



HAL
open science

L'intelligence émotionnelle des enseignants et des élèves : déterminants, effets et programme de développement

Edwin Girard

► To cite this version:

Edwin Girard. L'intelligence émotionnelle des enseignants et des élèves : déterminants, effets et programme de développement. Education. Normandie Université, 2023. Français. NNT : 2023NORMR100 . tel-04483975

HAL Id: tel-04483975

<https://theses.hal.science/tel-04483975>

Submitted on 29 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université



THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Préparée au sein de l'**Université de Rouen Normandie**

**L'intelligence émotionnelle des enseignants et des élèves :
Déterminants, effets et programme de développement**

Présentée et soutenue par
EDWIN GIRARD

Thèse soutenue le 06/12/2023
devant le jury composé de :

MME CAROLINE DESOMBRE	Professeur des Universités - INSPE LILLE	Rapporteur du jury
M. XAVIER SANCHEZ	Professeur des Universités - Université d'Orléans	Rapporteur du jury
M. BENOIT LOUVET	Maître de Conférences - Université de Rouen Normandie	Membre du jury Co-encadrant
M. DAMIEN TESSIER	Maître de Conférences HDR - UNIVERSITE GRENOBLE ALPES	Membre du jury
MME MARTINE JANNER-RAIMONDI	Professeur des Universités - UNIVERSITE PARIS 4 PARIS-SORBONNE	Président du jury
M. AMAEL ANDRE	Professeur des Universités - Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par **AMAEL ANDRE** (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation)



Remerciements

Réaliser cette thèse n'aurait pu être possible sans le soutien indéfectible de nombreuses personnes à qui je souhaite témoigner ma profonde reconnaissance.

Tout d'abord, je tiens à remercier particulièrement Mme. Martine JANNER, M. Xavier SANCHEZ, Mme. Caroline DESOMBRE et M. Damien TESSIER de m'avoir fait l'honneur d'accepter de faire partie de mon jury de thèse.

Je remercie aussi deux personnes dotées d'indéniables qualités humaines :

- Mon directeur de thèse Amaël ANDRÉ qui a accepté de diriger ce travail et a réuni les conditions optimales pour mettre en œuvre mes recherches. Merci pour l'accompagnement et le suivi tout au long de ces années de doctorat, pour tous les retours constructifs, pour les encouragements, le soutien sans faille, surtout aux moments de doutes où la motivation était au plus bas, merci pour les franches rigolades et tous les petits moments les plus anecdotiques qui m'ont permis de me maintenir à flot et de ne rien lâcher ;
- Benoît LOUVET pour avoir co-encadré cette thèse. Merci à lui pour sa disponibilité de tous les instants, ses échanges constants, clairvoyants et pédagogiques, son expertise dans le traitement statistique, ses conseils avisés et sa gentillesse.

Merci à l'Université de Rouen, l'École Doctorale Hommes, Sociétés, Risques, Territoire et les Unités de Recherche CIRNEF et CETAPS pour m'avoir fait confiance dans la réalisation de cette thèse et qui ont pu également m'accompagner financièrement et administrativement au travers des colloques et congrès auxquels j'ai participé durant ces cinq années.

Merci à la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale de Seine-Maritime et la circonscription de Rouen Centre pour m'avoir octroyé un congé de

formation de dix mois m'ayant permis d'avancer sur ce laborieux travail comme jamais je n'aurais pu le faire si j'avais continué en même temps mon métier de Professeur des Écoles.

D'ailleurs, j'en profite pour exprimer ma sympathie à mes nombreux collègues qui ont dû supporter mes guet-apens déguisés pour en fait devoir participer à mes études.

Merci à l'INSPÉ de Rouen et l'ensemble de ses équipes pour m'avoir accueilli dans ses locaux, notamment en mettant à ma disposition un poste de travail orienté plein Sud.

Merci aux membres du CIRNEF pour leur chaleureux accueil à Caen lors des journées d'échanges et leurs retours constructifs.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble de l'équipe du PIA3 100% inclusion : un défi, un territoire, notamment les collègues de l'espace recherche de l'INSPÉ de Rouen, pour la richesse de nos échanges et qui m'ont souvent permis de penser un peu à autre chose que ma thèse.

Merci aux représentants des doctorants qui mettent tout en œuvre pour permettre aux doctorants de travailler dans de bonnes conditions en leur facilitant certaines démarches.

Merci aux membres de mon comité de suivi, Diane Bedoin, Caroline Ganière et Philippe Lebaudy, pour leur sympathie et leurs conseils.

Bien sûr, cette thèse n'aurait pu être possible sans eux : les enseignants et les élèves. J'adresse donc toute ma gratitude à la dizaine de milliers d'enseignants de la France entière qui ont participé à mon étude 1. Merci aux élèves et leurs enseignants d'avoir accepté de participer à mon étude 2. Et mille mercis aux enseignants qui ont suivi la formation de l'étude 3 pour développer leurs compétences émotionnelles qui ont parfois parcourus près de 100 km pour rejoindre le lieu de formation, tout ça dans une démarche purement volontaire et bénévole de leur part ; un tel dévouement ne peut être que celui de personnes humbles, sincères et engagées.

Merci à ma famille et mes amis qui m'ont permis de garder une vie sociale en mettant entre parenthèses cette thèse.

Et surtout mes plus profonds et sincères remerciements à ma compagne Elodie qui a dû supporter mes changements d'humeurs, mes inquiétudes, mes craintes, mes laïus interminables et qui, même si elle ne le disait pas, son soutien sans mots mais sans faille m'a gardé motivé.

Enfin, et parce qu'elles m'ont souvent fait remarquer que « Papa travaille encore », je dédie ce travail à mes filles Thaïs et Swane dont la candeur et la douceur m'ont permis de tenir sur la longueur et dont le regard empli d'Amour et d'innocence savait me redonner la force et le courage de mener à terme cette thèse. Ça y est mes chéries, c'est fini, je vais pouvoir redevenir votre Papa à plein temps.

Table des matières

Remerciements	1
Table des matières	5
Table des tableaux	13
Table des figures	19
Table des annexes.....	23
Introduction générale.....	25
Partie 1 : Cadre théorique et institutionnel.....	31
Chapitre 1 : Les émotions.....	33
1. Qu'est-ce qu'une émotion ?	33
2. Émotions et apprentissages scolaires	39
3. L'influence des émotions de l'enseignant sur les élèves.....	41
Chapitre 2 : Les différentes intelligences	43
Chapitre 3 : L'intelligence émotionnelle.....	47
1. Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?.....	47
2. Le modèle de connaissance-mixte	49
3. Le modèle de l'habileté (Ability Emotional Intelligence)	52
4. Le modèle du trait (Trait Emotional Intelligence)	56
5. Résumé des modèles	58
6. Critiques des modèles	61
6.1. Critiques du modèle de l'habileté et de ses mesures	61
6.2. Critiques du modèle de connaissance-mixte, du modèle du trait et de leurs mesures	65
6.3. Conclusion des critiques.....	67
7. Le modèle tripartite.....	67
8. Synthèse des modèles d'intelligence émotionnelle.....	70
9. Validité du PEC	71
10. Les bénéfices des compétences émotionnelles	75
Chapitre 4 : L'intelligence émotionnelle dans l'enseignement.....	79
1. Les émotions dans l'enseignement	79
2. L'influence des émotions sur l'enseignement.....	82
3. Les compétences émotionnelles dans l'enseignement.....	87
4. Relations entre les compétences émotionnelles et la performance.....	90
Chapitre 5 : Antécédents et conséquences de l'intelligence émotionnelle.....	93
1. Place des compétences émotionnelles dans les activités sportives.....	93

1.1.	Compétences émotionnelles, performance sportive et intensité de pratique.....	94
1.2.	Compétences émotionnelles et facteurs physiologiques	95
1.3.	Compétences émotionnelles et stratégies de coping.....	96
1.4.	Compétences émotionnelles et régulation émotionnelle	97
1.5.	Sport individuel et sport collectif	99
1.6.	Compétences émotionnelles et activité sportive de loisir.....	99
1.7.	Compétences émotionnelles et Éducation Physique et Sportive	100
2.	Place des compétences émotionnelles dans la motivation	103
2.1.	La motivation intrinsèque.....	104
2.2.	La motivation extrinsèque	104
2.3.	L'amotivation	106
2.4.	La théorie de l'autodétermination.....	106
2.5.	La motivation au travail.....	107
2.6.	Les effets de la motivation.....	109
3.	Place des compétences émotionnelles dans le style motivationnel.....	110
3.1.	Les besoins psychologiques fondamentaux dans le contexte de classe.....	113
3.2.	L'influence des styles motivationnels sur les apprentissages	114
4.	Place des compétences émotionnelles dans le sentiment d'efficacité personnelle	119
4.1.	Le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants	119
4.2.	Le sentiment d'efficacité personnelle et la performance.....	122
5.	Place des compétences émotionnelles dans la santé mentale	123
5.1.	Les effets du burnout sur les enseignants	124
5.2.	Personnalité et burnout	126
5.3.	Régulation émotionnelle et burnout	127
Chapitre 6 : Peut-on développer les compétences émotionnelles ?.....		129
Chapitre 7 : Revue systématique des programmes de développement.....		137
1.	Méthodologie	138
1.1.	Sélection des bases de données et choix des termes.....	138
1.2.	Critères d'inclusion.....	140
2.	Résultats	141
2.1.	Stratégie de recherche et publications	141
2.2.	Populations	143
2.3.	Modèles pré-test et post-test	146
2.4.	Durée des programmes et formes d'organisation	146
2.5.	Description des modalités mises en oeuvre dans les programmes	149
2.6.	Outils utilisés	151

2.7.	Principaux résultats des études	152
2.8.	Résumé des études retenues pour la revue systématique	155
3.	Discussion	159
3.1.	Publications	159
3.2.	Populations	159
3.3.	Modèles pré-test et post-test	162
3.4.	Durée des programmes et formes d'organisation	162
3.5.	Modalités employées dans les programmes	165
3.6.	Outils utilisés	167
3.7.	Groupe contrôle	169
4.	Conclusion	171
5.	Résumé de la revue systématique	173
	Problématique de recherche et hypothèses.....	175
1.	Problématique de recherche	175
2.	Hypothèses de recherche.....	178
2.1.	Hypothèses de l'étude 1 : Le GENIE des enseignants	178
2.2.	Hypothèses de l'étude 2 : Le GENIE des élèves	181
2.3.	Hypothèses de l'étude 3 : Programme de développement GENIE.....	184
	Partie 2 : Études empiriques.....	187
	Chapitre 8 : Étude 1 : Le GENIE des enseignants.....	189
1.	Méthodologie - étude 1	189
1.1.	Procédure	189
1.2.	Population.....	190
1.3.	Mesures.....	193
2.	Résultats - étude 1	197
2.1.	Analyses préalables du PEC	198
2.1.1.	Structure factorielle	198
2.1.2.	Consistance interne.....	199
2.1.3.	Corrélations entre les sous-échelles, les sous-scores et le score total	200
2.2.	Analyses préalables du questionnaire sur le style motivationnel (perception enseignant).....	202
2.2.1.	Analyse factorielle exploratoire	202
2.2.2.	Analyse factorielle confirmatoire	205
2.3.	Compétences émotionnelles de l'ensemble des enseignants	209
2.3.1.	Moyennes et écart-types des CE.....	209
2.3.2.	Comparaisons des CE de l'ensemble des enseignants aux CE de la norme.....	211
2.3.3.	Effets du sexe sur les CE	212
2.3.4.	Effets de l'âge sur les CE	213

2.3.5.	Effets de l'expérience professionnelle sur les CE	214
2.3.6.	Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE	216
2.4.	Analyse de profils latents de l'ensemble des enseignants	218
2.4.1.	Classification des profils de l'ensemble des enseignants	218
2.4.2.	La motivation selon le niveau de CE.....	220
2.4.3.	Le style motivationnel selon le niveau de CE	222
2.4.4.	Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE.....	224
2.4.5.	La santé mentale selon le niveau de CE	226
2.4.6.	Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.....	228
2.5.	Compétences émotionnelles des enseignants du 1 ^{er} degré	229
2.5.1.	Moyennes et écart-types des CE.....	229
2.5.2.	Comparaisons des CE des enseignants du 1 ^{er} degré aux CE de la norme	230
2.5.3.	Effets du sexe sur les CE	231
2.5.4.	Effets de l'âge sur les CE	232
2.5.5.	Effets de l'expérience professionnelle sur les CE	234
2.5.6.	Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE.....	236
2.6.	Analyse de profils latents des enseignants du 1 ^{er} degré.....	238
2.6.1.	Classification des profils des enseignants du 1 ^{er} degré	238
2.6.2.	La motivation selon le niveau de CE.....	240
2.6.3.	Le style motivationnel selon le niveau de CE	242
2.6.4.	Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE.....	244
2.6.5.	La santé mentale selon le niveau de CE	246
2.6.6.	Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.....	248
2.7.	Compétences émotionnelles des enseignants du 2 nd degré.....	249
2.7.1.	Moyennes et écart-types des CE.....	249
2.7.2.	Comparaisons des CE des enseignants du 2 nd degré aux CE de la norme.....	250
2.7.3.	Effets du sexe sur les CE	251
2.7.4.	Effets de l'âge sur les CE	252
2.7.5.	Effets de l'expérience professionnelle sur les CE	254
2.7.6.	Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE.....	256
2.8.	Analyse de profils latents des enseignants du 2 nd degré	258
2.8.1.	Classification des profils des enseignants du 2 nd degré.....	258
2.8.2.	La motivation selon le niveau de CE.....	260
2.8.3.	Le style motivationnel selon le niveau de CE	262
2.8.4.	Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE.....	264
2.8.5.	La santé mentale selon le niveau de CE	266
2.8.6.	Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.....	268

2.9.	Comparaisons des compétences émotionnelles entre les enseignants du 1 ^{er} et du 2 nd degré.....	270
2.9.1.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE des enseignants.....	270
2.9.2.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE des femmes enseignantes.....	271
2.9.3.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE des hommes enseignants.....	272
2.9.4.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable sexe	273
2.9.5.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable âge.....	274
2.9.6.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable expérience professionnelle.....	275
2.9.7.	Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable pratique d'une Activité Physique (AP).....	275
3.	Discussion - étude 1	277
3.1.	Comparaisons des CE des enseignants avec les CE de la norme de la population Française.....	278
3.2.	Effets du sexe sur les CE des enseignants	279
3.3.	Effets de l'âge sur les CE des enseignants	281
3.4.	Effets de l'expérience professionnelle sur les CE des enseignants	284
3.5.	Effets des CE sur la motivation des enseignants	288
3.6.	Effets des CE sur le style motivationnel des enseignants.....	290
3.7.	Effets des CE sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	293
3.8.	Effets des CE sur la santé mentale des enseignants.....	295
3.9.	Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE des enseignants.....	299
3.10.	Comparaisons entre enseignants du 1 ^{er} et du 2 nd degré	302
3.11.	Le profil type d'un enseignant aux CE élevées	304
Chapitre 9 : Étude 2 : Le GENIE des élèves		307
1.	Méthodologie - étude 2	307
1.1.	Procédure.....	307
1.2.	Population.....	310
1.2.1.	Données socio-démographiques et professionnelles des enseignants.....	311
1.2.2.	Données socio-démographiques des élèves.....	312
1.3.	Mesures.....	314
2.	Résultats - étude 2	318
2.1.	Analyses préalables du questionnaire sur le style motivationnel (perception élève) 319	
2.1.1.	Analyse factorielle exploratoire	319
2.1.2.	Analyse factorielle confirmatoire	322
2.2.	Liens avec les CE	325
2.2.1.	Effets des CE des enseignants sur les CE des élèves	325
2.2.2.	Effets des stratégies de coping des enseignants sur les CE des élèves.....	326

2.2.3.	Effets du style motivationnel des enseignants (perception élève) sur les CE des élèves.....	327
2.2.4.	Effets des CE des enseignants sur les apprentissages des élèves	327
2.2.5.	Effets des CE des élèves sur leurs apprentissages.....	328
2.3.	Effets de la discipline lors des comparaisons entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant).....	329
3.	Discussion - étude 2	333
3.1.	Influence des CE des enseignants sur les CE des élèves	333
3.2.	Influence des stratégies de coping des enseignants sur les CE des élèves	335
3.3.	Influence du style motivationnel des enseignants sur les CE des élèves.....	338
3.4.	Influence des CE sur les apprentissages des élèves.....	340
3.4.1.	Effets des CE des enseignants sur les apprentissages des élèves	341
3.4.2.	Effets des CE des élèves sur leurs apprentissages.....	341
3.5.	Effets de la discipline lors des comparaisons entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves perçues par les enseignants	344
Chapitre 10 :	Étude 3 : Programme de développement GENIE.....	347
1.	Méthodologie - étude 3	347
1.1.	Procédure.....	347
1.2.	Contenu du programme de développement GENIE.....	349
1.3.	Population.....	354
1.4.	Mesures.....	358
2.	Résultats - étude 3	363
2.1.	Effets du programme sur les CE.....	363
2.2.	Effets du programme sur les stratégies de coping	369
2.3.	Effets du programme sur les affects	372
2.4.	Effets du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique.....	375
3.	Discussion - étude 3	379
3.1.	Effets du programme sur les CE.....	379
3.2.	Effets du programme sur les stratégies de coping	383
3.3.	Effets du programme sur les affects	388
3.4.	Effets du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique.....	391
Discussion générale.....		395
1.	Principaux résultats	395
2.	Limites	409
3.	Perspectives.....	412
Conclusion générale		415
Bibliographie.....		419

Annexes.....	473
Résumé.....	541
Abstract.....	542

Table des tableaux

Tableau 1.	Les dix sous-échelles du PEC.....	69
Tableau 2.	Les modèles de l'intelligence émotionnelle	70
Tableau 3.	Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de mise en œuvre	118
Tableau 4.	Répartition des modalités dans les programmes - revue systématique.....	151
Tableau 5.	Résumé des études - revue systématique.....	158
Tableau 6.	Répartition des répondants en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1	190
Tableau 7.	Répartition de l'âge en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1	191
Tableau 8.	Répartition de l'expérience professionnelle en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1	191
Tableau 9.	Répartition des répondants pratiquant une activité physique en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1	193
Tableau 10.	Saturations factorielles des 10 sous-échelles du PEC - étude 1.....	199
Tableau 11.	Consistance interne des scores du PEC - étude 1	200
Tableau 12.	Corrélations entre les sous-échelles, les sous-scores et le score total - étude 1	201
Tableau 13.	Charges factorielles pour 3 facteurs du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1	204
Tableau 14.	Consistance interne du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1	204
Tableau 15.	Indices d'ajustement selon le modèle du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1	205
Tableau 16.	Saturations factorielles pour le nouveau modèle en 16 items du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1	206
Tableau 17.	Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon le sexe - étude 1	209
Tableau 18.	Moyennes et écart-types des CE selon le sexe (Brasseur et al., 2013) - étude 1	210
Tableau 19.	Comparaisons des moyennes des CE entre l'ensemble des enseignants et le reste de la population - étude 1	211
Tableau 20.	Corrélations entre les CE de l'ensemble des enseignants et l'âge - étude 1... 213	213
Tableau 21.	Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon la catégorie d'âge - étude 1	214
Tableau 22.	Corrélations entre les CE de l'ensemble des enseignants et l'expérience professionnelle - étude 1	215

Tableau 23.	Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1.....	216
Tableau 24.	Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1	217
Tableau 25.	Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1.....	219
Tableau 26.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	220
Tableau 27.	Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	223
Tableau 28.	Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	225
Tableau 29.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	227
Tableau 30.	Répartition de l'ensemble des enseignants en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1.....	228
Tableau 31.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré selon le sexe - étude 1	229
Tableau 32.	Comparaisons des moyennes des CE entre les enseignants du 1 ^{er} degré et le reste de la population - étude 1	230
Tableau 33.	Corrélations entre les CE des enseignants du 1 ^{er} degré et l'âge - étude 1	232
Tableau 34.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré selon la catégorie d'âge - étude 1.....	233
Tableau 35.	Corrélations entre les CE des enseignants du 1 ^{er} degré et l'expérience professionnelle - étude 1	234
Tableau 36.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1.....	235
Tableau 37.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1	236
Tableau 38.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	239
Tableau 39.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	240
Tableau 40.	Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	243
Tableau 41.	Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	245
Tableau 42.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	247
Tableau 43.	Répartition des enseignants du 1 ^{er} degré en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1.....	248

Tableau 44.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2 nd degré selon le sexe - étude 1	249
Tableau 45.	Comparaisons des moyennes des CE entre les enseignants du 2 nd degré et le reste de la population - étude 1	250
Tableau 46.	Corrélations entre les CE des enseignants du 2 nd degré et l'âge - étude 1.....	252
Tableau 47.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2 nd degré selon la catégorie d'âge - étude 1	253
Tableau 48.	Corrélations entre les CE des enseignants du 2 nd degré et l'expérience professionnelle - étude 1	254
Tableau 49.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2 nd degré selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1.....	255
Tableau 50.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2 nd degré en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1	256
Tableau 51.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1.....	259
Tableau 52.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	260
Tableau 53.	Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	263
Tableau 54.	Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	265
Tableau 55.	Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	267
Tableau 56.	Répartition des enseignants du 2 nd degré en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1.....	268
Tableau 57.	Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1 ^{er} degré et du 2 nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1	270
Tableau 58.	Moyennes et écart-types des CE des femmes enseignantes du 1 ^{er} degré et du 2 nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1	271
Tableau 59.	Moyennes et écart-types des CE des hommes enseignants du 1 ^{er} degré et du 2 nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1	273
Tableau 60.	Répartition de l'âge des enseignants en fonction du sexe et de la discipline - étude 2	312
Tableau 61.	Répartition de l'expérience professionnelle des enseignants en fonction du sexe et de la discipline - étude 2	312
Tableau 62.	Répartition des élèves en fonction du sexe et de la discipline - étude 2.....	313
Tableau 63.	Répartition des élèves par classe en fonction du sexe et de la discipline - étude 2	313
Tableau 64.	Répartition de l'âge des élèves en fonction du sexe et de la discipline - étude 2	314

Tableau 65.	Charges factorielles pour 3 facteurs du style motivationnel (perception élève) - étude 2.....	321
Tableau 66.	Consistance interne du style motivationnel (perception élève) - étude 2	321
Tableau 67.	Indices d'ajustement selon le modèle du style motivationnel (perception élève) - étude 2.....	322
Tableau 68.	Saturations factorielles pour le nouveau modèle en 10 items du style motivationnel (perception élève) - étude 2	323
Tableau 69.	Régressions linéaires des CE des élèves en fonction du score total des CE des enseignants selon le temps de mesure - étude 2	325
Tableau 70.	Régressions linéaires du score total des CE des élèves en fonction des stratégies de coping des enseignants selon le temps de mesure - étude 2	326
Tableau 71.	Régressions linéaires du score total des CE des élèves en fonction des styles motivationnels des enseignants selon le temps de mesure - étude 2	327
Tableau 72.	Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction du score total des CE des enseignants selon le temps de mesure - étude 2.....	328
Tableau 73.	Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction du score total des CE des élèves selon le temps de mesure - étude 2	328
Tableau 74.	Comparaisons des moyennes entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) en fonction de la discipline - étude 2	330
Tableau 75.	Corrélations entre le score total des CE et les stratégies de coping des enseignants - étude 2.....	335
Tableau 76.	Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction des styles motivationnels des enseignants selon le temps de mesure - étude 2	343
Tableau 77.	Contenu du programme de développement GENIE - étude 3	353
Tableau 78.	Répartition des participants en fonction du sexe et du groupe - étude 3	356
Tableau 79.	Répartition de l'âge en fonction du sexe et du groupe - étude 3	357
Tableau 80.	Répartition de l'expérience professionnelle en fonction du sexe et du groupe - étude 3	357
Tableau 81.	Répartition des participants en fonction du degré de l'enseignement et du groupe - étude 3	358
Tableau 82.	Moyennes et écart-types des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	364
Tableau 83.	Comparaisons des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	367
Tableau 84.	Moyennes et écart-types des stratégies de coping en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	369
Tableau 85.	Comparaisons des stratégies de coping en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	371
Tableau 86.	Moyennes et écart-types des affects en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	373

Tableau 87.	Comparaisons des affects en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	374
Tableau 88.	Moyennes et écart-types du niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	376
Tableau 89.	Comparaisons du niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	377
Tableau 90.	Répartition des niveaux d'intensité d'AP des enseignants en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	378

