées, il convient de définir les CSÉ étant au cœur du processus de l'apprentissage socioémotionnel.

2.2 Les cinq compétences socioémotionnelles selon le CASEL (2012)

Le CASEL identifie cinq CSÉ qui sont considérées comme étant au cœur du processus de l'apprentissage socioémotionnel (Weissberg *et al.*, 2015). Traduites en français par Beaumont et Garcia (2020, p. 61), ces compétences sont la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décisions responsables. Chacune d'entre elles comporte des habiletés qui leur sont propres pouvant être travaillées au sein des écoles primaires. Rappelons-le, ces compétences sont les mêmes pour un élève ou un adulte et elles se développent tout au long de la vie. Afin de mieux saisir le contenu et l'essence de chacune des cinq CSÉ, il importe de les explorer une par une.

2.2.1 La conscience de soi

La conscience de soi fait référence à la capacité d'une personne d'être en mesure d'adéquatement reconnaître et comprendre ses émotions, valeurs et objectifs personnels (Weissberg *et al.*, 2015). Elle se traduit aussi par l'habileté d'une personne à évaluer efficacement ses forces et ses limites et par sa capacité à rester optimiste et à maintenir un bon sentiment d'efficacité personnelle. D'ailleurs, plus une personne a développé sa conscience de soi, plus elle sera apte à saisir comment ses sentiments, ses émotions et ses pensées ont une influence sur son propre comportement et ses actions (Schonert-Reichl, 2019). En comprenant mieux cette influence, la personne arrivera à mieux se gérer dans diverses situations.

2.2.2 L'autogestion

L'autogestion est liée aux différentes stratégies d'autorégulation qu'un individu met en œuvre afin de réguler ses émotions et son comportement (Weissberg *et al.*, 2015). Par exemple, un élève confronté à une évaluation plus complexe pourrait décider de persévéérer et ainsi réguler son stress durant ce moment. Lorsqu'un conflit avec d'autres élèves se produit durant la récréation, l'élève pourrait choisir de se retirer de la situation et d'aller voir un adulte afin d'éviter une réponse impulsive envers les autres élèves. Il pourrait aussi choisir d'aller marcher plus loin pour se calmer. Plus précisément, il est question de la capacité d'un élève à mettre en œuvre des stratégies afin de se motiver à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés lui-même (Beaumont et

Garcia, 2020). Bref, le développement de cette compétence permet à l'élève d'acquérir une panoplie de stratégies d'autorégulation qui lui sont autant utiles à l'école qu'à la maison.

2.2.3 La conscience sociale

La conscience sociale est en lien avec la capacité d'une personne à se mettre à la place d'autrui pour mieux tenir compte de son point de vue (Weissberg *et al.*, 2015). Se mettre à la place d'autrui veut aussi dire qu'un individu comprend que des différences culturelles, économiques ou sociales peuvent exister entre lui et autrui. Pour un élève, il s'agit donc de faire preuve d'empathie et de compassion à l'égard des personnes qui l'entourent en gardant en tête que nous ne venons pas tous du même milieu. À titre d'exemple, la conscience sociale permet à l'élève de saisir les normes sociales qui existent et qui définissent les comportements (Beaumont et Garcia, 2020). Elle amène aussi l'élève identifier les ressources qui existent au sein de sa famille, de l'école et de la communauté qui peuvent l'aider en cas de besoin. En développant ces habiletés et ces stratégies, il comprend et tient davantage compte du point de vue des personnes qui l'entourent, ce qui lui permet de maintenir des relations saines.

2.2.4 Les compétences relationnelles

Les compétences relationnelles sont composées de l'ensemble des habiletés dont un individu dispose afin d'établir et maintenir des relations chaleureuses et positives en plus d'avoir un comportement respectueux des normes sociales

(Weissberg *et al.*, 2015). Au sein de ces relations, l'individu communique clairement, écoute de manière active et coopère avec les autres, ne cède pas aux pressions sociales, négocie de façon constructive et demande de l'aide lorsqu'il en ressent le besoin (Schonert-Reichl, 2019). Pour un élève, c'est donc d'apprendre à devenir un citoyen responsable au sein de son école et à développer de solides relations avec les autres. En développant ces compétences, l'élève arrive faire des choix réfléchis et constructifs.

2.2.5 La prise de décisions responsables

La prise de décisions responsables est liée à la capacité d'une personne à faire des choix constructifs et éclairés en lien avec son comportement et les différentes interactions avec d'autres personnes en utilisant les outils et les informations à sa disposition pour y arriver (Weissberg *et al.*, 2015). Plus précisément, elle s'assure que les décisions qu'il prend sont sécuritaires et qu'elles sont sans danger pour la santé et le bien-être des autres en plus de pour lui-même. À titre d'exemple, à l'école, le but est donc d'amener l'élève à réfléchir aux conséquences possibles de ses actions lorsque différentes interactions ou situations se produisent en classe (Beaumont et Garcia, 2020; Schonert-Reichl, 2019). En prenant des décisions responsables, l'élève évite de créer des situations problématiques et le climat de la classe reste davantage propice aux apprentissages.

Comme illustré précédemment, on observe bien comment les cinq CSÉ se développent en interrelation. En effet, chacune d'entre elles dépend les unes des autres et permet aux élèves d'arriver à se développer progressivement au fil du temps (Jones

et Kahn, 2018). Selon les mêmes auteures, il est nécessaire que les élèves expérimentent différentes situations en vue de les développer et de les maîtriser au fil du temps. En effet, bien que les élèves se développent surtout par les relations qu'ils bâtiennent et entretiennent à l'école (Schonert-Reichl, 2019), il importe de les amener à pouvoir expérimenter différents moyens afin qu'ils puissent développer leurs CSÉ. Ainsi, la prochaine section aborde des moyens connus afin d'y parvenir à l'école.

2.3 Les moyens connus de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel et le développement des CSÉ des élèves au primaire

À l'école primaire, Dusenbury et ses collègues (2015) mettent en lumière quatre façons de promouvoir l'apprentissage socioémotionnel. La première renvoie à des cours autonomes qui contiennent des instructions explicites, étape par étape, pour enseigner aux élèves les différentes CSÉ centrales à l'apprentissage socioémotionnel. L'enseignante pourrait donc enseigner aux élèves comment nommer certains sentiments qu'ils ressentent en utilisant des mots de vocabulaire précis ou bien modéliser ses propres stratégies de régulation afin que ceux-ci puissent par la suite les mobiliser et arrivent à mieux réguler leurs sentiments. Vers la fin du primaire, l'enseignante pourrait avoir des discussions avec ses élèves à propos des situations qui les amènent à vivre plusieurs émotions en même temps. En effet, les élèves devenant plus matures émotionnellement, ils seraient plus enclins à avoir ce genre de discussion à ce moment dans leurs parcours (Pons *et al.*, 2004).

La deuxième façon fait référence aux différentes pratiques d'enseignement générales qui permettent de soutenir et même de faciliter le développement socioémotionnel des élèves (Dusenbury *et al.*, 2015). En classe, cela se traduit entre autres par la mise en place et le maintien d'un environnement positif où les élèves apprennent les normes sociales et les respectent. L'enseignante est donc amenée à partager explicitement ses attentes et les règles de la classe et à s'assurer de maintenir des pratiques qui valorisent la réussite scolaire en transmettant souvent ses attentes en lien avec les tâches aux élèves. De la sorte, les élèves n'ont pas de surprises et comprennent clairement les attentes de leur enseignante tant au niveau scolaire que comportemental et cela permet de créer un climat de classe structurant et sécurisant auprès d'eux. Mettre l'accent sur des relations enseignant-élève positives est une autre pratique qui soutient le développement socioémotionnel des élèves (Jennings et Greenberg, 2009; Dusenbury *et al.*, 2015). Pour y parvenir, l'enseignante peut mettre en place des routines qui favorisent le développement de ces relations. À titre d'exemple, elle pourrait instaurer une routine matinale pour voir comment se sent chacun de ses élèves le matin. Sinon, elle pourrait aussi miser sur des approches qui l'aideraient à établir des relations de confiance positives entre elle, les élèves et entre les élèves eux-mêmes ou bien instaurer des espaces destinés à la résolution de conflits et dédiés au calme dans sa classe. Enfin, l'enseignante pourrait également développer des stratégies d'enseignement qui demandent de la coopération.

La troisième façon concerne plus spécifiquement l'intégration de programmes visant le développement des habiletés et des pratiques qui soutiennent l'apprentissage

socioémotionnel dans une matière spécifique de l'école (Dusenbury *et al.*, 2015). À l'international, des programmes comme le *Incredible Years Teacher Classroom Management (IYCTM)*, le *RULER* et les *4Rs* sont fréquemment mis en place au niveau à l'échelle de l'école. Ces programmes visent généralement des CSÉ précises, s'adressent parfois aux plus jeunes ou aux plus grands et s'étalonnent sur toute une année scolaire. Par exemple, le programme *IYCTM* cible plus précisément l'amélioration de la compétence de gestion de classe de l'enseignante en l'incitant à utiliser et à promouvoir des stratégies de régulation des émotions en classe (p. ex. prendre un pas de recul lors d'émotions intenses, comment bien faire part de ses émotions, etc.) (Allen *et al.*, 2020). Le programme cherche à aider les enseignantes à améliorer leurs relations enseignant-élève et à développer des stratégies proactives plus efficaces pour la gestion des comportements en classe. Il est visé de leur permettre de devenir plus à l'aise en gestion de classe et ainsi mieux soutenir le développement des CSÉ de leurs élèves (Allen *et al.*, 2020). De son côté, le programme *RULER* est basé sur la théorie de l'intelligence émotionnelle et met l'accent sur le rôle important de la régulation des émotions dans la vie de tous les jours (Hoffman *et al.*, 2020). Il vise donc l'enseignement direct d'un vocabulaire lié aux émotions pour amener les élèves à reconnaître, identifier, exprimer et à réguler leurs émotions de la bonne façon. Le programme *4Rs*, quant à lui, met davantage l'accent sur l'apprentissage socioémotionnel à l'intérieur de l'enseignement du français. Il amène les élèves à développer leurs habiletés socioémotionnelles à l'aide de la lecture, l'écriture, le respect et la résolution de conflits (Dusenbury *et al.*, 2015). Le programme offre aux

enseignantes plusieurs activités clés en main selon le niveau scolaire de leurs classes qui permettent de travailler les habiletés socioémotionnelles des élèves. Bien que des programmes comme *Vers le pacifique*² existent au Québec et misent sur la résolution de conflits de façon pacifique, à notre connaissance, peu de programmes similaires ayant la même structure que ceux mis en place à l'international (p. ex. au niveau de toute l'école, mise en place toute l'année) sont implantés dans les écoles primaires du Québec. Il est possible de croire que les programmes développés dans d'autres parties du monde n'aient pas encore été traduits en français ou bien qu'ils ne soient pas adaptés aux particularités du système éducatif québécois.

Enfin, la dernière stratégie consiste à guider les directions d'écoles et les conseillers pédagogiques de l'école par la création de politiques et de nouvelles structures organisationnelles (Dusenbury *et al.*, 2015). À l'aide de ces politiques et ces structures, les directions d'écoles et les conseillers pédagogiques peuvent ainsi mieux soutenir le personnel enseignant lorsque différents programmes liés à l'apprentissage socioémotionnel sont mis en place dans les écoles. Comme le mentionne Norris (2003), il est très important que tous les acteurs travaillant dans une même école soient familiers avec et comprennent l'apprentissage socioémotionnel afin de s'assurer qu'elle soit bel et bien mise en œuvre. Ainsi, il devient donc logique de les guider

² Le programme *Vers le pacifique* aborde la résolution de conflits pacifique et la médiation par les pairs à l'école primaire. Site internet du programme : <https://institutpacifique.com/milieu-educatif/programmes-pedagogiques/vers-le-pacifique-au-primaire-3e-cycle/>

efficacement afin d'assurer la pérennité des programmes qui seront potentiellement mis en place à l'avenir.

Parmi l'ensemble des moyens permettant d'amener les élèves à développer leurs CSÉ, il convient de se rappeler que certaines pratiques sont davantage axées sur leur enseignement plus explicite et structuré. Sinon, il est également question de pratiques générales se rapportant à plusieurs façons de faire et de stratégies de gestion de classe variées, de l'utilisation de programmes et d'outiller et de guider les directions d'école à l'égard de la mise en place de l'apprentissage socioémotionnel au sein des écoles.

2.4 La gestion de classe

La section précédente montre que plusieurs stratégies de gestion de classe font partie des moyens possibles pour soutenir le développement des CSÉ des élèves et il convient de la définir comme les deux sont très proches, voire implicitement liées. Plusieurs conceptions relatives à la gestion de classe existent et ont évolué au fil des ans. Aux yeux de plusieurs personnes, la gestion de classe réfère à la gestion des comportements perturbateurs à l'intérieur de la classe. La gestion des comportements difficiles ou dérangeants fait bel et bien partie de la gestion de classe, mais elle représente beaucoup plus d'aspects que celui-ci. Dans cette optique, nous présentons brièvement quelques définitions de la gestion de classe succinctement.

Pour Gaudreau (2017), la gestion de classe renvoie à l'entièreté des actions qui sont utilisées par les enseignantes afin de créer, conserver ou réinstaurer un climat qui

favorise l'engagement des élèves au sein de leurs apprentissages en plus de leur permettre de développer leurs compétences. Quant à eux, Archambault et Chouinard (2022) voient la gestion de classe comme toutes les stratégies et pratiques éducatives qu'utilisent les enseignantes dans leurs classes afin de concevoir, de maintenir ou de ramener des conditions favorables aux apprentissages et aux situations d'enseignement. Plus précisément, elle fait référence à l'organisation et à la mise en œuvre des activités à l'intérieur de la classe et à la régulation des interactions sociales au sein de celle-ci. Aux yeux d'Evertson et Weinstein (2006), la gestion de classe est définie comme l'ensemble des actes que l'enseignante utilise en classe afin d'établir un climat qui soutient et facilite autant les apprentissages scolaires que l'apprentissage socioémotionnel. Puisque cette définition rend explicite l'intention de faciliter l'apprentissage socioémotionnel, nous avons choisi de la privilégier pour parler de la gestion de classe au sein de notre projet de recherche.

Deux buts spécifiques découlent de la gestion de classe selon cette vision. D'une part, il est question de l'établissement et du maintien d'un climat de classe structuré permettant aux élèves d'être constamment engagés au sein de leurs apprentissages (Evertson et Weinstein, 2006). En structurant efficacement l'environnement et le fonctionnement de sa classe, l'enseignante permet à ses élèves de faire des apprentissages qui sont pertinents et porteurs de sens. Les élèves sont ainsi amenés à faire des apprentissages significatifs durant leur cheminement scolaire. D'autre part, la gestion de classe vise aussi le développement des compétences sociales et morales des élèves en classe (Evertson et Weinstein, 2006). En évoluant dans un

environnement structuré, les élèves apprennent aussi à réguler leur comportement et leurs habiletés sociales. L'enseignante, à travers sa gestion de classe, arrive à soutenir ses élèves dans leur développement social, comportemental et émotionnel. Evertson et Weinstein (2006) présentent certaines stratégies que le personnel enseignant peut utiliser pour parvenir à atteindre ces deux buts précis.

L'une de ces stratégies concerne le développement de relations chaleureuses et soutenantes entre l'enseignante et ses élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes (Evertson et Weinstein, 2006). En effet, si les relations sont malsaines entre les acteurs de la classe, les élèves peuvent devenir désengagés au sein de leurs apprentissages (Jennings et Greenberg, 2009). Les relations vécues par les élèves à l'école peuvent aussi affecter leurs relations futures. Il est donc important de déployer des efforts pour miser sur des relations saines et positives dans la classe afin de permettre aux élèves de faire des apprentissages significatifs et de développer sainement leurs CSÉ (Jones et Kahn, 2018).

Une autre stratégie renvoie à la planification et à l'implantation de l'enseignement de façon que les élèves aient tous accès aux apprentissages prévus (Evertson et Weinstein, 2006). Il est donc question de l'anticipation des défis possibles que certains élèves pourraient rencontrer et de la variation des méthodes d'enseignement afin de répondre aux différents besoins des élèves. Il s'agit plus précisément des stratégies que l'enseignante utilise afin de rendre son enseignement inclusif et adapté aux besoins de l'ensemble de ses élèves. En anticipant les défis et les

besoins de ses élèves, elle permet à ses élèves de demeurer engagés dans leurs apprentissages.

L'enseignante peut aussi varier ses modalités en lien avec les travaux demandés et offrir des choix en lien avec la réalisation des tâches éducatives en classe (Evertson et Weinstein, 2006). Par exemple, elle peut varier le contenu des tâches éducatives en fonction des intérêts des élèves et laisser ses élèves choisir leurs équipes. Sinon, selon leurs préférences, elle pourrait aussi laisser les élèves travailler en équipe ou seul. Donner des choix sur le type de travail demandé ou sur la façon de réaliser celui-ci amène les élèves à être plus engagés dans leurs apprentissages en plus de soutenir le développement de leur autonomie (Assor *et al.*, 2002). Qui plus est, en étant amenés à faire des choix et à être motivés par ceux-ci, les élèves développent certaines de leurs habiletés associées à l'autogestion (CASEL, 2012).

La promotion du développement des habiletés sociales et d'autorégulation des élèves en classe est une autre stratégie pertinente à utiliser en classe (Evertson et Weinstein, 2006). Les enseignantes sont, dans leurs classes, des modèles qui cernent et répondent continuellement aux réactions émotionnelles de leurs élèves (Jennings et Greenberg, 2009). En fait, chaque interaction enseignant-élève représente une opportunité de guider le développement des stratégies de régulation en milieu scolaire (Hoffman *et al.*, 2020). Ces opportunités sont naturelles et permettent à l'enseignante de modéliser aux élèves comment ils peuvent réagir lorsqu'ils sont confrontés à des situations inconfortables (Yan *et al.*, 2011). Les enseignantes peuvent donc prendre des moments avec leurs élèves afin de discuter et d'échanger des conséquences possibles

de leurs actions et ainsi développer des stratégies de régulation afin de prendre des décisions responsables lors de conflits (Norris, 2003). Au bout du compte, en mettant l'accent sur la promotion des habiletés sociales et en modélisant des stratégies de régulation à leurs élèves, l'enseignante arrive à mieux soutenir ses élèves dans leur développement d'habiletés socioémotionnelles.

L'utilisation d'interventions pertinentes et appropriées auprès d'élèves présentant des comportements difficiles en classe représente une autre stratégie à valoriser au sein de la classe (Evertson et Weinstein, 2006). Garder son calme, tenter de ne pas perturber l'activité en cours, encourager l'apprentissage de comportements appropriés et amener l'élève à prendre en charge lui-même son comportement sont toutes des stratégies d'intervention qui répondent à ces critères (Archambault et Chouinard, 2022). En restant calme et en amenant l'élève à réfléchir à son comportement lui-même, l'enseignante amène son élève à devenir responsable et à comprendre les conséquences associées à ses choix.

En somme, la présente section a permis d'entrer un peu plus en profondeur au sein des stratégies de gestion de classe pouvant être utilisées par le personnel enseignant afin de soutenir le développement des CSÉ des élèves (Evertson et Weinstein, 2006). Sommairement, il est question de développer des relations positives et saines, de la planification et l'implantation de l'enseignement, de varier les modalités de travaux et d'offrir des choix, de promouvoir le développement d'habiletés sociales et de stratégies de régulations ainsi que d'utiliser des interventions pertinentes et

appropriées. Toutes ces stratégies permettent de mettre en œuvre un cadre structurant en classe et favorisent le développement des CSÉ des élèves.

2.5 Les objectifs spécifiques du projet de recherche

L'objectif principal du présent projet de recherche est de documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Plus précisément, nous souhaitons également nous attarder au rôle perçu de celles-ci, aux pratiques qu'elles mettent en œuvre, aux défis qu'elles rencontrent ainsi qu'à leurs besoins, et ce, toujours en lien avec le développement des CSÉ des élèves.

Ainsi, nos objectifs spécifiques de recherche sont les suivants :

1. Décrire le rôle perçu des enseignantes à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
2. Décrire les pratiques mises en œuvre par des enseignantes à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
3. Décrire les défis vécus par des enseignantes à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
4. Décrire les besoins exprimés par des enseignantes à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre présente d'abord la posture épistémologique adoptée, suivie du devis de recherche utilisé. Par la suite, les méthodes et outils de collecte de données sont présentés. Ensuite, il est question de la description des participantes et des modalités de recrutement, les types d'analyses effectuées, les critères de rigueur et il se termine avec les considérations éthiques associées au projet de recherche.

3.1 La posture épistémologique

Dans l'optique d'être cohérent avec la visée qualitative/interprétative des objectifs de cette étude, le paradigme interprétatif a été retenu, car il permet de comprendre en profondeur le sens qu'un individu accorde aux expériences qu'il vit et à sa vision du monde (Savoie-Zajc, 2018). Le paradigme interprétatif est d'ailleurs plus adéquat lorsque l'on cherche à avoir une meilleure compréhension d'enjeux éducatifs tels que vécus par les acteurs du terrain (Anadón, 2018) comme c'est le cas dans cette étude. Ainsi, pour arriver à l'atteinte de ses objectifs, le projet de recherche s'appuie sur une posture compréhensive en reconnaissant la valeur de l'expérience et de l'expertise des personnes participantes (Savoie-Zajc, 2018). Comme le mentionnent Savoie-Zajc et Karsenti (2018), il est primordial que les choix méthodologiques découlent du paradigme de recherche et

non l'inverse. Les choix méthodologiques présentés ci-dessous ont donc été réalisés en adéquation avec les finalités associées au paradigme interprétatif.

3.2 L'étude descriptive qualitative

Afin de bien pouvoir répondre à la question de recherche et aux objectifs spécifiques du projet de recherche, l'étude descriptive qualitative est le type de devis ayant été retenu (Fortin et Gagnon, 2022). Ce type de devis permet de décrire et d'interpréter les expériences et les réactions de personnes à l'égard d'un événement, d'un phénomène ou d'une situation précise (Sandelowski, 2000; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Plus précisément, il est question d'apporter une description riche du phénomène à l'étude permettant ainsi de contribuer à l'avancement des connaissances en lien avec celui-ci (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Selon Sandelowski (2010), l'étude descriptive qualitative est également synonyme de flexibilité, car elle permet de faire des ajustements au cours du processus de recherche. Au sein de cette étude, il s'agit de documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Plus précisément, il est question de décrire le rôle perçu, les pratiques, les défis et les besoins de celles-ci à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

3.3 Les méthodes et outils de collecte de données

Comme le mentionne Sandelowski (2010), la méthodologie retenue pour ce projet de recherche peut faire appel à une grande variété de méthodes et d'outils de collecte de données. De ce fait, il est également possible d'avoir recours à plus d'une méthode ou

d'un outil de collecte de données afin de s'ajuster aux objectifs de la recherche (Willis *et al.*, 2016), mais également afin d'enrichir les résultats et, ainsi, d'arriver à réaliser une description riche et profonde du phénomène à l'étude (Kim *et al.*, 2017). La plupart du temps, les méthodes de collecte de données préconisées dans les études descriptives qualitatives sont des entretiens individuels semi-dirigés ou de groupes, des observations, des artefacts, des documents ou des sondages utilisant des questions ouvertes à court développement (Kim *et al.*, 2017; Neergaard *et al.*, 2009; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021), car ils permettent d'atteindre l'objectif poursuivi par ce type de devis soit de décrire plus richement la problématique à l'étude.

Au départ, les deux méthodes de collecte de données étant envisagées étaient le sondage électronique anonymisé ainsi que l'entretien de groupe. Toutefois, le désistement de plusieurs des participantes en lien avec leur participation à un entretien de groupe nous a amenés à revoir nos méthodes de collecte de données. Dans cette optique, nous avons remplacé l'entretien de groupe par des entretiens individuels semi-dirigés afin de nous ajuster aux disponibilités des participantes toujours intéressées, mais aussi dans le but de nous assurer de toujours avoir en main un autre outil qui nous permettrait de clarifier, de nuancer ou d'approfondir les résultats préliminaires en lien avec le sondage. Ainsi, nos choix finaux en lien avec les méthodes de collecte de données se sont arrêtés sur le sondage et l'entretien individuel semi-dirigé. La collecte de données s'est effectuée de la mi-mars 2023 à la fin du mois de juin 2023 et s'est déroulée en deux phases distinctes débutant avec le sondage électronique anonymisé suivi des entretiens individuels semi-dirigés.

3.3.1 Le sondage électronique anonymisé

Dans le cadre de cette recherche, pour effectuer le sondage électronique, un questionnaire électronique anonymisé a été créé à partir de la *banque interactive de questions*³ (BIQ) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le questionnaire est présenté à l'appendice A. Selon Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire est outil intéressant, car il permet de recueillir des faits sur des événements ou des situations précises en plus d'offrir une grande flexibilité en matière des façons de collecter ces faits. D'un autre côté, les auteurs mentionnent que le questionnaire comporte certains avantages et inconvénients qui méritent d'être mentionnés. D'un côté, il représente un moyen rapide de collecter de l'information, il est abordable, il comporte un caractère impersonnel en plus d'assurer l'anonymat des réponses ce qui a pour effet de rassurer les participantes et les amène à s'exprimer plus librement (Fortin et Gagnon, 2016). D'un autre côté, le questionnaire est aussi souvent synonyme d'un faible taux de réponse, un taux plus élevé de réponses manquantes et des réponses souvent incomplètes nécessitant un approfondissement (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, il est possible de suivre des étapes rigoureuses afin de limiter les inconvénients.

Ainsi, en suivant les étapes mentionnées par Fortin et Gagnon (2016) à l'égard de la construction d'un questionnaire, nous avons commencé par définir les objectifs de celui-ci. Principalement, il était question de recueillir des données sociodémographiques

³ La BIQ est un outil en ligne offert au personnel de l'UQTR permettant de créer des questionnaires et de les utiliser autant dans des contextes d'enseignement que de recherche. En plus de faciliter la collecte de données, il répond aux normes de confidentialités exigées par des activités de recherche. Site : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3939&owa_no_fiche=52

à propos des participantes, de répondre à nos quatre objectifs spécifiques et de sonder leur intérêt à participer à un entretien individuel à la suite de l'analyse préliminaire des données. Dans cette optique, nous avons élaboré un questionnaire en quatre sections. La première contenait neuf questions portant sur des renseignements généraux tels que le genre des personnes, leur âge, etc. La deuxième comportait aussi neuf questions fermées utilisant des échelles de Likert à cinq points et visait à nous donner un portrait plus large du rôle perçu, des pratiques et des défis des participantes à l'égard du développement des CSÉ. Quant à elle, la troisième comprenait sept questions ouvertes à court développement permettant d'aborder plus en profondeur les quatre objectifs spécifiques de recherche. Enfin, la dernière section incluait deux questions servant à sonder l'intérêt des participantes à participer à un entretien et à recevoir un résumé des résultats de la recherche.

À partir de ces sections, des questions ont été formulées et retravaillées afin de s'assurer qu'elles soient bien comprises par les participantes tout en nous assurant qu'elles permettent de répondre aux objectifs de recherche. Comme le recommandent Fortin et Gagnon (2016), les sections et les questions ont été ordonnées de façon cohérente dans l'optique de maximiser les résultats : les questions générales ont été placées au début du questionnaire (données sociodémographiques, questions fermées) et les questions ouvertes ont été placées à la suite de celles-ci comme elles demandent plus de temps afin d'y répondre. Le questionnaire a par la suite été révisé par l'étudiant et son comité de direction et, à la suite de cette révision, une mise à l'essai de celui-ci a été faite auprès de deux personnes proches de l'étudiant qui enseignent en classe dite « régulière » au

troisième cycle du primaire. Cette mise à l'essai a permis d'apporter des corrections mineures, mais importantes en plus de déterminer que le temps de passation de celui-ci était approximativement de 15 à 20 minutes. Avant la transmission de celui-ci, son introduction et ses consignes ont été rédigées. Il importe de spécifier que la première page du questionnaire, celle des consignes, faisait état du formulaire d'information et de consentement associé au questionnaire. Une fois sa lecture terminée, les participantes pouvaient donner ou non, leur consentement électronique en appuyant sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche et je désire répondre au questionnaire ». Il importe de souligner qu'une erreur de conception était présente dans la première version du questionnaire. Bien que cette erreur ait rapidement été corrigée avec la création d'une nouvelle version du questionnaire le 27 avril 2023, cela a aussi eu une incidence sur le nombre de réponses obtenues dans la section des questions à court développement. En effet, le nombre réel de réponses obtenues à ces questions est de 58 aux questions 3.1 et 3.2, 56 aux questions 3.3 et 3.4, 54 aux questions 3.5 et 3.6 ainsi que 55 à la question 3.7.

3.3.2 L'entretien individuel semi-dirigé

En tenant compte du fait que le sondage comporte certaines limites à l'égard de la profondeur des résultats qu'il engendre (Fortin et Gagnon, 2016), nous avons décidé d'utiliser une deuxième méthode de collecte de données : l'entretien individuel semi-dirigé. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2018), l'entretien semi-dirigé permet d'avoir accès aux perceptions des participants de plus qu'à leur vécu afin d'arriver à comprendre de façon approfondie l'expérience de ceux-ci à l'égard du phénomène étudié en plus d'être

cohérent avec le paradigme interprétatif, comme c'est le cas dans cette étude. Selon la même auteure, les thèmes qui sont abordés durant l'entretien doivent coïncider avec le cadre de référence. Ainsi, en fonction de l'analyse des données préliminaires obtenues dans le questionnaire et du cadre de référence, un guide d'entretien a été réalisé. Le guide d'entretien est présenté à l'appendice B.

Le guide d'entretien était divisé en quatre thèmes différents permettant d'approfondir, de clarifier et de nuancer les résultats préliminaires obtenus dans le questionnaire et ainsi pouvoir répondre plus précisément aux quatre objectifs spécifiques du projet de recherche tous en lien avec le développement des CSÉ des élèves : 1) le rôle perçu des participantes, 2) les pratiques mises en œuvre par celles-ci, 3) les défis qu'elles rencontrent et 4) leurs besoins exprimés à cet égard. Le guide d'entretien a été validé par le comité de direction de l'étudiant-chercheur. Les entretiens étaient d'une durée d'environ 60 minutes et étaient réalisés en ligne au moment choisi par les participantes en dehors de leurs heures de travail. En amont de la rencontre, elles devaient lire et signer le formulaire d'information et de consentement associé à l'entretien et le renvoyer à l'étudiant-chercheur. Au début de l'entretien, l'étudiant-chercheur précisait à nouveau les considérations éthiques et s'assurait que les participantes étaient toujours consentantes à ce que celui-ci soit enregistré et retranscrit à des fins d'analyse.

3.4 La description de la population, des modalités de recrutement et des participantes

Dans le cadre de ce projet de recherche, la population cible est constituée d'enseignantes du troisième cycle du primaire. En d'autres mots, cela veut dire que celles-

ci enseignent en cinquième ou sixième année du primaire, en classe multiniveau (5^e et 6^e années du primaire) ou en classe multicycle (4^e et 5^e années du primaire). L'étude descriptive qualitative peut faire appel à une grande variété de techniques d'échantillonnage (Sandelowski, 2010), mais les échantillonnages intentionnel ou accidentel (aussi appelé par convenance) sont les deux types d'échantillonnage non probabiliste plus fréquemment utilisés (Kim *et al.*, 2017; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Selon Sullivan-Bolyai et Bova (2021), ces types d'échantillonnage permettent de recruter des personnes qui sont en mesure de décrire plus en profondeur le phénomène à l'étude. En adéquation avec les types d'échantillonnage préconisés au sein de devis d'études descriptives qualitatives (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021), le recrutement des participantes s'est fait par échantillon de convenance, ce qui signifie que celles-ci ont été sélectionnées en fonction de leur disponibilité et de leur volonté à participer au projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2022).

