

19

multimodalité(s)

REVUE DE RECHERCHES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Soutenir le développement et les apprentissages
de l'enfant d'âge préscolaire par les mots, les images, les sons, le
corps et les mouvements

Sous la direction de Monica Boudreau, Annie Charron, Isabelle
Beaudoin et Julie Mélançon

Juin 2024

La revue *Multimodalité(s)* est publiée sous licence Creative
Commons, selon les spécifications suivantes : BY, NC et ND.



La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignant·e pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire

Marie-Andrée Pelletier, Université TÉLUQ

Résumé

Pour un·e enfant d'âge préscolaire, il n'est pas facile de mettre des mots sur ce qu'il ressent. En développant une représentation positive de son corps, il sera amené à mieux exprimer ses émotions et à interagir avec ses pairs (April et Charron, 2013). Accueillir nos émotions et reconnaître les effets qu'elles puissent avoir sur les autres, nous amène aussi à s'accepter tel que nous sommes en construisant une image positive de soi (Rusticus *et al.*, 2008). Ainsi, dans sa manière d'être, de bouger et de parler, l'adulte qui accompagne l'enfant favorisera alors ces apprentissages (Barriol *et al.*, 2013). Pourtant, on déplore que les programmes de formation à l'enseignement n'accordent que peu de place à la conscience de soi de la personne enseignante (Pelletier, 2023). Cet article présente les résultats d'une étude menée par entrevues semi-dirigées auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire. Au regard du domaine de la conscience de soi, il s'agissait d'explorer les pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire en tenant compte de ses propres compétences comme personne enseignante. Les résultats révèlent que les enseignantes sont conscientes de l'importance de considérer leurs propres expressions émotionnelles et corporelles pour favoriser les apprentissages des tout-petits, soit en étant elles-mêmes des modèles. Les participantes ont souligné l'importance de se connaître émotionnellement, de développer la capacité à lire les émotions des enfants, d'être sensible à la manière dont on communique avec eux et finalement, elles ont soulevé l'importance de soutenir la régulation des émotions des enfants, en favorisant des pratiques telles que la respiration, la pleine conscience, le yoga et l'écoute de musique relaxante.

Abstract

For a preschooler, it's not easy to put their feelings into words. By developing a positive representation of his body, he will be better able to express his emotions and interact with his peers (April and Charron, 2013). Welcoming our emotions and recognizing the effects they may have on others, in fact, leads us to accept ourselves as we are by building a positive self-image (Rusticus *et al.*, 2008). The adult accompanying the child in his or her way of being, moving and speaking will then encourage this learning (Barriol *et al.*, 2013). Yet it is deplored that teacher training programs give little attention to self-awareness (Pelletier, 2023). This article presents the results of a semi-structured interview study with 16 preschool teachers. With regard to self-awareness, the aim was to explore the practices perceived as relevant to supporting children's social-emotional learning, by looking at one's own skills as a teacher. The results reveal that teachers are aware of the importance of considering their own emotional and bodily expressions to support young children's learning, either by being role models themselves. Participants emphasized the importance of knowing themselves

emotionally, developing the ability to read children's emotions, being sensitive to the way we communicate with them, and finally, they raised the importance of supporting children's emotion regulation, by promoting practices such as breathing, mindfulness, yoga and listening to relaxing music.

Mots-clés: conscience de soi, enseignant·e·s, éducation préscolaire, émotions, formation initiale, compétences socio-émotionnelles.

Keywords: self-awareness, teachers, preschool education, emotions, initial training, social-emotional skills.

Pour citer cet article:

Pelletier, Marie-Andrée (2024). La prise en compte de la conscience de soi de l'enseignant·e pour soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue Multimodalité(s)*, 19.

1. Problématique

1.1. Mise en contexte

Identifier ses propres émotions et celles des autres est un facteur déterminant à l'adaptation de tout individu (Mikolajczak et al., 2014). Plusieurs recherches démontrent alors que les enfants qui lisent les émotions de leurs pairs sont socialement plus compétents (Barth et Archibald, 2003; Denham et al., 2003). D'autre part, pour comprendre les émotions qui se manifestent chez soi ou chez l'autre, il importe de considérer que notre état corporel nous influence dans notre manière d'agir et de percevoir les émotions (Salovey et Mayer, 1990). En effet, les expressions faciales, les intonations de la voix ou même les gestes sont des signaux émotionnels importants (Salovey et Mayer, 1990). Cette capacité à interpréter ces signaux émotionnels constitue d'ailleurs un aspect essentiel de la littératie multimodale, où la communication par le corps et les expressions faciales sont des modes de communication importants (Noël et al., 2016). Toutefois, bien que le programme-cycle de l'éducation préscolaire mette de l'avant la capacité d'observer les manifestations physiques d'une émotion chez soi et chez l'autre (MEQ, 2021), pour un enfant d'âge préscolaire, mettre des mots sur ce qu'il ressent ou être conscient de ce que l'autre ressent n'est pourtant pas facile. La reconnaissance des émotions se poursuit bien au-delà de l'âge de 5 ans (Durand et al., 2007; Gao et Maurer, 2009; Meinhardt-Injac et al., 2020).

Dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire, on met également de l'avant l'importance de développer la conscience de soi chez les enfants, alors qu'on déplore que les programmes de formation à l'enseignement n'accordent que peu d'attention à la conscience de soi des personnes enseignantes elles-mêmes (Beaumont et Garcia, 2020; Pelletier, 2023). En effet, bien que la compétence 6 qui est de gérer le fonctionnement du groupe-classe puisse faire référence à la gestion des émotions des élèves, le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020) ne mise pas sur les compétences socio-émotionnelles relatives au domaine de la conscience de soi de la personne enseignante (Pelletier, 2023). Plusieurs enseignantes se disent d'ailleurs peu formées pour accompagner et soutenir les enfants dans le développement de leurs compétences socio-émotionnelles, qui relèvent entre autres du domaine de la conscience de soi (Bridgeland et al., 2013; Pelletier, 2022).

