

## Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire francophone sur les compétences socioémotionnelles des enseignants

Ibtissem Ben Alaya, Éric Frenette et Nancy Gaudreau

Volume 47, numéro 2, été 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1113856ar>

DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5947>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)

1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ben Alaya, I., Frenette, É. & Gaudreau, N. (2024). Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire francophone sur les compétences socioémotionnelles des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(2), 375–410. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5947>

Résumé de l'article

Cet article s'inscrit dans les recherches portant sur le bien-être des enseignants au Québec, plus spécifiquement, à brosser un portrait de leurs compétences socioémotionnelles (CSÉ) que les recherches ont jusqu'ici peu explorées. Face à l'absence de questionnaire en français (Yoder, 2014) pour évaluer les CSÉ, il a été proposé d'en élaborer un selon le processus en sept étapes de Frenette et al. (2019) qui maximise l'obtention de preuves de validité. Un échantillon de 401 enseignants a permis d'accumuler diverses preuves de validité soutenant l'utilisation de ce questionnaire. Les analyses effectuées ont montré que le modèle conceptuel à deux facteurs (intrapersonnel et interpersonnel) s'ajuste bien aux données. Selon la perception des enseignants québécois, les résultats pointent trois constats : 1) les CSÉ sont occasionnellement utilisées en classe ; 2) le volet interpersonnel est plus présent dans leurs interventions que le volet intrapersonnel ; et 3) les jeunes enseignants présentent des moyennes plus faibles pour le volet intrapersonnel comparativement à leurs collègues plus âgés. De futures recherches devront être réalisées pour appuyer ces constats et justifier l'importance d'introduire les CSÉ dans la formation des enseignants au Québec.



# Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire francophone sur les compétences socioémotionnelles des enseignants

---

Ibtissem Ben Alaya  
*Université de Québec à Montréal*

Éric Frenette  
*Université Laval*

Nancy Gaudreau  
*Université Laval*

## Résumé

Cet article s'inscrit dans les recherches portant sur le bien-être des enseignants au Québec, plus spécifiquement, à brosser un portrait de leurs compétences socioémotionnelles (CSÉ) que les recherches ont jusqu'ici peu explorées. Face à l'absence de questionnaire en français (Yoder, 2014) pour évaluer les CSÉ, il a été proposé d'en élaborer un selon le processus en sept étapes de Frenette et al. (2019) qui maximise l'obtention de preuves de validité. Un échantillon de 401 enseignants a permis d'accumuler diverses preuves de validité soutenant l'utilisation de ce questionnaire. Les analyses effectuées ont montré que le modèle conceptuel à deux facteurs (intrapersonnel et interpersonnel) s'ajuste bien aux données. Selon la perception des enseignants

québécois, les résultats pointent trois constats : 1) les CSÉ sont occasionnellement utilisées en classe ; 2) le volet interpersonnel est plus présent dans leurs interventions que le volet intrapersonnel ; et 3) les jeunes enseignants présentent des moyennes plus faibles pour le volet intrapersonnel comparativement à leurs collègues plus âgés. De futures recherches devront être réalisées pour appuyer ces constats et justifier l'importance d'introduire les CSÉ dans la formation des enseignants au Québec.

*Mots clés* : compétences socioémotionnelles, CASEL, enseignant, questionnaire, processus de validation

## **Abstract**

This article is part of broader research on the well-being of teachers in Quebec; more specifically, assessing their socio-emotional competencies (SEC), which are poorly documented. In the absence of questionnaires in French (Yoder, 2014) to assess them, it was proposed to develop a new questionnaire following the seven-step approach of Frenette et al. (2019), which maximizes obtaining validity evidence. A sample of 401 teachers allowed us to accumulate various validity evidence supporting the use of this questionnaire. The analyses showed that the two-factor (intrapersonal and interpersonal) conceptual model fits the data well. According to the perception of Quebec teachers, the results highlight three findings: (1) SEC are used occasionally in classroom, (2) the interpersonal component is more present in their interventions than the intrapersonal one, and (3) young teachers present lower averages for the intrapersonal component compared to their older colleagues. Future research is needed to support these findings and justify the importance of introducing SEC into teacher training in Quebec.

*Key words*: socio-emotional competencies, CASEL, teacher, questionnaire, validation process

## **Remerciements**

Cette étude a été rendue possible grâce à une bourse postdoctorale décernée à l'auteure principale par La Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence de l'Université Laval.

## Introduction

Les recherches des dernières années qui s'intéressent au bien-être ont classé l'enseignement parmi les métiers les plus stressants (Schonert-Reichl, 2019), et même parmi les métiers « à haut risque psychosocial » (Guibert et Périer, 2014). Le stress des enseignants est représenté par une réaction psychologique et physiologique qui se manifeste par des émotions négatives et désagréables (colère, anxiété, stress) résultant d'un ensemble de facteurs, de tensions et de difficultés (internes et externes) reliés aux activités d'enseignement (Klusmann et al., 2008 ; Kyriacou, 2001 ; Ramberg et al., 2019). Ces émotions peuvent empêcher l'enseignant de créer un climat de classe favorisant le développement de ses compétences socioémotionnelles (CSÉ) et celles des élèves (Zinsser et al., 2019).

Au cours des deux dernières décennies, des chercheurs ont porté attention aux facteurs stressants chez les enseignants (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Kyriacou, 2001 ; Mukamurera et al., 2019 ; Rojo et Minier, 2015). En ce sens, la littérature répertorie plusieurs facteurs de stress liés aux enseignants : la « multifinalité » du travail (Goigoux, 2007), la complexité et la diversification de ses tâches professionnelles (Mukamurera et al., 2019), la tension entre les prescriptions et les conditions de travail (Murillo et Nunez-Moscoso, 2019) et le manque de ressources et d'outils (Bridgeland et al., 2013 ; de Courville, 2018).

Quant aux facteurs liés aux élèves et à leurs comportements d'indiscipline, ils figurent parmi les principales préoccupations amenant un stress chez les enseignants (Murillo et Nunez-Moscoso, 2019). Ces comportements inappropriés font partie des « *most often-cited causes* » (Berg et Cornell, 2016, p. 122) susceptibles de décourager les enseignants, de les stresser et de les pousser à s'absenter, voire à abandonner la profession (Boyce et McGowan, 2019 ; Desbiens et al., 2011 ; Granero-Gallegos et al., 2019). Dans la littérature, les différents comportements inappropriés observés chez les élèves sont : la violence, l'agressivité, le manque de respect, le bruit continu et la nonchalance (de Courville, 2018). Selon leur intensité, leur fréquence, leur constance ou leur durée, ces comportements peuvent avoir des effets négatifs plus au moins marqués, aussi bien sur le bien-être des enseignants que sur plusieurs autres aspects de leur enseignement (Gasparini, 2019 ; Kavita et Hassan, 2018). Le comportement en soi n'est pas nécessairement problématique, mais c'est plutôt la manière dont le perçoit

l'enseignant qui détermine ses conséquences (Aloe et al., 2014). L'étude de Rasclé et Bergugnat (2016) indique que les effets négatifs, dont le stress, sont de plus en plus prononcés lorsque les enseignants perçoivent que l'élève adopte de manière volontaire des comportements inappropriés à des fins de provocation. Nombreuses sont les études qui se sont concentrées sur cet aspect pour indiquer que les enseignants les plus stressés et qui ont les plus faibles niveaux de bien-être sont ceux qui perçoivent davantage de problèmes d'inattention, d'indiscipline et de désordre chez leurs élèves (Aloe et al., 2014; Klusmann et al., 2008). Ces situations vécues en classe engendrent des expressions émotionnelles (positives ou négatives) chez les enseignants (Langevin et Laurent, 2021) susceptibles d'affecter leur bien-être et celui des élèves, le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et la qualité du climat scolaire (Maddeh et al., 2015). Les enseignants ont besoin de développer des compétences leur permettant de gérer leurs émotions en classe et d'aider les élèves à gérer les leurs.

Les études récentes ont considéré les CSÉ (enseignants et élèves) comme un élément clé permettant d'atteindre cette finalité (Cunningham et al., 2016; Pelletier, 2022). Différentes écoles à travers le monde ont implanté plusieurs programmes afin de promouvoir les CSÉ des élèves (St-Louis, 2020). Or, les enseignants n'ont pas seulement besoin de savoir comment enseigner explicitement les CSÉ aux élèves, ils ont aussi besoin de connaître leurs propres CSÉ et d'apprendre des stratégies pour les développer (Montgomery et Rupp, 2005). Autrement dit, les enseignants ont besoin d'être bien outillés en matière de CSÉ pour pouvoir réguler efficacement leurs émotions et les introduire dans leurs interventions et pratiques scolaires. Ils pourront ainsi aider leurs élèves à gérer efficacement leurs émotions (Bridgeland et al., 2013; Reynolds, 2016).