Table des figures

Figure 1.	La théorie périphérique de James et Lange	34
Figure 2.	La théorie centraliste de Cannon et Bard.....	35
Figure 3.	La théorie à « deux facteurs » de Schachter et Singer.....	36
Figure 4.	Hypothèse de Gardner au sujet de l'intelligence	48
Figure 5.	Modèle de connaissance-mixte selon Bar-On	51
Figure 6.	Modèle de l'habileté selon Salovey et Mayer.....	55
Figure 7.	Modèle du trait selon Petrides et Furnham.....	58
Figure 8.	Les différents types de motivation dans la TAD en fonction de leur degré d'autodétermination.....	107
Figure 9.	Continuum de l'autodétermination (Gagné et al., 2015).....	108
Figure 10.	Les composantes environnementales relatives à la structure et au contrôle et les besoins s'y rapportant.....	116
Figure 11.	Les cinq facettes du modèle de personnalité Big Five	127
Figure 12.	Diagramme de flux PRISMA - revue systématique	142
Figure 13.	Répartition des participants - revue systématique	143
Figure 14.	Répartition des participants dans les groupes expérimentaux et groupes contrôles - revue systématique.....	144
Figure 15.	Répartition hommes/femmes dans les études mixtes - revue systématique ...	145
Figure 16.	Moyenne d'âge des participants - revue systématique	145
Figure 17.	Nombre d'heures totales de formation - revue systématique	147
Figure 18.	Nombre de séances mises en œuvre dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances - revue systématique.....	147
Figure 19.	Durée des séances dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances (en minutes) - revue systématique.....	148
Figure 20.	Nombre de semaines de formation dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances - revue systématique.....	148
Figure 21.	Méthode de Solomon à 4 groupes	171
Figure 22.	Résumé des hypothèses	186
Figure 23.	Carte de la France métropolitaine des participants - étude 1.....	192
Figure 24.	Diagramme structurel du modèle en 16 items du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1.....	207
Figure 25.	Ratios des CE de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	219
Figure 26.	Ratios des sous-échelles de la motivation de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	221
Figure 27.	Ratios des dimensions du style motivationnel de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1.....	223

Figure 28.	Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1.....	225
Figure 29.	Ratios des sous-échelles de santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1	227
Figure 30.	Ratios des CE des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1.....	239
Figure 31.	Ratios des sous-échelles de la motivation des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1	241
Figure 32.	Ratios des dimensions du style motivationnel des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1	243
Figure 33.	Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1	245
Figure 34.	Ratios des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1	247
Figure 35.	Ratios des CE des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	259
Figure 36.	Ratios des sous-échelles de la motivation des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	261
Figure 37.	Ratios des dimensions du style motivationnel des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	263
Figure 38.	Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	265
Figure 39.	Ratios des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	267
Figure 40.	Carte de la France métropolitaine selon le score total des CE - étude 1	276
Figure 41.	Répartition enseignants / enseignantes en fonction de la discipline - étude 2	311
Figure 42.	Diagramme structurel du modèle en 10 items du style motivationnel (perception élève) - étude 2	324
Figure 43.	Les différents temps de recueil de données - étude 3	359
Figure 44.	Scores totaux des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	365
Figure 45.	Scores intrapersonnels des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	365
Figure 46.	Scores interpersonnels des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	366
Figure 47.	Scores du coping centré sur la tâche en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	370
Figure 48.	Scores du coping centré sur les émotions en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	370
Figure 49.	Scores du coping centré sur la recherche de soutien en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3.....	371

Figure 50.	Scores des affects positifs en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	373
Figure 51.	Scores des affects négatifs en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	374
Figure 52.	Niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3	376

Table des annexes

Annexe 1.	Traduction Française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses	473
Annexe 2.	E-mail diffusé pour le GENIE des enseignants - étude 1	475
Annexe 3.	Préambule du GENIE des enseignants - étude 1	476
Annexe 4.	Corrélations entre les variables du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1	477
Annexe 5.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE de l'ensemble des enseignants en fonction des catégories d'âge - étude 1	478
Annexe 6.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE de l'ensemble des enseignants en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1	479
Annexe 7.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 1 ^{er} degré en fonction des catégories d'âge - étude 1	480
Annexe 8.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 1 ^{er} degré en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1.....	481
Annexe 9.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 2 nd degré en fonction des catégories d'âge - étude 1	482
Annexe 10.	Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 2 nd degré en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1.....	483
Annexe 11.	Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1.....	484
Annexe 12.	Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale des enseignants du 1 ^{er} degré selon le cluster - étude 1	486
Annexe 13.	Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale des enseignants du 2 nd degré selon le cluster - étude 1	488
Annexe 14.	E-mail diffusé pour le GENIE des élèves - étude 2.....	490
Annexe 15.	Note explicative - étude 2	491
Annexe 16.	Corrélations entre les variables du style motivationnel (perception élève) - étude 2	492
Annexe 17.	E-mail diffusé pour le programme de développement GENIE - étude 3	493
Annexe 18.	Préambule de la formation GENIE - étude 3.....	494
Annexe 19.	Formation GENIE : Suivi continu n°1 - étude 3	495
Annexe 20.	Formation GENIE : Exercices de connaissance - étude 3	500
Annexe 21.	Formation GENIE : Exercices de regard - étude 3	502
Annexe 22.	Formation GENIE : Exercices d'expression - étude 3.....	504

Annexe 23.	Questions socio-démographiques et socio-professionnelles	518
Annexe 24.	Questionnaire PEC	519
Annexe 25.	Questionnaire TEIQue-SF	521
Annexe 26.	Questionnaire TEIQue-ASF	522
Annexe 27.	Questionnaire TEIQue-360°	523
Annexe 28.	Questionnaire BEIS-10.....	524
Annexe 29.	Questionnaire PANAS.....	525
Annexe 30.	Questionnaire MWMS.....	526
Annexe 31.	Questionnaire Style motivationnel (perception enseignant).....	527
Annexe 32.	Questionnaire Style motivationnel (perception élève)	528
Annexe 33.	Questionnaire TSES	529
Annexe 34.	Questionnaire MBI	530
Annexe 35.	Questionnaire WCC.....	531
Annexe 36.	Questionnaire IPAQ	532
Annexe 37.	Clés de codage des questionnaires.....	533
Annexe 38.	Inscription au registre des activités de traitement de l'Université de Rouen Normandie	535

Introduction générale

Les émotions s'expriment au quotidien, de diverses manières et ont un impact sur nous-mêmes et sur les autres (Darwin, 1873). Quoi que nous fassions, elles sont présentes. Elles orientent et modifient nos actions, nos envies et nos choix au gré des événements que nous rencontrons au cours de notre vie, depuis notre enfance jusqu'à la fin de notre vie (Sartre, 1948). Chaque personne ressentira ses émotions différemment, de manière personnelle, avec plus ou moins d'intensité et pourra être impactée distinctement selon le moment où elle les perçoit. Car les émotions ne sont pas ancrées dans le marbre et ne répondent pas à une logique, elles peuvent prendre des formes variées et peuvent s'exprimer autrement d'un jour à l'autre et, ce, même si l'évènement responsable se reproduit à l'identique. Le mot émotion provient du latin « emovere », « emotum » et « movere » qui signifie enlever, secouer et se mouvoir. Les émotions participent aux changements de comportement qui induisent des modifications physiques ou psychiques. Elles peuvent être positives (joie, bonheur, enthousiasme) comme négatives (peur, stress, angoisse).

Puisqu'elles sont là, qu'elles participent et influencent nos choix et notre vie de manière générale, il va alors s'agir de réussir à vivre avec, sans pour autant les renier ou les enfouir au plus profond de nous-mêmes. Il conviendra de mettre en œuvre différents processus pour les identifier, les comprendre, les exprimer, les gérer et les utiliser pour ainsi rendre l'instant où elles s'expriment le plus agréable possible pour soi-même et pour notre entourage (Hunt, 1928 ; Moss & Hunt, 1927 ; Kramer, 1963 ; Wechsler, 1958). Alors, les émotions constituent un champ de recherche fondamental.

Dès 1920, Thorndike s'interroge sur le concept d'intelligence et souligne son incidence sur nos états internes et ceux des autres. C'est en 1990 que les psychologues Salovey et Mayer

élaborent un concept qui porte sur la capacité à reconnaître, à comprendre et à maîtriser ses propres émotions et à avancer avec les émotions des autres personnes avec lesquelles nous sommes en interaction (Salovey & Mayer, 1990). Ce concept porte le nom d'intelligence émotionnelle (IE). Ces deux psychologues définissent les émotions comme le résultat d'un changement dans les relations entre un individu et son environnement afin de le signaler. Longtemps considérés comme deux concepts distincts et antagonistes, l'unification de l'intelligence et des émotions sous le concept d'IE est assez récente. Par le passé, les émotions ont été perçues comme dysfonctionnelles par rapport à la raison, leur aspect fonctionnel n'ayant été que récemment abordé et démontré (Damasio, 1995 ; Frijda, 1986). Mais si plusieurs théories (James-Lange ; Cannon-Bard ; Schachter-Singer ; Frijda ; Sander) s'accordent à dire que les émotions jouent un rôle indispensable dans notre adaptation aux situations de la vie, il est aussi évident que ces émotions peuvent être responsables de problèmes et de désordres psychologiques (Philippot, 2011). En fait, l'individu doit faire preuve d'adaptation aux situations et ce n'est pas tant l'émotion qui importe, mais plutôt ce que l'individu va et peut en faire. C'est de cette idée que s'est développée la notion d'IE.

En 1995, Goleman, à travers son best-seller « L'intelligence émotionnelle », fait connaître au grand public le concept et lui permet de prendre de l'ampleur. Dès lors, l'intérêt que va susciter l'IE va engendrer des travaux dans certains champs, notamment le sport qui est un terrain particulièrement fertile à explorer du fait de la prépondérance des émotions chez le sportif (Laborde, Dosseville & Raab, 2013 ; Laborde, Raab & Dosseville, 2012), alors que d'autres champs ne seront que peu investigués, tel que le milieu éducatif (Ashforth & Humphrey, 1995 ; Tran, 2014).

Comme tout autre individu au cours de sa vie quotidienne comme de sa vie professionnelle, l'enseignant est amené à faire face à ses propres émotions. Les émotions de l'enseignant sont au cœur d'un certain nombre d'études et influencent l'acquisition des

compétences chez l'élève. Pour Chbat (2002), « *les travaux de Howard Gardner (1983) ont montré qu'il ne suffit pas de développer le quotient intellectuel (QI) pour assurer la réussite d'un individu : il y a des facteurs émotionnels qui comptent tout autant que les facteurs intellectuels et dont l'éducation ne se préoccupe pas dans la formation professionnelle* ». Les émotions de l'enseignant influencent son enseignement directement ou indirectement ; il doit alors prendre en compte ses émotions.

En classe, l'enseignant doit être capable d'identifier ses émotions. S'il ressent un stress au sens physiologique et psychologique, il est important de le comprendre, d'apprendre à le gérer afin de continuer l'enseignement de manière efficiente, mais il est également essentiel d'apprendre à mettre à profit cette intelligence émotionnelle dans l'enseignement aux élèves. L'enseignant doit alors développer son IE pour éviter que la mauvaise gestion des émotions ne vienne perturber le bon déroulement de son enseignement. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'au cours de sa carrière, l'enseignant va développer son expertise par le biais de son IE et par conséquent, être dans la capacité de pouvoir répondre de manière adaptée à toutes les réactions de ses élèves ainsi qu'à ses propres réactions. Car, en plus des siennes, il fait également face aux émotions des élèves qu'il côtoie au sein de sa classe et de son établissement, des parents d'élèves, de ses collègues, et de sa vie sociale et familiale. Il doit alors faire le nécessaire pour qu'elles ne débordent pas sur la qualité de son enseignement en le submergeant. Car tous les courants pédagogiques (e.g., Denervaud et al., 2017 ; Orlova et al., 2015 ; Visioli, 2022) affirment que les émotions sont au cœur des apprentissages.

D'ailleurs, dès les premières années de scolarisation, en maternelle, les émotions sont abordées. Dans les programmes de 2008, on y retrouve la compétence « Contrôler ses émotions » dans le domaine « Devenir élève » pour le cycle 1. C'est dans les programmes de 2015, puis ceux de 2020 que la notion d'émotion se retrouve au sein du domaine « Culture de la sensibilité », une des composantes de l'Enseignement Moral et Civique enseigné aux cycles

2, 3 et 4. Il y est fait référence à l'identification, l'expression et la régulation des émotions, aux sentiments, à l'empathie, aux capacités d'écoute ou encore au « vivre ensemble ». Dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2015 (socle dont l'ensemble des élèves doivent atteindre les compétences à l'issue de leur scolarisation), les émotions y sont abordées dans la partie « Compétences sociales et civiques » en termes de capacité (« savoir reconnaître et nommer ses émotions ») et d'aptitude. Depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013), le développement des compétences psychosociales (e.g., gestion des émotions, compétences relationnelles) fait partie intégrante des objectifs du parcours d'éducation à la santé. Nous constatons alors que la prise en compte des émotions des élèves est assez récente dans le système éducatif Français.

L'un des enseignements dans lequel les enseignants et les élèves sont amenés à exprimer davantage leurs émotions est l'Éducation Physique et Sportive (EPS). *« Le cours d'EPS peut enchanter la journée terne d'un élève, comme il peut devenir un cauchemar hebdomadaire. Rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité »* (Gagnaire & Lavie, 2005, p. 57). Il semble alors intéressant que le concept d'IE soit développé au travers d'une pratique physique et sportive. L'EPS, enseignement obligatoire et pérenne tout au long de la scolarité, pourrait alors être un levier à actionner pour développer l'IE dès le plus âge par la pratique physique et sportive de manière assidue.

D'ailleurs, l'EPS est pratiquée dès la maternelle et tout au long du cursus scolaire où elle est la matière bénéficiant du plus grand nombre d'heures allouées après le Français et les Mathématiques. C'est également lors de leur pratique sportive que les émotions trouvent un terrain propice dans lequel elles peuvent s'exprimer car les sentiments y sont exacerbés (Dosseville, Laborde & Allen, 2016). Selon Récopé et Ria (2005), *« les émotions sont un ressort de l'action »*. L'action étant très présente lors de la pratique sportive, il convient de s'intéresser aux effets de la pratique sportive et au fait d'enseigner l'EPS sur les émotions car

pratiquer une activité sportive pourrait aussi être un atout pour l'enseignant. En effet, le sport permet de développer des techniques, des tactiques mais aussi de mieux se connaître, d'en apprendre davantage sur ses capacités, ses réactions ainsi que celles des autres. La pratique sportive pourrait donc permettre d'appréhender à la fois ses émotions mais aussi celles de ses élèves.

Nous pouvons alors nous demander si les émotions de l'enseignant ont un effet sur sa motivation, sur sa manière d'enseigner, et si les émotions des élèves ou de leur enseignant vont exercer une influence sur leurs apprentissages car si les émotions de l'enseignant influencent son enseignement, il est alors amené à les prendre en compte. Plus spécifiquement, nous interrogerons les facteurs, notamment la pratique d'une activité physique, qui sont susceptibles d'influencer l'IE de l'enseignant tout au long de sa carrière. Nous questionnerons également les effets réciproques que pourraient avoir les émotions des enseignants et celles des élèves. Enfin, si l'IE des enseignants est un élément important, nous nous interrogerons sur les programmes de formation susceptibles de la développer.

Ce manuscrit s'articule autour de trois parties. La première partie est organisée en sept chapitres détaillés ci-après. Elle constitue le cadrage théorique, puis présente la problématique, les questions de recherche et les hypothèses structurant ce travail doctoral.

La deuxième partie est composée des trois études réalisées dans le cadre du travail de thèse. La première étude a pour vocation de mettre en évidence les facteurs qui influencent les compétences émotionnelles des enseignants et de déterminer les liens qu'elles ont avec la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité sportive. La deuxième étude vise à identifier les différentes relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves au cours du temps et examine un potentiel effet de la discipline de l'enseignant. La troisième étude détaille l'efficacité d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle sur les

compétences émotionnelles, les stratégies de coping et la pratique d'activité physique des enseignants.

Enfin, une discussion générale conclut ce travail en permettant de mettre en relation les résultats de nos trois études, ceci au regard de nos différentes questions de recherche, et en examinant les intérêts et les limites afin d'envisager des perspectives de réflexion à la fois scientifiques et professionnelles pour les recherches futures.

Partie 1 : Cadre théorique et institutionnel

La première partie de cette thèse présentera les appuis historiques, théoriques et institutionnels ainsi que l'étape de problématisation et les hypothèses sur lesquels se basent les études empiriques. Les différents champs de nos recherches seront détaillés de la manière suivante :

- Le premier chapitre s'intéressera aux émotions, les mettra en lien avec les apprentissages scolaires et étudiera l'influence qu'elles peuvent avoir sur l'enseignant et ses élèves ;
- Le second chapitre détaillera les différentes formes d'intelligences ;
- Le troisième chapitre définira le concept d'intelligence émotionnelle, étudiera les différents modèles s'y rapportant, en fera une critique et explicitera les bénéfices des compétences émotionnelles de manière générale ;
- Le chapitre 4 mettra l'intelligence émotionnelle en perspective avec l'enseignement en étudiant l'influence que les compétences émotionnelles peuvent avoir sur l'enseignant et ses enseignements ;
- Dans le chapitre 5, nous verrons de quelles manières l'intelligence émotionnelle et la pratique sportive s'influencent mutuellement et de quelles façons les compétences émotionnelles interviennent sur la motivation, sur le style motivationnel, sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la santé mentale ;
- Dans le chapitre 6, nous vérifierons s'il est possible de développer les compétences émotionnelles ;
- Enfin, dans le chapitre 7, nous réaliserons une revue systématique portant sur les programmes de développement de l'intelligence émotionnelle dans l'enseignement et dans le domaine sportif afin de collecter et évaluer les données de manière critique et objective pour en faire une synthèse des connaissances.

Chapitre 1 : Les émotions

1. Qu'est-ce qu'une émotion ?

Aristote dans Rhétorique propose une des premières définitions des émotions en les présentant comme « *tous ces sentiments qui changent l'homme en l'entraînant à modifier son jugement et qui sont souvent accompagnés par la souffrance ou le plaisir* » (livre II, chap. 1, 1378a). Par la suite, d'autres définitions ont été apportées ; ainsi, les émotions ont été catégorisées comme suit : affectives, cognitives, situationnelles, physiologiques, comportementales, axées sur les effets perturbateurs, adaptatives, multi-composantes, restrictives et motivationnelles.

Associées à des termes négatifs comme trouble ou encore agitation, ce n'est qu'à la suite des travaux de Darwin (1873) que le caractère positif des émotions sera mis en avant lorsqu'elles permettent de s'adapter pour survivre.

Sartre (1938) pensait que les émotions permettaient « *d'appréhender dans le monde, ce qui fait écho, prolonge ou fait obstacles à nos désirs, nos normes et nos préférences* ». Il a alors interprété l'évanouissement comme une adaptation. L'Homme agirait de cette façon pour faire « disparaître le monde ». La conscience de l'Homme ne pouvant faire face à l'action qu'elle subit, elle se supprime alors elle-même.

Une émotion pourrait alors se définir selon trois axes différents mais parfois liés :

- Une réponse physiologique : Modification du rythme cardiaque et respiratoire, rougeur, transpiration, etc. ;
- Une réponse comportementale : Expression faciale, agitation, modification de la voix, etc. ;

- Une réponse cognitive : Les capacités d'observation, de jugement, de perception peuvent être altérées.

Plusieurs théories concernant les émotions ont alors été développées :

- La théorie périphérique de James et Lange (1884) (figure 1) : L'émotion serait en fait une traduction des modifications physiologiques. James (1890) défendait alors son point de vue de la manière suivante : « *Nous nous sentons tristes parce que nous pleurons, en colère parce que nous frappons quelqu'un et effrayés parce que nous tremblons* ». C'est à la suite d'une réaction corporelle qu'une émotion va alors émerger chez l'individu.

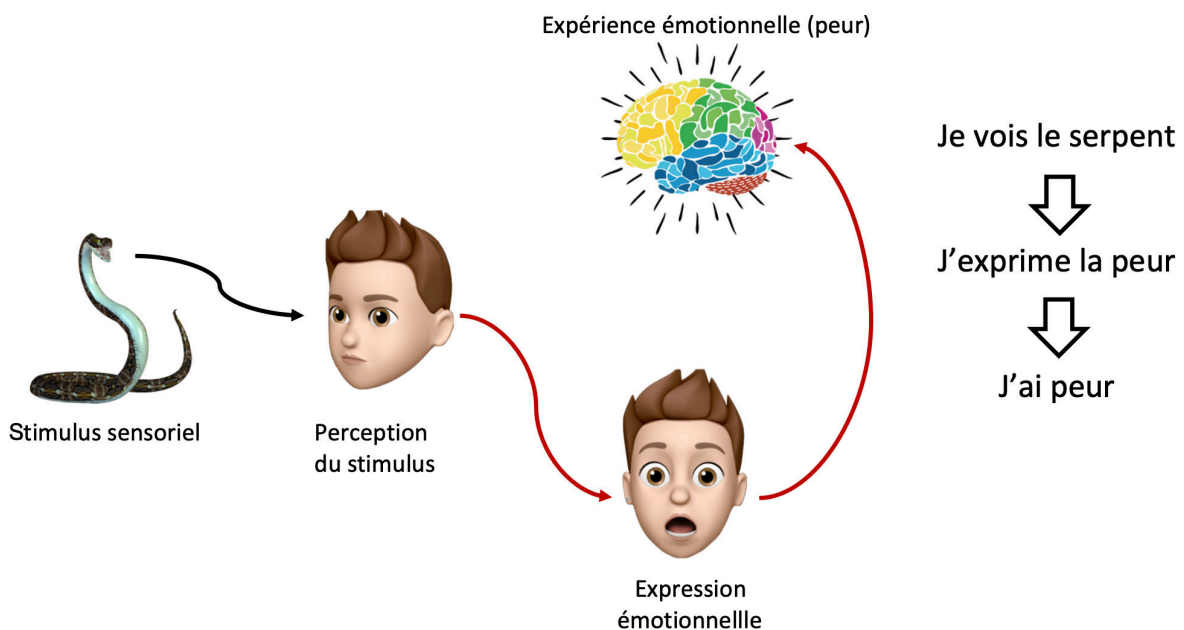


Figure 1. La théorie périphérique de James et Lange

- La théorie centraliste de Cannon et Bard (1927) (figure 2) : Contrairement à la théorie développée par James et Lange, Cannon et Bard pensent que le système nerveux central de l'individu va traiter l'information à laquelle ce dernier fait face. Il va alors faire émerger une émotion chez l'individu qui pourra ensuite entraîner

une réponse physiologique. Cette théorie permet ainsi de laisser place à la possibilité que certaines émotions seraient plutôt « intérieures » et n'entraîneraient donc pas nécessairement de réponses physiologiques.

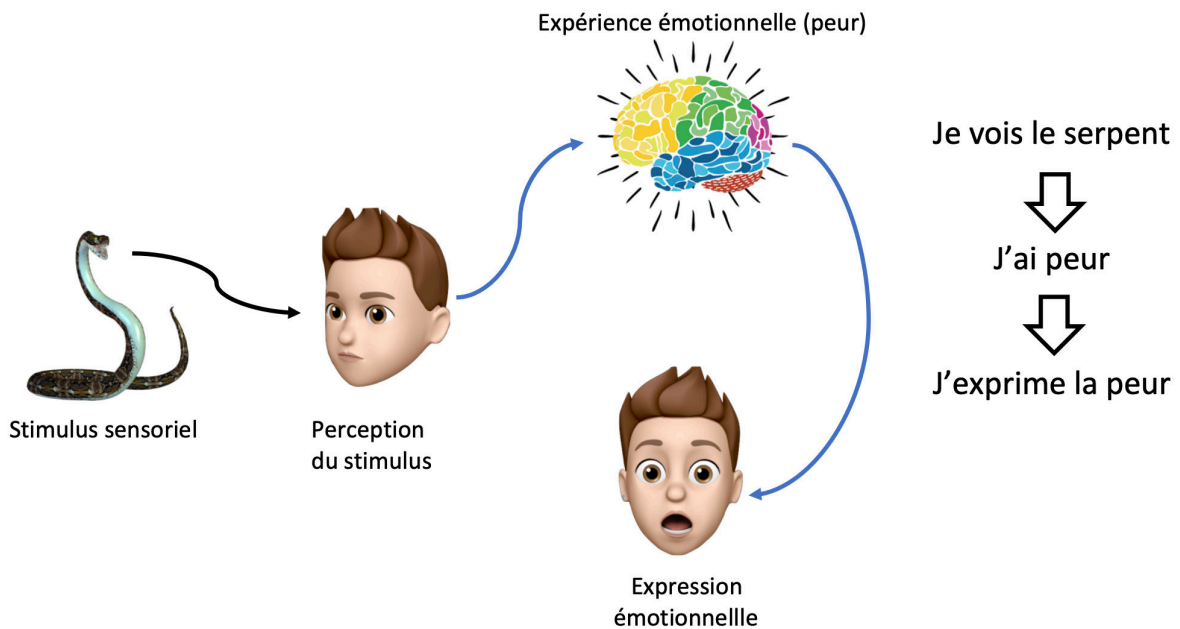


Figure 2. *La théorie centraliste de Cannon et Bard*

- La théorie à « deux facteurs » de Schachter et Singer (1962) (figure 3) : Elle serait en fait un combiné entre la théorie de James et Lange et la théorie de Cannon et Bard. En effet, l'émotion dépendrait de deux facteurs : une réponse cognitive (évaluation cognitive de la situation) et une réponse physiologique (activation physiologique). La réponse cognitive ferait suite à l'analyse du contexte psychologique ou social qui provoque l'émotion et permettrait alors de déterminer la nature de cette dernière. La réponse physiologique permettrait quant à elle de déterminer l'intensité de cette émotion. Mais l'individu doit établir un lien entre ces deux facteurs afin de déclencher une émotion. Cette théorie permettrait alors d'accorder une place importante quant à la question de la prise en compte du contexte social dans lequel émergent les émotions.

