

Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être
Relational skills among kindergarten teachers in Quebec: A domain of socio-emotional competencies to be developed to promote their well-being

Marie-Andrée Pelletier and Nancy Goyette

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097148ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097148ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pelletier, M.-A. & 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>

Article abstract

This article presents the results of qualitative research conducted with 16 kindergarten teachers. The overall goal was to identify the perceived priority in-service training needs related to the development of social-emotional competencies. To further explore the data collected, the teachers were interviewed in a semi-structured format. The results reveal, among other things, needs related to relational skills, one of the areas identified in several works of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (Zins et al., 2004). These results will make it possible to formulate hypotheses for reflection and action that can be implemented in the context of the in-service training of kindergarten teachers, in order to ensure not only their well-being, but above all, positive interpersonal relationships with all the partners involved in this so-called relational work.

Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec: un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être

Marie-Andrée PELLETIER* et Nancy GOYETTE**

*Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada, Université TÉLUQ, Montréal, Canada

** Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQTR), Canada

Chaire de recherche sur le bien-être à l'école et la prévention de la violence, Université Laval, Canada
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.

Mots-clés : bien-être ; compétences socio-émotionnelles ; maternelle ; enseignement ; enseignant

Résumé : cet article présente les résultats d'une recherche qualitative menée auprès de 16 enseignantes à la maternelle. L'objectif général était de déterminer les besoins de formation continue qui sont perçus prioritaires en ce qui a trait au développement des compétences socio-émotionnelles. Pour approfondir les données recueillies, les enseignantes ont été rencontrées en entrevues semi-dirigées. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés aux habiletés relationnelles, l'un des domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (Zins et al., 2004). Ces résultats permettront de formuler des hypothèses de réflexion et d'action pouvant être mises en œuvre dans le cadre de la formation continue des enseignantes de la maternelle, et ce, pour assurer non seulement leur bien-être, mais surtout, des relations interpersonnelles positives avec tous les partenaires impliqués dans ce travail dit relationnel.

Relational skills among kindergarten teachers in Quebec: a domain of socio-emotional competencies to be developed to promote their well-being

Keywords: well-being; social-emotional competencies; kindergarten; education; teacher

Abstract: this article presents the results of qualitative research conducted with 16 kindergarten teachers. The overall goal was to identify the perceived priority in-service training needs related to the development of social-emotional competencies. To further explore the data collected, the teachers were interviewed in a semi-structured format. The results reveal, among other things, needs related to relational skills, one of the areas identified in several works of the

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (Zins et al., 2004). These results will make it possible to formulate hypotheses for reflection and action that can be implemented in the context of the in-service training of kindergarten teachers, in order to ensure not only their well-being, but above all, positive interpersonal relationships with all the partners involved in this so-called relational work.

Introduction

Au Québec, le développement socio-émotionnel des enfants dans le souci de leur bien-être est mis de l'avant dans les programmes de la maternelle (ministère de l'Éducation, 2021 ; ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2017). Malgré tout, les personnes intervenantes auprès des jeunes enfants ne se considèrent que peu formées au regard de la gestion des situations émotionnelles vécues en classe (Papadopoulou *et al.*, 2014). De plus, des enseignantes se disent peu outillées pour intervenir émotionnellement avec différents partenaires tels que les parents, les collègues ou même la direction d'école. Ils en viennent même à avoir de la difficulté à solliciter leur aide ne sachant pas précisément les rôles qui leur reviennent ou encore par peur de vivre un sentiment d'incompétence (Kamanzi *et al.*, 2017). Dans le cadre de la formation continue, il est alors essentiel de réfléchir à la place des compétences socio-émotionnelles liées au domaine des habiletés relationnelles sachant qu'il s'agit d'un travail interactif à forte charge émotionnelle (Goyette et Martineau, 2018 ; Tardif, 2012). Il existe peu de recherches sur la façon dont les enseignants gèrent leurs propres émotions et encore moins de formation à ce sujet (Jennings *et al.*, 2017). Des recherches se poursuivent d'ailleurs en ce qui concerne la formation des futurs enseignants au regard du développement des compétences socio-émotionnelles et de leur intégration dans les programmes d'études en éducation (Beaumont *et al.*, 2018 ; Gouédard et Bationo-Tillon, 2019 ; Pelletier, 2015 ; Pharand et Doucet, 2013). Cet article¹ présente les résultats d'une étude menée auprès de 16 enseignantes à la maternelle dont l'objectif général était de déterminer les besoins de formation liés au développement des compétences socio-émotionnelles de l'enseignant à la maternelle qui sont perçus prioritaires. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés à l'un des domaines de compétences définis dans plusieurs travaux de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL] (2013), soit les habiletés relationnelles. Cet article présentera spécifiquement les résultats liés à ce domaine de compétence.

