Recherches en éducation

41 | 2020
Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante

L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale

Promoting Socioemotional Skills in Elementary School: Expected professional skills and pre-service training of teachers

Claire Beaumont et Natalia Garcia

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/544
DOI : 10.4000/ree.544
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Claire Beaumont et Natalia Garcia, « L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 27 juin 2024. URL : http://journals.openedition.org/ree/544 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.544

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale

Claire Beaumont & Natalia Garcia[1]

Résumé

Cet article analyse comment l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) est pris en compte dans les compétences professionnelles attendues en enseignement de même que dans la formation initiale des futurs enseignants du préscolaire/primaire. Les données proviennent du référentiel des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) et des sites Web des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Les résultats indiquent une certaine adéquation entre les attentes et les cours offerts en formation initiale concernant notamment une présence morcelée des compétences liées à l'ASÉ, avec une faible représentation de sa dimension intrapersonnelle (conscience de soi et autogestion des émotions/comportements), tant pour les élèves que pour les enseignants. La formation initiale semble varier d'une université à l'autre, bien qu'aucun établissement n'offre de cours visant spécifiquement l'habilitation du personnel scolaire à enseigner ces compétences à l'ensemble de leurs élèves ou à les développer pour eux-mêmes. Représentant une perspective éducative globale pouvant aider l'école à remplir sa mission de socialisation et à promouvoir le bien-être des enseignants, les conclusions suggèrent que l'ASÉ devrait être mis de l'avant de manière plus explicite et systématique dans les écoles, mais qu'il faudrait d'abord préparer les futurs enseignants dans cette voie.

1. Introduction

Des décennies de recherche dans les domaines de l'apprentissage, de la psychologie et même des neurosciences ont contribué à mettre en lumière le fait que nos émotions influencent notre manière de réfléchir, de gérer nos relations interpersonnelles et de prendre des décisions. Ainsi, plusieurs programmes d'intervention fondés sur l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) ont été reconnus efficaces pour améliorer la performance scolaire des élèves, leurs comportements prosociaux et leur santé mentale en général (Santos et al., 2011), tout comme l'autorégulation des émotions, du stress et la satisfaction au travail des enseignants (Jennings et al., 2017). En plus d'enseigner les matières académiques, il semble maintenant clair que l'école doit contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales permettant aux enfants de mieux s'adapter à la complexité du monde d'aujourd'hui. C'est dans cette optique que Daniel Goleman et Peter Senge (2014) suggèrent de penser maintenant à une « éducation pour la vie » en faisant une plus grande place à l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales à l'école. Toutefois, si l'on reconnaît ces compétences comme étant transversales et intrinsèquement liées aux apprentissages scolaires, force est de constater qu'elles font peu l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Pourtant, comme pour les autres matières scolaires, ces compétences s'enseignent (Rimm-Kauffman & Hamre, 2010). Kimberly Schonert-Reichl et al. (2017) stipulent toutefois que pour les enseigner et les réinvestir dans les activités scolaires quotidiennes, les enseignants doivent d'abord les avoir développées pour eux-mêmes. L'acquisition de ces compétences pourrait les aider à gérer plus aisément leur stress, les relations difficiles avec les parents, de même que la violence et les comportements perturbateurs des élèves (Gaudreau et al., 2012). Considérant que nos émotions influencent la manière de gérer nos relations interpersonnelles et que la socialisation des élèves fait partie de la mission poursuivie par l'école (Gouvernement du Québec, 2006), les enseignants doivent donc être bien préparés pour s'acquitter de cette tâche. Nos connaissances demeurent cependant limitées

[1] Claire Beaumont, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Laval (Québec). Natalia Garcia, chargée de cours, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Laval (Québec).

concernant la manière dont les futurs enseignants sont préparés à développer leurs propres compétences émotionnelles et sociales et à soutenir celles de leurs élèves. C'est pourquoi cet article veut mettre en lumière la place qu'occupe l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) dans les compétences professionnelles attendues chez les enseignants au préscolaire/primaire de même que dans leur formation initiale.

L'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) : caractéristiques et retombées en milieu scolaire

Le concept d'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) mis en évidence par Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) se définit comme un processus d'intégration de la cognition, des émotions et du comportement dans nos vies. Il rejoint la notion d'intelligence émotionnelle émise par Goleman (2001) et celle de compétences émotionnelles proposée par Benedicte Gendron (2008), puisqu'il vise à accroître la connaissance et la compréhension des émotions de même que l'acquisition de diverses habiletés pour développer un savoir-faire et un savoir-être dans différents contextes. L'ASÉ se positionne toutefois plus clairement comme un processus d'apprentissage continu, au cours duquel l'individu apprend sur lui, sur l'autre et sur le monde (Elias, 2019). En milieu scolaire, il s'agit d'une approche systémique soutenue par la direction, voulant que les adultes et les enfants acquièrent une conscience de soi et sociale, apprennent à gérer leurs émotions et leurs comportements, prennent des décisions responsables et construisent des relations positives. Dans ce contexte, l'ASÉ s'avère généralement présent dans le programme d'études, dans les pratiques et politiques de l'école, impliquant les familles et la communauté (Brackett et al., 2019).

L'ASÉ connaît une popularité grandissante en milieu scolaire, notamment parce qu'il favorise la socialisation des élèves, l'une des missions éducatives fortement sollicitées ces dernières années pour prévenir la violence et le harcèlement à l'école (Cohen et al., 2015). Pour favoriser la socialisation des élèves, l'ASÉ mise à la fois sur le développement de compétences intrapersonnelles (reconnaissance et gestion des émotions/comportements), et sur celles dites interpersonnelles favorisant la gestion des interactions avec autrui et avec l'environnement social.

