

Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone

Effects of the development of teacher emotional competences on teacher-student relationships: A systematic review of the English-speaking literature

Laura Damon-Tao, Mael Virat, Hélène Hagège and Rebecca Shankland

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/1097139ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097139ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H. & Shankland, R. (2023). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone. *Phronesis*, 12(2-3), 97–113. <https://doi.org/10.7202/1097139ar>

Article abstract

A teacher-student relationship (TSR) characterized by closeness promotes student engagement and positive emotional experiences among teachers. The present systematic review questions what the English-language literature reports on the effect of training dedicated to the development of teachers' emotional competences (EC) on these competences and on the TSR quality. 17 articles met the inclusion criteria. The findings suggest that brief EC trainings can sustainably develop teachers' EC. The small number of articles that have also evaluated the TSR quality prevents to conclude as to the effects of these training courses on this variab.

Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone

Laura DAMON-TAO*, Mael VIRAT**, Hélène HAGÈGE*, Rebecca SHANKLAND***

*Équipe *Éducation et Diversités en Espaces Francophones* (FrED UR 20199), Université de Limoges, France

**Équipe *Psychologie Interactions Temps Émotions Cognition* (PSITEC EA 4072), Université de Lille, France

***Unité de recherche *Développement, Individu, Processus, Handicap, Éducation* (DIPHE), Université de Lyon 2, France

Mots-clés : *compétences émotionnelles ; intelligence émotionnelle ; formation des enseignants ; qualité de la relation enseignant-élève*

Résumé : *une relation enseignant-élève (REE) de proximité favorise l'engagement des élèves et le ressenti d'émotions positives chez les professeurs. La présente revue systématique interroge ce que rapporte la littérature anglophone quant à l'effet de formations dédiées au développement des compétences émotionnelles (CE) des enseignants sur ces compétences et sur la qualité de la REE. Les 17 études recensées mettent en évidence la capacité de formations courtes à développer de façon durable les CE des enseignants. Le faible nombre d'articles ayant également mesuré la qualité de la REE ne permet pas de conclure quant aux effets de ces formations sur cette variable.*

Effects of the development of teacher emotional competences on teacher-student relationships: A systematic review of the English-speaking literature

Keywords: *emotional competences; emotional intelligence; teacher training; teacher-student relationship quality*

Abstract: *a teacher-student relationship (TSR) characterized by closeness promotes student engagement and positive emotional experiences among teachers. The present systematic review questions what the English-language literature reports on the effect of training dedicated to the development of teachers' emotional competences (EC) on these competences and on the TSR quality. 17 articles met the inclusion criteria. The findings suggest that brief EC trainings can sustainably develop teachers' EC. The small number of articles that have also evaluated the TSR quality prevents to conclude as to the effects of these training courses on this variab.*



Introduction

Une relation enseignant-élève (REE) de proximité, c'est-à-dire caractérisée par des échanges empreints de chaleur, de sensibilité et de soutien, est associée au ressenti d'émotions positives chez l'enseignant et au développement de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Hagenauer *et al.*, 2015 ; Roorda *et al.*, 2011). Une telle relation contribue également à améliorer les résultats scolaires des apprenants et à développer certaines de leurs compétences émotionnelles et sociales, comme l'empathie, la coopération ou l'autorégulation (Howes *et al.*, 2008 ; Rimm-Kaufman *et al.*, 2009 ; Siekkinen *et al.*, 2013).

En France, ce type de relation semble peu présent (OCDE¹, 2019). En effet, l'enquête menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indique que « la France est l'un des pays où les élèves ressentent le moins de soutien de la part de leurs enseignants pour progresser dans les apprentissages » (OCDE, 2019, p. 1). Les échanges enseignant-élève semblent au contraire marqués par des problèmes de discipline : « La France est l'un des trois pays où les élèves font état des plus grandes préoccupations liées aux problèmes de discipline en classe. Il n'y a qu'en Argentine et au Brésil où l'indice du climat de discipline est inférieur à la moyenne observée en France » (OCDE, 2019, p. 10). L'occurrence de ces échanges affecte émotionnellement les enseignants français. En effet, selon la dernière enquête du *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), les problématiques liées au maintien de la discipline représentent la troisième source de stress des professeurs français (MÉN, 2020).

Ces résultats semblent cohérents avec ceux d'études menées sur la REE. En effet, une occurrence élevée de comportements perturbateurs en classe a été corrélée à la colère, à l'anxiété, et à l'épuisement émotionnel des enseignants (Chan *et al.*, 2010 ; Hagenauer *et al.*, 2015). Elle a en outre été associée à une réduction de leur capacité à soutenir émotionnellement les élèves dans leurs apprentissages (Jennings et Greenberg, 2009 ; Siekkinen *et al.*, 2013). Or, chez les élèves présentant des comportements perturbateurs de façon récurrente, il semble que le soutien émotionnel prodigué par l'enseignant constitue un déterminant important du développement des comportements prosociaux (Curby *et al.*, 2011). Ce sont pourtant auprès de ces enfants que les enseignants rencontrent le plus de difficultés à établir des relations affectueuses et soutenantes (Evans *et al.*, 2019 ; Walker et Graham, 2019).

Face à ce constat, deux chercheurs ont conçu le modèle théorique *The Prosocial Classroom* qui recommande de former les enseignants au développement de leurs compétences émotionnelles (CE) (Jennings et Greenberg, 2009). En effet, selon ces auteurs, ces compétences sont nécessaires pour permettre aux enseignants d'établir des relations de qualité avec leurs élèves, y compris avec ceux qui présentent des comportements perturbateurs. La présente recherche propose ainsi de réaliser une revue systématique de la littérature en analysant les études anglophones ayant évalué l'efficacité de formations dédiées au développement des CE des professeurs sur ces compétences d'une part, et sur l'amélioration de la qualité de la REE d'autre part.

Cadre conceptuel et hypothèses de recherche au regard de la littérature

La notion de relation enseignant-élève (REE)

La notion de REE a commencé à faire l'objet d'investigations scientifiques au début des années 1990. Une REE de qualité fait référence à « une relation dans laquelle l'enseignant est sensible et répond aux signaux de l'enfant en faisant preuve d'acceptation et de chaleur affective, une relation où il fournit de l'aide et où il modère le comportement de l'élève pour que ce dernier adopte un comportement adapté » (Pianta, 1999, p. 67, traduit par Virat, 2019, p. 67). Il s'agit ainsi d'une approche centrée sur l'élève, ses besoins étant pris en compte par l'enseignant (Pianta *et al.*, 2008).

¹ OCDE : Organisation de coopération et de développement économique.

À l'origine, ce construit était principalement défini par les dimensions de la proximité et du conflit (Birch et Ladd, 1997 ; Wentzel, 1998). Cette opérationnalisation, issue de la théorie de l'attachement de Bowlby (Roorda *et al.*, 2011 ; Spilt *et al.*, 2011), est toujours mobilisée par de nombreux chercheurs. La dimension de proximité fait référence à des interactions empreintes de chaleur et d'affection entre le professeur et les élèves. Au contraire, une REE présentant un niveau de conflit élevé indique la présence d'échanges discordants, de façon répétée et durable, entre les deux tenants de la relation, ou l'absence d'interactions entre eux (Pianta, 1999).