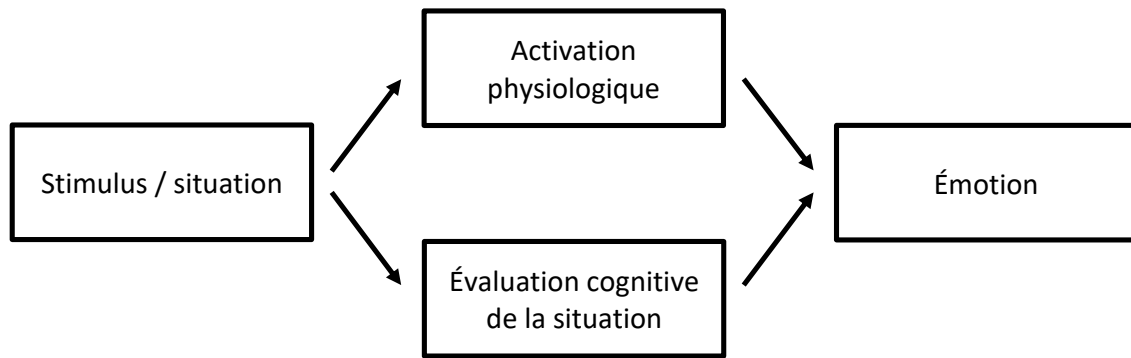


Figure 3. *La théorie à « deux facteurs » de Schachter et Singer*

Au cours du XX^{ème} siècle, les émotions ont alors été définies d'une manière ou d'une autre à la guise des idéologies et des recherches sur le sujet. C'est en 2016 que Sander propose un état des lieux du savoir et une synthèse des théories, et suggère une définition : « *L'émotion est un processus rapide qui se concentre sur un évènement et qui est constitué de deux étapes : un mécanisme de déclenchement fondé sur la pertinence de l'évènement (l'évènement est-il pertinent pour mes buts ?) et une réponse émotionnelle à plusieurs composantes (les tendances à l'action, les réactions du système nerveux parasympathique, les expressions et les sentiments)* » (Sander, 2016, p. 3). L'émotion est donc rapide, peu durable et est la conséquence d'un évènement précis, mais qui présente de multiples composantes, c'est-à-dire que les évènements déclencheurs peuvent être de natures différentes et l'émotion engendrée peut également être de nature différente. Il est alors intéressant de définir et de nommer les émotions. En effet, certains scientifiques ont émis le postulat qu'il existe des émotions de bases, ou émotions primaires. Tomkins (1980) identifie et différencie neuf émotions : intérêt, joie, surprise, anxiété, peur, mépris, dégoût, honte, colère.

Aussi, lorsqu'un individu ressent une émotion, elle va se traduire et être instantanément suivie par une réaction qui lui est associée. Il a alors été proposé de classifier les réactions

émotionnelles. Plutchik (1980) en définit huit et décline pour chacune d'elle une fonction particulière :

- Peur → protection
- Colère → destruction
- Joie → reproduction
- Tristesse → réintégration
- Acceptation → incorporation
- Dégoût → rejet
- Espérance → exploration
- Surprise → orientation.

Pour Ekman qui définit six émotions de base (Ekman, 1984), l'émotion est brève et ne dure que quelques secondes, mais son expression étant sa conséquence, perdure (Ekman, 1992). Il propose ainsi de distinguer les émotions des humeurs qui, quant à elles, peuvent être durables (de quelques heures à plusieurs jours). Par exemple, l'émotion « joie » serait associée à l'humeur « euphorie » et l'émotion « colère » serait associée à l'humeur « irritabilité » si elles dureraient dans le temps.

Selon Récopé et Ria (2005), les émotions correspondent à « *une rupture entre les attentes et la perception de la situation* ». Elles pourraient alors être positives (gaieté, fierté, amusement) lorsque les attentes sont en corrélation avec la perception de la situation ou bien négatives (tristesse, déception, colère) lorsque la perception de la situation ne correspond pas aux attentes. Les auteurs soulignent d'ailleurs, à juste titre, le fait qu'il s'agisse bien de la « perception » de la situation par soi-même et non la situation telle qu'elle peut être perçue par un autre individu. En effet, les émotions sont propres à chacun et il est même parfois complexe

de mettre des mots dessus et d'exprimer ce que l'on ressent. Finalement, nous pourrions alors définir les émotions comme « *une expérience subjective exprimée au travers de la verbalisation, d'expressions comportementales, de changements physiologiques et de cognitions spécifiques* » (Cornelius, 1996) qui jouerait alors un rôle dans notre manière d'agir.

Pourtant, les émotions peuvent aussi être déclenchées d'une manière différente en fonction de la réaction d'autrui. La colère des parents vis-à-vis d'un mauvais comportement de la part de leur enfant peut, par exemple, susciter chez ce dernier une certaine forme de honte. Le déclenchement d'une émotion a une fonction précise. En effet, en plus de leur fonction de communication, les émotions, positives ou négatives, peuvent influencer notre manière d'agir. Jouant le premier rôle pour favoriser la survie, les émotions nous poussent alors à réagir face à une situation et déterminent alors les décisions qui vont être prises. De plus, elles permettent l'adaptation puisque face à la « rupture » évoquée par Récopé et Ria, l'Homme va alors pouvoir modifier son action pour correspondre à ses propres attentes.

Nous pouvons donc dire que les émotions sont finalement omniprésentes lorsque l'Homme agit et peuvent alors déterminer les actions réalisées. Les émotions sont alors au cœur de tous les domaines. En effet chaque situation engendre une émotion. Le travail est l'un de ces domaines dans lequel les émotions ont une place importante. Par exemple : la peur de perdre ce travail, la peur de commettre une erreur, la fierté lorsqu'une tâche est réalisée, la colère devant une injustice, la joie face à l'obtention d'un emploi, etc. Il n'est donc pas possible de séparer les émotions du travail. Comme l'expliquent James et Gabe (1996), si les émotions n'étaient pas prises en compte, il ne serait pas possible de concevoir qu'une personne soit fatiguée alors même que son travail ne soit pas physique.

Dans certains secteurs, le travail de certains dirigeants demande une gestion et une maîtrise des émotions. Hochschild a défini la maîtrise des émotions comme étant le « travail émotionnel » ; elle le définit comme « *la compréhension, l'évaluation et la gestion de ses*

propres émotions, ainsi que des émotions d'autrui » (Hochschild et al., 1983 ; Hochschild en préface dans Fineman, 1993). Ce « travail émotionnel » possède trois spécificités :

- Il faut avoir un contact en face à face ou, au minimum, un échange verbal avec son entourage ;
- Le comportement (attitude, manière de s'exprimer) du travailleur produit un état émotionnel (la confiance, la peur, etc.) chez le client ;
- La tâche ayant une dimension émotionnelle, les employeurs peuvent orienter leur type de management vers un contrôle des émotions des employés au travers de formation.

L'analogie entre dirigeants et enseignants peut alors être faite puisque nous pouvons considérer qu'une classe est également un groupe d'individus qui doit être encadré et géré afin de rendre leur tâche efficiente, à savoir la réussite dans les apprentissages scolaires.

Étudier les émotions de l'enseignant et leurs effets semble alors être un axe de recherche prometteur pour approfondir les connaissances dans le domaine de l'enseignement.

2. Émotions et apprentissages scolaires

L'enseignant est au centre de la classe, c'est lui le maître des échanges, le dirigeant de la classe. Il est en permanence en contact avec son public et est donc susceptible de ressentir un grand nombre d'émotions différentes, comme la fierté lorsque les élèves acquièrent de nouvelles connaissances ou l'exaspération face à une difficulté de compréhension. Il est alors essentiel que l'enseignant maîtrise ses émotions et s'exerce sur le travail émotionnel défini par Hochschild (2003).

L'école, comme l'indiquent Orlova, Ebiner et Genoud (2015), est « *génératrice d'émotions qui peuvent être positives ou négatives. L'apprentissage scolaire comporte par*

conséquent des colorations affectives et, à tout moment, des activités ou des interactions sont à même de déclencher tout un éventail d'émotions chez l'élève, qui peuvent aller de la joie à la colère, de l'enthousiasme à la frustration, et face auxquelles l'apprenant doit faire face en trouvant des stratégies adaptées ».

Il s'agit ici d'un élément qui est souligné par les programmes et qui justifie son importance par le fait qu'il s'agisse d'un facteur qui n'est pas toujours contrôlé, surtout chez les plus jeunes. Travailler sur les émotions semble être nécessaire pour les élèves car cela contribuerait au bien-être de chacun. Dans l'optique de permettre la réussite de tous et de réduire les inégalités, un travail de réflexion sur les émotions est primordial. En effet, les émotions jouent un rôle particulier sur le bien-être psychologique de l'élève pouvant alors amener la confiance en soi mais aussi contribuer à une estime de soi qui sera valorisée (Weare & Gray, 2003). De plus, ce travail permettrait aussi de répondre à la notion du « vivre ensemble » qui est particulièrement développée ces dernières années dans la scolarité des élèves en permettant à chacun d'exprimer de l'empathie pour les autres et de favoriser l'émergence d'habiletés sociales à travers le décryptage de ces émotions. D'ailleurs, comme le soulignent Pons, Lafortune et Doudin (2004), « *l'élève présentant un déficit dans sa compréhension des émotions est moins disponible pour les apprentissages scolaires* ». C'est pour cela que le travail sur les émotions a pris une place importante dans l'éducation puisqu'elles ont un impact considérable concernant les apprentissages. Les émotions pourraient alors être directement liées à la notion de motivation à travers le plaisir. Le plaisir est « *une notion primordiale dans l'apprentissage puisqu'elle permet de créer une relation agréable avec l'activité* » (Haye, 2011).

De plus, l'attention est un élément majeur dans l'apprentissage. Or, selon Saarni (2011), la maîtrise des émotions permettrait de faciliter l'attention de l'élève dans la tâche et donc l'apprentissage. Les émotions maîtrisées, ces dernières auront moins d'impacts négatifs dans

l'apprentissage de l'élève que chez celui qui ne les maîtrise pas. En cas de non-maîtrise, l'émergence d'une forte émotion pourrait alors prendre le dessus et décentrer l'attention de l'élève envers la tâche mise en place.

3. L'influence des émotions de l'enseignant sur les élèves

Une réelle éducation concernant les émotions est recherchée. C'est pourquoi l'enseignant se doit de proposer des situations où les élèves vont être sollicités émotionnellement ou bien encore il cherchera lui-même à les solliciter pour qu'ils expriment leurs émotions.

Lors de ces moments, l'enseignant se doit d'être bienveillant afin de garantir un réel apprentissage. En effet, l'expression des émotions ressenties peut parfois être vécue difficilement par les élèves car ils ont appris à les cacher et ils dévoilent alors des choses qui leur sont propres. Comme le souligne Ria (2005), le cadre scolaire expose une partie des élèves à des troubles émotionnels qui peuvent alors les conduire à rejeter des apprentissages. Lorsqu'un élève se retrouve devant l'ensemble de la classe pour présenter un exposé par exemple, il peut alors éprouver de fortes émotions qui vont le déstabiliser et amener un sentiment d'inconfort. C'est ce sentiment qui peut alors le pousser à abandonner et rejeter les apprentissages. L'enseignant doit donc « absorber » les débordements émotionnels de ses élèves et proposer un cadre que Récopé et Ria qualifient d'« élastique » afin qu'il puisse se déformer par ces débordements mais rester « ferme » pour conserver un cadre propice aux apprentissages.

De plus, l'enseignant doit aussi faire face à ses propres émotions qui pourraient être stimulées par différents éléments comme la fatigue, le stress, une séance qui ne se déroule pas comme il l'avait initialement prévue (Janot-Bergugnat et al., 2008). L'enseignant va alors

chercher à construire et faire vivre les conditions qui seront nécessaires au travail des élèves ainsi qu'à son propre travail pour laisser de la place aux émotions et que leur expression permette les apprentissages scolaires.

Comme lors de chaque séance, les émotions de l'enseignant influencent ses actions, ses réactions, il est donc nécessaire de faire le lien entre les émotions de l'enseignant et les élèves, leurs réactions, leurs apprentissages et aussi leurs émotions. Il serait alors possible de penser que l'enseignant perçoit des émotions suivant les séances qu'il met en place, et non seulement suite aux réactions des élèves. Or, « *l'enseignant est un adulte qui doit manifester sa disponibilité affective en démontrant son intérêt pour les comportements actifs ou passifs de l'élève* » (Andrieu, 2004), car la contagion émotionnelle entre enseignant et élèves est un phénomène qui place les individus dans un partage bilatéral inconscient des émotions (Favre et al., 2005). L'enseignant devrait donc être davantage influencé par les émotions et les comportements des élèves que par la discipline enseignée ; cependant, ce n'est pas toujours le cas comme expliqué ci-dessus. En effet, l'enseignant fait appel à de multiples capacités et compétences pour enseigner. Ces intelligences sont nombreuses et variées (Gardner, 1983). Parfois, il en utilise certaines davantage que d'autres. À bien des égards, l'intelligence émotionnelle est laissée de côté, omise, amoindrie ou effacée au détriment des autres formes d'intelligences pour les raisons évoquées précédemment. Pourtant, au travers des émotions, nous verrons que sa bonne gestion permettrait de faciliter grandement la vie des individus, tant sur le plan personnel que professionnel.

Chapitre 2 : Les différentes intelligences

Gardner (1983) suggère que l'individu dispose de plusieurs intelligences. Cette théorie des intelligences multiples est utilisée dans divers établissements scolaires dont l'objectif est de développer la confiance en soi et permettre de trouver les ressources nécessaires à l'apprentissage. Cependant, sur le plan scientifique, la théorie de Gardner a été critiquée car elle n'est pas validée par des recherches expérimentales sur l'intelligence humaine.

Cette théorie prend son origine dans le fait que Gardner critique l'emploi des tests d'intelligence passés dans le cadre scolaire. Selon lui, les tests d'intelligence que les élèves en échec passent ne font que renforcer leurs points faibles car ces tests ne sont pas appropriés aux capacités de ces élèves. Ces tests ne mesureraient qu'un type d'intelligence normée aux codes attendus par le système scolaire. Or, il pense qu'il existe plusieurs intelligences définissant l'individu. En 1993, il complète sa théorie pour arriver à 8 types d'intelligence. Dès lors, Gardner propose une définition de l'intelligence comme « *des capacités ou des aptitudes qui permettent à un individu de résoudre des problèmes ou de concevoir une solution qui sont importants dans le contexte socio-culturel* ».

Les 8 types d'intelligence sont les suivants :

- L'intelligence linguistique est la capacité à savoir utiliser et comprendre les mots et leurs nuances lors de l'écoute, de la lecture, de la production d'écrit, d'une conversation ou de l'écriture. Cette intelligence consiste en un langage qui permet de comprendre les autres et est un moyen d'expression ;
- L'intelligence logico-mathématique permet de trouver des solutions pérennes aux problèmes, de calculer, de mesurer et d'analyser les conséquences d'un phénomène ;

(Ces deux intelligences sont les intelligences les plus prégnantes dans le système éducatif occidental. D'ailleurs, Bourgois-Costantini (2021), qui recense 10 intelligences, remarque que ce sont ces deux premières intelligences qui sont mises en avant dans les tests de QI, au détriment des autres.)

- L'intelligence spatiale permet de se retrouver ou retrouver un objet dans l'espace à la manière d'une carte mentale ;
- L'intelligence intrapersonnelle permet de se connaître soi-même, connaître ses réactions, ses émotions, analyser ses désirs pour mieux vivre avec ;
- L'intelligence interpersonnelle permet de communiquer avec les autres en les comprenant mieux, de détecter avec précision ce que son entourage attend de nous pour ainsi proposer des solutions qui soient efficaces ;
- L'intelligence corporelle-kinesthésique est la capacité d'avoir une bonne perception de son corps et de ses mouvements, d'en avoir un contrôle fin ;
- L'intelligence musicale permet de percevoir des mélodies et des rythmes et d'en créer de manière harmonieuse ;
- L'intelligence existentielle (ou spirituelle) ajoutée en 1993 est la capacité à concevoir son existence, ses origines, sa destinée et se situer et situer ses règles et ses comportements pour les faire correspondre à ses choix de vie.

Ces intelligences ne s'expriment pas l'une à la suite de l'autre ou l'une ne vient pas recouvrir ou effacer les autres. Selon Gardner, il faut penser les intelligences comme un ensemble travaillant en symbiose et s'exprimant de manières différentes et d'intensités différentes selon le contexte et le temps.

Cependant, comme évoqué précédemment, la théorie de Gardner est soumise à critique dans le monde scientifique car elle n'a jamais été testée expérimentalement. Elle ne prend pas en compte les modèles des neurosciences cognitives pourtant prédominant en psychométrie. De

plus, Eysenck (1987) explique que les intelligences listées par Gardner ne révèlent pas une hiérarchie, considérant que toutes se valent. Or, en pratique, toutes ne sont pas aussi importantes, des déficits dans certaines peuvent avoir des conséquences sur la vie quotidienne. Tandis que des déficits pour l'intelligence musicale par exemple ne seraient pas dramatique. En outre, Flynn (2007) reproche que les tests issus de la théorie de Gardner rendent tous les individus intelligents, d'une manière ou d'une autre ; comme si Gardner avait eu la volonté de vouloir contenter tout le monde en proposant des intelligences où tout le monde pourrait y trouver son compte, que ce soit dans une ou dans une autre. Flynn pense qu'une telle théorie « dissimule la vraie hiérarchie des priorités sociales ».

Néanmoins, « *Le moment est venu où nous savons que s'il est impossible de trouver le test idéal d'intelligence, c'est qu'il n'y a pas qu'une intelligence* » (Zazzo, 1945). En effet, en 1946, la découverte d'une enfant dotée d'un QI de 120 n'étant pas capable d'apprendre à lire suite à une défaillance cognitive de son intelligence spatiale le conforte dans le fait que c'est tout un éventail d'intelligences qui caractérise un individu. De cette manière, cette théorie d'intelligences multiples se voit agrémentée d'autres modèles que celui de Gardner. Ainsi, Koestenbaum (1987), pour le monde de l'entreprise, propose son modèle en y développant les qualités requises pour avoir du leadership, Buzan et Buzan (1999) ajoutent l'intelligence sexuelle et Goleman (1995) développe et popularise le concept d'intelligence émotionnelle.

Chapitre 3 : L'intelligence émotionnelle

1. Qu'est-ce que l'intelligence émotionnelle ?

L'intelligence émotionnelle (IE) est un concept qui peut paraître surprenant car il comprend deux notions que nous opposons généralement. En effet, d'une part, nous avons le terme « intelligence » qui peut être qualifié comme la capacité à analyser une situation, un fait et à établir un raisonnement à partir de cette analyse. D'autre part, nous avons la notion d'« émotion » qui est souvent associée à une réaction soudaine et instinctive. Or, les émotions prennent généralement le pas sur la raison comme lorsqu'un individu va par exemple relever la tête lorsqu'il nage pour éviter de perdre ses repères de terrien. La peur de perdre ces repères entraîne alors le redressement du corps et occasionne une détérioration de l'efficacité des déplacements.

L'IE est un nouveau concept puisqu'elle n'est évoquée qu'en 1990 par les psychologues Salovey et Mayer. Pourtant, c'est Gardner qui a introduit cette notion sans pour autant lui attribuer ce « nom » (Gardner, 1983). Comme dit précédemment, il émet l'hypothèse selon laquelle les types traditionnels d'intelligence n'expliquent pas entièrement les capacités cognitives. Il fait alors la distinction entre l'intelligence dite « intrapersonnelle » et l'intelligence dite « interpersonnelle ».

Nous allons définir plus précisément l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle (figure 4).

- L'intelligence intrapersonnelle : Il s'agit de la capacité à se connaître soi, à s'introspecter, à être intuitif. Cette intelligence permet de « *se former une représentation de soi précise et fidèle et de l'utiliser efficacement dans la vie* ». Cette intelligence fait passer l'individu en priorité sur les autres. « *Il s'agit de la capacité*

à analyser ses propres émotions, à rester attentif à ses besoins et à ses désirs ». Une personne ayant cette intelligence intrapersonnelle développée connaît ses sentiments, ses forces et ses limites et est capable de comprendre et identifier ses propres émotions, ses craintes ou encore ses motivations.

- L'intelligence interpersonnelle : Il s'agit de la capacité à agir et réagir avec les autres, à les aider, à collaborer et à favoriser le partage. Ce type d'intelligence est caractérisé chez les personnes qui ont de l'empathie. Cette intelligence permet d'identifier par l'expérience ce que les autres ont, ce qu'ils ressentent. L'individu est alors capable d'agir et de réagir avec les autres de façon adaptée en portant un intérêt certain aux nuances de tempérament et de caractère. Cette intelligence se témoigne chez un individu par de l'empathie, de la coopération ainsi que par de la tolérance. L'intelligence interpersonnelle permet d'éviter ou de résoudre des problèmes liés aux relations sociales et de comprendre les intentions, les souhaits, les besoins et les motivations des autres.

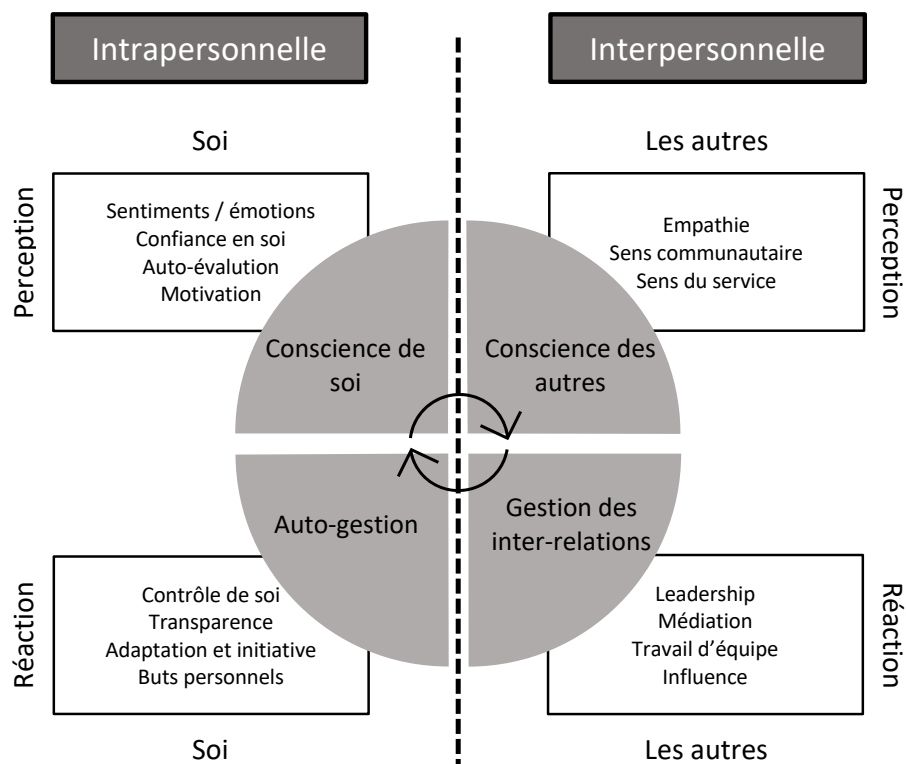


Figure 4. Hypothèse de Gardner au sujet de l'intelligence

L'IE postule qu'il existe des différences entre individus quand il s'agit de percevoir et comprendre les émotions, qu'elles soient intrapersonnelles ou interpersonnelles (Petrides & Furnham, 2003). L'IE a montré son intérêt dans divers domaines comme celui du travail (Kafetsios & Zampetakis, 2008), celui de la santé (Schutte et al., 2007) et celui de l'éducation pour lequel, par exemple, avoir un niveau d'IE élevé diminue l'absentéisme scolaire et les exclusions des élèves, réduit les comportements déviants et participe positivement à la réussite scolaire (Petrides et al., 2004).

Néanmoins, son évaluation reste un sujet de tension et d'interrogation (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006). Ainsi, l'IE va alors se voir interprétée selon différents modèles. Principalement, nous allons voir 3 grands modèles dans lesquels l'IE se définit.