Cinq grands domaines de compétences sont visés par l'apprentissage socioémotionnel (ASÉ) (Schonert-Reichl et al., 2017, p. 6) :

- conscience de soi (CdS) : reconnaître ses émotions et pensées, leur influence sur son comportement, évaluer ses forces, ses limites, développer son optimisme et la confiance en soi ;
- autogestion (AG) : réguler ses émotions, pensées et comportements dans différentes situations (gestion du stress, de l'impulsivité…), se motiver, avoir des buts personnels et académiques et agir pour les atteindre ;
- conscience sociale (CS) : comprendre le point de vue de l'autre, faire preuve d'empathie envers ceux issus d'autres milieux et cultures, comprendre les normes sociales et éthiques qui régissent les comportements, reconnaître les ressources d'aide dans la famille, à l'école ou dans la communauté ;
- compétences relationnelles (REL) : établir et maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers groupes et individus, communiquer clairement, écouter activement, coopérer, résister aux pressions sociales, négocier les conflits de manière constructive, accepter et offrir de l'aide ;
- prise de décisions responsables (DÉC) : faire des choix constructifs et respectueux aux plans personnel et social basés sur des normes éthiques, sociales et sécuritaires, et évaluer diverses actions pour son propre bien-être et celui des autres.

Un ensemble de données probantes indique qu'un environnement d'apprentissage centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives peut être bénéfique à tous les enfants, puisque chacun d'eux est susceptible de vivre du stress ou de subir certains traumatismes au cours de sa vie (Goleman & Senge, 2014). À ce propos, la méta-analyse de Joseph Durlak et al. (2011) qui a évalué plus de 200 programmes de la maternelle à la douzième année ciblant ces trois types de compétences, a rapporté une amélioration de la compétence sociale et du rendement scolaire, de même qu'une diminution de la détresse psychologique et des problèmes comportementaux chez les élèves, et ce, sans égard à leur

origine ethnique, leur statut socioéconomique ou leur lieu de résidence. Des gains positifs ont aussi été observés sur d'autres aspects comme l'assiduité scolaire, le taux de diplomation, l'engagement civique et le bien-être des jeunes (Durlak et al., 2011), sur les conduites prosociales telles que l'empathie, sur l'image de soi et divers comportements perturbateurs en classe (Santos et al., 2011). D'autres études ont mentionné que la participation de l'école entière à un programme d'ASÉ est liée à une diminution de la violence à l'école (Edwards et al., 2005), à une amélioration du climat scolaire (Battistich, Schaps & Wilson, 2004), à des relations plus positives avec les pairs et les enseignants, de même qu'à une augmentation de l'engagement et de la motivation des élèves (Reyes et al., 2012).

Plusieurs enseignants déplorent ne pas être formés adéquatement pour répondre aux besoins émotionnels et comportementaux de leurs élèves (Bonvin & Gaudreau, 2015 ; Bridgeland et al., 2013). Des étudiants en fin de formation initiale en éducation préscolaire/enseignement primaire ont aussi mentionné leur manque de formation initiale pour les aider à mieux gérer les émotions et le stress vécus en contexte scolaire, de même qu'à garder une distance émotive face à des situations professionnelles envahissantes (Pelletier, 2015). De fait, des enseignants ayant participé à une formation traitant des aspects émotionnels, comportementaux et des contextes liés aux apprentissages ont rapporté se sentir plus en confiance dans leurs interventions et utiliser davantage de mesures éducatives favorisant un climat de classe positif susceptible de décourager les comportements agressifs des élèves (Alvarez, 2007 ; Gaudreau et al., 2012). D'autres initiatives ciblant plus spécifiquement le développement de compétences socioémotionnelles et le bien-être des enseignants ont aussi été reconnues efficaces pour améliorer la pleine conscience de ces derniers, l'autorégulation des émotions, la satisfaction au travail, l'empathie envers leurs élèves, diminuant leur stress et favorisant leur épanouissement professionnel (voir les programmes CARE / Jennings et al, 2017 et SMART in Education / Benn et al., 2012).

Considérant les connaissances actuelles qui reconnaissent que le développement social, émotionnel et cognitif est entrelacé et conditionne les apprentissages chez les enfants (Jones, McGarrah et Kahn, 2019), de même que le bien-être des enseignants (Jennings et al, 2017), il semble devenu difficile aujourd'hui d'envisager l'éducation sans inclure l'enseignement des compétences émotionnelles et sociales dans le cursus scolaire. Par ailleurs, en se basant sur l'évidence que les aspects émotionnels et sociaux sont intrinsèquement liés à l'acte d'enseigner (Gendron, 2008 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015), il s'avère important de soutenir l'acquisition de ces compétences chez les enseignants, tant pour leur propre bien-être que pour celui de leurs élèves.

2. La place de l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues et la formation initiale des futurs enseignants

Au Québec, l'ASÉ dans les écoles en est encore à ses premiers balbutiements comparativement aux provinces canadiennes anglophones ou aux États-Unis qui en font la promotion depuis une quinzaine d'années (Hymel et al., 2017 ; Schonert-Reichl, 2019). Toutefois, malgré la popularité croissante des programmes d'ASÉ dans les écoles états-uniennes et leurs bienfaits reconnus sur les enseignants (Collie et al., 2012 ; Education Week Research Center, 2019 ; Jennings & Greenberg, 2009), les programmes de formation initiale en enseignement ne semblent pas en faire une priorité dans la préparation des futurs enseignants. Selon Nancy Markowitz (2014), des cours dans le domaine de l'ASÉ ne sont pas dispensés par tous les programmes de formation initiale en enseignement et rares sont ceux qui offrent des cours visant spécifiquement à préparer les futurs enseignants à en faire la promotion auprès de leurs élèves. Cette répartition inégale des offres de cours favorisant l'ASÉ a aussi été constatée par Suzanne Vinnes (2014) et ce, que la formation initiale soit destinée aux futurs enseignants du primaire, du secondaire, fréquentant des établissements publics ou privés. De fait, les cours touchant l'ASÉ sont souvent offerts sur une base optionnelle laissant les futurs enseignants les choisir selon leur volonté. Selon Talida State et al. (2011), seulement la moitié des programmes de formation en enseignement au pri-

maire aborderaient des contenus liés aux problèmes sociaux, émotionnels et comportementaux des élèves, la plupart des cours obligatoires les couvrant de manière fragmentée (gestion de classe, troubles affectifs et comportementaux…), visant rarement le développement social et émotionnel pour tous les enfants.