Une REE de proximité est associée au développement de l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage ainsi qu'à l'amélioration de leurs résultats scolaires (Roorda *et al.*, 2011). Une telle relation est également corrélée à des expériences émotionnelles positives chez le professeur, telles que la joie ou l'enthousiasme (Aldrup *et al.*, 2018 ; Hagenauer *et al.*, 2015). Au contraire, une REE caractérisée par la dimension du conflit est associée au désengagement des élèves et à l'augmentation de ressentis négatifs chez l'enseignant, comme l'anxiété ou l'épuisement émotionnel (Aldrup *et al.*, 2018 ; Birch et Ladd, 1997 ; Wentzel, 1998). En outre, pour les enfants présentant de façon récurrente des comportements perturbateurs, vivre une relation conflictuelle avec leur enseignant en maternelle contribue au maintien de ces comportements dans le temps (en école élémentaire voire au collège) notamment chez les garçons (Hamre et Pianta, 2001). Ces élèves sont également plus exposés au risque de décrochage académique durant leur scolarité. Dans leur méta-analyse, Roorda et ses collègues (2011) évaluent ainsi qu'une REE caractérisée par un niveau de conflits élevé a un effet plus délétère chez les élèves présentant des comportements perturbateurs que chez les autres. Au contraire, lorsque ces apprenants vivent une relation de proximité avec leur enseignant, une amélioration significative de leurs résultats scolaires et de leurs CE est constatée (Buyse *et al.*, 2008 ; Curby *et al.*, 2011). Pourtant, ce sont auprès des élèves présentant des comportements perturbateurs de façon récurrente que les enseignants rencontrent le plus de difficultés à établir une relation de proximité (Evans *et al.*, 2019). Comment, donc, établir une relation de proximité ? Selon le modèle théorique *The Prosocial Classroom* (Jennings et Greenberg, 2009), une REE de proximité nécessite des CE élevées. De ce fait, les auteurs de ce modèle suggèrent de former les professeurs au développement de leurs CE pour améliorer la qualité de la REE.

Le modèle *The Prosocial Classroom* et la notion de compétences émotionnelles (CE)

Ce modèle émet l'hypothèse d'une influence positive des CE des enseignants sur le développement des compétences émotionnelles et académiques des élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Cette hypothèse est argumentée par celle de quatre dynamiques spécifiques. L'une d'elles consiste à concevoir les CE des professeurs comme un déterminant essentiel pour développer une REE de proximité. Les chercheurs illustrent leur hypothèse en mettant en avant les résultats de recherches menées sur les CE : les personnes dotées de CE élevées présentent de meilleures capacités à réguler leur stress et à développer des relations de qualité avec leurs proches (Brackett *et al.*, 2010 ; Lopes *et al.*, 2005).

Dans l'article présentant le modèle *The Prosocial Classroom*, les auteurs mobilisent la notion de compétences émotionnelles et sociales, en indiquant néanmoins qu'elle est très proche de celle des CE (Jennings et Greenberg, 2009). C'est cette notion qui est retenue dans la présente recherche. Parmi les conceptualisations des CE, la plus usitée aujourd'hui correspond à la capacité « à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak *et al.*, 2009, p. 3). Les capacités d'identification, de compréhension et d'expression des émotions impliquent non seulement la connaissance et le recours à un vocabulaire approprié et précis, mais également l'acceptation des ressentis vécus, quelles que soient leur teneur et leur intensité. La capacité à réguler ses émotions, notamment celles perçues comme négatives, implique la mise en place de techniques favorisant leur apaisement, y compris lorsque ces émotions sont ressenties à une intensité élevée. La capacité à utiliser les émotions fait quant à elle référence à l'influence exercée par ces dernières sur les pensées, la perception, le jugement voire le comportement. Utiliser ses affects, ou accompagner autrui à utiliser les siens, implique ainsi une capacité de prise de recul sur son état émotionnel pour préserver ses capacités de discernement et d'action (Mikolajczak *et al.*, 2009).

Le modèle théorique *The Prosocial Classroom* établit qu'un enseignant disposant de CE élevées est plus en mesure d'identifier les ressentis des élèves, de percevoir les processus cognitifs qui leurs sont associés et de comprendre la façon dont ils influencent leurs comportements. De par cette compréhension, l'enseignant

est ainsi plus à même de répondre de façon adaptée aux besoins des élèves, y compris ceux présentant des comportements perturbateurs.

En outre, un tel professeur peut plus aisément prendre du recul sur ses ressentis, et détient ainsi une plus grande capacité à pouvoir accompagner les élèves présentant des comportements perturbateurs à s'autoréguler, plutôt que de procéder uniquement à des réponses punitives à leur égard. Par ailleurs, les auteurs de ce modèle considèrent que la présence de CE élevées protège les enseignants du risque d'épuisement émotionnel, voire de celui du *burnout*. En effet, ces professeurs sont non seulement en mesure de comprendre les processus émotionnels qu'ils vivent, mais sont également capables de les réguler si ces derniers empêchent le bon déroulement de leur enseignement.

De nombreuses études internationales menées auprès du public enseignant semblent confirmer les hypothèses émises par les auteurs du modèle *The Prosocial Classroom*. Ainsi la capacité de l'enseignant à réguler ses ressentis négatifs (comme l'anxiété ou la frustration) et à manifester ses émotions positives, est positivement corrélée à la motivation, à l'engagement et à la créativité des élèves dans les activités d'apprentissage (Shankland *et al.*, 2018 ; Sutton et Wheatley, 2003). En outre, la capacité de l'enseignant à réguler ses émotions négatives a été négativement associée à la présence de comportements perturbateurs en classe (Nizielski *et al.*, 2012 ; Valente *et al.*, 2019). Enfin, la capacité des professeurs à percevoir les émotions des élèves a été positivement corrélée à leur habileté à répondre de façon adaptée à leurs besoins (Nizielski *et al.*, 2012). En outre, d'autres études indiquent que les enseignants dotés de CE élevées sont plus susceptibles de se sentir satisfaits et efficaces dans l'exercice de leur métier (Anari, 2012 ; Colomeischi et Colomeischi, 2014 ; Mahasneh, 2016). Enfin, la présence de telles CE chez les enseignants a été négativement corrélée au risque de *burnout* (Pishghadam et Sahebjam, 2012). Les auteurs du modèle *The Prosocial Classroom* recommandent ainsi fortement la mise en place d'interventions visant à développer les CE des professeurs. Il s'agit d'un domaine de recherche qui a commencé à se développer depuis cinq ans environ.