2. Le modèle de connaissance-mixte

C'est finalement avec les travaux de Goleman en 1995 et la proposition de son modèle que l'IE devient un concept populaire. Ce dernier défend l'idée selon laquelle l'IE pourrait être définie comme un ensemble de qualités humaines qui peut être développé et qui contribuerait à la performance de l'individu lors d'une tâche. Selon lui, certaines personnes ayant un QI très élevé peuvent se retrouver en échec tandis que d'autres pourraient mieux réussir malgré le fait qu'elles soient modestement dotées à ce niveau. Ce fait s'expliquerait alors par l'intelligence émotionnelle basée sur cinq composantes :

- La conscience de soi : L'individu serait alors capable de reconnaître et de comprendre ses humeurs, ses émotions. Il serait donc dans la capacité de surveiller son état émotionnel, l'identifier et le nommer correctement (nous retrouvons ainsi, dans cette première composante, les concepts d'auto-assurance, d'auto-évaluation dite réaliste ainsi que d'un sens de l'humour auto-dérisoire) ;

- La maîtrise de soi : La personne se contrôle et redirige ses pulsions et humeurs perturbatrices ;
- La motivation interne : L'individu est dans l'optique d'accomplir ses objectifs avec un fort engagement ;
- L'empathie : Elle relève de la capacité à s'impliquer dans les émotions des autres et à ressentir ce qu'ils ressentent ;
- La maîtrise des relations humaines : L'individu est capable de créer des liens et trouver des points communs au sein d'un groupe (nous pourrions caractériser cela par des « aptitudes sociales »).

Goleman pense que l'Homme naît avec une IE générale qui définit alors le potentiel à acquérir des compétences dans ce domaine. Les compétences émotionnelles (CE) seraient d'ailleurs des « *capacités qui ont été apprises et que nous devons développer et perfectionner* ». Alors, cette distinction entre IE et compétences émotionnelles qui est faite permet d'entre-apercevoir la possibilité de développer les CE.

L'IE donnerait donc « *un avantage dans tous les aspects de la vie, comme dans les relations affectives, dans l'intimité, dans l'appréhension et la compréhension des règles implicites qui régissent la réussite dans les politiques organisationnelles* » (Goleman, 1995). Ainsi, Goleman développe sa théorie autour du milieu professionnel Nord-Américain et y voit un intérêt tout particulier à développer ses compétences émotionnelles pour les mettre à profit dans le métier que l'on exerce dans le but de favoriser sa réussite professionnelle.

En 1996, Bar-On a alors proposé un autre modèle (Bar-On, 2006) et a mis au point un moyen de mesurer l'intelligence émotionnelle qu'il appelle « quotient émotionnel » (QE) et qui est représenté sur une courbe de Gauss et permettant alors de situer les individus par rapport au quotient moyen. Il a donc affirmé que les personnes ayant un QE plus élevé que la moyenne réussissent en général à mieux faire face aux exigences et pressions du milieu.

Le modèle de Bar-On est alors centré sur les « *capacités émotionnelles et sociales, comme les capacités à être conscient de soi, à se comprendre et s'exprimer, à avoir conscience des autres, à les comprendre et favoriser de bonnes relations avec eux, à faire face à des émotions intenses ainsi qu'à s'adapter aux changements et résoudre des problèmes de nature sociale ou personnelle* ». Son modèle illustre 5 méta-facteurs de l'intelligence émotionnelle :

- Les compétences intrapersonnelles : Conscience de soi et expression de soi ;
- Les compétences interpersonnelles : Conscience des autres et interaction ;
- La gestion du stress : Gestion et contrôle du stress ;
- L'adaptabilité : Gestion du changement, prise de décision ;
- L'humeur générale : Auto-motivation, perception de soi-même.

À la manière du modèle de Goleman, celui de Bar-On insiste également sur le rendement et le succès. D'ailleurs, il a adapté son modèle au champs lexical de l'entreprise (figure 5).

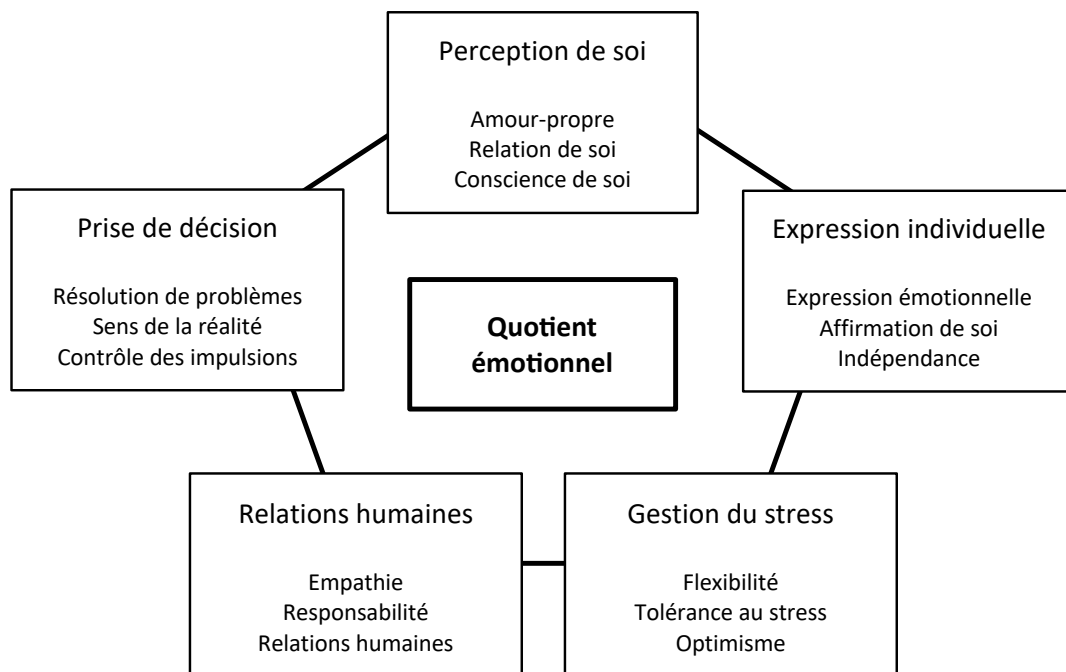


Figure 5. *Modèle de connaissance-mixte selon Bar-On*

De nombreuses formations voient ainsi le jour afin de développer l'IE des travailleurs, généralement au sein des entreprises. Ils apprennent alors à découvrir et analyser leurs propres émotions et leurs réactions physiologiques qui en découlent pour ensuite apprendre à les maîtriser, les adapter. Une fois cette première étape réalisée, ils vont alors se tourner vers la perception des émotions chez les autres afin de développer une réelle conversation émotionnelle et optimiser les relations qu'ils peuvent avoir avec autrui. Car selon Goleman et Bar-On, développer son IE permettrait de faciliter ses prises de décision, permettrait d'apporter des réponses à des problèmes de manière plus efficace. Dans le monde de l'entreprise, cela se traduirait par un chef d'équipe, nommé ici leader, plus à même de faire des retours sincères et bienveillants, d'avoir de l'empathie, de favoriser la collaboration en ayant un esprit d'équipe renforcé et de prendre des risques de manière mesurée.

3. Le modèle de l'habileté (Ability Emotional Intelligence)

Le modèle de l'habileté est le modèle le plus représenté dans le milieu professionnel. C'est en 1990 que l'expression d'« intelligence émotionnelle » est apparue à travers le modèle de Salovey et Mayer. D'après eux, l'IE serait comme une forme d'habileté mentale et donc une intelligence pure. Ainsi, l'IE est vue comme une compétence (« Ability EI » pour Ability Emotional Intelligence). Ils définissent alors l'IE comme « *l'habileté à percevoir et à exprimer ses émotions, à les assimiler pour faciliter la réflexion, à comprendre et à les prendre en considération* ». Ils ont finalement abouti à un modèle où l'IE regrouperait quatre dimensions/branches (figure 6) :

- La perception émotionnelle ou habileté à percevoir et exprimer les émotions (lorsqu'un individu est conscient de ses émotions et de ses besoins et est capable de les exprimer à son entourage) : Cette habileté permet de reconnaître les expressions

vocales, faciales et gestuelles de notre entourage et les nôtres (Ekman & Friesen, 1975 ; Nowicki & Mitchell, 1998 ; Johnston, Van Reekum & Scherer, 2001). Aussi, l'individu pourra mieux percevoir ses émotions (Campbell, Kagan & Krathwohl, 1971) et parviendra à décrypter les émotions au travers du langage non-verbal (Rosenthal, Hall, DiMatteo, Rogers & Archer, 1979). De plus, l'individu sera capable d'identifier ses propres émotions (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990), d'exprimer avec précision ce qu'il ressent (Apfel & Sifneos, 1979) sans incompréhension de la part de son entourage (King & Emmons, 1990 ; King, 2002) ;

- L'assimilation émotionnelle (ou facilitation, ou intégration) (lorsqu'un individu parvient à identifier et distinguer les différentes émotions qu'il ressent et sait identifier précisément lesquelles vont influencer ses processus de pensées) : Cette habileté permet d'utiliser et de s'aider de ses émotions afin de rationaliser les situations. Ainsi, il aura une meilleure maîtrise de ses émotions perturbatrices, ce qui lui permettra de mieux raisonner, de résoudre des problèmes efficacement et de prendre de bonne décision. En effet, les recherches ont montré que les émotions peuvent nous faire passer par des états mentaux qui peuvent être plus ou moins adaptés aux situations que l'on rencontre. Par exemple, si nous sommes de bonne humeur, cela permettrait d'avoir des pensées innovantes (Isen, Daubman & Nowicki, 1987 ; Isen & Daubman, 1984), alors que les humeurs négatives permettraient davantage de raisonner par déduction (Palfai & Salovey, 1993). Ainsi, comme les émotions positives permettent d'être plus créatif, il serait plus judicieux d'attendre d'être de bonne humeur pour réaliser une tâche qui demande de la créativité ;

- La compréhension émotionnelle (lorsqu'un individu est capable de comprendre les émotions complexes et de reconnaître les transitions d'une émotion à une autre) : Cette habileté permet d'analyser les émotions, savoir comment elles vont évoluer dans le temps et comprendre les comportements qui vont en résulter (Roseman, 1984 ; Frijda, 1988 ; Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990). Pour y parvenir, l'individu doit maîtriser un lexique émotionnel large et connaître les émotions qui s'y rattachent (par exemple, de la gaieté vers l'euphorie en passant par la joie). Cette capacité dépend des facteurs environnementaux et évolue en fonction de l'âge et de l'expérience de vie (Lewis, 2000). Cette compréhension émotionnelle joue un rôle important dans l'IE, notamment dans la compréhension des normes et des règles sociales (Wranik, Barrett & Salovey, 2007) ;
- La gestion émotionnelle (ou management) (lorsqu'un individu parvient à gérer/réguler ses émotions et celles d'autrui selon son utilité potentielle dans une situation) : Cette capacité permet de s'auto-réguler sans pour autant annihiler ses émotions. Ainsi, cette régulation émotionnelle permettra de réguler ses émotions en fonction des normes sociales en correspondant à la situation dans laquelle nous nous trouvons. Par exemple, si nous ne parvenons pas à identifier que nous sommes en colère, alors il sera difficile de contrôler les expressions qui se rapportent à cette colère. Aussi, la capacité à réguler ses émotions dépend de chacun car elle se base également sur nos désirs, la connaissance de soi-même et son environnement social (Gross, 1998 ; Averill & Nunley, 1992 ; Parrott, 2002). Alors, des différences individuelles existent dans la capacité à gérer ses émotions (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995 ; Catanzaro & Greenwood, 1994 ; Gross & John, 2003). Ces différences peuvent être liées à d'autres formes de trait de personnalité comme l'estime de soi ou la confiance en soi (Rosenberg, 1965).

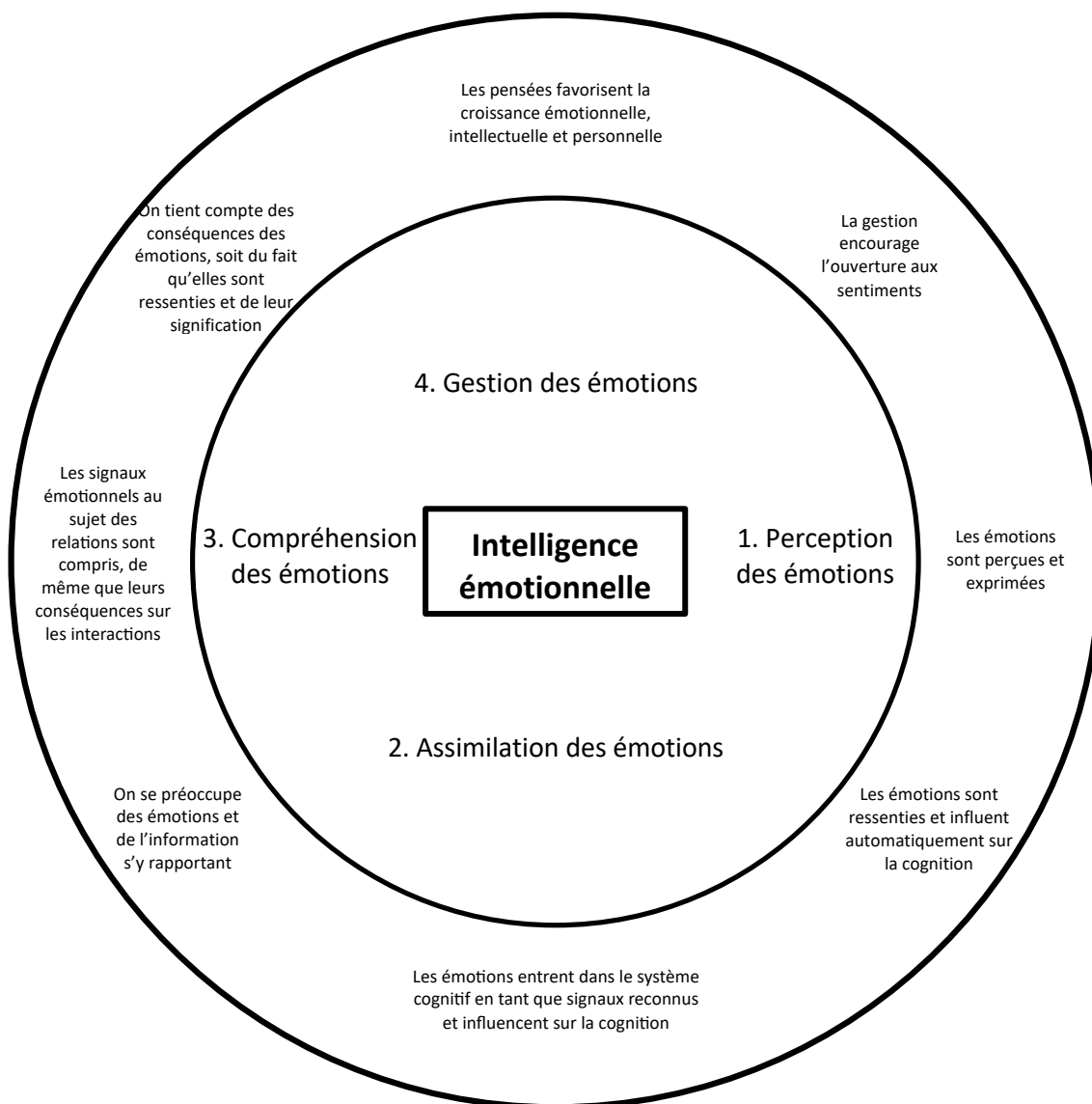


Figure 6. *Modèle de l'habileté selon Salovey et Mayer*

Cette habileté, comme définie par Salovey et Mayer, est évaluée par des tests de performance. Ces auteurs mettent au point le MSCEIT pour Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003). Ce test respecte les recommandations de Zeidner, Matthews et Roberts (2004) qui conseillent, en autres, que le test évalue une performance maximale, que son évaluation soit faite par un évaluateur extérieur (à l'inverse d'une auto-évaluation comme pour le test du trait dont nous aborderons le modèle ci-après) et qu'il ait le moins de biais possibles dans les réponses.

Ainsi, les personnes qui ont des compétences dans les quatre branches décrites précédemment sont considérées comme intelligentes émotionnellement. Alors, elles auront des relations de meilleure qualité avec les autres, seront en bonne santé et se sentiront bien. Les tests qui mesurent ces compétences renvoient des données allant dans ce sens, comme le MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003). Plus particulièrement, un score élevé de l'IE permettrait de favoriser des interactions sociales (Lopes, Salovey & Straus, 2003 ; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey, 2004), d'avoir des comportements quotidiens de bonne qualité chez les jeunes adultes (Brackett, Mayer & Warner, 2004) et d'avoir une vie professionnelle plus motivante et de meilleure qualité favorisant ainsi les performances, les qualités de leadership et les bonnes attitudes (Lopes, Grewal, Kadis, Gall & Salovey, 2006).

4. Le modèle du trait (Trait Emotional Intelligence)

Le modèle du trait (« Trait EI » pour Trait Emotional Intelligence) (Petrides & Furnham, 2001) est constitué de compétences personnelles non cognitives qui permettent à chacun d'accéder à la réussite et d'avoir un bon fonctionnement dans sa vie.

Le modèle du trait rassemble plusieurs aptitudes qui sont en fait les humeurs, les traits de personnalité et les facteurs motivationnels qui permettent de s'adapter socialement et d'être en réussite professionnelle (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Ce modèle est essentiellement présent dans les recherches en psychologie où sont pointées de nombreuses différences individuelles en ce qui concerne les compétences et les habiletés émotionnelles. De nombreuses recherches tentent d'étudier quelles seraient ces différences individuelles lors de processus émotionnels afin d'identifier et différencier ces compétences et habiletés, et ainsi mieux les mesurer pour comprendre de quelles manières elles seraient interdépendantes et avec quelles autres variables elles s'influenceraient mutuellement.

Alors que la grande majorité des personnes disposent des structures cognitives permettant de s'adapter à son environnement, il existe tout de même des différences individuelles dans les aptitudes et compétences émotionnelles qui vont favoriser plus ou moins cette adaptation. Ces compétences se forment dans la cellule familiale au gré des normes sociales et de la culture (Denham, 1998). Le modèle du trait revêt alors un panel d'aptitudes émotionnelles qui se situe à un niveau inférieur de la personnalité (Petrides et al., 2007). Le trait EI va alors concerner la perception qu'a un individu de ses propres aptitudes émotionnelles. Le modèle du trait permet de reconnaître une part de subjectivité dans les processus émotionnels qui sont employés par un individu dans une situation personnelle et spécifique au contexte social. Par exemple, durant un conflit, être réservé n'est pas une marque de faiblesse émotionnelle, mais c'est un trait qui peut s'avérer plus adaptatif que ne l'est la sociabilité dans le cas où l'évitement semble la réponse la plus appropriée. Ainsi, selon l'individu et ses intérêts, son profil émotionnel sera avantageux dans certains contextes, mais pas dans d'autres. Le modèle du trait s'intéresse à la manière dont une personne va mettre en œuvre concrètement ses aptitudes liées à l'IE. De cette façon, dans les questionnaires mesurant le trait EI, il n'est pas demandé à l'individu comment il faudrait réagir, mais comment il réagirait face une situation particulière. En effet, avoir la capacité de connaître la meilleure attitude à adopter dans une situation ne signifie pas forcément que cette attitude sera mise en œuvre une fois l'individu face à cette situation.

Petrides et Furnham (2001) identifient 15 facettes du trait EI qu'ils regroupent en 4 facteurs dans le Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). La figure 7 présente les différentes facettes mesurées par le TEIQue. Notons que l'adaptabilité et la motivation ne se rapportent à aucun facteur particulier.

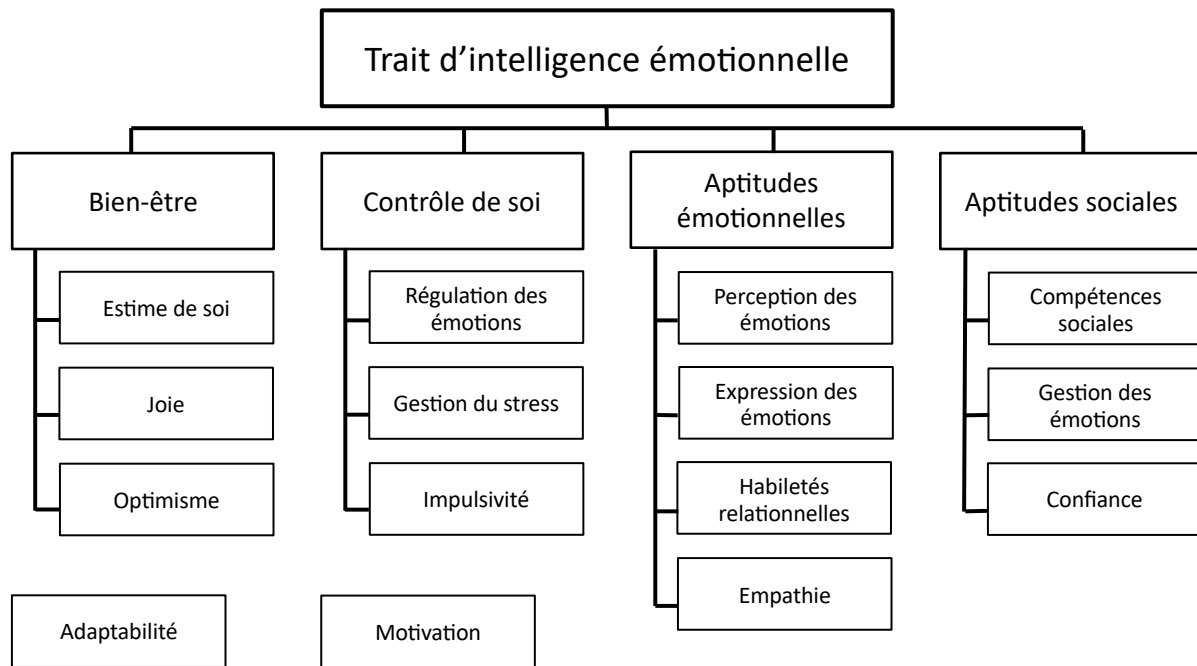


Figure 7. *Modèle du trait selon Petrides et Furnham*

5. Résumé des modèles

Le terme « intelligence émotionnelle » est introduit dans la littérature pour évoquer la capacité à comprendre les différences émotionnelles (Salovey & Mayer, 1990). Cependant, les études sur ce sujet étaient menées selon des méthodes différentes et dans des buts différents. Par exemple, en psychologie sociale, les études s'intéressaient à vérifier s'il était possible d'identifier et de décrire les différences entre les individus avec leurs propres perceptions, compréhension et traitement des affects pour ainsi chercher à les développer ; alors qu'en psychologie affective, les compétences émotionnelles étaient examinées pour chercher à savoir où l'individu se plaçait sur le continuum s'étalant de la pathologie à la normalité.

C'est le modèle mis en avant par Goleman (1995) qui, en le popularisant, a laissé croire qu'il y avait consensus et qu'il était simple de mesurer l'intelligence émotionnelle, apportant alors son lot de tests psychologiques. Mais essentiellement tourné vers le monde professionnel et la psychologie du travail, la plupart de ces tests ne mesurent pas l'ensemble des compétences

émotionnelles. Alors, de nombreux débats ont vu le jour à la suite de cette confusion entre approche populaire et approche scientifique (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Néanmoins, puisqu'il est sujet de différences individuelles dans les aptitudes, compétences ou habiletés sans que nous sachions pour le moment précisément le nombre de compétences ni le niveau d'interdépendance qu'elles peuvent avoir entre elles, il apparaît plus logique dorénavant de parler de « compétences émotionnelles » plutôt que d'« intelligence émotionnelle ». Ainsi, et au travers de la littérature, le terme « intelligence émotionnelle » est peu à peu délaissé pour se voir préféré celui de « compétences émotionnelles » car ce terme revêt une certaine cohérence avec les résultats de Kotsou et al. (2011) qui indiquent que les compétences émotionnelles peuvent être enseignées et apprises alors que l'intelligence est moins sensible au changement. C'est d'ailleurs le terme mis en avant dans le modèle du trait.

En effet, ce terme laisse suggérer que chaque individu possède des compétences qui lui sont propres dans le domaine des émotions. De plus, en parlant de compétences et d'habiletés, cela suggère également que chacun aurait les facultés de les entraîner et les développer. Car, à l'inverse, l'emploi des termes d'« intelligence » et de « personnalité » laisse davantage penser qu'il serait plus complexe de les modifier et d'avoir une influence dessus, comme si elles étaient ancrées en nous sans possibilité de les faire évoluer.

Aussi, cette notion de compétence émotionnelle permet de faire la distinction avec l'Ability EI qui est plus concentré sur les processus émotionnels ; tandis que le Trait EI est plus concentré sur les compétences sociales de manière générale et sur les traits de personnalité.

Au regard des recherches, de nombreuses questions restent en suspens. De quelle façon et à quel niveau perçoit-on les émotions ? Ainsi, les personnes insensibles aux signaux émotionnels non-verbaux des autres seraient probablement plus en difficulté pour apporter une réponse aux besoins, désirs, problèmes évoqués par autrui. À l'inverse, les personnes davantage

en capacité de ressentir pleinement les émotions des autres seraient alors submergées par les informations émotionnelles et seraient alors dans l'incapacité d'apporter une réponse convenable à leur comportement dans les relations de régulation sociale.