Au départ, les critères d'inclusion du projet de recherche étaient les suivants : être une personne enseignant au troisième cycle du primaire au « régulier », détenir un contrat ou un poste avec l'un des centres de services scolaires des territoires de la Mauricie ou du Centre-du-Québec et être légalement qualifié ou non légalement qualifié. Deux de ces critères ont été modifiés, ce que nous expliquons ici. Après l'obtention de la certification éthique, à la mi-mars 2023, les directions des six centres de services scolaires étaient d'abord contactées par courriel afin de leur présenter le projet de recherche et de vérifier s'ils avaient un intérêt à relayer un courriel d'invitation aux écoles primaires faisant partie de leurs centres de services scolaires. Advenant une réponse positive, un courriel

d'invitation comportant le résumé du projet de recherche et le lien menant au sondage électronique anonymisé était par la suite relayé au personnel enseignant du troisième cycle des différentes écoles primaires du centre de services scolaire ayant accepté. Un mois plus tard, après plusieurs relances sans réponse et quelques refus de la part d'une majorité des centres de services scolaires œuvrant sur les territoires de la Mauricie et du Centre-du-Québec, il a été décidé de faire une demande de modification à la certification éthique afin d'élargir notre projet de recherche à l'ensemble des centres de services scolaires du Québec et de pouvoir recruter des participantes par l'entremise de différents réseaux sociaux. La demande de modification a été acceptée par le comité d'éthique de l'UQTR le 25 avril 2023.

Le recrutement sur les réseaux sociaux a donc débuté vers la fin du mois d'avril et s'est fait à l'aide d'une affiche présentant le projet de recherche et d'un court texte abordant certains aspects plus en profondeur et comportant le lien menant au sondage électronique anonymisé. Malgré le fait qu'il était désormais possible de recruter des participantes en provenance de partout au Québec, le recrutement de celles-ci est toutefois demeuré un défi. En effet, les deux derniers mois de l'année scolaire représentent une période considérablement chargée pour le personnel enseignant à cause des réalités qu'elle implique (p. ex. révision en vue des examens, évaluations ministérielles, production des bulletins, etc.), ce qui a fort probablement eu une incidence sur notre capacité à recruter un plus grand nombre de participantes. Le recrutement sur les réseaux sociaux s'est terminé vers la mi-juin 2023.

Enfin, bien qu'au départ les critères d'inclusion soulignaient que les personnes légalement qualifiées et non légalement qualifiées pouvaient participer au projet de recherche, l'étudiant-chercheur et son comité de direction ont pris la décision de modifier ce critère, car très peu de personnes non légalement qualifiées ont répondu au sondage. Ce choix a été fait en considérant que le faible nombre de répondantes non légalement qualifiées n'aurait pas permis de contraster les résultats.

3.4.1 Portrait des participantes ayant répondu au sondage électronique

Au total, 78 personnes ont répondu au sondage électronique anonymisé. Toutefois, comme mentionné précédemment, pour nous assurer d'avoir des résultats comparables, cinq personnes et leurs réponses au sondage ont été retirées des données avant l'analyse, car elles n'avaient pas de brevet d'enseignement. Le nombre final de participantes en lien avec le sondage électronique anonymisé est donc 73. Celles-ci s'identifient presque toutes au genre féminin ($n=72$) alors qu'une autre s'identifie comme une personne non binaire ($n=1$), ce qui est cohérent quand on sait que les trois quarts des personnes étudiantes inscrites dans des programmes universitaires québécois d'éducation s'identifient au genre féminin (Statistique Canada, 2023). L'âge des participantes a été mesuré par tranche et est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1 : Tranche d'âge des participantes ayant répondu au sondage

Tranche d'âge	Nombre de personnes (N=73)
18 à 24 ans	7
25 à 34 ans	32
35 à 44 ans	16
45 à 54 ans	17
55 à 64 ans	1

Le plus souvent, les participantes ayant répondu au sondage ont un seul diplôme (n=61) alors que d'autres en ont deux ou plus ou sont en voie d'en obtenir un deuxième ou un troisième (n=12). Par ailleurs, une très grande partie des participantes a mentionné avoir complété un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (n=64) alors que les autres ont précisé avoir complété soit un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (n=3), en enseignement de l'anglais langue seconde (n=2), en enseignement du français langue seconde (n=1), ou en enseignement au secondaire (n=1). Une autre personne stipule avoir réalisé un diplôme d'études supérieures spécialisées en éducation préscolaire et enseignement primaire. Bien que quelques participantes aient étudié dans des domaines différents, l'ensemble de celles-ci enseignent au troisième cycle du primaire dans des classes dites « régulières » et détiennent un brevet d'enseignement. Nos critères d'inclusion sont ainsi respectés.

Les participantes ont également été questionnées à savoir si elles avaient déjà suivi une formation (continue ou autre) en lien avec les CSÉ. Plus de la moitié de celles-ci (n=45) mentionnent ne pas avoir suivi de formation alors qu'un peu plus du tiers (n=27) mentionne avoir suivi une formation sur le sujet. Une seule personne a indiqué ne pas savoir si elle avait déjà suivi une formation en lien avec les CSÉ. Par ailleurs, les participantes devaient aussi spécifier leur nombre d'années d'expérience à titre d'enseignantes par tranche. Presque la moitié des participantes ont entre 0 à 4 années d'expérience ou 5 à 9 années d'expérience. Le tableau 2 présente le nombre d'années d'expérience à titre d'enseignante des participantes.

Tableau 2 : Nombre d'années d'expérience (par tranche) à titre d'enseignantes des participantes ayant rempli le sondage

Années d'expérience (par tranche)	Nombre de personnes (N=73)
0 à 4 ans	22
5 à 9 ans	19
10 à 14 ans	4
15 à 19 ans	7
20 à 24 ans	15
25 ans et plus	6

La majorité des participantes ont obtenu leur permanence (n=46) alors que les autres occupent soit des postes réguliers (n=13), des postes à temps plein (n=10) ou à temps partiel (n=3). Une personne a aussi mentionné occuper un poste de suppléant régulier (n=1). En conformité à notre critère d'inclusion, les participantes enseignent plus souvent en cinquième (n=24) ou sixième (n=31) année du primaire. Les autres enseignent soit en classe multiniveau (5^e et 6^e années du primaire) (n=15) ou en classe multicycle (4^e et 5^e années du primaire) (n=3). Les participantes ont également été amenées à préciser si elles travaillaient dans une école publique ou privée. De façon générale, les participantes disent enseigner dans une école publique (n=57/78,1%) alors que les autres ont répondu enseigner dans une école privée (n=4/5,5%). Au total, douze personnes (16,4%) n'ont pas répondu à la question à cause de l'erreur de conception présente dans la première version du sondage.

Le tableau 3 précise les milieux de travail des participantes ayant répondu à la question. Les participantes travaillent majoritairement dans des centres de services scolaires (n=53) alors que d'autres travaillent dans des écoles primaires privées (n=4) ou au sein du Conseil en Éducation des Premières Nations (n=2). Malgré le fait que deux personnes n'aient pas spécifié leur milieu de travail (toujours à cause de l'erreur de

conception présente dans la première version du sondage), on constate toute de même une diversité quant à la provenance des participantes, soit 27 milieux de travail différents.

Tableau 3 : Provenance des participantes du sondage par milieu de travail

Milieu de travail	Nombre de personnes (n=61)
Centre de services scolaire Marie-Victorin	8
Centre de services scolaire de Montréal	8
Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries	4
Centre de services scolaire des Affluents	4
Écoles primaires privées	4
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord	3
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys	2
Centre de services scolaire de Laval	2
Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke	2
Centre de services scolaire des Patriotes	2
Centre de services scolaire des Bois-Francs	2
Centre de services scolaire de l'Estuaire	2
Conseil en Éducation des Premières Nations	2
Centre de services scolaire des Navigateurs	1
Centre de services scolaire des Laurentides	1
Centre de services scolaire de la Capitale	1
Centre de services scolaire des Chênes	1
Centre de services scolaire des Mille-Îles	1
Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe	1
Centre de services scolaire De La Jonquière	1
Centre de services scolaire de Portneuf	1
Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy	1
Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud	1
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières	1
Centre de services scolaire des Samares	1
Centre de services scolaire de l'Énergie	1
Centre de services scolaire des Trois-Lacs	1
Milieu de travail non précisé	2

3.4.2 Portrait des participantes ayant participé aux entretiens individuels

Parmi les 73 participantes ayant rempli le sondage, treize d'entre elles ont signifié vouloir participer à un entretien. Toutefois, après avoir contacté celles-ci par courriel,

seulement quatre d'entre elles étaient toujours disponibles ou intéressées. Comme mentionné précédemment, la fin de l'année représente un moment où le personnel enseignant est particulièrement occupé et cela peut expliquer le désistement d'une grande partie de celles-ci. Somme toute, les quatre enseignantes ont accepté de participer à un entretien individuel au mois de juin. Le tableau 4 illustre le portrait des participantes ayant participé aux entretiens individuels. La majorité de celles-ci détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire bien que l'une d'entre elles détient un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. En fait, la participante ENT-3, celle ayant étudié en adaptation scolaire, a permis de bonifier la diversité des points de vue au sein des participantes ayant réalisé un entretien individuel. Par ailleurs, celles-ci proviennent toutes de milieux de travail différents.

Tableau 4 : Portrait des participantes ayant réalisé un entretien individuel

Code	Formation	Niveau scolaire	Milieu de travail	Nombre d'années d'expérience (tranche)
ENT-1	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	6 ^e année	Centre de services scolaire de Laval	5 à 9 ans
ENT-2	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	6 ^e année	Centre de services scolaire des Trois-Lacs	25 ans et plus
ENT-3	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	5 ^e et 6 ^e années (multiniveau)	Centre de services scolaire des Samares	5 à 9 ans
ENT-4	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	5 ^e année	Centre de services scolaire de la	15 à 19 ans

			Région-de-Sherbrooke	
--	--	--	----------------------	--

3.5 L’analyse des données

Rappelons que l’analyse des données de cette recherche s’ancre dans le paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2018). Il est ainsi question de faire émerger le sens construit par les participantes à l’égard des données qualitatives, soit le discours de celles-ci (Anadón et Savoie-Zajc, 2009; Paillé, 2019). De fait, deux types d’analyses ont été effectuées afin de pouvoir analyser rigoureusement les données recueillies à l’aide des deux outils de collecte. D’un côté, l’analyse descriptive de base a été utilisée afin de décrire, de résumer et d’interpréter qualitativement les réponses des participantes aux questions fermées utilisant des échelles de Likert à cinq points présentes dans le questionnaire (Fortin et Gagnon, 2016). Cette analyse a également permis de préciser et d’illustrer la fréquence en pourcentage des réponses des participantes.

D’un autre côté, l’analyse thématique est l’autre méthode d’analyse ayant été utilisée dans cette étude, car elle est davantage appropriée aux recherches à visées descriptives (Paillé et Mucchielli, 2021). En effet, ce type d’analyse est l’une des méthodes les plus fréquemment utilisées et recommandées dans les études descriptives qualitatives (Kim *et al.*, 2017; Sandelowski, 2010; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021; Vaismoradi *et al.*, 2013). Nous avons privilégié une démarche inductive pour ne pas imposer de sens aux données à partir d’un cadre d’analyse. En cohérence avec Paillé et Mucchielli (2021), l’analyse thématique nous a permis, de manière systématique, de repérer, de regrouper et d’examiner les thèmes étant présents dans notre corpus. La

thématisation est l'opération au centre du processus de la méthode et elle nous a permis de déterminer les éléments fondamentaux présents dans les données que nous avons recueillies en vue de les traduire en thèmes liés aux objectifs de recherche. La thématisation a deux fonctions principales, soit le repérage et la documentation. La fonction de repérage nous a amenés à identifier rigoureusement l'ensemble des thèmes liés aux objectifs de recherche se trouvant à l'intérieur du corpus tandis que celle de documentation nous a permis de construire un arbre thématique au sein desquels les thèmes émergents se sont matérialisés (Paillé et Mucchielli, 2021).

Pour éviter certains obstacles associés à la démarche, les auteurs soulignent également l'importance des choix techniques préalables à la mise en œuvre de l'analyse. Il est donc question de déterminer la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes en plus du type de démarche de thématisation (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans le cadre de ce projet de recherche, notre support matériel correspond aux fichiers numériques associés aux questions du questionnaire ainsi qu'aux transcriptions des entretiens individuels. Nos fichiers comportant les données ont été analysés à l'aide du logiciel NVivo⁴ (version 1.7.1). Par rapport au mode d'inscription des thèmes, ceux-ci ont été inscrits en « inséré » sur les différents documents au fil des analyses. Enfin, nous avons effectué une démarche de thématisation continue. Cette démarche implique une attribution continue des thèmes pour chacun des fichiers analysés et permet une création simultanée de l'arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, tout au long de l'analyse, nous

⁴ Le logiciel NVivo permet l'analyse de données qualitatives à partir de plusieurs formats différents de fichiers. Site : <https://lumivero.com/products/nvivo/>

avons soulevé et noté les thèmes, les avons regroupés et/ou fusionnés au besoin en plus de les hiérarchiser en thèmes centraux. L’arbre thématique s’est donc construit jusqu’à la toute fin de l’analyse de nos corpus permettant une analyse plus précise de ceux-ci (Paillé et Mucchielli, 2021).

En cohérence avec les deux ensembles qui composent nos corpus de données, l’analyse des données s’est effectuée en deux phases. En premier lieu, nous avons fait une analyse thématique préliminaire des données du questionnaire. Les thèmes identifiés par l’étudiant-chercheur ont été confrontés par son comité de direction et ont été précisés, regroupés, etc. Ce travail nous a amenés à construire un premier arbre thématique à partir des thèmes codés. Comme mentionné précédemment, ces résultats préliminaires nous ont par la suite permis d’élaborer le guide des entretiens individuels. Notre analyse a donc permis d’identifier certains éléments et thèmes en lien avec les objectifs du projet de recherche qui méritaient d’être clarifiés, nuancés et approfondis durant les entretiens individuels.

En deuxième lieu, l’analyse thématique des données issues des entretiens a été réalisée à son tour. Un premier codage a mené à l’émergence de nouveaux thèmes alors que d’autres se sont précisés. Comme durant l’analyse thématique des données associées au questionnaire, les thèmes identifiés par l’étudiant-chercheur ont aussi été confrontés par son comité de direction dans cette deuxième phase d’analyse et cela a mené à un deuxième codage. L’analyse des entretiens a ainsi permis d’aller chercher une plus grande profondeur à l’égard des thèmes identifiés dans le questionnaire. Les données ont été comparées jusqu’à l’atteinte de la saturation de celles-ci.

3.6 Les critères de rigueur

Afin d'assurer une rigueur tout au long du projet de recherche, plusieurs critères propres à la recherche qualitative/interprétative ont été mis en œuvre par l'étudiant-chercheur. D'un côté, il est question des critères d'ordre méthodologique comme la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). La crédibilité amène à s'assurer de la plausibilité de l'interprétation de la problématique étudiée (Savoie-Zajc, 2018). Par ailleurs, au sein d'études descriptives qualitatives, la crédibilité fait référence au respect des objectifs établis et du point de vue des participantes et elle permet d'accomplir ceux-ci et d'établir un portrait véridique des perspectives des participantes (Milne et Oberle, 2005; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Savoie-Zajc (2018) précise qu'il est possible d'avoir recours à quelques moyens afin de s'assurer de la crédibilité des résultats : engagement prolongé du chercheur sur le terrain, techniques de triangulation, observations, etc. Dans le cas de cette étude, trois techniques de triangulation ont été utilisées : le recours à deux méthodes de collecte de données (triangulation des méthodes), l'interprétation des résultats en lien avec de nombreuses perspectives théoriques (triangulation théorique) ainsi que la confrontation des points de vue entre le comité de direction et l'étudiant-chercheur (triangulation du chercheur). Sommairement, ces techniques ont permis d'explorer le plus grand nombre d'aspects possible de la problématique à l'étude en collectant des données faisant ressortir diverses perspectives, et ainsi, contribuent à renforcer la crédibilité des résultats de cette étude (Savoie-Zajc, 2018). Par ailleurs, au sein d'études descriptives qualitatives, la crédibilité fait référence au respect des objectifs établis et du point de vue des participantes et elle

permet d'accomplir ceux-ci et d'établir un portrait véridique des perspectives des participantes (Milne et Oberle, 2005; Sullivan-Bolyai et Bova, 2021).

Quant à elle, la transférabilité fait référence à la possibilité que les résultats de la recherche soient adaptés en fonction des contextes (Savoie-Zajc, 2018). Dans une étude descriptive qualitative, cela signifie que les résultats pourraient être transférables à une autre étude à condition que les caractéristiques des participantes soient très similaires à celles de la présente recherche (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Pour y parvenir, il est possible de décrire en profondeur les contextes au sein desquels se déroule la recherche et les caractéristiques qui composent l'échantillon ou bien d'utiliser un journal de bord (Savoie-Zajc, 2018). Comme une description profonde de l'échantillon et des contextes a été faite dans le présent chapitre, il est possible de dire que le critère de transférabilité est respecté dans le cadre de cette étude.

Ensuite, la fiabilité mise sur la cohérence entre les décisions ayant été prises tout au long de la recherche et les résultats de celle-ci (Savoie-Zajc, 2018). La même auteure précise qu'il est question de documenter le fil conducteur de l'étude et le parcours réflexif du chercheur en prenant soin justifier les décisions prises. Au sein d'études descriptives qualitatives, la fiabilité renvoie également à la façon dont les données sont collectées et présentées, dans l'optique où, si une autre personne devait analyser les données, elle arriverait à des résultats similaires à ceux présentés dans la recherche (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Deux moyens possibles pour arriver à assurer la fiabilité sont l'utilisation d'un journal de bord et la triangulation du chercheur (Savoie-Zajc, 2018). Dans la présente étude, la triangulation du chercheur a été utilisée et se reflète dans la transparence des

descriptions en lien avec les choix et les changements ayant été faits dans le cadre de cette recherche.

La confirmation est le dernier critère méthodologique qui réfère au processus d'objectivation ayant été mis en œuvre durant et à la suite de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). En d'autres mots, dans des études descriptives qualitatives, il s'agit de s'assurer que les résultats sont bel et bien basés sur les expériences relatées par les participantes et non liés aux biais et idées préconçues du chercheur (Sullivan-Bolyai et Bova, 2021). Pour y parvenir, il faut s'assurer que le cadre de référence justifie bien le choix des méthodes et outils de collecte de données, que les méthodes d'analyses ayant été utilisées soient limpidelement décrites en plus qu'il y ait une logique entre les deux (Savoie-Zajc, 2018). L'ensemble de ces éléments ont été justifiés et décrits dans le présent chapitre et permettent de dire que le critère de confirmation est respecté.

En plus des critères méthodologiques, il existe des critères d'ordre relationnel associés à la recherche qualitative. Il est principalement question du critère d'équilibre et des quatre critères d'authenticités (Savoie-Zajc, 2018). Selon la même auteure, l'équilibre met en lumière l'importance de s'assurer que les perspectives représentées au sein de l'étude soient représentatives des « différentes voix » soulevées (p. 210). En d'autres mots, le chercheur doit s'assurer qu'il n'avantage pas un groupe de participantes plus qu'un autre. Deux moyens pour y parvenir sont l'engagement prolongé du chercheur et l'utilisation de techniques de triangulation (Savoie-Zajc, 2018). Deux des techniques de triangulation utilisées dans cette recherche (du chercheur et des méthodes) ont permis d'assurer le respect du critère d'équilibre. En effet, d'une part, parce que l'utilisation de

deux méthodes de collectes de données a permis aux participantes d'avoir plus d'occasions d'exprimer leurs idées dont nous avons tenu compte. D'autre part, parce que nous nous sommes également assurés d'assurer une place équitable aux différents points de vue des participantes au sein de la recherche.

Les quatre types d'authenticités sont l'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique (Savoie-Zajc, 2018). Selon la même auteure, l'authenticité ontologique fait référence au fait que les participantes sont amenées à en apprendre davantage sur le sujet à l'étude alors que celle éducative amène celles-ci à prendre conscience de leurs visions en les comparant à celles d'autres participantes. En lien avec les authenticités catalytique et tactique, cela implique que la recherche puisse offrir aux participantes d'agir sur leur réalité en plus de leur fournir des outils afin d'y parvenir (Savoie-Zajc, 2018). Compte tenu des méthodes et des outils de collecte de données mobilisées dans le cadre de ce projet, il n'est pas possible de respecter ces critères d'authenticité.

3.7 Les considérations éthiques

Dans le cadre de cette étude, l'étudiant-chercheur devait s'assurer que la recherche respecte des normes éthiques (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette optique, une demande de certification éthique a été faite au Comité d'éthique de la recherche sur des êtres humains (CÉRÉH) de l'UQTR. Un certificat d'éthique portant le numéro CER-23.296-07.18 a été émis par le CÉRÉH le 14 mars 2023 (voir appendice C). Rappelons que le CÉRÉH a également accepté notre demande de modification en lien avec le certificat

d'éthique le 25 avril 2023. Ce certificat a permis d'attester que l'ensemble des activités réalisées dans le cadre de ce projet de recherche ont respecté les normes éthiques établies par la politique d'Éthique de la recherche avec des êtres humains du Canada (EPTC 2). Par ailleurs, la formation de l'EPTC-2 a également été suivie et complétée par l'étudiant-chercheur le lundi 9 janvier 2023 (voir appendice D). Tout au long de la recherche, les participantes étaient informées qu'elles avaient le droit de se retirer à n'importe quel moment, qu'elles n'étaient pas obligées de répondre aux questions si elles ne le désiraient pas et que leurs données pouvaient être détruites si elles ne désiraient plus faire partie du projet de recherche. Par souci de transparence, le formulaire d'information et de consentement en lien avec le questionnaire est présenté à l'appendice E tandis que celui lié aux entretiens individuels est disponible à l'appendice F. Pour sa part, le plan de gestion des données se retrouve à l'appendice G, l'affiche utilisée pour faire la promotion de la recherche sur les réseaux sociaux est située à l'appendice H et l'engagement à la confidentialité du chercheur se trouve à l'appendice I.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre met en lumière les résultats de l'analyse thématique des données issues du questionnaire et des entretiens individuels. Le chapitre est divisé en quatre sections distinctes permettant de répondre aux quatre objectifs spécifiques du projet de recherche. La première section porte sur la description du rôle perçu des participantes à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) des élèves. La deuxième section aborde les pratiques mises en œuvre par les participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves. La troisième section décrit sur les défis rencontrés par les participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Enfin, la quatrième section du chapitre présente les besoins exprimés par les participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

4.1 Rôle perçu à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Cette section du chapitre est séparée en quatre sous-sections et elle met en lumière les résultats liés au premier objectif spécifique du projet de recherche : décrire le rôle perçu des enseignants à l'égard du développement des CSÉ des élèves. La première sous-section présente l'importance accordée au développement des CSÉ. À l'intérieur de la deuxième sous-section, les arguments qui amènent les participantes à croire que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ sont présentés. Quant à

elle, la troisième sous-section décrit les visions de celles-ci quant au rôle à jouer en lien avec le développement des CSÉ des élèves. À son tour, la quatrième sous-section fait état de l'évolution du rôle perçu des participantes au fil de leur parcours professionnel. Enfin, la cinquième sous-section présente les perceptions des limites des participantes quant au rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ.

4.1.1 Importance accordée au développement des CSÉ

Cette sous-section du chapitre fait état des résultats associés à deux questions fermées portant sur le rôle perçu des participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves et sur l'importance qu'elles accordent à soutenir leur développement.

Le tableau 5 présente les énoncés relatifs au rôle perçu et à l'importance accordée et les réponses en nombre et en pourcentage.

Tableau 5 : Rôle perçu et importance accordée à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Je considère avoir un rôle à jouer dans le développement des CSÉ des élèves				
Fréquence (%)				
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>Ni en accord ni en désaccord</i>	<i>En accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	24 (32,9%)	48 (65,8%)
Je considère qu'il est important d'aider les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>Ni en accord ni en désaccord</i>	<i>En accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
0 (0%)	0 (0%)	2 (2,7%)	17 (23,3%)	54 (74%)

À la lumière des réponses qu'elles ont données, les participantes considèrent presque toutes avoir un rôle à jouer dans le développement des CSÉ des élèves et elles considèrent majoritairement qu'il est important d'aider les élèves à développer leurs CSÉ.

Par ailleurs, les résultats permettent aussi de dire que l'ensemble de celles-ci déclarent jouer ce rôle auprès de leurs élèves en classe. Bref, elles considèrent avoir un rôle à jouer et déclarent également jouer ce rôle auprès de leurs élèves.

4.1.2 Arguments soulevés par les participantes pour justifier qu'elles considèrent avoir un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves

L'analyse des données obtenues dans le questionnaire et lors des entretiens individuels a permis de mettre en lumière quatre thèmes liés aux arguments amenant les participantes à considérer qu'elles ont un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves : 1) la relation étroite avec les élèves; 2) l'incidence des CSÉ sur les apprentissages et le bien-être des élèves; 3) la nécessité de préparer les élèves à la vie en société et 4) l'opportunité de pallier et de compléter le rôle de familles.

4.1.2.1 Relation étroite avec les élèves

En justifiant pourquoi elles considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard des CSÉ, les participantes s'appuient souvent sur deux dimensions précises de la relation étroite qu'elles entretiennent avec les élèves : la proximité de ceux-ci et la quantité de temps passé avec eux. Les arguments soulevés en lien avec ces deux dimensions sont présentés succinctement ci-dessous.

Proximité des élèves

À maintes reprises, des participantes mentionnent qu'elles considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves

parce qu'il est un modèle auprès de ceux-ci. Pour d'autres personnes, c'est aussi le cas parce qu'il a un lien significatif avec les élèves comme le mentionne l'une d'entre elles :

« l'enseignant étant un intervenant qui développe un lien fort avec ses élèves, il est la personne la mieux placée pour prendre ce rôle » (PQ-5164283). Des participantes disent également qu'elles pensent ainsi parce que le personnel enseignant est le premier à voir émerger des conflits, parce qu'il est un intervenant au sein de l'école et parce qu'il voit les élèves en contexte réel et c'est à ce moment-là qu'il faut intervenir. Une enseignante précise aussi qu'elle pense que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves parce que les élèves font plus souvent part des problématiques qu'ils vivent à leur enseignant qu'à d'autres acteurs scolaires :

[...] c'est surtout que les élèves, ils vont souvent se référer à nous, même [...] dans les matières d'éducation physique, d'anglais et de danse, c'est les trois matières qu'on a à l'école qui ne sont pas enseignées par le titulaire, bien même dans ces cours-là, souvent, quand les élèves vont revenir de ces cours-là, bien c'est à nous qu'ils vont parler des problématiques, de ce qu'ils ont vécu avec les autres (ENT-3)

Enfin, notons aussi que d'autres participantes pensent aussi que le personnel a un rôle à jouer l'égard du développement des CSÉ des élèves, car il devient une figure d'attachement et de confiance pour les élèves de sa classe et qu'il est un pilier et une ressource pour les élèves vivant des situations difficiles à l'école.

Quantité de temps passé avec les élèves

La quantité de temps passé avec les élèves est un autre argument évoqué par les participantes. Celles-ci s'entendent sur le fait que le personnel enseignant a un rôle à jouer en lien avec le développement des CSÉ des élèves puisqu'il passe beaucoup de temps avec

ceux-ci à l'école ou parce qu'il en passe parfois même plus avec eux dans une journée que les élèves en passent avec leurs parents. Certaines précisent même que c'est le cas, parce que le personnel enseignant passe beaucoup de temps avec les élèves dans un milieu propice aux conflits et aux frustrations ou parce que durant ces moments les élèves vivent souvent des situations émotionnelles difficiles.

4.1.2.2 Incidence des CSÉ sur les apprentissages et le bien-être des élèves

L'incidence des CSÉ sur les apprentissages et le bien-être des élèves revient fréquemment dans les réponses des participantes lorsqu'elles justifient qu'elles considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

Le plus souvent, les arguments donnés par les participantes concernent l'incidence des CSÉ sur les apprentissages des élèves. Pour plusieurs d'entre elles, le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves, car ces compétences ont une influence sur leur disponibilité à l'apprentissage comme le mentionne une enseignante durant un entretien individuel :

Je ne peux pas enseigner si l'enfant n'est pas disponible. C'est aussi simple que ça. [...] Fait que veux, veux pas, si l'élève arrive dans une émotion qui ne le rend pas disponible au travail, bien il ne va pas apprendre. C'est sûr qu'avant même de commencer à enseigner, il faut qu'on s'assure que les élèves sont disponibles. (ENT-4)

Ce type de raisonnement ressort aussi auprès d'autres participantes qui mentionnent que sans stabilité émotionnelle, les élèves ne seront pas aptes à apprendre et que c'est pour cette raison que le personnel enseignant a un rôle à jouer en lien avec le

développement de ces compétences. Par ailleurs, d'autres disent aussi que le personnel a un rôle à jouer, parce que les élèves qui se sentent bien sont plus aptes à apprendre et parce que si les problèmes ne se règlent pas, les élèves sont moins attentifs durant les apprentissages. Des participantes stipulent qu'elles sont de cet avis parce que les CSÉ des élèves contribuent à leur succès scolaire ou à leur succès au sens large ou parce que le personnel enseignant accompagne les élèves autant dans leurs émotions que dans leurs apprentissages. Dans une perspective similaire, certaines d'entre elles mentionnent également qu'avoir de bonnes CSÉ contribue au maintien d'un climat de classe positif, qu'il est essentiel que les élèves puissent se sentir bien à l'école, qu'il s'agit de la base pour s'assurer du bien-être des élèves ou encore que les élèves ont besoin d'aide pour exprimer et gérer leurs émotions.

Enfin, notons aussi que des participantes considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves parce qu'il doit veiller au développement global des élèves ou parce qu'il travaille avec des humains et doit aussi considérer les dimensions sociale et affective des élèves tel que le montre cet extrait : « [les élèves] sont des humains qui vivent des émotions tous les jours [et] [n]ous ne pouvons pas faire comme si ça devait être traité « à part » » (PQ-5142873).

4.1.2.3 Nécessité de préparer les élèves à la vie en société

Un autre argument souvent mentionné par les participantes est la nécessité de préparer les élèves à la vie en société. Certaines d'entre elles accordent une importance particulière au développement des CSÉ pour permettre aux élèves de devenir des citoyens prêts à vivre

en société alors que d'autres mettent l'accent sur la mission ou le rôle important de socialisation de l'école dans la vie des élèves.

Pour une participante, cette conviction est liée au fait que le personnel enseignant forme la société de demain et qu'il est nécessaire de maîtriser certaines habiletés socioémotionnelles afin de vivre en société : « l'enseignant doit aider les élèves dans le développement de leurs CSÉ, tout comme cela devrait être fait à la maison. Nous formons la relève de demain » (PQ-5179335). Dans la même optique, une autre personne pousse sa réflexion en mettant l'accent sur le mandat du personnel enseignant : « Oui, notre but est d'amener les élèves à devenir des adultes responsables. Nous voulons que les membres de notre future société soient bien et qu'ils agissent sainement » (PQ-5149659).