L'étude de Schonert-Reichl et al. (2017) qui a inspiré la présente recherche a plus spécifiquement analysé la place de l'ASÉ dans les standards attendus de formation des enseignants des cinquante états américains, pour ensuite vérifier si la formation initiale nationale prenait en compte ces exigences. Ces chercheurs ont constaté que les standards attendus de formation ciblaient faiblement le développement de la conscience de soi et de l'autogestion des émotions/comportements des futurs enseignants, et qu'ils s'attardaient peu aux aspects liés à la conscience de soi, à l'autorégulation des émotions/comportements et à la conscience sociale chez les élèves. L'intervention dans différents contextes (classe, partenariat-école-famille, école-communauté, équipe-école…) était toutefois bien balisée dans les standards attendus de formation. Ces chercheurs ont ensuite analysé les programmes de formation initiale des cinquante états américains à partir des descriptions en ligne des cours offerts par les universités et de divers autres documents (matériel d'enseignement, discussions avec les formateurs universitaires…). À l'instar de Markowitz (2014) et States et al. (2011), ils soutiennent que la formation initiale en enseignement préparerait de manière partielle et inégale les futurs enseignants à développer les compétences socioémotionnelles pour eux-mêmes ou pour leurs élèves. Les cours analysés abordaient très peu le développement de la *conscience de soi* (CdS) et de la *conscience sociale* (CS) des élèves de même que la conscience de soi (Cds) et l'autorégulation des émotions/comportements (AG) pour eux-mêmes, alors que la formation serait plus adéquate concernant la prise en compte des contextes propices au développement de l'ASÉ.

État de la situation au Québec

Au Québec, les douze compétences professionnelles ciblées dans le référentiel provincial pour guider la formation des futurs enseignants semblent assez explicites pour préparer ces derniers à enseigner les matières scolaires à leurs élèves (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, aucune compétence professionnelle ne vise explicitement à les habiliter à enseigner des compétences socioémotionnelles ou à les développer pour eux-mêmes. Par ailleurs, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) accorde un caractère transversal au développement de ces compétences pour les élèves et soutient l'importance de les développer à l'école. Toutefois, aucun objectif spécifique d'apprentissage n'est réservé à l'apprentissage socioémotionnel de l'ensemble des élèves (Beaumont & Garcia, 2018). Ce caractère transversal confère pourtant un rôle de premier plan au développement de ces compétences particulières qui ont des incidences probantes non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi sur le développement global des enfants et le bien-être des enseignants.

Au Québec, alors que la socialisation des élèves s'inscrit dans la seconde mission éducative de l'école, force est de constater qu'on en sait bien peu sur la manière dont les futurs enseignants sont formés pour assumer cette responsabilité. L'ASÉ qui vise l'acquisition de compétences intra et interpersonnelles liées à la socialisation des élèves, tout en rejoignant des théories aussi importantes que celle de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 2001) et de la compétence émotionnelle (Gendron, 2008) pourrait s'avérer une perspective d'intervention de choix pour favoriser le développement personnel, social et scolaire des jeunes. Les retombées positives sur les enfants, les adultes et sur le climat de l'école, de même que le rôle de premier plan joué par les enseignants dans la vie des élèves justifient l'importance de bien préparer ce personnel éducatif à promouvoir l'ASÉ à l'école. C'est pourquoi la présente étude, inspirée par celle de Schonert-Reichl et al. (2017), cherche à connaître la place qu'occupe l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues en enseignement, de même que dans la formation initiale des futurs enseignants du préscolaire/primaire fréquentant des universités québécoises. Considérant l'importance d'agir tôt dans le développement des enfants (Bridgeland et al., 2013) et le fait que l'ASÉ obtient de meilleurs résultats chez les élèves du primaire (January, Casey & Paulson, 2011 ; Taylor et al., 2017), c'est la formation initiale des futurs enseignants au préscolaire et au primaire qui a retenu l'attention de cette étude.

3. Méthodologie

Les données analysées proviennent du *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001) et des descriptifs des cours obligatoires susceptibles d'aborder l'ASÉ retrouvés sur les sites Web des neuf universités québécoises francophones offrant un programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.

Afin d'analyser les contenus des douze compétences professionnelles en enseignement, de même que les descriptifs des cours relevés sur Internet, une grille de codage a d'abord été élaborée selon les trois dimensions de l'ASÉ : l'apprentissage socioémotionnel des élèves (ASÉ/élèves), celui des enseignants (ASE/enseignants) et les conditions contextuelles favorisant ces apprentissages (ASÉ/contextes) (CASEL, 2013). Les dimensions ASÉ/élèves et ASÉ/enseignants ont été divisées selon les cinq compétences du modèle soit : conscience de soi (CdeS), autorégulation (AG), conscience sociale (CS), compétences relationnelles (REL) et prise de décisions responsables (DÉC). La troisième dimension l'ASÉ/contextes, a été divisée à son tour en quatre compétences soit celles liées au contexte de la classe (CL), à la collaboration équipe-école (ÉÉ), au partenariat école-famille (ÉF) et au partenariat école-communauté (ÉC).

Pour analyser les contenus ces douze compétences professionnelles en enseignement, le codage a été effectué par deux psychologues sur la base des compétences socioémotionnelles proposées par CASEL (2013). Chaque élément rattaché à l'une des compétences de l'ASÉ obtenait la cote 1 et la cote 0 si aucune trace d'un aspect de l'ASÉ n'était repérée. Pour parvenir à une compréhension commune des échelles du concept ASÉ, plusieurs discussions entre les codeuses ont été nécessaires. Un processus inter juges portant sur la reconnaissance des compétences de l'ASÉ retrouvé dans le référentiel professionnel en enseignement a été effectué. Le test non paramétrique Kappa de Cohen (Landis & Koch, 1977) indiquant un accord inter juges presque parfait pour chaque catégorie de variable soit 91 % pour l'ASÉ des élèves (Kappa = 0,81), 93 % pour l'ASÉ des enseignants (Kappa = 0,91) et 94 % pour le contexte d'apprentissage (Kappa =0,89).