Aussi, à la manière de la perception émotionnelle, il est fort probable qu'il existe également des distinctions dans les autres compétences émotionnelles (cf. assimilation, compréhension et gestion émotionnelle); ainsi il pourrait y avoir également des dysfonctionnements lorsque les émotions sont trop fortes/intenses ou trop faibles.

Alors, nous pouvons nous demander ce que veut dire être compétent dans la régulation émotionnelle. Est-ce que tous les individus ont les compétences pour réguler leurs émotions de manière générale ou est-ce que certaines personnes y parviennent plus que d'autres ?

Enfin, nous pouvons nous demander également à quel hauteur les compétences émotionnelles sont ancrées culturellement. Est-ce que les compétences émotionnelles sont universelles ou faut-il les définir et mettre au point des mesures qui dépendent de la culture dans laquelle l'individu évolue ? Cela nous amène à nous poser la question de la fiabilité des instruments de mesure dans le domaine des compétences émotionnelles. Il est vrai que le MSCEIT a montré le lien entre les habiletés sociales spécifiques et les compétences émotionnelles (Mayer et al., 2003) ; cependant, il ne mesure pas l'ensemble des compétences émotionnelles. Alors, ce problème de la mesure pourrait être résolu si les chercheurs collaboraient pour mettre en œuvre des tests détaillés et complets.

Les émotions sont à l'origine de nombreux effets et conséquences intrapersonnelles et interpersonnelles. Cette complexité de variables est au centre des processus émotionnels dans lesquels se combinent les différences individuelles. Les compétences et habiletés qui nous sont propres sont d'abord déterminées par notre propre expérience passée et par notre éducation ; cela influence la manière dont nous allons percevoir, comprendre, réguler et utiliser nos

émotions. Ici, nous avons présenté les différents modèles afin de montrer de quelles manières les différences individuelles pouvaient intervenir dans les processus émotionnels.

Les émotions n'étant ni positives ni négatives (Solomon & Stone, 2002), c'est la façon dont l'individu va s'adapter à celles-ci pour favoriser sa santé et son bien-être et l'acceptation sociale des émotions qui va permettre d'orienter leur évaluation (Parrott, 2002). Ainsi, ce sont davantage des émotions contre-productives qui seront éprouvées lorsqu'une personne surestime ou sous-estime une situation ; alors, son comportement sera moins adapté au contexte. Aussi, lorsqu'il va s'agir de réguler leurs émotions, ces personnes rencontreront plus souvent des difficultés sociales dans leurs relations. D'autre part, la compréhension des émotions, si elle est limitée, ne permettra pas aux personnes de tirer profit des informations émotionnelles pour adapter leur comportement face à leur entourage. Or, il apparaît qu'une bonne compréhension des émotions associée à des connaissances renforcées dans les processus émotionnels permettent d'avoir des compétences émotionnelles élevées (Mayer et al., 2008).

6. Critiques des modèles

Au regard des différents modèles d'IE existants et s'opposant à certains égards, il convient de faire un compte rendu des théories et des outils de mesures des CE. Dans les paragraphes suivants, nous verrons un aperçu des critiques du modèle de connaissance-mixte, du modèle de l'habileté et du modèle du trait.

6.1. Critiques du modèle de l'habileté et de ses mesures

Lorsque des tests d'intelligence sont effectués pour mesurer les capacités à raisonner, les capacités de représentations spatiales ou les capacités liées aux Mathématiques (logiques, numériques, géométriques), il existe des systèmes qui permettent de déterminer sans équivoque

les bonnes réponses (MacCann, Roberts, Matthews & Zeidner, 2004). Mais, lorsqu'il s'agit de mesurer les CE, ces systèmes ne possèdent pas les algorithmes pour mesurer avec précision, par exemple, le degré de perception émotionnelle lorsque nous identifions une expression faciale.

Pourtant, si l'ability EI est considérée comme une intelligence, il convient d'appliquer les mêmes règles que pour un test d'intelligence cognitive avec une notation basée sur les performances comme le MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test). Cependant, pour les systèmes d'évaluation des émotions, les critères objectifs de notation sont difficiles à trouver car les réponses données aux sujets des émotions sont subjectives et vont dépendre d'une situation particulière (Roberts et al., 2001 ; MacCann et al., 2004 ; Petrides, 2009).

Si le questionnaire identifie quelqu'un comme expert des émotions, les réponses peuvent être biaisées par les expériences sociales et culturelles entre groupes d'individus. Ainsi, il a été constaté que les scores étaient plus élevés pour les hommes experts des émotions lorsqu'ils passaient le MEIS (MSCEIT antérieur) que pour les femmes expertes des émotions (Roberts et al., 2001). Aussi, s'il y a davantage de femmes dans l'échantillon, le MSCEIT aura tendance à augmenter les scores des femmes afin de rendre la notation consensuelle. Cette notation consensuelle a également pour effet de ne pas identifier convenablement les personnes à CE très élevées avec les personnes à CE élevées. (Matthews et al., 2002). En effet, sachant que très peu de personnes parviennent à identifier la bonne réponse avec précision, la réponse par défaut (c'est-à-dire la réponse proche de la bonne réponse) devient la « bonne » réponse. Ainsi, la notation consensuelle est davantage à mettre en avant pour des problèmes émotionnels moins difficiles à identifier que pour des problèmes très difficiles à identifier, voire complexes, que seules des personnes à CE très élevées seraient capables de résoudre en donnant la bonne réponse (Bastian et al., 2005).

Le MSCEIT étant fondé sur les normes Nord-Américaines, il est fort probable qu'il ne puisse pas fonctionner correctement pour d'autres cultures (Zeidner & Olnick-Shemesh, 2010) où les émotions et leurs intensités peuvent différer. Ainsi, et à titre d'exemple, si nous proposons l'item du MSCEIT suivant : Quelle humeur pourrait-on ressentir lors d'un défilé militaire ? Si trois humeurs sont proposées en réponse (colère, excitation et frustration¹), il est probable que les personnes vivant dans un pays frappé par la guerre répondraient la colère ; tandis que les personnes vivant dans un pays en paix seraient plus susceptibles de répondre l'excitation. Par conséquent, une norme universelle pour la notation de l'ability EI ne peut pas bien fonctionner pour différentes cultures.

Lors des questionnaires pour mesurer l'intelligence cognitive, les tests sont construits de manière à ce que les réponses aux items soient correctes ou incorrectes de façon binaire. En effet, une réponse exacte dépendra d'un raisonnement logique tiré de différents systèmes de réflexion tels que les Mathématiques ou la logique. De cette façon, les tests de QI permettent de tester la capacité à répondre correctement. Ainsi, ces tests sont davantage conçus pour distinguer les personnes ayant des CE élevées à des personnes ayant des CE faibles. Malheureusement, pour une situation donnée, il existe un éventail de réponses émotionnelles. Il peut y avoir de nombreux scénarii impliquant différents composants émotionnels. Par conséquent, il n'existe pas un élément prototype des CE pour chaque dimension et sous-dimension de l'IE (Matthews et al., 2002). En outre, les réactions émotionnelles ne sont pas toujours dépendantes de la situation et la même réaction émotionnelle peut avoir plusieurs sens dans des contextes différents.

En ce qui concerne les mesures pour l'ability EI (comme le MSCEIT), les mesures de performance sont plus difficiles à mettre en œuvre, elles impliquent une formation pour les

¹ Dans la mesure où l'une de ces trois propositions de réponses serait la bonne réponse attendue.

administrateurs, elles prennent plus de temps et sont difficiles à noter (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001). En outre, lorsque des mesures basées sur les performances sont faites, elles sont susceptibles de contenir des biais culturels. Ainsi, pour le MSCEIT, ce sont des visages de natifs d'Amérique du Nord qui sont utilisés pour mesurer la perception des émotions. Alors, il est fort probable que les personnes issues d'autres cultures commettent des erreurs d'appréciation des traits et des émotions des visages car ces visages ne sont pas issus de leur propre culture. De plus, lorsque des paysages sont proposés, par exemple une terre aride, certaines cultures pourraient interpréter cette image comme une œuvre d'Art (entraînant alors un score faible pour la tristesse) ; tandis que d'autres cultures pourraient l'interpréter comme du chagrin face au réchauffement climatique (entraînant alors un score élevé pour la tristesse).

Les tests de l'ability EI peuvent aussi ne pas être en mesure de distinguer une personne avec des CE extrêmement élevées et une personne avec des CE extrêmement faibles. Ainsi, une personne avec des CE très élevées pourraient très bien avoir d'autres solutions créatives que celles proposées par le test. Alors, sa réponse serait considérée comme mauvaise et placerait cette personne dans le profil des personnes à CE faibles. En effet, ces tests de performance ne prennent pas en compte la personnalité de l'individu. Par exemple, la bonne ou la meilleure réponse à un problème émotionnel pour une personne introvertie peut ne pas être la meilleure solution pour une personne impulsive. Alors, une meilleure réponse pour une personne avec certaines CE peut ne pas être la meilleure réponse pour une autre personne avec d'autres CE.

Les instruments d'IE basés sur les habiletés mesurent souvent les connaissances des émotions plutôt que les habiletés émotionnelles réelles vécues dans des situations réelles. Ainsi, proposer une réponse correcte sur le papier ne veut pas dire que la personne apportera réellement cette réponse lorsqu'elle sera confrontée à cette situation dans sa vraie vie, elle pourrait peut-être être plus performante, ou pas. De plus, des connaissances approfondies du lexique lié aux émotions ne signifient pas de facto que cette personne est capable de comprendre

avec précision et de gérer convenablement ses émotions. Alors, de bons résultats lors des mesures des habiletés de l'IE ne garantissent pas de bons résultats dans les situations réelles de la vie de tous les jours.

Enfin, dans le domaine de l'intelligence cognitive avec des tests de performance, les versions révisées ont toujours été corrélées à leur version antérieure (ici, le MSCEIT corrélé au MEIS) (Matthews et al., 2002). Or, les auteurs soutiennent que leur nouvelle version ne l'est pas (Zeidner et al, 2001). Nous pourrions alors nous demander si le MSCEIT révisé mesure toujours le même concept d'IE que mesurait le MEIS.

6.2. Critiques du modèle de connaissance-mixte, du modèle du trait et de leurs mesures

Dans le domaine du modèle mixte, les modèles d'IE incluent les compétences et les aptitudes de l'IE mélangées aux traits de personnalité. De cette manière, les modèles d'IE mixtes (comme Goleman, 1995 ; Bar-On, 1997) couvrent entre 15 et 20 traits liés aux émotions. Ainsi, de quelle manière pouvons-dire que tel ou tel attribut d'un individu doit être inclus dans les mesures de l'IE ; les traits de personnalité devraient-ils être combinés aux capacités liées aux émotions ? De nombreuses problématiques doivent encore être résolues.

Ainsi, dans le modèle mixte, ce sont de nombreuses questions relatives à ses propres perceptions de résolution de situation qui sont proposées (par exemple, « Je suis capable de contrôler mes émotions »). Mais, ces items ne font pas de distinction entre les différents types d'émotions et traitent davantage les émotions de manière générale. Certes, certaines personnes sont capables de réguler toutes les émotions et d'autres en sont incapables ; néanmoins, la majorité des individus seront capables de réguler certaines émotions plutôt que d'autres. Ainsi, une personne pourrait parvenir à réguler son bonheur mais pas sa tristesse. Ces instruments de

mesure de l'IE dans le modèle mixte ne prennent pas en compte les distinctions qu'il existe entre les émotions. Les mesures auto-déclarées (basés sur les modèles mixtes) demandent aux répondants de déclarer leur propre niveau de CE ; tandis que les mesures de l'IE (basées sur des tests de performance comme le MSCEIT) demandent d'apporter des réponses binaires qui dépendent d'une situation bien précise et normative.

Les mesures d'auto-évaluation comme le TEIQue (Test Emotional Intelligence Questionnaire) (Petrides, 2009) pour le modèle du trait partent du postulat que les individus sont capables de juger leur comportement et attitudes face à une situation. Mais, les individus peuvent ne pas avoir une compréhension bonne et précise de leur propre IE (Matthews et al., 2002). Par exemple, il a été demandé aux répondants de s'auto-évaluer sur leur capacité à percevoir les émotions et, ensuite, ils ont fait un test de performance pour vérifier leurs capacités réelles à reconnaître les émotions. Alors, les résultats ont mis en avant que la reconnaissance des émotions auto-déclarée n'était pas liée à la façon dont les répondants réussissent réellement à reconnaître les émotions lors du test de performance (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). C'est la raison pour laquelle les mesures avec auto-évaluation sont restées sujettes à controverse (Salovey, Woolery & Mayer, 2001).

Les mesures d'auto-évaluation ont été beaucoup critiquées dans le domaine de l'IE. En effet, le sexe, l'âge, l'éducation et la culture peuvent affecter les réponses (Marín, Gamba & Marín, 1992). Ces mesures sont sensibles au biais de désirabilité sociale (Geher, Warner & Brown, 2001). Les instruments d'auto-évaluation de l'IE évaluent la perception individuelle des capacités des répondants, plutôt que leurs compétences réelles (Mayer et al., 2000a). Les répondants du quartile inférieur ont tendance à surestimer leurs capacités (Kruger & Dunning, 1999).

D'autre part, un individu ayant des CE élevées est davantage optimiste et confiant en ses capacités pour identifier, comprendre et réguler ses émotions. Ainsi, lorsqu'il s'auto-évalue,

il aura tendance à s'évaluer en ayant confiance en ses capacités, lui permettant alors d'avoir un score élevé. À l'inverse, un individu ayant des CE faibles se jugera plus négativement quant à ses capacités à identifier, comprendre et réguler ses émotions, lui donnant alors un score plus faible. Ce phénomène d'extrapolation dans un sens ou dans l'autre constitue une critique aux mesures en auto-évaluation.

6.3. Conclusion des critiques

Le modèle mixte et le modèle du trait ont une portée trop large et pourrait être lié aux modèles évaluant la personnalité. De plus, ils favorisent les instruments par auto-évaluation des traits et des affects plutôt que les réelles capacités de l'individu. Tandis que le modèle de l'habileté mesure les compétences non auto-déclarées et se focalisent sur les aptitudes émotionnelles. Les mesures y sont basées sur des tests de performance pour lesquels existent des controverses dans les méthodes de notation. Ainsi, dans les différentes approches de l'IE, il existe plusieurs lacunes, que ce soit dans la définition des modèles, ou dans leurs mesures.

7. Le modèle tripartite

La compétence émotionnelle (CE) est la capacité d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de réguler et d'utiliser ses propres émotions et celles des autres (Mayer & Salovey, 1997 ; Saarni, 1990 ; Petrides & Furnham, 2003). Les CE sont de plus en plus étudiées car il apparaîtrait qu'elles influencent l'adaptation et le bien-être de chaque personne (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002 ; Gannon & Ranzijn, 2005). Les questions que soulève l'étude des CE sont alors nombreuses. Est-il possible d'améliorer les compétences émotionnelles ? Quels effets cela aurait-il sur notre vie et nos relations sociales ? Comment mettre en œuvre des interventions de manière efficace ? (Kotsou, Nélis, Grégoire & Mikolajczak, 2011).

Pour rappel, les concepts d'intelligence et de compétences émotionnelles de l'individu ont été conceptualisées différemment selon les modèles ; comme des habiletés (Salovey & Mayer, 1990 ; Salovey & Grewal, 2005) ; comme des traits (Petrides & Furnham, 2000) ; comme un mélange des deux (Dawda & Hart, 2000 ; Bar-On, Tranel, Denburg & Bechara, 2003). Ces 3 modèles aux origines différentes ont amené des résultats significatifs (Schutte et al., 2007 ; Mayer, Roberts & Barsade, 2008 ; Petrides et al., 2007) dont l'intégration n'a émergé que récemment (Matthews, Zeidner & Roberts, 2012).

Néanmoins, ces trois niveaux de CE sont mal reliés : la connaissance ne se traduit pas toujours par des capacités qui, à leur tour, ne se traduisent pas toujours dans la pratique (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). Alors, plutôt que de les opposer, il a alors été proposé un modèle fédérateur tripartite à 3 niveaux dressant davantage un profil (connaissance, habileté, trait) (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nélis, 2014). Ainsi, le premier niveau (celui des connaissances) renseigne sur ce que les personnes savent des émotions et comment elles les gèrent. Le second niveau (celui des capacités ou aptitudes ou habiletés) se réfère à ce que les personnes peuvent faire et ce dont elles sont capables d'appliquer en termes de connaissances dans une situation réelle. Le troisième et dernier niveau (celui des traits) se réfère à ce que les personnes font réellement dans une situation réelle, la propension qu'elles ont à se comporter d'une certaine façon face à différentes situations émotionnelles. Ainsi, l'accent n'est pas seulement mis sur ce que les personnes savent faire (modèle de connaissances) ou peuvent faire (modèle de l'habileté), mais aussi sur ce que ces personnes font réellement en situation, leurs dispositions (modèle du trait).

Le modèle tripartite (Brasseur et al., 2013) propose de reprendre les 4 dimensions/branches du modèle développé par Mayer et Salovey à la différence que l'identification des émotions est séparée de l'expression des émotions. En effet, les études réalisées sur l'alexithymie (difficulté à identifier, différencier et exprimer ses émotions) ont

révélé que ces deux dimensions sont distinctes (Parker et al., 1993 ; Luminet et al., 1999). En outre, les CE intrapersonnelles (relatives à nos propres émotions) et les CE interpersonnelles (relatives aux émotions des autres) sont dissociées pour former 2 dimensions. Ainsi, ce modèle est composé de 10 sous-échelles divisées en 2 dimensions résumé dans le tableau 1 (Mikolajczak et al., 2014) et dont le PEC (Profile of Emotional Competence) permettant de mesurer le profil de CE a été développé en 2013 par Brasseur, Grégoire, Bourdu et Mikolajczak (Brasseur et al., 2013).

Versant intrapersonnel		Versant interpersonnel
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...		
Identification	...sont capables d'identifier leurs émotions.	...sont capables d'identifier les émotions d'autrui.
Compréhension	...comprennent les causes et conséquences de leurs émotions.	...comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui.
Expression	...sont capables d'exprimer leurs émotions et de le faire de manière socialement acceptable.	...permettent aux autres d'exprimer leurs émotions.
Régulation	...sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte).	...sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui.
Utilisation	...utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions, d'actions).	...utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (en matière de réflexion, de décisions, d'actions).

Tableau 1. Les dix sous-échelles du PEC

8. Synthèse des modèles d'intelligence émotionnelle

À l'issue de ces précédents chapitres décrivant et détaillant les différents modèles dans lesquels s'est construit le concept d'intelligence émotionnelle puis de compétence émotionnelle, nous nous proposons d'en faire un résumé en tableau reprenant les grands modèles avec une définition permettant d'appréhender la teneur de chaque courant de pensée (tableau 2).

Modèles d'intelligence émotionnelle	Description
<p>Modèle de connaissance-mixte</p>	<p>L'IE est présentée comme une intelligence mixte, composée d'habiletés cognitives et de traits de personnalité. Ce modèle associe une IE élevée au bien-être général (Bar-On, 1997).</p>
<p>L'accent est mis sur ce qu'on sait sur ses émotions et comment on les gère.</p>	<p>L'IE est présentée comme une intelligence mixte, composée d'habiletés cognitives et de traits de personnalité. Ce modèle associe une IE élevée au succès dans le milieu du travail (Goleman, 1995).</p>
<p>Modèle de l'habileté (Ability EI)</p>	<p>L'IE est considérée comme une forme d'intelligence pure, comme des habiletés cognitives (Salovey & Mayer, 1997).</p>
<p>L'accent n'est pas mis sur ce que l'on sait mais sur ce que l'on peut faire.</p>	<p>Test de performance de type QI</p>
<p>Modèle du trait (Trait EI)</p>	<p>L'IE est liée aux dimensions de la personnalité et est considérée comme un ensemble de traits liés à l'affect. (Petrides & Furnham, 2003).</p>
<p>L'accent n'est pas mis sur ce que l'on sait ou on peut faire mais sur ce qu'on fait.</p>	<p>Questionnaire de type personnalité</p>
<p>Modèle tripartite</p>	<p>Ce modèle unifie plutôt qu'il ne s'oppose aux modèles d'IE existants et représente une étape préliminaire vers la réconciliation des perspectives d'IE des connaissances, des habiletés et des traits en dressant davantage un profil (Brasseur et al., 2013).</p> <p>Questionnaire de type personnalité</p>

Tableau 2. Les modèles de l'intelligence émotionnelle

9. Validité du PEC

Au regard des différents points abordés précédemment, il convient de s'interroger sur la manière dont sont évaluées les CE au travers du PEC. Bien que de nombreux outils d'efficacité et validité différentes soient proposés pour mesurer les CE, ils se sont tout de même révélés très utiles pour prédire un certain nombre d'effets, permettant ainsi de mieux comprendre l'importance des CE dans notre adaptation psychologique, cognitive, professionnelle et sociale.

Néanmoins, il est essentiel d'examiner attentivement les dimensions qui sont impliquées dans les différents processus. Or, aucun outil n'est capable de mesurer séparément les différentes compétences. De cette manière, nous pouvons postuler que les CE intrapersonnelles (ses propres émotions) ont plus d'impact que les CE interpersonnelles (les émotions des autres) pour influencer sa santé par exemple. Alors que l'inverse serait vrai pour une autre compétence comme la qualité des relations sociales. Il y a donc un intérêt théorique à mieux comprendre quelles compétences spécifiquement amènent quels résultats. Mais il y a aussi un intérêt pratique car il importe grandement d'identifier les effets des CE sur la vie quotidienne pour ensuite savoir lesquelles développer en fonction de son profil.

Il est donc pertinent de proposer et développer un outil qui permette de mesurer distinctement et spécifiquement l'entièreté des dimensions du construit, tant pour les CE intrapersonnelles que pour les CE interpersonnelles. Brasseur et al. (2013) ont alors mené une recherche dans cet intérêt et ont proposé le PEC auto-déclaré de 50 items.

Le questionnaire se compose de 10 sous-échelles (listées dans le tableau 1 : Les dix sous-échelles du PEC). Chaque sous-échelles contient 5 items. Les items des sous-échelles concernées par les CE intrapersonnelles permettent d'obtenir le sous-score de CE intrapersonnelles. Les items des sous-échelles concernées par les CE interpersonnelles

permettent d'obtenir le sous-score de CE interpersonnelles. Un score global est calculé avec l'ensemble des items. Cette recherche suggère que le questionnaire a des propriétés psychométriques prometteuses. La cohérence interne des 10 sous-échelles est bonne, surtout en considérant le petit nombre d'items par sous-échelle (5 items). Les deux sous-scores (CE intrapersonnelles et CE interpersonnelles) et le score total montrent aussi une bonne cohérence interne. De plus, l'analyse factorielle confirme la validité des scores calculés et les sous-échelles présentent toutes une saturation factorielle satisfaisante par rapport au facteur théoriquement déterminé. D'un point de vue théorique, les résultats de cette étude confirment à la fois le lien entre les dimensions intra et interpersonnelles des CE, ainsi que leur relative indépendance. Ainsi, ils renforcent l'idée de devoir évaluer distinctement ces deux dimensions. Le PEC, utilisé dans une étude sur les élèves surdoués (Brasseur et Grégoire, 2010), a confirmé l'importance de distinguer ces deux dimensions. En effet, les élèves surdoués auraient des CE intrapersonnelles faibles alors que leurs CE interpersonnelles seraient élevées (ils rencontreraient des difficultés à identifier, exprimer et comprendre leurs propres émotions alors qu'ils seraient doués pour réguler et utiliser celles des autres) (Zeidner et al., 2005). Ainsi, ces résultats corroborent la théorie évoquée précédemment en montrant des asymétries dans le développement des CE intra et interpersonnelles et appuie l'idée d'évaluer distinctement les dimensions et sous-échelles des CE des participants.

