



Développer les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire : quelles pratiques éducatives sont mises en place par les personnes enseignantes ?

Marie-Andrée Pelletier, Ph.D., professeure-chercheure titulaire, Université TÉLUQ, Canada¹

Résumé : Pour un jeune enfant, il est difficile de mettre des mots sur ce qu'il ressent. La personne enseignante joue alors un rôle clé en l'accompagnant dans le développement de compétences socio-émotionnelles (CSÉ). Constituant la première étape d'une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) financée par le FRQSC, cet article présente les résultats préliminaires issus d'entrevues semi-dirigées menées auprès de personnes enseignantes à l'éducation préscolaire (n = 4). L'objectif est d'examiner les pratiques éducatives qu'elles déclarent mobiliser pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants, en cohérence avec le modèle de la CASEL (2021). Les résultats mettent en lumière des pratiques perçues comme significatives par les personnes enseignantes et offrent des pistes de réflexion pour enrichir la formation initiale et continue, tant au Québec qu'à l'international.

Mots-clés : compétences socio-émotionnelles; personnes enseignantes à l'éducation préscolaire; pratiques éducatives; recherche collaborative; formation initiale et formation continue

Abstract : For young children, it is often difficult to put words to what they are feeling. Teachers therefore play a key role in supporting the development of children's social and emotional competencies (SEC). As the first phase of a collaborative research project (Desgagné et al., 2001) funded by the FRQSC, this article presents preliminary findings from semi-structured interviews conducted with preschool teachers (n = 4). The objective is to examine the educational practices that teachers report using to support the development of children's social and emotional competencies, in alignment with the CASEL model (2021). The results highlight practices perceived as meaningful by the participating teachers and offer avenues for reflection to enrich both initial and continuing teacher education, in Quebec and internationally.

Keywords : socio-emotional skills; preschool teachers; educational practices; collaborative research; initial and continuous teacher training

PROBLÉMATIQUE

Les jeunes enfants éprouvent souvent des difficultés à réguler leurs émotions, ce qui peut entraîner des réactions inappropriées, comme des crises (Pelletier et Goyette, 2023). Sans un accompagnement adéquat, ils risquent de ne pas développer les habiletés nécessaires pour comprendre et gérer leurs émotions, ce qui peut nuire à leur bien-être, à leur engagement dans les apprentissages, mais aussi aux relations avec les autres. Les premières années de la vie sont donc cruciales pour le développement des compétences socio-émotionnelles (CSÉ), celles-ci influençant directement l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (Denham, 2007). Dans ce contexte, la personne enseignante joue un rôle clé en soutenant les enfants dans leur développement socio-émotionnel. Aussi, en encourageant les enfants à parler de leurs émotions et en jouant le rôle de médiatrice, la personne enseignante peut les aider à développer une conscience de leur langage intérieur tout en leur permettant d'apprendre à gérer leurs comportements (Coutu et Bouchard, 2019). Cependant, plusieurs recherches indiquent que les personnes enseignantes se sentent peu outillées pour remplir ce rôle (Beaumont et Garcia, 2020; Pelletier, 2023). D'ailleurs, les formations initiales et continues à l'enseignement au Québec n'abordent pas toujours suffisamment le développement des CSÉ et la régulation émotionnelle, ce qui entraîne un écart avec les attentes du milieu scolaire (Pelletier, 2022). Une fois sur le terrain, le manque de préparation des personnes enseignantes s'ajoute à une absence de directives claires quant aux pratiques éducatives à privilégier pour soutenir le développement des CSÉ des enfants d'âge préscolaire. S'y ajoutent même certains questionnements relatifs à l'application du programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021),

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : marie-andree.pelletier@teluq.ca

² Pour citer cet article : Pelletier, M.-A. (2026). Développer les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire : quelles pratiques éducatives sont mises en place par les personnes enseignantes ? *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 2(1), 88-97.

questionnements récurrents dans la littérature scientifique (Dumais et Soucy, 2019; Pelletier, 2024). Par exemple, le jeu constitue un contexte privilégié au sein duquel les personnes enseignantes mobilisent différentes pratiques pour soutenir le développement socio-émotionnel des enfants. Selon Mavungu-Blouin et al. (2022), le jeu représente un levier fondamental pour le développement socio-émotionnel des enfants, tout en jetant les bases des apprentissages scolaires et sociaux qu'ils réaliseront tout au long de leur parcours éducatif. Toutefois, bien que le jeu soit prescrit par les programmes à l'éducation préscolaire au Québec (MEQ, 2021; Ministère de la Famille [MFA], 2019), son intégration en classe demeure inégale, tant en ce qui concerne le temps qui lui est consacré (Mavungu-Blouin et al., 2022) que la qualité de l'accompagnement émotionnel offert aux enfants (Dumais et Soucy, 2019; Pelletier, 2024).