Pour évaluer dans quelle mesure l'ASÉ était pris en compte dans l'offre de cours en formation initiale, tous les descriptifs des cours des programmes ont d'abord été saisis dans une banque de données. Une recherche à partir de mots-clés dans les intitulés des cours (compétences psychosociales, compétences relationnelles, habiletés sociales, compétences sociales, compétences émotionnelles, contexte de classe, partenariat école-famille, conscience de soi, autogestion des comportements, autogestion des émotions, prises de décisions, conscience sociale…) a servi à retracer 156 cours susceptibles d'inclure les notions recherchées pour l'enseignement des compétences socioémotionnelles aux élèves. Seuls les cours obligatoires ont été retenus afin de ne conserver que ceux suivis par tous les futurs enseignants. S'inspirant de l'étude de Schonert-Reichl et al. (2017), les cours disciplinaires (langues, mathématique, sciences et technologie, arts) ont été retirés pour ne garder que ceux permettant aux futurs enseignants d'apprendre des notions spécifiques les aidant à enseigner les compétences socioémotionnelles à leurs élèves. Enfin, bien qu'ils représentent des occasions de pratiquer en milieu réel les apprentissages faits à l'intérieur de leurs cours et qu'ils procurent incontestablement des occasions de développer les compétences socioémotionnelles en milieu réel, les « stages » ont aussi été exclus de la recension parce qu'ils ne visaient pas l'enseignement explicite de l'ASÉ.

Une seconde lecture faite à partir des descriptifs des cours a permis de conserver 117 cours (M =13/université), les autres manquant de spécificité quant à l'objet de cette étude. Pour chaque cours retenu, la même procédure utilisée pour l'analyse des compétences professionnelles a été suivie, utilisant la grille de codage comprenant les trois dimensions de l'ASÉ et les compétences associées à chacune. Un processus inter juges sur l'ensemble des 117 cours a été effectué, le test non paramétrique Kappa de Cohen indiquant un accord inter juges presque parfait pour chaque catégorie de variable : 96 % pour l'ASÉ des élèves (Kappa = 0,91), 96 % pour l'ASÉ des enseignants (Kappa = 0,91) et 99 % pour le contexte d'apprentissage (Kappa =0,98).

4. Résultats

Les résultats illustrent la place qu'occupe l'ASÉ dans la formation des futurs enseignants au préscolaire/primaire soit dans les compétences professionnelles attendues (tableau 1) et dans les offres de cours en formation initiale (tableau 2). Ils sont présentés selon les trois dimensions de l'ASÉ : (ASÉ/élèves, ASE/enseignants et ASÉ/contextes).

▪ *Compétences attendues des futurs enseignants*

L'ASÉ/élèves
Pour faire la promotion de l'ASÉ/élèves, les résultats présentés dans le tableau 1 ci-après indiquent que c'est le développement des compétences relationnelles (REL) des élèves qui figure au premier plan des aspects à développer par les futurs enseignants, suivi par la prise de décision responsable (DÉC) et la conscience sociale (CS). Aucun élément lié au développement de la conscience de soi (CdS) ou à l'autogestion des émotions/comportements des élèves (AG) n'a été repéré dans les énoncés des compétences attendues en enseignement.

L'ASÉ/enseignants
Pour développer l'ASÉ/enseignants, les compétences les plus mentionnées sont celles liées à la prise de décisions responsables (DÉC), au développement des compétences relationnelles (REL) et de la conscience sociale (CS). Le développement de la conscience de soi (CdS) est cependant moins présent, de même que l'autogestion des émotions et des comportements (AG) qui n'est mentionnée qu'à une seule reprise dans les douze compétences professionnelles attendues chez un enseignant.

L'ASÉ/contextes
Pour favoriser le développement de compétences professionnelles visant à créer des contextes favorables à l'ASÉ, les contextes de la classe (CL) et celui de la collaboration entre l'équipe-école (ÉÉ) sont plus présents, suivis par la collaboration école-famille (ÉF) et plus faiblement par la collaboration école-communauté (ÉC).

▪ *Cours offerts en formation initiale*

Le tableau 2 ci-après indique plus spécifiquement comment les éléments repérés visant à habiliter les futurs enseignants à enseigner et à promouvoir l'ASÉ à l'école primaire se répartissent selon les universités.

Pour l'analyse des cours offerts en formation initiale, 117 descriptions de cours ont été retenues pour leurs liens avec l'ASÉ/élèves, l'ASÉ/enseignants et l'ASÉ/contextes, soit entre 9 et 19 par université. Ainsi, seulement trois universités touchent tous les axes de l'ASÉ, soit les établissements E2, E3, E4. Les résultats indiquent que la présence d'éléments contributoires à l'ASÉ dans les descriptifs de cours diffère entre les universités (de 24 à 74 mentions selon l'université). Aucun des 117 cours offerts ne visait explicitement à habiliter le personnel éducatif à enseigner les compétences socioémotionnelles à tous leurs élèves. Certains cours offraient des connaissances utiles pour y parvenir, sans cependant préciser comment ces derniers devaient s'y prendre pour les enseigner. La grande majorité des cours enseignent des notions théoriques traitant par exemple du développement social, cognitif ou relationnel de l'enfant, des relations entre ces dimensions, du processus d'élaboration des raisonnements, ou encore du rôle de l'adulte et des pairs dans l'acquisition des savoirs. À ce propos, il faut noter que chaque université offre des cours visant l'acquisition de connaissances concernant le développement psychosocial, sociocognitif ou socioémotionnel des enfants, les termes utilisés pouvant varier d'un établissement à un autre.