Ainsi, pour que les personnes enseignantes soient en mesure de soutenir le développement et les apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire, il importe de rendre les personnes enseignantes plus conscientes d'elles-mêmes. En effet, il importe qu'elles puissent faire preuve de conscience de soi dans la reconnaissance de ce qu'elles peuvent projeter émotionnellement sur le plan verbal ou non verbal (Brunel, 1995) ou encore même dans leur manière d'être, de bouger ou de parler (Barriol et al., 2013). Les personnes enseignantes doivent aussi être conscientes que les enfants apprennent par imitation et qu'elles pourront servir de modèle en invitant les enfants à imiter une posture, des gestes ou des expressions qui se manifestent à travers différentes émotions (Brunel, 1995). Les individus peuvent être influencés et affectés par les expressions des autres, mais peuvent apprendre à ajuster leur comportement en conséquence (Gao et Maurer, 2009; Zebrowitz, 2011).

D'autre part, la manière dont l'adulte régulera ou exprimera lui-même ses propres émotions aura aussi un impact sur la gestion des émotions des enfants (Hargreaves, 2001). À titre d'exemple, le fait de crier pour exprimer ce que l'on ressent pourrait accentuer un conflit plutôt que l'atténuer et pourrait amener l'enfant à comprendre que cette réaction est normale (Doucet et Gauthier, 2013). Ainsi, les personnes enseignantes qui développent ces compétences dès la formation initiale interviennent et communiquent les émotions de manière plus efficace auprès des enfants (Lafranchise et al., 2014). Ces apprentissages socio-émotionnels seront aussi déterminants pour l'adaptation sociale et scolaire des tout-petits (Denham et al., 2003), mais surtout, pour leurs échanges sociaux (Mostow et al., 2002).

1.2. Questions de recherche

Considérant le peu de place accordée à la conscience de soi dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, nous présenterons dans cet article les résultats de recherche obtenus dans le cadre d'une étude portant sur les compétences socio-émotionnelles des enseignant·e·s à l'éducation préscolaire. Plus spécifiquement, nous nous sommes posé la question suivante : *Quelles pratiques sont perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire en tenant compte de ses propres compétences comme personne enseignante?* Cette question nous permet d'explorer des pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire. De plus, cette étude, donnant directement la parole aux enseignant·e·s à l'éducation préscolaire, met de l'avant des contenus à aborder dans la formation initiale à l'enseignement.

2. Cadre théorique

Les enfants ont besoin d'adultes qui sauront les accompagner dans la communication, l'expression et la compréhension de leurs émotions et de celles des autres (MEQ, 2021). Pourtant, à l'égard du domaine de la conscience de soi, les personnes enseignantes se disent parfois peu compétentes pour soutenir les apprentissages socio-émotionnels des enfants (Pelletier, 2023). Dans la littérature scientifique, bien que l'on ne parvienne pas à atteindre un consensus universel sur une seule définition des compétences socio-émotionnelles, un socle commun émerge néanmoins, soit l'expression, la compréhension et la régulation des émotions, aussi bien les siennes que celles des autres (Denham et Brown, 2010). De plus, nonobstant le fait qu'il existe plusieurs définitions ou modèles pour regrouper les compétences socio-émotionnelles (Cefai et al., 2018; Jennings et Greenberg, 2009; Yeates et al., 2007), un domaine de compétence est commun à ces derniers et est visé spécifiquement dans cet article, soit la conscience de soi (CASEL, 2013; Merrell et Gueldner, 2010; Shanker, 2014; Yoder, 2014).

2.1. La conscience de soi chez l'enseignante

Lorsqu'on parle de conscience de soi, on la définit généralement par la connaissance de soi, c'est-à-dire par la capacité de la personne à porter une attention particulière à ses sentiments et ses pensées personnelles et la capacité, chez un individu, de devenir l'objet de sa propre attention (CASEL, 2013; Duval et Wicklund, 1972; Pelletier, 2023). Pour développer cette compétence, les pratiques des enseignant·e·s reposeraient entre autres sur l'identification, la reconnaissance et l'évaluation de leurs forces et leurs limites en tant que personne (CASEL, 2013; Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009). Au regard de la profession enseignante, il importe de savoir lire et reconnaître ses propres émotions et celles des autres, mais surtout, de prendre conscience de ses forces et de ses défis d'un point de vue émotionnel (CASEL, 2013). La conscience de ses propres émotions sous-tend aussi la capacité à détecter les émotions par les manifestations physiques que l'on peut ressentir dans son corps (Lafranchise et al., 2014). La personne enseignante se doit alors de porter un regard sur ses propres réactions physiologiques, ses expressions faciales, ses actions ou même sur son ressenti découlant d'une émotion vécue dans ses interactions avec les enfants (Baudoin et Galand, 2021; Scherer, 2005). D'ailleurs, l'adulte se doit de jouer un rôle important dans les apprentissages socio-émotionnels des enfants, soit en les amenant à découvrir leur ressenti, leurs émotions, leurs sentiments au regard d'expériences enrichissantes (Dereux, 2006), tout en étant un modèle pour eux. Les personnes enseignantes doivent également être amenées à réfléchir sur ce qu'elles projettent émotionnellement. Il est donc nécessaire de prendre en compte la manière d'exprimer et de comprendre ses émotions (Brunel, 1995).