Dans ce contexte, les personnes enseignantes peuvent se retrouver sans repères clairs pour guider leurs pratiques, bien qu'elles jouent un rôle fondamental dans l'accompagnement du développement socio-émotionnel des enfants (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2021). Le développement de ces compétences chez les enfants contribue d'ailleurs à instaurer des environnements scolaires pacifiques ainsi qu'inclusifs, en aidant ces derniers à mieux gérer leurs émotions et à interagir de façon respectueuse en valorisant leur participation et le respect des différences (Coutu et Bouchard, 2019). Ces aspects sont essentiels pour soutenir tous les enfants, notamment en contexte de jeu, où les occasions de coopération et de résolution de conflits sont nombreuses. L'absence de formation peut ainsi limiter la capacité des personnes enseignantes à mettre en place des stratégies adaptées à la diversité des enfants et aux défis qu'elles rencontrent une fois en poste. Il devient donc essentiel de réfléchir à la manière dont les formations à l'enseignement peuvent mieux les soutenir dans cette mission. Nous nous sommes alors posé la question suivante : Quelles pratiques éducatives les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire mobilisent-elles pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants, et en quoi ces pratiques éclairent-elles les besoins de formation ?

Tenant compte de certains enjeux et questionnements soulevés quant au soutien du développement des CSÉ chez les jeunes enfants à l'éducation préscolaire, cet article présente les résultats d'une étude portant sur les pratiques éducatives à privilégier pour en favoriser leur développement. Plus spécifiquement, il s'appuie sur l'expérience des personnes enseignantes interrogées pour examiner les pratiques qu'elles perçoivent comme soutenant ces compétences. De plus, en donnant directement la parole aux personnes enseignantes, cette étude met en lumière des contenus pertinents à intégrer dans les formations à l'enseignement, tant au Québec qu'à l'échelle internationale.

CADRE THÉORIQUE

Le concept de compétences socio-émotionnelles (CSÉ) constitue le socle de cette recherche. Minichiello (2017, p.1) les définit comme « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Afin de mieux comprendre les pratiques éducatives qui favorisent le développement des CSÉ chez les enfants d'âge préscolaire, nous nous appuyons sur les travaux de la CASEL (2021) qui identifie cinq domaines de CSÉ : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins et al., 2004). Ce cadre théorique s'inscrit dans la continuité de plusieurs travaux développés dans diverses recherches menées en Europe, en Australie, aux États-Unis et au Canada (Bernard et al., 2017 ; Cefai et al., 2018 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Shanker, 2014).

Selon le modèle CASEL (2021), la conscience de soi englobe la capacité à reconnaître ses propres émotions et à comprendre leur impact sur le comportement (Mayer et Salovey, 1997). Dans cette perspective, certaines pratiques éducatives contribuent à développer cette compétence chez les enfants, notamment lorsque les personnes enseignantes agissent comme modèles émotionnels. Par exemple, en verbalisant leurs émotions, elles offrent aux enfants des repères concrets pour mieux comprendre et nommer ce qu'ils ressentent (Pelletier et Goyette, 2023).

L'autogestion renvoie à la capacité de l'enfant à s'autoréguler et à comprendre ses réactions émotionnelles de manière autonome (Pelletier, 2023). Certains contextes éducatifs, tels que le jeu libre, offrent un cadre propice au développement de cette compétence. Ce contexte offre aux enfants des occasions d'apprendre à gérer leurs émotions, à résoudre des conflits et à faire des choix en fonction de leurs besoins. Toutefois, ces apprentissages s'effectuent dans la mesure où les pratiques éducatives s'inscrivent dans un environnement sécurisant, où les limites sont claires et cohérentes (Héroux et Farrell, 1985).

La conscience sociale, qui implique la capacité à se mettre à la place des autres et à faire preuve d'empathie (CASEL, 2021), repose sur des pratiques éducatives qui valorisent l'écoute active, la reconnaissance des émotions d'autrui et le respect des différences. En adoptant une posture attentive et bienveillante, la personne enseignante crée un climat de classe sécurisant où chaque enfant se sent compris et accepté (Hamre et Pianta, 2010). Ce climat soutient le développement de comportements prosociaux, essentiels pour entretenir des relations harmonieuses et mieux interagir avec les pairs (Pelletier, 2015).