La formation au développement des compétences émotionnelles des enseignants

La recherche menée sur la formation au développement des CE des adultes s'est développée depuis une dizaine d'années. Les premières études ont été réalisées dans le domaine des sciences du management avant de s'étendre à celui de l'enseignement médical (Kotsou *et al.*, 2019). La présence limitée d'investigations dédiées à l'efficacité de ces formations est indiquée dans deux méta-analyses parues récemment à leur propos (Kotsou *et al.*, 2019 ; Mattingly et Kraiger, 2019). Cependant malgré ce volume restreint, les résultats convergent pour signifier que les CE peuvent être développées chez l'adulte de façon durable, *a minima* pour une durée de six mois à un an (Kotsou *et al.*, 2011 ; Nélis *et al.*, 2011). Par ailleurs, lorsque les participants sont volontaires, il semble que la formation ait un effet plus important sur les individus présentant le niveau de compétences le plus faible avant la formation (Kotsou *et al.*, 2011). En outre, une évolution positive est également constatée au niveau de la qualité des relations entretenues entre les formés et leurs proches (Kotsou *et al.*, 2011).

La recherche menée sur la formation au développement des CE des enseignants a commencé à émerger il y a environ cinq ans. Ces études ont principalement recours à l'emploi de trois typologies de formations : celles construites à partir de l'un des modèles de l'intelligence émotionnelle, comme celui des habiletés (Salovey et Mayer, 1990) ou des traits de personnalités (Petrides, 2009), celles relevant des programmes de *Social Emotional Learning* (SEL), et celles catégorisées comme des interventions de méditation de pleine conscience. La conception des programmes SEL reposent principalement sur deux cadres théoriques : l'intelligence émotionnelle et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Oliveira *et al.*, 2021b). Les interventions de méditation de pleine conscience reposent quant à elles « sur deux dimensions : l'attention à tout ce qui est en train de se passer dans l'instant présent et l'acceptation de ces événements pour ce qu'ils sont réellement » (Jennings, 2019, p. 24). Ainsi, quelle que soit l'émotion ressentie, l'individu est invité à en prendre conscience et à l'accepter sans la juger. Au-delà de son influence sur le développement des CE des formés, sa pratique peut également constituer un outil précieux pour aider les individus à développer un comportement éthique et responsable (Hagège, 2017). Une méta-analyse récente, couvrant un total de treize articles, indique que le recours à ces différentes typologies de formations favorise la prévention du risque de *burnout* des enseignants, *a minima* sur les dimensions de l'épuisement émotionnel et de l'accomplissement

personnel (Oliveira *et al.*, 2021a). En outre, une revue systématique, également parue récemment, précise que ces formations contribuent à développer les CE des enseignants, à améliorer leur bien-être et à prévenir le sentiment de détresse psychologique (Oliveira *et al.*, 2021b).

Cette revue a observé 43 articles portant sur un public d'enseignants en activité. Parmi eux, seize articles étudiaient des formations déployées aussi bien auprès des enseignants que des élèves. Par ailleurs, cette revue de littérature a retenu l'étude de cinq articles ayant analysé l'évolution de la qualité relationnelle enseignant-élève. Aucune amélioration significative n'est constatée sur cette variable. Il est à noter que parmi ces cinq articles, un seul observait également l'évolution des CE des enseignants post-intervention.

La présente recherche propose de poursuivre cette investigation en modifiant néanmoins le périmètre étudié. Tout d'abord, elle inclut aussi bien des articles ayant observé un public d'enseignants en exercice, que des universitaires étudiant pour devenir enseignants. Par ailleurs, s'inscrivant au sein du modèle théorique *The Prosocial Classroom* (Jennings et Greenberg, 2009), la présente recherche délimite la sélection des articles à ceux ayant systématiquement mesuré l'évolution des CE des formés après l'intervention. Ainsi, les recherches ayant étudié l'évolution de la qualité de la REE sans avoir observé celle des CE des enseignants n'ont pas été retenues dans la sélection.

La question et les hypothèses de la présente recherche

Le présent article propose de réaliser une revue systématique pour répondre à la question : que rapporte la littérature anglophone quant à l'effet de formations dédiées au développement des compétences émotionnelles des enseignants sur ces compétences d'une part, et sur la qualité de la relation enseignant-élève d'autre part ? Nos hypothèses de départ sont que : les études retenues mesurent une augmentation des compétences émotionnelles des enseignants (Hypothèse 1) et de la qualité de la relation enseignant-élève (Hypothèse 2) suite à ces formations.

Méthodologie

Stratégie de recherche

À partir de la métabase *EbscoHost*, intégrant les bases de données *Academic Search Premier*, *ERIC*, *Francis*, *PsycArticles*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, *PsycINFO* et *SocIndex*, la recherche des mots clés suivants a été réalisée : *training*, *program*, *intervention*, *enhanc**, *increas**, *improv**, *develop** *ET teacher*, *teach** et *emotional intelligence*, *emotional competence*, *social emotional learning*, *social emotional competence*, *mindfulness*, *emotional regulation*, *social emotional skills*. Ces trois combinaisons de mots clés devaient apparaître dans le titre de l'ouvrage. Il est à noter que l'utilisation de l'astérisque a permis aux chercheurs d'intégrer dans la présente recherche toutes les déclinaisons possibles des vocables concernés.

Critères d'éligibilité

Pour aborder la question de recherche et les deux hypothèses posées, les études retenues devaient avoir été publiées dans des journaux académiques (avec relecture en double aveugle par les pairs), avoir étudié l'efficacité d'une formation au développement des CE auprès d'enseignants en activité ou d'étudiants à l'université pour devenir enseignants, avoir systématiquement réalisé une collecte de données en pré et post-tests, avoir utilisé un instrument de mesure validé pour observer l'évolution des CE et avoir été publiées en anglais. Il n'y a pas eu de critères d'éligibilité sur la date de parution de l'article. Par ailleurs, les auteurs ont collecté les données relatives à la qualité de la REE lorsque, en sus de critères exposés au-dessus, elle était étudiée par les chercheurs.

Articles retenus pour la présente revue systématique

Après suppression automatique des doublons par le système, 182 articles ont été affichés dans les résultats de recherche. Après lecture du résumé de chacune de ces études, 46 articles ont été retenus pour lecture. Parmi eux, 29 articles ont été retirés de la sélection pour les raisons suivantes : non intégration d'une mesure

liée au développement des CE (42 %), non analyse du déploiement d'une formation (38 %), non utilisation d'une méthode quantitative (17 %), et autre (3 %). La présente revue de littérature intègre ainsi 17 articles.

Analyse des données

Pour l'écriture de l'analyse critique de la présente revue systématique, les étapes ont été menées en accord avec celles recommandées pour le suivi de cette méthodologie, à savoir : « 1) organiser la description des études en catégories logiques ; 2) analyser les résultats pour chacune des catégories ; 3) synthétiser les résultats de façon transversale, pour l'ensemble des études » (Bertrand *et al.*, 2020, p. 315).

