

Les compétences socio-émotionnelles : au cœur de la pratique des enseignantes à l'éducation préscolaire

Marie-Andrée Pelletier, Ph.D.
Professeure-chercheuse spécialisée à l'éducation préscolaire, Université TÉLUQ

Marie-Claude Labrecque
Étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, Université Laval

Le ☞ Programme-cycle de l'éducation préscolaire mise entre autres sur les apprentissages socio-émotionnels des tout-petits. L'enseignante devant faire appel à ses propres compétences socio-émotionnelles, celles-ci doivent aussi être développées. Pourtant, les recherches se penchant sur les compétences à faire développer chez les enfants tiennent moins compte de celles des enseignantes. Pour soutenir le développement des compétences socio-émotionnelles pour soi-même et conséquemment pour les enfants de l'éducation préscolaire, des réflexions et des actions peuvent être amorcées dans différentes situations émotionnelles vécues dans la pratique.

Les compétences socio-émotionnelles : c'est quoi au juste?

L'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions et de celles des autres sont au cœur des compétences socio-émotionnelles (Denham et Brown, 2010). D'ailleurs, dans le cadre de plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)[1] et de nombreux travaux de recherche en Europe, en Australie, aux États-Unis et au Canada, cinq domaines ont été plus particulièrement mis de l'avant pour les définir : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable.

1 Pour en apprendre davantage : **casel.org**



PEXELS / MIKHAIL NILOV

La **conscience de soi** se réfère à la capacité de reconnaitre ses émotions, ses pensées, ses valeurs et leurs effets ou leurs influences sur son propre comportement. Par exemple, une enseignante pourrait amorcer une réflexion sur ses propres forces et défis par rapport à différentes situations émotionnelles vécues dans sa classe.

L'**autogestion** est liée à la capacité de relativiser et de maitriser ses émotions. Ainsi, une enseignante pourrait s'interroger sur les actes, les gestes ou les paroles qui accentueraient une forte émotion négative. Elle pourrait réfléchir à son comportement face à la situation et en déterminer la conduite appropriée.

La **conscience sociale** se réfère entre autres à la capacité de faire preuve d'empathie et de se mettre à la place de l'autre. Cela impliquerait par exemple qu'une enseignante réfléchisse sur son ouverture et sa compréhension de la culture de l'enfant, de son milieu, mais également du développement d'un enfant d'âge préscolaire.

Les **habiletés relationnelles** supposent la capacité d'établir et de maintenir des relations saines tout en étant capable de demander de l'aide au besoin. L'enseignante doit aussi communiquer ses attentes et écouter celles des autres.

La **prise de décision responsable** réfère à la capacité de reconnaitre les problèmes, les analyser, les résoudre et les évaluer tout en considérant la dimension éthique de son travail (Shanker, 2014). Ainsi, pour qu'une enseignante puisse prendre des décisions éclairées, cette dernière doit d'abord reconnaitre et analyser le problème en considérant le bien-être de chacun.

Sachant que les interventions liées au développement de ces compétences sont efficaces dès la maternelle (Durlak et al., 2011), comment des enseignantes à l'éducation préscolaire, qui interviennent dans les premières années de la vie de l'enfant, peuvent-elles favoriser leur développement, tout en questionnant et en réfléchissant elles-mêmes à leurs propres compétences? Comment les enseignantes pourraient-elles prendre conscience de leur subjectivité et des émotions qu'elles ressentent pour prendre le recul nécessaire lorsqu'elles interviennent avec un enfant de la maternelle? Les mises en situation suivantes démontrent de quelle manière il est possible de mobiliser ses propres compétences socio-émotionnelles comme enseignante, tout en faisant apprendre aux enfants. En d'autres mots, elles démontrent en quoi l'enseignante pourrait être un bon modèle pour eux.

› Situation 1

« Un enfant de la classe de Kim n'est pas satisfait de son dessin et en pleurs, il s'exclame qu'il l'a raté. Kim lui dit que ce n'est pas grave et de ne pas s'en faire pour ça ».