Tableau 1 - Présence d'éléments contributoires à l'ASÉ repérés dans les compétences professionnelles attendues en enseignement

COMPÉTENCES ATTENDUES	*ASÉ / élèves*					*ASÉ / enseignants*					*ASÉ / contextes*			
	AG	*CdS*	*CS*	*DÉC*	*REL*	*AG*	*CdS*	*CS*	*REL*	*DÉC*	*ÉC*	*ÉF*	*CL*	*ÉÉ*
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture							⊙	⊙			⊙		⊙	
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement (oral/écrit) dans divers contextes.									⊙	⊙		⊙		⊙
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, en fonction des élèves et du développement des compétences visées								⊙		⊙	⊙		⊙	
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées / programme de formation.				⊙	⊙				⊙	⊙	⊙	⊙		
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves.									⊙	⊙		⊙	⊙	⊙
6. Planifier, organiser, superviser le mode de fonctionnement du groupe classe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.			⊙	⊙	⊙				⊙	⊙			⊙	
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves EHDAA.			⊙		⊙				⊙	⊙		⊙	⊙	⊙
8. Intégrer les technologies de l'information/ communications pour préparation et pilotage d'acticités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.										⊙			⊙	⊙
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves pour atteindre les objectifs éducatifs de l'école.				⊙	⊙			⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
10. Travailler avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences des élèves concernés.									⊙	⊙				⊙
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.						⊙	⊙	⊙	⊙	⊙				⊙
12. Agir de façon éthique, dans l'exercice de ses fonctions.				⊙	⊙		⊙	⊙	⊙	⊙		⊙	⊙	⊙
MENTIONS TOTALES	0	0	2	4	5	1	3	5	9	11	4	6	8	8

⊙ Mentionné au moins une fois dans le descriptif de la compétence attendue

Tableau 2 - Présence d'éléments contributoires à l'ASÉ repérés dans les descriptifs des cours obligatoires des programmes de baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire

Établissements	*ASÉ / élèves*					*ASÉ / enseignants*					*ASÉ / contextes*				*Total mentions*
	AG	*CDS*	*DÉC*	*CS*	*REL*	*AG*	*REL*	*CDS*	*CS*	*DÉC*	*ÉÉ*	*ÉC*	*ÉF*	*CL*	
E1 (17 cours)	○	○	◉	◉	◉		◉	◉	◉	◉		○	○	◉	74
E2 (12 cours)	◉	◉	◉	◉	◉	○	○	○	◉	◉	○	◉	○	◉	65
E3 (19 cours)	○	◉	◉	◉	◉	○	○	◉	◉	◉	○	○	○	◉	65
E4 (14 cours)	○	○	◉	◉	◉	○	○	◉	◉	◉	○	○	○	◉	62
E5 (13 cours)	○	○	◉	◉	◉		◉	◉	◉	◉	○	○	◉	◉	61
E6 (15 cours)		○	◉	◉	◉		◉	○	◉	◉	○	○	○	◉	58
E7 (9 cours)	○		○	○	◉		○		◉	◉	○	○	○	◉	36
E8 (9 cours)		○	○	○	◉		○	◉	◉	◉	○	○	○	◉	30
E9 (9 cours)		○		○	○		○		◉	◉	○	○	○	○	24
Nombre d'établissements	6/9	8/9	8/9	9/9	9/9	3/9	9/9	7/9	9/9	9/9	8/9	9/9	9/9	9/9	---
TOTAL mentions	16	19	37	47	57	3	22	32	60	72	14	20	25	47	---

Absents = aucune mention ○ Faiblement présent = 1 à 3 mentions ◉ Plus présents = 4 mentions et +

L'ASÉ / élèves
En moyenne 3,3 cours/université abordaient l'intervention pouvant être liée à l'ASÉ. Il s'agissait principalement de cours en gestion de classe (gestion de l'espace, du temps, des apprentissages et du comportement…). D'autres ciblaient le développement des compétences sociales des élèves, mais principalement auprès des jeunes en difficultés d'adaptation (TDA/H, trouble d'opposition /provocation, conduites agressives…), aucun ne visant à enseigner les compétences socioémotionnelles en prévention universelle, soit à l'ensemble des élèves. La « gestion » des comportements difficiles par l'enseignant s'avère l'angle généralement privilégié, aucune mention n'ayant été repérée quant à « l'enseignement de l'autogestion » des émotions/comportements aux élèves. Dans certains descriptifs de cours d'éthique professionnelle (ASÉ/enseignants), des notions de fondement et de réflexion sur soi ont été relevées (valeurs, conflits moraux…), de même que des activités pédagogiques favorisant la discussion avec les élèves pour l'élaboration de règles de vie communes ou centrées sur le développement moral (politesse, mesures disciplinaires, philosophie pour enfants…). Les résultats indiquent aussi que les futurs enseignants acquièrent surtout des connaissances concernant les compétences REL et CS des élèves. Les neuf universités touchent ces aspects, certaines plus fortement que d'autres. La compétence DÉC occupe le troisième rang dans les priorités, abordée par huit universités, suivie par la CdS moins présente, puisque prise en compte par huit universités seulement. L'AG des émotions et des comportements s'avère la compétence la moins prise en charge dans l'ASÉ/élèves, trois universités n'en faisant aucunement mention.

L'ASÉ/ enseignants
Concernant l'ASÉ des futurs enseignants, les neuf universités visent la DÉC, la CS et la REL. Ce dernier aspect s'avère toutefois abordé plus faiblement par six universités. Sept établissements offrent de la formation permettant le développement de la CdS, alors que seulement trois mentionnent l'AG des émotions et des comportements dans les offres de cours obligatoires en formation initiale.

L'ASÉ/contextes
Enfin, toutes les universités soutiennent la formation des futurs enseignants pour créer des contextes propices à l'ASÉ, mais avec une intensité différente. Le contexte CL est le plus mentionné (9 universités), suivi par la collaboration ÉF et ÉC. La collaboration ÉÉ est moins ciblée, une université n'en faisant aucune mention dans ses descriptifs de cours.

5. Discussion

Cette étude exploratoire voulait mettre en lumière la place qu'occupe l'ASÉ dans les compétences professionnelles attendues en enseignement, de même que dans la formation initiale au baccalauréat en éducation préscolaire/enseignement primaire. Alors que plusieurs éléments contributoires à l'ASÉ ont été relevés dans les documents consultés, trois principaux constats ont retenu notre attention.