Résultats

Caractéristiques générales des articles retenus

Les 17 articles retenus couvrent un total de 1412 enseignants. Ces derniers ont soit suivi l'une des formations étudiées, soit été intégrés dans un groupe contrôle. Il est à noter que cet échantillon n'intègre pas les participants de l'une des études retenues (Jennings *et al.*, 2019) car celle-ci porte sur le même public et la même intervention qu'une recherche publiée deux ans plus tôt par les mêmes auteurs (Jennings *et al.*, 2017). La publication de Jennings et ses collègues en 2019 propose en effet de comparer les résultats à moyen terme, c'est-à-dire neuf mois et demi après la fin de la formation, à ceux collectés quelques semaines après celle-ci (Jennings *et al.*, 2017). Par ailleurs, 71 % des sujets étudiés correspondent à des enseignants en activité, et 29 % à des étudiants à l'université se destinant à devenir enseignants. En outre, la grande majorité des articles retenus sont récents, 13 d'entre eux ont en effet été publiés depuis 2016. D'autre part, concernant la provenance des résultats, 47 % ont été obtenus sur le continent américain, 29 % l'ont été en Europe et 24 % au Moyen-Orient.

Par ailleurs, concernant les typologies de programmes étudiés, trois catégories majeures émergent : les formations relevant d'un modèle de l'intelligence émotionnelle (35 % ; n = 6), les formations de méditation de pleine conscience (29 % ; n = 5) et les formations *Social Emotional Learning* (12 % ; n = 2). Il est à noter que deux autres études ont évalué des formations combinant à la fois des éléments relevant d'un programme *Social Emotional Learning* et de méditation de pleine conscience. Enfin, une étude a analysé un programme lié au développement de compétences communicationnelles, et une recherche a observé une intervention construite à partir des recherches menées sur la thérapie comportementale dialectique.

Selon les auteurs, ce programme aborde principalement les problématiques liées à la mise en œuvre de stratégies de régulation émotionnelle inefficaces. L'immense majorité de ces formations est composée de sessions menées en collectif et en présentiel (95 % ; n = 16), dont quelques-unes présentent en sus des sessions d'encadrement individuel (24 % ; n = 4). D'autre part, parmi les 14 études ayant communiqué la durée de la formation, six ont une durée supérieure à 20 heures. Par ailleurs, parmi les 13 recherches ayant présenté la pédagogie déployée au sein du programme observé, toutes intègrent une pédagogie permettant aux participants d'être à la fois positionnés en postures passive (enseignement théorique) et active (jeux de rôle, mises en pratique, échanges, questionnaire réflexif, *etc.*).

En outre, onze articles ont également présenté le détail des CE développées au sein de la formation étudiée. Parmi elles, neuf interventions intègrent des modules dédiés à la régulation des émotions — dont sept sont dotés de sessions spécifiques à la régulation du stress. Par ailleurs, l'identification des émotions (n = 8), la compréhension des émotions (n = 5), l'empathie (n = 4) et l'expression des émotions (n = 3) sont également des compétences citées dans ces onze articles. Concernant le protocole de recherche retenu, la majorité des articles a eu recours à un groupe contrôle (76 % ; n = 13). Néanmoins, seules deux recherches ont observé un groupe contrôle actif, c'est-à-dire ayant également suivi une formation. Ces éléments sont présentés dans le tableau 1.

Caractéristiques	Echantillon n (%)
Localisation géographique	
Amérique	8 (47%)
Europe	5 (29%)
Moyen-Orient	4 (24%)
Date de publication	
2010-2015	4 (24%)
2016-2021	13 (76%)
Profil des participants	
Enseignants en activité	12 (71%)
Etudiants pour devenir enseignants	5 (29%)
Taille de l'échantillon étudié	
0-50	5 (29,4%)
51-100	6 (35,3%)
> 101	6 (35,3%)
Typologie de la formation	
Intelligence émotionnelle	6 (35%)
Méditation de pleine conscience	5 (29%)
Programme <i>Social Emotional Learning</i> (SEL)	2 (12%)
Méditation de pleine conscience + SEL	2 (12%)
Autre	2 (12%)
Format de la formation	
Présentiel et collectif	12 (71%)
Présentiel et collectif + Sessions individuelles	4 (24%)
Distanciel	1 (5%)
Durée de la formation	
≤10h	2 (12%)
11-20h	6 (35%)
21-30h	5 (29%)
≥31h	1 (5%)
Non communiquée	3 (19%)
Présence d'un groupe contrôle	
Oui et il est actif (suivi d'une formation)	2 (12%)
Oui et il est inactif	11 (64%)
Non	4 (24%)

Tableau 1 : caractéristiques générales des 17 articles publiés dans la revue

Résultats observés sur le développement des compétences émotionnelles

Pour la présentation des résultats observés à court terme, il est à noter que l'article de Jennings et ses collègues (2019) n'est pas pris en compte. En effet, comme expliqué dans la précédente sous-partie, cette étude concerne l'efficacité observée d'une formation à moyen terme, les résultats enregistrés à court terme étant présentés dans un autre article qui est retenu dans la présente revue systématique (Jennings *et al.*, 2017). Les articles ayant observé une amélioration significative sur une seule sous-échelle relevant de la notion de CE ont été classifiés parmi ceux ayant étudié des formations efficaces pour développer les CE des formés. Parmi les 16 articles étudiés, 14 enregistrent une amélioration significative des CE des enseignants post-formation, dont neuf précisent la taille de l'effet observée. Parmi ces neuf études, toutes indiquent constater une taille de l'effet d'une magnitude faible à moyenne, à l'exception de deux recherches qui enregistrent une magnitude forte (Gilar-Corbi *et al.*, 2018 ; Rupperecht *et al.*, 2017). Bien que le nombre d'heures ne soit pas précisé, l'intervention choisie par Gilar-Corbi et ses collègues (2018) intègre toutes les CE préalablement présentées dans son contenu, ces dernières étant déployées au sein de huit sessions distinctes. Cette formation relève de l'un des modèles de l'intelligence émotionnelle. Par ailleurs, le programme de méditation de pleine conscience retenu par Rupperecht et ses collègues (2017) s'est déroulé sur un temps long, 26 heures, et a été déployé en six sessions distinctes, chacune dédiée à une thématique spécifique (peu détaillée par les auteurs).

Parmi les quatorze études ayant constaté une amélioration significative des CE des formés, une large majorité l'observe en comparant leurs scores à ceux obtenus par le groupe contrôle en post-test (86 % ; n = 12). Il est toutefois important de noter que seuls deux articles ont inclus un groupe contrôle actif dans leur observation (Garner *et al.*, 2018 ; Wimmer *et al.*, 2019). Dans ce cadre, seule l'une des études enregistre un écart significatif avec le groupe contrôle actif post-intervention, celui-ci étant en outre uniquement observé sur une dimension des CE, celle de la régulation des émotions (Garner *et al.*, 2018). Par ailleurs, il est également important de préciser que l'une des études ayant constaté une évolution positive des CE des formés a réalisé la collecte de données post-test seulement vingt minutes après la fin de l'intervention (Tuluhan et Yalcinkaya, 2018). Enfin, un article précise que pour chacune des dimensions des CE observées, ce sont les étudiants qui détiennent de l'expérience terrain qui enregistrent les évolutions les plus significatives (Garner *et al.*, 2018).