Problématique

Dès la maternelle, les enfants doivent développer des compétences socio-émotionnelles pour leur adaptation sociale et scolaire (Denham et Brown, 2010). Pourtant, plusieurs enseignantes déplorent ne pas avoir été formées adéquatement pour répondre aux besoins socio-émotionnels de leurs élèves (Bridgeland et Hariharan, 2013) et pour pouvoir enseigner ces compétences, une enseignante doit d'abord les avoir développées pour elle-même (Beaumont et Garcia, 2020). Les habiletés relationnelles de l'enseignante sont alors très importantes pour solliciter l'aide dont elle aura besoin dans ce contexte lorsqu'elle en ressent le besoin (Mamprin, 2021). Le fait que les enseignantes ne puissent pas avoir le soutien nécessaire lorsqu'elles rencontrent différents problèmes liés à la gestion des émotions dans le cadre de leur fonction est un facteur fréquemment associé à l'épuisement professionnel. Pourtant, les enseignantes se disent peu formées pour intervenir et interagir émotionnellement auprès des parents, des collègues et de la direction alors que bon nombre de facteurs dont les formations suivies ont une influence sur le bien-être de l'individu.

Le soutien du milieu scolaire est ainsi important pour les enseignantes et le fait d'avoir des relations significatives contribue à leur bien-être ressenti dans leur travail (Goyette, 2014 ; Simard, 2010). Rey et Gremaud (2013) soulignent que la collaboration peut servir à épancher plusieurs émotions suscitées par les problèmes rencontrés. Toutefois, l'enseignante doit aussi s'attendre à vivre et à gérer différentes émotions vécues par les autres partenaires impliqués dans cette profession. Il existe peu de données pour former les enseignantes à l'adoption de telles pratiques et peu de formations qui se concentrent sur le développement de ces compétences (Beaumont et Garcia, 2020 ; Jennings et Greenberg, 2009 ; Papadopoulou *et al.*, 2014 ; Pelletier, 2015). C'est ce qui nous amène à nous poser la question suivante : quels besoins de formation liés au développement des compétences socio-émotionnelles issues du domaine des habiletés relationnelles, sont perçus prioritaires par des enseignantes intervenant à la maternelle ?

¹ Le féminin sera privilégié puisque cela constitue le genre de la majorité des personnes enseignantes ayant participé à cette étude.

Cette question nous permettra de cibler des besoins plus spécifiques au développement de ces compétences et ainsi de s'attarder aux contenus à aborder dans la formation continue. Cette étude donne donc la parole aux enseignantes pour générer des pistes d'intervention à explorer.

Cadre conceptuel

Les interactions constantes entre les divers intervenants, élèves et parents constituent le cœur de la profession enseignante (Goyette, 2021). Diverses expériences, qu'elles soient agréables ou désagréables, ont un effet sur le bien-être pédagogique ressenti quotidiennement (Mamprin, 2021 ; Soini *et al.*, 2010). Ce bien-être pédagogique qui se construit à partir des diverses interactions entre les personnes évoluant dans un milieu éducatif, constitue un terreau fertile d'émotions qui sont en partie tributaires de la maîtrise de compétences cognitives, émotionnelles et sociales. Plusieurs recherches, au fil des années, mettent en exergue ce phénomène et s'appuient sur divers modèles. Entre autres celui des compétences émotionnelles (Mikolajczak et Quiodbach, 2009 ; Mayer et Salovey, 1997) ou celui des compétences psychosociales (Lambooy *et al.*, 2021). Dans la foulée de ces recherches, un autre modèle, celui des compétences socio-émotionnelles, a aussi été développé par la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL] (2013). Ce modèle, spécifiquement utilisé en contexte scolaire, a été choisi dans le cadre de cette recherche parce qu'il nous permettait d'aborder ce concept avec un angle adapté aux processus d'apprentissage des enfants quant aux divers défis personnels et relationnels rencontrés à l'école.

Selon Minichiello (2017, p. 1), elles se définissent comme « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués [...] [qui] contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Plusieurs modèles, qui co-existent pour répertorier ces compétences (par ex. Cefai *et al.*, 2018 ; Jennings et Greenberg, 2009), ont permis une synthèse menant à la définition de cinq domaines par la CASEL (2013).