Quelques personnes disent également que l'école est la première société de l'élève et qu'elle joue un rôle primordial à l'égard du développement des élèves alors que d'autres la qualifient de microsociété qui permet à ceux-ci de développer leurs CSÉ comme le précise une personne : « L'école est une microsociété, et c'est en société et en relation avec celle-ci qu'on apprend et qu'on se développe pour être prêt un jour à vivre en vraie société, en tant que jeune adulte » (PQ-5164938). Certaines d'entre elles précisent même explicitement que l'une des trois missions de l'école est de socialiser et que cela veut ainsi dire que le personnel enseignant a un rôle à jouer au sein du développement des CSÉ des élèves comme le mentionne une enseignante durant un entretien :

Donc ça fait partie du mandat de l'école, moi je le rentre dans la catégorie socialiser parce qu'entre autres, ça va grandement aider là-dedans, mais c'est même comme quelque chose de transversal aussi pour les apprentissages, avoir une meilleure connaissance de soi, d'être capable de s'autoréguler, etc. Je pense que ça a des incidences partout, mais surtout à cause que c'est dans le rôle de socialiser de l'école. (ENT-2)

Enfin, d'autres participantes stipulent aussi penser de la sorte parce qu'il s'agit des savoir-être qui doivent être enseignés aux élèves ou parce que c'est tout aussi important que l'enseignement des disciplines scolaires.

4.1.2.4 Opportunité de pallier ou de compléter le rôle des familles

Certaines réponses mettent également en lumière que les participantes considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer dans le développement des CSÉ des élèves puisque cela représente une occasion de pouvoir pallier ou compléter le rôle des familles.

D'une part, les participantes mentionnent que le personnel enseignant a un rôle à jouer parce qu'elles estiment que certains parents ne sont pas outillés pour amener leurs enfants à développer leurs CSÉ. Pour l'une d'entre elles, il s'agit de pallier le manque en faisant de son mieux : « certains élèves ne peuvent pas compter sur leurs parents pour faire certains apprentissages, donc nous devons les éduquer du mieux que nous le pouvons » (PQ-5149659). Or, pour d'autres, c'est davantage parce que ce n'est pas souvent fait à la maison et parce que les élèves arrivent de plus en plus dépourvus d'aptitudes sociales de base à l'école.

D'autre part, certaines réponses des participantes indiquent qu'elles peuvent compléter certains aspects du rôle des familles à l'égard du développement des CSÉ des élèves. En effet, quelques personnes précisent qu'il est du devoir du personnel enseignant de montrer aux élèves comment bien gérer leurs émotions dans des situations vécues à l'extérieur de leur milieu familial. L'une d'elles précise comment ces situations sont bien

différentes de celles vécues à la maison et fait un parallèle avec les interactions en milieu de travail :

[L]es élèves vivent à l'école des situations qui sont très différentes de celles vécues en famille. À l'école, les jeunes interagissent avec des élèves et des adultes avec un vécu personnel qui est propre à chacun. Je trouve que ça ressemble parfois un peu aux relations qu'on peut parfois vivre en milieu de travail. (PQ-5176325)

Enfin, d'autres participantes mentionnent également qu'elles considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer parce que les élèves ont plus de facilité à travailler leurs émotions avec une autre personne que leurs parents ou parce qu'à l'école les élèves peuvent recevoir de l'aide supplémentaire, peu importe le soutien reçu à la maison.

4.1.3 Visions du rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Les participantes ont également été amenées à décrire la façon dont elles conceptualisent le rôle qu'elles ont à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves. L'analyse de leurs réponses a permis d'identifier trois thèmes principaux quant aux visions du rôle à jouer : 1) un rôle de soutien; 2) un rôle d'enseignement et 3) un rôle de collaboration avec le milieu familial.

4.1.3.1 Rôle de soutien

Les réponses des participantes permettent de dire qu'elles voient principalement leur rôle à jouer l'égard du développement des CSÉ des élèves comme un rôle de soutien. Plus précisément, pour elles, ce rôle de soutien se traduit par le fait d'accueillir les émotions des élèves, d'agir comme un modèle et d'agir en prévention.

Accueillir les émotions des élèves

Au sein de leurs réponses, les participantes précisent à plusieurs reprises qu'elles souhaitent soutenir les élèves en les accueillant leurs émotions de multiples façons. Par exemple, elles disent que leur rôle à l'égard du développement des CSÉ est de les accompagner dans leur socialisation, dans des situations plus éprouvantes pour eux ou lorsqu'ils se désorganisent en classe. Or, pour d'autres, il s'agit aussi d'aider les élèves à identifier les manifestations physiques de leurs émotions et à se connaître afin qu'ils entretiennent de bonnes relations et soient en mesure de se mettre des limites. Pour certaines personnes, l'accueil des émotions des élèves signifie également qu'elles doivent gérer les conflits et les problèmes qui se déroulent en classe ou sur les réseaux sociaux.

Lors d'un entretien individuel, une enseignante mentionne explicitement comment accueillir les émotions vécues par les élèves afin qu'ils se sentent acceptés en classe est l'une des choses les plus importantes en lien avec son rôle de soutien :

Mais moi, je le vois vraiment comme accueillir [...] le plus possible les émotions des élèves. J'ai des élèves des fois le matin qui arrivent et que tu vois que ça n'a pas bien été à la maison, bien tu le sais que si je n'accueille pas ton émotion et que je ne suis pas là pour pouvoir t'écouter, pour pouvoir prendre le temps de faire comme « ok, je vois que ça ne va pas bien ce matin, je te poserai pas de questions, tu sais, regarde, on va faire le jogging math, mais je vais te laisser dans ta bulle un peu ». Ça, je pense que c'est important, de les voir, de les ressentir, de les accueillir, que les élèves se sentent acceptés malgré les émotions qu'ils vivent. Dans le sens que, ce n'est pas parce que j'ai eu de la colère, de la déception ou quoi que ce soit que je ne peux pas être dans la classe, tu sais. (ENT-3)

Aux yeux des participantes, l'accueil des émotions des élèves passe aussi par l'établissement de liens avec les élèves, par le fait de s'intéresser à leur vécu et à leurs besoins, par la gestion des émotions générées par la vie en groupe, les travaux et les

examens ainsi qu'en accordant une importance aux volets humains et émotifs qui prennent de plus en plus de place à l'école. Enfin, lors d'un entretien individuel, une enseignante voit cet accueil de façon plus globale en disant qu'il s'agit davantage d'encadrer et soutenir les élèves par rapport à tout ce qu'ils vivent à l'école :

Je pense que notre mandat, c'est vraiment d'offrir un soutien dans la classe. Puis au retour des récréations aussi, je pense que ça fait quand même partie de ton mandat parce qu'à un moment donné, c'est les élèves qui viennent dans ta classe, qui vivent des choses, puis qui ont besoin de toi à ce moment-là. Je pense [...] qu'en vérité, dès que t'es avec les élèves, ça devrait être ton mandat, puis je pense que oui, de prendre du temps par-ci et par-là pour leur offrir du soutien, sans exagération, ça fait partie de ton rôle. (ENT-3)

Agir comme modèle

Les participantes disent aussi soutenir les élèves en agissant comme guide afin d'amener les élèves à être outillés pour faire face à des enjeux. Elles précisent qu'il est question d'être un exemple pour aider les élèves à développer leurs CSÉ ou d'être, en quelque sorte, un troisième parent pour les élèves. Durant un entretien, une enseignante précise qu'agir comme un modèle se traduit par l'expression de ses sentiments aux élèves pour qu'ils voient comment ils pourraient eux aussi le faire par la suite :

Bien, je pense que les enseignants ont un rôle, d'être un bon modèle, donc je prends à cœur cette partie-là de mon travail. Donc, j'essaie vraiment d'être un modèle à mes élèves [...] je vais le dire à voix haute, c'est comme : « Ok, présentement les élèves je suis vraiment contrarié, je reviens de la récréation [...] j'ai eu à gérer tel conflit. (ENT-2)

Agir en prévention

Pour d'autres participantes, ce rôle de soutien signifie agir en prévention en outillant les élèves. Notons également que certaines personnes ont aussi spécifié qu'il

s'agit aussi de diriger les élèves en psychoéducation « lorsque les besoins de l'enfant dépassent nos compétences en tant qu'enseignant » (PQ-5147122).

4.1.3.2 Rôle d'enseignement

L'analyse du discours des participantes illustre qu'elles considèrent avoir un rôle d'enseignement des CSÉ à jouer auprès des élèves.

Certaines d'entre elles disent qu'il s'agit d'enseigner aux élèves comment gérer leurs émotions, les comportements attendus, la base du vivre-ensemble et de l'estime de soi ainsi que les émotions et le cerveau. Pour d'autres, il est aussi question d'enseigner plus explicitement les CSÉ aux élèves ou de leur apprendre à travailler ensemble. Enfin, une participante précise qu'il s'agit également d'enseigner des habiletés sociales aux élèves afin de les outiller face aux obstacles qu'ils pourraient rencontrer dans le futur :

C'est notre rôle d'enseigner non seulement les matières scolaires, mais aussi les habiletés sociales à nos élèves afin de les préparer pour le futur, les aider à devenir de meilleures personnes [et] à avoir un bagage pour pouvoir surmonter des obstacles de la vie, etc. (PQ-5191297)

4.1.3.3 Rôle de collaboration avec le milieu familial

L'analyse des données a aussi permis de conclure que quelques participantes voient aussi leur rôle comme en étant un de collaboration avec le milieu familial des élèves.

Certaines participantes précisent qu'il s'agit de collaborer avec les parents des élèves afin qu'ils soient en mesure de poursuivre le développement des CSÉ de leur enfant à la maison comme le souligne une personne dans sa réponse au questionnaire : « Je crois aussi qu'il est énormément bénéfique de travailler avec les parents, de les guider et de leur

fournir des outils pour qu'ils travaillent cela avec leurs enfants aussi » (PQ-5141582).

Notons aussi qu'une autre personne mentionne qu'il est question d'offrir des pistes de réflexion et des idées nouvelles aux parents des élèves.

4.1.4 Évolution du rôle perçu au fil du parcours professionnel

Durant les entretiens individuels, les enseignantes ont été questionnées à savoir comment elles en sont arrivées à déterminer leur rôle en lien avec le développement des CSÉ.

Certaines d'entre elles mentionnent que leur vision du rôle s'est forgée au fil d'expériences ayant été vécues à la suite de leur insertion professionnelle ou d'expériences négatives. Pour d'autres, cela s'est constitué en discutant avec des personnes-ressources spécialisées (p. ex. : des conseillères pédagogiques) et des collègues ou en faisant soi-même des recherches sur le sujet. Enfin, une autre enseignante spécifie qu'en se questionnant et en réfléchissant aux critiques adressées à l'école, elle est parvenue à consolider sa vision du rôle :

Les gens, ils s'attendent à ce que quand tu es prof, tu penses [et] te comportes d'une certaine façon [...] On a vraiment un rôle particulier dans la société [...] on entend souvent des critiques : « Ah, ils devraient faire ça à l'école », puis je pense que toutes ces critiques-là, à un moment donné, ça aide à essayer de se faire une tête par rapport à ça. Parce qu'aussitôt qu'il y a un problème dans la société, on dit : « Oui [...] à l'école on devrait apprendre la sexualité, la gestion de l'argent, la gestion des réseaux sociaux, etc. ». À chaque fois qu'il y a un problème sociétal, on veut le remettre à l'école. Donc, j'ai souvent eu à réfléchir [...], mais là à un moment donné, c'est quoi mon rôle? Donc, toutes ces questions-là, ça a forgé un peu ma perception de ce à quoi je dois m'arrêter. (ENT-2)

4.1.5 Perceptions des limites quant au rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Les enseignantes ont aussi été amenées à préciser les limites qu'elles percevaient en lien avec leur rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves pendant les entretiens individuels.

Une enseignante mentionne qu'une des limites est lorsqu'il est question de violence physique. Elle mentionne : « Ça, souvent, ça ne rentre pas dans mon mandat à moi. Ça, c'est plus le TES et la direction de l'école » (ENT-3). Pour une autre, amener les élèves à apprendre les bases du civisme correspond à une autre limite dépassant son rôle. L'enseignante précise sa pensée en mentionnant implicitement que cela devrait avoir été fait en milieu familial :

Bien moi, je pense que les enseignants ne devraient pas avoir à faire ça [apprendre les bases du civisme aux élèves]. Tu sais, j'adore ce que je fais pour vrai, puis ça va me faire plaisir d'aider un enfant qui a des problèmes sociaux, tu sais, genre vivre en société c'est difficile, mais on n'a pas la base. Ça fait que ce n'est pas normal, tant qu'à moi. Un enfant, ça devrait savoir qu'avec un autre adulte, il faut que ça soit poli, minimalement. Il faudrait que ça sache dire merci, s'il vous plaît. (ENT-4)

D'autres limites nommées par les enseignantes sont quand des situations surviennent en dehors du contexte scolaire et nécessitent un soutien professionnel plus important que ce qu'elles peuvent offrir, quand des élèves abordent des sujets plus sensibles ou délicats ou quand les interventions dépassent la vie sociale du groupe-classe. Enfin, durant un entretien, une autre enseignante mentionne que sa limite est atteinte quand elle manque de temps, de ressources ou n'est pas prête à vivre certaines émotions

sans toutefois indiquer lesquelles. Elle précise sa pensée en disant qu'elle va chercher de l'aide lorsqu'elle atteint celle-ci :

Je pense que ça fait partie de mon rôle, mais à un moment donné, il y a comme une limite que j'atteins, puis ma limite, je l'atteins quand je manque de temps, quand je manque de ressources. Des fois ça va plus loin, des fois c'est des émotions que moi je ne suis pas prête et pas capable de vivre avec ça. Donc, à ce moment-là, je pense que mon rôle c'est d'aller chercher du soutien aussi auprès de la TES. (ENT-3)

4.2 Pratiques mises en œuvre pour développer les CSÉ des élèves

La présente section du chapitre est divisée en trois sous-sections et décrit les résultats en lien avec le deuxième objectif spécifique du projet de recherche soit de décrire les pratiques mises en œuvre par des enseignants à l'égard du développement des CSÉ des élèves. La première sous-section présente la perception des participantes par rapport à l'apport de la formation universitaire à l'égard des pratiques visant le développement des CSÉ des élèves. La deuxième sous-section aborde les objectifs poursuivis par les participantes et la place occupée par leurs pratiques de développement des CSÉ dans leur quotidien. La troisième et dernière sous-section décrit exhaustivement les pratiques pédagogiques déclarées par les participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

4.2.1 Perception de l'apport de la formation universitaire en lien avec les pratiques visant le développement des CSÉ

Cette sous-section fait état des résultats associés à deux questions fermées du questionnaire. Ces questions, traduites dans le tableau 6, portaient sur la perception des participantes par rapport à l'apport de la formation universitaire en lien avec les pratiques

à l'égard du développement des CSÉ des élèves et leur sentiment d'être outillé pour aider les élèves à développer ces compétences (voir la p. 44 pour les formations universitaires en enseignement ayant été suivies par les participantes).

Tableau 6 : Perception de l'apport de la formation universitaire par rapport aux pratiques et sentiment d'être outillé pour aider les élèves à développer leurs CSÉ

Je considère que ma formation universitaire en enseignement m'a outillée à l'égard du développement des CSÉ des élèves				
Fréquence (%)				
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>Ni en accord ni en désaccord</i>	<i>En accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
16 (21,9%)	38 (52,1%)	11 (15,1%)	5 (6,8%)	3 (4,1%)
Je me sens outillée pour aider les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>Ni en accord ni en désaccord</i>	<i>En accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
0 (0%)	23 (31,5%)	19 (26%)	29 (39,7%)	2 (2,7%)

Les résultats mettent en lumière que même si plus de la moitié des participantes sont d'avis que leur formation universitaire en enseignement ne les a pas outillés à l'égard du développement des CSÉ des élèves, plus du tiers de celles-ci dit se sentir outillées afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ.

4.2.2 Objectifs poursuivis et place occupée par les pratiques de développement des CSÉ

Cette sous-section présente d'abord des résultats en lien avec les objectifs que les participantes disent poursuivre auprès des élèves à travers leurs pratiques visant le développement des CSÉ des élèves. Ensuite, il est question de la place occupée par les pratiques de développement des CSÉ.

4.2.2.1 Objectifs poursuivis par les participantes auprès des élèves

Au sein du questionnaire et pendant les entretiens individuels, les participantes ont déclaré poursuivre plusieurs objectifs parmi les pratiques qu'elles mettent en œuvre pour amener les élèves à développer leurs CSÉ. Au total, six objectifs poursuivis ont émergé des résultats : 1) le développement de la connaissance de soi et de l'autonomie; 2) l'identification et la compréhension des émotions; 3) l'expression des émotions; 4) le développement d'habiletés sociales; 5) le développement de stratégies de régulation émotionnelle et comportementale et 6) la prise de décisions responsables. Les six objectifs sont présentés et décrits en détail ci-dessous.

Développement de la connaissance de soi et de l'autonomie

En lien avec le développement de la connaissance de soi et de l'autonomie, les participantes disent apprendre aux élèves à développer leur connaissance de soi. Une enseignante partage la raison qui l'amène à travailler cet objectif auprès de ses élèves durant son entretien :

[...] j'ai vraiment comme objectif d'aller développer une plus grande conscience de soi, une confiance en soi aussi parce que plus qu'on se connaît, plus qu'on a confiance en soi. Tu sais, c'est ça que j'essaie toujours d'aller développer avec mes élèves. (ENT-2)

Notons aussi que d'autres personnes ont mentionné dans le questionnaire et durant les entretiens individuels qu'à travers leurs pratiques, elles souhaitent apprendre aux élèves à développer leur autonomie.

Identification et compréhension des émotions

Pour les participantes, l'identification des émotions représente un autre objectif étant poursuivi auprès des élèves. De façon générale, plusieurs d'entre elles désirent apprendre aux élèves à identifier et à comprendre les émotions qu'ils vivent. Durant son entretien, une enseignante donne un exemple de la manière dont elle questionne ses élèves pour les amener à identifier les émotions que ceux-ci vivent dans diverses situations :

Quand je suis en discussion avec mes élèves, par exemple, je vais donner une rétroaction. Par exemple, mon élève va me dire, « Oh non, j'ai eu 54 dans mon examen. » Donc, à ce moment-là, je vais être présente aussi, je vais dire : « ok, comment tu te sens ? » Je vais laisser l'élève nommer l'émotion, sinon je vais l'aider, genre : « peut-être que tu te sens, est-ce que tu te sens triste, est-ce que tu te sens nerveuse, anxieuse » [...] donc tu sais, je vais essayer d'aller nommer l'émotion, de la mettre en valeur. (ENT-2)

La même enseignante mentionne également vouloir apprendre à ses élèves que les émotions révèlent des choses.

Expression des émotions

Les propos des participantes mettent également en lumière que l'expression des émotions chez les élèves est un autre objectif à travers leurs pratiques. Majoritairement, elles désirent apprendre aux élèves à parler ouvertement de leurs émotions en classe et dans l'école. Une participante spécifie dans ses réponses au questionnaire qu'elle : « essaie de les amener [les élèves] à verbaliser comment ils se sentent, surtout devant une situation qui les confronte » (PQ-5171853). Certaines participantes précisent également qu'elles cherchent à apprendre aux élèves à exprimer leurs émotions de façons variées. Pendant son entretien, une enseignante donne des exemples de ce qu'elle veut dire par exprimer ses émotions de plusieurs façons :

[...], mais je prends aussi des temps de faire des 5 à 7, du genre « je m'ouvre personnellement » ou « j'exprime mes émotions à l'écrit » [...] ils ne sont pas obligés de venir nous parler de leurs émotions, il faut juste qu'ils trouvent une façon de les exprimer, que ce soit par écrit, que ce soit par discussion, que ce soit même en faisant un sport. Tu sais, je pense que j'essaie de leur montrer une variété de façon de s'exprimer. (ENT-1)

Développement d'habiletés sociales

L'analyse des données révèle que l'un des objectifs le plus poursuivis par les participantes à travers leurs pratiques est le développement d'habiletés sociales chez les élèves. L'une des choses qui reviennent le plus souvent dans leur discours, c'est qu'elles souhaitent apprendre aux élèves à résoudre des conflits de manière autonome. L'une des enseignantes ayant participé à un entretien individuel précise qu'au début de l'année elle accompagne davantage les élèves dans la résolution de conflits, mais que progressivement, elle les laisse résoudre le tout par eux-mêmes :

Quand il y a des conflits, j'accompagne beaucoup dans la résolution de conflits [...] surtout au début de l'année. J'avoue qu'à un moment donné, ils ont 12 ans et ils s'en vont au secondaire. Je mise beaucoup sur le « là, allez dans le coin là-bas, jasez-vous et venez me dire après ce qu'il y en est ». J'essaie vraiment de les laisser de manière plus autonome à la fin. (ENT-1)

D'autres éléments qui reviennent dans les propos des participantes sont qu'elles désirent apprendre aux élèves à s'exprimer de façon respectueuse et à travailler en équipe. Durant un entretien, une enseignante mentionne que pendant des ateliers, elle tente de mettre des élèves qui n'ont pas l'habitude de se regrouper en équipe ensemble et les encadre pour les amener à travailler ensemble :

La technicienne en éducation spécialisée (TES) vient dans la classe et une fois de temps en temps, on fait des ateliers de jeux de société où on met des élèves ensemble qui ne sont peut-être pas habitués à jouer ensemble. Au niveau social, ils

n'ont pas le choix de socialiser. Des fois, ça ne se passe pas toujours bien. Mais on les encadre et on essaie de leur montrer. (ENT-3)

Enfin, notons également que quelques personnes ont aussi spécifié qu'elles amènent les élèves à apprendre développer leur empathie, à faire des gestes réparateurs et à s'excuser.

Développement de stratégies de régulation émotionnelle et comportementale

Le développement de stratégies de régulation émotionnelle et comportementale est un autre objectif poursuivi par les participantes auprès des élèves revenant fréquemment dans leurs réponses. Le plus souvent, elles souhaitent apprendre aux élèves à réguler leurs émotions et leur comportement par le recours à certaines stratégies. Durant un entretien, une enseignante exemplifie comment, dans sa classe, les élèves ont le droit de se retirer par eux-mêmes s'ils en ressentent le besoin, et qu'ainsi, ils apprennent à se réguler :

Sinon, les élèves ont toujours le droit de se retirer. Moi, ça ne me dérange pas. Ils [...] viennent me voir puis ils disent « là, j'ai besoin d'un moment, j'ai besoin d'un 5 minutes ». Ils peuvent le prendre, ils ont le droit, ils prennent le sablier, ils y vont [se retirer]. Puis quand ils reviennent, bien là, on en parle, on discute. (ENT-3)

Une autre stratégie de régulation ayant été soulevée par les participantes est d'apprendre aux élèves à dédramatiser en considérant les faits.

Prise de décisions responsables

Un dernier objectif poursuivi par les participantes auprès des élèves est la prise de décisions responsables. Elles mentionnent vouloir apprendre aux élèves à se questionner, à s'écouter et à s'autoévaluer afin de faire de bons choix et prendre de bonnes décisions.

Une participante spécifie qu'elle « leur [les élèves] donne le temps de réflexion pour

s’autoévaluer afin de prendre les mesures nécessaires » (PQ-5151471). Pour une autre personne, il est davantage question d’amener « les élèves à se respecter et à s’écouter afin d’être capable de faire les bons choix pour eux » (PQ-5142084).

4.2.2.2 Place occupée par les pratiques de développement des CSÉ

D’un côté, dans le questionnaire, les participantes devaient mentionner la fréquence à laquelle elles aident les élèves à développer leurs CSÉ. Ces résultats sont présentés dans le tableau 7 ci-dessous. D’un autre côté, durant les entretiens individuels, les enseignantes étaient amenées à parler de la place qu’occupent les pratiques de développement des CSÉ au sein de leur quotidien. Les enseignantes devaient spécifier si les pratiques qu’elles mettent en œuvre pour aider les élèves à développer leurs CSÉ s’inscrivent dans un projet collectif d’équipe-école, sont mises en œuvre par quelques personnes uniquement ou s’il s’agit d’un choix personnel. Elles devaient aussi préciser en temps la place occupée par celles-ci dans une journée.

Le tableau 7 présente les réponses des participantes en lien avec la question relative à la fréquence à laquelle elles déclarent aider les élèves à développer leurs CSÉ qui faisait partie du questionnaire.

Tableau 7 : Fréquence déclarée d'aide au développement des CSÉ des élèves

J'aide les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Très rarement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
0 (0%)	3 (4,1%)	12 (16,4%)	40 (54,8%)	18 (24,7%)

Plus des deux tiers des participantes déclarent aider les élèves à développer leurs CSÉ fréquemment ou très souvent.

En lien avec les précisions obtenues durant les entretiens individuels, les résultats mettent en lumière que les pratiques mises en œuvre par les enseignantes à l’égard du développement des CSÉ des élèves sont plus souvent le choix de quelques personnes de l’école. Deux des quatre enseignantes ont mentionné que ces pratiques sont utilisées par quelques personnes de leur école alors qu’une autre enseignante précise qu’il s’agit d’un choix personnel. Enfin, une autre enseignante dit qu’il s’agit d’un mélange des trois sphères, puisque son école met en œuvre certaines pratiques et que même si seulement quelques personnes décident de mettre en application celles-ci, elle choisit de les respecter et d’en faire encore plus.

Lorsque questionnées à savoir quelle place occupent les pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves dans une journée, les quatre enseignantes ont toutes une vision différente de la chose. Les propos d’une des enseignantes mettent en lumière que le début de l’année représente une période assez chargée en matière de soutien, mais que cette charge diminue graduellement :

Bien c'est sûr que ça dépend des jours. Tu sais, en début [...] d'année, je te dirais que ça prend énormément de place, ça doit prendre quasiment 50% de ma journée. Au début [...] les mois de septembre et d'octobre, moi j'investis énormément de temps là-dedans. Parce qu'après ça, en fin d'année, j'en investis presque plus. (ENT-3)

Pour une autre enseignante, ce soutien se traduit par environ 5 à 6 minutes par heure en classe et environ 30 minutes par jour au total alors que pour une autre cela se traduit par environ 20 minutes par période en classe : « Ça dépend des cohortes, mais [...] »

je dirais, parce que toute la gestion de classe [...] si j'y vais en heures, je dirais un bon 20 minutes par période » (ENT-1). Enfin, une enseignante précise un portrait plus global du soutien global qu'elle offre aux élèves dans une journée :

J'aurais le goût de dire peut-être comme un 10 à 15 % d'une façon indirecte parce que j'ai comme l'impression que beaucoup des interventions que je fais dans ma journée, ça a un lien avec ça. C'est un élève qui ne se régule pas par exemple. C'est un élève ou un groupe qui revient de la récréation et qui est bouleversé, c'est un encouragement parce que là, l'élève est bloqué et anxieux et...je crois que c'est peut-être ça. (ENT-2)

Enfin, certaines d'entre elles disent même offrir du temps aux élèves en dehors du temps obligatoire prescrit dans leur convention collective. Une enseignante mentionne qu'elle trouve important d'en faire plus que le nécessaire afin de développer un lien solide avec ses élèves :

Je passe la majorité de mes récréations, de mes diners avec les élèves. Comme je te dis, c'est du temps que je ne suis pas du tout obligée de passer avec eux. C'est du temps qui ne fait pas partie de ma tâche, mais je trouve que c'est important [...] L'année passée, je m'impliquais dans le club de course, dans la pièce de théâtre, je faisais un club de lecture et bien tout ça, c'est des choses que je fais à l'extérieur de ma tâche pour créer un lien significatif avec l'élève. (ENT-3)

Qu'il soit exprimé en temps ou en pourcentage, les pratiques de développement des CSÉ occupent donc une place qui varie dans le quotidien des enseignantes, et ce en fonction de certains aspects comme le moment de l'année, les caractéristiques des groupes et la décision de certaines d'entre elles de vouloir en faire plus.

4.2.3 Pratiques déclarées à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Les données du questionnaire et des entretiens individuels ont été regroupées en quatre catégories thématiques permettant de faire un portrait des pratiques : 1) les pratiques pédagogiques déclarées 2) les outils et les ressources utilisés; 3) les stratégies de gestion de classe mobilisées et 4) la posture professionnelle et les attitudes adoptées.

4.2.3.1 Pratiques pédagogiques déclarées

À la suite de l'analyse des données, il a été possible d'identifier trois thèmes principaux en lien avec les pratiques pédagogiques déclarées par les participantes. Dans un premier temps, une grande partie de ces pratiques constituent des interventions éducatives en situations authentiques. Dans un second temps, ces pratiques prennent la forme d'ateliers et d'activités structurés. Dans un dernier temps, ces pratiques sont liées à l'intégration de programmes, de projets ou de cadres structurants.

Mise en œuvre d'interventions éducatives en situations authentiques

Parmi l'ensemble des pratiques pédagogiques ayant été déclarées, les interventions éducatives en situations authentiques sont les pratiques étant le plus souvent mises en œuvre par les participantes afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Cinq interventions distinctes ont été identifiées : 1) profiter des contextes authentiques; 2) modéliser ses propres stratégies de régulation aux élèves; 3) verbaliser ses propres émotions, aider les élèves à le faire et en parler; 4) impliquer les élèves dans la recherche de solutions lors de problèmes et 5) normaliser les émotions.

Profiter des contextes authentiques

Dans un peu plus de la moitié des cas, le fait de profiter des contextes authentiques est l'intervention privilégiée par les participantes. Par exemple, une participante dit que pour elle, la classe n'est pas le seul lieu où il est possible d'aider les élèves à développer leurs CSÉ, puisque « tout est propice à les [les CSÉ] travailler dans les moments aussi comme la récréation, les diners, les sorties... » (PQ-5141938). Pour la même participante, il s'agit d'essayer « d'intégrer le tout dans le quotidien et non de faire des ateliers décontextualisés » (PQ-5141938).

Pour d'autres participantes, il est question de discuter avec les élèves à partir de situations vécues ou réelles. Souvent, les discussions sont liées à des situations conflictuelles s'étant produites dans la classe ou dans l'école. Pendant son entretien individuel, une enseignante spécifie comment elle discute avec ses élèves lorsqu'elle revient sur une situation conflictuelle :

Ça arrive souvent qu'on va discuter ensemble de qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce qu'on ne peut pas faire dans cette situation-là. On a vraiment des discussions. Je trouve ça quand même intéressant. Moi, je le vois beaucoup comme un apprentissage, dans le sens que ce n'est pas moi qui te donne une banque d'outils, bien, je peux t'en donner une banque d'outils, mais on va en discuter ensemble. « Qu'est-ce qui pourrait être le meilleur moyen pour toi ? » (ENT-3)

Une autre des participantes mentionne « prendre les situations du quotidien et [...] les éclaircir. Que les élèves s'expriment à propos de leurs émotions. « Comment est-il possible de vivre cela », la place que ça doit prendre, etc. » (PQ-5158259). Similairement, certaines d'entre elles mentionnent utiliser des événements de l'actualité ou des enjeux afin de discuter avec les élèves. Or, pour d'autres, il s'agit aussi d'aborder les comportements et les réactions des élèves en utilisant des anecdotes personnelles afin de les amener à faire une introspection sur eux-mêmes :

J'accorde beaucoup de temps en classe pour discuter des comportements avec mes élèves et les réactions qu'ils ont. Je me prends souvent en exemple en racontant des anecdotes qui me sont arrivées lorsque j'étais moi-même élève au primaire et j'explique avec le plus d'honnêteté possible mes réactions et ce que j'aurais dû faire. Cette comparaison les pousse souvent à faire une introspection sur leurs réactions et comportements. (PQ-5146903)

Par ailleurs, trois des quatre enseignantes ayant participé aux entretiens individuels ont spécifié que les discussions en contextes authentiques sont l'une des pratiques qui leur permettent le plus de voir une progression auprès des élèves. L'une des enseignantes spécifie qu'elle voit davantage une évolution auprès de ses élèves lorsqu'elle utilise cette pratique et que celle-ci lui permet de bien outiller les élèves en plus de les amener plus loin.