Pour pouvoir enseigner les CSÉ, ils doivent en premier lieu les maîtriser et se les approprier. Les études récentes indiquent que la formation destinée aux enseignants ne semble pas les préparer à ces fins (Schonert-Reichl, 2017). En analysant les programmes de neuf universités francophones du Québec, Beaumont et Garcia (2020) ont conclu qu'« aucune université ne semble dispenser de cours visant à habilitier le futur personnel scolaire à enseigner les compétences socioémotionnelles aux élèves ou même à les développer pour eux-mêmes » (p. 71). Pelletier (2022) observe des résultats similaires dans une recherche qualitative (avec des entrevues semi-dirigées) auprès de 16 enseignantes rattachées à cinq régions administratives du Québec. Cette recherche a permis de mettre l'accent sur des besoins prioritaires en matière de CSÉ et de suggérer qu'elles devraient être intégrées dans la formation continue destinée aux enseignants du Québec.

La présente étude se situe dans la continuité de ces différentes recherches sur le bien-être et les CSÉ des enseignants. Elle vise à brosser un portrait des perceptions des enseignants québécois sur leurs CSÉ. Cependant, comme d'autres chercheurs arrivant au même constat (Tom, 2012 ; Yoder, 2014), nous n'avons trouvé aucun questionnaire en français destiné aux enseignants pour mesurer leurs CSÉ. Quelques questionnaires sont disponibles en anglais, mais ces derniers présentent diverses limites méthodologiques, dont celle de ne pas être conçus pour des enseignants (Tom, 2012 ; Yoder, 2014). Il devenait donc nécessaire de procéder à l'élaboration d'un nouveau questionnaire francophone permettant de mesurer les CSÉ des enseignants au Québec (contexte francophone). Pour ce faire, la démarche en sept étapes de Frenette et al. (2019) visant l'obtention d'un maximum de preuves de validité a été retenue. Ce questionnaire s'appuie sur le cadre conceptuel de CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning).

### **Cadre conceptuel : compétences socioémotionnelles (CSÉ) des enseignants**

Les pratiques qui visent la promotion du bien-être des enseignants et des élèves, ainsi que du développement des CSÉ sont de plus en plus présentes en éducation (Pelletier, 2022). Les travaux sur les CSÉ proviennent des domaines de la psychologie et de la psychiatrie (Sánchez Puerta et al., 2016). Les CSÉ correspondent aux capacités individuelles qui se traduisent par des schémas cohérents de pensées, de sentiments et de comportements. Ces schémas se développent à travers les expériences de l'individu et influencent les différents aspects de sa vie (Durlak et al., 2011 ; Sánchez Puerta et al., 2016). Les CSÉ font partie intégrante de l'éducation et du développement humain. Elles correspondent aux différentes compétences dont l'individu a besoin pour réussir dans la vie. Elles sont le produit d'un apprentissage socioémotionnel qui se développe tout le long de la vie et dans des contextes divers (maison, école, travail, etc. ; CASEL, 2012). Ces CSÉ regroupent des volets d'ordres social, émotionnel, personnel et comportemental qui permettent à une personne de reconnaître et de gérer ses propres émotions ainsi que celles des autres, de créer des relations positives, d'être empathique et compréhensive à l'égard des autres, de résoudre des conflits, de prendre des décisions responsables qui garantissent la sécurité de tout le monde, et d'atteindre les objectifs fixés (CASEL, 2020).

Les chercheurs ont développé plusieurs cadres conceptuels pour définir et regrouper les CSÉ (St-Louis, 2020). Celui de Primi et ses collaborateurs (2016) repose sur six domaines : autogestion, compétences interpersonnelles, engagement avec les autres, amitié, régulation des émotions négatives et ouverture d'esprit. Pour sa part, John (1990) identifie cinq domaines : la régulation des émotions, l'engagement avec autrui, la collaboration, l'exécution des tâches (conscience) et l'ouverture d'esprit. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) suggère quant à elle trois domaines : la gestion des émotions, le travail avec autrui et l'atteinte des objectifs (John et De Fruyt, 2015). Ces différents cadres conceptuels ont été utilisés dans divers domaines de recherche, comme la médecine et l'ingénierie (Langevin et Laurent, 2021). Certains de ces cadres conceptuels ont été adaptés au contexte scolaire, comme le modèle en prisme de Rose-Krasnor et Denham (2009) et le modèle tridimensionnel de Pellegrino et Hilton (2012).

En analysant ces différents cadres conceptuels, St-Louis (2020) indique que « le tronc commun entre ces modèles comporte la compréhension de ses émotions et de celles des autres, l'expression de ses émotions et leur autorégulation » (p. 3). Ces éléments se trouvent d'une façon détaillée dans le cadre développé par le groupe CASEL (2012 ; Parent et St-Louis, 2020). Ce cadre conceptuel repose sur le consensus de différents cadres conceptuels et a été adapté pour être appliqué dans le milieu scolaire (élève, personnel scolaire, enseignant, etc. ; CASEL, 2020). Le cadre conceptuel de CASEL a vu le jour aux États-Unis (Elias et al., 1997). Il s'est tout d'abord propagé dans des pays anglophones, comme l'Angleterre et l'Australie, pour toucher tranquillement, ces dernières années, d'autres pays comme l'Europe et le Canada (Frydenberg et al., 2017 ; Stewart-Brown et Edmunds, 2007), et même des pays arabes comme l'Oman (Shahat et al., 2022).

De nos jours, « *this framework has become the dominant framework informing state SEL standards, which guide educators' SEL related practice* » (Frye et al., 2022, p. 1). Le cadre conceptuel CASEL repose sur cinq domaines de CSÉ interreliés : la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2020). Cette approche avec cinq domaines est de plus en plus présente dans les recherches qui portent sur le bien-être en milieu scolaire (Pelletier, 2022). Ces cinq domaines de CSÉ peuvent se ventiler en deux volets : intrapersonnel (réfère à soi-même, ses propres pensées et émotions) et interpersonnel (implique l'autre, ses pensées, ses émotions, les conséquences sur lui ; St-Louis, 2020 ; Taylor et al., 2018). Les deux premiers domaines (conscience de soi et autorégulation)

impliquent l'enseignant et se retrouvent sous le volet intrapersonnel. Les trois autres (conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable) impliquent au minimum une seconde personne et se retrouvent donc sous le volet interpersonnel. Selon CASEL, chacun de ces domaines est défini selon un ensemble d'habiletés et de compétences pratiques susceptibles d'être utilisées dans le milieu scolaire, aussi bien par les adultes (enseignant, personnel scolaire) que par les élèves. Pour les besoins de la présente étude, seul le volet enseignant est considéré dans les définitions suivantes.

**La conscience de soi** fait référence à l'ensemble des compétences permettant à l'enseignant de reconnaître ses propres émotions, objectifs, valeurs ainsi que leurs influences sur le comportement. De plus, elle permet d'évaluer ses forces et ses faiblesses tout en restant confiant, optimiste et positif (CASEL, 2020; Elliott et al., 2018; Weissberg et al., 2015).

**L'autorégulation** réfère à la capacité de l'enseignant de contrôler ses propres émotions, pensées et comportements, de gérer son stress et ses réactions émotionnelles, de se fixer des objectifs et de s'automotiver pour les atteindre en dépit des défis et des difficultés rencontrés (CASEL, 2020; Newman et Dusenbury, 2015; Weissberg et al., 2015; Yoder, 2014).

**La conscience sociale** renvoie à la capacité de l'enseignant d'identifier et de comprendre les émotions, les perspectives et les points de vue des autres, et à faire preuve d'empathie et de compassion. Elle consiste également en la capacité de comprendre et de reconnaître les normes sociales et éthiques, et de pouvoir identifier les sources de soutien disponibles pour la famille, l'école et la communauté (Bosworth, 2015; CASEL, 2020; Frydenberg et al., 2017).

**Les compétences relationnelles** renvoient à la capacité de l'enseignant d'établir et de maintenir des relations saines avec les différents acteurs du milieu scolaire, de communiquer d'une façon claire et d'écouter d'une façon active, de collaborer avec les autres et de travailler en équipe, de résoudre les conflits, tout en résistant aux pressions sociales rencontrées, et de chercher l'aide et/ou l'offrir aux autres (CASEL, 2020; Elliott et al., 2018; Weissberg et al., 2015).

**La prise de décision responsable** réfère à la capacité de l'enseignant à faire des choix constructifs et judicieux qui tiennent compte des règles éthiques, personnelles, sociales et sécuritaires, tout en évaluant d'une façon réaliste leurs conséquences sur soi-même ainsi que les autres (Bosworth, 2015; CASEL, 2020; Elliott et al., 2018).

Plusieurs programmes d'intervention portant sur les CSÉ ont été implantés dans les écoles à travers le monde entier (Elbertson et al., 2010 ; Williamson et al., 2015). Les organisations mondiales (p. ex., UNICEF<sup>1</sup>, UNESCO<sup>2</sup> et OMS<sup>3</sup>) encouragent aussi l'enseignement des CSÉ dans les écoles, et ce, à tous les niveaux (Schonert-Reichl, 2019).