2.2. L'expression et la compréhension des émotions

L'expression et la compréhension des émotions jouent un rôle fondamental dans le développement émotionnel des individus, surtout chez les enfants (Denham, 2007). Bien qu'interconnectés, ces deux aspects constituent des dimensions distinctes (Denham, 2007). Dans un premier temps, l'expression des émotions englobe les diverses manières par lesquelles une personne manifeste ses sentiments intérieurs (Brunel, 1995). Cette manifestation peut se traduire par des pleurs, des rires, des sourires, des gestes, des mimiques faciales, etc. (Ekman et Friesen, 2003). L'expression émotionnelle joue un rôle essentiel en tant que moyen par lequel les individus communiquent leur état émotionnel aux autres, contribuant ainsi à la dynamique des relations interpersonnelles (Denham, 2007). D'un autre angle, la compréhension des émotions est associée à la capacité d'interpréter et de saisir les émotions que ce soit pour soi ou chez l'autre (Denham, 2007). Cela englobe la reconnaissance des signaux émotionnels, la compréhension des causes et des conséquences des émotions, ainsi que la faculté d'attribuer des états émotionnels à autrui (Bassett et al., 2012). Bien que ces deux aspects soient distincts, ils sont aussi étroitement liés dans le développement émotionnel. L'expression émotionnelle peut influencer la compréhension des émotions, car la manière dont les sentiments sont manifestés peut influencer la manière dont ils sont perçus par les autres (Ekman et Friesen, 2003). De même, la compréhension des émotions peut également affecter l'expression émotionnelle, car

une compréhension approfondie des émotions peut conduire à des expressions plus nuancées et adaptatives (Brunel, 1995).

L'expression des émotions ressenties se transmet donc par la parole, le langage, la voix, le corps, les gestes, les mimiques et la posture (Lipiansky, 1998). D'abord, la prise de conscience de la voix et de l'intonation sont des facteurs importants à considérer lorsqu'on communique avec l'autre. En effet, il s'agit de signaux expressifs que l'on peut vouloir communiquer ou encore des indices importants sur l'émotion que peut ressentir l'autre (Lacheret, 2011). La personne enseignante se doit donc d'être très sensible à la manière dont elle communique avec l'enfant sachant que les attitudes négatives, comme le fait de hausser la voix, peuvent avoir un impact quant à la manière dont l'enfant réagira ou se comportera ultérieurement dans d'autres situations émotionnelles (Bernier et al., 2021). À titre d'exemple, si une personne enseignante hausse involontairement la voix pour réprimander un enfant qui n'est pas attentif en classe, il se pourrait que ce dernier ressente du stress au regard de la situation et réagisse plus tard dans la journée avec une certaine agressivité auprès d'un pair. Cette situation n'est donc pas sans conséquence sachant qu'un enfant qui communique de manière plutôt agressive verbalement peut avoir des difficultés à reconnaître les émotions des autres et ainsi à communiquer efficacement avec ses pairs (Acland et al., 2021). Les attitudes plus positives telles que sourire et être à l'écoute favoriseront l'ouverture de l'autre et l'adulte, en étant un modèle pour l'enfant, peut apprendre à ce dernier à s'exprimer de manière plus positive plutôt qu'à réagir négativement (Bernier et al., 2021).

Pour communiquer, les systèmes langagiers ne sont pas tous verbaux. Il y a certes les formes paraverbales (intonation, débit, volume de la voix), mais également les formes non verbales telles que le mouvement, les mimiques, les gestes ou les postures corporelles (Brunel, 1995). La place de l'enseignement par le mouvement concerne toute action éducative utilisée à des fins extrinsèques telle que les habiletés d'expression et de communication de ses émotions (St-Jacques, 1986). Par les mouvements et la connaissance de son propre corps, l'enfant apprendra à les associer à ses émotions et ainsi à mieux les comprendre et les exprimer. En guise d'exemple, le fait d'inviter un enfant à imiter les gestes ou la posture de l'autre en s'observant dans un miroir peut favoriser la lecture des émotions (Richard, 2004). Il en est de même pour le jeu symbolique où les enfants explorent une gamme de rôles et de personnages en imitant les gestes, les postures et les émotions, ce qui favorise la conscience de soi en renforçant leur capacité à comprendre et à ressentir les émotions des autres (Landry, 2014). Dereux (2006) ajoute aussi que la personne enseignante qui offre des occasions aux enfants d'explorer des mouvements et de les synchroniser au rythme de la musique en toute spontanéité amènera ceux-ci à exprimer et à communiquer ce qu'ils ressentent. En dessinant lentement son schéma corporel par des gestes, la personne s'approprie son corps et établit une communication entre elle-même et le monde qui l'entoure (Dereux, 2006). D'autres pratiques telles que les arts de la scène (p. ex. théâtre, chant, mime) ou même le yoga peuvent également favoriser l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions (Aubin, 2009).

2.3. La régulation des émotions

Outre l'expression et la compréhension des émotions par la voix ou le corps, il importe que la personne enseignante puisse servir de modèle de régulation de ses émotions afin d'aider les enfants à mieux comprendre les enjeux émotionnels d'une situation et les comportements acceptables dans les circonstances (Coutu et Bouchard, 2019). La régulation des émotions se définit comme étant la capacité à gérer, contrôler ou moduler ses réactions émotionnelles de manière que le contexte de la situation soit pris en compte (Denham, 2010). Ainsi, il importe que la personne puisse mettre en place des stratégies de contrôle pour diminuer l'intensité d'une émotion comme la colère par exemple, dans le but de maintenir un équilibre émotionnel permettant de mieux communiquer avec les autres (Lafranchise et al., 2014). Pour représenter la régulation des émotions, Jennings (2015) donne l'exemple d'une personne enseignante qui sent qu'elle pourrait perdre son calme devant un groupe fébrile. Plutôt que de réagir impulsivement ou sous le coup d'une émotion forte comme la colère, la personne enseignante se donnerait en exemple en disant aux enfants qu'elle ressent présentement de la fièvre en classe, qu'elle a de la difficulté à prendre la parole dans ce contexte et qu'elle préfère se retirer quelques instants pour respirer. Ainsi, par le recours à des exercices de respiration reconnus comme étant efficaces pour la prise de conscience de soi et de son corps (Aubin, 2009), elle offre aux enfants un modèle de la manière dont on peut communiquer et réguler ses émotions en s'adaptant à la situation. Le fait de faire preuve d'autorégulation découle alors de la réflexion de la personne intervenante en ce qui a trait aux actes, gestes ou paroles qui pourraient accentuer une situation émotionnelle négative plutôt que de l'atténuer en réfléchissant à ce qu'on peut avoir comme comportement dans ce contexte (Pharand et Doucet, 2013).