Les chercheurs ont eu recours à une grande diversité d'outils de mesure pour analyser l'évolution des CE des enseignants. Onze instruments différents ont ainsi été retenus, le plus employé étant celui de l'*Emotion Regulation Questionnaire* (The ERQ, Gross et John, 2003). Il est en effet utilisé dans cinq articles étudiés (De Carvalho *et al.*, 2017 ; Jennings *et al.*, 2014 ; Jennings *et al.*, 2017 ; Lang *et al.*, 2020 ; Wimmer *et al.*, 2019). Il est toutefois important de préciser que la variété des instruments retenus peut en partie s'expliquer par le fait que quelques études ont eu recours à deux outils de mesure distincts (18 % ; n = 3) (Gilar-Corbi *et al.*, 2018 ; Vesely *et al.*, 2014 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). L'une d'elles ne constate d'ailleurs une évolution positive des CE des formés que sur l'un des deux outils de mesure utilisés, *The Wong and Law Emotional Intelligence Questionnaire* (The WLEIS ; Wong *et al.*, 2007) (Vesely *et al.*, 2014).

Parmi les recherches étudiées, près du tiers a eu recours à deux collectes de données post-formation (29 % ; n = 5) (Jennings *et al.*, 2019 ; Karimzadeh *et al.*, 2012 ; Rupperecht *et al.*, 2017 ; Vesely *et al.*, 2014 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). L'intégralité de ces études enregistre le maintien dans le temps des CE acquises par les formés suite au déploiement de l'intervention. Selon les recherches, cette deuxième collecte de données a été réalisée entre un et neuf mois et demi après la fin de la formation. Par ailleurs, pour les études ayant indiqué la taille de l'effet lors des deux post-tests, deux enregistrent une diminution dans le temps de la magnitude observée (Jennings *et al.*, 2019 ; Rupperecht *et al.*, 2017) et une recherche constate au contraire son augmentation sur les deux instruments de mesure utilisés (Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). Pourtant cette recherche a eu recours à une formation de courte durée (10 heures), contrairement aux deux autres articles qui ont retenu des programmes d'une durée respective de 30 heures et 26 heures (Jennings *et al.*, 2019 ; Rupperecht *et al.*, 2017). Néanmoins, la mesure de la taille de l'effet ne porte pas sur le même élément comparatif. En effet, elle est réalisée par rapport aux données collectées en pré-test par les formés d'une part (Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018), et par rapport à celles collectées au second post-test par le groupe contrôle d'autre part (Jennings *et al.*, 2019 ; Rupperecht *et al.*, 2017).

Concernant les modalités relatives à l'action de formation étudiée, la durée et le format privilégiés ne semblent pas influencer l'amélioration des CE des participants. À titre d'exemple, des interventions de sept heures et demie, ou de 10 heures, ont permis aux participants de développer significativement leurs CE et de maintenir cette évolution dans le temps, *a minima* entre un et six mois après la formation (Vesely *et al.*, 2014 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). Des résultats similaires sont également constatés pour des formations d'une durée bien plus importante (Jennings *et al.*, 2019 ; Rupperecht *et al.*, 2017). De plus, les interventions ayant retenu un format collectif et présentiel enregistrent une évolution positive tout aussi significative des CE des formés (Gilar-Corbi *et al.*, 2018) que celles ayant intégré en sus des sessions d'encadrement individualisé (Martyniak et Pellitteri, 2020). En outre une taille de l'effet de magnitude moyenne est tout autant constatée sur une formation de 13 heures n'intégrant pas de sessions individuelles (Garner *et al.*, 2018), que sur une formation de 30 heures avec sessions individualisées (Jennings *et al.*, 2014). Néanmoins, la mesure de taille de l'effet ne porte pas sur le même élément comparatif : l'une est réalisée par rapport aux données collectées en pré-test par les formés (Garner *et al.*, 2018), alors que l'autre est calculée par rapport à celles enregistrées en post-test par le groupe contrôle (Jennings *et al.*, 2014). Ces éléments sont consultables sur le site suivant : <https://sites.google.com/view/mber/annexes?authuser=0>

Résultats observés sur l'amélioration de la qualité de la relation enseignant-élève

Parmi les 17 articles sélectionnés, seules trois études ont mesuré l'évolution de la qualité de la REE suite au déploiement de la formation. Ces trois recherches ont eu recours à trois typologies de formation différentes : une formation de méditation de pleine conscience (Jennings *et al.*, 2017), une formation conçue à partir de l'un des modèles de l'intelligence émotionnelle (Lang *et al.*, 2020) et une formation inspirée de la thérapie comportementale dialectique (Justo *et al.*, 2018). En outre, ces recherches ont chacune utilisé un outil de mesure différent. Ainsi, l'une d'elles a eu recours au *Classroom Assessment Scoring System*[®] (CLASS[®], La Paro *et al.*, 2004) (Jennings *et al.*, 2017), le recueil des données a été opéré par un observateur indépendant à partir de vidéos préalablement enregistrées dans les salles de classe. Les deux autres recherches ont quant à elles utilisé des questionnaires auto-administrés, renseignés par les enseignants : le *Educational Social Skills Inventory* (ESSI, Del Prette et Del Prette, 2008) et le *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes *et al.*, 1990) ainsi que le *Coping with Children's Challenging Social Interactions scale* (CCCSI, Lang *et al.*, 2017). Pour l'étude de cette variable, seules les sous-échelles relevant des dimensions de la proximité et du conflit ont été analysées. Les articles ayant observé une amélioration significative sur une seule sous-échelle relevant de la dimension de la proximité ont été classifiés parmi ceux ayant étudié une formation efficace pour développer la qualité de la REE.

Deux études constatent une amélioration significative de la qualité de la REE (Jennings *et al.*, 2017 ; Lang *et al.*, 2020), dont une seule précise la taille de l'effet observée. Celle-ci est de magnitude faible comparativement au score obtenu par le groupe contrôle en post-test (Jennings *et al.*, 2017). Néanmoins, parmi elles, une étude enregistre également une augmentation significative du score d'une sous-échelle relevant de la dimension du conflit (Lang *et al.*, 2020). Ainsi, les enseignants observés au sein de cette recherche indiquent avoir plus recours à des réactions négatives auprès des élèves ressentant des émotions négatives. D'autre part, parmi ces deux études, aucune n'a mené une analyse de corrélation pour mesurer l'influence des CE acquises par les formés sur le développement de la qualité de la REE. Enfin, la recherche qui n'observe pas d'amélioration significative sur la qualité de la REE, suite au déploiement de l'intervention, n'enregistre pas non plus d'évolution positive significative sur la variable des CE (Justo *et al.*, 2018). Aucune des trois études n'a eu recours à une deuxième collecte de données en post-test. Ces éléments sont consultables sur le site suivant : <https://sites.google.com/view/mber/annexes?authuser=0>

Discussion

Selon le modèle *The Prosocial Classroom* (Jennings et Greenberg, 2009), déployer une formation courte, dédiée au développement des CE des professeurs, contribue à développer ces compétences et, par ce biais, à améliorer la qualité de la REE. S'inscrivant au sein de ce modèle, la présente revue systématique a analysé les résultats des études anglophones menées sur ce sujet. Comme précisé précédemment, les recherches devaient avoir mesuré l'évolution des CE des formés, à la suite de l'intervention, pour être retenues dans la sélection.