Différents outils sont proposés dans la littérature scientifique pour mesurer les CSÉ : les grilles d'observation (p. ex., *Minnesota Preschool Affect Checklist* [MPAC-R]; Denham et al., 2012), les entrevues (Kramer et al., 2010), et les questionnaires (p. ex., *Devereux Students Strengths Assessment* [DESSA] de Lebuffe et al., 2009). La littérature met en évidence un manque d'instruments rigoureux permettant de mesurer les CSÉ des enseignants (Elliott et al., 2018 ; Humphrey et al., 2009 ; Zhou et Ee, 2012). Nous n'avons trouvé aucun questionnaire en français sur les CSÉ des enseignants. En anglais, seulement trois outils ont été repérés, mais ils présentaient des faiblesses méthodologiques confirmées par leurs auteurs (CASEL, 2017 ; Tom, 2012 ; Yoder, 2014). Celui développé par Tom (2012) ne s'ajustait pas aux données lors des analyses factorielles et présentait diverses limites (faible corrélation entre les facteurs, les communautés, saturations factorielles faibles). Deux ans plus tard, Yoder (2014) a développé un nouveau questionnaire pour permettre aux chercheurs et aux intervenants scolaires de sonder les CSÉ des enseignants et du personnel scolaire. Cependant, cet auteur n'a pas testé empiriquement l'outil et n'a pas vérifié ses qualités psychométriques. Il a invité les chercheurs qui veulent l'utiliser à en vérifier les qualités psychométriques. En ce qui concerne l'outil d'autoévaluation<sup>4</sup> de CASEL (2017), les auteurs n'ont publié aucune démarche de vérification des qualités psychométriques.

Les items de chacun des trois outils (CASEL, 2017 ; Tom, 2012 ; Yoder, 2014) ont été analysés. Des lacunes dans le libellé des items qui sont trop complexes, trop larges et/ou non précis sont facilement identifiables. Par exemple, un item proposé par Tom (2012 ; «I appreciate individual and group differences») comporte deux publics cibles (individu et groupe). Cet item est subjectif et devrait être divisé pour obtenir de l'information sur

---

1 UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (en français : Fonds des Nations unies pour l'enfance).

2 UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en français : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

3 OMS : Organisation mondiale de la Santé.

4 Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults.

chacun des publics. L'utilisation du verbe «apprécier» risque d'amener les enseignants à ne pas être en désaccord. Une reformulation plus neutre serait plus appropriée. Des problèmes similaires se retrouvent dans le questionnaire de Yoder (2014) et dans l'outil d'autoévaluation de CASEL (2017).

La présente étude vise donc à brosser un portrait des CSÉ des enseignants au Québec, tout en élaborant un questionnaire les mesurant en s'appuyant sur une démarche en sept étapes visant l'obtention d'un maximum de preuves de validité (Frenette et al., 2019). Elle repose sur les approches les plus récentes en matière de processus de validation. En effet, un questionnaire ne peut être qualifié de «valide»; ce sont plutôt les inférences faites des scores obtenus et leur interprétation qui peuvent l'être (Gana et al., 2021). Il est recommandé d'obtenir un maximum de preuves de validité pour appuyer l'utilisation des résultats au questionnaire (Downing, 2003).

## **Méthodologie et résultats**

### **Processus d'élaboration et de validation du questionnaire**

Le processus d'élaboration et de validation de notre questionnaire a respecté les sept étapes proposées par Frenette et al. (2019) : 1) déterminer le concept à l'étude ; 2) déterminer le contexte de passation ; 3) générer une banque d'énoncés ; 4) déterminer le format de l'échelle de réponse ; 5) évaluer la banque initiale d'énoncés à l'aide du jugement d'experts ; 6) effectuer un prétest pour accumuler des preuves préliminaires de validité ; et 7) effectuer la collecte de données pour accumuler des preuves de validité. Cette approche permet d'obtenir diverses preuves de validité permettant d'appuyer l'utilisation du questionnaire afin de brosser un portrait des CSÉ chez les enseignants du Québec.

### ***Concept à l'étude***

Dans le but d'accumuler des preuves quant à la validité du contenu, une revue de la documentation scientifique traitant des CSÉ a été réalisée. La recension de la littérature scientifique a permis d'identifier les différents cadres conceptuels qui traitent des CSÉ et de leurs spécificités (voir le cadre conceptuel). Le cadre développé par CASEL (2012) a été retenu dans cette étude, car, selon Frye et al. (2022), il est le plus reconnu et le plus utilisé en contexte scolaire. Il comprend cinq domaines de CSÉ (conscience de

soi, autorégulation, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable) répartis en deux volets (intrapersonnel et interpersonnel).

### **Contexte de passation**

Selon Downing (2003), il est important de s'assurer de l'intégrité des données (temps de réponse, autorisation éthique, etc.) permettant de consigner les précautions prises pour appuyer les preuves de validité liées au processus de réponse. En raison de la pandémie de COVID-19, il était souhaité que le questionnaire portant sur les CSÉ soit court et puisse être rempli en moins de 15 minutes. L'idée derrière cette approche voulait que le questionnaire soit à même d'être utilisé en relation avec d'autres questionnaires dans des recherches futures. La passation du questionnaire prétest s'est effectuée sur la plateforme LimeSurvey, et de même pour la passation du questionnaire final par les enseignants de la province de Québec (préscolaire, primaire et secondaire), afin de rejoindre le plus grand nombre de répondants (pendant la COVID-19). Leur participation était volontaire et anonyme. L'étude a reçu l'approbation du comité éthique de l'université d'appartenance des chercheurs.

### **Banque d'énoncés**

La génération d'énoncés est une étape importante permettant d'appuyer la validité de contenu. Le bassin d'énoncés a été généré en se basant sur les définitions des cinq domaines de CSÉ, de deux questionnaires anglophones existants dédiés aux enseignants — le «*Self-assessing social and emotional instruction and competencies*» (28 items) (Yoder, 2014) et le «*Social-emotional competence teacher rating scale*» (52 items) (Tom, 2012) —, en plus de l'outil d'autoévaluation en anglais destiné aux directeurs, membres du personnel et adultes «*Personal assessment and reflection—SEL competencies for school leaders, staff, and adults*» (9 items) (CASEL, 2017). À notre connaissance, ce sont les seuls questionnaires existants qui sont susceptibles d'être utilisés auprès d'enseignants, les autres instruments recensés étant destinés aux élèves.

Dans un premier temps, nous avons collecté les items des trois outils pour former un bassin initial de 89 items. En supprimant les items redondants (15 items), 74 items en anglais, classés selon les cinq domaines de CSÉ et répartis en deux volets (intrapersonnel et interpersonnel), ont été retenus. Ces items ont été traduits par la chercheuse principale et un collègue qui est interprète autonome (anglais-français). La traduction a été révisée en premier lieu par une chercheuse reconnue pour son expertise dans le domaine de

l'apprentissage socioémotionnel et auteure de plusieurs publications en français et en anglais dans ce domaine. Par la suite, la concordance entre la définition de chaque domaine des CSÉ et les items produits a été analysée. Sept items ont été modifiés et treize ajoutés pour que tous les aspects des définitions soient couverts (exemple d'item ajouté pour couvrir l'aspect d'identification des émotions qui caractérise la conscience de soi : «Je suis capable d'identifier mes émotions lors d'une situation difficile auprès de ces élèves»). Une première analyse de ce nouveau bassin ( $74 + 13 = 87$  items) a été effectuée par l'équipe de recherche qui est formée d'un professeur en mesure et évaluation — spécialisé dans le domaine de l'élaboration de questionnaires —, d'une professeure en enseignement et apprentissage, et d'une chercheuse spécialisée dans le domaine des CSÉ des enseignants. Cette équipe a proposé des modifications pour clarifier certains items (règle de rédaction, suppression d'adverbes, reformulation d'items nébuleux, et retrait de cinq items redondants). Une version préliminaire de 82 items, répartis sur les 5 domaines de CSÉ de CASEL, a été produite (C1 : conscience de soi = 15 items ; C2 : autorégulation = 19 items ; C3 : conscience sociale = 12 items ; C4 : compétences relationnelles = 18 items ; et C5 : prise de décision = 18 items).

### **Choix de l'échelle de réponse**

Il s'agit à cette étape de présenter les précautions mises en place pour appuyer les preuves de validité en lien avec le processus de réponses. Diverses échelles de réponse sont utilisées dans les questionnaires présentés à l'étape précédente : 1) une échelle de cinq niveaux d'accord allant de 1 = *strongly disagree* à 5 = *strongly agree* (Tom, 2012); 2) une échelle de fréquence et d'efficacité de la pratique allant de 1 = *I do not implement this practice* à 5 = *I implement this practice reasonably well* (Yoder, 2014); et 3) une échelle de fréquence à trois choix allant de 1 = *rarely* à 3 = *often* (CASEL, 2017). Nous avons aussi vérifié un questionnaire destiné aux élèves — *Devereux Students Strengths Assessment* (DESSA) de Lebuffe et al. (2009) — qui utilise une échelle de fréquence à cinq choix allant de 1 = *never* à 5 = *very frequently*. En partant de ces différents exemples et après avoir effectué des tests sur les items retenus, l'équipe de recherche a décidé de conserver deux choix : 1) une échelle de fréquence à cinq choix de réponse allant de 1 = *presque jamais* à 5 = *toujours (à chaque fois)*; et 2) une échelle de niveau d'accord à quatre choix de réponse allant de 1 = *totalelement en désaccord* à 4 = *totalelement en accord*. Les membres de deux comités d'experts (voir section suivante) ont été appelés à choisir l'une des deux échelles en justifiant leur choix.