3. Méthodologie

Afin de répondre à notre objectif qui est d'explorer les pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire en tenant compte de ses propres compétences socio-émotionnelles comme personne enseignante, cette étude se situe dans le courant qualitatif. Il est à noter que pour ce qui est des pratiques enseignantes, nous entendons la manière de faire propre à la personne dans le cadre de son activité professionnelle (Vinatier et Altet, 2008). Ainsi, cela comporte l'ensemble des actes observables, les actions, les réactions, les gestes, les conduites, le langage, les stratégies, etc. (Vinatier et Altet, 2008).

Sachant que nous partons du vécu des enseignantes à l'éducation préscolaire elles-mêmes, cette étude est interprétative du sens qu'elles donnent à leurs propres pratiques. De plus, elle est exploratoire en ce sens où elle interprète les pratiques perçues favorables par ces enseignantes pour générer des pistes d'intervention à explorer dans le cadre des formations à l'enseignement (Savoie-Zajc, 2007).

3.1. L'échantillon

C'est par l'entremise des réseaux sociaux que les enseignantes participant à cette étude ont été recrutées sur une base volontaire. Ainsi, on parle d'un échantillonnage probabiliste de type accidentel (Fortin et Gagnon, 2016). Les participantes au nombre de 16 provenaient de différentes régions administratives du Québec, soit du Bas-St-Laurent, de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord et de Laval. Elles sont âgées entre 27 à 53 ans et ont déjà obtenu un contrat d'au moins 20 % à l'éducation préscolaire pour une année scolaire. L'échantillonnage est composé seulement d'enseignantes de sexe féminin, ce qui peut être expliqué par le choix de l'éducation préscolaire, majoritairement fait par des femmes (Nantel, 2023).

3.2. Collecte et analyse des données

L'outil de collecte des données privilégié dans le cadre de cette étude est l'entretien semi-dirigé, et ce, pour nous assurer de la profondeur et de la rigueur de l'approche qualitative. Les entretiens se sont déroulés soit en ligne ou en présentiel entre les mois de décembre 2020 et de février 2021 et étaient d'une durée d'environ une heure chacun. Bien que cet article présente les résultats liés au domaine de la conscience de soi, il importe de préciser que le questionnaire était divisé selon les cinq domaines de compétences socio-émotionnelles (CASEL, 2013) : conscience de soi, autogestion, conscience sociale, habiletés relationnelles et prise de décision responsable. Au regard du domaine de la conscience de soi (CASEL, 2013), les participantes devaient entre autres répondre à des questions telles que « Qu'est-ce que la conscience de soi pour vous? », « Quelles compétences liées à la conscience de soi auriez-vous aimé développer dans le cadre de votre formation universitaire? Pourquoi? », « Quelles pratiques mettez-vous en place pour les développer dans le cadre de votre pratique? ». Sachant que le domaine de compétences de la conscience de soi est peu présent dans la formation initiale (Pelletier, 2023) et que l'on ne fait pas explicitement référence aux compétences socio-émotionnelles dans le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020), des répercussions sur les expériences émotionnelles vécues par les personnes enseignantes et conséquemment sur les apprentissages socio-émotionnels des enfants ont été soulevées dans le cadre de cette étude (Goyette et Martineau, 2018). Dans ce contexte, l'analyse des données nous permettait d'explorer des pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire en posant des questions centrées sur les expériences émotionnelles vécues par les enseignantes elles-mêmes, mais également en demandant aux personnes enseignantes quelles compétences relatives au domaine de la conscience de soi semblaient essentielles à développer dès la formation initiale.

En ce qui a trait à l'analyse des données, le matériel a été soumis à une première étape de lecture et de relecture pour ensuite être soumis au codage textuel de transcription des entretiens (Deslauriers, 1991). Ensuite, selon la démarche de Miles et Huberman (2003), le processus de codage sélectionnant les phrases qui définissent le domaine de compétences de la conscience de soi et les pratiques qui les sous-tendent a été réalisé. Pour la présentation des données, la

forme narrative est privilégiée ainsi que des passages et extraits d'entretien qui mettent en évidence l'analyse des données brutes qui font l'objet de cette étude.

4. Résultats

Cette section traite des résultats qui ont été analysés afin d'explorer les pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire tout en tenant compte de ses propres compétences comme personne enseignante. Ainsi, ces résultats mettent de l'avant des contenus à aborder dans la formation à l'enseignement. Les participantes ont souligné l'importance de se connaître émotionnellement, de développer la capacité à lire les émotions des enfants, d'être sensible à la manière dont on communique avec eux et finalement, elles ont soulevé l'importance de soutenir la régulation des émotions des enfants, en favorisant des pratiques telles que la respiration, la pleine conscience, le yoga et l'écoute de musique relaxante. Il est à noter que le codage associé à chacune des participantes a été attribué au hasard à chacune d'entre elles selon un numéro de 01 à 16, et ce, au regard du domaine de compétences de la conscience de soi (CdS).

4.1. Se connaître émotionnellement

Les participantes devaient d'abord définir ce qu'est la conscience de soi pour elles. Plusieurs d'entre elles ont ainsi évoqué qu'il était important de se connaître d'un point de vue émotionnel pour être sensible à nos réactions, mais aussi pour prendre conscience de notre propre corps dans ce contexte.