Effets constatés sur l'évolution des compétences émotionnelles des enseignants

Parmi les 17 articles analysés, quinze enregistrent une évolution positive des CE des enseignants à la suite de la formation déployée (Dolev et Leshem., 2016 ; Garner *et al.*, 2018 ; Gilar-Corbi *et al.*, 2018 ; Hen et Sharabi-Nov, 2014 ; Jennings *et al.*, 2014, 2017, 2019 ; Karimzadeh *et al.*, 2012 ; Lang *et al.*, 2020 ; Martyniak et Pellitteri, 2020 ; Rupprecht *et al.*, 2017 ; Tuluhan et Yalcinkaya, 2018 ; Vesely *et al.*, 2014 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018 ; Wimmer *et al.*, 2019). Ces résultats sont cohérents avec ceux enregistrés par deux méta-analyses et une revue systématique parues récemment. Ces dernières constatent en effet l'influence positive de formations courtes, dédiées au développement des CE d'un public adulte en général (Kotsou *et al.*, 2019 ; Mattingly et Kraiger, 2019), et d'un public d'enseignants en particulier (Oliveira *et al.*, 2021b), sur le développement de ces compétences.

Parmi les neuf articles ayant indiqué la taille de l'effet observée, sept constatent une taille de l'effet de magnitude faible à moyenne. Ce constat est cohérent avec celui indiqué dans une précédente revue systématique menée sur ce sujet auprès d'un public enseignant (Oliveira *et al.*, 2021b). Par ailleurs, parmi les 17 articles étudiés, cinq ont réalisé deux collectes de données en post-test pour savoir si l'évolution positive enregistrée à court terme se maintenait dans le temps. L'intégralité de ces études constate le maintien des CE des formés, *a minima* entre un et neuf mois et demi après l'intervention (Jennings *et al.*, 2019 ; Karimzadeh *et al.*, 2012 ; Rupprecht *et al.*, 2017 ; Vesely *et al.*, 2014 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). Ces résultats sont également cohérents avec ceux indiqués dans de précédentes recherches menées auprès d'un public adulte (Kotsou *et al.*, 2011 ; Nélis *et al.*, 2011). De fait, l'hypothèse 1 est validée.

Il semble intéressant de noter que la durée, la typologie et le format retenus ne semblent pas modérer l'efficacité des interventions dédiées au développement des CE des enseignants. Ainsi une formation de 13 heures, comme un programme de 30 heures, enregistrent une évolution positive significative de cette variable avec une taille de l'effet de magnitude modérée après le déploiement de l'intervention (Garner *et al.*, 2018 ; Jennings *et al.*, 2014). De même, aussi bien les chercheurs ayant privilégié une pratique de méditation pleine conscience, que ceux ayant retenu une formation au développement de l'intelligence émotionnelle, observent une amélioration significative des CE des formés après l'intervention, et le maintien de cette évolution dans le temps (Jennings *et al.*, 2017, 2019 ; Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018). En outre, les programmes déployés en collectif et présentiel enregistrent une évolution tout aussi significative, avec une taille de l'effet de magnitude similaire, à ceux ayant intégré en sus un système d'encadrement individualisé (Jennings *et al.*, 2017 ; Wimmer *et al.*, 2019). Par ailleurs, concernant les deux études indiquant observer une taille de l'effet de magnitude forte, la typologie de formation retenue diffère mais une convergence est constatée au niveau du format. Celui-ci intègre en effet un nombre conséquent de sessions (six à huit) et ne contient pas de modules d'encadrement individualisé (Gilar-Corbi *et al.*, 2018 ; Rupprecht *et al.*, 2017). Les informations fournies ne permettent pas d'établir un comparatif relatif à la durée totale de ces formations ou à leur contenu.

Il est important d'apporter une certaine nuance concernant la convergence des résultats positifs présentés, notamment en rapport avec la diversité des protocoles de recherche employés. Ainsi, parmi les 17 articles observés, onze instruments différents ont été utilisés pour analyser l'évolution des CE des enseignants. La couverture des dimensions étudiées diffère ainsi d'un instrument à un autre. De fait, l'outil de mesure le plus utilisé parmi les articles retenus, *The Emotion Regulation Questionnaire* (*The ERQ*, Gross et John, 2003), ne porte que sur l'une des dimensions des CE. En outre, d'autres recherches ont eu recours à des outils intégrant des dimensions qui ne relèvent pas spécifiquement de ce construit, comme celle de l'humeur générale pour l'outil *The Bar-On EQ - i inventory* (*The EQ-i*, Bar-On, 2007). La diversité des outils utilisés entrave ainsi la fiabilité des résultats présentés, la pertinence des comparatifs établis étant en effet discutable. En lien avec cette problématique, une étude a eu recours à deux instruments de mesure distincts pour observer l'évolution des CE des enseignants post-formation ; elle n'enregistre un résultat significatif que sur l'un des deux outils de mesure (*The WLEIS* ; Wong *et al.*, 2007). Ce dernier mesure l'identification, la régulation et l'utilisation des émotions. Au contraire, l'autre instrument utilisé par les chercheurs (*The TEIQue*, Petrides, 2009) observe des dimensions qui ne relèvent pas de la notion des CE, comme le bien-être.

Par ailleurs, au-delà de la diversité des instruments, il est à noter que dans la sélection retenue, quatre articles n'ont pas eu recours à des groupes contrôle pour mener leur recherche, les données collectées en post-test ayant été uniquement comparées à celles du pré-test (Dolev et Leshem., 2016 ; Hen et Sharabi-Nov, 2014 ; Justo *et al.*, 2018 ; Lang *et al.*, 2020). En outre, parmi les 17 recherches retenues, seules deux ont eu recours à un groupe contrôle actif, c'est-à-dire ayant également suivi une formation. L'une de ces recherches n'enregistre aucun effet de la formation comparé au groupe contrôle actif alors qu'elle observe un différentiel significatif avec le groupe contrôle passif (Wimmer *et al.*, 2019). L'autre étude ayant eu recours à un groupe contrôle actif n'observe, quant à elle, une amélioration significative que sur la dimension de la régulation des émotions (Garner *et al.*, 2018). L'importance de recourir à un groupe contrôle actif a été notifiée par de précédentes recherches (Nélis *et al.*, 2011), notamment pour « contrôler les biais d'évolution induits par la motivation à se former » (traduction libre, Kotsou *et al.*, 2019, p. 160).