▪ *Concordances et discordances entre les compétences attendues et la formation initiale pour favoriser l'ASÉ*

Dans l'ensemble, plusieurs points de concordance existent entre le référentiel et la formation initiale universitaire, notamment la faible représentativité de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ, de même que les aspects contextuels qui sont assez bien balisés. Ceci ne surprend pas, puisqu'au Québec, depuis 1992, tous les programmes de formation à l'enseignement doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). C'est aussi cet organisme qui donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants. Ce qui retient davantage l'attention, c'est que malgré la faible présence des compétences intrapersonnelles (ASÉ/élèves et ASÉ/enseignants) dans le référentiel des compétences attendues, des programmes de baccalauréat en éducation/préscolaire et enseignement/primaire ont choisi d'inclure cer-

taines de ces notions en formation initiale. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que seize années se sont écoulées entre la dernière édition du référentiel (Gouvernement du Québec, 2001) et la présente étude qui a analysé les cours universitaires offerts en 2017. On pourrait croire ainsi que les formateurs universitaires conçoivent leurs cours en se basant sur les exigences du référentiel national, mais aussi sur les besoins des milieux scolaires, de même que sur les données probantes récentes qui ont démontré que le développement émotionnel, social et scolaire était inextricablement lié (Durlak et al., 2011 ; Santos et al., 2011). Ces dernières années, le phénomène de la violence et du harcèlement à l'école a beaucoup mobilisé les milieux scolaires qui accordent aujourd'hui une place importante au développement socioémotionnel des élèves, à la création de climats scolaires positifs de même qu'à la formation du personnel éducatif dans ce domaine (Cohen et al., 2015). Ainsi, bon nombre d'établissements scolaires se sont alignés vers ce tournant « affectif » offrant aujourd'hui des activités visant le développement de diverses habiletés socioémotionnelles (identification et gestion des émotions, résolution de conflits…) pour favoriser la socialisation des élèves. Toutefois, ces enseignements sont généralement dispensés par des personnes extérieures à l'école, puisque les enseignants soutiennent ne pas être formés adéquatement pour effectuer ce type d'enseignement (Bonvin & Gaudreau, 2015).

Un autre point qui a retenu notre attention concerne le fait que la collaboration équipe-école (ÉÉ) s'avère actuellement le contexte le moins valorisé en formation initiale alors qu'il était priorisé dans le référentiel des compétences. Cette compétence pourtant liée au domaine interpersonnel de l'ASÉ nous apparaît toutefois un aspect important à travailler auprès des futurs enseignants, puisqu'elle peut représenter une source de soutien importante dans l'exercice de leurs fonctions. Comme des problèmes relationnels font souvent obstacle à la collaboration (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010), cette compétence aurait tout avantage à être développée dans la formation initiale en enseignement.

- ***Une formation initiale inégale et lacunaire pour enseigner l'ASÉ***

Puisque les offres de cours contributoires à l'ASÉ diffèrent d'une université à une autre, la formation à l'ASÉ des futurs enseignants semble tributaire de l'établissement d'enseignement fréquenté en formation initiale. Ces conclusions rencontrent celles émises antérieurement par Markowitz (2014) et Schonert-Reichl et al. (2017) qui ont étudié la situation aux États-Unis. Au Québec, les programmes de formation en enseignement agréés par le CAPFE peuvent présenter des différences d'une université à l'autre, mais doivent obligatoirement tenir compte du respect des profils de sortie, du développement des compétences professionnelles exigées des futurs enseignants, de même que du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ/Gouvernement du Québec, 2006) qui cible les compétences à développer chez les élèves. Sans viser une harmonisation complète de tous les programmes éducatifs, nous croyons qu'une place plus spécifique accordée au développement social et émotionnel des enfants dans le PFEQ orienterait les critères des compétences attendues chez les futurs enseignants, lesquels influenceraient à leur tour la formation initiale en enseignement. Le caractère transversal qu'attribue le PFEQ au développement de ces compétences confère à ces dernières un rôle de premier plan qui mérite justement de faire l'objet d'un enseignement explicite afin que les enfants puissent les réinvestir dans d'autres contextes.

Ce qui semble toutefois généralisé à tous les programmes de formation initiale consultés, c'est sans doute l'absence de cours destiné spécifiquement à habiliter le futur personnel scolaire à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour eux-mêmes. Bien que certains descriptifs de cours consultés traitent implicitement de différents aspects liés à l'ASÉ, ceux qui visent le savoir-faire et le savoir-être semblent lacunaires. Ces deux compétences seraient pourtant indissociables de la profession enseignante (Gendron, 2008). Ainsi, les cours obligatoires en intervention semblent surtout centrés sur la gestion de la classe ou des comportements des élèves en difficulté, mais peu axés sur l'ASÉ pour tous les élèves. À l'instar des propos de Goleman et Senge (2014) qui recommandent d'offrir aux jeunes, dès maintenant une « éducation pour la vie », nous croyons aussi qu'un environnement d'apprentissage

centré à la fois sur l'enseignement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives peut être bénéfique à tous les enfants, puisque chacun d'eux est susceptible de vivre du stress ou de subir des traumatismes à un moment donné dans sa vie. C'est aussi l'avis de l'OCDE (2015) qui milite en faveur de l'enseignement de ces compétences pour tous les enfants, considérant qu'en les habilitant très tôt à l'expression des émotions et à la gestion adéquate de conflits, ils seront plus en mesure de contribuer à leur bien-être de même qu'à celui de la société.