Modéliser ses propres stratégies de régulation aux élèves

Parfois de façon implicite ou explicite, les participantes mentionnent modéliser leurs propres stratégies de régulation aux élèves pour aider les élèves à développer leurs CSÉ. Durant les entretiens individuels, trois enseignantes ont mentionné utiliser ce type d'intervention auprès de leurs élèves. L'une d'entre elles illustre comment elle procède en plus de préciser pourquoi, selon elle, il est pertinent d'utiliser une telle intervention :

Je vais revenir d'une récréation où, des fois, ça m'arrive ou il arrive [...] des grosses situations ou des événements malheureux dans ma classe, disons, puis là, j'ai fait comme : « Ok les élèves, j'ai besoin de cinq minutes parce que là, je suis trop bouleversée par ce qui se passe présentement ». Puis là tout le monde est super compréhensif. Donc, les gens, ils comprennent ça là. C'est juste que je me dis, je leur donne un modèle de si tu arrives à un moment où tu vas être sans dépasser, prends ton temps, prends-le, c'est correct de le faire, en fait, c'est souhaitable. (ENT-2)

Une autre enseignante est davantage explicite lorsqu'elle modélise sa stratégie de régulation à ses élèves en nommant le processus qui l'aide à se réguler durant son intervention :

Tu sais, des fois, ça arrive, je suis vraiment en colère parce qu'il y a un élève qui m'a envoyé chier, mettons, bien je vais leur dire : « là, j'ai besoin d'un moment de calme. Là, pour le moment, moi, j'ai besoin de cet outil-là, puis je vais le prendre ». Puis, les élèves, on dirait que, pour vrai, ils comprennent ça, ils sont quand même comme « Ah, OK ! Elle aussi, elle vit des émotions, elle aussi, elle a le droit de vivre des émotions, ce n'est pas tabou » et on en parle ouvertement de ce qu'on vit, de comment on les vit. (ENT-3)

Enfin, une enseignante va même jusqu'à dire que le fait de modéliser ses propres stratégies de régulation aux élèves est l'une des pratiques ayant le plus grand impact à l'égard du développement des CSÉ des élèves :

J'ai l'impression que le fait de modéliser [des stratégies de régulation], le fait qu'ils se sentent compris et qu'ils réalisent qu'ils ne sont pas seuls à vivre ce genre de choses là, pis que même des adultes qui ont l'air de tout gérer...le font aussi. Je pense que c'est ça qui est le plus efficace. Surtout parce qu'ils les répètent et qu'on les entend les nommer. (ENT-1)

Verbaliser ses propres émotions, aider les élèves à le faire et en parler

Certaines participantes mettent l'accent sur le fait qu'elles verbalisent leurs émotions et celles des élèves en classe. En faisant référence à ses propres émotions, une enseignante mentionne qu'elle trouve important de le faire durant son entretien : « Mais moi, il y a une chose que je fais que je trouve vraiment importante, c'est que quand moi je vis une émotion, peu importe quoi, je leur partage » (ENT-3). Lorsqu'il est question de verbaliser les émotions vécues par des élèves, une autre enseignante décrit son processus auprès d'élèves qui ont plus de difficulté à exprimer leurs émotions pendant son entretien :

[...] c'est plus dans l'entretien un à un avec certains élèves, comme les élèves qui ont plus de difficultés dans ce domaine-là, disons, où là, à chaque fois que je vais faire des interventions, je vais tenter de nommer l'émotion. « Présentement tu te sens fâché, j'entends que tu, que tu sais, c'est quelque chose qui te frustre ». (ENT-2)

D'autres participantes ont aussi indiqué dans leurs réponses parler des émotions en classe en plus d'encourager les élèves à exprimer les leurs. Durant un entretien, une enseigne souligne comment elle en parle en classe sans avoir recours à une activité particulière : « Donc, je vais parler explicitement des émotions, par moment, quand ça survient, mais je ne vais pas faire une activité spécifique là-dessus » (ENT-2).

Impliquer les élèves dans la recherche de solutions lors de problèmes

Pour aider les élèves à développer leurs CSÉ, certaines participantes ont mentionné impliquer les élèves dans la recherche de solutions possibles lorsque des problèmes surviennent. Une personne mentionne comment ce processus se déroule dans la classe :

Lors de situations que vivent les élèves, je prends le temps de revenir avec eux (en sous-groupe ou individuellement) pour tenter d'identifier comment ils se sentent et le pouvoir qu'ils ont sur leurs émotions et les situations vécues. On termine ensuite avec des stratégies à utiliser ou des solutions à leur problème (qui viennent d'eux). (PQ-5142873)

Normaliser les émotions

La normalisation des émotions, autant celles positives que celles négatives, revient également dans les propos de quelques participantes. Lors d'un entretien, une enseignante illustre bien comment cette intervention se traduit auprès de ses élèves en classe :

Puis je vais expliquer aussi à mes élèves comment les émotions, ce n'est pas positif ou négatif. Que les émotions, toutes les émotions sont bonnes, mais que les émotions nous indiquent des choses. Donc, par exemple, des fois, je vais parler de la colère, quand tu as de la colère, ce n'est pas une mauvaise émotion, c'est une

émotion extraordinaire qui peut, qui t'indique quelque chose d'important, qui est très forte, donc ça donne l'énergie pour aller faire ou défaire, pour aller régler les choses. (ENT-2)

Certaines d'entre elles mentionnent aussi dire aux élèves qu'elles comprennent l'émotion vécue par ces derniers et d'autres s'assurent de les diriger vers des solutions appropriées pour les vivre pleinement en cas de besoin.

Utilisation d'ateliers et d'activités structurés

L'analyse des données du questionnaire et des entretiens individuels a permis d'identifier que les participantes utilisent différents types d'ateliers et d'activités structurées auprès des élèves en plus de préciser que certains d'entre eux sont intégrés à des disciplines.

Parmi l'ensemble des réponses analysées, les discussions structurées de groupe ou individuelles sont les activités qui reviennent le plus souvent suivies de près par les mises en situation et les techniques d'impact. Des participantes mentionnent également faire des ateliers de philosophie pour enfant, de méditation, de respiration pleine conscience ou de mentorat entre élèves afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Notons également que certaines personnes ont mentionné faire des ateliers sans toutefois spécifier la nature de ceux-ci.

Quelques participantes mentionnent faire des ateliers intégrés à certaines disciplines afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Le plus souvent, les ateliers sont liés à l'éthique et culture religieuse. Une participante précise qu'elle utilise des albums jeunesse en éthique et culture religieuse pour faire réagir ses élèves en faisant « comme s'ils avaient été témoins de l'événement du livre » (PQ-5164938). Sinon, d'autres

personnes précisent faire des ateliers en lien avec les contenus d'éducation à la sexualité, l'art dramatique ou en français.

Intégration de programmes, de projets ou de cadres structurants dans l'école

Quelques réponses mentionnées par les participantes mettent en lumière des programmes, des projets ou des cadres structurants qui sont appliqués dans l'école et font partie de leurs pratiques en classe.

Que ce soit à l'échelle de la classe ou de l'école, quelques participantes précisent utiliser des éléments des programmes *HORS-PISTE*⁵, *Vers le pacifique*⁶ ou *J'ai MON plan!*⁷. Pour d'autres, il est davantage question d'implanter un projet de communication non violente en classe ou de mettre en place un référentiel de gestion de conflits au sein de l'école et de la classe. Ainsi, les participantes amènent les élèves à développer leurs CSÉ à travers ces programmes, projets et cadres structurants.

4.2.3.2 Outils et ressources utilisés

Les participantes déclarent avoir recours à des outils et ressources matériels et numériques ainsi qu'à des ressources humaines afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ.

⁵Le programme *HORS-PISTE* cherche à prévenir des troubles anxieux et d'autres troubles d'adaptation chez les élèves de niveau primaire, secondaire et post-secondaire. Site internet du programme : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca/je-suis-un-professionnel/projets-de-developpement/hors-piste/>

⁶ Site internet du programme : <https://institutpacifique.com/milieu-educatif/programmes-pedagogiques/vers-le-pacifique-au-primaire-3e-cycle/>

⁷ Le programme *J'ai MON plan!* a comme objectif d'outiller les personnes qui mettent en œuvre des plans d'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés comportementales. Site internet du programme : <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>

Le tableau 8 présente les réponses relatives à la fréquence déclarée à laquelle les participantes ont recours à des ressources matérielles (p. ex. albums jeunesse, outils sensoriels, etc.) et humaines (p. ex. TES, psychoéducateur, etc.) pour aider les élèves à développer leurs CSÉ. Les énoncés en lien avec la fréquence de recours à des ressources sont d'abord présentés, suivis de leurs réponses en nombre et en pourcentage.

Tableau 8 : Fréquence déclarée de recours à des ressources matérielles et humaines afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ

J'utilise des ressources <u>matérielles</u> afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Très rarement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
12 (16,4%)	16 (21,9%)	27 (37%)	11 (15,1%)	7 (9,6%)
J'utilise des ressources <u>humaines</u> afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Très rarement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
2 (2,7%)	4 (5,5%)	29 (39,7%)	26 (35,6%)	12 (16,4%)

Lorsqu'il est question d'utiliser des ressources pour aider les élèves à développer leurs CSÉ, les participantes mentionnent plus souvent avoir recours à des ressources humaines que matérielles pour y parvenir.

Parmi l'ensemble des outils et des ressources mentionnés, les albums jeunesse correspondent à l'outil le plus fréquemment mentionné. Certaines participantes précisent qu'elles utilisent ces albums afin de susciter des discussions, des réflexions ou d'introduire des sujets en lien avec le développement socioémotionnel. Une participante mentionne qu'elle utilise des albums jeunesse, car ça lui permet d'avoir des « discussions en grand groupe sur les émotions et les situations vécues par des personnages dans la littérature jeunesse » (PQ-5177599).

Ensuite, quelques personnes mentionnent également des outils de régulation socioémotionnelle qui leur sont utiles au sein de leurs classes : thermomètre des émotions, affiches de gestion de conflits, visuel pour identifier les émotions et outils sensoriels variés (p. ex. balle antistress, *slime*⁸, etc.). Durant un entretien, une enseignante précise que même si personnellement elle n'apprécie pas particulièrement les outils sensoriels, elle arrive à voir comment ils peuvent être utiles pour ses élèves :

Sinon, c'est ça, on a une banque d'outils, tu sais, où on a tous les jouets inimaginables, gluants [...] que moi je n'aime pas, mais qu'eux, ça les aide. Des fois, on a des outils juste... après leur chaise aussi, des élastiques, des choses comme ça, que des fois ça peut les aider à gérer leur anxiété. (ENT-3)

D'un autre côté, une partie des participantes dit utiliser des jeux de société comme outils. Deux personnes précisent qu'elles utilisent des jeux éducatifs de la marque *Placote*⁹. Enfin, notons par ailleurs d'autres outils matériels ayant été mentionnés par celles-ci : affiches, cahier secret de communication, carnet de réflexion, carte des émotions et des besoins, cartes à tâches et journal de classe.

Comme mentionné précédemment (voir tableau 8), une très grande partie des participantes rapporte avoir recours à des ressources humaines afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Le plus souvent, les participantes font appel à une TES afin qu'elle vienne animer ou coanimer des activités ou des ateliers en classe. Une enseignante apporte un éclairage intéressant en précisant que les sujets abordés par la TES durant les ateliers

⁸ Le mot *slime* est un anglicisme faisant référence à de la glue avec laquelle les élèves aiment jouer.

⁹ Les jeux éducatifs de la marque *Placote* sont axés sur le développement ludique d'habiletés langagières, socioémotionnelles, cognitives ou motrices. Site internet de *Placote* : <https://placote.com/>

varient principalement en fonction des besoins des élèves, mais aussi de ceux de l'enseignante elle-même :

Ça dépend vraiment des besoins. En début d'année, elle vient vraiment plus pour les règles de classe et les règles d'école. Elle vient justement parler des violences, de c'est quoi les conséquences [...] tu sais, les sujets qu'on parle chaque année. En fin d'année, bien là, elle vient vraiment faire des ateliers sur les transitions, tu sais, sur les transitions vers le secondaire, sur qu'est-ce qu'on peut faire pour se préparer, sur l'anxiété, beaucoup. Puis en milieu d'année, elle y va vraiment avec nos besoins. Pis moi, ça adonne que souvent, mon besoin, c'est...moi, je veux qu'ils rentrent, qu'ils rentrent en relation, fait que des fois, elle vient, pis on fait juste des jeux de société, pis là, elle est là, pis elle offre du soutien vraiment, comme en direct. Souvent, on va mettre des élèves qui ont peut-être plus de défis ensemble, pis là, elle, elle va rester comme à ce jeu-là, pis là, elle va être plus là. (ENT-3)

Deux personnes mentionnent aussi faire appel à des psychoéducatrices de leur équipe-école pour la même raison (l'animation d'ateliers en classe). D'un autre côté, des participantes disent aussi avoir recours à des membres de l'équipe-école dans une perspective de soutien ponctuel pour des élèves. Elles mentionnent demander de l'aide soit à une TES, une psychoéducatrice, une psychologue ou à la direction entre autres pour soutenir « certains élèves ayant des besoins plus prononcés au niveau socioémotif » (PQ-5170853) ou pour « demander que l'élève soit rencontré [par un professionnel] » (PQ-5190973). Enfin, durant un entretien, une enseignante dit recevoir dans sa classe le service d'animation à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC) et précise que dans sa classe et à son école « l'AVSEC est très, très appréciée » (ENT-4).

Des éléments de réponse offerts par les participantes mettent également en lumière que celui-ci a recours à des ressources et à des organismes externes pour aider les élèves à développer leurs CSÉ. Notamment, elles font appel à des organismes communautaires, des conférenciers ou au centre local de services communautaires (CLSC) de leur région.

Des participantes disent aussi avoir recours aux familles des élèves pour aider les élèves à développer leurs CSÉ. Pendant un entretien, une enseignante mentionne assurer un suivi auprès des parents lorsque des élèves abordent des sujets sensibles ou plus difficiles avec elle parce qu'il est « important de remettre la *job* à la bonne personne » (ENT-4). Notons aussi que d'autres personnes disent communiquer avec les parents des élèves au besoin ou établir un lien de confiance avec eux.

L'usage d'outils et de ressources numériques est également présent dans la pratique des participantes. Plusieurs d'entre elles ont mentionné avoir recours à la plateforme *Moozoom*¹⁰ et une personne mentionne même y avoir recours « chaque semaine » (PQ-5141582). Durant un entretien individuel, une enseignante partage son expérience nuancée à l'égard de la plateforme : « J'ai un peu utilisé *Moozoom*, pas beaucoup. Je pense qu'il est très adéquat pour les petits, mais j'avais de la misère à l'intégrer à mon enseignement » (ENT-1).

Quelques participantes mentionnent aussi utiliser des vidéos en ligne afin de « permettre réflexions et échanges » (PQ-5164709). Durant son entretien, une enseignante mentionne qu'elle aime particulière cette façon de faire « J'aime beaucoup y aller par la vidéo [...] On le fait beaucoup » (ENT-1). Une autre enseignante parle aussi de séries télévisées qu'elle utilise avec ses élèves en classe afin de les amener à se mettre à la place du personnage et ainsi avoir des discussions avec eux :

Donc, on écoutait cette série-là où le jeune, c'était comme un profil avant, c'était un intimidateur. Finalement, il a été transformé en marionnette et là, c'est lui qui

¹⁰ *Moozoom* est une plateforme interactive en ligne qui vise à aider les élèves à développer leurs CSÉ à l'aide de vidéos abordant des enjeux réels. Site internet de la plateforme : <https://moozoomapp.com/fr/>

est devenu l'intimidé. Puis là, il vivait sa vie d'étudiant dans cette autre perspective-là. Donc, les élèves [...] je leur avais dit : « Bien, j'ai cette série-là, vous allez vraiment beaucoup aimer, mais après chaque émission, on va faire une rétroaction sur comment vous pensez que le personnage s'est senti, pourquoi il pense ça, qu'est-ce que vous pensez, qu'est-ce que vous déduisez de telles choses. » Donc on se servait vraiment de cette situation-là assez dramatique quand même, pour aller chercher des leçons. (ENT-2)

Enfin, d'autres personnes utilisent des ressources telles que des infographies, des sites spécialisés ou de la musique.

4.2.3.3 Stratégies de gestion de classe mobilisées

Au sein des réponses des participantes, on dénote également des stratégies de gestion de la classe qui sont mobilisées afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ.

D'abord, plusieurs personnes font référence à des systèmes d'encadrement et de gestion de classe qu'ils mettent en œuvre au sein de leur classe. Les conseils de classe ou de coopération sont les systèmes étant les plus souvent mentionnés par celles-ci. Une enseignante précise durant un entretien qu'elle utilise ceux-ci pour discuter « des bons coups, des difficultés » (ENT-1). Toutefois, même s'ils sont fréquemment mentionnés, une autre enseignante partage la raison qui l'a amenée à délaisser un tel système : « Avant, j'utilisais beaucoup les conseils coop, puis tout ça, mais pour vrai, c'est chronophage, puis comme on n'en a pas de temps, bien j'ai comme un peu arrêté ça » (ENT-4). Enfin, quelques personnes ont également répondu utiliser d'autres systèmes tels qu'un système de médiation, un système de couleurs et des tableaux de motivation.

Ensuite, les réponses des participantes permettent de voir qu'elles mobilisent également des stratégies de gestion de classe variées. Sur le plan du climat de classe, certaines d'entre elles déclarent mettre en œuvre une gestion de type participative ou encore faire de la classe un environnement d'apprentissage sécurisant où les émotions sont acceptées et normalisées comme le décrit cette enseignante durant son entretien : « Mais je pense qu'au-delà des outils, je pense que c'est ça, moi je leur offre une figure sécurisante, un cadre, du temps, puis je leur offre la chance d'avoir, de pouvoir les vivre ces émotions-là » (ENT-3). Selon l'enseignante, cette pratique a un impact considérable sur le développement des CSÉ des élèves : « les élèves sont beaucoup plus réceptifs, sont beaucoup plus présents, sont prêts, aussi, à s'engager dans des choses plus *tough* [lorsqu'on offre un environnement sécurisant aux élèves] » (ENT-3).

De plus, des personnes mentionnent aussi considérer les élèves dans leurs choix pédagogiques en leur offrant des options, en leur donnant plus de liberté ou en assurant un soutien personnalisé auprès de ceux ayant des besoins particuliers. Quelques personnes abordent également l'importance d'établir un lien de confiance avec les élèves. Pendant son entretien, une enseignante exprime pourquoi il est important de le faire selon elle :

Pour qu'après ça [avoir créé un lien de confiance significatif avec l'élève], bien ça soit plus facile quand il y a quelque chose, quand il y a un problème de m'en parler, puis à l'inverse, bien ça augmente beaucoup leur estime de soi de pouvoir être valorisé dans un autre contexte » (ENT-3).

D'autres personnes mentionnent aussi instaurer des endroits dédiés au calme dans leurs classes et permettre aux élèves de se retirer au besoin. Pendant son entretien individuel, une enseignante décrit comment elle utilise un code secret avec un élève

lorsqu'il ressent le besoin de se retirer : « Je fais des signes. J'ai un élève qui a besoin de prendre des marches. Il me faisait un 3. Il allait prendre une marche » (ENT-1).

Enfin, d'autres indiquent enseigner les comportements attendus aux élèves, afficher des procédures dans la classe, anticiper et prévenir des situations stressantes en préparant les élèves ou encore instaurer une causerie le lundi matin.

4.3.3.4 Posture professionnelle et attitudes adoptées

Dans certaines de leurs réponses, les participantes font référence à des éléments liés à leur posture professionnelle et à des attitudes qu'elles disent adopter afin de favoriser le développement des CSÉ des élèves.

Un bon nombre d'entre elles disent être à l'écoute, être disponibles et faire preuve d'ouverture à l'égard des élèves alors que pour d'autres, il est question d'agir comme un modèle, de démontrer de l'empathie et d'être honnête. Une enseignante précise comment sa posture et ses attitudes se traduisent en classe :

Il faut que tu sois l'adulte, il faut que tu sois ouvert [...] Tu sais, je ne peux pas parler de mes croyances [en classe], je ne peux pas parler de tout. De toute façon, ça ne me tente pas. Je pense que c'est vraiment d'être ouvert à la discussion et d'être à l'écoute. C'est de faire que les enfants sentent cette disponibilité-là aussi. (ENT-4)

4.3 Défis rencontrés à l'égard du développement des CSÉ des élèves

La présente section du chapitre est divisée en huit sous-sections et décrit les résultats liés au troisième objectif spécifique du projet de recherche, soit de décrire les défis vécus par des enseignants à l'égard du développement des CSÉ des élèves. La première sous-section présente la perception des participantes de rencontrer des défis à l'égard des émotions des

élèves et la fréquence des difficultés rencontrées à l'égard du développement de leurs CSÉ. La deuxième sous-section aborde les contextes au sein desquels les défis surviennent le plus souvent. La troisième sous-section fait état des freins associés à la mise en œuvre de pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves. La quatrième sous-section décrit des lacunes d'élèves perçues comme des défis. La cinquième sous-section présente des contraintes organisationnelles et systémiques. La sixième sous-section met en lumière des défis de collaboration auprès des familles et des membres de l'équipe-école. La septième sous-section présente le manque de ressources et d'outils. La huitième et dernière sous-section illustre les conséquences des défis rencontrés sur le quotidien en classe.

4.3.1 Perception de vivre des défis en lien avec les émotions des élèves et difficultés rapportées à l'égard du développement de leurs CSÉ

Cette sous-section du chapitre fait état des résultats associés à deux questions fermées en lien avec la perception des participantes de vivre des défis en lien avec les émotions des élèves et sur la fréquence à laquelle elles ont de la difficulté à aider ceux-ci à développer leurs CSÉ.

Le tableau 9 présente les réponses des participantes à la première des deux questions portant sur la perception de rencontrer des défis en lien avec les émotions vécues par les élèves. L'énoncé est d'abord présenté suivi des réponses de celles-ci en nombre et en pourcentage.

Tableau 9 : Perception de vivre des défis en lien avec les émotions des élèves

Je considère vivre des défis en lien avec les émotions vécues par les élèves

Fréquence (%)				
<i>Tout à fait en désaccord</i>	<i>En désaccord</i>	<i>Ni en accord ni en désaccord</i>	<i>En accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
0 (0%)	8 (11%)	9 (12,3%)	26 (35,6%)	30 (41,1%)

Les participantes sont en grande majorité d'accord avec le fait qu'elles considèrent rencontrer des défis à l'égard des émotions vécues par les élèves. À son tour, le tableau 10 met en lumière la fréquence à laquelle elles ont de la difficulté à aider les élèves à développer leurs CSÉ.

Tableau 10 : Fréquence des difficultés à l'égard du développement des CSÉ des élèves

J'ai de la difficulté à aider les élèves à développer leurs CSÉ				
Fréquence (%)				
<i>Très rarement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Fréquemment</i>	<i>Très souvent</i>
5 (6,8%)	14 (19,2%)	38 (52,1%)	14 (19,2%)	2 (2,7%)

La moitié d'entre elles mentionne avoir occasionnellement de la difficulté à aider les élèves à développer leurs CSÉ. Somme toute, les participantes ont moins souvent de difficulté à aider les élèves à développer leurs CSÉ qu'elles ne vivent de défis en lien avec les émotions vécues par les élèves.

4.3.2 Contextes au sein desquels les défis surviennent le plus souvent

Lors des entretiens individuels, les enseignantes ont été amenées à identifier les contextes au sein desquels les défis qu'elles rencontrent à l'égard du développement des CSÉ des élèves surviennent le plus souvent.

Les réponses des enseignantes laissent croire que ces contextes varient grandement. Pour une enseignante, les défis rencontrés arrivent le plus souvent lorsque des intervenants ne sont pas outillés ou n'agissent pas en cohérence avec la manière dont

elle agit ou intervient habituellement auprès de ses élèves. Selon elle, ce serait surtout lié au fait que la façon dont les élèves sont encadrés durant les moments de transitions, les récréations, le diner ou lors des journées de suppléance n'est pas similaire à la façon dont elle les encadre habituellement en classe :

Transitions, récréations, manque d'encadrement, pas de cohérence entre les tels intervenants [...] c'est quand ils sont laissés à eux-mêmes [...] On va se le dire, [la] suppléance c'est le *free for all* des conflits [...] tu sais, pour ma part, [il y a] très peu de conflits sous mes yeux pendant que j'enseigne en magistral [...] Fait que, c'est ça, où il y a moins un cadre, puis où les intervenants n'ont pas de lien, ne sont pas outillés ou qu'ils ne sont pas cohérents avec ce que moi je fais. (ENT-1)

Pour d'autres enseignantes, les défis surviennent également plus souvent lorsque des élèves vivent de la colère, lorsqu'il est question de relations amoureuses entre les élèves ou de résultats scolaires. Une enseignante précise sa réflexion à l'égard des résultats scolaires en mentionnant qu'elle a l'impression qu'il y a un tabou à l'égard de ceux-ci, et ce, peu importe, si les résultats scolaires sont en lien avec des réussites ou des échecs :

Maintenant tu vas donner un examen à un élève, il va avoir eu 80% et là : « bien moi, là, madame je suis pas content. » Je lui ai dit « Mais t'as tellement mis d'efforts, tu dois être fière de toi, tu sais. » « Ah, mais non, je ne suis pas content. » [...] je pense que tout ce qui est résultat scolaire, c'est comme... ça devient très tabou au niveau des émotions parce que [...] beaucoup d'élèves ont vécu tellement d'émotions négatives par rapport aux résultats scolaires que là, le jour où ça devient positif, là, ouf, ils ne sont pas capables de gérer ça. (ENT-3)

Selon une des enseignantes, il n'y aurait pas de contexte plus précis qu'un autre à cause de l'aspect transversal des défis qui surviennent en classe. Elle pousse sa réflexion plus en profondeur en expliquant comment les défis touchent à tout et ne se présentent pas plus dans un contexte qu'un autre :

C'est [...] comme transversal. C'est tout le temps et partout. Comme, un être humain, ça vit des émotions tout le temps. Donc [...] c'est quand j'explique pis que t'es pas attentif parce que, parce que je ne sais pas moi, t'es plus capable d'être attentif, d'être assis sur une chaise parce que t'es tanné [...] C'est quand on se met en rang pis là on se doit d'être silencieux dans le corridor, tu dois avoir du contrôle sur toi-même, c'est pas le temps de sauter, même si t'as le goût de toucher les cadrages de porte pour montrer que tu sautes haut, c'est pas le temps [...] c'est quand on [...] va faire un examen, pis que là, le stress monte, c'est vraiment en tout temps, dans tous les contextes. (ENT-2)

Enfin, notons également qu'une autre enseignante précise que les défis surviennent le plus souvent lorsque les parents nagent à contre-courant par rapport aux interventions faites à l'école.

4.3.3 Freins associés à la mise en œuvre de pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves

L'analyse des données a permis d'identifier trois thèmes correspondant à des freins associés à la mise en œuvre de pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves. Ces freins sont : 1) des lacunes au niveau des connaissances et des CSÉ des participantes; 2) la complexité des interventions à l'égard du développement des CSÉ et 3) l'ampleur du temps exigé par le développement des CSÉ.

4.3.3.1 Lacunes au niveau des connaissances et des CSÉ des participantes

Dans leurs réponses, des participantes font souvent référence à certaines de leurs lacunes personnelles soit en lien avec leur base de connaissances à l'égard des CSÉ ou la maîtrise de leurs propres CSÉ.

Plusieurs participantes disent ne pas se sentir suffisamment outillées ou compétentes afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Durant un entretien individuel, une enseignante aborde plus en profondeur ce sentiment en disant que c'est surtout vrai pour elle à l'égard de la gestion des conflits en classe : « Défi numéro un : je ne me sens pas tout le temps assez compétente pour intervenir. Tu sais, compétente parce que je ne suis pas outillée, je n'ai pas un sentiment de compétence en résolution de conflits » (ENT-1). La même enseignante dit aussi qu'elle observe des lacunes au niveau des propres CSÉ auprès de certains de ses collègues à l'école. Elle précise que plusieurs d'entre eux semblent avoir de la difficulté à gérer leurs propres compétences et que cela se détériore davantage en raison de l'épuisement de ceux-ci :

[...] j'ai l'impression qu'avec les années [...] ça se détériore un petit peu en raison de l'épuisement des gens. Je pense qu'ils ne sont tellement pas capables d'eux-mêmes gérer leur propre anxiété, leur propre stress, leur propre dépassement, qu'ils n'ont pas de place pour gérer celui des autres. Le détachement de l'enfant, de se détacher du comportement négatif d'un enfant, c'est difficile pour plusieurs. (ENT-1)

Sinon, d'autres participantes disent également manquer de connaissances à l'égard des CSÉ. Plus précisément, elles stipulent manquer de connaissances en lien avec les éléments clés à enseigner selon l'âge des élèves, la façon de soutenir des élèves en détresse ou la manière de gérer les comportements des élèves. Une enseignante mentionne même durant un entretien que ce manque de connaissances lui donne l'impression d'improviser en classe et l'amène à se sentir démunie :

[...] je me sens souvent démunie, je ne me sens pas comme si j'avais une base sur laquelle je pouvais aller chercher du contenu et des idées. Tu sais [...] on a des banques de conséquences logiques, mais je n'ai aucune banque de stratégies pour enseigner des émotions ou des CSÉ. (ENT-1)

Par ailleurs, notons que certaines personnes disent aussi avoir de la difficulté à outiller les familles des élèves sans l'être elles-mêmes, à intervenir lors de situations d'intimidation ou à questionner adéquatement des enfants plus âgés.

4.3.3.2 Complexité des interventions à l'égard du développement des CSÉ des élèves et du transfert des apprentissages réalisés

Les participantes font aussi référence à la complexité de soutenir le développement des CSÉ et du transfert des apprentissages lorsqu'elles font état des défis qu'elles rencontrent.