Les domaines de compétences socio-émotionnelles

Selon la CASEL (2013), les compétences socio-émotionnelles se répartissent selon cinq domaines : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable. La conscience de soi regroupe des compétences qui permettent d'identifier et de reconnaître les émotions et leur influence sur le comportement afin que l'individu soit en mesure d'évaluer ses forces et ses limites (Goyette, 2009). L'autogestion est liée au processus de compréhension des émotions ressenties par les individus afin d'amorcer une autorégulation nécessaire pour ressentir du bien-être par l'établissement d'objectifs motivants conduisant à un accomplissement (Goyette et Martineau, 2018 ; Théorêt et Leroux, 2014). La conscience sociale amène l'individu à faire preuve d'empathie et de compassion envers les autres, afin de répondre à ses besoins. Dans cette perspective, il mettra en place des actions orientées vers la l'altruisme et la bienveillance afin d'aider les autres qui éprouvent des problèmes (Goyette, 2018). Les habiletés relationnelles, qui constituent le domaine central de cet article, regroupent des compétences relatives à l'établissement et au maintien de liens positifs entre les individus afin de construire des relations saines et harmonieuses qui favoriseront une meilleure cohésion au sein d'un groupe et de leur bien-être (Seligman, 2011). Enfin, la prise de décision responsable amène l'idée que la gestion des émotions chez l'individu est un élément à prendre en compte pour être en mesure de bien évaluer un problème, l'analyser et trouver des solutions en considérant la dimension éthique qui se rattache à une situation (Shanker, 2014).

Les compétences associées au domaine des habiletés relationnelles en contexte de la maternelle

Plusieurs études démontrent que la profession enseignante repose, entre autres, sur l'établissement d'une bonne relation pédagogique avec l'apprenant qui est nécessaire aux apprentissages (Meirieu, 1996 ; Rasclé et Bergugnat, 2016). En effet, l'interaction étant au cœur de la profession enseignante, le développement de compétences relationnelles est nécessaire pour assurer une bonne prestation de travail et accompagner les enfants dans leur cheminement scolaire.

Elles se définissent comme « l'habileté à établir et maintenir des relations saines et supportantes tout en adaptant nos interactions aux particularités des individus et des groupes avec lesquels on collabore » [traduction libre²] (CASEL, 2013). Elles se manifestent par la capacité de communiquer clairement et de se mettre dans une position d'écoute pour bien collaborer avec les autres, résoudre collectivement des problèmes en négociant constructivement les conflits, déployer son intelligence sociale (Bar-On, 2010 ; Peterson et Seligman, 2004) dans certaines situations, conjuguer avec diverses demandes sociales et culturelles et faire preuve de leadership pour répondre aux différents besoins des autres. Le schéma 1 présente neuf manifestations observables dans une situation où l'individu déploie les compétences associées à ce domaine.



Schéma 1. Manifestations observables liées au domaine des habiletés relationnelles

Dans un contexte de la maternelle, ce domaine de compétence est essentiel afin de bien accompagner les enfants au début de leur cheminement scolaire. Il permet d'établir un lien de confiance nécessaire à une bonne relation pédagogique qui alimentera la motivation à l'apprentissage. L'enseignante prenant conscience de ces habiletés relationnelles pourra donc les manifester pour favoriser un meilleur accompagnement en tissant ce lien de confiance avec les enfants (Goyette, 2018). En effet, dans une recherche auprès d'enseignantes de la maternelle et du primaire, Goyette (2018) soutient que pour ce faire, elles doivent être capables de lire et bien comprendre les autres afin de développer des relations positives. Ces relations positives sont en partie construites à l'aide d'activités pédagogiques qui génèrent des émotions positives, ce qui contribue à la motivation des enfants pour l'apprentissage. De plus, Pelletier (2013) démontre que les relations positives avec les différents collègues sont très importantes dans l'élaboration d'un sentiment d'appartenance envers l'équipe pédagogique et contribue aussi à leur bien-être. En considérant que les interactions constantes et les relations positives contribuent au bien-être pédagogique des enseignantes (Soini *et al.*, 2010), l'objectif de ce texte est d'explorer les besoins de formation liés au développement des compétences socio-émotionnelles issues du domaine des habiletés relationnelles qui sont perçus prioritaires par des enseignantes à la maternelle.

² Traduction libre inspirée de CASEL (2020): <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

Méthodologie

Pour répondre à notre objectif, cette étude se situe dans le courant qualitatif. Elle est interprétative, car elle interprète le phénomène selon le sens que les enseignantes à la maternelle confèrent à leurs besoins de formation continue liés au domaine des habiletés relationnelles. Elle est exploratoire, car elle aspire à connaître et à découvrir ce que pensent les enseignantes, dans le but de générer des pistes d'intervention à explorer (Savoie-Zajc, 2009).

Échantillonnage

L'approche a été faite auprès de groupes d'enseignantes à la maternelle par l'entremise de différents réseaux sociaux. L'échantillonnage est alors dit non probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Tardif et Lessard (2004) soulignent que cet ordre d'enseignement à la maternelle est représenté presque en totalité par des femmes, ce qui est constaté dans notre étude où seules des répondantes de sexe féminin ont répondu à l'appel. Un échantillon de 16 enseignantes à la maternelle a participé à l'entrevue semi-dirigée sur une participation volontaire. Les participantes venaient de cinq régions administratives du Québec soit du Bas St-Laurent, de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord et de Laval.