Enfin, les mesures de la taille de l'effet présentées ne portent pas systématiquement sur le même élément comparatif. Ainsi, certaines sont évaluées par rapport aux données collectées en pré-test par les formés (Vesely-Maillefer et Saklofske, 2018), alors que d'autres sont mesurées en comparaison des données collectées en post-test par le groupe contrôle (Jennings *et al.*, 2019 ; Rupperecht *et al.*, 2017). Au même titre que le commentaire réalisé à propos de la diversité des outils de mesure, ce constat restreint la pertinence des comparatifs établis.

Effets constatés sur l'amélioration de la relation enseignant-élève

Cette variable a été très peu observée parmi les articles étudiés, seules trois études ont en effet analysé l'évolution de la qualité de la REE en sus de celle des CE. En outre, chacune de ces études a eu recours à un instrument de mesure différent (Jennings *et al.*, 2017 ; Justo *et al.*, 2018 ; Lang *et al.*, 2020). Deux études observent une amélioration de la qualité de la REE, c'est-à-dire une amélioration de la dimension de la proximité (Jennings *et al.*, 2017 ; Lang *et al.*, 2020). Parmi elles, seule une recherche a indiqué la taille de l'effet, cette dernière est de magnitude faible (Jennings *et al.*, 2017). Parallèlement à cette évolution, une étude constate également une augmentation significative de la dimension du conflit (Lang *et al.*, 2020). Les enseignants observés au sein de cette recherche indiquent en effet avoir plus recours à des réactions négatives auprès des élèves ressentant des émotions négatives après l'intervention. Cette évolution peut éventuellement s'expliquer par le fait que les professeurs aient développé une conscience accrue de l'influence de leurs façons d'agir sur les élèves, sans pour autant parvenir à les modifier. Par ailleurs, parmi ces deux études, aucune n'a réalisé une analyse de corrélation pour mesurer l'influence des CE acquises par les formés sur le développement de la qualité de la REE. Ainsi, l'hypothèse émise par le modèle *The Prosocial Classroom* n'a pas pu être analysée au sein de cette revue systématique. Il est toutefois intéressant de noter que la recherche qui n'enregistre pas d'amélioration significative de la qualité de la REE, n'observe pas non d'évolution positive significative des CE des formés (Justo *et al.*, 2018). Le faible nombre d'articles ayant analysé l'évolution de la qualité de la REE ne permet pas d'affirmer, ni d'infirmer l'hypothèse 2 formulée dans la présente revue systématique.

Limites

Cette revue systématique présente plusieurs limites à prendre en compte pour l'interprétation des résultats. Tout d'abord, en raison des critères de sélectivité, plusieurs études ont été retirées. Ainsi n'ont pas été retenues les recherches portant sur les formations au développement des CE des enseignants qui ont eu recours à une méthode qualitative, ou à des mesures quantitatives uniquement en post-test, ou à l'observation de la qualité de la REE sans étudier l'évolution des CE, ou publiées dans une autre langue que l'anglais. De fait, peu d'articles ont pu être sélectionnés. Par ailleurs, pour une même variable observée, des comparaisons ont été réalisées à partir d'outils de mesure différents et de protocoles de recherche variés (présence ou non d'un groupe contrôle, période de collecte des données en post-test, etc.). Les résultats enregistrés sur l'évolution des CE des enseignants sont ainsi à considérer avec précaution. De plus, cette revue systématique n'a pas été en mesure d'évaluer l'influence des formations observées sur la qualité de la REE, l'étude de cette variable étant à ce jour trop limitée au regard des critères de sélection retenus. Néanmoins, il est important de poursuivre cette recherche car les résultats enregistrés par d'autres recherches semblent prometteurs.

En effet, trois recherches ont observé l'amélioration de la REE *via* l'outil du *CLASS*[®], à la suite du déploiement d'une formation *Social Emotional Learning* auprès d'enseignants en activité. Toutes ont enregistré des évolutions positives significatives (Brown *et al.*, 2010 ; Early *et al.*, 2017 ; Hagelskamp *et al.*, 2013). Ces études n'ont pas été retenues dans la présente recherche car elles n'avaient pas analysé la variable des CE en post-test. Néanmoins, malgré cette précaution au niveau de la sélection, cette revue systématique n'a pas été en mesure d'analyser l'éventuelle influence des CE acquises par les formés sur le développement d'une REE de proximité. En effet, aucune des études ayant observé ces deux variables n'ont mené une analyse de corrélation. Le nombre d'articles dédiés à l'observation des effets produits par des formations visant à développer les CE des enseignants étant en expansion (Oliveira *et al.*, 2021b), il sera certainement possible de réaliser prochainement des revues systématiques qui répondront aux limites présentées.

Conclusion

La qualité de la REE constitue un déterminant important du bien-être des enseignants et des élèves (Chu *et al.*, 2010 ; Spilt *et al.*, 2011). Elle favorise en outre l'engagement des apprenants dans les activités d'apprentissage, y compris ceux présentant des comportements perturbateurs (Roorda *et al.*, 2009). Pour favoriser le développement d'une REE de proximité, le modèle *The Prosocial Classroom* (Jennings et Greenberg, 2009) propose de déployer des formations dédiées au développement des CE des enseignants pour améliorer ces compétences et, par ce biais, la qualité de la REE. Cette proposition paraît intéressante car l'expérience émotionnelle des professeurs influence significativement la qualité de la REE (Siekkinen *et al.*, 2013). Par ailleurs, des recherches indiquent que la présence de CE élevées chez les enseignants est corrélée à leur capacité à répondre de façon adaptée aux besoins des élèves et à limiter la récurrence des comportements perturbateurs en classe (Nizielski *et al.*, 2012 ; Valente *et al.*, 2019). De fait, des CE élevées semblent favoriser la mise en place d'une REE de qualité.

La présente revue systématique a souhaité observer les résultats des études ayant analysé l'effet de formations dédiées au développement des CE des enseignants sur ces compétences, et sur l'amélioration de la qualité de la REE. Les résultats indiquent que la quasi-totalité des recherches observées enregistre une évolution de ces compétences post-formation, et que parmi celles ayant réalisé deux collectes de données en post-test, l'évolution positive constatée à court terme se maintient dans le temps. Ces résultats sont cohérents avec de précédentes recherches et méta-analyses menées sur ce sujet (Kotsou *et al.*, 2019, 2011 ; Mattingly et Kraiger, 2019 ; Oliveira *et al.*, 2021b). Néanmoins, la diversité des instruments de mesure utilisés implique de comparer avec prudence les résultats des études.