Le défi le plus mentionné en lien avec la complexité des interventions correspond aux disparités des élèves au niveau de leur maîtrise et de leur rythme de développement des CSÉ. Une personne précise comment les élèves « développent leurs CSÉ à des rythmes si différents (certains arrivent en 5^e avec d'excellentes stratégies et d'autres non) » (PQ-5141582). Durant un entretien, une enseignante exemplifie comment les disparités des élèves au niveau de la maîtrise des CSÉ se traduisent lorsqu'elle tente de les amener à comprendre les sous-entendus présentés dans des albums jeunesse ou des vidéos :

[...] l'enjeu avec les vidéos, c'est que souvent il y a des sous-entendus pis il faut faire l'inférence. Ça va pogner chez beaucoup, mais tu vas quand même avoir ton groupe de 5 élèves qui n'ont pas compris pantoute qu'on parlait de répandre le bonheur [...] même les albums jeunesse [...] beaucoup d'albums jeunesse qu'on a analysés, et c'est ça aussi, t'en as plein qui vont comprendre le message, mais t'en as plein qui vont passer à côté. (ENT-1)

Pour d'autres personnes, il est également difficile de maintenir un bon lien avec les élèves, de faire preuve d'empathie avec certains d'entre eux, d'accueillir les émotions

qu'ils vivent ou de trouver des moyens efficaces en contexte scolaire pour aider des élèves qui auraient probablement besoin de soutien psychologique. Durant un entretien, une enseignante mentionne qu'elle trouve difficile de mettre en œuvre des interventions permettant de rejoindre l'ensemble des élèves de sa classe. Elle souligne qu'elle a davantage l'impression d'intervenir auprès d'élèves plus problématiques au détriment des autres :

[...] ce que je trouve vraiment dommage, c'est que je suis toujours en train d'aider ou d'enseigner à un noyau d'élèves très problématique, au détriment de tous les autres qui eux aussi ont assurément besoin d'un accompagnement. Ce n'est pas parce que tu ne cries pas dans la classe que tu n'as pas une difficulté à gérer tes émotions, ou ce n'est pas parce que tu es en train de frapper quelqu'un que tu ne pleures pas le soir chez toi. On est très concentré sur un noyau d'élèves au détriment des autres, et je n'ai pas de solution de comment aller chercher tout le monde, peu importe le type d'émotion que tu vis. (ENT-1)

Des participantes abordent aussi les difficultés des élèves à mettre en œuvre les apprentissages réalisés lors de situations. Dans sa réponse au questionnaire, une personne illustre comment il est fréquent que les élèves ne réinvestissent pas les stratégies apprises lorsqu'ils se retrouvent en situation de conflits :

Le fait que peu importe si les élèves connaissent les stratégies ou non, ils décident de ne pas les utiliser. Donc questionnés seul à seul, tous mes élèves savent quelles sont les étapes logiques dans la résolution de conflits ou comment se comporter, mais dès que les choses surviennent dans la vraie vie, ils font n'importe quoi. (PQ-5156275)

Enfin, une enseignante mentionne que le plus complexe est de soutenir les élèves en lien avec des situations difficiles étant vécues par ceux-ci en dehors de l'école. Elle mentionne qu'elle ne sait pas comment intervenir, mais qu'elle se sent obligée de le faire comme cela a une influence sur la dynamique du groupe en classe :

Ce que je trouve vraiment difficile, c'est quand ça sort de l'école. Tu sais, des fois, j'ai des élèves qui viennent me parler de la maison [...] je trouve ça *tough*, aller jaser de ce qui se passe à la maison sans jugement. [...] Tu sais, ce qui se passe à l'école, ça se passe à l'école, on va le gérer. Mais ce qui se passe à l'extérieur pis qui arrive à l'école, là, je trouve ça... C'est un gros défi, mais c'est un défi qui est important, parce que ça influence l'ensemble de ton groupe quand même. (ENT-3)

4.3.3.3 Ampleur du temps exigé par le développement des CSÉ

Les données permettent également de dire que plusieurs défis rencontrés par les participantes à l'égard des CSÉ des élèves sont associés au temps qu'exige leur développement.

De façon générale, plusieurs participantes ont tout simplement répondu manquer de temps afin d'être en mesure d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Toutefois, d'autres personnes mentionnent qu'elles manquent de temps pour travailler les CSÉ des élèves parce que le programme est déjà très chargé. Une de ces personnes précise comment les CSÉ n'entrent dans aucune matière et que la lourdeur du programme l'empêche de trouver le temps de travailler ces compétences :

Le programme est si chargé et les besoins des élèves si importants que le temps me manque pour simplement voir la matière au programme, et je ne vous parle même pas de la maîtrise de cette dernière, juste son enseignement [...] Les profs sont prises à devoir évaluer et produire un bulletin. Les CSÉ n'entrent dans aucune matière... (PQ-5154075)

D'autres disent également qu'elles ne sont pas en mesure de faire des interventions complètes, de répondre aux besoins spécifiques des élèves, d'individualiser davantage ou d'exploiter le rôle qu'elles considèrent avoir à jouer à l'égard du développement des CSÉ à cause du manque de temps. Certaines participantes indiquent aussi que l'ampleur du

temps exigé pour développer les CSÉ des élèves fait en sorte que les résultats ne sont pas immédiatement observables.

4.3.4 Lacunes d'élèves perçues comme des défis

Lorsque nous avons questionné les participantes à propos des défis qu'elles rencontrent, nous notons qu'une part importante de leurs propos concernent des lacunes qu'elles constatent chez les élèves. En effet, elles s'expriment fréquemment en matière de « manques » chez les élèves, mais donnent toutefois peu d'explications en lien avec leurs réponses.

Les lacunes les plus mentionnées par les participantes font référence à des élèves qui « ont de la difficulté à gérer leurs émotions », qui « manquent d'empathie », qui « manquent de maturité », qui « ne reconnaissent pas leur responsabilité dans certaines situations », qui « sont impulsifs » ou qui ont un lourd bagage de vie. En lien avec les élèves qui ont un lourd bagage de vie, une personne précise que « plusieurs ont des traumatismes ou des particularités importantes qui amènent de grosses difficultés socioémotionnelles » (PQ-5149659). Lors des entretiens individuels, deux enseignantes précisent que certaines des lacunes mentionnées précédemment amènent les élèves à être moins réceptifs aux apprentissages et que cela affecte également la réussite scolaire de ceux-ci.

Des personnes soulèvent également d'autres lacunes perçues, mais celles-ci ne reviennent pas aussi souvent que celles mentionnées précédemment. Par exemple, des personnes parlent d'élèves présentant des difficultés comportementales, qui n'arrivent pas

à prendre un pas de recul, qui manquent d'ouverture ou de discrétion, qui n'acceptent pas l'aide offerte, qui n'arrivent pas à reconnaître et exprimer leurs émotions, qui ne collaborent et ne comprennent pas, qui ne s'impliquent pas, qui ne sont pas motivés intrinsèquement, qui renient leurs émotions ou répondent de manière impolie. Selon d'autres participantes, les élèves qui ont une basse estime de soi, qui ont l'impression de vivre des injustices, qui s'en foutent, qui s'opposent et provoquent l'adulte au lieu d'essayer de s'améliorer, qui se referment sur eux-mêmes, qui se retrouvent toujours dans des conditions de conflits ou qui sont anxieux représentent également des défis.

Enfin, notons également que d'autres personnes spécifient que les élèves qui ont de moins en moins de bases à l'égard des CSÉ, qui se victimisent, qui sont en colère ou qui sont violents sont aussi synonymes de défis.

4.3.5 Contraintes organisationnelles et systémiques

Les réponses des participantes font également état de contraintes organisationnelles et systémiques. Ces contraintes sont parfois liées aux zones grises présentes dans les documents qui encadrent les contenus à voir et à évaluer au primaire, au manque de balises à l'égard du rôle du personnel enseignant ou à d'autres aspects qui sont présentés ci-dessous.

L'un des aspects qui reviennent fréquemment dans les réponses des participantes est le manque d'importance accordée au développement des CSÉ par des membres de l'équipe-école. Lors d'un entretien, une enseignante compare ce manque comme une résistance au changement des personnes faisant partie de l'école : « Les gens ont tendance

à faire : « [...] moi c'était comme ça quand j'allais à l'école ou « c'est fait comme ça depuis toujours, donc pourquoi changer ? » (ENT-2). La même enseignante mentionne également que ce manque d'importance s'observe aussi dans la façon dont l'école et ses finalités ont été conçues :

Il n'y a pas nécessairement aussi une grande valorisation de ça [le développement des CSÉ], non plus. Dans une école on va aussi, tu sais, quand on regarde notre programme, c'est de l'académique. Donc, l'être humain est vu comme, tu sais, une boîte et on lui donne des savoirs. (ENT-2)

Pour une autre enseignante, ce manque d'importance serait lié au fait que les personnes étudiantes en éducation ne sont pas assez amenées à être informées sur le sujet durant leur cheminement. Elle est d'avis que le personnel enseignant y accorderait une plus grande importance s'il était mieux informé :

Bien, je pense qu'il y a des gens qui ne voient pas l'importance [...] parce que ce n'est pas vrai qu'on en parle tant que ça à l'université, ce n'est pas vrai que moi dans mes stages on en a parlé tant que ça non plus [...] Je pense que si on était plus informé et que c'était valorisé aussi, je pense que les gens prendraient plus de temps. (ENT-3)

Des participantes mentionnent aussi le manque de contenus explicites à enseigner en lien avec les CSÉ dans le programme de formation, le manque de modalités d'évaluation à l'égard de celles-ci ou le manque de clarté en lien avec le rôle de l'enseignant par rapport au développement des CSÉ des élèves. Durant un entretien, une enseignante explique comment ce manque de clarté lui donne souvent l'impression d'en faire plus que ce qui est réellement attendu d'elle afin d'éviter de vivre certaines répercussions en classe :

Je sais que j'ai un rôle à jouer, mais si tu lis ma tâche, j'en ai un rôle, mais jusqu'à quel point pas tant que ça. Mais si je ne le fais pas ce rôle-là, j'ai des répercussions énormes sur ma classe. Fait que j'ai l'impression qu'il faut que je le fasse, mais j'ai l'impression que des fois ça ne fait pas tant partie de ce qu'on me demande, de ce qui est écrit vraiment dans ma tâche. (ENT-3)

Des participantes abordent aussi le manque d'information en lien avec les services disponibles pour certains profils d'élèves et le manque d'accessibilité en lien avec les services offerts au sein de leurs écoles. Une autre personne mentionne également que le ratio élevé d'élèves par classe fait en sorte qu'il est difficile d'être disponible pour l'ensemble des élèves en classe.

4.3.6 Défis de collaboration auprès des familles et des membres de l'équipe-école

L'analyse des données met également en lumière des difficultés au niveau de la collaboration avec les familles des élèves et des membres de l'équipe-école.

La plupart des défis mentionnés par les participantes en lien avec les familles des élèves concernent les différences de vision entre celles-ci et les familles des élèves à l'égard des CSÉ. Durant un entretien, une enseignante dit explicitement que cette différence de vision représente un défi, puisque les familles sabotent parfois le travail fait en classe : « [...] c'est un gros défi. Donner du temps en ayant l'impression que tout ce qui est fait, bien, il y a quelqu'un qui va le saboter en arrière, là, ça, c'est... c'est *tough*, mettons » (ENT-3). Une autre partie des défis à l'égard des familles des élèves est le manque de collaboration de celles-ci. Certaines personnes disent que des parents sont parfois tout simplement absents ou nient les difficultés de leurs enfants. Une autre personne précise

aussi que le manque de stabilité au sein des milieux familiaux constitue un autre défi qu'elle rencontre.

Les propos des participantes mettent aussi en lumière des défis de collaboration entre elles et des membres de l'équipe-école. Certaines d'entre elles abordent le manque de suivi et de communication par rapport aux situations problématiques vécues durant les surveillances. Durant un entretien, une enseignante explique comment depuis le changement des surveillances, elle a l'impression qu'elle est moins à l'affût des situations s'étant produites aux récréations ou aux diners :

J'ai l'impression qu'il s'en perd beaucoup de ces communications-là, puis que les enfants potentiellement en gardent plus pour eux autres. Parce qu'ils n'auront pas tendance à aller se confier au service de garde. Souvent, les gens sont peut-être moins habitués, donc ils ne vont pas agir de la même façon aussi, parce qu'ils ne connaissent pas tout ce qui entoure l'enfant, veux, veux pas ils en ont 60 au lieu de 20-25 là... (ENT-4)

Notons aussi que d'autres personnes mentionnent manquer de soutien de la part de la direction ou en classe qui fait en sorte que leurs interventions sont incomplètes.

4.3.7 Manque de ressources et d'outils

Le manque de ressources et d'outils ressort également dans les réponses des participantes. Il est question d'un manque d'outils éducatifs, d'outils destinés aux parents et de ressources professionnelles au sein des écoles.

La majorité des réponses données par les participantes font état d'un manque de ressources et d'outils sans toutefois préciser le type de ressource ou d'outil. Malgré tout, quelques-unes des réponses permettent de dire qu'elles manquent de ressources et d'outils

étant adéquats ou adaptés à l'âge des élèves du troisième cycle du primaire. Lors d'un entretien individuel, une enseignante précise comment la majorité des ressources qu'elle connaît s'adressent davantage aux plus petits et sont moins bien reçus par ses élèves :

[...] ils [les élèves] sont grands. Donc, le volcan des émotions, on m'avait donné ça à un moment donné. C'était un peu une *joke*. [...] ils étaient comme : « c'est sûr que tu me niaises ». Je trouve qu'il y a beaucoup d'outils pour les petits. Je les connais, mais je ne les utilise pas. Le thermomètre [des émotions] non plus. (ENT-1)

Par ailleurs, notons aussi que quelques participantes disent que le manque d'outils pour les parents à l'égard du développement des CSÉ de leurs enfants constitue un défi supplémentaire.

4.3.8 Conséquences des défis rencontrés sur le quotidien en classe

Lors des entretiens individuels, les enseignantes ont également été amenées à préciser les conséquences de l'ensemble des défis rencontrés sur leur quotidien en classe. Ces conséquences sont présentées ci-dessous.

Certaines enseignantes disent que les défis qu'elles rencontrent les amènent à être obligées de revoir rapidement leur gestion de classe. Une enseignante précise :

[...] ça a beaucoup d'impact au niveau de la gestion de classe, au niveau de comment peut aller une journée aussi, parce que si j'ai 10 élèves sur 20 qui vivent des émotions fortes cette journée-là, on ne passera pas la même journée que si je n'ai juste un. (ENT-3)

Pour une autre enseignante, les défis vécus l'amènent à être très vigilante de ses actions en tout temps. Dans sa réponse, elle fait part de ses préoccupations en exemplifiant comme le tout se traduit dans ses choix et ses actions :

[...] les enfants, c'est des êtres en développement. Donc tout ce qui a rapport aux émotions, au développement affectif, c'est vraiment au cœur de mes préoccupations tous les jours, à tout moment [...] Tu sais, quelqu'un dit quelque chose, tu ne peux pas te dire « voyons, mais c'est donc stupide, ce que tu as dit ». C'est un exemple extrême, mais c'est d'être attentif à ça, puis de trouver la bonne façon pour valoriser l'élève, puis de tenir ton groupe, parce que quand t'es prof tu gères tes élèves, mais tu gères un groupe. C'est ton groupe, ça fait que de ramener ta cohésion dans ton groupe, etc. Fait que [ça a un impact sur] tout ce que je dis, ce que je fais, comment j'agis, comment j'organise ma classe, la séquence que je planifie, j'ai ça en tête. (ENT-2)

Quelques enseignantes mentionnent aussi que les défis rencontrés les amènent à passer beaucoup de temps à gérer des situations plutôt que d'enseigner, à être en communication constante avec les parents ou à « échapper » certains élèves. Une enseignante précise sa pensée lorsqu'elle fait référence au fait d'échapper certains élèves :

Bien ça fait qu'on n'a jamais le temps d'aller avec chaque enfant voir, voir si ça va, voir si les choses se développent comme il faut, voir si dans son cœur, dans sa tête... On en échappe comme ça ne se peut pas. On fait de notre mieux, mais on ne peut pas se diviser en 25. Si tu savais là, je te ferais mon portrait de classe en ce moment-là, les émotions que les enfants vivent [...] Je n'ai pas le temps d'avoir un cœur à cœur avec eux autres. (ENT-4)

Une autre enseignante mentionne également que comme elle n'est pas suffisamment outillée à l'égard du développement des CSÉ des élèves, elle a davantage l'impression d'improviser en classe que de faire une réelle différence :

[...] je considère que je jouais ce rôle-là, mais je dis un peu à l'improviste, dans le sens que j'y allais avec ce que je connaissais, basé sur pas tant de théories ou d'études...tu sais, on a très peu de cours à l'université portant là-dessus. Bien je dirais, je me risquerais même à dire aucun. Fait que, oui, je pense que je joue par les moyens du bord pour assurer le développement académique de mes élèves, pour assurer aussi un suivi auprès du parent. Tu sais, j'en ai parlé tantôt, mais souvent on remarque que c'est une copie conforme du parent, la gestion des émotions, la colère, etc. D'essayer d'outiller le parent sans nécessairement l'être nous-mêmes. Fait que, oui, mais difficilement je dirais. (ENT-1)

Enfin, certaines enseignantes disent que les défis qu'elles vivent les amènent à se sentir coupables et mal de ne pas arriver à aider un élève à temps ou à revoir la façon dont les évaluations et les résultats scolaires sont abordés en classe. En constatant que ces élèves vivaient beaucoup d'anxiété et d'émotions négatives en lien avec les évaluations et les notes qui y sont associées, une enseignante a fait le choix de modifier sa façon de faire :

Tout ce qui est résultat scolaire, moi maintenant je ne les partage plus vraiment, je les partage aux élèves, mais sans les partager vraiment aux élèves, dans le sens que souvent avant de donner des évaluations je change beaucoup mon discours. Oui, tu as un résultat, mais le résultat n'est pas vraiment important. Ce qui est important, c'est est-ce que tu as mis de l'effort, est-ce que tu n'as pas mis d'effort [...] En vérité, 95% du temps quand l'élève est en échec, je ne mets pas de résultat sur sa copie. Je fais juste écrire un mot, pis [...] je ne mettrai pas de résultat parce que c'est juste une émotion négative qui n'est pas pertinente, pis moi je l'ai de toute façon sur les résultats. (ENT-3)

4.4 Besoins exprimés à l'égard du développement des CSÉ des élèves

Cette section du chapitre est divisée en quatre sous-sections et décrit les résultats en lien avec le quatrième objectif spécifique du projet de recherche qui est de décrire les besoins exprimés par des enseignants à l'égard du développement des CSÉ des élèves. La première sous-section présente les besoins de formation. La deuxième sous-section aborde les besoins d'amélioration des conditions de travail. La troisième sous-section décrit les besoins d'accès à plus d'outils et d'activités. La quatrième sous-section met en lumière les besoins liés à l'encadrement et à la valorisation du développement des CSÉ.

4.4.1 Besoins de formation

Les réponses données par les participantes font le plus souvent référence à des besoins de formation à l'égard du développement des CSÉ des élèves et des leurs. Il est

principalement question d'acquérir des connaissances et des pratiques variées en lien avec les CSÉ.

En lien avec les connaissances associées aux CSÉ, les participantes mentionnent avoir besoin de formation afin d'acquérir des connaissances générales à l'égard de celles-ci. Il convient de noter que la majorité des personnes ne précisent pas le type de connaissances qu'elles souhaitent acquérir. Malgré tout, certaines d'entre elles spécifient davantage leurs réponses. Par exemple, des participantes mentionnent avoir besoin d'acquérir une base de connaissances solide en lien avec la gestion des émotions et les habiletés sociales. Pour d'autres, il s'agit d'en apprendre davantage sur les différents stades du développement de l'enfant en fonction de leur âge comme le précise l'une d'entre elles en mentionnant qu'elle souhaite « connaitre les capacités des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau de compréhension (langage à adopter et concepts qui peuvent être abordés) » (PQ-5158259).

Pour d'autres participantes, il est également question d'acquérir des connaissances en lien avec la gestion du stress, la diversité des besoins comportementaux en classe et le développement de l'empathie chez les élèves. Durant un entretien individuel, une enseignante précise qu'elle a besoin d'en apprendre davantage sur le lien d'attachement enseignant-élève, car à ses yeux, ce lien fait une grande différence dans l'accompagnement des élèves :

Je ne sais pas s'il y a un cours ou quelque chose [...] sur le lien d'attachement maître-élève, en tout cas enseignant-élève, parce qu'on le voit un peu à l'université, mais c'est vraiment en surface, puis pourtant, c'est ce qui fait la grosse, grosse différence. (ENT-3)

Des participantes mentionnent aussi avoir besoin de formation afin d'acquérir de nouvelles pratiques pour mieux intervenir auprès du développement des CSÉ des élèves comme le précise l'une d'entre elles en disant vouloir « [ê]tre formée pour mieux comprendre et pour apprendre à utiliser des moyens aidant pour les élèves » (PQ-5190973). Quelques personnes souhaitent aussi apprendre comment démontrer la pertinence des CSÉ aux élèves, outiller des élèves en crise et bien utiliser des techniques d'impact. Une autre participante mentionne également qu'elle aimeraient savoir comment améliorer la rétention d'apprentissage et le transfert dans la vie réelle des élèves par rapport à l'enseignement des CSÉ en précisant qu'« en groupe, ils [les élèves] expliquent bien, mais lorsqu'ils vivent des contextes particuliers, ils semblent envahis par leurs émotions et n'appliquent pas ce que nous avons vu » (PQ-5145289).

Quelques participantes précisent aussi avoir besoin d'acquérir des pratiques pour savoir comment aider les élèves à développer certaines habiletés sociales et émotionnelles. En lien avec les habiletés sociales, des participantes disent avoir besoin d'apprendre comment enseigner aux élèves à exprimer leur mécontentement de façon appropriée, à respecter leurs pairs, à devenir responsables de leurs actes, à vivre en groupe, à travailler avec des personnes qu'ils n'apprécient pas ou à réagir face au jugement des autres. À l'égard des habiletés émotionnelles, certaines d'entre elles souhaitent acquérir des pratiques afin de pouvoir amener les élèves à gérer leur colère, à verbaliser leurs émotions ou encore à prendre un pas de recul lors de situations impliquant des émotions intenses.

Pour d'autres participantes, il est aussi question d'en apprendre plus sur les pratiques gagnantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves et d'acquérir des

stratégies afin de rendre les enseignements de ces compétences aux élèves plus pratiques et moins théoriques. Notons aussi que d'autres personnes désirent savoir comment établir leurs propres limites pour éviter de trop vouloir aider les élèves, comment intervenir auprès d'élèves ayant de faibles CSÉ et comment venir en aide à un élève après plusieurs tentatives n'ayant rien donné.

4.4.2 Besoin d'améliorer les conditions de travail

Des besoins d'amélioration des conditions de travail sont un autre thème qui revient souvent dans les propos des participantes. Il est question de besoins de collaboration, de temps et de la diminution du ratio d'élèves par classe.

4.4.2.1 Besoin d'une plus grande collaboration entre les membres de l'équipe-école eux-mêmes et des parents

Le besoin d'avoir une plus grande collaboration entre les membres de l'équipe-école eux-mêmes et des parents à l'égard du développement des CSÉ des élèves revient fréquemment dans les propos des participantes et découle directement des défis de collaboration auprès des familles et des membres de l'équipe-école (voir sous-section 4.3.6).

Celles-ci précisent avoir besoin de plus de soutien à l'égard du développement des CSÉ des élèves sans toutefois mentionner le type de soutien en question. Certaines d'entre elles mentionnent toutefois avoir besoin de plus de soutien des membres de l'équipe-école durant leurs interventions, en lien avec des cas plus spécifiques ou avec des élèves ayant

des besoins particuliers. Une participante précise ce qu'elle entend par avoir du soutien durant des interventions en classe en disant qu'elle aimerait avoir un membre de l'équipe-école pour « [l']aider à intervenir auprès des élèves ou juste pour surveiller le groupe le temps qu'[elle] [fasse] des interventions » (PQ-5156275).

Une autre personne mentionne avoir besoin qu'une personne vienne animer une activité en lien avec les CSÉ en classe afin de savoir comment bien le faire seule par la suite. Par ailleurs, d'autres participantes mentionnent également avoir besoin d'un meilleur soutien des parents, d'un suivi régulier avec les TES, d'une bonne collaboration avec la direction de l'école et que les membres de l'équipe-école partagent une vision commune rassembleuse en lien avec le développement des CSÉ des élèves.

4.4.2.2 Besoin d'avoir plus de temps

Le besoin d'avoir plus de temps découle principalement du défi associé à l'ampleur du temps exigé par le développement des CSÉ ayant été abordé dans la section précédente (voir sous-section 4.3.3.3).

Quelques-unes d'entre elles mentionnent avoir besoin de plus de temps, mais ne précisent pas comment serait utilisé ce temps. Pour d'autres, avoir plus de temps permettrait de mieux soutenir les élèves durant des conflits comme le précise une personne en disant vouloir « plus de temps pour gérer les situations de conflits qui sont de plus en plus fréquentes. Le tout est souvent géré dans le cadre de porte avec le reste de la classe qui se désorganise » (PQ-5172041). Pour d'autres participantes, avoir plus de temps permettrait de mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves sur le long terme.

L'une d'entre elles précise sa réflexion au sein du questionnaire : « Il s'avère que c'est un cheminement à long terme qui nous permet de développer ce genre de compétences chez nos élèves. Les minutes nous sont précieuses dans une journée par rapport à tout ce que nous avons à accomplir » (PQ-5157032).

4.4.2.3 Besoin d'avoir un ratio d'élèves par classe moins élevé

Avoir un ratio d'élèves par classe moins élevé est un besoin qui revient fréquemment dans les propos des participantes. Durant un entretien individuel, une enseignante précise en quoi avoir moins d'élèves l'aiderait à mieux soutenir le développement des CSÉ de ses élèves :

[...] j'aurais besoin d'un ratio moins élevé d'élèves. Je pense que c'est ça qui ferait vraiment une grosse différence, parce que ça m'offrirait du temps, ça m'offrirait la chance de pouvoir vraiment [...] approfondir certains défis, que je pense que je suis capable, que je suis outillée pour ce type de défi là, mais à cause que je suis *rushée*, là je ne peux pas leur offrir assez de soutien. Donc, ça, je pense que ce serait important, vraiment. Un ratio avec moins d'élèves, ça, c'est vraiment un besoin pour moi. (ENT-3)

Il importe également de préciser que durant les entretiens individuels, deux enseignantes sur quatre ont mentionné qu'avoir un ratio d'élèves par classe moins élevé devrait être un besoin prioritaire dans l'optique où l'on désire réellement améliorer la relation enseignant-élève et afin de pouvoir offrir plus de temps aux élèves en classe.

4.4.3 Besoin d'avoir accès à plus d'outils et d'activités

Les participantes expriment également plusieurs besoins en matière d'outils et d'activités. Ce besoin est explicitement lié au manque de ressources et d'outils précédemment soulevé

par les participantes (voir sous-section 4.3.7). Il est question d'outils et d'activités éducatifs, d'outils permettant de mieux comprendre les services offerts dans les écoles et d'outils destinés aux familles.

La plupart du temps, les participantes disent avoir besoin d'outils afin de mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves, mais ne précisent pas le type d'outil en question. D'autres personnes mentionnent avoir besoin d'outils plus accessibles ou d'être en mesure de mieux connaître les nouveaux outils qui sont disponibles. Une autre participante mentionne avoir besoin d'un outil qui lui permettrait de savoir comment intervenir et à qui se référer dans des situations précises. Lors d'un entretien individuel, une enseignante précise qu'un outil sous la forme d'un tableau pourrait l'aider à mieux intervenir auprès des élèves et de leurs familles :

C'est ça, une base aussi d'outils à qui me référer dans quel genre de situation [...] je ne le sais jamais en tant que prof... Fait que, tu sais [...] genre un tableau de qu'est-ce qui existe, qu'est-ce qui est normal, qu'est-ce qui est un processus normal, qu'est-ce que je conseille aux parents, un outil à leur donner, genre ton enfant il pète des coches en classe, il pète clairement des coches à la maison aussi, qu'est-ce que je fais avant de le référer à une travailleuse sociale ou d'appeler la DPJ...tu sais, qu'est-ce que je peux t'offrir comme outil ? (ENT-1)

Des participantes mentionnent également avoir besoin d'outils pour aider les élèves à exprimer leurs émotions, d'une liste d'albums jeunesse touchant différents thèmes associés aux CSÉ ou d'un outil similaire à la plateforme *Moozoom* qui serait prescrit et intégré aux disciplines du programme.

Sinon, les participantes disent aussi avoir besoin d'activités pédagogiques en lien avec les CSÉ afin de mieux soutenir leur développement auprès des élèves. Une grande partie d'entre elles précisent vouloir des activités clés en main faciles à utiliser sans

toutefois préciser ce sur quoi pourraient porter celles-ci. Durant un entretien, une enseignante mentionne qu'il serait important qu'elles soient variées et permettent ainsi de travailler le développement des CSÉ de diverses façons : « Et puis, [des activités] variées [...] pas genre un tableau à remplir avec quelle émotion vivait Mathieu dans la vidéo [...] [sinon] ils ont l'impression de faire un travail. Des activités qu'on bouge, qu'on utilise du matériel » (ENT-1). D'autres disent aussi avoir besoin que ces activités permettent de favoriser la discussion, d'incorporer l'utilisation de la littérature jeunesse, de travailler la reconnaissance des émotions ou de développer la confiance en soi des élèves. Une autre personne stipule également qu'elle aurait besoin d'activités incorporant des techniques d'impact appropriées pour des élèves du troisième cycle.

Pour certaines participantes, un autre besoin serait d'avoir plus d'outils ou de ressources offerts aux familles afin de mieux les outiller à l'égard du développement des CSÉ de leurs enfants. Lors d'un entretien, une enseignante explique que cela permettrait aux élèves d'arriver plus outillés et que cela serait bénéfique pour l'ensemble de la société :

[...] si les écoles offraient des ateliers [aux parents] une fois par année, facultatifs, peu importe, où qu'on va parler des émotions des enfants [p. ex.] : « voici les émotions que vos enfants vivent, c'est normal qu'ils les vivent, voici comment qu'on peut les outiller ». Moi, je pense que ça serait tellement aidant pour pas juste les écoles, pour l'ensemble de la société, puis ils arriveraient à l'école, puis ils seraient déjà beaucoup plus outillés. (ENT-3)

4.4.4 Besoins d'encadrement et de valorisation du développement des CSÉ

Ce qui revient le plus fréquemment dans les réponses des participantes à l'égard de l'encadrement du développement des CSÉ, c'est qu'elles ont besoin d'avoir des balises encadrant les contenus à travailler et le rôle du personnel enseignant à l'égard du

développement des CSÉ des élèves. Durant un entretien, une enseignante précise les balises qu'elle imagine :

[...] je pense qu'on a besoin criant de réexpliquer le rôle de l'enseignant [à l'égard du développement des CSÉ des élèves]. Tu sais, de dire l'enseignant, il n'est pas juste là pour dire je t'enseigne les maths, va à la récré [...] ce n'est pas juste ça son rôle. [...] On a aussi besoin d'une ligne directrice [...] mettons, je ne sais pas comment t'expliquer ça, mais je ne sais pas si ce serait les TES, peu importe qui pourrait faire ça, mais d'avoir un besoin de dire : « En [fonction des années scolaires], voici les émotions qu'on voit, on va les voir à travers le Québec, ces émotions-là, puis on va offrir du soutien, de la documentation aux parents ». [...] ça fait partie des trois grandes missions de l'école québécoise puis on n'a rien, rien par rapport à ça. [...] Moi, on me dit juste, aide l'élève à socialiser dans un contexte scolaire. Ok, mais comment je peux l'aider à socialiser si je ne sais même pas ce qu'il a appris avant ? [...] on peut tu se donner un cadre, quelque chose ? (ENT-3)

Des participantes poussent également leur réflexion plus loin en disant explicitement qu'elles ont besoin d'avoir des cadres similaires au *Programme de formation de l'école québécoise* ou aux progressions des apprentissages afin d'avoir des compétences claires et de meilleures pistes d'enseignement à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Durant un entretien, deux enseignantes mentionnent qu'il s'agit d'un des besoins les plus importants et l'une d'entre elles mentionne ce à quoi elle fait référence lorsqu'elle dit avoir besoin d'un document-cadre en lien avec le développement des CSÉ des élèves :

Je dirais que c'est : d'abord qu'est-ce qu'on devrait enseigner, puis dans quel ordre. Ça, de un, ça l'aiderait. Graduellement, on commence par quoi, puis après ça, on fait quoi? C'est quoi la suite? Qu'est-ce qu'ils devraient enseigner selon leur âge. [...] Ce serait plus des stratégies efficaces pour un enseignant, pour bien démontrer quelque chose. [...] Tu sais, plus des objectifs de qu'est-ce que je devrais leur amener à faire comprendre avec des suggestions d'activités pour le faire. (ENT-1)

Plus simplement, une enseignante mentionne durant son entretien qu'elle a besoin que le développement des CSÉ des élèves soit intégré au programme et aux disciplines scolaires étant déjà en place. L'enseignante précise qu'elle a besoin que ce soit intégré au programme en disant qu'elle ne peut pas autant s'y attarder qu'elle le souhaiterait comme ce n'est pas prescrit :

[...] parce que je vais dire un mot qui est fort, mais je suis quand même prisonnière de mon programme. Puis c'est ça sur quoi je dois rendre des comptes [...] Mais est-ce que dans mes valeurs personnelles, le développement socioémotif d'une personne, si on veut qu'il soit bien sociabilisé puis qu'il fasse partie d'une société productive par exemple, est-ce que c'est important ? Je crois profondément que ce l'est, mais après... (ENT-2)

D'autres participantes disent aussi avoir besoin que le travail du personnel enseignant à l'égard des CSÉ des élèves soit valorisé et reconnu. Lors de son entretien, une enseignante explique pourquoi il est important que cela soit reconnu :

Je pense qu'en tant qu'enseignant, on a besoin de se faire dire, oui, ça fait partie de ta tâche [de soutenir le développement des CSÉ des élèves]. Dans le sens que, tu sais, moi des fois, j'ai des parents que je les appelle, puis je dis : « ah, c'est difficile, votre enfant, on travaille ça... » puis ils sont comme « ouais, mais c'est pas de tes affaires, ces affaires-là ». Je suis comme, ouais, mais, tu sais, c'est triste. Il y a de la colère par rapport à ça, c'est comme : « ouais, mais la gestion de la colère, c'est pas facile, même à la maison » [...] Parce que la vision de l'enseignant, c'est beaucoup axé sur enseigner, comme tu dis, et non socialiser. Mais pourtant tu peux enseigner la socialisation [...] je pense que de valoriser un peu qu'on ne fait pas juste enseigner des maths puis du français, puis faire des dessins. (ENT-3)

Durant un entretien, une autre enseignante mentionne que pour elle, le besoin le plus prioritaire est qu'on valorise le développement des CSÉ ainsi que leurs retombées à long terme :

Bien, je pense qu'il faudrait commencer par la base et la base serait d'amener ça à l'avant-plan, d'une certaine façon, que les habiletés socioémotionnelles, un, c'est

vraiment important, c'est la base du bien-être des gens puis de leur développement. À un moment donné, c'est beau si ton cerveau est rendu en secondaire 5 en français, mais si émotionnellement, tu as encore 10 ans, bien, ça fait un *clash* après quand tu arrives dans la société. (ENT-2)

Notons également que d'autres personnes disent avoir besoin que l'on parle davantage des CSÉ, qu'elles deviennent un incontournable à enseigner et qu'elles soient introduites dès la maternelle.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre fait état de l’interprétation des résultats saillants ayant été présentés dans le chapitre précédent en fonction des objectifs spécifiques du projet de recherche en plus de présenter ses limites. Il est divisé en quatre sous-sections : 1) une vision positive du rôle à jouer à l’égard du développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ); 2) une diversité de pratiques mises en œuvre afin de soutenir le développement des CSÉ; 3) une somme considérable de défis et 4) des besoins criants et essentiels.