[...] si on se connaît bien, on est capable d'anticiper ses réactions et de moduler notre réaction par rapport à ce qu'on vit. C'est-à-dire que oui, ça, on le sait que ça pourrait nous fâcher ou nous rendre triste. (CdS-05)

[...] la conscience de soi c'est d'être à l'affût de ce que tu es [...]. Ça peut être aussi une conscience de ton corps dans l'espace si on y va d'un point de vue plus motricité. (CdS-07)

C'est de s'arrêter dans l'action pour comme sortir de son corps pour s'observer et pour réaliser les émotions qu'on est en train de vivre. [...] être capable d'analyser ses comportements et ses émotions et sur est-ce que mes comportements ont une influence sur les émotions de mes élèves. (CdS-15)

4.2. Développer la capacité à lire les émotions chez les enfants

Les participantes ont également témoigné de l'importance de développer la capacité d'interpréter et de saisir les émotions chez l'enfant. La majorité d'entre elles ont d'ailleurs soulevé la reconnaissance des signaux émotionnels dans le non verbal des enfants, mais également la compréhension des causes sachant qu'il n'est pas facile pour un jeune enfant de nommer ses émotions.

[...] au préscolaire, on apprend à nommer des émotions. Donc, quelqu'un qui n'est absolument pas connecté, qui n'est capable de décoder le non verbal d'un enfant ne peut pas l'apprendre s'il ne le sait lui-même. (CdS-03)

[...] reconnaître les émotions des élèves, tout ce qui concerne le non verbal, les bonnes questions à poser à l'enfant. T'sais pour savoir comment il vit ses émotions, comment il se sent par rapport à nous. (CdS-02)

Quand ils sont petits, ils ne mettent pas les mots sur ce qu'ils ressentent, mais plutôt des pleurs par exemple. (CdS-16)

C'est de voir plus loin que l'émotion de l'enfant. L'émotion est facile à voir contrairement à qu'est-ce qui peut causer ça. (CdS-09)

C'est d'être capable de regarder autour de soi et de lire le verbal et le non verbal de nos élèves : qu'est-ce qu'i pense dans leur tête, dans leur corps ? Qu'est-ce qui font qui ont beaucoup de peine ? [...]. (CdS-14)

4.3. Être sensible à la manière dont on communique avec les enfants

Au regard des pratiques qu'elles perçoivent favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire en tenant compte de ses propres compétences comme personne enseignante, quelques participantes soulèvent l'impact que peut avoir la manière dont on communique avec l'enfant dans différentes situations émotionnelles et du fait que cette situation est déterminante quant à la façon dont l'enfant réagira ou se comportera ultérieurement dans d'autres situations émotionnelles (Bernier et al., 2021).

[...] dans les expressions émotionnelles qui affectent mes élèves, ben c'est sûr qu'il y a des expressions émotionnelles comme monter le ton ou répondre sec. (CdS-07)

Se voir et s'entendre, parce qu'il n'y a pas juste le corps et la façon qu'on est quand on anime une classe. Il y a la voix aussi. Je parlais que notre corps est notre outil de travail, mais notre voix aussi. (CdS-02)

Bien qu'elles soutiennent que la voix et l'intonation puissent favoriser la communication émotionnelle avec l'enfant, mais aussi qu'hausser la voix puisse la brimer, deux participantes précisent l'importance de faire un retour avec l'enfant dans ce contexte tout en partageant son propre vécu comme personne adulte.

Être capable de s'excuser devant les enfants : « Excusez-moi, j'ai peut-être eu un petit ton sec quand je t'ai repris. Madame X est fatiguée. J'ai une petite tristesse dans mon cœur. » Et là, on n'entre pas dans tous les détails pour ne pas raconter notre vie [...]. (CdS-03)

J'essaie de leur montrer que des fois, moi aussi, je suis triste, sans tomber dans l'excès. Moi aussi, je vis de la colère et qu'est-ce que je fais pour gérer tout ça aussi [...]. (CdS-06)

4.4. Soutenir les enfants dans la régulation de leurs émotions

Il importe que la personne enseignante puisse servir de modèle de régulation de ses émotions afin d'aider les enfants à mieux comprendre les enjeux émotionnels d'une situation et

les comportements acceptables dans les circonstances (Coutu et Bouchard, 2019). Certaines participantes soutiennent l'importance d'être un modèle pour les enfants en favorisant des pratiques qui tendent vers la conscience de leur corps par la respiration, la pleine conscience, le yoga ou encore l'écoute d'une musique relaxante.

C'est une force d'être capable de respirer avec eux et de leur montrer comment bien se sentir. On peut utiliser nos forces pour montrer à nos plus petits des bons comportements. Ils n'ont pas encore développé toutes leurs forces au niveau de la gestion émotionnelle. (CdS-14)

[...] de la pleine conscience. On allait faire une expérience en forêt. Est-ce que je ressens de la tristesse ou de la joie ? [...] s'arrêter dans l'action pour savoir comment je me sens. (CdS-15)

Ça peut être de mettre de la musique, de faire un petit yoga pour que mes élèves soient centrés sur eux-mêmes. Ils comprennent qu'il faut qu'ils respirent, s'arrêtent. Il apprend à connaître son intérieur et à connaître les émotions qui lui habitent. (CdS-14)

[...] un livre de yoga pour les petits. Je trouvais ça vraiment le fun, car les petits étaient plus calmes et disposés à apprendre. Tout le monde était plus calme avec une petite musique... (CdS-10)

5. Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous visions à explorer les pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants en tenant compte de ses propres compétences comme personne enseignante. Plus précisément, le domaine de compétence de la conscience de soi (CASEL, 2013) a été mis en évidence. En effet, plusieurs participantes ont souligné l'importance de se connaître émotionnellement, affirmant que cette conscience de soi leur permet d'anticiper et de moduler leurs réactions face à différentes situations. Ensuite, la majorité d'entre elles ont discuté du développement de la capacité à lire les émotions des enfants, mettant de l'avant la reconnaissance des signaux émotionnels dans le non-verbal des enfants et la compréhension des causes sous-jacentes. Quelques participantes ont également insisté sur la nécessité d'être sensible à la manière dont on communique avec les enfants, soulignant l'impact de la communication émotionnelle sur le comportement des enfants. Enfin, certaines d'entre elles ont abordé le rôle de l'enseignant en tant que modèle pour la régulation des émotions des enfants, en favorisant des pratiques telles que la respiration, la pleine conscience, le yoga et l'écoute de musique relaxante. Ces aspects contribuent non seulement à créer un environnement éducatif qui soutient le développement socio-émotionnel des enfants, mais permettent également d'envisager des contenus qui pourraient être intégrés à la formation.

D'abord, des participantes ont abordé la définition de la conscience de soi, mettant de l'avant l'importance de la connaissance de soi et de la conscience corporelle. Elles ont souligné qu'une connaissance approfondie de soi permet d'anticiper et de moduler les réactions émotionnelles. La conscience de soi a été décrite comme la capacité d'être attentif-ve à soi-même, englobant également la conscience corporelle et spatiale. Des participantes ont aussi souligné l'importance

de s'arrêter dans l'action pour observer et analyser leurs émotions et leurs comportements, ainsi que leur influence potentielle sur les émotions des enfants. Ainsi, la conscience de soi implique une compréhension émotionnelle et corporelle approfondie dès la formation initiale, permettant une modulation consciente des réactions et une réflexion de l'influence sur les autres. Comme le soulignent Beaumont et Garcia (2021) ainsi que Langevin et Laurent (2021), bien qu'elles puissent être abordées en stage, peu d'activités sur les qualités personnelles des enseignant·e·s et la réflexion sur la manière de se réguler dans l'action sont abordées en formation initiale. Korthagen et Vasalos (2005) proposent d'ailleurs que les formateur·rice·s agissent en tant que médiateur·rice·s lors de l'analyse réflexive des personnes stagiaires et qu'il·elle·s jouent ainsi un rôle actif en posant des questions ciblées pour les guider dans une réflexion approfondie sur leur propre pratique. Il se dégage donc des résultats que les compétences socio-émotionnelles relevant du domaine de la conscience de soi chez la personne enseignante peuvent être nécessaires pour acquérir cette autoréflexion sur ses connaissances et ressources personnelles en tant que personne enseignante (Pelletier, 2023; Goyette et Martineau, 2018).

Ensuite, des participantes ont souligné l'importance de développer la capacité d'interpréter et de comprendre les émotions des enfants. Elles ont mis de l'avant la reconnaissance des signaux émotionnels exprimés dans le non verbal des enfants, ainsi que la compréhension des causes sous-jacentes aux émotions, étant donné leur difficulté à nommer leurs émotions. Elles ont également souligné l'importance de reconnaître les émotions des enfants à travers leur langage non verbal, et ce, en posant les bonnes questions pour comprendre comment les enfants vivent réellement leurs émotions. Selon plusieurs participantes, la capacité à interpréter les émotions des enfants implique la reconnaissance des signaux non verbaux et la compréhension des causes émotionnelles, nécessitant une attention particulière dans le contexte de l'éducation préscolaire. En effet, il est nécessaire de comprendre d'abord ses propres émotions pour être en mesure de mieux comprendre celles des enfants. De plus, comme en témoignaient certaines participantes, les activités de formation doivent se concentrer sur les habiletés à communiquer et à comprendre les expressions non verbales des petits de cet âge. Cela rejoint les propos de Lapointe (2016) qui propose que les formations insistent sur des pratiques qui tendent vers la communication non verbale en développant des pratiques efficaces qui concernent l'harmonie entre les gestes de la personne enseignante et ce que les enfants perçoivent, la proximité physique, l'expression du visage, etc.

Quelques participantes reconnaissent que les expressions émotionnelles, telles que monter le ton ou répondre de manière brusque, peuvent influencer les réactions futures des enfants. Ces participantes insistent sur le rôle crucial de la voix et de l'intonation dans la communication émotionnelle, tout en notant que l'élévation de la voix peut avoir des effets négatifs. Cela rejoint les propos de Bernier et al. (2021) qui soulignent qu'il est essentiel que la personne enseignante soit particulièrement consciente de la manière dont elle communique avec l'enfant, car des comportements négatifs tels que l'élévation de la voix peuvent influencer la réaction et le comportement futur de l'enfant dans d'autres situations émotionnelles. Une participante souligne d'ailleurs l'importance de s'excuser auprès des enfants, offrant un exemple de retour réfléchi sur son propre comportement. Cela va dans le même sens que Barriol et al. (2013) qui soutiennent que l'enfant qui imite le comportement d'un adulte peut non seulement apprendre

à réguler son émotion, mais surtout, comprendre que l'autre puisse avoir des émotions différentes des siennes. La manière dont la personne enseignante exprimera ou régulera elle-même ses émotions aura donc un impact sur la compréhension et l'expression des émotions des tout-petits (Hargreaves, 2001), ce qui devrait déjà être abordé dans la formation initiale.