Outil de collecte des données

Afin de conserver la profondeur et la rigueur du paradigme de l'approche qualitative, l'entretien semi-dirigé est choisi comme principal instrument de collecte de données de la recherche. Les rencontres ont eu lieu entre les mois de décembre 2020 et de février 2021 et duraient en moyenne une heure. Pour favoriser la mise en place d'une relation propice à l'échange, des questions simples posées invitent d'abord la participante à parler de façon libre et ouverte, ce qui favorise un climat de confiance et le partage de réflexions (Pelletier, 2015).

Analyse des données

Dans le cadre de cette étude sur les besoins de formation continue des enseignants de la maternelle en ce qui concerne le développement de leurs compétences socio-émotionnelles, une première étape de lecture et de relecture du matériel a d'abord été réalisée. Dans un deuxième temps, la chercheuse a effectué un codage textuel des transcriptions des entrevues. Le processus de codage a été inspiré des étapes de la méthode d'analyse de Miles et Huberman (2003), soit la sélection de phrases qui définissent, caractérisent et déterminent le domaine de compétences liées aux habiletés relationnelles. Le format narratif a été utilisé pour la présentation des données qualitatives, mais des extraits d'entretien ont également été présentés pour illustrer l'analyse des données brutes utilisées.

Résultats

Les résultats issus de cette recherche ont été analysés afin d'explorer les besoins de formation liés au développement des compétences socio-émotionnelles issues du domaine des habiletés relationnelles qui sont perçus prioritaires par des enseignantes à la maternelle. Trois manifestations observables reliées à la compétence des habiletés relationnelles (Schéma 1) ressortent davantage à la suite de l'analyse et de l'interprétation : 1) Offrir le support aux autres en cas de besoin, 2) Développer des relations positives et 3) Résoudre des conflits constructivement.

Offrir le support aux autres en cas de besoin

Offrir de l'aide au besoin est l'une des manifestations observables liées aux habiletés relationnelles qui s'est avérée saillante dans les résultats obtenus. Certaines enseignantes se rendent disponibles pour leurs collègues en soulignant l'importance d'être à leur écoute et de faire preuve d'ouverture à leur égard.

C'est un peu de faire la psychologue avec elle ou avec une collègue, t'sais. Je pense que cette partie-là est importante sur un point de vue émotionnel, c'est-à-dire de suivre un peu le vécu des autres. Pis comme je disais, c'est une ouverture pis

un partage peut-être de connaissances aussi qui est important je pense là-dedans parce qu'on est tous des personnes professionnelles et ça nous touche. (I-07)

Cependant les résultats laissent envisager le fait que les enseignantes doivent posséder la capacité de demander cette aide, ce qui n'est pas toujours évident pour elles. En effet, la perception que l'autre puisse nous juger peut créer une certaine pression négative chez les personnes enseignantes qui tendront à le faire.

Je pense qu'on le dit d'aller chercher de l'aide, mais on ne le dit pas comment le faire, on ne le modélise pas. C'est difficile d'aller chercher de l'aide jusqu'à ce qu'on ait une bonne collègue attentionnée qui vient nous voir et qui nous dit as-tu besoin ? C'est un piège parce que les personnes qui viennent nous voir ça nous dévalorise, c'est une perception personnelle. (...). Si la personne est bienveillante et a les stratégies, ça va être plus facile. (...). C'est vraiment quelque chose qui faut donner des moyens. (HR-15)

Ainsi, elles ont souligné l'importance d'outiller les personnes intervenantes dans le milieu scolaire à demander de l'aide au besoin, mais avant tout elles font ressortir l'importance de permettre à tous les intervenants impliqués dans l'équipe-école de développer eux aussi des habiletés relationnelles pour en arriver à résoudre différents problèmes qui peuvent être vécus avec les collègues. Cela passe entre autres par la réflexion que l'on puisse porter sur nous-mêmes en tant que personne.

Ça serait une compétence pour une enseignante de communiquer avec ses collègues de travail autant sur le plan professionnel qu'amical. Pis émotionnel, c'est de comprendre ses émotions quand nous sommes avec nos collègues de travail et aussi comment tu te sens avec ton groupe. C'est de nommer tes émotions dans un contexte comme ça. (I-10)

Donc, est-ce que tu es capable d'être empathique envers tes collègues ? Est-ce que tu es capable de comprendre qu'ils ne vont pas ? Est-ce que tu es capable de saisir le non verbal de tes collègues dans une réunion par exemple ou quand tu as des décisions à prendre dans ton équipe cycle ? C'est ça, dans ton équipe proche. Les compétences sociales, oui, il y a un côté habiletés sociales : empathie, comprendre le non verbal parce que des fois ça parle beaucoup, mais aussi le côté équipe. (I-09)

Développer des relations positives

Développer des relations positives en communiquant efficacement avec les autres sont également deux manifestations observables interreliées entre elles. Pour ce faire, certaines enseignantes soulignent l'importance de porter d'abord un regard sur soi dans la reconnaissance de ses propres forces et défis pour être en mesure d'établir de bonnes relations avec les autres.