5.1 Une vision positive du rôle à jouer à l’égard du développement des CSÉ

Plusieurs participantes considèrent que le personnel enseignant a un rôle à jouer à l’égard du développement des CSÉ. Elles font part de plusieurs arguments afin de justifier leur point de vue et elles précisent leurs visions du rôle à jouer en prenant soin d’indiquer certaines des limites qu’elles perçoivent à l’égard de ce rôle. Ces résultats sont discutés plus en profondeur dans la présente sous-section.

Les participantes ont une vision fort positive de leur rôle à l’égard du développement des CSÉ des élèves et du développement de ces compétences. D’un côté, presque toutes les enseignantes ayant participé à notre recherche considèrent avoir un rôle à jouer à l’égard du développement des CSÉ des élèves. Ces résultats concordent avec des éléments ayant été identifiés dans une étude (Paquette *et al.*, 2021).

En effet, cette étude québécoise a révélé que des enseignantes novices du primaire considèrent toutes avoir un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves. D'un autre côté, nos résultats mettent en lumière la grande importance que les participantes accordent au développement de ces compétences auprès de leurs élèves. En effet, la grande majorité d'entre elles croient qu'il est important d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Ces résultats sont significatifs, surtout quand l'on sait que les croyances du personnel enseignant influencent ses choix, ses intentions et ses pratiques d'enseignement en classe (Collie *et al.*, 2015) et que les perceptions de celui-ci à l'égard des CSÉ influencent la place qu'il accorde au développement de celles-ci en classe (Forrester, 2020). De fait, des auteurs soulignent que les enseignantes qui considèrent qu'il est important de soutenir le développement des CSÉ des élèves en classe arrivent à mieux soutenir ces compétences aux élèves en classe (Zinsser *et al.*, 2014). Enfin, ces résultats s'inscrivent aussi en cohérence les recommandations de travaux québécois soulignant l'importance de veiller au développement des CSÉ des élèves à l'école (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Les arguments soulevés par les participantes afin de justifier qu'elles ont un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves sont multiples. D'une part, il est question de la relation étroite qu'elles entretiennent avec les élèves et qui les place dans une position privilégiée afin de soutenir le développement des CSÉ des élèves. Cet argument rejoint les constats d'experts qui mentionnent que les élèves passent une grande partie de leur vie à l'école et que la relation enseignant-élève joue un rôle central à l'égard du bien-être de ceux-ci en milieu scolaire (Beaudoin, 2022; Espinosa et

Rousseau, 2018). D'autre part, les participantes disent avoir un rôle à jouer compte tenu de l'incidence des CSÉ sur les apprentissages des élèves. Ce rationnel évoqué est cohérent avec les conclusions de nombreux travaux ayant mis en évidence que les CSÉ jouent un rôle actif dans le processus d'apprentissage des élèves (Jones et Kahn, 2018; Richard *et al.*, 2021; Schonert-Reichl, 2019). En effet, plus particulièrement les émotions vécues par les élèves, qu'elles soient agréables ou désagréables, influencent la capacité des élèves à apprendre (Espinosa, 2018).

Ensuite, les participantes considèrent qu'il est de leur devoir de préparer les élèves à la vie en société en argumentant qu'il est de leur mandat de former des citoyens responsables et que l'école représente un endroit de choix pour apprendre à vivre sainement en société. D'un côté, ces résultats font écho à ceux d'une étude ontarienne récemment publiée révélant que des enseignantes du primaire soulignent l'importance d'amener les élèves à développer leurs CSÉ afin que ces derniers soient bien outillés pour les périodes futures de leurs vies (Jomaa *et al.*, 2023). D'un autre côté, l'argument des participantes est cohérent avec les attentes à leur égard telles que décrites dans certains documents encadrant la profession enseignante précisant que le personnel enseignant et l'école ont la responsabilité d'amener les élèves à devenir des citoyens engagés et responsables (MEQ, 2006; 2020). Comme le développement des CSÉ permet aux élèves d'acquérir des habiletés lui permettant de devenir un tel citoyen (Conseil supérieur de l'éducation, 2020), l'école devient ainsi un milieu essentiel pour développer ces compétences (Jones et Kahn, 2018). Enfin, les participantes précisent aussi qu'il s'agit d'une opportunité de pallier ou de compléter le rôle des familles, ce

qui est cohérent avec l'idée que les familles demeurent les premières personnes à soutenir le développement des CSÉ de leurs enfants (Zinsser *et al.*, 2014). Parallèlement, leurs propos rejoignent aussi des écrits qui soulignent l'importance de la collaboration-école-famille à l'égard du développement des CSÉ des élèves comme celle-ci les amène à mieux intérioriser les apprentissages réalisés (CASEL, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Les participantes voient leur rôle à l'égard du développement des CSÉ des élèves de plusieurs façons. Parmi celles-ci, il ressort davantage une vision axée sur un rôle de soutien que d'enseignement ou de collaboration avec le milieu familial lorsqu'elles font référence à des pratiques liées à l'accueil des émotions des élèves, au fait d'agir comme un modèle ou en prévention. Cette vision du rôle des participantes et les pratiques qu'elles y associent font écho au texte de Jennings et Greenberg (2009) qui illustre que le personnel enseignant influence le développement des CSÉ des élèves à travers les pratiques de soutien direct et indirect qu'il leur apporte. En effet, selon les auteurs, ce soutien se traduit par l'établissement et le maintien de relations positives et saines auprès des élèves et par l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces. Il est ainsi cohérent que les participantes voient une partie de leur rôle comme en étant un de soutien à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Toutefois, certains sont d'avis que l'une des méthodes les plus efficaces afin d'aider les élèves à développer leurs compétences CSÉ est l'enseignement de celles-ci, car elle serait plus concrète et explicite (Dusenbury *et al.*, 2015; Jones et Kahn, 2018). La vision prédominante des participantes axée sur le soutien pourrait s'expliquer par le fait que la formation initiale

comporte davantage de cours orientés sur la gestion de classe et moins portants explicitement sur les CSÉ (Beaumont et Garcia, 2020).

Par ailleurs, durant les entretiens individuels, des enseignantes se sont aussi prononcées sur ce qui ne relève pas d'elles à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Les limites à l'égard du rôle sont nombreuses (p. ex. lorsqu'une situation survient en dehors du contexte scolaire ou quand elles ne sont pas prêtes à vivre certaines émotions), mais l'une d'elles retient notre attention : amener les élèves à apprendre les bases du civisme. En effet, cette limite soulève certains questionnements puisqu'apprendre les normes sociales, comme le civisme, correspond à l'une des composantes de la conscience sociale (Weissberg *et al.*, 2015) en plus d'être une visée implicite de l'école dans son but de former des citoyens responsables (MEQ, 2006). Il se peut que l'enseignante en question considère qu'une fois rendue au troisième cycle du primaire (5^e et 6^e années) les élèves doivent avoir appris des bases en matière de civisme, ce qui est plausible quand on sait que les familles jouent un rôle à l'égard du développement des CSÉ de leur enfant bien avant le personnel enseignant (Zinsser *et al.*, 2014). La collaboration-école-famille prend donc tout son sens ici, car elle permettrait d'en arriver à une compréhension commune des attentes et des rôles de chacun (Conseil supérieur de l'éducation, 2020) et de travailler de concert.

5.2 Une diversité de pratiques mises en œuvre afin de soutenir le développement des CSÉ

Les participantes se disent outillées afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ et indiquent qu'elles poursuivent plusieurs objectifs à travers les pratiques qu'elles mettent en œuvre.

Les résultats montrent que plus du tiers des participantes se sentent outillées afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ, et ce, malgré le fait que plus de la moitié d'entre elles soient d'avis que leur formation universitaire en enseignement ne leur a pas permis d'acquérir de pratiques à l'égard des CSÉ. D'un côté, la perception des participantes à l'égard de l'apport de la formation initiale confirme que le développement des CSÉ ainsi que les façons de les enseigner n'occupent pas une place importante et explicite au sein des programmes de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire de plusieurs universités francophones québécoises (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Cela est préoccupant puisque plusieurs travaux précisent qu'il est nécessaire que le personnel enseignant soit formé adéquatement à l'égard des CSÉ s'il souhaite pouvoir aider efficacement les élèves à développer leurs CSÉ (Hoffman *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Richard *et al.*, 2021; Schonert-Reichl, 2019).

D'un autre côté, le tiers des participantes disent tout de même se sentir outillées afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. À cet égard, nous émettons deux hypothèses distinctes qui pourraient expliquer ce résultat. Premièrement, plus du tiers des participantes de cette recherche (n=27) ont mentionné avoir suivi une formation en

lien avec des thèmes proches des CSÉ. Même si la grande majorité d'entre elles mentionnent avoir oublié le nom de la formation, certaines ont précisé le sujet abordé durant celles-ci : intelligence émotionnelle, communication consciente, etc. Il est donc possible que ces formations leur aient permis d'être davantage outillés afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Deuxièmement, il importe de rappeler que des participantes (n=12) ont déclaré détenir deux diplômes ou plus lorsqu'elles ont répondu au questionnaire. Ainsi, leurs études additionnelles (p. ex. adaptation scolaire, didactique, orthopédagogie, psychologie) peuvent les avoir amenées à acquérir plus de connaissances, de stratégies ou de pratiques à l'égard des CSÉ ce qui expliquerait pourquoi le tiers d'entre elles disent se sentir outillées afin d'aider les élèves à développer ces compétences.

En lien avec les objectifs poursuivis à travers leurs pratiques, les participantes tentent d'amener leurs élèves à développer chacune des CSÉ centrales à l'apprentissage socioémotionnel (apprentissage socioémotionnel) du CASEL (2012) soit : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décisions responsables. Le plus souvent, elles visent le développement d'habiletés sociales auprès des élèves en travaillant avec eux la résolution de conflits, la communication respectueuse ainsi que d'autres habiletés, ce qui fait écho aux compétences relationnelles et la conscience sociale de ceux-ci (Beaumont et Garcia, 2020). En amenant les élèves à acquérir des stratégies de régulation émotionnelle et comportementale, les participantes outillent ces derniers afin qu'ils puissent les réinvestir par la suite et ceci peut contribuer au développement de leur compétence

d'autogestion (Schonert-Reichl *et al.*, 2017). Sinon, à travers les pratiques qu'elles mettent en œuvre, les participantes travaillent aussi l'identification, la compréhension et l'expression des émotions en plus du développement de la connaissance de soi et de l'autonomie auprès de leurs élèves ce qui permet à ceux-ci de développer plusieurs habiletés en lien avec leur conscience de soi (Beaumont et Garcia, 2020; Weissberg *et al.*, 2015). Par ailleurs, elles amènent aussi leurs élèves à apprendre à se questionner, à s'écouter et à s'autoévaluer avant de prendre des décisions et cela permet aux élèves de développer leur prise de décisions responsables (Schonert-Reichl *et al.*, 2017; Weissberg *et al.*, 2015). Somme toute, bien que l'ensemble des CSÉ soient visées à travers leurs pratiques, les données mettent en évidence que les compétences relationnelles et l'autogestion sont les deux CSÉ les plus priorisées par les participantes auprès des élèves. Il est possible que ces priorités soient liées à l'importance qu'elles accordent à la mission de socialisation de l'école (MEQ, 2006) ou au fait qu'elles tentent de contrer les difficultés souvent rencontrées par le personnel enseignant à l'égard de la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2022; Bergeron, 2014; Chen *et al.*, 2021).

Les pratiques déclarées par les participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves sont diversifiées. La plupart du temps, elles indiquent utiliser des pratiques pédagogiques qui sont cohérentes avec leurs visions du rôle à jouer en misant davantage sur des interventions éducatives en situations authentiques qui démontre qu'elles utilisent le potentiel des nombreuses situations du quotidien pour soutenir leurs élèves. En effet, parmi toutes les interventions que les participantes mettent en œuvre,

plus de la moitié d'entre elles disent profiter des contextes authentiques au quotidien afin de soutenir le développement des CSÉ des élèves. Par exemple, elles discutent avec les élèves à partir de situations vécues ou réelles, d'événements de l'actualité, de leur comportement, de certaines de leurs réactions, etc. Cette découverte est très similaire à celle faite par Jomaa et ses collègues (2023) auprès d'enseignantes ontariennes travaillant dans des écoles primaires. En effet, les chercheurs indiquent que leurs participantes utilisaient davantage des opportunités d'apprentissage se présentant dans des contextes authentiques (p. ex. discuter à partir d'une situation vécue) que des activités formelles (p. ex. une activité portant explicitement sur les CSÉ). Ces interventions en situations authentiques font d'ailleurs partie des façons documentées permettant de soutenir le développement des CSÉ en classe (Dusenbury *et al.*, 2015; Jones et Kahn, 2018). En outre, trois enseignantes sur quatre ont indiqué durant leurs entretiens individuels que les discussions en contextes authentiques représentent l'une des pratiques les plus efficaces à utiliser, car cela les amènerait à voir une progression plus importante chez les élèves. Le constat de celles-ci rejoint des écrits qui précisent que ce genre de discussion permet de soutenir efficacement le développement des CSÉ des élèves (Dusenbury *et al.*, 2015; Norris, 2003; Richard *et al.*, 2021; Yan *et al.*, 2011). Les participantes déclarent aussi des pratiques pédagogiques plus structurées en faisant référence à l'utilisation d'ateliers et d'activités structurés et à l'intégration de programmes, de projets ou de cadres structurants. Ces deux types de pratiques correspondent également à des moyens reconnus pour soutenir le développement des CSÉ des élèves (Durlak *et al.*, 2011; Dusenbury *et al.*, 2015; Freiberg *et al.*, 2020).

En plus des pratiques pédagogiques abordées précédemment, les participantes déclarent également utiliser des outils et des ressources, mobiliser des stratégies de gestion de classe et adopter des postures professionnelles et des attitudes précises. Des écrits montrent que l'utilisation d'outils et de ressources permet d'amener les élèves à développer leurs CSÉ (Dusenbury *et al.*, 2015). Or, on n'en sait peu sur la manière dont ils sont utilisés par les participantes. Comme le soulignent des experts, il importe que le personnel enseignant apprenne à utiliser correctement les outils auxquels il a recours s'il souhaite soutenir efficacement les élèves (Hoffman *et al.*, 2020). Par ailleurs, les participantes ont aussi recours à des ressources humaines telles que des membres de l'équipe-école ou les familles. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec des travaux précisant que la collaboration entre les différentes personnes gravitant autour de l'élève permet d'assurer une meilleure réponse à ses besoins tout en permettant le maintien d'une vision commune à l'égard du développement de ses CSÉ (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Dusenbury *et al.*, 2015).

Les participantes déclarent mobiliser des stratégies qui relèvent de la gestion de classe afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Cela coïncide avec des écrits qui tendent à démontrer que les pratiques efficaces de gestion de classe et le développement des CSÉ des élèves sont étroitement liés (Freiberg *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Korpershoek *et al.*, 2016; Norris, 2003; Schonert-Reichl, 2019; Yan *et al.*, 2011). Les participantes disent surtout mettre en œuvre des pratiques de gestion de classe axée l'établissement d'un climat de classe positif afin de faciliter le développement des CSÉ des élèves. En effet, elles mentionnent établir un lien de confiance avec les élèves, une

gestion de classe participative, donner plus de liberté aux élèves, et surtout, faire de la classe un environnement d'apprentissage sécurisant où les émotions sont normalisées et acceptées. Durant un entretien individuel, une enseignante va même jusqu'à dire que cette dernière pratique a un impact de taille sur le développement des CSÉ des élèves, car cela amène les élèves à être plus réceptifs, prêts et à s'engager dans des tâches plus complexes. Ces résultats sont similaires à ceux observés dans des études réalisées au Canada et aux États-Unis ayant soulevé que des enseignants misaient aussi sur des pratiques de gestion de classe permettant d'établir un climat de classe positif tout en précisant que celles-ci avaient un impact considérable sur le développement des CSÉ des élèves (Cvar, 2019; Jomaa *et al.*, 2023). Qui plus est, ces résultats s'inscrivent en cohérence avec des travaux d'experts indiquant que le personnel enseignant peut soutenir le développement des CSÉ des élèves lorsqu'il emploie des stratégies variées à travers sa gestion de classe (p. ex. établir des relations chaleureuses, établir un climat de classe positif et structuré, varier les modalités des travaux et offrir des choix, etc.) (Durlak *et al.*, 2011; Evertson et Weinstein, 2006; Jones et Kahn, 2018).

Par ailleurs, les participantes disent aussi adopter des postures et des attitudes afin de favoriser le développement des CSÉ des élèves. Elles mentionnent faire preuve de disponibilité, d'ouverture en plus d'être à l'écoute d'eux. Ces pratiques sont jugées favorables par des chercheurs, puisqu'elles contribueraient au développement d'une relation enseignant-élève de qualité facilitant le développement des CSÉ des élèves (Allen *et al.*, 2020; Evertson et Weinstein, 2006; Richard *et al.*, 2021; Yan *et al.*, 2011). En effet, en étant disponible, ouvert et à l'écoute des élèves, le personnel enseignant

devient conscient des événements qui se déroulent en classe. Il arrive à mieux connaître ses élèves et à tenir compte de leurs besoins ce qui solidifie les relations entre celui-ci et les élèves en les rendant plus positives et amène le groupe à vivre comme une communauté en classe (Archambault et Chouinard, 2022; Norris, 2003; Yan *et al.*, 2011).

5.3 Une somme considérable de défis

Les résultats en lien avec les défis vécus par les participantes illustrent que certains contextes favorisent davantage leur apparition et que plusieurs freins les empêchent de mettre en œuvre des pratiques. Les participantes perçoivent aussi des lacunes d'élèves comme des défis en soi et d'autres défis font apparaître certains paradoxes dans leur discours.

D'entrée de jeu, il importe de préciser que les participantes mentionnent qu'elles considèrent majoritairement vivre des défis en lien avec les émotions des élèves. Ce défi est similaire à celui identifié dans une étude américaine au sein de laquelle des enseignantes du primaire mentionnent avoir de la difficulté à composer avec les émotions vécues par les élèves (Shewark *et al.*, 2018). De plus, selon les chercheuses, les enseignantes font souvent référence aux émotions « dérangeantes » comme des choses devant être gérées. Or, la façon dont les enseignantes perçoivent les émotions des élèves en classe peut avoir des retombées sur leur compétence à soutenir le développement des CSÉ des élèves (Shewark et al, 2018) surtout quand on sait que cela peut faire en sorte que les relations deviennent plus distantes entre l'enseignant et

les élèves (Yan *et al.*, 2011). Comme le souligne Espinosa (2018), le personnel enseignant devrait retenir qu'aucune émotion ne doit être jugée et qu'il est préférable de les accueillir dans l'optique que les élèves reviennent plus rapidement disponibles aux tâches qui leur sont demandées. Ainsi, bien que les participantes de notre étude ne rapportent pas inhiber les émotions vécues par les élèves, il serait tout de même important de renforcer la formation initiale et continue à ce sujet pour les amener à pouvoir dissocier les émotions vécues par des élèves des comportements perturbateurs qui ressortent lorsqu'ils vivent de telles émotions (Shewark *et al.*, 2018).

Durant les entretiens individuels, les enseignantes ont spécifié dans quels contextes les défis qu'elles rencontrent surviennent le plus souvent et deux contextes méritent une attention particulière. D'abord, selon les enseignantes, les défis surviendraient plus fréquemment lorsque des intervenants dans l'école ne sont pas outillés ou n'agissent pas en cohérence avec la manière dont elles interviennent habituellement auprès des élèves. À ce sujet, des experts en gestion de classe soulignent l'importance de la communication et la coopération entre le personnel enseignant et les autres intervenants dans les écoles (Archambault et Chouinard, 2022). En effet, il peut être difficile pour les intervenants hors classe de savoir comment celles-ci interviennent habituellement auprès de leurs élèves si elles n'en discutent pas davantage avec eux. Plus spécifiquement, par rapport au développement des CSÉ, la littérature tend également à démontrer qu'il est important que le développement des CSÉ dépasse uniquement la classe et qu'il soit considéré de façon écosystémique, car cela permettrait à l'ensemble des acteurs gravitant autour des élèves de mieux veiller à leur

développement socioémotionnel (CASEL, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Norris, 2003; Schonert-Reichl, 2019). De cette façon, cela amènerait l'ensemble des acteurs à être mieux outillés à l'égard du développement des CSÉ des élèves et ainsi agir en cohérence avec les interventions étant réalisées au niveau de la classe. Ensuite, un autre contexte qui ferait apparaître beaucoup de défis serait lorsque les interventions des parents vont dans le sens contraire de celles étant faites à l'école. Une dichotomie semble se présenter entre l'unes des visions que les participantes considèrent avoir à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves et ce contexte précis. En effet, les familles sont parfois vues comme un levier pour soutenir le développement des CSÉ des élèves alors que dans d'autres cas, comme c'est le cas ici, elles sont vues comme un frein. Pourtant, si les participantes misaient sur la collaboration et le dialogue avec les parents, tous les protagonistes pourraient développer ensemble une compréhension commune de ce qui est fait à l'école et ainsi réduire le nombre de défis rencontrés (CASEL, 2017; Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Ensuite, les résultats révèlent des freins lorsqu'elles tentent de mettre en œuvre des pratiques visant le développement des CSÉ des élèves. D'un côté, l'un des freins les plus importants serait associé aux lacunes des participantes en matière de connaissances à l'égard des CSÉ ainsi que de la maîtrise de leurs propres CSÉ. Ce défi n'est pas surprenant lorsqu'on considère, comme il a déjà mentionné, que des travaux ont indiqué que le développement des CSÉ est très peu ciblé en formation initiale (Beaumont et Garcia, 2020) et qu'il est quasi absent des formations continues

actuellement offertes (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Qui plus est, cette absence du développement des CSÉ en formation initiale et continue contribuerait à renforcer l'idée que les systèmes éducatifs semblent tenir pour acquis que le personnel enseignant dispose naturellement des prérequis afin de soutenir le développement des CSÉ des élèves (Jennings et Greenberg, 2009) ce qui est une croyance erronée devant être évitée (Jones *et al.*, 2013). En effet, un certain consensus existe dans la communauté scientifique voulant que pour être en mesure de soutenir efficacement le développement des CSÉ des élèves et d'enseigner ces compétences, le personnel enseignant doive avoir acquis une base de connaissances en lien avec les CSÉ et avoir été amené à développer ses propres CSÉ durant sa formation (Hoffman *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Jones et Kahn, 2018; Richard *et al.*, 2021; Schonert-Reichl, 2019; Weissberg *et al.*, 2015).

D'un autre côté, un frein additionnel mentionné par les participantes est la complexité des interventions à l'égard du développement des CSÉ. Par exemple, des participantes disent avoir l'impression d'intervenir plus fréquemment à l'égard d'élèves problématiques au détriment des autres. Ceci concorde avec un défi similaire ayant été identifié dans une autre étude à l'intérieur de laquelle des enseignants du primaire disent devoir plus souvent intervenir auprès d'élèves présentant des comportements difficiles (Chen *et al.*, 2021). Il est également possible de dire qu'une grande partie des éléments qui posent défi aux yeux des participantes découlent de leur manque de connaissances en lien avec les CSÉ et de leurs lacunes dans le développement de leurs propres compétences (Jennings et Greenberg, 2009; Jones et

Kahn, 2018; Schonert-Reichl, 2019). Un dernier frein concerne l'ampleur du temps exigé par le développement des CSÉ. Les participantes précisent que le développement de ces compétences peut prendre du temps et que le programme prescrit est déjà chargé. Cela concorde avec d'autres études ayant identifié que des enseignants du primaire considèrent que le manque de temps est l'un des défis les plus importants qu'ils rencontrent en lien avec la planification ou la mise en œuvre de pratiques associées au développement des CSÉ des élèves (Borner, 2018; Buchanan *et al.*, 2009; Cvar, 2019). Toutefois, cela va également à l'encontre des résultats obtenus dans une étude ontarienne portant également sur des enseignantes du primaire (Jomaa *et al.*, 2023). Or, comme le soulignent les chercheurs, cela pourrait être dû au fait qu'en Ontario l'apprentissage socioémotionnel est prescrit dans trois documents ministériels encadrant la profession enseignante (voir Gouvernement de l'Ontario, 2019) et que les enseignantes reçoivent davantage de soutien en lien avec l'implantation de celui-ci comme il est prescrit (Jomaa *et al.*, 2023).

Dans un autre ordre d'idée, les réponses des participantes nous amènent à constater que certaines entretiennent une vision déficitaire des caractéristiques de certains élèves. Elles nomment explicitement des lacunes d'élèves qu'elles perçoivent comme des défis, comme : les élèves qui « ont de la difficulté à gérer leurs émotions », qui « manquent d'empathie », qui « manquent de maturité », qui « sont impulsifs », etc. Cela concorde avec les conclusions d'autres travaux indiquant que le personnel enseignant a tendance à se concentrer davantage sur les comportements perturbateurs des élèves que sur les besoins ou les émotions mal compris à la base de ceux-ci (Chen

et al., 2021; Shewark *et al.*, 2018). Cette vision déficitaire est paradoxale, car le développement des CSÉ permet d'améliorer les comportements des élèves en milieu scolaire (Durlak *et al.*, 2011; Jones et Kahn, 2018; Schonert-Reichl, 2019). Ainsi, il pourrait être pertinent d'outiller davantage le personnel enseignant à cet égard. Comme le soulignent Goyette et ses collègues (2020), il est important de miser sur les forces et le potentiel des élèves en milieu scolaire en mettant en œuvre des pratiques visant le bien-être et la réussite éducative de ceux-ci.

Enfin, les contraintes organisationnelles et systémiques semblent également être des obstacles importants aux yeux des participantes. D'une part, les participantes évoquent le manque de contenus explicites à enseigner en lien avec les CSÉ dans le programme de formation ainsi que le manque de modalités d'évaluation en lien avec celles-ci. Elles sont laissées à elles-mêmes afin de cibler quelles compétences prioriser en plus de devoir trouver une façon de les soutenir. Les participantes sont d'ailleurs nombreuses à souligner le manque de définition à l'égard du rôle qu'elles doivent jouer à l'égard du développement des CSÉ. Les défis soulevés coïncident avec des travaux qui ont mis en lumière que même si des éléments relatifs aux CSÉ sont présents dans le programme de formation, ceux-ci demeurent dispersés à travers les domaines généraux de formation et les compétences transversales et cela a pour effet de compliquer la tâche du personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; St-Louis, 2020). D'autre part, les participantes constatent un manque d'importance accordée au développement des CSÉ par certains membres de l'équipe-école au sein de leurs milieux. Elles se heurtent à la résistance de ceux-ci lorsqu'elles tentent de les

amener à voir la pertinence de soutenir le développement socioémotionnel des élèves. Il est possible que cette résistance au changement soit partiellement liée au fait que le développement des CSÉ est peu ciblé en formation initiale et continue (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). En effet, il pourrait être difficile pour certains membres de l'équipe-école de saisir la pertinence du développement de ces compétences s'ils ne sont pas familiers avec celles-ci et leurs retombées possibles.

5.4 Des besoins criants et essentiels

Les besoins exprimés par les participantes sont étroitement liés aux défis qu'elles rencontrent à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Il est question de besoins de formation, d'amélioration de leurs conditions de travail, d'accès à plus d'outils et d'activités et d'encadrement et de valorisation du développement des CSÉ. Ces besoins sont discutés dans la présente sous-section.

De prime abord, il importe de souligner que la très grande partie des besoins soulevés par les participantes sont liés à de la formation. Elles désirent acquérir des connaissances et des pratiques en lien avec les CSÉ en plus d'être amenées à développer leurs propres CSÉ, et ce, afin de mieux comprendre comment enseigner explicitement celles-ci, intervenir auprès des élèves et de pouvoir avoir une meilleure maîtrise de leurs CSÉ. Ces besoins sont similaires à ceux ayant été identifiés dans d'autres études (Pelletier, 2015; Shewark *et al.*, 2018; Soutter, 2023) et sont intimement liés aux lacunes qu'elles présentent à l'égard des CSÉ. Leurs besoins sont également justifiés, car la littérature tend à démontrer que le personnel enseignant arrive à mieux

enseigner et soutenir le développement des CSÉ des élèves ainsi qu'à mieux gérer ses propres compétences lorsqu'il est formé sur le sujet (Hoffman *et al.*, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Jones et Kahn, 2018; Richard *et al.*, 2021; Schonert-Reichl, 2019; Weissberg *et al.*, 2015).