Les habiletés relationnelles, qui permettent à l'enfant d'établir et de maintenir des relations positives, sont soutenues par des pratiques éducatives centrées sur la collaboration, la communication et la résolution de conflits. En agissant comme médiatrice, la personne enseignante accompagne les enfants dans l'expression de leurs idées, les aide à comprendre le point de vue des autres et à trouver des solutions aux conflits (Pelletier et Goyette, 2023). Ces expériences contribuent à l'acquisition de compétences transférables dans différents contextes (Zins et al., 2004).

Enfin, la prise de décision responsable, qui consiste à faire des choix éclairés en tenant compte des autres, repose sur des pratiques éducatives qui encouragent la réflexion et la responsabilisation. En instaurant un climat où l'erreur est perçue comme une occasion d'apprentissage et en intégrant des discussions autour des émotions, des règles de vie et des conséquences de ses actions, la personne enseignante amène les enfants à réfléchir à leurs comportements et à en mesurer les impacts (Mayer et Salovey, 1997).

Il est essentiel de souligner que les CSÉ, à elles seules, ne suffisent pas au bien-être des enfants et des personnes enseignantes. Toutefois, l'intégration de pratiques éducatives centrées sur le développement des CSÉ en classe semble non seulement favoriser un climat d'apprentissage positif, mais aussi renforcer la posture professionnelle des personnes enseignantes, en leur permettant d'agir avec plus d'assurance dans leur accompagnement auprès des enfants (Morales-Perlaza, 2020; Pelletier et Marzouk, 2018).

MÉTHODOLOGIE

Cette étude, qui s'inscrit dans une approche qualitative, vise à examiner les pratiques éducatives mobilisées par les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles (CSÉ) des jeunes enfants, ainsi que les retombées de ces pratiques sur les besoins de formation perçus. Elle repose sur une démarche collaborative valorisant l'expertise des personnes enseignantes à l'éducation préscolaire et visant à établir un dialogue entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle. S'appuyant sur le modèle de recherche collaborative de Desgagné et al. (2001), cet article se concentre toutefois sur la première phase du processus, soit la co-situation. Dans cette première étape, adoptant une posture interprétative, des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès des enseignantes participantes afin d'explorer et de mieux comprendre leurs perspectives individuelles (Savoie-Zajc, 2019). Cette démarche exploratoire a permis d'analyser les pratiques telles qu'elles sont perçues et décrites par les personnes enseignantes comme favorables au développement des CSÉ et de dégager des pistes d'intervention pertinentes pour les formations à l'enseignement (Savoie-Zajc, 2007).

Échantillon

Le recrutement des participantes s'est déroulé en collaboration avec les services éducatifs d'un Centre de services scolaire de la région de Québec et une personne-ressource qui a diffusé l'information relative à l'étude au sein de son milieu. La participation s'est faite sur une base volontaire et quatre enseignantes de la région de Québec, toutes détentrices d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi que d'une expérience d'au moins cinq ans à la maternelle 4 ans ou 5 ans, ont manifesté leur intérêt à prendre part à la recherche. L'échantillon est exclusivement composé d'enseignantes de sexe féminin, ce qui s'explique sans doute par la prédominance féminine dans le domaine de l'éducation préscolaire (Nantel, 2023).

Collecte et analyse des données

Dans un contexte où le développement des compétences socio-émotionnelles (CSÉ) demeure peu abordé dans les formations initiales et continues à l'enseignement au Québec (Pelletier, 2023), où il n'est pas explicitement intégré au Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020), et où l'application du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) soulève des questionnements quant aux

interventions à privilégier sur le plan socio-émotionnel (Dumais et Soucy, 2019), il apparaissait pertinent d'analyser les pratiques éducatives mobilisées par les personnes enseignantes. La collecte et l'analyse des données visaient ainsi à documenter ces pratiques, telles qu'elles sont perçues et mises en œuvre par les enseignantes, afin de mieux comprendre comment elles soutiennent le développement socio-émotionnel des enfants dans leur contexte professionnel.