Les situations provoquant des émotions positives ou négatives chez les tout-petits sont nombreuses et diverses. La conscience sociale sous-tend de faire preuve d'empathie et Kim doit d'abord se rappeler qu'il convient d'accueillir les émotions de l'enfant. Le fait de banaliser les émotions qu'il vit est un risque dans d'autres situations, car cela

Tout est dans l'art d'accueillir avec bienveillance la peine de l'enfant et de ne surtout pas nier ou banaliser son émotion.

pourrait amener l'enfant à refouler ses émotions. Savoir que les enfants ne se confient pas spontanément à leur enseignante montre aussi que si cette dernière n'amorce pas d'échanges, elle pourrait passer à côté d'émotions qu'ils ressentent (Grossenbacher et Riva, 2018). De plus, il ne s'agit pas uniquement de recevoir l'expression émotionnelle, mais il faut aussi y répondre. Rimé (2009) rappelle l'importance du réconfort non verbal (p. ex., poser la main sur le bras, s'en rapprocher physiquement). Nos réactions, nos paroles et nos gestes ont donc beaucoup d'impacts sur le développement du tout-petit. En effet, l'enfant pourrait malheureusement en arriver à inhiber ou cacher ses réactions émotionnelles dans le futur.

Dans cette situation, Kim doit éviter les « *ce n'est pas grave* » ou les « *ne t'en fais pas* », car l'enfant est triste. D'autre part, il n'est pas plus recevable de dire « *oh non, il est très beau* », sachant que l'enfant lui-même n'est pas satisfait. Il convient plutôt de dire à l'enfant : « *toi, tu ne l'aimes pas* ». Pour reprendre les propos de Carreau (2016), il est possible de dire à l'enfant que nous comprenons qu'il est déçu, que ce n'est pas comme il l'avait imaginé. Il est possible ensuite de lui faire nommer ce qu'il n'aime pas pour l'encourager à trouver des solutions qui lui permettraient d'améliorer son dessin (Carreau, 2016). Il faut donc retenir que dans la situation précédente tout est dans l'art d'accueillir avec bienveillance la peine de l'enfant et de ne surtout pas nier ou banaliser son émotion.

› Situation 2

« Valérie sent qu'elle pourrait se mettre en colère, car les enfants sont très excités en classe et il lui est impossible de parler. »

Il importe de tenir compte de ses propres états émotionnels pour pouvoir interagir avec les personnes qui nous entourent, mais surtout de développer des compétences pour réguler ses émotions devant de jeunes enfants. Pour une enseignante, cela peut avoir une incidence sur son bien-être, mais également un impact quant à sa gestion du stress, à ses relations avec les enfants, à l'adaptation à son environnement et même aux exigences de son travail (Langevin et Laurent, 2016). Les pratiques orientées vers la conscience de soi et l'autorégulation aideront l'enseignante à faire face à ces situations. En effet, il n'est pas toujours possible de mettre de côté ses émotions, et l'important est d'abord de prendre conscience de celles-ci. D'ailleurs, il est démontré que le fait de cacher ses émotions et ses ressentis au travail s'avère inauthentique et peut même être épuisant avec le temps (Grossenbacher et Riva, 2018).

Dans la mise en situation de Valérie, il lui serait possible de nommer ce qu'elle ressent par la régulation émotionnelle. Inspiré des propos de Patricia Jennings, professeure à l'Université de Virginie, il est possible de dire aux enfants : « *Je ressens beaucoup d'énervement en ce moment précis et il est difficile de vous parler. Je vais faire une pause et respirer profondément (mes trois fleurs) pour me calmer* ». Réguler ses émotions de cette manière permettrait alors de transmettre par l'exemple, mais surtout de rebondir au regard d'une expérience émotionnelle désagréable que l'on vivrait comme enseignante (Gay, et Genoud, 2020).

› Situation 3

« Marianne remarque qu'un enfant frappe un de ses pairs parce qu'il est trop près de lui dans le rang. Elle lui dit d'aller immédiatement à l'arrière du rang ».