Par ailleurs, les propos des participantes font aussi état du besoin d'améliorer les conditions de travail en milieu scolaire afin qu'elles soient en mesure de mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves. Principalement, elles font référence au besoin d'améliorer la collaboration entre les acteurs gravitant autour des élèves afin de favoriser le développement de leurs CSÉ. À ce sujet, des écrits mettent en lumière que lorsque le développement des CSÉ est fait de manière écosystémique (et non seulement au niveau d'une classe), les apprentissages et les retombées sont plus importants et significatifs (CASEL, 2017; Durlak *et al.*, 2011; Ma *et al.*, 2023; Oberle *et al.*, 2016; Schonert-Reichl, 2019). Les participantes mentionnent également avoir besoin d'une diminution du nombre d'élèves par classe pour être en mesure de mieux soutenir le développement des CSÉ des élèves. Sans nécessairement prouver qu'une diminution du ratio d'élèves par classe permettait au personnel enseignant de mieux soutenir le développement des CSÉ, une étude a récemment soulevé que les élèves parvenaient à mieux développer leurs compétences relationnelles lorsque le ratio d'élèves est moins élevé en classe (Coehlo *et al.*, 2021).

Enfin, les participantes expriment également des besoins d'encadrement et de valorisation du développement des CSÉ. En effet, elles désirent que le développement des CSÉ et leur rôle en lien avec celui-ci deviennent explicites, prescrits et valorisés au

sein des écoles et de la société. Ces besoins concordent avec des éléments ayant déjà été abordés dans des écrits par rapport au fait que le développement des CSÉ occupe une place implicite et floue à l'intérieur des documents encadrant la profession enseignante au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; St-Louis, 2020). De fait, compte tenu des retombées positives associées au développement des CSÉ, des experts recommandent d'en rendre le développement obligatoire et explicite au sein des écoles québécoises (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Malgré l'ajout de quelques éléments en lien avec les CSÉ des élèves à l'intérieur du nouveau *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (MEQ, 2020), le rôle du personnel enseignant à l'égard du développement des CSÉ demeure trop peu balisé.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles (CSÉ) des élèves. Depuis quelques années, plusieurs travaux soutiennent que le développement des CSÉ des élèves à l'école primaire constitue un levier afin de soutenir leur processus d'apprentissage en plus d'être synonyme de nombreuses retombées positives. Toutefois, la place occupée par le développement des CSÉ des élèves au sein de publications québécoises reste limitée. En plus de cela, les formations initiales et continues présentent des lacunes, ce qui devient un casse-tête supplémentaire pour les enseignantes qui désirent aider leurs élèves à développer ces compétences. Qui plus est, des défis peuvent survenir au sein des classes lorsque le personnel enseignant n'est pas familier avec le développement des CSÉ. Ainsi, c'est en tenant compte de ce qui précède que nous en sommes arrivés à documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Plus précisément, nous avons décrit le rôle perçu, les pratiques, les défis et les besoins de celles-ci, tous à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons réalisé une étude descriptive qualitative s'inscrivant dans un paradigme qualitatif/interprétatif. Dans un premier temps, un sondage électronique anonymisé a été utilisé et a permis de recueillir des données auprès de 73 participantes enseignant au troisième cycle du primaire. Dans un deuxième temps, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés en compagnie de quatre enseignantes

afin d'approfondir les résultats. Enfin, nous avons fait une analyse thématique de nos corpus de données, ce qui nous a permis de faire émerger différents thèmes en lien avec le rôle perçu, les pratiques, les défis et les besoins des participantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

À l'issue de cette démarche, quatre constats importants ont émergé. Premièrement, les enseignantes considèrent presque toutes avoir un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ des élèves et ce rôle se traduit davantage par une vision de soutien que d'enseignement des CSÉ. Deuxièmement, les enseignantes déclarent utiliser une grande diversité de pratiques en misant substantiellement sur des interventions en contextes authentiques afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Troisièmement, les enseignantes rencontrent une somme notable de défis à l'égard du développement des CSÉ des élèves se caractérisant majoritairement par des freins associés à la mise en œuvre de pratiques ainsi que de contraintes organisationnelles et systémiques. Quatrièmement, en cohérence avec plusieurs des défis qu'elles rencontrent, les enseignantes expriment surtout des besoins de formation ainsi que des besoins d'encadrement et de valorisation du développement des CSÉ. En somme, il est clair que même si les enseignantes tentent de plusieurs façons d'aider les élèves à développer leurs CSÉ, elles rencontrent de nombreuses contraintes les empêchant d'y parvenir et faisant apparaître des besoins importants.

Afin que celles-ci soient en mesure de soutenir efficacement les élèves, d'autres études devront être réalisées afin de cibler et de développer des moyens concrets leur permettant d'être plus outillées à l'égard du développement des CSÉ des élèves.

Les limites de la recherche

La présente étude comporte certaines limites qui nécessitent d'être mises en évidence. De fait, il est important de préciser que les connaissances produites dans cette recherche ne permettent pas de faire un portrait global du vécu de tout le personnel enseignant du Québec à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Le potentiel de transférabilité des résultats se limite uniquement à des enseignantes du troisième cycle du primaire enseignant en classe dite « régulière ». Ce potentiel de transfert est atteignable si d'autres études sont réalisées dans des contextes similaires à ceux décrits dans ce mémoire. Ensuite, le moment auquel s'est effectuée la collecte de données (fin d'année scolaire soit les mois de mai et de juin 2023) et la pénurie de main-d'œuvre ont rendu le recrutement complexe. Il s'agit des raisons pouvant expliquer le nombre limité de participantes dans le questionnaire. Par ailleurs, une autre limite concerne l'utilisation d'un échantillonnage par convenance. Comme les participantes devaient être volontaires, il est possible que celles ayant décidé de participer à l'étude s'intéressent plus aux CSÉ que d'autres personnes ce qui pourrait avoir teinté les résultats obtenus. Qui plus est, il convient de souligner que les données empiriques qualitatives demeuraient parfois en surface (notamment dans les questions ouvertes du questionnaire) ce qui n'a pas permis de traiter l'objet avec autant de profondeur que désiré. De plus, une autre limite est associée aux résultats en lien avec la fréquence déclarée par les participantes en lien avec les difficultés qu'elles rencontrent à l'égard du développement des CSÉ des élèves (voir tableau 10). Leurs réponses nous poussent à croire qu'il est possible que leurs réponses soient empreintes de désirabilité sociale et ne soient pas totalement représentatives de leur réalité.

Enfin, une dernière limite concerne les résultats en lien avec les pratiques. Comme ces pratiques n'ont pas été observées dans le cadre de cette étude, celles-ci ne peuvent être considérées autrement que des pratiques déclarées. En tenant compte du fait que plusieurs critères de rigueur propre à la méthodologie qualitative ont été respectés et que nos participantes proviennent de 27 milieux de travail différents (centres de services scolaires, écoles privées, éducation en contextes autochtones), nous sommes confiants de la richesse et de la validité de nos résultats.

Les retombées spécifiques de la recherche

Cette étude descriptive qualitative apporte un nouveau regard sur le rôle perçu, les pratiques, les défis et les besoins d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. En effet, il s'agissait de la première étude qualitative ayant été réalisée au Québec portant sur l'ensemble de ces aspects en même temps et ciblant spécifiquement le troisième cycle du primaire. À ce jour, la plupart des études réalisées au Québec étaient plus orientées sur le préscolaire ou ciblaient de futures enseignantes et des enseignantes novices (Paquette, 2018; Paquette *et al.*, 2021; Pelletier, 2022a; 2022b; Pelletier et Goyette, 2023). Notre recherche amène ainsi des découvertes importantes qui méritent d'être abordées brièvement.

En lien avec le rôle perçu, les enseignantes sont toutes d'avis qu'elles ont un rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ et accordent une importance capitale à celui-ci. Parmi leurs visions du rôle à jouer à l'égard du développement des CSÉ, le rôle de soutien est sans aucun doute celui qui prédomine le plus suivi par les rôles d'enseignement

et de collaboration avec le milieu familial. Ces résultats sont encourageants, car lorsque le personnel enseignant est d'avis qu'il est important de soutenir le développement des CSÉ des élèves dans la classe, il arrive à mieux les enseigner à ceux-ci (Zinsser *et al.*, 2014).

En lien avec les pratiques mises en œuvre, les enseignantes misent surtout sur des interventions en situations authentiques afin d'aider les élèves à développer leurs CSÉ. Bien qu'à travers leurs pratiques, les enseignantes poursuivent plusieurs objectifs permettant aux élèves de développer les cinq CSÉ du CASEL (2012), elles ciblent plus souvent le développement des compétences relationnelles des élèves ainsi que leur autogestion. Par ailleurs, elles mobilisent des pratiques correspondantes à trois des quatre types de moyens proposés par le CASEL afin de soutenir le développement des CSÉ des élèves : elles utilisent des cours autonomes plus explicites, des pratiques d'enseignement plus générales et intègrent des programmes au sein de leurs classes (Dusenbury *et al.*, 2015).

En lien avec les défis rencontrés par les enseignantes, il est majoritairement question de freins associés à la mise en œuvre de pratiques visant à soutenir le développement des CSÉ des élèves. Ces freins concernent surtout leurs lacunes au niveau des connaissances associées aux CSÉ et de la maîtrise de leurs propres CSÉ ainsi que la complexité des interventions en lien avec le développement des CSÉ des élèves. Les enseignantes sont aussi confrontées à des contraintes organisationnelles et systémiques. L'ensemble de ces défis tend à renforcer la fausse idée que le système éducatif tient pour acquis que les enseignantes disposent naturellement des prérequis pour aider les élèves à

développer leurs CSÉ (Jennings et Greenberg, 2009; Jones *et al.*, 2013). Effectivement, bien que d'autres provinces canadiennes mettent de plus en plus l'accent sur le développement des CSÉ et l'encadrent au sein de documents ministériels (p. ex. Alberta, Colombie-Britannique, Nouvelle-Écosse, Ontario), les défis rencontrés par les enseignantes donnent l'impression que le système éducatif québécois continue de penser qu'elles ont les connaissances nécessaires pour parvenir à naturellement soutenir le développement des CSÉ des élèves. Or, il est possible que cette absence de documents-cadres en lien avec les CSÉ soit liée à une contrainte syndicale propre au contexte québécois. Toutefois, il convient de souligner que des documents de soutien destinés au personnel enseignant et des politiques ont déjà été publiés par le ministère de l'Éducation (MEQ)¹¹ dans le passé.

En lien avec les besoins, les enseignantes expriment plus souvent des besoins de formation afin de pouvoir pallier leurs lacunes en lien avec les connaissances associées aux CSÉ. Elles ont aussi souvent exprimé des besoins d'encadrement de valorisation du développement des CSÉ. En effet, elles souhaitent avoir des balises claires à l'égard du développement de ces compétences et que le tout soit davantage valorisé au sein des écoles. Leurs besoins font écho aux constats et recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2020) par rapport au fait de rendre explicite et obligatoire le développement des CSÉ des élèves en milieu scolaire.

¹¹ Notamment, il est possible de penser au document-cadre *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducation* (MEQ, 2021), à la *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (MÉES, 2017) et au *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (MÉESR, 2015).

Implications en lien avec la pratique

Comme mentionné précédemment, cette recherche a permis de documenter le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des CSÉ des élèves. Plus précisément, leur rôle perçu, leurs pratiques, leurs défis et leurs besoins à l'égard du développement des CSÉ ont tous été décrits. Une première implication serait de rendre explicite et obligatoire le développement des CSÉ des élèves en l'encadrant au sein de documents ministériels comme mentionné explicitement par les enseignantes de cette recherche et comme des travaux l'ont déjà proposé des travaux dans le passé (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020). En effet, une étude ontarienne récente a mis en perspective que cet encadrement semble permettre aux enseignantes du primaire d'être plus outillées et plus confiantes à l'égard du développement des CSÉ des élèves (Jomaa *et al.*, 2023).

Ensuite, une deuxième implication serait d'accorder une place plus importante et explicite au CSÉ et les façons de les développer en formation initiale et continue. Actuellement, les lacunes des formations initiales et continues en lien avec le développement des CSÉ (Beaumont et Garcia, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2020) s'observent directement sur le terrain et empêchent les enseignantes de soutenir efficacement le développement de ces compétences auprès de leurs élèves. Dans cette optique, en formation initiale, il serait pertinent que les dispositifs d'accompagnement soient liés aux réalités scolaires des enseignantes telles que décrites dans cette recherche afin de leur permettre d'être davantage prêtes à affronter cette réalité (Soutter, 2023) et de favoriser leur rétention après leur insertion professionnelle (Niyubahwe, 2023). En

formation continue, des dispositifs de développement professionnel continu (p. ex. formations ponctuelles, en ligne, accompagnement professionnel, etc.) permettant au personnel enseignant d'acquérir des connaissances et des pratiques en lien avec les CSÉ et de développer leurs propres CSÉ pourraient être développés (Trépanier *et al.*, 2021). Comme le souhaite la *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves – 2022-2026* (MEQ, 2022), ce genre de formation permettrait de valoriser le personnel enseignant tout en contribuant à sa rétention (Karsenti *et al.*, 2018). En effet, en considérant que le personnel enseignant ayant des CSÉ moins développées est plus enclin à vivre du stress émotionnel et en arriver à l'épuisement professionnel (Jennings et Greenberg, 2009), il importe de mettre en place des dispositifs de développement professionnel respectant certains critères d'efficacité (Duchaine *et al.*, 2021) et lui permettant de développer et de maîtriser ses propres CSÉ (Conseil supérieur de l'éducation, 2020; Vlasie, 2021).

Une dernière implication serait de considérer le développement des CSÉ de façon écosystémique au niveau des écoles, car comme le précisent des écrits, cela permettrait d'assurer un développement des CSÉ plus complet en plus de maximiser les retombées positives associées à leur développement (CASEL, 2019; Durlak *et al.*, 2011).

Pistes de recherches futures

Compte tenu du fait que cette recherche s'attardait uniquement aux enseignantes du troisième cycle du primaire, d'autres recherches pourraient être réalisées afin de documenter et de mieux comprendre le vécu du personnel enseignant travaillant au

préscolaire, au premier et au deuxième cycle du primaire ainsi qu'au secondaire. Comme une des limites de cette recherche est qu'il s'agit de pratiques déclarées, des recherches futures pourraient recourir à l'observation en classe afin d'obtenir un portrait plus juste de la réalité. Il serait aussi intéressant de mettre en œuvre des recherches participatives (p. ex. recherche-action, recherche collaborative, recherche-développement) afin de répondre aux défis ainsi qu'aux besoins soulevés par les enseignantes dans cette recherche ou encore de développer certains programmes en lien avec le développement des CSÉ des élèves.

RÉFÉRENCES

- Allen, K., Hansford, L., Hayes, R., Allwood, M., Byford, S., Longdon, B., Price, A. et Ford, T. (2020). Teachers' perceptions of the impact of the Incredible Years® Teacher Classroom Management programme on their practice and on the social and emotional development of their pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 75-90. <https://doi.org/10.1111/bjep.12306>
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4^e éd., p. 17-50). Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitatives de données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école : Définir et intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 31-46). Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/00070990215883>
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : Perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. (2023). *Promouvoir à la fois la santé mentale, un climat scolaire positif et la prévention de la violence : Guide de planification pour soutenir de manière continue le bien-être à l'école*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. https://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont_v2/documents/Guide_de_planification.pdf
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). La promotion de l'apprentissage socioémotionnel à l'école : Un regard sur l'offre de cours en formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions* (p. 9-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>
- Bergeron, G., Kenny, A. et Desmarais, M.-É. (2021). La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le*

- développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 107-135). Presses de l'Université du Québec.
- Borner, L. T. (2018). *Teachers' perception regarding the implementation of social emotional learning in Title I schools* [Dissertation doctorale, Houston Baptist University]. DARIUS. <http://hdl.handle.net/20.500.12262/215>
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. et Merrell, K. W. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Chen S.-Y., Lindo, N. A., Blalock, S., Yousef, D., Smith, L. et Hurt-Avila, K. (2021). Teachers' Perceptions of Teacher-Child Relationships, Student Behavior, and Classroom Management. *Journal of Educational Research & Practice*, 11(1), 153-167. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.11.1.11>
- Coelho, V. A., Brás, P. et Matsopoulos, A. (2021). Differential effectiveness of an elementary school social and emotional learning program during middle school transition in Portugal. *School Psychology*, 36(6), 475-482. <https://doi.org/10.1037/spq0000454>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs — Preschool and Elementary School Edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *Key Implementation Insights from the Collaborating Districts Initiative: A Multiyear Effort to Help School Districts Integrate Social and Emotional Learning across All Aspects of Their Work: What Have We Learned? What Impact Have We Seen? What's Next?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581635.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *SEL 3 signature practices playbook: A tool that supports systemic SEL*. <https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2018/12/SEL-3-Signature-Practices-Playbook-7.5.22.pdf>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. et Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning & Instruction*, 39, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Cvar, K. H. (2019). *Practitioners' Beliefs Regarding Social and Emotional Learning and Its Implication for Implementation* (Publication n° 22589442) [Dissertation doctorale, California State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Denault, A.-S. et Cloutier, R. (2021). La socialisation, l'autonomie et la compétence sociale. Dans R. Cloutier, S. Drapeau, A.-S. Denault et C. Cellard (dir.), *Psychologie de l'adolescence* (5^e éd., p. 135-154). Chenelière Éducation.

- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire : Mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-298). Presses de l'Université du Québec.
- Duchaine, M.-P., Gaudreau, N. et Trépanier, N. S. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 275-307). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. et Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dusenbury, L., Calin, S., Domitrovich, C. et Weissberg, R. P. (2015). *What Does Evidence-Based Instruction in Social and Emotional Learning Actually Look Like in Practice? A Brief on Findings from CASEL's Program Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. et Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. et Rousseau, N. (2018). Introduction : Le bien-être à l'école et l'apport de la psychopédagogie. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Forrester, P. M. (2020). *Teachers' perspectives and understanding of social emotional learning in an early elementary suburban public school* [Thèse de doctorat, Northeastern University]. DRS. <http://hdl.handle.net/2047/D20351619>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Freiberg, H. J., Oviatt, D. et Naveira, E. (2020). Classroom Management Meta-Review Continuation of Research-Based Programs for Preventing and Solving Discipline

- Problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(4), 319-337. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1757454>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P., et Genoud, P. (2020). Quelles compétences émotionnelles des enseignants protègent des différentes dimensions du burnout ? *Recherches en éducation*, 41, 74-91. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gouvernement de l'Ontario. (2019, 21 août). *L'apprentissage socioémotionnel*. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-physique-et-sante-de-la-1re-la-8e-annee/apprentissage-socioemotionnel>
- Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B. et Bazinet, J. (2020). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative d'élèves du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 1-23. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1072>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. et Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Ivcevic, Z. et Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jahromi, L. B., Bryce, C. I. et Swanson, J. (2013). The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 235-246. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.012>
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jomaa, H., Duquette, C., et Whitley, J. (2023). Elementary Teachers' Perceptions and Experiences Regarding Social-Emotional Learning in Ontario. *Brock Education Journal*, 32(1), 9-37. <https://doi.org/10.26522/brocked.v32i1.948>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. et Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jones, S. M. et Kahn, J. (2018). The Evidence Base for How Learning Happens: A Consensus on Social, Emotional, and Academic Development. *American Educator*, 41(4), 16-42.
- Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Borges, C., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S., Pellerin, G., Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec et Carrefour national de l'insertion professionnelle en éducation. (2018). *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux*

- défavorisés. CRIFPE. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015_rapport_t.karsenti_retention-enseignants-milieu-defavorise.pdf
- Kim, H., Sefcik, J. S., et Bradway, C. (2017). Characteristics of Qualitative Descriptive Studies: A Systematic Review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. et Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail : Développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 109-136). Presses de l'Université du Québec.
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 221-240). Presses de l'Université du Québec.
- Loi sur l'instruction publique.* RLRQ, c. I-13.3. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3/20210701#se:22_0_1
- Ma, A., Miller, A. A., Tucker, A. et Steele, L. (2023). *Supporting Parent and Family Engagement to Enhance Student's Academic, Social, and Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/policy-brief-fce-2023/?view=true>
- Ma, A., Miller, A. A., Tucker, A. et Steele, L. (2023). *Supporting Parent and Family Engagement to Enhance Student's Academic, Social, and Emotional Learning*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/policy-brief-fce-2023/?view=true>
- Milne, J., et Oberle, K. (2005). Enhancing Rigor in Qualitative Description: A Case Study. *Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing*, 32(6), 413-420. <https://doi.org/10.1097/00152192-200511000-00014>
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire – Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves – 2022-2026*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

- <contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Neergaard, M.A., Olesen, F., Andersen, R.S. et Sondergaard, J. (2009). Qualitative description – the poor cousin of health research? *BMC Medical Research Methodology*, 9(52). 1-5. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-52>
- Niyubahwe, A. (2023, 15 janvier). Rétention du futur personnel enseignant : nécessité d'un accompagnement braché sur les réalités scolaires. *Le Réseau ÉdCan.* <https://www.edcan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant-realites-scolaires/?lang=fr>
- Norris, J. A. (2003). Looking at Classroom Management Through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_8
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. et Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- 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]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1010/>
- Paquette, N., April, J. et Tardif, G. (2021). Compétences socioémotionnelles : le rôle perçu des enseignantes novices dans le développement de ces compétences chez l'élève. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 12(1), 8-16.
- Paillé, P. (2019). Trente ans de développement du champ de l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 13-31. <https://doi.org/10.7202/1059645ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series-24*. UNESCO International Bureau of Education.
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts?. *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pelletier, M.-A. (2022a). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ?. *Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>
- Pelletier, M.-A. (2022b). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à

- explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2). 1-14. <https://doi.org/10.7202/1097034ar>
- Pelletier, M.-A. et Goyette, N. (2023). Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 257-270. <https://doi.org/10.7202/1097148ar>
- Pons, F., Doudin, P.-A. et Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions : développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 20-45). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/259_9782760517912.pdf
- Richard, S., Gay, P. et Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Savoie-Zajc, L. (2018) La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 139-152). Presses de l'Université de Montréal.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. et Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social and Emotional Learning. A Report Prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. University of British Columbia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M. et Denham, S. A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787-802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Soutter, M. (2023). Transformative Social-Emotional Learning for Teachers: Critical and Holistic Well-Being as a Marker of Success. *Journal of Teaching and Learning*, 17(1). 7-30. <https://doi.org/10.22329/jtl.v17i1.7001>
- 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/wp->

- <content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>
- Statistique Canada. (2023, 22 novembre). *Proportion d'effectifs postsecondaires masculins et féminins, selon le régime d'études, le type d'établissement et le statut de l'étudiant au Canada* (tableau no 37-10-0018-02). <https://doi.org/10.25318/3710001801-fra>
- Sullivan-Bolyai, S. et Bova, C. (2021). *Qualitative Description: A How-To Guide*. University of Massachusetts Medical School. <https://dx.doi.org/10.13028/8vwe-xc61>
- Trépanier, N. S., Gaudreau, N. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel continu dans les milieux éducatifs : réflexion sur l'importance d'opter pour une approche multimodale. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 308-323). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Vaismoradi, M., Turunen, H. et Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions. Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. et Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (p. 3-19). The Guilford Press.
- Willis D. G., Sullivan-Bolyai S., Knafl K. et Cohen M. Z. (2016). Distinguishing Features and Similarities Between Descriptive Phenomenological and Qualitative Description Research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9).1185-1204. <https://doi.org/10.1177/0193945916645499>
- Yan, E. M., Evans, I. M. et Harvey, S. T. (2011). Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>
- Zinsser, 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>

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE ANONYMISÉ

Questionnaire « Analyse des besoins d'enseignants du troisième cycle du... https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/biqw010.imprimer_question...

Analyse des besoins d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves

SECTION 1 / 4 : RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

IMPORTANT : Assurez vous d'enregistrer vos réponses entre les différentes sections et d'enregistrer et clore le questionnaire à la fin de celui-ci. Sinon, vos réponses seront perdues et ne seront pas transmises.

Ce que nous entendons par compétences socioémotionnelles :

Pour vous permettre de bien saisir ce que nous voulons dire lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles, il importe de les définir brièvement.

Les compétences socioémotionnelles sont composées d'habiletés relationnelles et émotionnelles que l'élève acquiert, développe et apprend à maîtriser tout au long de sa vie.

Les compétences socioémotionnelles des élèves sont constituées de cinq compétences centrales :

- La conscience de soi (reconnaitre et comprendre ses émotions, ses valeurs, ses pensées et l'influence de celles-ci sur son comportement);
- La conscience sociale (se mettre à la place de l'autre pour mieux tenir compte de son point de vue, faire preuve d'empathie, etc.);
- Les compétences relationnelles (établir et maintenir des relations saines, communiquer positivement, écouter de façon active, etc.);
- La prise de décisions responsables (faire des choix constructifs et éclairés en lien avec son comportement et les interactions avec d'autres personnes);
- L'autogestion (utilisation de stratégies d'autorégulation afin de réguler ses émotions et son comportement, de se motiver à atteindre des objectifs, etc.).

C'est à ces compétences que nous faisons référence lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles dans le questionnaire.

1.1. * À quel genre vous identifiez-vous ?

- Une femme
- Un homme
- Une personne non binaire
- Je préfère ne pas répondre
- Autre

1.2. * À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- 18 à 24 ans
- 25 à 34 ans
- 35 à 44 ans
- 45 à 54 ans
- 55 à 64 ans
- 65 ans et plus

1.3. * Détenez-vous un brevet d'enseignement ?

- Oui
- Non
- Non, mais je poursuis actuellement une formation dans le but d'obtenir mon brevet d'enseignement

Questionnaire « Analyse des besoins d'enseignants du troisième cycle du... https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/biqw010.imprimer_question...

1.4. * Quel titre correspond le mieux à votre situation d'emploi ?

- Enseignant permanent
- Enseignant régulier
- Enseignant à la leçon
- Enseignant à temps partiel
- Enseignant à temps plein
- Enseignant mentor
- Enseignant-ressource
- Suppléant occasionnel
- Suppléant régulier
- Autre

1.5. * Enseignez-vous dans une école publique ou privée ?

- École publique
- École privée

1.6. * À quelle année du 3e cycle du primaire enseignez-vous ?

- 5e année du primaire
- 6e année du primaire
- 5e et 6e années du primaire (classe multiveau)
- 4e et 5e années du primaire (classe multiveau/cycle)

1.7. * Combien d'années d'expérience avez-vous à votre actif en tant qu'enseignant ?

- 0 à 4 ans
- 5 à 9 ans
- 10 à 14 ans
- 15 à 19 ans
- 20 à 24 ans
- 25 ans et plus

1.8. * Dans le cadre de votre formation initiale en enseignement, les compétences socioémotionnelles ont-elles déjà été abordées explicitement dans l'un de vos cours ?

- Oui
- Non
- Ne sais pas
- Ne s'applique pas à ma situation

1.9. * Avez-vous déjà suivi une formation (continue ou autre) en lien avec les compétences socioémotionnelles ?

- Oui
- Non
- Ne sais pas

SECTION 2 / 4 : QUESTIONS FERMÉES

IMPORTANT : Assurez vous d'enregistrer vos réponses entre les différentes sections et d'enregistrer et clore le questionnaire à la fin de celui-ci. Sinon, vos réponses seront perdues et ne seront pas transmises.

Ce que nous entendons par compétences socioémotionnelles :

Pour vous permettre de bien saisir ce que nous voulons dire lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles, il importe de les définir brièvement.

Les compétences socioémotionnelles sont composées d'habiletés relationnelles et émotionnelles que l'élève acquiert, développe et apprend à maîtriser tout au long de sa vie.

Les compétences socioémotionnelles des élèves sont constituées de cinq compétences centrales :

- La conscience de soi (reconnaitre et comprendre ses émotions, ses valeurs, ses pensées et l'influence de celles-ci sur son comportement);
- La conscience sociale (se mettre à la place de l'autre pour mieux tenir compte de son point de vue, faire preuve d'empathie, etc.);
- Les compétences relationnelles (établir et maintenir des relations saines, communiquer positivement, écouter de façon active, etc.);
- La prise de décisions responsables (faire des choix constructifs et éclairés en lien avec son comportement et les interactions avec d'autres personnes);
- L'autogestion (utilisation de stratégies d'autorégulation afin de réguler ses émotions et son comportement, de se motiver à atteindre des objectifs, etc.).

C'est à ces compétences que nous faisons référence lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles dans le questionnaire.

		Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Tout à fait d'accord	Ne s'applique pas
2.1.	* Je considère que ma formation universitaire en enseignement m'a outillé à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	En accord	Tout à fait d'accord
2.2.	* Je me sens outillé.e pour aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	* Je considère avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	* Je considère qu'il est important d'aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	* Je considère vivre des aérés en lien avec les émotions vécues par les élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Très rarement	Rarement	Occasionnellement	Fréquemment	Très souvent
2.6.	* J'aide les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>				
2.7.	? * J'utilise des ressources matérielles afin d'aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>				
2.8.	? * J'utilise des ressources humaines afin d'aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>				
2.9.	* J'ai de la difficulté à aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles	<input type="checkbox"/>				

SECTION 3 / 4 : QUESTIONS OUVERTES À COURT DÉVELOPPEMENT

IMPORTANT : Assurez vous d'enregistrer vos réponses entre les différentes sections et d'enregistrer et clore le questionnaire à la fin de celui-ci. Sinon, vos réponses seront perdues et ne seront pas transmises.

Ce que nous entendons par compétences socioémotionnelles :

Pour vous permettre de bien saisir ce que nous voulons dire lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles, il importe de les définir brièvement.

Les compétences socioémotionnelles sont composées d'habiletés relationnelles et émotionnelles que l'élève acquiert, développe et apprend à maîtriser tout au long de sa vie.

Les compétences socioémotionnelles des élèves sont constituées de cinq compétences centrales :

- La conscience de soi (reconnaitre et comprendre ses émotions, ses valeurs, ses pensées et l'influence de celles-ci sur son comportement);
- La conscience sociale (se mettre à la place de l'autre pour mieux tenir compte de son point de vue, faire preuve d'empathie, etc.);
- Les compétences relationnelles (établir et maintenir des relations saines, communiquer positivement, écouter de façon active, etc.);
- La prise de décisions responsables (faire des choix constructifs et éclairés en lien avec son comportement et les interactions avec d'autres personnes);
- L'autogestion (utilisation de stratégies d'autorégulation afin de réguler ses émotions et son comportement, de se motiver à atteindre des objectifs, etc.).

C'est à ces compétences que nous faisons référence lorsque nous parlons de compétences socioémotionnelles dans le questionnaire.

3.1. * Que faites-vous pour aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles ?

Mots : Caractères : / 4000

3.2. * Quels outils vous sont utiles pour aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles ?

Mots : Caractères : / 4000

3.3. * Quels seraient vos besoins les plus importants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?

Mots : Caractères : / 4000

3.4. * Quels sont les plus grands défis auxquels vous êtes confrontés lorsque vous essayez d'aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles ?

Mots : Caractères : / 4000

Questionnaire « Analyse des besoins d'enseignants du troisième cycle du... https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/biqw010.imprimer_question...

- 3.5.** * Quelles sont les situations les plus fréquentes qui nécessitent un soutien de votre part lorsque les élèves vivent des émotions intenses ? Donnez des exemples.

Mots : Caractères : / 4000

- 3.6.** * Qu'avez-vous tenté ou mis en place, avant aujourd'hui, pour essayer de répondre aux défis auxquels vous avez été confrontés ?

Mots : Caractères : / 4000

- 3.7.** * De votre point de vue, est-ce que l'enseignant a un rôle à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?