C'est d'être conscient de nos forces et de nos défis à tous les niveaux. On peut ainsi pallier en allant chercher l'aide de nos collègues. Parfois, certains collègues ont des forces que pour nous c'est nos faiblesses. (CS-12)

Outre le regard que l'on peut porter sur soi-même, il ne faut pas oublier que les personnes enseignantes à la maternelle interviennent avec plusieurs collègues que ce soit les techniciens en éducation spécialisée, les ergothérapeutes, les orthopédagogues, la direction, etc. Les résultats sous-tendent le fait qu'il peut alors s'avérer confrontant d'intervenir avec ces personnes et qu'il importe de bien communiquer dans le respect des attentes et des besoins de chacun.

Oui, travailler en équipe avec un éducateur spécialisé, ben je pense que premièrement de reconnaître son travail, son rôle. (...) Ça, c'est encore quelque chose que je dois travailler parce que moi là, j'ai l'intention de faire tout à sa place. (...). Mais, j'ai comme la misère à accepter quelqu'un qui vient m'aider. (...) Moi, ce j'ai compris c'est qu'il faut aller de l'avant, vers elle pis lui expliquer ce qu'on attend d'elle. (...) C'est un rôle qu'on nous apprend pas. (...). Mais, c'est quelque chose que je ne trouve pas si évident pis c'est d'en parler. Encore travailler avec plusieurs personnes, des fois, ça fonctionne bien des fois moins bien. Donc, dans les habiletés relationnelles, c'est quelque chose que j'ai besoin de travailler très fort cette année encore et pour les années encore. (HR-02)

Il faut prendre le temps de s'asseoir pis de parler avec la personne et de s'entendre sur les besoins que l'on voit, les besoins du technicien ou de la technicienne voient aussi pis de s'entendre sur la marche à suivre. C'est super important la communication. (HR-05)

Pour communiquer efficacement avec les autres et pour s'assurer de maintenir des relations positives avec eux, les enseignantes rapportent ainsi l'importance de connaître et définir les rôles de chacun.

En formation continue, il devrait avoir un moment où l'équipe-école s'arrête pour définir les rôles de chacun. (HR-08)

Il faut constamment s'ajuster d'une personne à l'autre. (...). C'est juste qu'on a tous nos façons de faire. Moi, j'aurai eu besoin d'être plus outillée de ce côté-là. De bien connaître leur rôle exact. C'est quoi les interventions qu'ils ont le droit de faire ou qui n'ont pas le droit de faire. (...) Je pense qu'il y a une méconnaissance du rôle exact. Pis de nous, les enseignants, comment on peut s'insérer là-dedans pour que ce soit aidant. (HR-05)

Résoudre des conflits constructivement

Selon les participantes, les habiletés relationnelles peuvent se définir comme une relation bienveillante et constructive avec les personnes impliquées dans le milieu que ce soit les collègues, la direction, les parents ou surtout les enfants. Outre les habiletés relationnelles liées à la capacité de communiquer efficacement ou de développer des relations positives avec les autres, une autre manifestation observable est soulignée par nos participantes, soit celle liée à la capacité de résoudre les conflits constructivement.

Résoudre des conflits... je trouve que de communiquer clairement avec les autres, t'sais, dans la vie de tous les jours, déjà, en partant, on... Entre ce que je dis et ce que l'autre reçoit, il y a une marge. (...). T'sais, pour moi, je ferais sous forme plus en formation continue et sous forme d'ateliers. (...) c'est de plus s'arrêter, d'écouter, de recevoir. Essayez de se dire ben là est-ce que... quel est le message qui veut me transmettre ? Est-ce qu'il veut juste me parler pour expliquer une situation ? Est-ce qui veut un conseil ? Ou de le demander : là, je reçois ce que tu me dis (...). Même moi, j'aimerais ça avoir des trucs pis juste de penser. On peut tous améliorer notre manière de communiquer pis d'écouter les autres. (HR-01)

Toutefois, elles sont conscientes que ce n'est pas toujours facile de le faire et même de gérer leurs émotions devant certains comportements. Par exemple, des participantes mentionnaient la difficulté à communiquer avec certaines personnes qui pouvaient s'avérer irrespectueuses et même exigeantes à leur égard. Elles aspirent alors être formées pour mieux communiquer et ainsi développer des relations saines avec les autres.