### *Jugement des experts*

Deux comités ont été formés afin de juger de la qualité des items et d'identifier la meilleure échelle de réponse. Le premier comité regroupe six chercheurs : cinq professeurs universitaires et un psychologue ayant des expériences variées en enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire) et dans l'élaboration de questionnaires. Chacun d'eux a reçu un formulaire qui présente la définition des cinq CSÉ réparties en deux volets (intrapersonnel et interpersonnel), ainsi que la liste des 82 items. Chaque membre du comité devait se prononcer sur le degré de précision (quatre niveaux : *non précis, peu précis, précis, très précis*) et de pertinence (quatre choix : *non pertinent, peu pertinent, pertinent, très pertinent*) de chaque énoncé, ainsi que l'associer à l'une des cinq CSÉ et à l'un des deux volets. Les membres du comité pouvaient aussi proposer le retrait, la reformulation ou l'ajout d'un énoncé. Après avoir pris connaissance de tous les items, l'expert était appelé à choisir, parmi les deux échelles de mesure proposées (fréquence ou degré d'accord), l'échelle qui lui semblait la plus appropriée tout en justifiant sa réponse.

Les réponses du comité d'experts ont été analysées de façon approfondie lors d'une discussion menée avec le groupe de recherche : la chercheuse responsable (experte en analyse quantitative), un professeur universitaire (expert en élaboration de questionnaires) et une professeure universitaire (expérimentée en élaboration de questionnaires, ainsi qu'en enseignement au primaire et au secondaire). Les 82 items ont été analysés en fonction des trois critères retenus (précision, pertinence et appartenance à l'une des cinq CSÉ réparties en deux volets) et répartis en trois catégories. Une première catégorie contenait les items considérés comme précis, pertinents et associés à la CSÉ souhaitée (niveau élevé de degré de pertinence et précision ; 12 items). La deuxième catégorie renfermait les items pertinents, mais qui auraient besoin de légers rajustements (37 items). À la lumière des modifications proposées par le comité d'experts, l'équipe de recherche a effectué des modifications mineures à ces items. La dernière catégorie regroupait les items présentant des problèmes majeurs (niveau faible de pertinence et de précision ; 33 items) ; ceux-ci ont été supprimés. Une deuxième version du questionnaire à 49 items a été proposée. Pour le choix de l'échelle de réponse, deux experts ont choisi l'échelle de fréquence et trois experts l'échelle de degré d'accord.

Rappelons que les membres du premier comité sont des chercheurs universitaires. Le deuxième comité, chargé d'analyser la nouvelle version, regroupe sept experts provenant des milieux : trois intervenants du milieu scolaire (travaillant sur des

programmes d'intervention basés sur les CSÉ), une enseignante de chaque niveau scolaire (préscolaire, primaire et secondaire) et une conseillère pédagogique. Chaque expert devait aussi choisir l'une de deux échelles proposées (degré d'accord ou fréquence) en argumentant son choix. Le choix de ces membres vient compléter l'avis scientifique du premier comité en profitant de leur expérience du terrain.

L'équipe de recherche a analysé les réponses du deuxième comité d'experts. Les 49 items ont été répertoriés en 3 catégories en se basant sur les mêmes critères utilisés par le premier comité (précision, pertinence et appartenance à l'un des 5 domaines de CSÉ répartis en 2 volets) : 1) précis et pertinents (3 items); 2) pertinents, mais nécessitant de légers rajustements (30 items); et 3) problèmes majeurs (16 items). Ces derniers ont été retirés du questionnaire. Les chercheurs ont analysé et modifié (selon les propositions du deuxième comité d'experts) les 30 items de la deuxième catégorie lors de deux rencontres. Il a été décidé de supprimer 9 items qui présentaient des problèmes de redondance. Les 24 items retenus correspondent aux définitions des 5 CSÉ réparties en 2 volets. À la suite du retrait de plusieurs items, le groupe de chercheurs a remarqué l'absence d'éléments théoriques importants liés aux définitions. C'est pourquoi 5 nouveaux items ont été proposés pour combler ce manque, ce qui a permis de produire une nouvelle version du questionnaire comportant 29 items (à cette étape, chaque domaine de CSÉ contient 6 items, sauf le dernier qui en compte 5). Cette version a fait l'objet d'une dernière vérification par l'équipe de recherche et par deux autres expertes du domaine (une de chaque comité). Ces 29 items ont été conservés et aucune modification supplémentaire n'a été suggérée.

Rappelons que pour le premier comité, deux experts ont choisi l'échelle de fréquence alors que les trois autres ont choisi celle du degré d'accord. Dans le deuxième comité, seulement un expert a choisi l'échelle du degré d'accord alors que les six autres ont opté pour l'échelle de fréquence. En analysant les réponses des deux comités, c'est finalement l'échelle de fréquence qui a été retenue. Deux experts appartenant au premier comité et cinq appartenant au deuxième comité ont proposé la réduction de l'échelle de réponse à trois échelons plutôt que cinq. L'équipe de recherche a discuté de cette recommandation et choisi de retenir l'échelle à trois échelons : 1 = *presque jamais (rarement)*, 2 = *occasionnellement*, 3 = *à chaque fois (toujours)*. Nous avons aussi ajouté la description de chacun des niveaux selon les recommandations de deux experts.

### *Prétest méthodologique*

En raison de la pandémie de COVID-19 et de la fermeture des écoles au Québec, le prétest a été mis en ligne sur la plateforme LimeSurvey. Dix professeurs universitaires et cinq directeurs de programme ont été contactés par courriel pour leur présenter la recherche et pour leur demander de la diffuser auprès de leurs étudiants finissants qui ont enseigné au moins trois mois durant leur parcours. Ces derniers ont accepté de diffuser le questionnaire à leurs étudiants (baccalauréat en enseignement) ayant une expérience en enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire). Un total de 135 participants (21 hommes, 114 femmes) ont répondu au questionnaire en ligne. Ces derniers appartiennent à différentes catégories d'âge ([1] 20–24 ans :  $n = 50$ ; [2] 25–34 ans :  $n = 50$ ; [3] 35–44 ans :  $n = 27$ ; [4] 45 ans et plus :  $n = 8$ ) et travaillent dans différents ordres d'enseignement (préscolaire :  $n = 7$ ; primaire :  $n = 74$ ; secondaire :  $n = 46$ ; autres :  $n = 9$ ). Il s'agit d'un échantillon qui s'apparente, comme le suggère DeVellis (2012), à la population cible. La parenté avec la population cible s'explique par leur choix d'une carrière dans le domaine de l'enseignement et la contrainte d'avoir un minimum de trois mois d'expérience.

Pour accumuler des preuves préliminaires de validité (contenu et structure interne), quatre types d'analyses statistiques ont été utilisés : la consistance interne, la corrélation items-total corrigée, la corrélation interitems et l'analyse factorielle en axes principaux (AFAP) exploratoire. Selon Kline (2015), un alpha de .70 et plus est considéré comme acceptable. Des valeurs de corrélation item-total corrigée supérieures à .30 sont jugées appropriées selon Field (2009). Pour les corrélations interitems, la moyenne des corrélations avec les items de la même CSÉ doit être plus grande que la moyenne des corrélations avec les items des autres CSÉ. Pour l'AFAP exploratoire, l'option maximum de vraisemblance et la méthode de rotation Promax ont été retenues, car elles sont recommandées lorsque les facteurs sont corrélés entre eux (Field, 2013). Le test de Cattell (1966), suggérant d'utiliser le point d'inflexion du tracé d'effondrement, a été utilisé pour déterminer le nombre de facteurs. De plus, un déterminant non nul indique qu'une solution factorielle est mathématiquement possible, mais ceci ne fournit aucun détail sur la signification de la solution (Field, 2013). Deux autres tests ont été ajoutés : l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO ; proportion de la variance des variables qui peut être causée par les composantes) et le test de sphéricité de Bartlett (s'il est significatif, ceci indique que la matrice de corrélations est significativement différente de la matrice d'identité ;

Pallant, 2020). Les coefficients de saturation sur les facteurs doivent être supérieurs à .30 pour être considérés comme significatifs (Comrey et Lee, 2013 ; Hair et al., 1998). Tabachnick et Fidell (2007) proposent les seuils suivants pour interpréter les saturations : .32 = faible ; .45 = passable ; .55 = bon ; .63 = très bon ; et .71 = excellent.

Selon les analyses réalisées, l'item 27 est retiré, car il est problématique (en corrélation interitems et en corrélation items-total corrigée). Les items 4, 5, 15, 18, 21 et 24 sont aussi identifiés problématiques en corrélation interitems. Un processus itératif (c.-à-d., un item à la fois) a permis de retirer quatre de ces items (5, 15, 21, 24). À la suite de ce processus, les deux autres items (4, 18) ont été conservés, car leurs statistiques étaient près des seuils acceptables. Une décision sera prise pour ces deux items à la prochaine étape en présence d'un échantillon de taille plus importante.