- ***La faible présence de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ tant chez les élèves que chez les enseignants***

Alors que la formation initiale semble surtout habiliter le futur personnel scolaire à enseigner des notions académiques aux élèves, il ne semble pas aussi clairement établi que le développement de la conscience de soi des élèves (CdS), de même que leur capacité à autogérer leurs émotions et leurs comportements (AG) soient des objectifs spécifiques à atteindre dans la formation des futurs enseignants. Nos résultats rejoignent ceux obtenus par Schonert-Reichl et al. (2017) qui avaient aussi relevé le peu de place faite au développement de ces compétences dans la formation initiale des enseignants aux États-Unis. Pourtant, les approches cognitives comportementales (Cottraux, 2011) considèrent que les pensées et les émotions conditionnent nos comportements et nos prises de décisions, la reconnaissance et la gestion des émotions s'avérant des étapes cruciales pour y parvenir. Ainsi, comment un enseignant peut-il prendre des décisions éclairées (DÉC) s'il ne parvient pas d'abord à identifier et à gérer ses propres émotions avant d'intervenir ? Concernant la prise de décision responsable, Goleman et Senge (2014) stipulent qu'il importe d'aborder les situations selon ce qu'ils appellent « le triple focus », soit en référant à la conscience de soi, à la conscience de l'autre, de même qu'à l'environnement dans lequel nous nous trouvons. Enfin, comment expliquer que le développement de la conscience de soi et de l'autogestion des émotions chez l'élève et chez l'enseignant est encore si peu ciblé en formation initiale en enseignement ? Comme le souligne Elias (2019), notre système d'éducation n'a pas été organisé autour des aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage et plusieurs années sont nécessaires pour susciter de réels changements dans le domaine de l'éducation. La place des émotions dans la profession enseignante a depuis longtemps été démontrée, et elle nécessite aujourd'hui qu'on habilite les futurs enseignants à mieux les gérer, plusieurs d'entre eux le réclamant dès la formation initiale (Pelletier, 2015).

Enfin, rappelant que les émotions influencent notre manière de réfléchir pour prendre des décisions et gérer nos relations interpersonnelles, l'ASÉ peut constituer une perspective éducative de choix à envisager dès les premières années de scolarisation. Pour ce faire, il s'avère important de cibler des objectifs éducatifs plus spécifiques au développement de ces compétences et de bien préparer les futurs enseignants dans cette voie.

Conclusion

Cette étude a voulu dresser un état des lieux pour connaître la place accordée au développement des compétences émotionnelles et sociales dans les compétences attendues en enseignement et dans la formation initiale des futurs enseignants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Bien que les aspects émotionnels, sociaux et scolaires sont aujourd'hui reconnus comme étant inextricablement liés au développement global des enfants, la place des émotions à l'école n'en est encore qu'à ses débuts. Trois principaux constats ressortent de cette étude.

Le premier concerne une certaine concordance entre le référentiel des compétences professionnelles et la formation initiale en matière d'ASÉ, concernant notamment la faible représentativité de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ et les aspects contextuels assez bien balisés, malgré une formation déficitaire touchant la collaboration entre les membres de l'équipe-école. Il est encourageant de constater que les compétences socioémotionnelles semblent plus présentes dans les offres de cours en formation initiale que dans le référentiel de compétences professionnelles

en vigueur lors de l'étude en 2017. Le nouveau référentiel qui est en cours de consultation au moment d'écrire ces lignes réservera peut-être davantage de place à l'ASE ?

Le second constat soulevé par cette étude concerne le fait que les offres de cours contributoires à l'ASÉ diffèrent d'une université à une autre. La préparation des futurs enseignants serait ainsi tributaire de l'établissement d'enseignement fréquenté. Toutefois aucune université ne semble dispenser de cours visant à habiliter le futur personnel scolaire à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour eux-mêmes.

Enfin, un troisième constat souligne la faible présence de la dimension intrapersonnelle de l'ASÉ tant chez les élèves que chez les enseignants. Pour permettre une certaine uniformisation de la formation initiale en matière d'ASÉ, il serait important de commencer par lui accorder une place plus spécifique dans les programmes de formation destinés aux élèves qui dicteraient les contenus des référentiels de compétences professionnelles attendues et orienteraient du coup la formation initiale dans ce contexte.

Bien que comportant plusieurs limites, cette étude permet de relancer la réflexion sur la place à accorder au développement des compétences sociales et émotionnelles à l'école primaire. Une première limite concerne le fait que les analyses se sont basées exclusivement sur les descriptifs des cours offerts via les sites Web des universités. Si cette procédure peut s'avérer utile à un étudiant qui recherche le programme de formation le plus axé sur l'ASÉ, elle offre cependant une perception limitée de ce qui se donne réellement dans les salles de cours, enseignement relevant davantage de l'expertise du formateur en place que d'objectifs clairement établis dans un référentiel de compétences attendues en enseignement. Une autre limite est liée au fait que le concept d'ASÉ est relativement nouveau et que différents mots clés (développement psychosocial, socioaffectif, compétences émotionnelles, compétences sociales…) ont dû être utilisés pour repérer des composantes de l'ASÉ en formation initiale. En référant à d'autres méthodes (analyse de plans de cours, entretiens avec les formateurs, les directions de programme…), les prochaines études pourraient préciser la place de l'ASÉ en formation initiale. Cette étude, bien qu'exploratoire, ouvre la porte à d'autres recherches qui pourront cibler plus spécifiquement les contenus et les méthodes pédagogiques permettant de mieux intégrer l'ASÉ dans la formation initiale, non seulement pour les futurs enseignants du primaire, mais aussi pour ceux du secondaire.

Références

ALVAREZ Heather (2007), « The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom », *Teaching and Teacher Education, vol.* 23, n° 7, p. 1113-1126.

BATTISTICH Victor, SCHAPS Eric & WILSON Nance (2004), « Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School », *Journal of Primary Prevention*, vol. 24, n° 3, p. 43-262.

BEAUMONT Claire, LAVOIE Josée & COUTURE Caroline (2010), « Les pratiques collaboratives en milieu scolaire *:* cadre de référence pour soutenir la formation », Document de formation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, En ligne www.ulaval.ca/crires

BEAUMONT Claire & GARCIA Natalia (2018, février), « La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socioémotionnel de leurs élèves ? », communication présentée dans le cadre du colloque *Innovation et Recherche*, Lausanne (Suisse).

BENN Rita, AKIVA Thomas, AREL Sari & ROESER, Robert (2012), « Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs », *Developmental Psychology*, vol. 48, n° 5, p. 476-1487, doi: 10.1037/a0027537

BONVIN Patrick & GAUDREAU Nancy (2015), « La formation initiale à l'enseignement aux élèves présentant des comportements difficiles : perceptions de futurs enseignants du Québec et de la Suisse », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 3, p. 481-501.