Travailler le vocabulaire, travailler l'écoute, travailler comment dire les choses, travailler le tac, travailler de pas prendre les choses personnelles... (HR-01)

D'autre part, les participantes interrogées souhaiteraient partager leurs expériences ou même avoir un espace pour permettre les discussions avec les autres collègues. Elles ont d'ailleurs reconnu cet élément comme contribuant à leur propre bien-être.

(...) des partages d'expériences, des partages de cas, des discussions avec des collègues, je pense que quand on est rendu en formation continue, en tout cas moi, ce que j'avais besoin, ce qui m'interpelait et qui me faisait le plus de bien, c'était ce genre de partages-là. (CS-13)

Discussion

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux besoins de formation liés au développement des compétences socio-émotionnelles issues du domaine des habiletés relationnelles, étant perçues comme prioritaires par des enseignantes intervenant à la maternelle. Les résultats présentés permettent de formuler des pistes de réflexion et d'action pouvant être mises en œuvre dans le cadre de la formation continue des enseignantes, et ce, pour assurer non seulement leur bien-être, mais surtout, des relations interpersonnelles positives avec tous les partenaires impliqués dans ce travail qui requiert de constantes interactions.

D'abord, certaines participantes ont affirmé offrir de l'aide au besoin à leurs collègues. Cependant, elles ont souligné l'importance d'être en mesure de développer les habiletés relationnelles pour le faire, puisqu'elles ne se sentent parfois pas assez compétentes dans leur accompagnement. De plus, il arrive que les enseignantes n'osent pas parler des difficultés qu'elles éprouvent et ainsi demander de l'aide (Pelletier, à paraître).

Ce comportement, qui s'explique en partie par la peur d'être jugées négativement par la direction ou les collègues, les empêche d'utiliser les ressources disponibles dans l'environnement pour les aider (Le Boterf, 2008). L'aide demandée par les enseignantes aux pairs et aux différents intervenants s'avère pourtant d'un intérêt particulier pour leur propre bien-être pédagogique. En effet, ce désir de relations avec les individus est un construit motivationnel important, car les gens sont plus résistants au stress et rapportent moins de difficultés psychologiques lorsque leurs relations interpersonnelles soutiennent ce besoin. Cela va dans le sens des résultats de Mamprin (2021) qui parle de soutien social qui se construit dans une constante interaction les uns avec les autres et qui mène au bien-être psychologique (Soini *et al.*, 2010). Notre étude révèle donc que les personnes qui offrent de l'aide ne savent pas nécessairement comment accompagner adéquatement leurs collègues, ce qui soulève un besoin de formation lié aux principes de l'accompagnement en contexte professionnel (Guay et Gagnon, 2020) où la réflexion sur soi dans la reconnaissance de ses forces et de ses défis devient l'une des clés de cette démarche.

Ensuite, notre étude révèle des besoins de formation au regard de la communication efficace pour développer des relations positives avec les autres. Ainsi, les participantes soulèvent l'importance d'intervenir dans le respect des attentes et des besoins de chacun. Il devient alors essentiel de connaître et définir les rôles de chacun. Selon Reeve (2017), connaître les rôles qu'entretiennent chacun dans une situation donnée informe les individus en interaction des comportements à adopter et des façons de réagir. Les participantes ont reconnu l'importance de cet aspect communicationnel pour éviter de vivre certaines situations émotionnelles négatives avec les différentes personnes dans le milieu. Le fait d'intervenir avec les parents ou avec la personne technicienne en éducation spécialisée (TES) par exemple peut susciter des réactions émotives de la part de la personne enseignante (Pelletier, 2013 ; Ruel *et al.*, 2015). Au Québec, il existe un manque d'uniformité dans les pratiques de certains spécialistes qui accompagnent les enseignants dans leur travail et qui cause des conflits ou même des problèmes de communication et de cohérence dans les pratiques (Levasseur et Tardif, 2005). Il semblerait donc que le rôle de chacun se doit d'être bien défini et même que cela soit reconnu comme un élément important à intégrer aux formations continues.