Lorsque l'on s'intéresse aux variables démographiques, les résultats de cette étude se sont reproduits dans des études antérieures. Ainsi, il y a des corrélations entre l'âge et les CE (Kunzmann & Grühn., 2005). D'ailleurs, il y apparaîtrait que ce sont principalement les CE intrapersonnelles qui profitent de l'expérience de l'âge plutôt que les CE interpersonnelles. En ce qui concerne le sexe, alors que le test *t* suggérait à première vue une différence significative des CE du score global en faveur des femmes, une analyse de variance multivariée (MANOVA) n'a pas confirmé cette différence. Néanmoins, il existe des différences significatives entre les

femmes et les hommes sur plusieurs sous-échelles de CE. Par exemple, les femmes obtiennent des scores plus élevés sur l'expression des émotions tandis que les hommes obtiennent des scores plus élevés sur la régulation des émotions. Aussi, les hommes témoignent plus de CE dans la régulation de leurs propres émotions, ce qui est cohérent avec les scores de gestion du stress dans le EQi (Emotional Quotient inventory de Bar-On et al., 2003). Mais ces différences se contrebalancent de telle sorte que la différence entre les sexes pour le sous-score des CE intrapersonnelles n'est pas significative. Pour les CE interpersonnelles, les femmes utilisent moins bien les émotions des autres que les hommes, mais elles ont des scores plus élevés que les hommes sur toutes les autres dimensions (identifier, comprendre, écouter, réguler les émotions des autres). Finalement, ces résultats leur donnent un léger avantage en matière de CE interpersonnelles. Ces résultats sont cohérents avec d'autres recherches (Feingold, 1994) ou observations (Pease & Pease, 2004) qui mettent en évidence la tendance des femmes à développer des compétences d'empathie et d'écoute et à être plus attentives aux signaux non verbaux. Quant à l'expression des émotions, les femmes ont de meilleures CE ; tandis qu'exprimer ses émotions est souvent mal vu pour un homme. Cela expliquerait pourquoi les femmes ont de meilleurs scores dans la dimension interpersonnelle, car elles sont socialement encouragées à prendre soin des autres, à leur porter de l'attention et à faire preuve d'empathie. Enfin, il y a une cohérence dans la performance de l'utilisation des émotions des autres chez les hommes avec les résultats de Kray, Galinsky & Thompson (2002) où les hommes sont plus enclins à utiliser les émotions des autres pour orienter leurs propres décisions.

Si l'on compare le score total du PEC avec celui du TEIQue (Petrides, 2009), le score total du PEC était corrélé au TEIQue, montrant ainsi des preuves de validité convergente avec le TEIQue qui est l'outil largement utilisé dans l'évaluation des CE. La dimension intrapersonnelle (et ses sous-échelles) du PEC était davantage corrélée que sa dimension interpersonnelle (et ses sous-échelles) avec le TEIQue. Cela semble logique, puisque le TEIQue

englobe des dimensions plus intrapersonnelles qu'interpersonnelles comme évoqué précédemment dans la partie « Le modèle tripartite ». Aussi, et comme d'autres recherches, aucune relation entre les CE et le QI n'a été trouvée (Brackett & Mayer, 2003 ; Furnham & Petrides, 2003 ; Mikolajczak et al., 2007).

Au regard de l'ensemble de ces points, les résultats suggèrent que les propriétés psychométriques du PEC pour mesurer les CE sont prometteuses. Il est vrai que d'autres outils présentent l'avantage d'être plus court comme le SSEIT en 33 items (pour Schutte Self report Emotional Intelligence Test de Schutte et al., 1998), ou le TEIQue-SF en 30 items (pour Trait of Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form de Cooper et Petrides, 2010), ou encore le BEIS en 10 items (pour Brief Emotional Intelligence Scale de Davies et al., 2010), et seraient davantage utiles si le seul objectif était de calculer un score total des CE. En revanche, et malgré ses 50 items, le PEC permet d'obtenir un profil détaillé des CE. Cela est très intéressant car, sur le plan strictement clinique, le PEC offre des informations utiles qui permettront ensuite d'ajuster les interventions pour des profils spécifiques ; et sur le plan de la recherche, il permet de mieux comprendre et identifier les processus qui sont en jeu en fonction du résultat. Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, le PEC a également un intérêt tout particulier car il permet de mettre en évidence quelles CE sont prégnantes chez un individu et d'orienter alors les tâches en fonction de ses CE ; ainsi les recrutements et les formations peuvent être adaptés. Par exemple, lors de l'utilisation du PEC auprès de collecteurs de dons pour une association, ce sont ceux ayant des CE interpersonnelles élevées (plus précisément les sous-échelles d'identification et d'utilisation des émotions des autres) qui récoltaient le plus de dons et d'un montant plus élevé (Brasseur et al, 2013 ; Paxton et al., 2020). Alors, l'association devrait envisager le recrutement en ce sens et concevoir des formations pour développer ces CE spécifiques. L'ensemble de ces résultats constitue un socle solide sur lequel nous pouvons nous appuyer pour administrer le PEC auprès des enseignants.

10. Les bénéfices des compétences émotionnelles

Les paragraphes précédents ont permis de mettre en évidence que les CE ont un impact sur la vie quotidienne. Ici, nous aborderons plus précisément quels sont les avantages à avoir des CE élevés.

Les CE influencent la santé mentale et physique (Schutte et al., 2007), la qualité des relations sociales et la réussite scolaire (Van Rooy & Viswesvaran, 2004). En effet, pour ce qui concerne la santé, les personnes toxicomanes présentent des dysfonctionnements dans la perception et la compréhension des émotions (Gross & Levenson, 1997). Aussi, lorsqu'un individu présente des CE faibles, il est plus sujet à de l'anxiété, de la dépression, du stress et au burnout (Mikolajczak et al., 2007 ; Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002) ; tandis que si cet individu présentait des CE élevées, cela favoriserait son bien-être subjectif (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002) et sa satisfaction personnelle (Gannon & Ranzijn, 2005 ; Gallagher & Vella-Brodrick, 2008). En effet, cela s'expliquerait par le fait que lorsque nos CE sont élevées, nous évaluons moins négativement les situations de vie auxquelles nous sommes confrontés et nous utilisons des stratégies pour y faire face et ainsi les réguler efficacement (Mikolajczak & Luminet, 2008).

De plus, les CE étant essentielles pour notre santé mentale, elles le sont également pour notre santé physique. Lorsque nous présentons des CE faibles, nous sommes davantage touchés par le diabète (Bastin, Luminet, Buyschaert & Luts, 2004), les maladies coronaires (Suls, Wan & Costa, 1995) et les troubles gastro-intestinaux (Porcelli et al., 2003). En effet, avoir des CE élevées permettrait d'avoir des comportements plus sains pour notre santé physique. Ainsi, nous consommerions moins d'alcool et de drogues (Riley & Schutte, 2003 ; Limonero, Tomás-Sábado & Fernández-Castro, 2006) et nous ferions davantage attention à notre santé (Saklofske, Austin, Rohr & Andrews, 2007). De plus, des CE élevées permettraient sur le plan endocrinien

de participer au contrôle de nos émotions en les empêchant de nous submerger (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002 ; Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée & De Timary, 2007).

En ce qui concerne notre vie sociale, les CE élevées permettraient des interactions sociales de bonne qualité (Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty, 2005 ; Lopes et al., 2004). Nous profiterions également d'un soutien social renforcé (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). Au sein de notre famille, elles favoriseraient le bien-être dans les relations familiales ou professionnelles, permettant ainsi de diminuer les relations conflictuelles en les apaisant (Lenaghan, Buda & Eisner, 2007). Au sein des relations amicales, elles influencent positivement les relations avec nos amis (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006). Au sein du couple, elles favorisent également de bonnes relations (Schutte et al., 2001). Nous choisirions mieux nos partenaires et nos choix permettraient de faire durer nos relations (Casey, Garrett, Brackett & Rivers, 2008). En revanche, des CE faibles sont associées à des conflits et à une mauvaise entente dans le couple (Brackett, Warner & Bosco, 2005).

Ainsi, et de manière générale, les CE permettrait de raisonner efficacement pour maintenir de bonnes relations sociales (Reis et al., 2007). Ce point a son importance et témoigne de l'interdépendance des effets et nous permet de nous rendre compte qu'avoir des CE élevées est du « gagnant-gagnant ». En effet, avoir de bonnes relations sociales permet d'être en bonne santé. Ainsi, c'est un cercle vertueux qui se dessine. Lorsque nous bénéficions de soutien social, cela permet de diminuer les effets des situations indésirables de la vie sur notre santé mentale et physique. En élargissant les CE de l'individu vers l'ensemble de la société, il apparaît que des CE élevées permettent de vivre moins de situations stressantes dans le milieu professionnel et moins de harcèlement, deux aspects qui représentent des coûts importants au niveau social et au niveau des organisations (Hoel, Sparks & Cooper, 2000 ; Hoel, Cooper & Zapf, 2002). Aussi, les CE influencent la performance au travail (MacCann, Joseph & Newman, 2014 ; Daus & Ashkanasy, 2005 ; Joseph & Newman, 2010), les échanges sociaux (Sy, Côté & Saavedra,

2005) et le leadership (Côté, Lopes, Salovey & Miners, 2010). De plus, l'absentéisme serait réduit et l'engagement au travail serait plus fort avec des CE élevées (Mignonac, Herrbach & Gond, 2003), et il régnerait un meilleur état d'esprit au sein des entreprises (Day & Carroll, 2004).

Ces résultats évoqués précédemment nous amènent à nous questionner sur l'acquisition des CE et sur leur développement. Alors qu'il apparaît qu'elles peuvent être acquises par les jeunes grâce à la plasticité de leurs capacités socio-émotionnelles, comme pour les enfants (Ruini et al., 2009), les adolescents (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004) et les étudiants (Nélis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, 2009), nous ne sommes néanmoins pas aussi sûrs qu'elles puissent être autant développées chez les adultes (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003) car un adulte a une plus longue expérience de vie par définition, ce qui ancrerait ses mécanismes socio-culturels, les laissant ainsi difficiles d'être modifiés. De plus, son âge désavantagerait l'adulte car il a moins d'attention, de mémoire, de concentration ; il traite et organise les informations de manière plus complexes qu'un enfant (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Alors, tous ces points rendent compliqué le fait d'adopter de nouveaux comportements et de nouvelles réactions face aux situations de la vie (McCrae et al., 1998 ; McCrae, 2001). Notons tout de même que tout n'est pas écrit après 30 ans ; fort heureusement, les changements environnementaux influencent la personnalité dont l'IE est une composante (Srivastava, John, Gosling & Potter, 2003 ; Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006). Cependant, alors que nous savons que l'environnement a un impact sur la personnalité et l'influence inconsciemment, nous ne savons pas si une démarche personnelle et volontaire de l'adulte pour changer sa personnalité au travers des CE est possible. Alors, cela nous amène à nous questionner sur la possibilité d'intervenir efficacement auprès des adultes pour faire progresser leurs CE.

Ces dernières années, développer les CE des adultes, notamment dans le cadre du monde du travail, est devenu un enjeu pour les entreprises. Sachant que les CE interviennent sur le stress, le burnout et la santé mentale et physique (Hoel, Cooper & Faragher, 2001) et que les coûts liés à ses troubles représentent des sommes colossales (plusieurs milliards de dollars pour l'économie des États-Unis d'Amérique) (Kalia, 2002), de nombreux programmes de formation aux CE ont été développés et vendus auprès des entreprises. Cependant, aucun de ces programmes ne s'est vu validé scientifiquement et leurs effets n'ont été que rarement évalués ; et quand ils étaient évalués, ils présentaient des biais méthodologiques (pas de groupe contrôle, échantillon trop petit, pas de suivi longitudinal) (Matthews et al., 2006 ; Matthews, Zeidner & Roberts, 2007). Ainsi, les améliorations prétendues et les modifications comportementales à la suite des formations n'ont pas été démontrées de manière empirique dans les situations réelles de la vie de tous les jours. Aussi, si améliorations il y a, de quels facteurs dépendent-elles ? Est-ce que tout le monde peut améliorer ses CE ? Alors, à la lumière de ces remarques, il convient de mettre en œuvre des programmes de développement qui soient normalisés, effectués sur des échantillons d'adultes conséquents et fondés sur des données qui soient empiriques et représentatives de situations de vie réelles.

Chapitre 4 : L'intelligence émotionnelle dans l'enseignement

1. Les émotions dans l'enseignement

Il y a assez peu de recherches concernant les émotions des enseignants. Pourtant, les émotions des enseignants vont influencer leurs cognitions et celles de leurs élèves ainsi que leurs comportements. Malgré l'ampleur qu'a pris l'intelligence émotionnelle dans la recherche et son application dans le milieu professionnel, peu de travaux se sont intéressés aux enseignants (Chen, 2016) alors même que l'enseignement est un « effort émotionnel » (Sutton et al., 2009). Ainsi, nous ne savons pas bien précisément comment les expériences émotionnelles des enseignants se rapportent sur leur pratique d'enseignement et comment le contexte socio-culturel va interagir avec les émotions de l'enseignant. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat. La première serait que les recherches sur l'IE sont assez récentes et il faut du temps pour que les résultats et les conclusions nous parviennent et soient appliqués au monde de l'enseignement. La seconde serait que, dans la culture occidentale, les émotions sont mal perçues (Oatley & Jenkins, 1996). Si l'on dit d'une personne qu'elle est « émotionnelle », nous entendons par là qu'elle est irrationnelle, voire faible. En effet, dans l'ensemble, les émotions sont considérées négativement. Or, dans la mesure où la recherche est un domaine de rationalité, il n'est pas étonnant que peu d'études aient été menées sur les émotions dans l'enseignement (Ashforth & Humphrey, 1995 ; Tran, 2014).

Cependant, un enseignant ressent des émotions, ses émotions le constituent, interagissent et orientent ses comportements. Seulement, des situations vécues n'auront pas le même impact selon l'enseignant. Par exemple, si un élève insulte un enseignant, il peut se mettre en colère, en percevant cela comme une offense. Tandis qu'un autre enseignant pourrait

percevoir cette insulte comme une négligence de l'éducation parentale et ne pas se mettre en colère. Nous voyons ici se dessiner le rôle de la culture dans les émotions. Les différences culturelles vont amener une perception et une interprétation différentes pour une même situation (Mesquita & Ellsworth, 2001). Étant donné que l'enseignant et ses élèves ont des cultures différentes, la situation sera vécue différemment selon l'enseignant et selon chacun de ses élèves. Ainsi, une multitude d'émotions peut alors être ressentie et s'exprimer au sein de la classe par différents comportements. Alors, ces différentes émotions vont à leur tour influencer la façon dont l'enseignant pense et interagit avec ses élèves. Les émotions sont donc une expérience subjective (Oatley, 1992). De cette manière, la joie se distingue de la surprise, de la tristesse, de la colère ou de la peur. Les enseignants qui déclarent éprouver beaucoup de joie et peu de colère ont une expérience de l'enseignement différente de ceux qui sont constamment frustrés et déclarent avoir peu de joie.

De plus, certains changements et expressions non verbales des émotions, comme les expressions faciales, sont ressentis par les enseignants et observés par leurs élèves. Les élèves peuvent ainsi se comporter différemment en fonction de leurs observations. Ainsi, lorsqu'il a été demandé à un enseignant de masquer ses émotions, il a déclaré que ses élèves savaient qu'il les masquait et étaient venus lui demander si tout allait bien (Sutton & Wheatley, 2003).

Les émotions font donc partie intégrante de la vie des enseignants. D'ailleurs, elles sont désormais reconnues par les psychologues comme l'une des trois classes fondamentales des opérations mentales (avec la motivation et les cognitions) (Mayer et al., 2000). Par conséquent, la connaissance des émotions des enseignants sous toutes leurs formes est essentielle, qu'elles soient positives ou négatives.

Les psychologues les classent généralement comme positives si elles impliquent du plaisir lorsque, par exemple, on parvient à un objectif (le bonheur, la satisfaction). Les termes « attentionné » et « passionné » sont ceux qui reviennent le plus dans la littérature pour décrire

les enseignants à travers les émotions positives (Sutton et al., 2009). D'ailleurs, l'importance de l'affection des enseignants a été documentée aux États-Unis d'Amérique (Emmer, Evertson & Worsham, 2000), au Canada (Hargreaves, 1998b) et en Angleterre (Woods & Jeffrey, 1996). Aucune différence entre les sexes n'a été établie par Hargreaves (1998b) dans cette affection. Il en est de même dans les différents milieux scolaires (de la maternelle au lycée), le terme « affection » y est prépondérant (Godar, 1990). Les enseignants parlent également de la joie, de la satisfaction et du plaisir associés avec l'enseignement. L'une des principales sources de satisfaction des enseignants se produit lorsque les élèves apprennent et progressent (Emmer, Evertson & Worsham, 2000 ; Frenzel, Goetz et al., 2009). Cette joie est davantage renforcée lorsqu'il s'agit d'un élève en difficulté qui parvient à réussir son travail. En outre, les enseignants aiment passer du temps avec les élèves à l'école et dans les activités péri-scolaires (Nias, 2002 ; Sutton & Wheatley, 2003). Une autre source de fierté est lorsqu'un ancien élève vient parler à l'enseignant (Hargreaves, 1998b). Aussi, les enseignants éprouvent des émotions positives lorsque les parents soutiennent leurs efforts et respectent leurs jugements ; certains jugent l'enseignement passionnant (Lasky, 2000). Cette émotion est associée à l'imprévisibilité de l'enseignement car personne ne peut prévoir avec précision ce que les élèves vont dire et faire (Jackson, 1968 ; Nias, 1989). Les commentaires et comportements inattendus peuvent conduire à l'humour (Hargreaves, 1998b). De plus, ce sont souvent les jeunes enseignants qui seront enthousiastes et exaltés d'avoir leurs propres élèves et salles de classe (Huberman, 1993).

Les émotions négatives se traduisent le plus souvent par la frustration et la colère (Sutton & Wheatley, 2003). Ces émotions s'expriment notamment lors d'un comportement inapproprié d'élève et du non-respect des règles (Emmer, Evertson et Worsham, 2000 ; Erb, 2002) qui rendent difficile un bon enseignement (Golby, 1996). Parmi les autres sources de colère et de frustration, les parents d'élèves qui ne suivent pas les normes institutionnelles de comportement parental approprié ou sont perçus comme indifférents et irresponsables (Lasky, 2000). Les

enseignants peuvent aussi se mettre en colère lorsqu'ils pensent que de mauvais résultats scolaires s'expliquent par l'inattention ou la fainéantise ; cette colère étant exacerbée par la fatigue et le stress (Reyna & Weiner, 2001). Il arrive parfois que des enseignants utilisent une fausse colère pour faire de la gestion de classe (Woods & Jeffrey, 1996) et certains enseignants déclarent avoir appris à contrôler leur colère avec l'expérience (Golby, 1996 ; Sutton & Wheatley, 2003). Les enseignants débutants éprouvent souvent de l'anxiété (Erb, 2002) en raison de la difficulté à enseigner auprès de nombreux élèves avec leurs propres difficultés et la peur de ne pas parvenir à leur objectif de séance. Les enseignants débutants sont aussi anxieux lorsqu'ils doivent s'entretenir avec les parents d'élèves (Erb, 2002). Concernant les enseignants plus expérimentés, ils peuvent être anxieux à l'idée de ne pas savoir si les gens pensent qu'ils font du bon travail ou non (Lortie, 1975). Ce dernier point sur l'anxiété des enseignants est confirmé par la revue systématique d'Agyapong qui met en lumière que les facteurs socio-démographiques tels que l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle, le nombre d'élèves et la matière enseignée sont corrélés au stress, à l'épuisement professionnel, à la dépression et à l'anxiété chez les enseignants (Agyapong et al., 2022).

2. L'influence des émotions sur l'enseignement

Il y a plusieurs raisons de croire que les émotions influencent les enseignants, leur enseignement et leurs élèves.

Les influences cognitives potentielles des émotions des enseignants sur l'attention, la mémoire et la résolution de problèmes sont encore à l'étude et discutées. Les émotions négatives focalisent l'attention (Derryberry & Tucker, 1994). Elles provoquent une mobilisation et une synchronisation des activités du cerveau (LeDoux, 1996) ; ainsi, l'enseignant sera plus concentré, quitte à occulter d'autres informations importantes. Le

mauvais comportement des élèves qui suscite des émotions négatives chez les enseignants va distraire et détourner l'attention des objectifs pédagogiques. Par exemple, si l'enseignant est distrait lorsque deux élèves vont se chercher du regard à travers la classe, et ce, même s'ils ne se disent rien, cela va avoir pour effet de déconcentrer l'enseignant sur ce qu'il dit ou fait (Beach & Pearson, 1998). Ce comportement va alors être interprété négativement par l'enseignant et va devoir mobiliser davantage de ressources pour parvenir à se recentrer (Emmer, 2000). Les émotions négatives des enseignants sont un élément central de la gestion et la discipline parce qu'elles accaparent l'attention (Emmer, 2000). Il apparaît donc essentiel de contrôler, réguler ses propres émotions au sein de la classe pour continuer à enseigner dans de bonnes conditions. Néanmoins, le pouvoir des émotions lors de l'enseignement et la difficulté des enseignants à réguler leurs propres émotions, en particulier les émotions négatives, sont rarement étayées.

Pourtant, les émotions peuvent affecter la mémoire de trois manières principales (Parrott & Spackman, 2000). Premièrement, les recherches sur le contenu de la mémoire suggèrent que les situations vécues avec de fortes émotions sont souvent mieux mémorisées que des situations faibles émotionnellement (Bradley et al., 1999). Alors, un enseignant sera plus à même de se souvenir du prénom d'un élève l'ayant marqué par son intervention. Deuxièmement, les émotions intenses améliorent la mémoire des détails centraux tout en occultant les détails du contexte (Heuer & Reisberg, 1992). De cette façon, l'enseignant se souviendra davantage du comportement irrespectueux d'élèves et oubliera le comportement des autres élèves au moment de l'incident. Troisièmement, l'émotion ou l'humeur d'une personne influence souvent sa mémoire. Ainsi, un enseignant se déclarant se sentir heureux de manière générale aura tendance à se souvenir davantage de souvenirs heureux plutôt que des souvenirs où il se sentait triste. Ce phénomène implique l'interaction du contenu émotionnel de la mémoire et son émotion ressentie lors de la situation vécue (Parrott & Spackman, 2000).

Les émotions des enseignants peuvent aussi influencer leur réflexion et la résolution de problèmes. Ainsi, un enseignant débutant qui est très anxieux à propos de ses objectifs de cours et sa gestion de classe sera moins susceptible de parvenir à résoudre les différentes situations qu'il va rencontrer au sein de sa classe. À l'inverse, les émotions telles que la joie et la fierté vont ouvrir son répertoire de compétences et lui permettre de résoudre plus simplement et rapidement les problèmes (Fredrickson & Branigan, 2001). Cela suggère que les enseignants qui ont plus d'émotions positives peuvent générer davantage d'idées et de stratégies pédagogiques. Ces compétences, si elles étaient également présentes chez les élèves, permettraient d'aider l'enseignant à atteindre ses objectifs et à résoudre les problèmes, à la manière d'un travail d'équipe. En outre, les émotions peuvent influencer la motivation des enseignants. En effet, les émotions négatives réduisent souvent la motivation intrinsèque car « *les émotions négatives ont tendance à être incompatibles avec le plaisir qui est impliqué dans les mécanismes de la motivation intrinsèque* » (Pekrun et al., 2002). Cela suggère que les enseignants qui sont constamment frustrés par des élèves perturbateurs ou des parents « difficiles » sont moins motivés intrinsèquement. Les enseignants qui se sentent tristes par les circonstances de la vie de leurs élèves pourraient aussi être moins intrinsèquement motivés. Aussi, si les émotions positives élargissent l'esprit, elles aident les enseignants à enseigner de manière optimale (Csíkszentmihályi, 1990).

De plus, selon une étude expérimentale (Keltner et al., 1993), il apparaît que les personnes tristes ont davantage tendance à attribuer leur malheur à la faute des autres. Cette appréciation que les autres sont responsables de son propre malheur trouve la plupart du temps son origine dans la colère. Ainsi, lorsque nous sommes en colère, nos amis, collègues ou, ici, élèves vont nous sembler paresseux, manipulateurs ou encore obtus. Cette vision négative des autres va amener l'enseignant à opter pour des comportements et des stratégies pédagogiques orientés vers le contrôle, préférant alors un style motivationnel qui offre moins de marge de

manœuvre à l'expression de l'autonomie au sein du travail en classe. Aussi, les enseignants tristes choisissent le plus souvent la punition lorsqu'un élève n'a pas le bon comportement et jugent les élèves responsables de leur propre échec scolaire (Reyna & Weiner, 2001). Alors, ces enseignants qui supposent que les échecs des élèves sont causés par leur propre choix, plutôt que par un réel besoin, sont peu susceptibles de fournir le soutien pédagogique ou émotionnel approprié. La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (Bandura, 1997) affirme que ce sont les émotions qui influencent les jugements d'efficacité des individus. Par exemple, l'humeur positive améliore l'auto-efficacité perçue et l'humeur négative la diminue (Kavanaugh & Bower, 1985). De plus, une bonne humeur ou une mauvaise humeur influencera la perception d'efficacité pour des tâches (Kavanaugh & Bower, 1985). Ainsi, les émotions peuvent affecter les objectifs des enseignants de plusieurs façons. Selon la théorie de l'établissement d'objectifs de Locke et Latham, l'humeur influence les choix des objectifs des individus. Lorsqu'on est de bonne humeur, cela conduit à des choix plus ambitieux (Locke & Latham, 1990). Pour les enseignants, cela se traduirait par des objectifs d'apprentissage plus ambitieux pour leurs élèves et pour leur propre enseignement.