Pour la première étape de la présente recherche collaborative, l'entretien semi-dirigé a alors été retenu comme principal outil de collecte de données afin d'assurer la profondeur et la rigueur de l'approche qualitative adoptée. Les entretiens, d'une durée d'environ une heure et demie chacun, ont eu lieu en présentiel entre septembre et décembre 2023. Le guide d'entretien était structuré autour des cinq domaines de CSÉ définis par le modèle CASEL (2021) : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, habiletés relationnelles et prise de décision responsable. Pour chaque domaine, les participantes étaient invitées à en proposer une définition, à décrire les pratiques éducatives qu'elles mettent en place pour en soutenir le développement et à exprimer leurs besoins de formation à cet égard.

L'analyse thématique qualitative des données s'est déroulée en plusieurs étapes. Une première lecture et relecture du matériel recueilli a été effectuée, suivie d'un codage textuel des transcriptions des entretiens, conformément à la méthode proposée par Deslauriers (1991). Ensuite, en s'appuyant sur la démarche de Miles et Huberman (2003), un processus de codage a permis d'extraire et de catégoriser les phrases définissant les domaines de compétences et les pratiques associées. Pour la présentation des résultats, une approche narrative a été privilégiée, incluant des extraits d'entretiens illustrant l'analyse des données au cœur de cette étude.

RÉSULTATS

L'analyse des données, qui permet de dégager des résultats, vise à documenter les pratiques éducatives que les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire déclarent mobiliser pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles (CSÉ) des enfants. Les résultats présentés dans cette section rendent compte des pratiques évoquées par les participantes et de la manière dont celles-ci les décrivent, les justifient et les situent dans leur contexte professionnel au préscolaire. Plus précisément, les résultats mettent en évidence le rôle central de la personne enseignante en tant que modèle, l'accompagnement du jeu libre à travers des interventions éducatives ciblées, ainsi que la nécessité de considérer les besoins et les intérêts des enfants dans les interactions quotidiennes. Ces trois constats, dégagés de l'ensemble des propos recueillis, s'inscrivent directement dans les cinq domaines de compétences socio-émotionnelles définis par le modèle CASEL (2021) : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, habiletés relationnelles et prise de décision responsable. Pour la présentation des résultats, il convient de préciser que le codage attribué aux propos des participantes a été réalisé de manière aléatoire, chaque enseignante étant identifiée par un numéro allant de 01 à 04.

Agir en tant que modèle pour l'enfant

Les participantes ont d'abord mis en évidence, à l'unanimité, l'importance du modelage pour aider les enfants à développer des CSÉ. Elles ont souligné que cette démarche passe notamment par la conscience de soi de la personne enseignante elle-même, un élément clé pour l'apprentissage de la régulation émotionnelle chez les tout-petits. À ce sujet, l'une d'elles explique :

[...] la conscience de soi [...] c'est aussi d leur montrer que oh avant j me sentais un p'tit peu énérvé, pis maintenant que j'ai fait ça, j sens que j me calme. (CS-03)

Cette participante ajoute que la respiration guidée permet, par exemple, d'apaiser les enfants, mais aussi de gérer sa propre surcharge émotionnelle pour intervenir plus sereinement.

[...] y a des moments où on devient comme en surcharge nous-mêmes comme enseignants [...] des fois juste de modéliser la respiration aux élèves, moi ça m permet justement de m'apaiser pis après ça être prête à continuer [...] quand on est sur l'émotion, nos interventions sont moins réfléchies [...]. (CS-03)

Une autre participante souligne qu'en s'impliquant dans le jeu, il est possible de servir de modèle aux enfants pour adopter des comportements appropriés.

Les habiletés sociales [...] dans ma consigne avant les prochains jeux libres j'avais modéliser comment ça se passe au restaurant. Oh je m'assois, qu'est-ce que je peux faire quand pendant que j'attends mon plat? Ben j'peux... les amis m'ont dit : ben j'peux dessiner des fois ils nous apportent des petits crayons. [...] est-ce que tu peux placoter? Est-ce que tu peux courir tsé? [...] j'fais semblant que j'ai le rôle du serveur, puis [...] beaucoup par modélisation [...]. (CS-04)

Ces extraits soulignent l'importance du modelage dans le développement des CSÉ. En verbalisant leurs émotions (conscience de soi) et en montrant comment elles se calment (autogestion), les enseignantes semblent offrir aux enfants des repères concrets pour réguler les leurs. Les participantes ont souligné que la respiration guidée leur sert à apaiser les enfants tout en les aidant elles-mêmes à gérer leur propre surcharge émotionnelle. L'implication active dans le jeu, comme « jouer au restaurant », semble également permettre de modéliser des comportements sociaux appropriés (habiletés relationnelles) et de favoriser des interactions respectueuses (conscience sociale). Ainsi, ces propos laissent entrevoir des besoins de formation relatifs au développement de la conscience de soi et de l'autogestion émotionnelle chez les personnes enseignantes.