Finalement, les participantes soulignent des besoins de formation relatifs à la résolution de conflits de manière constructive avec les pairs. Elles aspirent alors être formées pour mieux communiquer et ainsi développer des relations saines avec les autres. Dans la profession enseignante, les possibilités de rencontrer des problèmes qui susciteront certaines émotions négatives ou certains conflits sont nombreuses (Théorêt et Leroux, 2014). Les enseignantes interrogées souhaitent alors être mieux formées pour intervenir avec les parents, le technicien en éducation spécialisée, la direction d'école ou tout autre intervenant, car les réactions émotives peuvent être différentes d'un individu à l'autre (Mikolajczak et Quoidbach, 2009). Ce besoin traduit également le désir de clarifier entre eux dans le cadre d'activités de formations les situations potentiellement menaçantes ou de réfléchir et outiller les intervenants au regard de stratégies d'adaptation avec ces confidents que Reeve (2017) nomme des alliés pratiques. Dans le cadre de la formation continue, il s'avère donc intéressant d'orienter les activités en ce sens et Karsenty (2011) amène des éléments de réflexion intéressants pour faciliter cette démarche. En effet, il propose d'abord que tous les intervenants puissent avoir un espace commun pour déterminer chacun leurs attentes, mais aussi pour expliciter les tâches que l'on attend des autres. En d'autres mots, il s'agit de développer une compréhension commune des rôles de chacun et de développer des pratiques communes, mais avant tout d'explicitier les attentes réciproques. Il propose également aux intervenants de parler des expériences passées que l'on pourrait avoir vécues positivement ou même négativement. En effet, il s'agit d'exprimer les craintes et la méfiance qui empêcheraient de communiquer sereinement. D'autre part, l'introspection doit également avoir une place importante dans cette réflexion, car il faut aussi être capable d'assumer l'échec si l'on vit une situation où on serait tenté de jeter le blâme sur un autre intervenant (Karsenty, 2011).

Ainsi, pour ouvrir ces espaces de discussion et de réflexion, les journées pédagogiques ne sont pas reconnues comme étant efficaces pour le faire. Les participantes affirment que lors des journées pédagogiques « *on n'arrive plus avec le temps* » (CS-04) et que ces journées sont « *précieuses pour travailler dans la classe* » (CS-11). Effectivement, Goyette *et al.* (2020b) soulignent que ces journées ne constituent pas un espace de réflexion pertinent sachant que les personnes enseignantes sont déjà surchargées de tâches telles que la planification, l'organisation de la classe, les rencontres avec la direction, etc. Les auteurs amènent alors une voie intéressante à explorer, soit les pratiques collaboratives prenant la forme de communautés d'apprentissage (Dionne *et al.*, 2010).

Partant des besoins propres au milieu, ces activités d'apprentissage aident les enseignantes à réfléchir, à explorer et à s'outiller et ainsi, relativement aux besoins de cette présente étude, ces activités permettraient d'acquérir des connaissances nouvelles, d'apprendre des uns et des autres tout en construisant un sens commun relativement aux habiletés relationnelles à développer chez chaque intervenant (Goyette *et al.*, 2020a).

Limites de l'étude

Les analyses sont tirées d'un échantillon qui ne permet pas la généralisation des résultats. Notre recherche a donc certaines limites. Tout d'abord, le nombre de participantes (n = 16) est insuffisant pour prétendre à une représentativité pour la population générale. De plus, l'échantillon se limite à cinq régions administratives. Les résultats ne peuvent représenter l'ensemble des enseignants sur ce territoire, bien qu'ils puissent assurer une certaine représentativité.

Conclusion

Cet article a permis de connaître les besoins prioritaires perçus par des enseignantes à la maternelle concernant le domaine de compétence des habiletés relationnelles. Il serait cependant pertinent d'étendre ce champ d'investigation au domaine de la conscience de soi. Cela pourrait documenter les processus réflexifs (Chaubet *et al.*, 2019) mis en œuvre pour développer une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018) afin qu'elles ressentent davantage du bien-être au travail. Il serait tout aussi pertinent de se pencher sur les contenus de la formation initiale des enseignants pour intégrer l'aspect socio-affectif lié à leur développement professionnel (Pelletier, 2013 ; Goyette *et al.*, 2020a). En effet, les défis rencontrés dans leur prestation de travail quotidienne requièrent une bonne préparation psychologique pour être résilients face à certaines situations (Théorêt et Leroux, 2014). Enfin, il faudrait sensibiliser les différents intervenants éducatifs (enseignants, directions, professionnels, etc.) à l'importance du développement des compétences socio-émotionnelles de tous dans les écoles. La formation continue deviendrait donc une piste incontournable afin de s'assurer que ces derniers soient au même diapason. Cela permettrait de construire des environnements scolaires bienveillants où il y aurait une meilleure cohérence dans les interventions au bénéfice des enfants.

Sachant que les émotions et l'établissement de relations positives qui gravitent dans l'exercice de la profession ont aussi un impact sur le bien-être des enseignantes (Duckworth *et al.*, 2009 ; Goyette, 2014 ; Théorêt et Leroux, 2014), cette recherche est un apport de connaissances important pour mieux outiller les enseignantes à la maternelle et pour orienter la formation initiale et continue quant aux contenus spécifiques à aborder. Les compétences socio-émotionnelles des enseignantes peuvent avoir un impact quant à la gestion du stress psychologique, à l'adaptation à l'environnement, aux exigences du travail, mais surtout aux relations positives (Langevin et Laurent, 2016). Ainsi, les formations doivent permettre avant tout aux enseignantes de réfléchir à leurs propres caractéristiques en tant que personne pour être en mesure de mieux interagir avec les autres.