Une AFAP a été effectuée sur les 24 items retenus (après le retrait des 5 items) et a montré un déterminant différent de zéro ( $4.8 \text{ E}^{-5}$ ), ce qui signifie que la matrice n'est pas une matrice singulière. Le test de Bartlett ( $p < .01$ ) indique le rejet de l'hypothèse nulle que les variables ne sont pas corrélées, ce qui confirme la présence d'une combinaison linéaire. Un KMO de 0.85 indique que l'échantillonnage est considéré comme adéquat (Hutcheson et Sofroniou, 1999). À la suite de l'analyse du test des éboulis, une structure à deux facteurs est identifiée, expliquant 39 % de la variance : la première composante ( $M = 2.08$  ;  $ÉT = 0.4$ ) comprend 9 items (4, 7, 16, 17, 19, 20, 26, 28, 29) ayant un alpha de Cronbach de .81 et des corrélations interitems corrigées supérieures à .40 ; la deuxième composante ( $M = 2.25$  ;  $ÉT = 0.4$ ) renferme 15 items (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 22, 23, 25) ayant un alpha de Cronbach de .84 et des corrélations interitems corrigées supérieures à .30. La corrélation de Pearson indique que les deux facteurs retenus (intrapersonnel et interpersonnel) sont significatifs ( $r = 0.67$  ;  $p < .01$ ). En comparant les énoncés retenus aux définitions proposées (voir la section Concept à l'étude), on constate que le premier facteur correspond au volet intrapersonnel (conscience de soi et autorégulation) et que le deuxième réfère au volet interpersonnel (conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable). Ces composantes sont nommées respectivement « intrapersonnelles » (CIntra) et « interpersonnelles » (CInter) dans la suite du texte.

## Collecte et analyse des données

### Méthodologie

La nouvelle version du questionnaire comporte 24 items répartis selon deux facteurs (CIntra et CInter). En raison de la pandémie, le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme LimeSurvey. Les groupes Facebook des enseignants ont été utilisés pour approcher les participants. Un échantillon non probabiliste de 401 personnes enseignantes (22 hommes, 380 femmes) a répondu au questionnaire. Notre échantillon est composé d'enseignants appartenant à différentes catégories d'âge ([1] 20–24 ans :  $n = 14$ ; [2] 25–34 ans :  $n = 122$ ; [3] 35–44 ans :  $n = 149$ ; [4] 45–54 ans :  $n = 95$ ; et [5] 55–65 ans :  $n = 21$ ), dans différents ordres d'enseignement (préscolaire :  $n = 110$ ; primaire :  $n = 177$ ; secondaire :  $n = 92$ ; autres :  $n = 22$ ).

Les mêmes analyses qu'au prétest et les mêmes critères ont été repris. Dans le but d'accumuler d'autres preuves quant à la validité de la structure interne, une analyse factorielle confirmatrice (version 6.4 du progiciel EQS; Bentler, 1995) a été effectuée avec la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance avec la correction de Lee (2020), l'option pour variables catégorielles et l'option «*Robust*». Le degré d'ajustement du modèle aux données a été évalué à partir de divers indices : le Satorra-Bentler (SB)  $\chi^2/dll$ , le CFI et le NNFI, ainsi que la valeur de la racine carrée de l'erreur quadratique moyenne d'approximation (RMSEA de Steiger, 1990). Ainsi, un SB  $\chi^2/dll$  inférieur à 2 témoigne d'un ajustement appréciable, tandis qu'une valeur inférieure à 5 témoigne d'un bon ajustement du modèle aux données (Jöreskog et Sörbom, 1993). Dépassant .95, les valeurs de CFI et NNFI sont interprétées comme la preuve d'un ajustement appréciable alors que si ces valeurs sont supérieures à .90, l'ajustement est considéré comme bon (Schumacker et Lomax, 1996). Pour le RMSEA, une valeur inférieure à .08 est considérée comme acceptable et une valeur sous .05 est considérée comme appréciable (Browne et Cudeck, 1992).

Un test-*t* pour groupe apparié est utilisé pour vérifier s'il y a une différence significative entre les moyennes du premier et du deuxième facteur. La valeur *d* de Cohen sera par la suite interprétée dans le but d'apprécier l'ampleur de cette différence. En effet, selon Cohen (1988), des valeurs autour de .2, de .5 et de .8 correspondent respectivement

à un effet faible, moyen et fort. Une série d'ANOVA à un seul facteur est par la suite effectuée dans le but de vérifier s'il y a des différences significatives selon la catégorie d'âge et l'ordre d'enseignement. Pour une ANOVA significative, des comparaisons post hoc avec correction de Bonferroni sont réalisées. Toutes les analyses statistiques sont effectuées à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), version 27. Malheureusement, la comparaison de genre n'est pas possible à cause de la très faible représentation du genre masculin dans notre échantillon (les hommes représentant seulement 5 % des participants).

### Preuves de validité

Un seul item (item 1) présente une corrélation item-total corrigée inférieure à .30 et est retiré. En ce qui concerne les corrélations interitems, quatre sont problématiques (items : 12, 13, 18, 25). En retirant ces quatre items ainsi que l'item 1, les corrélations interitems entre les items d'un même facteur sont devenues plus élevées que celles entre les items de l'autre facteur. La version finale du questionnaire (voir annexe) comporte 19 items répartis sur deux facteurs. L'ajustement de ce modèle à deux facteurs corrélés aux données est vérifié grâce à une analyse factorielle confirmatrice. Un CFI de .96, un NNFI de .96, un RMSEA de .03 et un SB  $\chi^2/ddl$  de 2.43 indiquent un ajustement appréciable du modèle aux données. Le niveau de consistance interne (alpha de Cronbach) est considéré comme satisfaisant pour les deux facteurs : le facteur 1 renferme 9 items (4, 7, 16, 17, 19, 20, 26, 28, 29) ( $\alpha = .82$ ,  $M = 2.07$ ,  $ÉT = 0.39$ ) et le facteur 2 est composé de 10 énoncés (2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 22, 23), ( $\alpha = .80$ ,  $M = 2.26$ ,  $ÉT = 0.39$ ). Les deux facteurs sont significativement corrélés ( $r = 0.6$ ,  $p < .001$ ).

En analysant les énoncés retenus et en les comparant aux définitions, on constate que le premier facteur renferme les items qui impliquent exclusivement le soi : conscience de soi (4 items : 4, 19, 20, 26) et autorégulation (5 items : 7, 16, 17, 28, 29). Ce facteur correspond au volet intrapersonnel tel qu'il est décrit dans les études antérieures (St-Louis, 2020 ; Taylor et al., 2018) (voir la section Concept à l'étude). Le deuxième facteur est composé des items qui impliquent l'autre (ses pensées, ses émotions, les conséquences sur lui) : conscience sociale (4 items : 2, 6, 11, 22), compétences relationnelles (2 items : 3, 8) et prise de décision responsable (4 items : 9, 10, 14, 23). Ce facteur correspond ainsi au volet interpersonnel (St-Louis, 2020 ;

Taylor et al., 2018). Par ailleurs, les deux facteurs ont été nommés respectivement CIntra (compétences intrapersonnelles) et CInter (compétences interpersonnelles).

L'utilisation du test-*t* pour groupe apparié a montré une différence significative entre les moyennes des CIntra ( $M_{\text{Intra}} = 2.07$ ,  $\acute{E}T_{\text{Intra}} = 0.39$ ) et CInter ( $M_{\text{Inter}} = 2.26$ ,  $\acute{E}T_{\text{Inter}} = 0.39$ ), ( $t = 10.92$ ,  $ddl = 400$ ,  $p < .0001$ ,  $d = 0.55$ ). La valeur du  $d$  de Cohen indique un effet moyen. La moyenne des deux facteurs CIntra et CInter ( $M_{\text{Intra}} = 2.07$ ;  $M_{\text{Inter}} = 2.26$ ) est près de 2 sur l'échelle de réponse, indiquant que les enseignants utilisent rarement ces pratiques liées aux CSÉ dans leurs interventions en classe. Nous supposons que ceci pourrait s'expliquer par une difficulté ou un manque de formation en ce qui concerne l'utilisation des CSÉ en classe. Le deuxième constat qui émerge de ce résultat postule que les enseignants québécois utilisent moins les CSÉ liées à eux (intrapersonnelles) que celles liées aux autres (interpersonnelles).

En ce qui a trait aux différences de catégorie d'âge et d'ordre d'enseignement, aucune différence significative n'a été identifiée pour l'ordre d'enseignement,  $F_{\text{Intra-enseignement}}(0.16, 60, 12) = 0.34$ ,  $p = .8$ ;  $F_{\text{Inter-enseignement}}(0.93, 59, 36) = 2.06$ ,  $p = .11$ . Les mêmes résultats ont été observés en ce qui concerne la variation des CInter selon les différentes catégories d'âge,  $F_{\text{inter-âge}}(0.47, 59, 82) = 0.78$ ,  $p = .54$ . Les seules différences significatives ont été enregistrées pour les CIntra selon les catégories d'âge,  $F_{\text{intra-âge}}(3.1, 57, 2) = 5.36$ ,  $p < .0001$ . Les comparaisons post hoc avec la correction de Bonferroni ont soulevé une différence significative entre les scores des moyennes de la catégorie d'âge 2 (25–34 ans :  $M_2 = 1.96$ ,  $\acute{E}T_2 = 0.4$ ) et les scores des moyennes de la catégorie d'âge 1 (20–24 ans :  $M_1 = 2.3$ ,  $\acute{E}T_1 = 0.40$ ,  $p = .03$ ) de la catégorie d'âge 4 (45–54 ans :  $M_4 = 2.14$ ,  $\acute{E}T_4 = 0.4$ ,  $p = .01$ ) et de la catégorie d'âge 5 (55–65 ans :  $M_5 = 2.24$ ,  $\acute{E}T_5 = 0.35$ ,  $p = .02$ ). Les différences sont non significatives seulement pour la catégorie d'âge 3 (35–44 ans :  $M_3 = 2.06$ ,  $\acute{E}T_3 = 0.37$ ,  $p = .3$ ). Le troisième constat qui découle de ces analyses est que les enseignants âgés de 25 à 34 ans ( $M_2 = 1.96$ ,  $\acute{E}T_2 = 0.4$ ) ont des moyennes de CIntra inférieures à 2, ce qui correspond à *rarement* sur l'échelle de réponse. Les moyennes pour les autres catégories d'âge sont légèrement supérieures à 2. Une attention particulière doit être accordée aux enseignants âgés de 25 à 34 ans qui utilisent moins les CSÉ intrapersonnelles en classe. En résumé, les différentes analyses effectuées ont permis d'émettre trois constats concernant les CSÉ des enseignants du Québec.