Si vous avez répondu oui, pourquoi pensez-vous que l'enseignant a un rôle à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ? Comment décririez-vous ce rôle ?

Si vous avez répondu non, pourquoi pensez-vous que l'enseignant n'a pas de rôle à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?

Mots : Caractères : / 4000

SECTION 4 / 4 : INTÉRÊT À PARTICIPER À UN ENTRETIEN DE GROUPE ET DIFFUSION DES RÉSULTATS

IMPORTANT : Assurez vous d'enregistrer vos réponses et de clore le questionnaire à la fin de celui-ci.

Sinon, vos réponses seront perdues et ne seront pas transmises.

Merci énormément d'avoir partager votre expertise et vos réponses !

- 4.1.** * Souhaiteriez-vous participer à un entretien de groupe en ligne d'une durée d'environ 90 minutes qui nous permettra de valider, de nuancer ou de préciser les résultats préliminaires obtenus dans ce questionnaire ?

Comme pour le questionnaire électronique anonyme, votre participation serait volontaire. L'entretien de groupe serait planifié à un moment de votre choix au printemps 2023.

Les personnes intéressées seront sélectionnées au hasard et contactées par courriel.

- Oui
 Non

- 4.2.** * Souhaiteriez-vous recevoir un résumé des résultats de la recherche (vers la fin de l'année 2023) ?

- Oui
 Non

APPENDICE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Protocole des entretiens individuels

Recherche : Analyse des besoins d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Date de l'entretien : À déterminer en fonction de la disponibilité du participant

Nom du participant :

Introduction (3 minutes)

L'objectif de cet entretien est de préciser, de nuancer et de valider l'interprétation préliminaire des résultats obtenus dans le questionnaire électronique en lien avec les besoins et les défis vécus par des enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves. (Durée maximale : 60 minutes)

Préciser les considérations éthiques (relecture du formulaire d'information et de consentement).

- Préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que leur point de vue est important pour moi (leur expertise comme enseignant);
- Pendant l'entretien, il est possible que le fait de parler des défis vécus vous procure un léger inconfort. Si cela arrivait, vous pourriez mettre fin à votre participation si vous ne vous sentez plus à l'aise. D'ailleurs, vous êtes libres de vous exprimer ou non aux questions qui vous sont posées l'entretien;
- Préciser à nouveau que la rencontre sera enregistrée et une transcription sera produite afin de m'aider à réaliser mon analyse.

Pour mieux comprendre vos besoins à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles, il est pertinent de discuter des résultats préliminaires obtenus dans le questionnaire afin d'ajouter une richesse aux propos qui ont été soulevés. Je souhaite vraiment comprendre en détail ce qui pourrait faciliter cet aspect-là de votre travail et c'est la raison pour laquelle nous prenons le temps de discuter ensemble. Avant de commencer, avez-vous des questions pour moi ?

THÈMES :

1) Perceptions du rôle à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves (15 à 20 minutes)

1. En tant que personne enseignante, considérez-vous avoir un rôle à jouer à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves et pourquoi ?
 - a. Si la personne répond oui : considérez-vous jouer ce rôle auprès de vos élèves ? (Transition vers la prochaine question)
2. Quel est votre rôle, comme personne enseignante, à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ? (Territoire d'action)
 - a. Reformulation : Qu'est-ce qui vous appartient et ne vous appartient pas ? Quelle est l'étendue de ce rôle ?
 - b. Jusqu'où ce rôle va-t-il ? Quelles sont les limites de votre rôle à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ? À partir de quel moment considérez-vous que ce n'est plus de votre ressort, que ça dépasse votre mandat ? (Limite)
3. Comment en êtes-vous arrivée à définir votre rôle en ce qui concerne le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?
 - a. OU : Pouvez-vous décrire le processus ou les expériences qui vous ont amené à déterminer le rôle que vous considérez avoir à jouer dans le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?
 - i. Si mentionne que le rôle n'est pas assez défini : Comment ce rôle pourrait-il être encadré et défini à votre avis ?

2) Pratiques et outils utilisés par la personne enseignante (15 minutes)

1. Que faites-vous pour aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles ?
 - a. Utilisez-vous des outils pour aider les élèves à développer leurs compétences socioémotionnelles ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?
 - b. Parmi ces pratiques et ces outils, quels sont ceux qui ont le plus grand impact à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves et pourquoi ?
2. Quelle est la place/le temps/l'ampleur que prend le soutien au développement des compétences socioémotionnelles des élèves dans une journée ?
 - a. Combien de fois par jour considérez-vous avoir à intervenir à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ? (Fréquence)

3. Est-ce que vos pratiques à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves s'inscrivent dans un projet collectif mis en œuvre par l'ensemble de l'équipe-école ?
 - a. Dans le sens où, est-ce que toute l'école met l'accent là-dessus ou c'est davantage un choix personnel ou l'œuvre de quelques-uns?
 - i. Oui → Pouvez-vous me parler de comment ça se met en œuvre dans votre école ?
 - ii. Non → Pourquoi, selon vous, le développement des compétences socioémotionnelles n'est pas une priorité collective ou un projet collectif actuellement ?

3) Défis vécus par la personne enseignante à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves (15 à 20 minutes)

1. Quels défis rencontrez-vous à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?
 - a. Dans quels contextes ces défis surviennent-ils le plus souvent ?
 - b. Quels sont les impacts de ces défis sur votre quotidien en classe ?
2. Qu'est-ce que vous trouvez le plus difficile ou complexe dans votre rôle de soutien à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?
 - a. Pouvez-vous me donner des exemples concrets tirés de votre pratique ? (P. ex. : conflits entre les élèves)

4) Besoins de la personne enseignante à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves (15 minutes)

1. De quoi auriez-vous besoin pour être en mesure de mieux soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ? Pourquoi ?
 - a. Quel type de formation, d'accompagnement; combien de fois par année...etc.
 - b. Quel type de matériel, de ressource, d'outils, etc. ?
2. Si vous aviez à choisir un seul besoin en priorité, lequel serait le plus important et pourquoi ?

Conclusion (2-3 minutes)

C'est ici que se termine notre entretien. Souhaitez-vous ajouter autre chose ou apporter une précision (commentaires, suggestions, etc.) ? Avez-vous des questions pour moi ?

Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire la discussion et que la confidentialité de vos données sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.

Merci énormément !

Commentaires et notes du chercheur

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

4289



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves

Chercheur(s) : Mathieu Barthos
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : CER-23-296-07.18

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 14 mars 2023 au 14 mars 2024

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



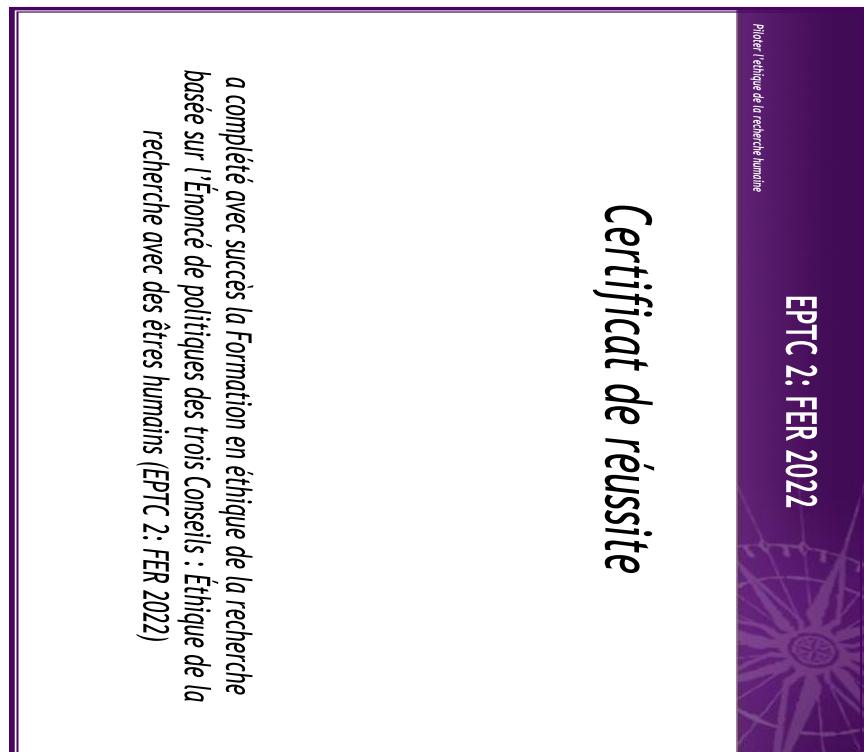
Me Richard LeBlanc
Président du comité



Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création Date d'émission : 14 mars 2023

APPENDICE D CERTIFICAT FORMATION EPTC-2



APPENDICE E

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

(QUESTIONNAIRE)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE

Titre du projet de recherche :

Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves

Mené par :

Mathieu Barthos, candidat à la maîtrise en éducation (profil psychopédagogie) au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, mathieu.barthos@uqtr.ca

Sous la direction de :

Geneviève Bergeron, Ph. D., professeure au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR, genevieve.bergeron@uqtr.ca
Vincent Bernier, Ph. D., professeur au Département de didactique à l'UQAM, bernier.vincent@uqam.ca

Préambule

Votre participation à la recherche serait grandement appréciée afin de mieux comprendre les besoins des enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves. **Veuillez prendre le temps de lire le formulaire d'information et de consentement situé au début du questionnaire électronique anonymisé avant d'accepter de participer à ce projet.** Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Au fil des dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des élèves à l'école primaire compte tenu de leur impact dans le processus d'apprentissage des élèves. Même si de plus en plus de publications québécoises mettent à l'avant-plan ces compétences, les enseignants semblent néanmoins laissés à eux-mêmes afin de déterminer quelles compétences prioriser et la façon d'y parvenir. Enfin, il existe aussi peu de données nous permettant de comprendre les besoins d'enseignants du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Ainsi, l'objectif principal du projet de recherche vise à :



Décrire les besoins et les défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Les objectifs spécifiques du projet de recherche sont les suivants :

1. Décrire les besoins exprimés par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
2. Décrire les défis vécus par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
3. Décrire le rôle perçu par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
4. Décrire les outils et les pratiques considérés par des enseignants comme étant soutenants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire électronique anonymisé portant sur vos pratiques et vos besoins à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves. Des questions similaires à celle-ci vous seront posées durant le questionnaire : « *De quoi auriez-vous besoin pour vous aider à soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des élèves ?* ». Cette tâche devrait vous prendre environ 20 minutes.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à votre participation au projet, soit environ 20 minutes pour répondre au questionnaire électronique anonymisé, demeure le principal inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves au primaire est un bénéfice prévu à votre participation. Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir à vos pratiques à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

La confidentialité est l'une des priorités du chercheur. Ainsi, les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique qui sera généré pour chaque participant.



Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications scientifiques ne permettront pas d'identifier les participants ou encore d'identifier leur école ou centre de services scolaire d'appartenance.

Les données seront conservées sur le OneDrive de l'UQTR et sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur. L'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur et les données seront protégés par un mot de passe. Les personnes qui auront accès aux données brutes seront le chercheur et son comité de direction de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.

Les données seront conservées pour une période de cinq ans (pour terminer les processus de publication) et elles seront ensuite détruites par la méthode d'effacement de données à l'aide d'un logiciel de nettoyage. Les données seront détruites au mois d'août 2028.

Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant à l'étudiant-chercheur responsable de ce projet de recherche.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait de votre part, nous supprimerons toutes les données associées à vos réponses dans le questionnaire électronique anonymisé.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Si vous désirez obtenir des précisions sur le projet et/ou sur les implications de votre participation, ou encore pour vous retirer de l'étude, je vous prie de me contacter à l'adresse suivante : mathieu.barthos@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro **CER-23-296-07.18** a été émis le **14 mars 2023**.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.

Engagement du chercheur

Moi, Mathieu Barthos m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.



Votre collaboration à ce projet de recherche est précieuse pour la réalisation de cette recherche. Je vous remercie pour le temps, l'attention et l'énergie que vous consacrerez à mon projet d'étude.

CONSENTEMENT

Vous devrez donner votre consentement électronique au début du questionnaire électronique anonymisé si vous choisissez de participer au projet de recherche.

En donnant votre consentement électronique en appuyant sur le bouton « Je consens à participer au projet de recherche et je désire répondre au questionnaire » au début du questionnaire électronique anonymisé, vous indiquez :

- Avoir lu l'information présentée dans ce document;
- Être en accord pour remplir le questionnaire en ligne.

[Lien menant au questionnaire \(appuyer ici\)](#)

APPENDICE F

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

(ENTRETIEN INDIVIDUEL)



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – ENTRETIEN INDIVIDUEL

Titre du projet de recherche :

Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves

Mené par :

Mathieu Barthos, candidat à la maîtrise en éducation (profil psychopédagogie) au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, mathieu.barthos@ugtr.ca

Sous la direction de :

Geneviève Bergeron, Ph. D., professeure au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR, genevieve.bergeron@ugtr.ca
Vincent Bernier, Ph. D., professeur au Département de didactique à l'UQAM, bernier.vincent@uqam.ca

Préambule

Votre participation à la recherche serait grandement appréciée afin de mieux comprendre les besoins des enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves. **Veuillez prendre le temps de lire ce formulaire d'information et de consentement avant d'accepter de participer à ce projet.** Il vous aidera à comprendre ce qu'il implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Au fil des dernières années, plusieurs recherches ont mis en évidence l'importance de soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des élèves à l'école primaire compte tenu de leur impact dans le processus d'apprentissage des élèves. Même si de plus en plus de publications québécoises mettent à l'avant-plan ces compétences, les enseignants semblent néanmoins laissés à eux-mêmes afin de déterminer quelles compétences prioriser et la façon d'y parvenir. Enfin, il existe aussi peu de données nous permettant de comprendre les besoins d'enseignants du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Ainsi, l'objectif principal du projet de recherche vise à :



Décrire les besoins et les défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Les objectifs spécifiques du projet de recherche sont les suivants :

1. Décrire les besoins exprimés par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
2. Décrire les défis vécus par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
3. Décrire le rôle perçu par des enseignants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves;
4. Décrire les outils et les pratiques considérés par des enseignants comme étant soutenants à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien individuel nous permettant de valider notre interprétation préliminaire des données collectées à l'aide du questionnaire électronique anonymisé. Cet entretien individuel sera d'une durée approximative de 75 minutes et sera réalisé en ligne à un moment de votre choix. L'entretien sera enregistré afin de faciliter la collecte de données. Durant la rencontre, vous serez invité à nuancer, à approfondir et à préciser votre point de vue par rapport à certaines questions du questionnaire électronique.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré à votre participation au projet, soit environ 75 minutes pour l'entretien individuel, demeure le principal inconvénient. Pendant l'entretien individuel, il est possible que le fait de parler des défis vécus vous procure un léger inconfort. Si cela arrivait, vous pourriez mettre fin à votre participation si vous ne vous sentez plus à l'aise. D'ailleurs, vous serez libres de vous exprimer ou non aux questions qui vous sont posées durant l'entretien.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves au primaire est un bénéfice prévu à votre participation. Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir à vos pratiques à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves.

Confidentialité

La confidentialité est l'une des priorités du chercheur. Ainsi, les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique qui sera généré pour chaque participant.

Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et de communications scientifiques ne permettront pas d'identifier les participants ou encore d'identifier leur école ou centre de services scolaire d'appartenance.



Les données seront conservées sur le OneDrive de l'UQTR et sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur. L'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur et les données seront protégés par un mot de passe. Les personnes qui auront accès aux données brutes seront le chercheur et son comité de direction de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.

Les données seront conservées pour une période de cinq ans (pour terminer les processus de publication) et elles seront ensuite détruites par la méthode d'effacement de données à l'aide d'un logiciel de nettoyage. Les données seront détruites au mois d'août 2028. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant à l'étudiant-chercheur responsable de ce projet de recherche.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait de votre part, nous supprimerons toutes les données associées à votre participation dans l'entretien individuel.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive daucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Si vous désirez obtenir des précisions sur le projet et/ou sur les implications de votre participation, ou encore pour vous retirer de l'étude, je vous prie de me contacter à l'adresse suivante : mathieu.barthos@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [CER-23-296-07.18](#) a été émis le [14 mars 2023](#).

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.

Engagement du chercheur

Moi, Mathieu Barthos m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Votre collaboration à ce projet de recherche est précieuse pour la réalisation de cette recherche. Je vous remercie pour le temps, l'attention et l'énergie que vous consacrerez à mon projet d'étude.

CONSENTEMENT



En participant à l'entretien individuel, vous acceptez que l'entretien soit enregistré en vidéo afin d'en permettre la transcription en verbatim et de faciliter les analyses subséquentes.

En donnant votre consentement écrit dans le tableau ci-dessous, vous indiquez :

- Avoir lu l'information présentée dans ce document;
- Être en accord pour participer à l'entretien individuel;
- Être en accord que l'entretien soit enregistré en vidéo afin d'en permettre la transcription en verbatim.

Prénom et nom de la personne participante :	
Date :	
<p>J'ai lu ce formulaire, j'ai pris connaissance des objectifs de la recherche, de la nature de ma participation et de mes droits comme participant. Je consens ainsi à participer à la recherche <i>Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves</i>.</p>	
Veuillez choisir l'option qui vous convient :	<input type="checkbox"/> Oui, je veux participer à l'entretien individuel et je consens à ce que ma participation à la rencontre soit enregistrée et retranscrite en verbatim. <input type="checkbox"/> Non, je ne veux pas participer à cette recherche.
Signature du participant :	
<p>J'ai expliqué la nature de ce formulaire, les objectifs de la recherche, la nature de la participation de la personne participante et de ses droits. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de la personne participante.</p>	
Prénom et nom de l'étudiant-chercheur	Mathieu Barthos
Signature de l'étudiant-chercheur	

[Envoyer le formulaire d'information et de consentement signé par courriel \(appuyer ici\).](#)

APPENDICE G

PLAN DE GESTION DES DONNÉES (PGD)

Plan de gestion des données du projet de recherche :

Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves

Par :

Barthos, Mathieu (BARM15029600)

Collecte de données

Quels types de données projetez-vous créer ou acquérir?

Nous recueillerons des données numériques textuelles à partir d'un questionnaire électronique anonymisé qui seront ensuite exportées en format tabulaire. Nous mènerons également des entretiens de groupe qui produiront à leur tour des données numériques audio et textuelles (transcription des entretiens).

Dans quels formats de fichiers vos données seront-elles collectées ? Ces formats permettront-ils la réutilisation, le partage et l'accès à long terme aux données ?

Les données seront sauvegardées dans des formats propriétaires et non propriétaires. Pour les données numériques textuelles obtenues à partir du questionnaire électronique anonymisé, des fichiers de type .csv et .txt seront utilisés. Ces formats sont pertinents, car ils correspondent à des formats ouverts, conformes aux normes en plus d'être facilement partageables.

Pour les données numériques audio et textuelles tirées des entretiens de groupe et de leur transcription, nous utiliserons des fichiers de format mp4 pour les données numériques audio et des fichiers de format .txt pour la transcription en données numériques textuelles des fichiers audio.

Certaines de ces données seront aussi converties en format .npx (NVivo pour Mac), puisque l'étudiant-chercheur réalisera l'analyse des données sur le logiciel.

La plupart des formats utilisés vont permettre la réutilisation, le partage et l'accès à long terme des données.

1

Identifiant du projet : Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves – Barthos, Mathieu.

Date : 2023-02-06

Quelles conventions et procédures utiliserez-vous pour structurer, nommer et gérer les versions de vos fichiers afin de vous aider et aider les autres à mieux comprendre comment vos données sont organisées ?

Au fur et à mesure du projet de recherche, nos fichiers seront nommés de manière uniforme. D'ailleurs, à chaque fois que nous modifierons un fichier, nous sauvegarderons à nouveau le fichier afin de maintenir une hiérarchie logique dans nos fichiers (p. ex. : VERMBATIM_P1_V01.txt deviendrait VERMBATIM_P1_V01.1.txt).

Nous utiliserons par ailleurs le guide de l'UQAM afin de maintenir cette uniformité et convention de nommage des fichiers.

Les fichiers seront organisés dans de différents dossiers thématiques.

Par exemple, les fichiers associés aux verbatims des entretiens seront stockés dans le dossier VERBATIM et débuteront par le même nom.

Sinon, une copie des données brutes sera conservée sans l'écraser afin de nous assurer d'avoir une copie en cas de problème. Cette copie des données sera en format non-propriétaire afin de s'assurer qu'il soit facilement accessible.

Documentation et métadonnées

Quels seront les documents nécessaires pour que les données soient lues et interprétées correctement à l'avenir ?

Un fichier de format MS Word (LISEZMOI.txt) sera élaboré afin que des personnes puissent comprendre les différents aspects du projet de recherche. Il contiendra des informations générales associées aux données recueillies durant le projet de recherche (organisation des fichiers, nombre de variables, variables, codes, etc.), des informations sur la façon dont les données sont partagées et entreposées entre l'étudiant-chercheur et son comité de direction (p. ex. : OneDrive de l'UQTR) et des informations sur la méthodologie utilisée dans le cadre du projet de recherche.

Le questionnaire (vierge/sans réponses) utilisé par l'étudiant-chercheur durant la collecte de données sera aussi partagé au format PDF. Ainsi, ces questions pourront être lues et interprétées correctement à l'avenir par d'autres personnes.

Comment ferez-vous en sorte que cette documentation soit créée ou saisie de manière cohérente tout au long de votre projet ?

Le fichier LISEZMOI.txt sera mis à jour à chaque étape du projet (collecte de données, analyse des données, etc.) ou une fois par mois. Comme le questionnaire ne sera plus modifié, celui-ci ne sera pas mis à jour.

L'étudiant-chercheur est le seul responsable en matière de consignation d'information au sein du document LISEZMOI.txt.

Si vous utilisez une norme de métadonnées ou des outils pour documenter et décrire vos données, veuillez les énumérer ici.

N/A.

Stockage et sauvegarde

Quels sont les besoins de stockage prévus pour votre projet, en termes d'espace de stockage (en mégaoctets, gigaoctets, téraoctets, etc.) et de durée de stockage ?

Nous estimons que nous recueillerons entre 30 et 300 réponses à notre questionnaire électronique anonymisé et deux enregistrements associés à deux entretiens de groupe (environ 60 minutes chacun).

La taille totale des données, en tenant compte des différentes versions de celles-ci (brutes, maîtrises et analytiques), est estimée entre 5 et 10 Go.

De quelle manière et à quel endroit vos données seront-elles stockées et sauvegardées pendant votre projet de recherche ?

Les données seront conservées en respectant la règle du 3-2-1. Ainsi, l'étudiant-chercheur s'assurera de posséder au moins 3 copies des données, il entreposera les copies sur deux types de médias différents (son ordinateur personnel et son disque dur externe qui sont tous les deux protégés par un mot de passe) et une copie sur le OneDrive de l'UQTR (qui est aussi protégé par mot de passe).

L'ensemble des données seront sauvegardées à chaque deux semaines en suivant cette formule (uniquement les fichiers sur lesquels l'étudiant-chercheur aura travaillé au cours des deux dernières semaines).

De quelle manière l'équipe de recherche et les autres collaborateurs vont-ils accéder aux données, les modifier et y contribuer tout au long du projet ?

Seuls l'étudiant-chercheur et son comité de direction auront accès aux données. Toutefois, l'étudiant-chercheur est la seule personne qui modifiera les données durant le projet de recherche.

L'accès aux données présentes sur le OneDrive sera limité au comité de direction de recherche de l'étudiant-chercheur.

Préservation

Où seront déposées vos données pour les conserver à long terme et y accéder après la fin de votre projet de recherche ?

Les données associées seront conservées pendant 5 ans après la fin du projet de recherche afin de permettre à l'étudiant-chercheur de terminer les processus de publication et de diffusion des résultats (août 2028).

Comme mentionné plus haut, les données seront uniquement stockées sur le OneDrive de l'UQTR, sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur et sur un disque dur externe lui appartenant. L'ensemble des données seront protégées par mot de passe et seuls l'étudiant-chercheur et son comité de direction y auront accès. L'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur sera aussi protégé par mot de passe.

Comme le projet de recherche que l'étudiant-chercheur a réalisé dans le cadre d'une maîtrise est très précis et trop contextualisé, les données ne seront pas déposées dans un dépôt de données.

L'ensemble des données seront ainsi effacées à l'aide d'un logiciel de nettoyage cinq ans après la fin du projet de recherche (août 2028). Les données ne seront pas réutilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Indiquez comment vous vous assurerez que vos données sont prêtes pour la conservation. À prendre en considération: formats de fichier appropriés pour la conservation, mais qui préservent l'intégrité des données; anonymisation et dépersonnalisation des fichiers, y compris les fichiers de documentation.

Les formats de fichiers qui seront utilisés pour conserver les données auront des formats non propriétaires (.csv, .txt, etc.). Par exemple, les données collectées à l'aide du questionnaire électronique anonymisé seront anonymisées et conservées dans des formats .csv et/ou .txt.

4

Identifiant du projet : Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves – Barthos, Mathieu.
Date : 2023-02-06

Pour les données associées aux entretiens de groupe, elles seront conservées elles aussi dans un format de fichier non propriétaire (.txt). L'ensemble des données seront codifiées afin de maintenir la confidentialité des participants.

Ainsi, les fichiers seront conservés idéalement et les données finales ne permettront pas l'identification des participants.

[Partage et réutilisation](#)

Quelles données partagerez-vous et sous quelle(s) forme(s) (par exemple, données brutes, traitées, analysées, finales) ?

En tant que tel, l'étudiant-chercheur ne prévoit pas partager les données associées au projet de recherche à d'autres personnes. Toutefois, il utilisera des données analysées et finales dans le cadre de communications dans des congrès et dans la rédaction d'articles en lien avec les résultats obtenus dans le cadre de son projet de recherche. Les données qui seront réutilisées seront anonymisées et ne permettront pas d'identifier les participants.

Nous obtiendrons le consentement des participants pour utiliser ces données et nous rendrons disponible la documentation nécessaire à ce sujet (formulaire d'information et de consentement, demande de certification éthique, etc.).

Sous quel type de licence souhaitez-vous permettre l'utilisation de vos données?

Comme mentionné à la question précédente, les données ne seront pas partagées à d'autres personnes. Toutefois, les données traitées et finales qui seront utilisées à des fins de communications dans des congrès ainsi que pour la rédaction d'articles seront sous la licence CC-BY.

Quelles mesures prendrez-vous pour faire savoir aux autres chercheurs que vos données existent ?

Le projet de recherche sera présenté dans des conférences et des congrès. Des articles seront aussi écrits dans des revues révisées par des pairs et/ou dans des revues professionnelles. Nous espérons qu'un identifiant d'objet numérique (DOI) sera attribué aux articles qui seront publiés.

Responsabilités et ressources

Désignez qui sera responsable de la gestion des données de ce projet pendant et après le projet et les principales tâches de gestion des données dont cette personne sera responsable.

L'étudiant-chercheur sera le seul responsable de la gestion des données pendant et après le projet de recherche. Les tâches qu'il assumera durant le projet ont été mentionnées aux questions précédentes. Il a signé un engagement à la confidentialité qui sera déposé lors du dépôt de la demande de certification éthique.

De quelle façon allez-vous administrer les responsabilités quant aux activités de gestion des données s'il y a des changements importants de personnel chargé de superviser les données du projet, notamment un changement de chercheur principal ?

Si l'étudiant-chercheur devait abandonner sa maîtrise, il s'assurerait de détruire l'ensemble des données associées à son projet de recherche à l'aide d'un logiciel de nettoyage.

Si un événement malheureux menant au décès de l'étudiant-chercheur devait se produire, les données seraient détruites par son comité de direction à l'aide d'un logiciel de nettoyage.

De quelles ressources aurez-vous besoin pour mettre en œuvre votre plan de gestion des données ? À combien estimez-vous le coût global de la gestion des données ?

Comme il utilise le OneDrive de l'UQTR et ses ressources personnelles, l'étudiant-chercheur n'aura pas besoin de ressources supplémentaires afin de mettre en œuvre son plan de gestion des données. Il n'y a donc pas de coût global associé à la gestion des données dans le cadre de ce projet de recherche.

Conformité éthique et juridique

Si votre projet comprend des données sensibles, comment vous assurerez-vous qu'il est géré de manière sécuritaire et que les données sont accessibles uniquement aux membres approuvés du projet?

Comme mentionné précédemment, les données seront anonymisées et codifiées. Il n'y aura donc pas de données sensibles dans le cadre de ce projet de recherche. Cependant, le fichier contenant les différents codes associés aux participants prenant part aux entretiens de groupe sera protégé par un mot de passe connu uniquement par l'étudiant-

6

Identifiant du projet : Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves – Barthos, Mathieu.

Date : 2023-02-06

chercheur. Les exigences du comité d'éthique de la recherche seront donc respectées et les données seront détruites cinq ans après la fin de projet de recherche à l'aide d'un logiciel de nettoyage (août 2028).

Quelles stratégies allez-vous mettre en œuvre pour gérer les utilisations secondaires des données sensibles, le cas échéant ?

Dans le formulaire d'information et de consentement, il n'a pas été question d'une utilisation secondaire des données. Comme le projet de recherche ne contient pas de données sensibles en soi, aucune stratégie spécifique ne sera mise en œuvre (sauf le verrouillage par mot de passe du fichier contenant les codes associés aux différents participants). D'ailleurs, l'ensemble des données seront détruites cinq ans après la fin du projet de recherche à l'aide d'un logiciel de nettoyage (août 2028).

Comment allez-vous gérer les questions juridiques, éthiques et de propriété intellectuelle ?

Les participants auront tous donné leur consentement de façon électronique ou verbal afin que les données soient conservées, utilisées, analysées, etc. Ils auront aussi consenti à ce que les résultats de la recherche puissent être diffusés sous forme d'articles et de communications dans des congrès ou des conférences. Le formulaire d'information et de consentement en lien avec le projet de recherche sera déposé avec la demande de certification éthique.

7

Identifiant du projet : Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves – Barthos, Mathieu.

Date : 2023-02-06

APPENDICE H

AFFICHE DE RECRUTEMENT SUR LES RÉSEAUX SOCIAUX



Invitation à participer au projet de recherche

**BESOINS ET DÉFIS D'ENSEIGNANTS DU
TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE À L'ÉGARD
DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
SOCIOÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES**

Objectif de la recherche :

**Décrire les besoins et les défis d'enseignants du troisième cycle
du primaire à l'égard du développement des compétences
socioémotionnelles des élèves**

Le projet de recherche est réalisé dans le cadre de ma maîtrise en éducation (profil psychopédagogie) et sous la direction de Geneviève Bergeron, professeure au département de l'éducation de l'UQTR et de Vincent Bernier, professeur au département de didactique de l'UQAM.

Participant.e.s recherché.e.s :

Enseignant.e.s en classe dite « régulière » au troisième cycle du primaire (5e, 6e, classe multiniveau ou multicycle)

Implications de la part des participant.e.s :

Répondre à un questionnaire électronique anonyme d'une durée d'environ 20 minutes.

Si vous désirez avoir davantage d'information à l'égard de la recherche, veuillez contacter Mathieu Barthos à l'adresse suivante : mathieu.barthoseuqtr.ca

Numéro de certificat : CER-23-296-07.18



APPENDICE I

ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ DU CHERCHEUR



Engagement à la confidentialité

Moi, [Mathieu Barthos](#) m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet *Besoins et défis d'enseignants du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves*, mené par [Mathieu Barthos](#) conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets de recherche avec des êtres humains.

Mathieu Barthos

Membre de l'équipe de recherche
Date : 2 février 2023

Mathieu Barthos

Chercheur
Date : 2 février 2023