Accompagner le jeu libre : un contexte privilégié pour le développement des compétences socio-émotionnelles

Les participantes interrogées ont toutes mis l'accent sur l'importance du jeu libre dans le développement des CSÉ des jeunes enfants. Lors des interactions, l'enseignante soutient les enfants dans l'expression de leurs émotions et dans la résolution de conflits, notamment en les amenant à verbaliser ce qu'ils n'ont pas aimé. Dans ce contexte, les pratiques éducatives mobilisées par les enseignantes prennent différentes formes, entre autres, la reformulation des émotions, la médiation des conflits, le questionnement auprès des enfants et la prévention par l'établissement de règles partagées. Ces interventions, déployées en situation de jeu libre, visent à soutenir activement le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants.

[...] les enseignants qui respectent davantage le programme avec le 45 à 60 minutes vont travailler davantage leur compétence 3 du programme². Parce qu'au quotidien, quand que les enfants vont entrer en relation avec les autres, il va y avoir des événements où est-ce que là on va s'arrêter, on va analyser [...] c'est quoi que t'as pas aimé, faire parler les enfants [...] je n'ai pas aimé que tu me prennes le jouet de mes mains. (CS-01)

Une participante donne un exemple pour démontrer que le jeu libre est un levier au développement des CSÉ en soulignant l'évolution d'un espace de jeu symbolique dédié à la cuisine. Toutefois, elle précise l'importance de la prévention où elle accompagne les enfants dans l'organisation et la gestion des règles du jeu.

Hier, pendant les jeux libres, y avait beaucoup d'activité au coin cuisine, les enfants voulaient que ça devienne un coin restaurant. Faque là, j'ai écouté leurs idées. C'tait un peu bordélique hier, mais déjà aujourd'hui on a pu un peu rattraper. [...] on a géré des conflits faque on est allé en prévention c'matin. (CS-04)

Ces extraits mettent en évidence le rôle central du jeu libre dans le développement des CSÉ. En accompagnant les enfants pour exprimer leurs émotions (conscience de soi) et résoudre des conflits (autogestion), les enseignantes semblent les amener à reconnaître les sentiments d'autrui et à respecter les différences (conscience sociale). Selon les participantes, le jeu libre devient ainsi un espace privilégié pour développer les habiletés relationnelles, par la coopération et la gestion partagée des règles et pour encourager la prise de décision responsable à travers l'organisation collective du jeu. Ces constats suggèrent donc que l'accompagnement du jeu libre, bien que central, nécessite des repères et des savoirs qui gagnent à être abordés en formation.

² Au Québec, le programme-cycle du préscolaire (MEQ, 2021) prévoit entre autres des périodes de jeu libre de 45 à 60 minutes et le développement de la compétence 3, « Vivre des relations harmonieuses avec les autres ».

Prendre en compte les besoins et intérêts des enfants

Encore une fois, les participantes ont souligné l'importance du jeu libre dans le développement socio-émotionnel des enfants, en particulier pour qu'ils prennent conscience de leurs goûts, de leurs besoins et de leurs intérêts. Une participante souligne d'ailleurs l'importance d'aborder ce contenu dans le cadre des formations à l'enseignement, plus particulièrement au regard des jeunes enseignantes.

[...] le programme a changé dans les dernières années au préscolaire pis je pense vraiment que c'est un bénéfice [...] et j pense qu'au travers leurs jeux libres, les enfants prennent conscience de leurs goûts, de leurs intérêts parce que tout est là pis tu sais, les jeux libres, c'est tellement tellement une partie importante [...]. J pense qu'on devrait mettre vraiment beaucoup de temps là-dessus au niveau de notre relève. (CS-01)

Cette même participante ajoute que le jeu libre constitue un moment privilégié pour soutenir le développement socio-émotionnel, à condition que l'adulte y joue un rôle actif. Elle insiste sur l'importance de ne pas rester en retrait, mais plutôt de s'engager dans la relation avec les enfants.