Bibliographie

- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology. Suid-Afrikaanse Tydskrif Vir Sielkunde*, 40(1), 54-62.
- Beaumont, C., Garcia, N. (2020). La promotion de l'apprentissage socio-émotionnel à l'école. Dans N. Goyette et S. Martineau (Dir.), *Le bien-être en enseignement: tensions entre espoir et déceptions* (p. 9-23). Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. (2018). Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles 2013-2015-2017 [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (SÉVEQ), Université Laval.

- Bridgeland, J., Bruce, M. Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Civic Enterprises.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/456730>
- Chaubet, P., Kaddouri, M., Fischer, S. (2019). La réflexivité: entre l'expérience déstabilisante et le changement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Denham, S. A., Brown, C. A. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, 652-680.
- Dionne, L., Lemyre, F., Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., Seligman, M. E. P. (2009, 20091101). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Fortin, M.-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3^e édition)*. Chenelière éducation.
- Gouédard, C., Bationo-Tillon, A. (2019). Émotion et réflexivité : le cheminement de l'étudiante Martha pour son orientation universitaire et professionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 14-35.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: quelle place pour les émotions ?* [Mémoire de maîtrise inédit en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières], Canada.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières], Canada.
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement des compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language et literacy*, 20(1), 107-123.
- Goyette, N. (2021, 2 juin 2021). Miser sur le bien-être des enseignants pour améliorer les institutions éducatives. Dans. Congrès de l'Association française et francophone de psychologie positive, Conférence virtuelle. <https://www.affpp.fr/>
- Goyette, N., Gagnon, B., Bazinet, J., Martineau, S. (2020a). La communauté d'apprentissage au service du développement de l'agir compétent d'enseignantes en psychopédagogie du bien-être. Dans N. Goyette et S. Martineau (Dir.), *Le bien-être en enseignement: tensions entre espoir et déceptions* (p. 115-141.). Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, N., Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(2), 4-19.
- Goyette, N., Martineau, S., Gagnon, B., Bazinet, J. (2020b). Les effets d'une approche pédagogique préconisant la psychopédagogie du bien-être sur la réussite éducative des élèves. *Revue hybride de l'éducation*, 4, 1-23.

Guay, M.-H., Gagnon, B. (2020). Un modèle d'accompagnement du développement pédagogique et organisationnel pour soutenir la mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 27-50.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of educational psychology*, 109(7), 1010-1028.

Jennings, P. A., 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>

Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C., Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134.

Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail. *Le travail humain*, 74(2), 131-155.

Lamboy, B., Shankland, R., Williamson, M.-O. (2021). Les compétences psychosociales-Manuel de développement. De Boeck.

Langevin, R., Laurent, A. (2016). L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 111-126.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. Eyrolles.

Levasseur, L., Tardif, M. (2005). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118.

Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université de Montréal], Canada.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey et D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (p. 3-31). Basic Books.

Meirieu, P. (1996). Frankenstein pédagogue. ESF.

Mikolajczak, M. et Quoidbach, J. (2009). Les compétences émotionnelles. Dunod.

Miles, M. B., 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.

Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans. Gouvernement du Québec.

Papadopoulou, K., Tsermidou, L., Dimitrakaki, C., Agapidaki, E., Oikonomidou, D., Petanidou, D., Tountas, Y., Giannakopoulos, G. (2014). A qualitative study of early childhood educators' beliefs and practices regarding children's socioemotional development. *Early Child Development and Care*, 184, 1843-1860.

Pelletier, M.-A. (2013). Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski], Canada. <http://www.archipel.uqam.ca/5872/1/D2551.pdf>

Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218.

Pelletier, M.-A. (à paraître). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ? *Revue Formation et profession*.

Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Pharand, J., Doucet, M. (2013). En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Presses de l'Université du Québec.

Rasclé, N., Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. Rapport commandé par le CNECSO. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Reeve, J. (2017). Psychologie de la motivation et des émotions. De Boeck.

Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, e-299, 67-77.

Ruel, M.-P., Poirier, N., Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.

Shanker, S. (2014) Broader Measures for Success: Social/Emotional Learning. In *Measuring What Matters*, People for Education. Article. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>

Simard, K. (2010). Le bien-être psychologique subjectif des étudiants universitaires : le rôle du soutien à l'autonomie des parents, des amis et du partenaire amoureux. [Mémoire de maîtrise inédit en sciences de l'éducation, Université Laval], Canada.

Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

Tardif, M., Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. Les Presses de l'Université Laval.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? De Boeck.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.