L'analyse des propos tenus par les enseignantes lors des entretiens semi-dirigés a fait ressortir l'importance d'être des modèles en favorisant des pratiques axées sur la conscience corporelle, telles que la respiration, la pleine conscience, le yoga, et l'écoute de musique relaxante. Elles mentionnent en majorité qu'en instaurant des activités motrices, soit par les mouvements et la connaissance de son corps, l'enfant apprendra à les associer à ses émotions (Pelletier, 2021). Plus précisément, certaines mettent en œuvre des activités de respiration. Cela rejoint les propos d'Aubin (2009) qui soutient que les activités qui permettent de détendre nos muscles internes comme le diaphragme ou encore qui favorisent une respiration profonde s'avèrent efficaces pour la prise de conscience de soi. Les activités comme la pleine conscience et le yoga sont ainsi encouragées pour aider les enfants à se recentrer sur eux-mêmes et à développer une connaissance approfondie de leurs émotions. Une fois de plus, les propos de ces participantes vont dans le même sens qu'Hudon (2019) qui prétend que les postures de yoga favorisent la conscience de soi par le mouvement, et que la musique et la conscience des sons de bruits ambiants ou d'instruments de musique sont non seulement appréciées des enfants, mais également favorables au développement émotionnel des tout-petits. De plus, le fait de porter attention à ses sensations corporelles renforcerait selon Gay et al. (2020) les processus cognitif et émotionnel essentiels à l'apprentissage.

Conclusion

Les analyses proviennent d'un échantillon (n=16) qui ne nous permet pas d'affirmer la généralisation des résultats. On ne pourrait prétendre à une représentativité de la population en général sachant que l'échantillon se limite à cinq régions administratives de la province du Québec. De plus, les questions posées sont centrées sur les expériences émotionnelles vécues par les enseignantes elles-mêmes et non celles des enfants. Il n'est donc pas possible de comprendre la signification que l'enfant dégage lui-même des émotions exprimées dans le contexte de cette étude où seules les enseignantes sont interrogées. C'est ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure. Toutefois, cet article a mis en exergue les pratiques perçues favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire, tout en tenant compte de ses propres compétences socio-émotionnelles comme personne enseignante pour le faire. Ainsi, certains défis ont été soulevés relativement à la formation initiale à l'enseignement plus spécifiquement en ce qui concerne le fait d'intervenir au préscolaire. En guise d'exemple, il serait essentiel d'intégrer des formules d'accompagnement réflexif spécifiques aux personnes enseignantes qui interviendront à la maternelle sachant qu'elles devront considérer la maturité émotionnelle, les besoins et les particularités des enfants de cet âge (Gueguen, 2014; Japel et

al., 2017). Les enfants qui interprètent et communiquent de manière convenable les émotions sont plus compétents socialement (Denham *et al.*, 2003).

Il est essentiel que la future personne enseignante puisse aussi développer des compétences socio-émotionnelles relativement à la prise de conscience de ce qui se passe à l'intérieur de son propre corps en prenant conscience des sensations physiques ressenties et de ses émotions, mais aussi des pensées qui l'habitent (Emond, 2015). Dans le cadre des stages à l'enseignement, Emond (2015) affirme que verbaliser des informations somatiques à autrui comme le fait de parler des sensations physiques ressenties dans son corps puisse ne pas être des pratiques favorisées pour exprimer ses émotions. Ainsi, il importe de sensibiliser les différents intervenants tels les formateurs, superviseurs universitaires ou encore les directions d'école à l'importance du développement des compétences socio-émotionnelles qui relèvent de la prise de conscience de soi et de son corps, ce qui serait alors favorable aux apprentissages des enfants.

Cette recherche est un apport important de connaissances pour outiller les futures personnes enseignantes relativement aux pratiques favorables au soutien des apprentissages socio-émotionnels des enfants d'âge préscolaire et orienter la formation quant aux contenus spécifiques à aborder. D'ailleurs, il serait intéressant d'examiner davantage la place des arts de la scène comme le chant ou le théâtre pour favoriser le développement des apprentissages socio-émotionnels chez les enfants d'âge préscolaire, sachant que les participantes n'ont que peu ou pas évoqué ces pratiques. Selon les résultats, les pratiques qui tendent vers la pleine conscience et le yoga semblent davantage priorisées pour apprendre à communiquer par le corps. Aussi, les formations doivent mettre de l'avant la conscience de soi en tant que personne enseignante pour être en mesure de mieux interagir avec les autres. En effet, une telle conscience peut amener l'individu à prévoir les sentiments et les réactions d'autrui grâce à des lectures corporelles et verbales (Nunes Velho, 2020). Pour favoriser une prise de conscience chez la personne enseignante, Brunel (1995) suggère d'ailleurs que le visionnage (autoscopie) puisse permettre non seulement d'analyser notre manière d'être et d'interagir, mais surtout, qu'elle puisse faire naître en soi des affects en décodant ce que les enfants peuvent ressentir dans différentes situations. En d'autres mots, c'est une manière de prendre conscience de ce que les enfants peuvent ressentir que de les observer.

En somme, la place accordée aux aspects émotionnels dans la pratique enseignante semble plutôt laissée au choix et à l'initiative des personnes formatrices, de celles qui supervisent les stages et des enseignantes et enseignants associés (Lafranchise *et al.*, 2014). Il est possible aussi que certains formateurs se sentent peu concernés ou mal à l'aise d'aborder les aspects émotionnels de la pratique enseignante avec les futures personnes enseignantes (Lafranchise *et al.*, 2014), d'où l'importance de réfléchir à son intégration dans le cadre des formations pour que chacun puisse apprendre à mieux lire et communiquer ses émotions dans ce contexte.