[...] de ne pas s'asseoir pis regarder nos élèves jouer, mais de s'impliquer et d'aller poser des questions parce que c'est d'même, c'est en entrant en relation aussi, en leur parlant, en communiquant avec eux qui vont grandir pis qui vont développer une meilleure conscience de soi. (CS-01)

L'un des enjeux soulevés par les participantes au regard du développement des CSÉ des tout-petits est toutefois d'amener les enfants à comprendre que leurs goûts et leurs intérêts ne sont pas nécessairement partagés par les autres. L'une d'entre elles met en lumière l'importance de travailler la conscience de soi chez les enfants:

Des fois, les enfants pensent souvent que tout le monde a le même goût qu'eux, [...] pis que parce que moi, j'aime ça, ben l'autre ami, c'est sûr qu'il aime ça que je lui fasse ça. Faque là, c'est de les ramener, que on est tous différents, mais faut apprendre à se connaître en premier pour comprendre ça. Faque la conscience de soi, là, se voit beaucoup là par rapport aux différences. (CS-02)

Ces extraits soulignent une fois de plus l'importance du jeu libre pour amener les enfants à mieux se connaître (conscience de soi) et à reconnaître que leurs goûts et leurs intérêts peuvent différer de ceux des autres (conscience sociale). L'implication active de l'enseignante dans ces interactions est susceptible de favoriser le développement des habiletés relationnelles, en soutenant la communication et le respect mutuel, ainsi que la prise de décision responsable lorsque les enfants apprennent à ajuster leurs comportements selon le contexte. D'autre part, ces propos témoignent explicitement de besoins de formation perçus par les participantes, notamment en ce qui concerne l'accompagnement du jeu libre comme contexte privilégié de soutien au développement socio-émotionnel.

DISCUSSION

Au regard de cette étude, nous nous sommes intéressés aux pratiques éducatives qui, selon les enseignantes participantes, contribuent au développement des compétences socio-émotionnelles (CSÉ) des tout-petits. Les résultats obtenus permettent de formuler des pistes de réflexion pour les formations tant initiales que continues des personnes enseignantes, en mettant en lumière des pratiques éducatives dont les retombées contribuent à un climat de classe favorable, caractérisé par des interactions respectueuses et sécurisantes à l'éducation préscolaire.

D'abord, les résultats de cette étude mettent en lumière l'importance du rôle des personnes enseignantes dans le développement des CSÉ des jeunes enfants. Les participantes ont unanimement souligné que certaines pratiques éducatives, dont le modelage de comportements prosociaux et de stratégies de régulation émotionnelle, telles que la respiration guidée ou les interventions déployées en contexte de jeu libre, aident les enfants à apprendre à gérer leurs émotions et à interagir de manière respectueuse avec leurs pairs. Ces pratiques permettent non seulement

d'accompagner les enfants dans le développement des apprentissages socio-émotionnels, mais aussi d'aider les personnes enseignantes elles-mêmes à gérer leur propre surcharge émotionnelle (Pelletier, 2023). Ce constat rejoint les travaux de Paquette et al. (2021) qui soulignent l'importance de la régulation émotionnelle de la personne enseignante pour soutenir les enfants qui traversent des émotions fortes à cet âge. De plus, les résultats font écho aux travaux de Drainville et al. (2023), qui montrent que l'intervention de l'adulte en contexte de jeu symbolique, notamment par le modelage de comportements et de conduites attendues dans les jeux de rôle, soutient l'engagement des enfants et la qualité de leurs interactions. Dans le présent contexte, ce modelage contribue à la prévention des conflits et à l'instauration d'une dynamique de classe où l'écoute et l'entraide sont valorisées (Le Bouthillier et al., 2022). Cela renforce le sentiment d'appartenance et la cohésion du groupe dans un souci d'inclusion. Il apparaît donc pertinent que ces pratiques soient approfondies dans le cadre de formations spécifiques, permettant d'outiller davantage les personnes enseignantes dans leur rôle de modèles.

Ensuite, notre étude révèle l'importance du jeu libre dans le développement socio-émotionnel des jeunes enfants et dans la création d'un environnement scolaire harmonieux et inclusif. En permettant aux enfants d'explorer, d'expérimenter et de s'exprimer librement, le jeu libre joue un rôle central dans le renforcement de leur estime de soi et de leurs habiletés relationnelles. Les enseignantes interrogées soulignent que le jeu libre aide les enfants à découvrir leurs goûts et intérêts tout en développant la capacité à considérer la perspective de leurs pairs. Comme l'indiquent Mavungu-Blouin et al. (2022), le jeu représente un levier fondamental pour le développement socio-émotionnel des enfants et contribue à établir les bases des apprentissages scolaires et sociaux qui les soutiendront tout au long de leur parcours de vie. Les participantes insistent alors sur le fait que les enfants ont besoin d'être accompagnés par l'adulte dans ce contexte plutôt que d'être laissés à eux-mêmes. En d'autres mots, il ne s'agit pas d'un apprentissage autonome, ce qui va dans le sens des études de Beaumont et Garcia (2020). En effet, ces dernières soulignent l'importance de l'accompagnement de l'adulte dans les apprentissages socio-émotionnels des enfants. Ces résultats suggèrent ainsi que l'intégration du jeu libre et des stratégies de modelage devraient être davantage prises en compte dans les formations à l'enseignement.