Il serait alors judicieux d'augmenter les émotions positives vécues pendant l'enseignement et diminuer les émotions négatives. En effet, le plaisir peut influencer les choix des individus (Mellers & McGraw, 2001). Les enseignants qui en éprouveraient se tourneraient davantage vers la maîtrise des compétences plutôt que vers la performance (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Les chercheurs sur la motivation pensent que le type d'objectif que les individus adoptent est crucial pour leur cognition, leur motivation et leurs comportements de réussite. La relation entre les émotions des enseignants et les types d'objectifs qu'ils adoptent mérite des recherches plus poussées. Même si les enseignants tentent souvent de masquer leurs sentiments, les élèves sont souvent conscients des émotions des enseignants car il existe de nombreuses façons dont les émotions peuvent s'exprimer, de façon volontaire ou involontaire. Cela passe

par des changements physiques au cours du processus émotionnel telles que la transpiration, le rougissement et la respiration rapide (Cacioppo et al., 2000), des changements vocaux de volume, de hauteur et de vitesse de voix (Scherer & Sangsue, 2004) et des expressions faciales spécifiques associées à des émotions comme la colère, la tristesse, la joie et la surprise (Keltner & Ekman, 2000). Les observateurs, ici les élèves, réagissent souvent automatiquement aux changements des expressions du visage (Dimberg et al., 2000). Les élèves sont souvent conscients et influencés par l'expression des émotions négatives de leur enseignant. Lorsqu'il a été demandé à un groupe d'élèves de lycée ce qu'ils souhaiteraient que leur enseignant change, ils ont majoritairement répondu qu'il arrête de crier (Thomas & Montgomery, 1998). Selon les élèves, les cris de leur enseignant les faisaient se sentir honteux, tristes ou coupables. Aussi, quand des enseignants de maternelle expriment leur colère ou leur exaspération, leurs élèves manifestent des signes de bouleversement émotionnel plutôt que de faire ce que leur demande leur enseignant (Kounin, 1970). Ainsi, il y a des similitudes entre les élèves du premier degré et du second degré lorsqu'ils sont confrontés à un enseignant ayant des émotions négatives (Lewis, 2001). Néanmoins, la colère peut, à certains égards, avoir des effets positifs ; elle servirait notamment à communiquer pour faire appliquer les normes de conduite en classe (Averill, 1982). La plupart du temps, les enseignants expriment leur colère face aux échecs scolaires lorsqu'ils sont dus aux manques d'effort des élèves (Clark & Artiles, 2000). Lorsque les enseignants expriment leurs émotions, cela influence les attributions des élèves quant aux causes de leurs réussites ou échecs scolaires (Weiner, 2000). Et attribuer ses échecs à une cause contrôlable telle qu'un faible effort est plus bénéfique sur le plan de la motivation que les attribuer à une cause incontrôlable telle qu'une faible capacité (Graham, 1990). Malheureusement, de nombreux élèves pensent que leurs erreurs rendent leur enseignant mécontent. Mais une formation conçue pour aider les enseignants à privilégier l'apprentissage autorégulé des élèves a donné de bons résultats. Cette formation a permis de réduire la

proportion d'élèves croyant que les erreurs rendaient leurs enseignants mécontents de 46% à 32% et a permis de réduire la proportion déclarant que leurs erreurs les ont rendus malheureux de 63% à 38%. De plus, la proportion d'élèves choisissant des tâches faciles est passé de 49% à 25% (Perry et al., 2002). Ainsi, lorsque l'enseignant va exprimer ses émotions positives, comme la bienveillance, cela va affecter l'apprentissage, peu importe le niveau scolaire. D'ailleurs, les élèves témoignent de l'importance pour eux d'avoir un enseignant qui se soucie d'eux (Phelan et al., 1994). Ils pensent que les enseignants qui se soucient d'eux sont plus motivés et cherchent à réduire la délinquance et le décrochage scolaire (Wong & Dornbusch, 2000). La fluctuation des émotions, telles que la fréquence et l'intensité de l'enthousiasme ou l'humour, va influencer les objectifs et les tâches des élèves (Patrick et al., 2011). Ainsi, une classe où un enseignant pratiquera peu l'humour placera les élèves dans une posture d'évitement au travail. À l'inverse, l'humour de l'enseignant favorisera la prise de risque (Turner et al., 2002).

En somme, les émotions positives ont de nombreux effets sur l'enseignement de manière générale, sur l'enseignant et sur ses élèves. Elles vont favoriser le soutien émotionnel, l'engagement des élèves aux tâches et limiter leur évitement, réduire les comportements néfastes au bon climat scolaire et permettre la réussite scolaire (Goldstein, 1999).

3. Les compétences émotionnelles dans l'enseignement

Dans le monde l'entreprise, il a été prouvé que plus une personne a des CE élevées, plus elle aura la capacité d'interagir efficacement avec les autres personnes, provoquant ainsi de meilleures performances (Goleman, 1995). La relation entre l'IE et la performance au travail a alors intéressé les entreprises qui y voient un intérêt pour augmenter le rendement de leurs employés. Des études ont alors testé les liens entre l'IE et les résultats d'un individu (Sy, Tram

& O'hara, 2006 ; Lam & Kirby, 2002). À la manière des entreprises et considérant que l'IE pourrait être source de développement académique, c'est à travers les enseignants, qui ont la principale responsabilité de permettre aux élèves d'atteindre leurs objectifs, que s'est développée la volonté de vérifier l'influence des CE sur la réussite scolaire.

Étant donné que les enseignants ne soient pas seulement responsables des apprentissages académiques des élèves, leur rôle est aussi de permettre l'épanouissement psychologique des élèves. Ainsi, les enseignants sont capables d'identifier l'état émotionnel de leurs élèves au même titre que leur propre état émotionnel, permettant alors un meilleur climat scolaire au sein de leur classe en identifiant aisément les comportements déviants. En revanche, le fait d'être moins en mesure d'identifier son état émotionnel ou celui de ses élèves peut donner lieu à une mauvaise interprétation du comportement et ainsi, apporter une mauvaise réponse en proposant une approche inappropriée. L'intelligence émotionnelle occupe alors une place centrale chez les enseignants des écoles, des collèges et des lycées (Jennings & Greenberg, 2009). Pour devenir un enseignant efficace, il faut alors considérer les compétences d'enseignement comme un panel de compétences. Alors les compétences intellectuelles et les compétences professionnelles doivent être liées aux compétences émotionnelles. D'ailleurs, des CE élevées chez les enseignants permettent aux élèves d'être en réussite académique (Brackett & Katulak, 2006). Si l'enseignant ne parvient pas à proposer un climat de classe propice aux apprentissages, cela peut diminuer les performances des élèves. Dans le même temps, les performances de l'enseignant sont intimement liées à la qualité des interactions avec les élèves. Au regard de ce constat, il a été suggéré d'inclure une formation des enseignants pour développer leurs CE (Hawkey, 2006).

Les études sur le stress des enseignants ont montré que les enseignants aux CE faibles avaient une vision négative de l'école et se comportaient négativement au sein de la classe. Alors, leurs performances d'enseignement déclinaient, entraînant de facto le déclin des

performances de leurs élèves. Dans la mesure où être enseignant entraîne du stress professionnel, son impact est évident sur le comportement de l'enseignant. Ainsi, un enseignant stressé en classe aura tendance à avoir une attitude négative sur ses élèves et leur travail (Klassen & Chiu, 2010).

En revanche, les enseignants à CE élevées arrivent davantage à savoir que leur comportement et leur état d'esprit exerceront une influence sur le comportement des élèves et leurs émotions (Stronge & Grant, 2009). Ainsi, le comportement de ce type d'enseignant va inciter les élèves à multiplier les activités et les tâches en classe. De plus, le développement cognitif des élèves a été confirmé par un environnement de classe convivial mis en place par l'enseignant (Fisher, 2005).

Dans certaines études, il a été mis en avant le rôle des variables socio-démographiques (le sexe, le nombre d'années d'expérience) des enseignants sur l'IE. Ces études nous indiquent que les femmes ont des scores globaux de CE plus élevés que les hommes (Sangeetha & Jayasankar, 2019 ; Singh Gill, 2017 ; Anari, 2012). En revanche, concernant le nombre d'années d'expérience, les études ne présentent pas de résultats consensuels (De Sousa, 2011 ; Myint & Aung, 2016). Ainsi, selon De Sousa (2011), les jeunes enseignants (moins de 6 années d'expérience professionnelle) perçoivent mieux les émotions et sont capables de mieux réguler leurs émotions négatives tout en prolongeant leurs émotions positives, contrairement à leurs collègues ayant plus de 6 années d'expérience professionnelle ; tandis que les résultats de Myint et Aung (2016) nous indiquent le contraire.

4. Relations entre les compétences émotionnelles et la performance

Notons ici que le terme « performance » est utilisé dans le sens où l'enseignant va proposer un climat de classe favorable aux apprentissages et permettre l'expression des émotions de ses élèves. Ce type de classe est appelé une classe prosociale. Définie par Jennings et Greenberg (2009), il est proposé un modèle de classe prosociale qui met en évidence l'importance de la compétence sociale et émotionnelle et du bien-être des enseignants dans le développement et le maintien de relations de soutien enseignant-élève, la bonne gestion de la classe et la mise en œuvre réussie d'un programme d'apprentissage social et émotionnel. Ce modèle propose que ces facteurs contribuent à créer un climat de classe plus propice à l'apprentissage et qui favorise des résultats de développement positifs chez les élèves.

Comme évoqué précédemment, les enseignants sont confrontés à de nombreuses situations stressantes et doivent être en mesure de les gérer pour permettre un climat de classe bénéfique aux apprentissages. En outre, il a été évoqué la possibilité que les enseignants fassent un burnout à cause du niveau élevé de stress (Pithers, 1995). Il apparaît alors essentiel que les enseignants parviennent à faire face au stress et au burnout en gérant efficacement leurs états émotionnels ainsi que ceux de leurs élèves.

Selon Neal et Chartrand (2011), les raisons pour lesquelles les personnes à CE élevées parviennent à proposer un enseignement de qualité sont qu'elles sont capables d'identifier leurs émotions positives mais aussi d'identifier les émotions positives des autres. De cette manière, l'enseignant favorisera la réussite scolaire de ses élèves en identifiant leurs émotions et en les utilisant comme levier pour les mettre à profit dans leurs apprentissages.

En revanche, un enseignant aux CE faibles va avoir un impact négatif sur la performance dans les apprentissages de ses élèves (Ismail & Idris, 2009). Alors, il convient de proposer aux

élèves des interactions chaleureuses au sein de la classe pour développer les compétences psychosociales et permettre la réussite scolaire des élèves (Pianta, 1999).

Enfin, les enseignants à CE élevées proposent des contenus intéressants, permettant d'accroître leur motivation et celle des élèves. Ils sont également capables d'adapter ce contenu en identifiant convenablement l'état émotionnel de la classe. Cette gestion efficace des émotions n'est possible que si l'enseignant est capable de prendre les bonnes décisions (Cooper & Sawaf, 1997).

Ainsi, au regard des précédents points, nous pouvons en déduire qu'il existe une forte relation entre les compétences émotionnelles des enseignants et leur performance et celles de leurs élèves. Les CE ont eu un impact positif sur les performances scolaires ainsi que sur d'autres dimensions comme dans la vie personnelle et professionnelle pour les enseignants et les élèves. Le développement des CE doit être introduit le plus tôt possible et être pérennisé au cours de la vie car elles jouent un rôle essentiel dans la vie quotidienne. La mise en place de programmes de développement visant à développer les CE peut amener de nombreux avantages dans le cadre scolaire comme dans la sphère privée ou professionnelle. En effet, les établissements scolaires qui mettent en œuvre ces programmes constatent une augmentation de la réussite scolaire, des relations de meilleure qualité entre les enseignants et leurs élèves, une diminution des comportements déviants et des classes qui deviennent davantage prosociales (Jennings & Greenberg, 2009).

Ces pratiques éducatives proposent un apprentissage social et émotionnel (SEL pour Social-Emotional Learning) qui intègre les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes scolaires. Le SEL permet aux élèves d'acquérir les connaissances, compétences et habiletés nécessaires pour atteindre et maintenir un bien-être personnel et des relations positives tout au long de la vie, gérer les émotions et prendre des décisions responsables. En 1994, le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) a été formé dans le but

d'établir des formations fondées sur des données probantes pour l'enseignement (Elias et al., 1997 ; Greenberg et al., 2003). Alors, les études menées en ce sens ont permis de mettre en avant l'importance des émotions dans l'enseignement et l'influence qu'elles ont sur de nombreux domaines (Zins & Elias, 2007).

Chapitre 5 : Antécédents et conséquences de l'intelligence émotionnelle

Au travers des précédentes parties, nous avons vu que les CE sont sollicitées dans de nombreux domaines et influencent de nombreux aspects de notre vie quotidienne et nos comportements. Dans les prochaines parties, nous verrons de quelles manières l'IE et la pratique sportive s'influencent mutuellement et de quelles façons les CE interviennent sur la motivation, sur le style motivationnel, sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la santé mentale.

1. Place des compétences émotionnelles dans les activités sportives

Comme évoqué dans l'introduction, les émotions jouent un rôle prépondérant dans les activités sportives. Alors qu'il est bien établi que l'IE a un impact important sur les performances scolaires et professionnelles, il a cependant fallu attendre plusieurs années pour que le lien entre l'IE et les performances sportives soit fait. À présent, de plus en plus de preuves mettent en évidence ce lien et corroborent l'importance des CE sur les performances sportives (Laborde et al., 2012). Pour atteindre leurs objectifs sur le long terme, les sportifs doivent rester motivés malgré la difficulté des entraînements et l'amélioration lente des résultats. Aussi, ils doivent faire face au stress lors de leurs entraînements, des compétitions et des échecs inévitables qui en découlent parfois. Enfin, les sportifs doivent également faire face à leurs propres émotions et celles des autres. Tout ceci constitue les défis que doivent continuellement relever les sportifs. En résumé, les sportifs doivent être en mesure de comprendre les

nombreuses émotions qui les traversent pour réaliser une performance sportive, peu importe leur niveau et leur objectif.

Aussi, le système éducatif est également un terrain privilégié aux émotions, notamment en EPS où les interactions peuvent être nombreuses, riches et intenses au travers des APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) qui revêtent chacune leurs spécificités. Alors, les enseignants d'EPS et les élèves vont avoir de multiples occasions d'employer leurs CE lors de l'enseignement de l'EPS.

1.1. Compétences émotionnelles, performance sportive et intensité de pratique

Les recherches montrent que les athlètes qui ont des CE élevées parviennent davantage à atteindre leur objectif comparé aux athlètes qui ont des CE faibles, peu importe le sexe (Dosseville, Laborde & Allen, 2016). Aussi, bien que cela relève de la subjectivité des sportifs, ceux ayant des CE élevées déclarent tout de même être globalement plus satisfaits de leur performance que ne le déclarent ceux ayant des CE faibles (Laborde, Dosseville, Guillén & Chávez, 2014). D'un point de vue objectif, en utilisant des mesures et paramètres de performance, les CE sont liées à une meilleure performance tout au long de l'année (Zizzi, Deaner & Hirschhorn, 2003 ; Perlini & Halverson, 2006). La littérature nous donne également les preuves qu'il existe un lien important entre les CE et les émotions que les sportifs ressentent avant et pendant une performance sportive. Ainsi, les sportifs qui ont des CE élevées vivent plus agréablement leur performance et sont moins anxieux que ceux qui en ont des faibles (Lu & Stanton, 2010).

De plus, les études portant sur le niveau d'intensité de pratique lors d'une activité sportive révèlent que la gestion des émotions est meilleure lorsque les sportifs déclarent

pratiquer assidûment et intensément une activité sportive. En effet, il a été montré des différences significatives du niveau d'IE en fonction du niveau d'intensité de pratique sportive (Roman-Mata, Puertas-Molero, Ubago-Jimenez & Gonzalez-Valero, 2020). D'autres études confirment ces résultats (Zysberg & Hemmel, 2018 ; Wang et al., 2020). Aussi, il apparaît des corrélations positives du niveau d'intensité de pratique sportive avec les CE et le bien-être (Downs & Strachan, 2016 ; Wang et al., 2018).

1.2. Compétences émotionnelles et facteurs physiologiques

Le lien entre les CE et la réponse au stress physiologique causée par la performance sportive a aussi montré des résultats intéressants. Des études se sont portées sur deux marqueurs biologiques :

- L'activité vagale (en lien avec la fréquence cardiaque) qui joue un rôle dans la gestion des situations stressantes (Thayer, Hansen, Saus-Rose & Johnsen, 2009) ;
- Le cortisol, connu comme l'hormone du stress.

Des précédentes études avaient déjà mis en évidence ce lien (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert & Achtzehn, 2014) et d'autres apportent une preuve de plus du lien entre les CE et l'activité vagale lors d'une performance sportive (Laborde, Lautenbach & Allen, 2015). Cela indique que les sportifs qui ont des CE élevées développent de meilleures ressources physiologiques pour répondre et faire face à la situation stressante que représente la performance sportive. En ce qui concerne la relation entre les CE et le niveau de cortisol, les sportifs avec des CE élevées ont un niveau de cortisol plus faible avant, pendant et après la performance par rapport aux sportifs aux CE faibles (Laborde et al., 2014). Ainsi, l'IE permet d'agir comme un bouclier protecteur contre le stress d'un point de vue hormonal.

1.3. Compétences émotionnelles et stratégies de coping

En plus des réponses au stress physiologique d'un sportif, les CE ont bien évidemment été étudiées pour mettre en évidence leur lien avec les stratégies d'adaptions (i.e. coping) qui sont mises en œuvre pour parvenir à réaliser une performance sportive dans les meilleures conditions et pour en tirer le meilleur résultat. Dans la mesure où les stratégies de coping représentent en fait les efforts cognitifs et comportementaux dont font preuve les sportifs pour gérer à chaque instant les sollicitations internes et/ou externes (Lazarus & Folkman, 1984b), il a été mis en évidence que les CE élevées sont liées à une utilisation récurrente des compétences psychologiques comme la capacité à se relaxer, à contrôler ses émotions, à établir des objectifs et à procéder à de l'imagerie mentale pendant la performance sportive (Lane, Thelwell, Lowther & Devonport, 2009). Il apparaît également un lien entre les CE élevées et les stratégies de coping centrées sur la tâche (Laborde, You, Dosseville & Salinas, 2012) ; ces stratégies sont reconnues comme étant les plus efficaces pour aborder des situations stressantes et trouver des solutions rapides et pérennes pour que le stress ait le moins d'effet néfaste possible sur la performance sportive (Nicholls & Polman, 2007).

Aussi, comme pour les performances sportives, des liens entre CE et stratégies de coping ont été démontrés concernant la réussite scolaire. Il est alors constaté une association positive entre l'IE et des stratégies de coping centrées vers la tâche (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011). Aussi, ces stratégies s'avèrent plus opérantes dans le temps et impactent favorablement le bien-être psychologique chez les étudiants (Amiot, Blanchard & Gaudreau, 2008), comme chez les athlètes (Gaudreau & Antl, 2008). De plus, les stratégies de coping centrées sur la recherche de soutien sont associées à une baisse de l'anxiété (Campen & Roberts, 2001). Par conséquent, que ce soit l'enseignant d'EPS ou les élèves lors de séances d'EPS, avoir des CE renforcées permet de mettre en œuvre des stratégies de coping centrées vers la tâche plutôt que vers les émotions pour faire face efficacement à une situation stressante.

1.4. Compétences émotionnelles et régulation émotionnelle

La régulation des émotions représente l'ensemble des processus cognitifs qu'un individu met en œuvre pour influencer les émotions qu'il ressent, le contexte où il les ressent et la manière dont il les vit et les exprime (Gross, 1998). La régulation émotionnelle peut être employée pour modifier différents paramètres, tels que le type d'émotion, l'intensité de l'émotion ou la durée de l'émotion (Gross & Thompson, 2007).

Gross (2008) recense 4 formes de régulation émotionnelle selon le type d'émotion et l'objectif visé. Deux formes de régulation émotionnelle sont fréquentes (Gross, Richards & John, 2006) :

- Diminuer une émotion négative pour maintenir un fonctionnement normal ;
- Maintenir ou augmenter une émotion positive par plaisir, ou pour répondre à des contraintes sociales, ou pour soutenir la performance.

En revanche, deux autres formes de régulation émotionnelle sont plus rares mais sont tout de même utiles dans certaines situations :

- Maintenir ou augmenter une émotion négative pour soutenir une performance (Tamir, 2005) ;
- Diminuer voire supprimer une émotion positive pour s'aligner sur les normes sociales.

En tout état de cause, c'est la situation dans laquelle va se trouver l'individu qui va déterminer le type de régulation le plus adapté. La régulation émotionnelle peut être consciente ou inconsciente. La régulation consciente va se faire de manière contrôlée, avec les efforts cognitifs que cela induit. En revanche, la régulation inconsciente, qui se produit dans la plupart des situations, va se faire de manière automatique permettant alors un gain de temps et d'énergie.

Gross et John proposent 5 stratégies pour réguler l'émotion (Gross & John, 2003) :

- La sélection de la situation consiste à agir en amont d'une émotion, c'est-à-dire en évitant la situation où l'émotion indésirable pourrait survenir ;
- La modification de la situation permet de changer ou améliorer l'impact émotionnel de la situation ;
- Le détournement de l'attention s'utilise pour diriger son attention sur une idée différente, voire sans lien avec la situation vécue ;
- La réévaluation cognitive consiste à fournir les efforts nécessaires pour modifier sa vision sur la situation pour en voir les bons côtés ;
- La modulation de la réponse intervient lorsque que l'émotion est déjà présente et consiste à décider d'y réagir différemment pour diminuer ou augmenter l'impact émotionnel.

La régulation des émotions étant une des cinq dimensions des CE (Mikolajczak et al., 2014) et au regard de l'importance qu'elle joue dans l'équilibre émotionnel, il apparaît évident de faire le nécessaire pour mieux comprendre et utiliser cette compétence au quotidien. Car dans le cas où un individu serait empreint à un stress émotionnel trop longtemps, la présence de cortisol dans l'organisme de manière prolongée va entraîner divers dérèglements physiologiques qui pourraient impacter durablement la santé mentale et physique (Blumenthal et al., 2005). En effet, les émotions ont une part biologique car, par exemple, être en colère impacte physiquement l'individu ; sa fréquence cardiaque augmente, des hormones sont libérées, etc. Pour un sportif, afin de réussir sa performance, il convient de mettre en place une régulation émotionnelle qui lui permette de diminuer, maintenir ou augmenter son émotion selon ses propres besoins, avec l'intensité et la durée nécessaire à la réussite de l'objectif. Hanin et Ekkekakis (2014) mettent en lumière l'une des formes de régulation émotionnelle dont une tireuse d'élite fait preuve pour réussir sa performance. Son discours montre qu'elle cherche à

maintenir son anxiété (« Ce serait un désastre pour mon tir si je me sentais calme et non nerveuse ») car c'est ce qui la stimule et permet d'être confiante. Alors, réguler ses émotions avec précision et rapidité, tant en termes d'intensité que de durée, constitue un levier à actionner par les sportifs pour réussir leur performance.

Bien entendu, les exemples donnés ici relèvent du champs sportif, mais il semble clair que la régulation émotionnelle trouve tout son intérêt dans de nombreuses autres situations, notamment dans l'enseignement où les interactions sociales sont nombreuses et au travers desquelles un large éventail d'émotions est amené à être ressenti et exprimé.

1.5. Sport individuel et sport collectif

Lorsque nous nous intéressons au type de sport pratiqué, il n'apparaît pas que des recherches aient étudié le lien entre les CE et le type de sport de façon distincte (Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari & Enayati, 2011). Bien que l'état des recherches porte principalement sur le lien entre les CE et les sports individuels, une étude met néanmoins en évidence que les CE ont aussi un impact sur les performances en sports collectifs et que les CE peuvent être développées au travers de la pratique d'un sport, qu'il soit individuel ou collectif (Laborde et al., 2018). Ainsi, Laborde rend compte de la possibilité d'améliorer l'IE en proposant des activités individuelles ou collectives qui favorisent le développement des cinq dimensions des CE (identification, expression, compréhension, régulation et utilisation des émotions). De fait, les CE sont importantes à la fois dans les sports individuels et dans les sports collectifs.

1.6. Compétences émotionnelles et activité sportive de loisir

Sans parler de performance sportive au sens compétitif, mais en s'intéressant à la simple activité sportive, les CE jouent aussi un rôle dans l'adhésion à l'activité physique (Solanki &

Lane, 2010). En effet, contrairement aux sportifs suivis par un entraîneur et inscrits dans une structure qui sont alors plus susceptibles d'aller s'entraîner même s'ils n'en ont pas envie, les individus qui pratiquent une activité sportive de loisir en dehors d'un cadre sportif (fédération, club, association) doivent être encore plus capable de se motiver que quiconque. La pratique sportive repose alors sur la seule et unique capacité à se motiver pour faire de l'exercice. De plus, l'activité sportive de loisir, lorsqu'elle est pratiquée avec un partenaire, permet de devoir gérer davantage ses émotions pour construire de bonnes relations avec son partenaire. Aussi, cela permet de développer ses capacités à comprendre les émotions de son partenaire et d'identifier les situations qui les créent. En outre, lorsque la pratique induit un ou des adversaires, le pratiquant devra être en mesure de réguler ses émotions pour, par exemple, ne pas laisser paraître ce qu'il ressent en ne donnant que peu d'informations émotionnelles à son adversaire. Aussi, il devra être en mesure de bien identifier, comprendre et utiliser les émotions de son adversaire pour orienter au mieux sa stratégie et ses tactiques. En résumé, les CE jouent également un rôle important dans la pratique de l'activité sportive de loisir (Laborde, Dosseville & Allen, 2016).