## Discussion

La présente recherche a été menée dans le but de brosser un portrait des CSÉ des enseignants du Québec. Le cadre conceptuel retenu pour élaborer le questionnaire sur les CSÉ comporte cinq domaines répartis selon deux volets (intrapersonnel et interpersonnel ; St-Louis, 2020 ; Taylor et al., 2018). Les analyses effectuées n'ont pas permis de recouvrir les cinq domaines, mais ont plutôt identifié les deux volets. L'analyse des corrélations interitems laissait présager un tel dénouement. En effet, les corrélations interitems entre les items d'un même facteur (un des cinq domaines) étaient plus élevées que celles avec les items des autres facteurs. Ces résultats convergent vers ceux de Hadchiti et al. (2021) qui avaient aussi trouvé deux facteurs (soi et autrui) dans un domaine similaire, soit celui des compétences émotionnelles.

Le questionnaire francophone sur les CSÉ des enseignants, élaboré dans la présente étude, a permis de brosser un portrait des CSÉ des enseignants québécois. Les résultats obtenus ont permis d'identifier trois constats. Le premier montre que les enseignants au Québec mentionnent utiliser rarement les CSÉ dans leurs interventions. Le second indique que les enseignants québécois déclarent utiliser plus souvent le volet interpersonnel que le volet intrapersonnel. Enfin, le troisième constat fait ressortir que les enseignants du groupe des 25–34 ans rapportent moins utiliser les CSÉ intrapersonnelles en classe que leurs collègues.

Les études récentes indiquent que les enseignants forment la pierre angulaire qui assure la bonne insertion des CSÉ en classe et à l'école (Jones et al., 2013). Aux États-Unis, des centaines d'enseignants ayant participé à une enquête représentative menée à l'échelle nationale ont considéré les CSÉ comme un élément crucial pour réussir la mission d'enseignement (Schonert-Reichl, 2017). Les études menées au Québec ont aussi confirmé l'importance des CSÉ des enseignants pour assurer leur bien-être, la réussite de leur mission d'enseignement, la gestion de leur stress et aussi le bien-être de leurs élèves (Beaumont et Garcia, 2020 ; Pelletier, 2022). En dépit de leur importance prouvée par les chercheurs, les enseignants se sentent encore peu outillés en matière de CSÉ et ne semblent pas préparés pour les développer, ni pour eux-mêmes ni pour leurs élèves (Beaumont et Garcia, 2020 ; Markowitz, 2014 ; Pelletier, 2022). Ces constats rejoignent le premier constat de notre étude selon lequel les enseignants québécois utilisent rarement leurs CSÉ.

Selon une enquête menée aux États-Unis ( $n = 600$ ), les enseignants se sentent peu formés pour développer les CSÉ de leurs élèves en classe, car ils n'ont pas eu l'occasion de les développer pour eux-mêmes durant leur formation initiale (Bridgeland et al., 2013). Les enseignants interrogés ne pensent pas recevoir la formation nécessaire pour promouvoir leurs CSÉ et manifestent leur désir d'être davantage outillés et formés en la matière. La promotion des CSÉ aura certainement des effets positifs sur eux-mêmes, ainsi que sur le plan des interventions avec les élèves. Dans une étude plus récente, Schonert-Reichl et al. (2017) ont analysé les programmes de formation destinés aux futurs enseignants de 50 états américains. Ces chercheurs n'ont trouvé aucune trace d'éléments visant à développer explicitement les CSÉ des enseignants. Nombreux sont ceux qui considèrent la formation initiale aux États-Unis comme insuffisante pour la mise en œuvre des CSÉ en classe (Bridgeland et al., 2013 ; Buchanan et al., 2009 ; Schonert-Reichl et al., 2017). Par ailleurs, plusieurs chercheurs, dont Bridgeland et al. (2013), Reynolds (2016) et Schonert-Reichl (2017), ont commencé à encourager la révision des programmes de formation des futurs enseignants dans le but de leur permettre d'intégrer les CSÉ dans leurs pratiques d'enseignement.

Des résultats semblables ont été trouvés au Québec. Par exemple, le rapport de gestion annuel produit par le Conseil supérieur de l'éducation de l'année 2021-2022 ne contient aucune activité qui traite explicitement de l'aspect socioémotionnel de l'enseignement. L'analyse des différents programmes de formation du Québec effectuée par St-Louis (2020) indique aussi que les CSÉ ne sont pas enseignées directement, mais la plupart sont présentes dans les compétences transversales. Selon cette auteure, les enseignants devront mettre en œuvre des pratiques pour les développer. En menant une étude exploratoire par entrevue individuelle semi-structurée, Paquette (2018) a résumé les perceptions de dix enseignants du Québec quant au développement des CSÉ. Selon cette auteure, les cours qui abordent implicitement les CSÉ diffèrent d'une université à l'autre et, par ce fait même, d'un enseignant universitaire à l'autre. Elle poursuit en indiquant que les enseignants commencent leur carrière avec peu d'éléments en lien avec les CSÉ.

En analysant les référentiels de compétences professionnelles en enseignement au Québec et les programmes de formation en éducation au préscolaire et au primaire de neuf universités québécoises, Beaumont et Garcia (2020) ont confirmé qu'aucun cours et aucun programme de développement professionnel ne semble former les enseignants québécois en matière de CSÉ. Les futurs enseignants ont accès de manière implicite à

quelques aspects socioémotionnels de l'enseignement dans des cours qui traitent de la gestion de classe ou de la gestion des comportements d'indiscipline des élèves. Pelletier (2015), qui a mené son étude auprès de stagiaires finissants de 4<sup>e</sup> année au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (PEPEP) de l'Université du Québec à Rimouski, a trouvé des résultats similaires. Les stagiaires de son étude ont aussi manifesté leur désir de bénéficier d'une formation qui leur permet de mieux connaître et de mieux gérer leurs CSÉ. En résumé, la formation initiale des futurs enseignants québécois ne les préparerait pas à développer leurs CSÉ, si essentielles à leur profession. Si les enseignants du Québec ne bénéficient pas d'une formation leur offrant la possibilité de développer leurs CSÉ (Beaumont et Garcia, 2020), il va de soi qu'ils les utiliseront rarement dans leurs interventions. Celles-ci doivent être maîtrisées pour être intégrées en classe.

Le second constat indique que les enseignants québécois mentionnent utiliser plus souvent le volet interpersonnel que le volet intrapersonnel. Aux États-Unis, Schonert-Reichl et al. (2017) ont montré que la conscience de soi et l'autorégulation, correspondant à l'aspect intrapersonnel de la présente étude, forment les aspects les moins représentés en formation. Au Québec, bien que les CSÉ ne soient pas enseignées explicitement, les quelques éléments implicites du référentiel de la formation initiale universitaire sont plus en lien avec le volet interpersonnel qu'intrapersonnel (Beaumont et Garcia, 2020). Si la formation n'offre pas de cours spécifiquement dédiés au développement des CSÉ, elle permet aux étudiants d'accéder de façon implicite aux CSÉ, où le volet interpersonnel prédomine sur le volet intrapersonnel. Comment aider les autres, si on ne peut être conscient de ses propres CSÉ.

Le troisième constat stipule que ce sont les enseignants de 25–34 ans qui présentent la moyenne la plus faible quant à l'utilisation de leurs CSÉ intrapersonnelles en classe. Nous n'avons pas trouvé d'étude ayant abordé ce sujet. Cependant, nous supposons que ce résultat pourrait être dû à la faible représentation du volet intrapersonnel dans la formation initiale des futurs enseignants québécois comparativement au volet interpersonnel (Beaumont et Garcia, 2020). Les compétences transversales, où se retrouvent les CSÉ, offrent une occasion aux futurs enseignants de traiter du volet interpersonnel. Si les programmes de formation ne permettent pas d'outiller les futurs enseignants en matière de CSÉ intrapersonnelles, il est alors tout à fait légitime de voir que des enseignants en début de carrière (25–34 ans) semblent éprouver des difficultés à utiliser les CSÉ intrapersonnelles en classe. En effet,

particulièrement durant cette période de leur carrière, les jeunes enseignants ressentent une pression psychologique importante (Pelletier, 2022). Avec l'expérience, ils commencent à développer des stratégies pour intégrer les compétences intrapersonnelles en classe (Pelletier, 2015). Il semble que les enseignants développent ces notions d'une façon situationnelle, c'est-à-dire que c'est la réalité de la classe et les circonstances du métier qui les amènent à le faire d'une façon involontaire (Paquette, 2018). Les besoins du métier les amènent à développer des stratégies et des pratiques sans pour autant en être conscients. La question qui se pose est : comment peut-on demander aux enseignants qui exercent l'un des métiers les plus stressants et les plus forts en émotions (Schonert-Reichl, 2019) de réussir leur complexe mission sans qu'ils possèdent les CSÉ nécessaires pour bien gérer leurs émotions et aider les élèves à gérer les leurs ?