Enfin, les résultats soulignent que certaines interactions éducatives spécifiques entre la personne enseignante et l'enfant jouent un rôle clé dans le développement des CSÉ, soit par la reformulation des émotions, le questionnement soutenant la verbalisation, la médiation lors de conflits et le modelage de comportements socio-émotionnels appropriés. Ces interactions mettent en évidence la nécessité pour la personne enseignante de développer sa propre conscience de soi et de maintenir une posture émotionnelle favorable (Cole et al., 2003 ; Denham, 2007 ; Rubin et al., 2003 ; Verschueren et Koomen, 2012). Les participantes ont souligné que l'intérêt porté aux expériences et aux préférences des enfants, à travers ces interventions relationnelles, notamment lors des jeux libres, contribue à nourrir un sentiment de reconnaissance et de sécurité affective (Hamre et Pianta, 2006). Ces constats rejoignent les études de Breton et al. (2021) qui indiquent que ce type d'interactions éducatives soutient la découverte de soi, la structuration de la personnalité et le développement progressif de l'autonomie de l'enfant (MEQ, 2021). Des études longitudinales confirment aussi que ces pratiques éducatives auraient des effets durables sur les CSÉ (Domínguez et al., 2010 ; Mashburn et al., 2008).

Les enseignantes interrogées affirment donc qu'il est essentiel de s'engager activement auprès des enfants en posant des questions, en valorisant leurs initiatives et en adaptant les interventions à leurs besoins spécifiques. Ce lien relationnel apparaît ainsi comme une base incontournable pour accompagner le développement émotionnel et social de chaque enfant, en particulier lorsqu'il est soutenu par des pratiques sensibles et bienveillantes (Baker, 2006). Ces constats soulignent l'importance de reconnaître la dimension relationnelle dans le cadre des formations à l'enseignement en tant que levier pour bâtir des environnements sécurisants et inclusifs (Jennings et Greenberg, 2009).

LIMITES DE L'ÉTUDE

Les résultats de cette recherche doivent être interprétés avec prudence en raison de certaines limites méthodologiques. D'abord, les données reposent sur des pratiques déclarées par les personnes enseignantes, ce qui peut introduire un biais lié à la désirabilité sociale ou à la mise en mots de pratiques parfois implicites. Bien que cette limite soit inhérente

aux démarches qualitatives reposant sur des entretiens, elle invite à la prudence dans l'interprétation des résultats. Par ailleurs, cette étude s'inscrit dans la première phase d'une recherche collaborative, soit la co-situation (Desgagné et al., 2001). Dans ce contexte, le choix d'un groupe restreint de participantes (n = 4) répond à une logique de profondeur et de coconstruction des savoirs plutôt qu'à une recherche de saturation au sens strict. Ce nombre permet de favoriser des échanges riches, réflexifs et ancrés dans l'expérience professionnelle, ce qui est cohérent avec les visées de ce type de recherche. Enfin, les données ont été recueillies dans une seule région administrative du Québec, ce qui limite la portée géographique des résultats. Toutefois, la description fine des contextes et des pratiques permet d'envisager une transférabilité des constats vers d'autres milieux présentant des caractéristiques similaires, tant au Québec qu'à l'international.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre en lumière l'importance des pratiques éducatives favorisant le développement des compétences socio-émotionnelles des jeunes enfants, tout en soulignant le rôle central des personnes enseignantes dans l'accompagnement de ce développement au quotidien. Trois éléments majeurs ressortent de cette analyse : la prise de conscience de soi des personnes enseignantes comme modèle pour l'enfant, la valorisation du jeu libre comme levier d'apprentissage socio-émotionnel et l'établissement d'un lien enseignant-enfant fort et bienveillant reposant sur la reconnaissance des besoins et des intérêts des enfants. Les résultats obtenus suggèrent que ces pratiques devraient être intégrées plus explicitement dans les formations à l'enseignement, initiale ou continue, afin d'outiller les personnes enseignantes à mieux gérer leurs propres émotions, à accompagner les enfants dans leurs interactions et à soutenir le développement socio-émotionnel à l'éducation préscolaire. À cet égard, les pratiques mises en œuvre par les enseignantes participantes apparaissent également comme contribuant à l'instauration d'un climat de classe sécurisant, respectueux et propice aux apprentissages, sans constituer en soi un cadre conceptuel distinct, mais plutôt une retombée des pratiques éducatives analysées. Il serait pertinent d'élargir cette réflexion en explorant la perception d'autres acteurs éducatifs, tels que les directions d'école, les formateurs universitaires et les parents, afin de mieux comprendre les enjeux liés au développement des compétences socio-émotionnelles, notamment en ce qui concerne l'établissement d'un langage commun et de repères partagés. De plus, des études approfondies sur l'impact à long terme de ces pratiques sur le climat scolaire et sur la réussite éducative des enfants permettraient d'affiner les recommandations pour les formations initiale et continue. En définitive, en soutenant le développement des compétences socio-émotionnelles des personnes enseignantes, ce sont les conditions d'apprentissage des enfants qui s'en trouvent renforcées, favorisant des contextes éducatifs harmonieux et cohérents, tant au Québec qu'à l'échelle internationale.