Bibliographie

- Acland, E. L., Jambon, M. et Malti, T. (2021). Children's Emotion Recognition and Aggression: A Multi-Cohort Longitudinal Study. *Aggressive Behavior*, 47(6), 646-658. <https://doi.org/10.1002/ab.21989>
- April, J. et Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Aubin, D. (2009). Ce corps qui parle pour moi. *Filigrane*, 18(2), 16-30. <https://doi.org/10.7202/039286ar>
- Barriol, C., Garitte, C. et Pons, F. (2013). Lien entre la motricité globale et la compréhension des émotions chez les enfants de deux ans. *Revue de psychoéducation*, 42(2), 257-279. <https://doi.org/10.7202/1061212ar>
- Barth, J. M. et Archibald, A. (2003). The Relation Between Emotion Production Behaviour and Preschool Social Behavior: In the Eye of the Beholder. *Social Development*, 12(1), 67-90. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00222>
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincie, M. et Graling, K. (2012). The Structure of Preschoolers' Emotion Knowledge: Mode! Equivalence and Validity Using a Structural Equation Modeling Approach. *Early Education and Development*, 23(3), 259-279.
- Baudoin, N. et Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature - Do Teachers' Practices Have an Effect on Student Well-Being? A Critical Review. *Revue Française de Pédagogie*, 2(211), 117-146. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.10559>
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60-73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bridgeland, J., Bruce, M. et Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Civic Enterprises.
- Brunel, M.-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 177-205. <https://doi.org/10.7202/032338ar>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curricular Area Across the EU: A Review of the International Evidence*, NESET II Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *CASEL Guide to Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. <https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence. *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. (2010). Emotion Regulation: Now You See It, Now You Don't. *Emotion Review*, 2(3), 297-299. <https://doi.org/10.1177/1754073909357448>
- Denham, S. A. (2007). Dealing With Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition Creier Comportament*, 11(1), 1-48.
- Dereux, V. (2006). *L'éveil à la danse chez le jeune enfant*. Pédagogie éducative et artistique. L'Harmattan.
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F. et Baudouin, J.-Y. (2007). The Development of Facial Emotion Recognition: The Role of Configurational Information, *Journal of Experimental Child Psychology*, 97(1), 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.001>
- Duval, S. et Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of Objective Self Awareness*. Academic Press.
- Ekman, P. et Friesen, W.V. (2003). *Unmasking the Face*. Malor Books.
- Emond, G. (2015). *Enseigner avec son corps : Étude exploratoire sur le corps vécu d'enseignants en formation initiale [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]*. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7305/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.)*. Chenelière éducation.
- Gao, X. et Maurer, D. (2009). Influence of Intensity on Children's Sensitivity to Happy, Sad, and Fearful Facial Expressions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(4), 503-521. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.11.002>

- Gay, P., Dini, F., Lehraus, K., McCarthy, L. et Urben, S. (2020). Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfiques subjectifs ressentis. *Formation et profession*, 28(3), 36-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.555>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Éditions Robert Laffont.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175-199. <https://doi.org/10.7202/1079572ar>
- Hudon, F. (2019). *Recension critique des écrits sur les impacts des interventions basées sur la pleine conscience en regard de la réussite éducative des élèves du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche Société et culture.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. WW Norton & Co.
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Korthagen, F.A.J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Lacheret, A. (2011). Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions. *Evolutions Psychomotrices*, 23(90), 25-37.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (31), p. 117-140. <https://doi.org/10.4000/dse.617>
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Langevin, R. et Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futur.e.s enseignant.e.s en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention : une étude exploratoire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 56-83. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1258>
- Lapointe, J.-R. (2016). *Les pratiques non verbales de l'enseignant du primaire dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11126/>
- Lipiansky E.M. (1998). Expression de soi, émotion et changement. Dans J. M. Barbier. et O. Galatanu (dir.), *Action, affects et transformation de soi* (p. 125-148). PUF.
- Meinhardt-Injac, B., Kurbel, D. et Meinhardt, G. (2020). The Coupling Between Face and Emotion Recognition from Early Adolescence to Young Adulthood. *Cognitive Development*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100851>
- Merrell, K. W. et Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. The Guilford Press.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation [MEQ]. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. E. et Trentacosta, C. J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Development*, 73(6), 1775-1787. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00505>
- Noël, A., Guillaume, C. et Hou, C. (2016). Influence de l'expression faciale, de la prosodie et du contexte dans l'identification des émotions chez le sujet âgé. *Bulletin de psychologie*, 542, 127-136. <https://doi.org/10.3917/buppsy.542.0127>
- Nunes Velho, A. (2020). *Les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant d'éducation physique débutant lors de la gestion de classe* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25757>
- Pelletier, M.-A. (2023). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097034ar>

- Pelletier, M.-A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Revue Formation et profession*, 30(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.693>
- Pelletier, M.-A. (2021). Bien-être des tout-petits : par la voie des compétences sociales et émotionnelles du personnel enseignant? *Education Canada*, 61(3), 40-42.
- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.
- Richard, V. (2004). *Les groupes de jeux intégrés : une stratégie d'intervention favorisant les interactions sociales et le jeu symbolique chez les enfants ayant un trouble envahissant du développement* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10845/>
- Rusticus, S. A., Hubley, A. M. et Zumbo, B. D. (2008). Measure Invariance of the Appearance Schemas Inventory-Revised and the Body Image Quality of Life Inventory Across Age and Gender. *Assessment*, 5(1), 60-71.
- Saint-Jacques, D. (1986). Corps et mouvement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 71-88. <https://doi.org/10.7202/900521ar>
- Salovey, P. et Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Scherer, K. R. (2005). What Are Emotions? And How Can they be Measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Shanker, S. (2014). *Broader Measures of Success: Social/Emotional Learning*. In *Measuring What Matters. People for Education*. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Taylor, H. et Vannatta, K. (2007). Social Outcomes in Childhood Brain Disorder: A Heuristic Integration of Social Neuroscience and Developmental Psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535-556.
- Yoder, N. (2013). *Teaching the Whole Child: Instructional Practices that Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks*. Center on Great Teachers and Leaders.
- Zebrowitz, L. (2011). Ecological and Social Approaches to Face Perception. Dans A. J. Calder, G. Rhodes, M. H. Johnson et J. V. Haxby (dir.), *Oxford Handbook of Face Perception* (p. 31-50). Oxford University Press.