Le questionnaire francophone sur les CSÉ des enseignants développé dans cette étude (voir l'Annexe) vient combler un vide dans la littérature scientifique. En effet, la littérature souligne un manque d'instruments rigoureux permettant de mesurer les CSÉ des enseignants (Elliott et al., 2018 ; Humphrey et al., 2009 ; Zhou et Ee, 2012). La recension avait permis d'identifier seulement trois outils, mais ceux-ci comportaient des faiblesses méthodologiques (items trop complexes, non précis, lacunes sur le plan conceptuel) confirmées par leurs auteurs (CASEL, 2017 ; Tom, 2012 ; Yoder, 2014). Dans un processus d'élaboration et de validation complexe et rigoureux, nous avons identifié les items de différents questionnaires. Cela a permis d'identifier des items problématiques et de présenter une version finale composée de 19 items appuyés par diverses preuves de validité. Les items de ce questionnaire ont fait l'objet d'analyses par deux groupes d'experts québécois, et de différentes analyses statistiques. La version finale de ce questionnaire vient combler un besoin en recherche qui permet d'évaluer le niveau de CSÉ des enseignants.

Afin de maximiser les preuves de validité appuyant l'utilisation de ce questionnaire, notre processus d'élaboration et de validation a respecté les sept étapes proposées par Frenette et al. (2019) permettant d'obtenir plusieurs éléments de preuves de validité (de contenu, de structure interne, de processus de réponse et de relation avec d'autres variables ; voir le modèle des *Standards for educational and psychological testing* [AERA, APA et NCME, 2014]). Les étapes 1, 3, 5, 6 et 7 ont permis de présenter des preuves pour supporter la validité du contenu. Afin d'assurer l'intégrité des données (Downing, 2003), les étapes 2 et 4 ont fourni des preuves appuyant la validité liée au processus de réponse.

Les analyses aux étapes 6 et 7 ont mené à l'obtention de diverses preuves appuyant la validité de la structure interne. L'étape 7 a permis d'obtenir des preuves appuyant la validité de relations avec d'autres variables (âge, ordre d'enseignement).

## **Limites**

Il est important de rappeler que cette recherche comporte, comme toute autre, des limites qui méritent d'être signalées. Premièrement, le modèle CASEL postule cinq CSÉ (conscience de soi, autorégulation, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable), mais les analyses ont seulement permis d'identifier la représentation à deux volets. L'analyse des corrélations interitems laissait présager un tel dénouement. Effectivement, les corrélations interitems entre les items d'un même facteur (un des cinq domaines) étaient plus élevées que celles avec les items des autres facteurs. Ces résultats concordent avec ceux de Hadchiti et al. (2021) qui avaient découvert deux facteurs (soi et autrui) dans un domaine similaire, soit celui des compétences émotionnelles. Des études futures devront être réalisées pour déterminer la viabilité de ce modèle. Deuxièmement, bien que le processus d'élaboration et de validation de ce questionnaire ait permis d'accumuler plusieurs types de preuves de validité, il sera nécessaire d'en obtenir d'autres (ajustement à un modèle de mesure, stabilité temporelle, fonctionnement différentiel d'items, etc.). Troisièmement, en raison de la pandémie, ce sont des étudiants au baccalauréat en enseignement ayant une expérience en enseignement au préscolaire, primaire et/ou secondaire qui ont participé au prétest. Cette stratégie a été choisie, car toutes les écoles étaient fermées et parce que les enseignants étaient préoccupés par la migration vers l'enseignement à distance. L'échantillon, bien qu'étant de taille appréciable ( $n = 135$ ) pour un prétest, ne peut être représentatif de l'ensemble des étudiants au baccalauréat en enseignement. Celui-ci a toutefois permis d'effectuer diverses analyses, dont une pour identifier la structure factorielle. Pour le test principal, l'échantillon était formé de 401 enseignants. Bien que la taille soit suffisante pour mener une analyse factorielle confirmatrice, la représentativité de l'échantillon reste un point à améliorer, spécifiquement en ce qui concerne le genre des participants.

## Conclusion

Cet article avait pour but de brosser un portrait des CSÉ des enseignants du Québec. Pour pallier le manque d'outils de mesure, un questionnaire en français a été élaboré à partir de sept étapes et a subi un processus de validation dans le but d'accumuler un maximum de preuves de validité. Le questionnaire élaboré vient répondre au besoin des chercheurs francophones et des enseignants en matière de CSÉ. Trois constats ont émergé : 1) les enseignants québécois utilisent rarement leurs CSÉ en classe ; 2) les enseignants québécois présentent une moyenne plus faible pour le volet intrapersonnel comparativement au volet interpersonnel dans leurs interventions en salle de classe ; et 3) les enseignants en début de carrière (25–34 ans) possèdent une perception plus faible de leurs CSÉ intrapersonnelles que leurs collègues. Ces résultats font ressortir le besoin d'insérer explicitement les CSÉ aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue des enseignants québécois.

De plus amples recherches devront être réalisées sur le sujet. Il sera tout d'abord nécessaire d'effectuer des comparaisons selon le genre et de répliquer les analyses sur d'autres échantillons d'enseignants québécois, mais aussi dans le reste de la francophonie. Malgré la multitude de preuves de validité accumulées dans la présente étude, les futures recherches devront répliquer et bonifier ces preuves afin de soutenir l'utilisation des résultats à ce questionnaire. De plus, il serait intéressant d'étudier la relation entre les variables de notre questionnaire et d'autres variables, comme le leadership de la direction, leur sentiment d'efficacité personnelle, etc.

Pour conclure, il n'est pas possible de parler des objectifs éducatifs, pédagogiques et cognitifs sans mentionner le développement des CSÉ (Elias, 2019). Le questionnaire élaboré permettra de déterminer les besoins réels des enseignants en matière de CSÉ au Québec. Cela pourra guider les directions d'école dans le choix de formation offert, et leur permettre de justifier l'ajout de formations dédiées aux CSÉ.

## Références

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. et Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NCME]. (2004). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherche en éducation*, (41), 60–73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS 6 structural equations program manual* (Version 6). Multivariate software. <https://www3.nd.edu/~kyuan/courses/sem/EQS-Manual6.pdf>
- Berg, J. K. et Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122–139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Bosworth, K. (2015). *Prevention science in school settings: Complex relationships and processes*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2>
- Boyce, A. S. et McGowan, B. L. (2019). An exploration of two novice evaluation educators' experiences developing and implementing introduction to evaluation courses. *American Journal of Evaluation*, 40(1), 119–136. <https://doi.org/10.1177/1098214018778812>
- 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. A report for CASEL*. Civic Enterprises. <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>

- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. et Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203. <https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017, août). *TOOL: Personal assessment and reflection–SEL competencies for school leaders, staff, and adults*. <https://drc.casel.org/uploads/sites/3/2019/02/CASEL-Personal-Assessment-and-Reflection-Tool-SEL-Competencies-for-School-Leaders-Staff-and-Adults-1.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *CASEL'S SEL Framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Cohen, E. (1988). Authenticity and commoditization in tourism. *Annals of Tourism Research*, 15(3), 371–386. [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(88\)90028-X](https://doi.org/10.1016/0160-7383(88)90028-X)
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2<sup>e</sup> éd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2022). *Rapport annuel de gestion 2021-2022*. Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/12/50-0805-RAG-2021-2022.pdf>
- Cunningham, W., Acosta, P. et Muller, N. (2016). *Minds and behaviors at work: Boosting socioemotional skills for Latin America's workforce*. World Bank Publications. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/290001468508338670/pdf/106671-PUB.pdf>
- de Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22234>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. et Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J.-S. et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPSa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ? *Science & Motricité*, (73), 39–54. <https://doi.org/10.1051/sm/2010014>
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications. Volume 26: Applied social research methods* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Downing, S. M. (2003). Validity: On the meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37(9), 830–837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. et Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second international handbook of educational change* (Vol. 23, p. 1017–1032). Springer.
- Elias, M. J. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. et Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F. et Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.002>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H. et Éthier, M. (2019). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 1–33. <https://doi.org/10.7202/1071514ar>
- Frydenberg, E., Martin, A. J. et Collie, R. J. (dir.). (2017). *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H. et Xing, W. (2022). Content analysis of the CASEL framework using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Gana, K., Boudouda, N. E., Youssef, S. B., Calcagni, N. et Broc, G. (2021). Adaptation transculturelle de tests et échelles de mesure psychologiques : guide pratique basé sur les Recommandations de la Commission Internationale des Tests et les Standards de pratique du *testing* de l'APA. *Pratiques Psychologiques*, 27(3), 223–240. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2021.02.001>
- Gasparini, R. (2019). Normes scolaires et normes professionnelles à l'épreuve des troubles du comportement? *Recherches en éducation*, (35), 38–49. <https://doi.org/10.4000/ree.1258>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47–69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A. et Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), Article 4828. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234828>

- Guibert, P. et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation Profession*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.149>
- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M., Deschênes, A.-A. et Poirel, E. (2021). Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire portant sur le développement des compétences émotionnelles lors du mentorat. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 71(4), Article 100651. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100651>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. et Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5<sup>e</sup> éd.). Prentice-Hall.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et formation*, (57), 65–78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Samad, M., Farrelly, N., Wolpert, M., Aitken, J., Fonagy, P., Frederickson, N., Day, C., Rutter, M., Vostanis, P., Meadows, P., Tymms, P. et Croudace, T. (2009). *A systematic review of social and emotional skills measures for children and young people* (n° 2008/056B) [Rapport]. Department for Children, Schools and Families.
- Hutcheson, G. D. et Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear model*. SAGE.
- John, O. P. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. Dans L. A. Pervin (dir.), *Handbook of personality: Theory and research* (p. 66–100). Guilford Press.
- John, O. P. et De Fruyt, F. (2015). *Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities*. Organization for Economics Co-operation and Development.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. et Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific software international; Lawrence Erlbaum Associates.