BRACKETT Marc A., BAILEY Craig S., HOFFMANN Jessica D. & SIMMONS Dena N. (2019), « RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning », *Educational Psychologist*, vol. 54, n° 3, p. 144-161, doi: 10.1080/00461520.2019.1614447

BRINDGELAND John, BRUCE Mary & HARIHARAN Arya (2013), « The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools » Washington, Civic Enterprises.

COHEN Jonathan (2006), « Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being », *Harvard Educational Review*, vol. 76, n° 2, p. 201-237.

COHEN Jonathan, ESPELAGE Dorothy, TWEMLOW Stuart W., BERKOWITZ Marvin W. & COMER James J.P. (2015), « Rethinking effective bully and violence prevention efforts : Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim-bystander behavior », *International Journal of Violence and Schools*, vol. 15, p. 2-40.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (2013), « 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition », En ligne http://casel.org

COLLIE Rebecca, SHAPKA Jennifer & PERRY Nancy (2012), « School climate and social-emotional learning: PREDICTING teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy », *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1189-1204.

COTTRAUX Jean (2011), *Les psychothérapies comportementales et cognitives*, Paris, Elsevier Masson.

DURLAK Joseph, WEISSBERG Roger, DYMNICKI Allison, TAYLOR Rebecca & SCHELLINGER Kriston (2011), « Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis », *Child Development*, vol. 82, n° 1, p. 474-501.

EDWARDS Dana, HUNT Mary, MEYERS Joel, GROGG Kathryn & JARRETT Oswald (2005), « Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum », *The Journal of Primary Prevention*, vol. 26, n° 5, p. 401-418.

ELIAS Maurice (2019), « What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to Social-Emotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL », *Educational Psychologist,* vol. 54, n° 3, p. 233-245, doi: 10.1080/00461520.2019.1636655

GAUDREAU Nancy, ROYER Égide, BEAUMONT Claire & FRENETTE Eric (2012), « Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider le enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves », *Enfance en difficulté, vol.* 1, n° 1, p. 85-115, doi : 10.7202/1012124ar

GENDRON Benedicte (2008), « Quelles compétences émotionnelles du leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle ? », *Cahiers du Cerfee*, n° 24, p. 141-155.

GOLEMAN Daniel (2001), « Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance », dans Cary Cherniss & Daniel Goleman (éds.), *The emotionally intelligent workplace, chapitre 3*, San Francisco, Jossey-Bass p. 27-44

GOLEMAN Daniel & SENGE Peter (2014), *The triple focus: a new apprach to education*, LLC Florence, More Than Sound.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006), « Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire/primaire », En ligne http://www.education.gouv.qc.ca

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001), « La formation à l'enseignement : orientation et compétences professionnelles », En ligne http://www.education.gouv.qc.ca

HYMEL Shelley, LOW Angela, STAROSTA Lindsay, GILL Randip & SCHONERT-REICHL Kimberly (2017), « Promoting Mental Well-Being Through Social-Emotional Learning in Schools: Examples from British Columbia », *Canadian Journal of Community Mental Health*, vol. 36, n° 4, p. 97-107.

JANUARY Alicia, CASEY Rita & PAULSON Daniel (2011), « A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? », *School Psychology Review*, vol. 40 n° 2 p. 242-256.

JENNINGS Patricia & GREENBERG Mark (2009), « The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, p. 491-525.

JENNINGS Patricia, BROWN Joshua, FRANK Jennifer, DOYLE Sebrina, DAVIS Yoonkyung, RASHEED Regin… GREENBERG Mark (2017), « Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions », *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, n° 7, p. 1010-1028, doi:10.1037/edu0000187

JONES Stephanie, McGARRAH Michael & KAHN Jennifer (2019), « Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context », *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 54, n° 3, p. 129-149.

LANDIS Richard & KOCH Gary (1977), « The measurement of observer agreement for categorical data », *Biometrics*, vol. 33, n° 1, p. 159-174.

MARKOWITZ Nancy (2014), « Integrating Social-Emotional Learning in K-8 Pre-Service Teacher Education: Processes, Products, and Outcomes », American Educational Research Association Conference, En ligne http://crtwc.org

NANGLE Douglas, HANSEN David, ERDLEY Cynthia & NORTON Peter (2010), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills,* New York, Springer.

OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills,* Paris, OECD Skills Studies, En ligne http://www.oecd.org

PELLETIER Marie-Andrée (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*, vol. 43 n° 2, p. 201-218, En ligne https://www.acelf.ca

REYES Maria Regina, BRACKETT Marc, RIVERS Susan, ELBERTSON Nicole & SALOVEY Peter (2012), « The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning », *School Psychology Review*, vol. 41, n° 1, p. 82-99.

RIMM-KAUFMAN Sara & HAMRE Bridget (2010), « The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality », *Teachers College Record*, vol. 112, p. 2988-3023.

SANTOS Robert, CHARTIER Mariette, WHALEN Jeanne, CHATEAU Dan & BOYD Leanne (2011), « Effectiveness of school-based violence prevention for children and youth: a research report », *Healthcare Quarterly*, vol 14 (special n° 2), p. 80-91.

SCHONERT-REICHL Kimberly (2019), « Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon », *Educational Psychologist*, vol. 54, n° 3, p. 222-232, doi: 10.1080/00461520.2019.1633925

SCHONERT-REICHL Kimberly, KITIL Jennifer & HANSON-PETERSON Jennifer (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), Vancouver, University of British Columbia.

STATE Talida Kern Lee, STAROSTA Kristin & MUKHERJEE Anuja (2011), « Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioural problems », *School Mental Health*, vol. 3, n° 1, p. 13-23.

TAYLOR Rebecca, OBERLE Eva, DURLAK Joseph & WISSBERG Roger (2017), « Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects », *Child Development*, vol. 88, n° 4 p. 1156-1171.

VISIOLI Jérôme, PETIOT Oriane & RIA Luc (2015), « Vers une conception sociale des émotions des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 201-230.

VINNES Suzanne (2014, octobre), « Pre-service training in social-emotional development and behavior management: A review of graduate teacher education programs », Poster présenté à la convention annuelle de *Northeastern Educational Research Association*, Trumbul (USA).