Pour certains enfants de la maternelle, l'école s'avère le premier milieu où ils doivent composer avec d'autres règles, souvent plus nombreuses et contraignantes. D'autre part, ils n'ont pas nécessairement acquis le vocabulaire émotionnel qui leur permettrait d'exprimer ce qu'ils désirent ou ressentent. Il importe alors de donner des outils à l'enfant pour mieux communiquer ses émotions. L'enfant apprendra à utiliser des mots associés à ses états affectifs (Coutu et Bouchard, 2019). Par exemple, Marianne pourrait lui apprendre à signifier qu'un enfant est trop près de lui en lui disant : « *Tu es dans ma bulle.* » Marianne a réagi plutôt impulsivement et elle doit amorcer une réflexion sur ses propres compétences socio-émotionnelles : « *Est-ce que j'ai réagi de manière impulsive? En quoi le fait d'aller à l'arrière du rang contribue-t-il à développer les compétences socio-émotionnelles de l'enfant? Qu'est-ce que l'enfant apprend de ça?* »

Nous voyons à travers cette situation que verbaliser ses émotions n'est pas quelque chose qui apparait spontanément chez l'enfant. C'est par le questionnement des adultes entourant l'enfant qu'il sera possible d'initier un échange avec lui (Grossenbacher et Riva, 2018). Marianne pourrait lui faire prendre conscience de ce qui se passe dans son corps en l'aidant à verbaliser et à identifier des manifestations physiques. En d'autres mots, il s'agit de décrire les sensations physiques que l'on ressent et que l'on associe aux émotions (p. ex., quand je suis fâché, je sens mon cœur battre très fort). Ainsi, elle lui permet de reconnaitre les manifestations de ses propres émotions, ce qui est à la base de la conscience de soi.



123RF / BECHONOCK

Conclusion

Pour assurer aux enfants l'acquisition de leurs compétences socio-émotionnelles dans le respect de leur développement, une réflexion est nécessaire quant à la sensibilité de l'enseignante, sachant que les études tendent à démontrer que la qualité du soutien émotionnel de l'enseignante et les relations saines peuvent favoriser les apprentissages émotionnels des tout-petits. Domitrovich et al. (2015) soulignent d'ailleurs que le savoir-être des enseignantes a davantage d'effets sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants que la mise en place d'un programme lié à ces compétences. D'autre part, pour permettre aux enfants de développer leurs compétences, il ne faut surtout pas oublier l'importance de la littérature jeunesse. Les livres permettent aux enfants de vivre des expériences à travers des personnages littéraires et d'y réfléchir en décrivant par exemple les sensations physiques des personnages. Nous vous suggérons ici quelques livres qui abordent les émotions et qui pourraient être exploités en classe.

Le savoir-être des enseignantes a davantage d'effets sur le développement des compétences socio-émotionnelles des enfants que la mise en place d'un programme lié à ces compétences.

Références bibliographiques

Correau, D. (2016). L'importance des arts plastiques et de la créativité à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e édition, 143-153). Les Éditions CEC.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2013). *2013 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs : Preschool and Elementary School Edition.*

Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition, 297-336). Presses de l'Université du Québec.

Denham, S. A. et Brown, C. A. (2010). "Plays Nice With Others" : Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, *21*(5), 652-680. **bit.ly/3NqN1S1**

Domitrovich, C. E., Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Becker, K. D., Keperling, J. P., Embry, D. D. et Lalongo, N. (2015). Individual and School Organizational Factors that Influence Implementation of the PAX Good Behavior Game Intervention. *Prevention Science*, *16*(8), 1064-1074. **bit.ly/3MxQZdA**

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432. **bit.ly/3HcrmNL**

Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Revue des HEP*, (24), 7-15.

Grossenbacher, A.-L. et Riva, N. (2018). *Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain : étude comparative de trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants* [mémoire de Master en psychologie Université de Lausanne]. Université de Lausanne.

Langevin, R. et 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. **bit.ly/3PwWoDE**

Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France. **bit.ly/3ltlxBv**