- Kavita, K. et Hassan, N. C. (2018). Work stress among teachers: A comparison between primary and secondary school teachers. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 60–66. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4802>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L. et Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the *strong start* curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303–309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Langevin, R. et Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futurs enseignants 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>
- LeBuffe, P., Shapiro, V. B. et Naglieri, J. A. (2009). *Devereux student strengths assessment (DESSA): Scales and associated items*. <https://centerforresilientchildren.org/wp-content/uploads/2017/03/DESSA-Scales-and-associated-items-rev-07-2016.pdf>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Maddeh, T., Bennour, N. et Souissi, N. (2015). Study of students' disruptive behavior in high school education in physical education classes. *Advances in Physical Education*, 5(3), 143–151. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.53018>

- Markowitz, N. (2014, avril). Integrating social-emotional learning in K-8 pre-service teacher education: Processes, products, and outcomes. Dans *Social and emotional learning in teacher preparation: Emerging policy, research, and programs* [Symposium]. American Educational Research Association Conference, Philadelphia. <https://crtwc.org/documents/integrating-social-emotional-learning-in-k-8-pre-service-teacher-education-processes-products-and-outcomes/>
- Montgomery, C. et Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Murillo, A. et Nunez-Moscoso, J. (2019). Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 225–255.
- Newman, J. et Dusenbury, L. (2015). Social and emotional learning (SEL): A framework for academic, social, and emotional success. Dans K. Bosworth (dir.), *Prevention Science in School Settings* (47, p. 287–306). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3155-2_14)
- Paquette, N. (2018). *L'auto-perception des jeunes enseignants quant à leur rôle sur le développement socioémotionnel des élèves du primaire et du préscolaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <http://di.uqo.ca/id/eprint/1010/>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7<sup>e</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020, juin). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection. Études et recherches : document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>

- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201–218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pelletier, M.-A. (2022). 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>
- Pellegrino, J. W. et Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21<sup>st</sup> century*. National Academies Press.
- Primi, R., Zanon, C., Santos, D., De Fruyt, F. et John, O. P. (2016). Anchoring vignettes: Can they make adolescent self-reports of social-emotional skills more reliable, discriminant, and criterion-valid? *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 39–51. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000336>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T. et Modin, B. (2019). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2016, novembre). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations* [Rapport]. Conseil national d'évaluation du système scolaire. <http://www.cnesco.fr/wpcontent/uploads/2016/11/enseignants.pdf>
- Reynolds, M. (2016). *Teacher awareness of social emotional learning standards and strategies* (All Capstone Projects, document n° 223) [Sommaire de projet]. <https://opus.govst.edu/capstones/223>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219–240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. A. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 162–179). Guilford Press.

- Sánchez Puerta, M. L., Valerio, A. et Bernal, M. G. (2016). *Taking stock of programs to develop socioemotional skills: A systematic review of program evidence*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J. et Hanson-Peterson, J. (2017, février). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning* [Rapport]. University of British Columbia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Shahat, M. A., Ambusaidi, A. K., Al-Busaidi, A. et Al-Qulhati, M. (2022). Science teachers' perceptions of social-emotional learning: Lessons from Oman. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(4), 515–536. <https://doi.org/10.11575/ajer.v68i4.74503>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173–180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Stewart-Brown, S. et Edmunds, L. D. (2007). Assessing emotional intelligence in children: A review of existing instruments of emotional and social competence. Dans R. Bar-On, J. G. Maree et M. J. Elias (dir.), *Educating people to be emotionally intelligent* (p. 241–257). Praeger.
- St-Louis, M. (2020, mars). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire. Études et recherches : document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon; Pearson Education.

- Taylor, J., Buckley, K., Hamilton, L. S., Stecher, B. M., Read, L. et Schweig, J. (2018, novembre). Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know. *Rand Corporation*. [https://casel.org/choosing-and-using-sel-competency-assessments\\_what-schools-and-districts-need-to-know/?view=true](https://casel.org/choosing-and-using-sel-competency-assessments_what-schools-and-districts-need-to-know/?view=true)
- Tom, K. M. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale* [Thèse de doctorat, Université d'Oregon]. Dépôt DSpace/Manakin <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/12351>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. et Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3–19). The Guilford Press.
- Williamson, A. A., Modecki, K. L. et Guerra, N. G. (2015). SEL programs in high school. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg et T. P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 181–196). The Guilford Press.
- Yoder, N. (2014, février). *Self-assessing social and emotional instruction and competencies: A tool for teachers*. American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553369.pdf>
- Zhou, M. et Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competency Questionnaire. *International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6140/1/ENSECV4I2P2.pdf>
- Zinsser, K. M., Zulauf, C. A., Nair Das, V. et Callie Silver, H. (2019). Utilizing social-emotional learning supports to address teacher stress and preschool expulsion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.006>

## Annexe

### Questionnaire francophone sur les compétences socioémotionnelles des enseignants

| No   | Énoncé | Presque<br>jamais<br>(rarement)  | Occasionnellement<br>(parfois) | À chaque<br>fois<br>(toujours) |
|--|--------|--|--------------------------------|--------------------------------|
| Facteur 1 : Plan intrapersonnel<br>C1 : conscience de soi, C2 : autorégulation |        |  |                                |                                |
| C1   | 4      | Je suis conscient de mes capacités à enseigner à ces élèves.   |                                |                                |
|  | 19     | Je suis capable d'identifier mes émotions lors d'une situation difficile auprès de ces élèves.                             |                                |                                |
|  | 20     | J'ai confiance en moi en dépit des difficultés rencontrées auprès de ces élèves.   |                                |                                |
|  | 26     | Je suis capable de mener ces élèves à la réussite.   |                                |                                |
| C2   | 7      | J'arrive à me motiver malgré les difficultés que je rencontre avec ces élèves.   |                                |                                |
|  | 16     | Je suis capable de gérer le stress induit par les comportements inappropriés de ces élèves.                                |                                |                                |
|  | 17     | Je suis capable de contrôler mes comportements lorsque je suis confronté à des situations difficiles auprès de ces élèves. |                                |                                |
|  | 28     | Je suis capable de gérer mes émotions lorsque je suis confronté à des situations difficiles auprès de ces élèves.          |                                |                                |
|  | 29     | J'évite que mes problèmes personnels affectent la qualité de mon travail auprès de ces élèves.                             |                                |                                |

| No   | Énoncé | Presque<br>jamais<br>(rarement)   | Occasionnellement<br>(parfois) | À chaque<br>fois<br>(toujours) |
|--|--------|---|--------------------------------|--------------------------------|
| Facteur 2 : Plan interpersonnel<br>C3 : conscience sociale, C4 : compétences relationnelles,<br>C5 : prise de décision responsable |        |   |                                |                                |
| C3   | 22     | Je suis à l'écoute de ce que ressentent ces élèves lors d'une situation difficile.  |                                |                                |
|  | 11     | Je fais preuve d'empathie envers ces élèves lors des situations difficiles.   |                                |                                |
|  | 2      | Je tiens compte de la diversité culturelle de ces élèves dans mon enseignement.   |                                |                                |
|  | 6      | Je tiens compte des différentes ressources en soutien aux familles et à l'école à utiliser auprès de ces élèves.                                      |                                |                                |
| C4   | 8      | Je fais de l'écoute active auprès de ces élèves lorsqu'il y a un problème.  |                                |                                |
|  | 3      | Je travaille en équipe avec mes collègues pour résoudre les problèmes rencontrés auprès de ces élèves.  |                                |                                |
| C5   | 23     | Je consulte les parents afin d'identifier les problèmes de ces élèves pour choisir les interventions les plus appropriées.                            |                                |                                |
|  | 9      | J'effectue une analyse objective de la situation afin de prendre la meilleure décision pour ces élèves.   |                                |                                |
|  | 14     | Je réfléchis à mes interventions afin de choisir celles qui répondent le plus aux besoins particuliers de ces élèves.                                 |                                |                                |
|  | 10     | Après de ces élèves, je prends des décisions qui respectent les normes éthiques (respect de sa dignité, de la confidentialité, de sa sécurité, etc.). |                                |                                |