Par ailleurs, bien que la recherche menée sur la qualité de la REE ait émergé il y a une trentaine d'années, très peu d'études ont à ce jour mesuré l'influence d'une formation dédiée au développement des CE des enseignants sur cette variable. Ainsi, dans la présente revue systématique, seuls trois articles l'ont analysée, à travers des instruments de mesure différents qui ne couvraient pas tous les mêmes dimensions. Parmi eux, seuls deux articles ont observé une amélioration de la dimension de proximité, dont l'un constate également une évolution positive de la dimension du conflit. En outre, ces recherches n'ont pas mené une analyse de corrélation, il n'a donc pas été possible d'évaluer l'éventuelle influence des CE acquises par les formés sur le développement d'une REE de proximité.

L'étude de formations au développement des CE des enseignants est très récente, et son influence sur la qualité de la relation établie avec les élèves reste embryonnaire. Développer cette investigation semble représenter un enjeu important, notamment en France où la REE semble de particulièrement faible qualité (OCDE, 2019). Parallèlement à ce constat, il est intéressant de préciser que les enseignants français déclarent être très peu formés dans ce domaine. Concernant la formation continue, ils sont en moyenne deux fois moins nombreux que leurs collègues européens à suivre des programmes d'intervention dédiés à ce sujet (MÉN, 2020). Il est ainsi possible d'émettre l'hypothèse qu'il existe un lien de corrélation entre une REE de faible qualité en France, et le manque de préparation des professeurs français dans ce domaine. Dans cette perspective, il semble d'autant plus pertinent d'accroître le nombre d'études visant à observer l'efficacité de formations au développement d'une REE de proximité.

Bibliographie

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (p. 1-14). Praeger.

Bertrand, K., L'Espérance, N., Flores-Aranda, J., Ngo Ngué, D. M. (2020). Dans M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 307-333). Presses de l'Université du Québec.

Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: vol. 1: Attachment, 2nd edn.* Basic Books.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>

Chan, A. H. S., Chen, K., Chong, E. Y. L. (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. In *Proceedings of the International MultiConference of Engineers and Computer Scientists 2010, IMECS 2010* (pp. 1903-1906).

Chu, P. S., Saucier, D. A., Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

Colomeischi, A. A., Colomeischi, T. (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.435>

Curby, T. W., Rudasill, K. M., Edwards, T., Perez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 175-188. <https://doi.org/10.1037/a0023042>

De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>

Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>

Dolev, N., Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.

<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9996>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.

<https://doi.org/10.1016/j.jecre.2016.08.005>

Evans, D., Butterworth, R., Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Bernzweig, J. (1990). Coping with children's negative emotions scale (CCNES): Description and scoring. Arizona State University.

Garner, P. W., Bender, S. L., Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase preservice teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 377-390.

<https://doi.org/10.1002/pits.22114>

Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., Sánchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>

Gross, J. J., John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.

Hagège, H. (2017). Méditer pour l'équité. *Éducation et francophonie*, 45(1), 107-133.

<https://doi.org/10.7202/1040723ar>

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>

Hagenauer, G., Hascher, T., Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>

Hen, M., Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838>

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O. A. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 27-50. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2007.05.002>

Jennings, P. (2019). L'école en pleine conscience. Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire. Les Arènes.

Jennings, P., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J., Brown, J. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>

Jennings, P. A., Brown, J., Frank, J., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, 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. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J., Tanler, R., Doyle, S., Rasheed, D., DeWeese, A., Greenberg, M. (2014). Promoting Teachers' Social and Emotional Competence: A Replication Study of the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Program. *Society for Research on Educational Effectiveness, Spring Conference Abstract Template*.

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>

Justo, A. R., Andretta, I., Abs, D. (2018). Dialectical behavioral therapy skills training as a social-emotional development program for teachers. *Practice Innovations*, 3(3), 168-181. <https://doi.org/10.1037/pri0000071>

Karimzadeh, M., Goodarzi, A., Rezaei, S. (2012). The Effect of Social Emotional Skills Training to Enhance General Health & Emotional Intelligence in the Primary Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.068>

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>

Kotsou, I., Nélis, D., Grégoire, J., Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>

La Paro, K. M., Pianta, R. C., Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. <https://doi.org/10.1086/499760>

Lang, S., Jeon, L., Sproat, E.B., Brothers, B.E., Buettner, C.K. (2020). Social Emotional Learning for Teachers (SELF-T): A Short-term, Online Intervention to Increase Early Childhood Educators' Resilience. *Early Education and Development*, 31(7), 1112-1132. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1749820>

Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child & Youth Care Forum*, 46(1), 69-90. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>

Mahasneh, A. M. (2016). Emotional Intelligence as a predictor of teacher sense of self-efficacy among student teachers in Jordan. *North American Journal of Psychology*, 18(1), 165-176. <https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub110457161.pdf>

Martyniak, M., Pellitteri, J. (2020). The Effects of Short-Term Emotional Intelligence Training on Preschool Teachers in Poland. *Psychologjiske teme*, 29(1), 85-94. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.5>

Mattingly, V., Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., Nélis, D. (2009). Les compétences émotionnelles. Dunod.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête *Talis* 2018. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45505/caracteriser-les-environnements-de-travail-favorisant-la-satisfaction-professionnelle-des-enseignant?_lg=fr-FR

Nélis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>

Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320-329. <https://doi.org/10.1177/0734282912449439>

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A.M., Marques-Pinto, A. (2021a). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., Veiga-Simão, A.M. (2021b). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2018. Note par pays. France. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the trait emotional intelligence questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.

Pishghadam, R., Sahebjam, S. (2012). Personality and Emotional Intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37314

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Rupprecht, S., Paulus, P., Walach, H. (2017). Mind the Teachers! The Impact of Mindfulness Training on Self-Regulation and Classroom Performance in a Sample of German School Teachers. *European journal of educational research*, 6(4), 565-581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>

Salovey, P., Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., Gay, D. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions Vives : recherches en éducation - QVRE*, 29, 1-23. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>

Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A.M., Salminen, J., Poskiparta, E., Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>

Sutton, R. E., Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Tuluhan, S. M., Yalcinkaya, M. (2018). The Effect of Communication Skills Training Program on Teachers' Communication Skills, Emotional Intelligence and Loneliness Levels. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 62, 151-172. https://www.rcis.ro/images/documente/rcis62_10.pdf

Valente, S., Monteiro, A. P., Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>

Vesely-Maillefer, A. K., Saklofske, D.H. (2018) Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. In: Keefer K., Parker J., Saklofske D. (Eds) Emotional Intelligence in Education. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14

Vesely, A.K., Saklofske, D.H., Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>

Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative. Odile Jacob.

Walker, S., Graham, L. J. (2019). At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896-913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Wimmer, L., Von Stockhausen, L., Bellingrath, S. (2019). Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings. *Brain and Behavior*, 9(9), [e01390]. <https://doi.org/10.1002/brb3.1390>

Wong, C. S., Wong, P. M., Law, K. S. (2007). Evidence on the practical utility of Wong's emotional intelligence scale in Hong Kong and Mainland China. *Asia Pacific Journal of Management*, 24(1), 43-60. <https://doi.org/10.1007/s10490-006-9024-1>