RÉFÉRENCES

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio-émotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation, 41*(1), 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bernard, M. E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J. et Langione, K. (2017). Social and Emotional Learning: Role of School Psychologists in Australia. Dans M. Thielking & M. Terjesen (dir.), *Handbook of Australian School Psychology* (pp.503-519). Singapore: Springer Verlag.
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Niveaux d'engagement de l'enfant dans ses interactions avec son enseignant·e et ses pairs selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 56*(2-3), 268–291. <https://doi.org/10.7202/1096455ar>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union.
- Cole, P. M., Teti, L. O. et Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology, 15*(1), 1 - 18. [doi: 10.1017/S0954579403000014](https://doi.org/10.1017/S0954579403000014)

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2021). *CASEL guide to effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant 0 à 6 ans* (2^e éd., pp.297-336). Québec : PUQ.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1 - 48. doi: 2007-05198-001
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *RSE*, 27(1), 33-64.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. et Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39(1), 29–47. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087788>
- Drainville, R., Marinova, K. et Dumais, C. (2023). Intervenir dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire pour soutenir leur développement langagier. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 7(1), 39–61. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.51835>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2019, 1^{er} octobre). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Rapport de recherche. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. [Récupéré de: www.christiandumais.info/publications](http://www.christiandumais.info/publications)
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization & measurement. Dans J. Meece & J. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 25-41). Routledge.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. Dans G. G. Bear & K. M. Minke (dir.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 103–117. <https://doi.org/10.7202/900482ar>
- 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>
- Le Bouthillier, J., Bourgoin, R. et Garrett, M. (2022). Le rôle du jeu symbolique dans la motivation intrinsèque à s'exprimer à l'oral dans une langue seconde au primaire. *La Revue de l'AQEFSL*, 35(1). <https://doi.org/10.7202/1095061ar>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mavungu-Blouin, C., Laurent, A., Letarte, M.-J. et Lemelin, J.-P. (2022). Pratiques éducatives en maternelle quatre ans : comment l'enseignante s'engage-t-elle dans le jeu de l'enfant ? *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096358ar>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008>
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire.pdf>
- Ministère de la Famille [MFA]. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf
- Morales-Perlaza, A. (2020). Apprendre à enseigner : le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-27. https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf
- Nantel, M. (2023, 29 septembre). *Où sont les hommes dans les salles de classe?* Gazette des femmes. <https://gazettedesfemmes.ca/23548/ou-sont-les-hommes-dans-les-salles-de-classe/>
- Paquette, N., April, J. et Tardif, G. (2021). Compétences socioémotionnelles : le rôle de l'enseignante dans le développement de ces compétences chez l'élève. *Revue des jeunes chercheurs en éducation*, 12(1), 8-16. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/71106>
- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Education et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ? *Revue Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>
- Pelletier, M.-A. (2023). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1097034ar>
- Pelletier, M.-A. (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignante pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant d'âge préscolaire. *Multimodalité(s)*, 19, 90-105. <https://doi.org/10.7202/1112429ar>
- 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>
- Pelletier, M.-A. et Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire : quels besoins de formation psychologique sont perçus par les stagiaires sortants. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 35-50). Presses de l'Université du Québec.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. et Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164 - 176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.164>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32–52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Shanker, S. (2014) Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. In *Measuring What Matters, People for Education*. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Verschuere, K., et Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.