1.7. Compétences émotionnelles et Éducation Physique et Sportive

Au travers des nombreuses APSA et de leurs spécificités qui leur sont attachées, l'EPS est un enseignement propice à l'émergence des émotions. Dans la mesure où l'EPS se définit par le nombre, l'originalité et la qualité des interactions entre enseignant et élèves et un contexte scolaire atypique, l'EPS est un enseignement au travers duquel les émotions sont amenées à s'exprimer de manière significative car les interactions avec l'environnement social et physique y sont nombreuses et diverses. Ceci s'explique en partie par sa particularité qui la distingue des autres enseignements : l'engagement physique. En effet, cet engagement physique imposé lors

de la pratique des APSA exacerbe les émotions. Il convient alors de les prendre en compte car l'EPS est l'un des rares enseignements à solliciter émotionnellement les élèves de façon aussi intense (Récopé & Ria, 2005) et, selon les émotions ressenties à la suite de cet engagement physique, les effets chez les élèves peuvent être alors diamétralement opposés, pouvant aller du bonheur au dégoût en passant par la colère ou la peur. Cette pluralité d'émotions peut aussi s'expliquer par le fait que l'EPS engendre une activité physique par le biais de la pratique d'une APSA car cette pratique va amener les élèves à ressentir un large éventail d'émotions.

Alors que l'EPS est enseignée dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité, il apparaît nécessaire qu'elle soit un levier à actionner pour développer l'IE par la pratique physique et sportive de manière assidue. L'action étant très présente lors de la pratique sportive, il convient de s'intéresser à l'impact de la pratique sportive sur les émotions car le fait de pratiquer une activité sportive pourrait aussi être un atout pour l'enseignant. En effet, la gestion d'une classe, organiser les espaces, interagir avec les élèves, mettre tout en œuvre pour permettre leur réussite sont aussi des facteurs qui conduiront l'enseignant à ressentir une multitude d'émotions, en plus de sa pratique physique. Aussi, le sport permet de développer des techniques, des tactiques mais aussi de mieux se connaître, d'en apprendre davantage sur ses capacités, ses réactions ainsi que celles des autres.

La pratique sportive pourrait donc permettre d'appréhender à la fois ses émotions mais aussi celles de ses élèves. En effet, selon Hanin (2007), chaque élève va vivre différemment et de manière singulière les situations proposées par l'enseignant en EPS et ce, du fait d'un profil émotionnel qui leur est propre. Comme évoqué précédemment, l'EPS est source d'émotions fortes et c'est une difficulté à laquelle les élèves vont devoir faire face afin d'assurer une bonne gestion de leurs émotions. L'enseignant, au fil de sa carrière, développera alors sa capacité à analyser le comportement des élèves lié aux différentes émotions ressenties et sera en mesure

de proposer une réponse adaptée dans l'optique de rassurer, aider, comprendre et amener les élèves à apprivoiser ces manifestations personnelles.

Par ces spécificités abordées précédemment que revêt l'enseignement de l'EPS, il apparaît qu'un enseignant d'EPS soit plus susceptible d'avoir des CE élevées. En effet, les nombreuses interactions, le fait de « baigner » dans un contexte socio-émotionnel fort et la pratique physique régulière faisant appel à un engagement émotionnel nous amènent à considérer que l'enseignant d'EPS bénéficie d'une grande possibilité d'avoir des CE développées.

Enfin, nous ne pouvons pas ne pas faire l'analogie entre la dyade enseignant d'EPS/élèves et la dyade entraîneur/athlètes. En effet, le leadership associé à la fonction d'entraîneur peut s'apparenter à avoir une bonne gestion de classe pour l'enseignant d'EPS. Ainsi, de la même manière qu'un entraîneur va tout faire pour permettre à ses athlètes de réussir une performance (O'Neil, 2011) en répondant favorablement à leurs besoins émotionnels (Chan & Mallett, 2011), l'enseignant mettra tous les moyens en œuvre dont il dispose pour permettre à ses élèves d'être en réussite dans un contexte socio-émotionnel serein. Alors, grâce à ses CE, il proposera un climat émotionnel de classe propice aux apprentissages, c'est-à-dire orienter vers le soutien de l'autonomie, proposant un enseignement structuré, tout en étant investi auprès de ses élèves. Il optera donc pour un style motivationnel permettant de bonnes relations avec ses élèves et entre élèves.

En résumé, au travers des spécificités de son enseignement, l'enseignant d'EPS se voit doté de CE renforcées, ce qui lui permet de proposer un style motivant, c'est-à-dire un style orienté vers le soutien de l'autonomie dans les apprentissages de ses élèves, structurant en proposant des activités pour se dépasser avec un cadrage clair permettant les retours, et s'impliquant en termes de temps et d'énergie auprès de ses élèves. Aussi, il sera davantage en

capacité de mettre en œuvre des stratégies d'adaptation efficaces et pérennes pour résoudre une problématique ou faire face à une situation stressante.

2. Place des compétences émotionnelles dans la motivation

Pourquoi certains enseignants sont plus motivés que d'autres ? Cette question est légitime car la motivation va influencer leurs enseignements et, par effet, influencer les apprentissages des élèves. Il existe plusieurs modèles qui envisagent la motivation comme « *un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Vallerand & Thill, 1993). Parmi les modèles, la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan (1985, 2002) permet de rendre compte des effets du contexte social sur le comportement des individus.

Ce modèle cherche à identifier, comprendre et expliquer de quelle manière un individu se motive pour entreprendre une activité. Chaque être humain serait enclin à tout mettre en œuvre pour augmenter ses compétences, découvrir de nouvelles perspectives et satisfaire ses trois besoins psychologiques de base : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale (Deci & Ryan, 2002 ; Bryan & Solmon, 2007). Selon ce modèle, l'individu aurait plusieurs raisons pour lesquelles il veut s'engager dans une tâche (Ryan & Deci, 2000). Il y aurait alors plusieurs types de motivations selon le degré d'autodétermination, c'est-à-dire le degré selon lequel l'activité est réalisée volontairement et en fonction de son acceptation interne (Ryan & Deci, 2002).

Ainsi, il est proposé trois grands types de motivation placés sur un continuum d'autodétermination plus ou moins élevé selon le type de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

2.1. La motivation intrinsèque

Dans le cadre d'une motivation intrinsèque, les activités sont réalisées parce qu'elles sont considérées apporter un intérêt à l'individu et lui procure de la satisfaction. L'individu va retirer du plaisir et de la satisfaction à l'accomplissement de cette tâche, voire de l'amusement (Deci & Ryan, 2002). Selon Vallerand (1997), il existe des régulations motivationnelles à la motivation intrinsèque. Ainsi, il recense :

- La motivation intrinsèque liée à la connaissance (« Je fais cette tâche car j'apprends de nouvelles choses ») ;
- La motivation intrinsèque liée à la stimulation (« Je fais cette tâche car j'éprouve de la satisfaction ») ;
- La motivation intrinsèque liée à l'accomplissement (« Je fais cette tâche car j'aime me surpasser et relever des défis »).

2.2. La motivation extrinsèque

Dans les types de motivation, il existe aussi des raisons extrinsèques qui nous poussent à faire une tâche (Ryan & Deci, 2000). Les motivations extrinsèques trouvent leurs origines dans des causes et des facteurs externes (pressions sociales, récompenses, obligations personnelles ou professionnelles, etc.) (Biddle et al., 2001). Ainsi, ce sont quatre formes de motivation extrinsèque qui vont se différencier en fonction du degré d'autodétermination :

- La régulation intégrée : L'individu va choisir de s'engager pleinement dans une tâche car il y voit un intérêt pour lui ou une habitude qui correspond à son mode de vie (« Je fais cette tâche car c'est important pour moi ») ;
- La régulation identifiée : L'individu va faire l'activité parce qu'il considère qu'elle va lui apporter quelque chose (« Je fais cette tâche car ce que j'y apprend va m'être

utile plus tard »). C'est davantage par conviction personnelle que l'individu va réaliser cette tâche. D'ailleurs, elle ne sera pas nécessairement agréable mais sera en adéquation avec ses valeurs personnelles ;

- La régulation introjectée : L'individu va faire l'activité pour ne pas se sentir coupable ou subir les reproches de ses pairs (« Je fais cette tâche car, si je ne la fais pas, je me sentirai mal »). De cette manière, c'est l'estime de soi qui est engagée dans ce type de régulation. L'individu effectuera la tâche pour maintenir sa réputation, se prouver sa valeur à lui-même, être le meilleur dans son domaine pour se sentir bien ;
- La régulation externe : L'individu va faire l'activité pour obtenir des récompenses ou éviter des sanctions/punitions. (« Je fais cette tâche car j'ai quelque chose que je convoite à y gagner »). Dans cette dernière forme de motivation extrinsèque, si les facteurs externes disparaissent, l'engagement de l'individu disparaît aussi. Cette régulation est la forme la moins autodéterminée. Par exemple au travail, l'individu réalisera la tâche car elle lui permet de gagner de l'argent ou lui procure des avantages sociaux. Bien qu'il soit évident que tout le monde ait besoin d'un salaire, ce n'est pas tant la régulation extrinsèque qui soit problématique, c'est davantage le fait que l'individu y accorde une importance toute particulière ; plaçant son degré d'autodétermination au plus bas.

Au regard de ces formes de motivations extrinsèques, il apparaît alors évident que la TAD ne se cantonne pas à mettre en opposition la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, mais elle s'organise sur un continuum. De cette façon, dans le cadre de la motivation intrinsèque, les deux premières formes de régulation (intégrée et identifiée) sont davantage liées à des causes internes, tandis que les deux dernières formes de régulation (introjectée et externe) sont davantage liées à des causes externes. D'ailleurs, Ryan et Deci

(2007) vont rassembler les motivations intrinsèques et les régulations intégrée et identifiée sous le terme de motivation autodéterminée. Tandis que les régulations introjectée et externe seront associées à l'amotivation pour parler de la motivation non autodéterminée (ou motivation dite contrôlée).

2.3. L'amotivation

Pour finir, à l'autre extrémité du continuum de l'autodétermination, se trouve l'amotivation. Elle est définie comme « *l'absence de toutes motivations chez l'individu* » (Ryan & Deci, 2000). Elle intervient lorsque l'individu ne voit plus l'intérêt de réaliser une activité et considère que les résultats ne lui apporteront rien et/ou lorsqu'il y a absence de liens perçus entre les actions et leurs résultats.

2.4. La théorie de l'autodétermination

La motivation revêt alors plusieurs dimensions pouvant se déplacer sur le continuum de l'autodétermination. De plus, elle peut être composée de plusieurs formes de motivation. Ainsi, un individu peut être motivé selon une combinaison de motivations intrinsèques et extrinsèques (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008).

Nous devons alors nous intéresser à la motivation car elle va être à l'origine d'importantes conséquences. Elles peuvent être comportementales, cognitives ou émotionnelles. La forme de motivation permet de présager si ses conséquences vont être positives ou négatives. De fait, la motivation intrinsèque va être associée aux conséquences entraînant le plus de retours positifs, ensuite ce sera la régulation intégrée puis la régulation identifiée. En revanche, la régulation introjectée et la régulation externe seront associées à des

conséquences entraînant des retours négatifs, tandis que l'amotivation sera responsable des conséquences les plus négatives (Vallerand & Grouzet, 2001).

Ryan et Deci (2007) et Vallerand (2007) recensent alors 6 types de motivations (figure 8). Ces différents types de motivations sont plus ou moins autodéterminés.

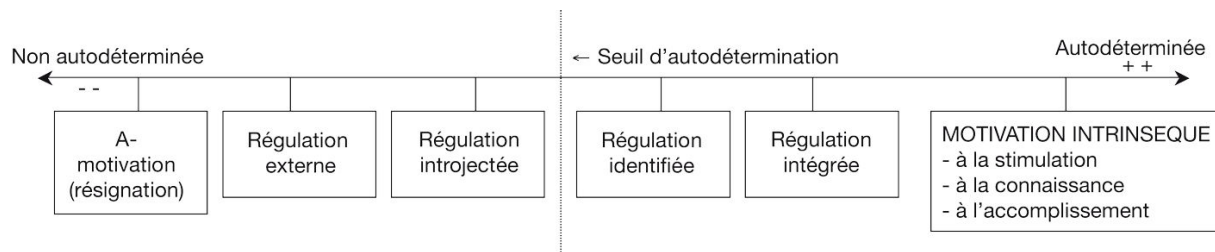


Figure 8. Les différents types de motivation dans la TAD en fonction de leur degré d'autodétermination

2.5. La motivation au travail

Au travail, la motivation représente les énergies qu'un individu investit pour entreprendre une tâche et réguler ses comportements, ce qui aura un impact sur la forme, l'intensité et la durée de ces comportements. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la motivation est un concept multidimensionnel qui revêt différentes formes. Il convient de ne pas opposer la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. En effet, cette dichotomie de la motivation reste trop superficielle et imprécise pour bien comprendre les comportements que les individus adoptent au travail. Alors, la TAD permet d'interpréter plus intelligemment la motivation au travail en distinguant quatre types de motivation qui fluctuent selon leur degré d'autodétermination.

Ainsi, d'une part, la motivation autonome intègre la motivation intrinsèque et la régulation identifiée ; d'autre part, la motivation contrôlée intègre la régulation introjectée et les régulations extrinsèques. Enfin, l'amotivation se situe au bout du continuum de la TAD (Gagné et al., 2015). En tout état de cause, peu importe les motivations par lesquelles l'individu est animé, leurs présences vont avoir des conséquences psychologiques, comportementales et

physiques différentes sur lui quoiqu'il arrive, à des intensités et des présences variables (Gagné & Deci, 2005).

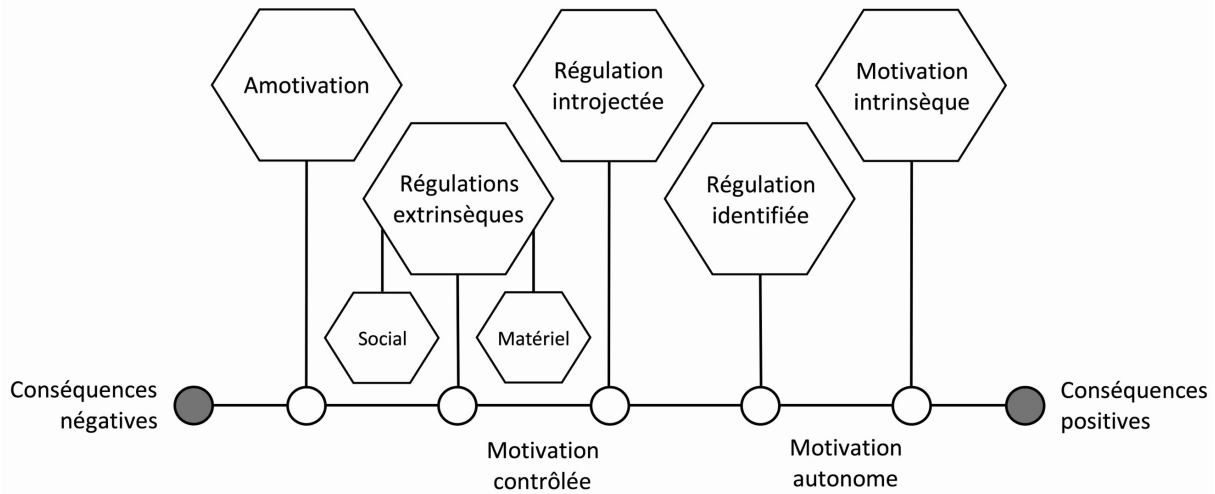


Figure 9. *Continuum de l'autodétermination (Gagné et al., 2015)*

Notons que la régulation intégrée définie dans la TAD de Ryan et Deci est jugée relativement proche de la motivation intrinsèque. Ainsi, selon le modèle de Gagné et al. (2015), cette régulation a été intégrée à la motivation intrinsèque. De plus, il apparaît une nuance dans la régulation extrinsèque. En effet, Gagné dissocie cette forme de régulation pour différencier la régulation extrinsèque d'ordre social et la régulation extrinsèque d'ordre matériel (figure 9). Par exemple, faire des efforts dans son travail pour éviter les critiques de certains (supérieurs, collègues, famille) fait appel à une régulation extrinsèque d'ordre social ; tandis que faire des efforts dans son travail pour être récompensé financièrement constitue une régulation extrinsèque d'ordre matériel.

Finalement, de la même manière que tout autre travailleur, la motivation de l'enseignant au travail peut alors être amenée à se déplacer sur le continuum de l'autodétermination selon de multiples raisons ; d'autant plus que, par les nombreuses interactions qu'il peut avoir, l'enseignant peut s'en trouver davantage influencé.

2.6. Les effets de la motivation

Dans la mesure où les mots « émotion » et « motivation » ont la même racine latine (« movere » : se mouvoir), nous ne pouvons pas aborder les émotions et les compétences émotionnelles sans parler de motivation. En effet, ces deux notions sont proches et peuvent dépendre l'une de l'autre car, au regard des précédents paragraphes, les émotions conditionnent nos comportements, nos désirs, nos besoins à la manière de la motivation ; et inversement. Or, dans le cadre de l'école, les élèves qui ne trouvent pas leur enseignant motivé et n'ont pas de bonnes relations avec lui vont avoir tendance à être en échec scolaire (Goodenow, 1993). Il convient alors d'examiner les manières dont les relations de soutien des enseignants sont liées à la motivation et à la réussite scolaire des élèves.

D'après Frenzel et al. (2009b), les comportements des élèves en classe ont des effets sur les CE et la motivation des enseignants. En effet, des études ont montré que les élèves très motivés entraînent des sentiments positifs chez les enseignants (Frenzel & Götz, 2007). Plus particulièrement, il apparaît que l'engagement motivationnel des élèves est lié aux CE des enseignants. Ainsi, peu importe les capacités cognitives, les connaissances ou les performances, un enseignant préférera enseigner auprès d'un élève motivé qui travaille dur et qui s'investit (Biddle & Goudas, 1997). De plus, le mauvais comportement d'un élève, s'il se traduit par une amotivation, va déclencher des émotions négatives chez l'enseignant (Sutton & Wheatley, 2003). Aussi, les élèves qui perturbent la classe et ne suivent pas les règles de la classe, affectent négativement l'enseignement et la performance des enseignants en classe, compromettent alors l'atteinte des objectifs pédagogiques, et ce type de comportement peut entraîner un sentiment de mal-être et participer à un burnout émotionnel des enseignants (Spilt et al., 2011 ; Chang, 2013). Néanmoins, ces résultats sont principalement basés sur des études qualitatives et les quelques études quantitatives se sont appuyées sur la perception que les enseignants ont du comportement de leurs élèves. Les données, lorsqu'elles sont rapportées exclusivement par

l'enseignant, peuvent produire des corrélations exagérées et entraîner des erreurs de mesure (Podsakoff et al., 2003). Par conséquent, il convient d'interroger les enseignants sur leur motivation et leurs CE et, aussi, d'interroger les élèves sur les CE de leur enseignant selon leur propre perception. Ainsi, il sera possible de vérifier la concordance des réponses pour apprécier s'il y a disparité des points de vue entre les enseignants et leurs élèves ou pas.

Nous le voyons, les CE des enseignants, au même titre que la motivation, influencent le comportement des élèves, leur engagement dans les activités, leur motivation, le climat de classe, leur réussite scolaire et, plus largement, leur bien-être et leurs relations sociales ; et inversement. Il convient alors de considérer la motivation et les CE comme des facilitateurs de réussite scolaire, personnelle et sociale.

3. Place des compétences émotionnelles dans le style motivationnel

Proposer un climat de classe favorable aux apprentissages demande de nombreux efforts, de l'organisation, et une approche réfléchie. Cela ne se fait pas automatiquement et demande de la réflexion et de la rigueur (Berenji & Ghafoori, 2015). Les enseignants ont beaucoup de travail, peuvent faire face à de l'indiscipline et sont parfois associés à une image négative par la société (Okeke & Dlamini, 2013). La gestion de classe joue un rôle primordial dans les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves. Ainsi, l'importance de développer l'IE chez les enseignants est de plus en plus prégnante, dans le but de développer des CE qui permettent de rendre le travail gratifiant en le rendant efficient. Selon Goleman et al. (2010) et Mayer, Caruso & Salovey (1999), l'IE est l'un des facteurs qui influencent la gestion du comportement en classe.

Aujourd'hui, le système éducatif occidental provoque du stress pour l'ensemble de la communauté éducative car il favorise l'apprentissage quantitatif plutôt que qualitatif (Valente & Monteiro, 2016). Le type de pratique qui en découle, sans analyse, sans critique et sans échange, réduit le développement émotionnel des enseignants et des élèves, annihilant toute participation active des élèves et transformant les contenus des programmes en quelque chose qui ne prenne pas ou peu en compte les émotions, qui réduit la participation et les performances des élèves (Barrantes-Elizondo, 2016), favorisant le désintérêt, la démotivation et l'indiscipline en classe (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

Au regard de ce contexte autour du climat de classe, nous pouvons nous interroger sur l'importance des CE dans la gestion de classe et sur le style motivationnel de l'enseignant.

Selon Mayer, Salovey et Caruso (2004), les émotions sont l'un des trois groupes fondamentaux d'opérations mentales avec la motivation et la cognition. Ainsi, une personne avec des CE élevées devrait être capable de penser positivement et d'être productive et inversement. Alors, l'IE est un mélange d'émotions et d'intelligence, qui sont liées les unes aux autres (Hamidi & Khatib, 2016). Lorsqu'un enseignant essaie de réguler ses émotions en faisant appel à ses CE et son intelligence, il y parvient souvent. Cela exercera également une influence sur les émotions des autres (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005), en proposant des stratégies de coping ayant pour but de résoudre des problématiques (Lazarus, 2000). La gestion de classe couvre un large panel de techniques, la discipline en est une. Néanmoins, la discipline ne se retrouve pas exclusivement dans le maintien de l'ordre en classe. En effet, certains problèmes liés au climat scolaire sont souvent mieux résolus en traitant d'autres problèmes qui, à première vue, ne sont pas directement liés aux problèmes de gestion de classe (Scrivener, 2012). Ainsi, la gestion de la discipline en classe implique que l'enseignant encourage les interactions sociales de manière positive et favorise une gestion active de l'apprentissage et de

la motivation personnelle (Jeloudar & Yunus, 2011). L'enseignant est le fondateur d'un climat de classe favorisant les apprentissages dans lequel les élèves sont activement engagés.

Selon Al-Hamdan (2007), une bonne gestion de classe signifie minimiser les tensions dans la classe, réguler le comportement des élèves, écouter, encourager les élèves à s'investir et être attentif à leurs demandes.

Seulement, les comportements perturbateurs s'avèrent être l'un des principaux problèmes rencontrés par les enseignants (McCarthy, Lineback & Reiser, 2015 ; Demir, 2009). Ces comportements impactent sur le bon fonctionnement de la classe et mettent en péril les apprentissages (Sun & Shek, 2012).

Des études montrent que la bonne gestion de classe reflète une exigence essentielle pour l'apprentissage et, si l'enseignant ne parvient pas à résoudre les problèmes liés à l'indiscipline et aux conflits entre élèves, l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage sera compromis (Valente & Lourenço, 2020). Un enseignant avec des CE élevées établira de bonnes relations de travail avec ses élèves et sera attentif à leurs besoins (Nizielski, Hallum, Lopes & Schütz, 2012). De plus, les travaux d'Anari (2012) nous indiquent qu'il existe une relation positive et significative entre l'IE et la satisfaction au travail. Enfin, l'utilisation des CE en classe est une bonne stratégie pour obtenir des résultats élevés en termes d'efficacité pédagogique en mettant en œuvre un climat de classe favorisant les apprentissages (Tessier, 2013).

Dans d'autres études, il apparaît également que les enseignants ayant des scores élevés de CE sont plus susceptibles de mieux gérer des situations négatives en construisant une réflexion permettant de chercher des solutions positives (Perry & Ball, 2007).

Nous pouvons alors dire que les enseignants jouent un rôle prépondérant dans le climat de classe et, sachant que les CE influencent grandement les relations sociales, il convient donc

de les utiliser pour qu'elles interviennent positivement dans la mise en œuvre et le maintien d'une bonne gestion de classe. L'installation d'un climat de classe favorable aux apprentissages scolaires et sociaux dépend du style motivationnel de l'enseignant. Ce style motivationnel peut se définir comme les méthodes utilisées par l'enseignant, sa ligne de conduite pour la gestion de classe. Il est possible aussi de parler de climat motivationnel, c'est-à-dire le climat instauré par l'enseignant et ressenti par les élèves (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Le style motivationnel de l'enseignant va influencer sa pédagogie, ses méthodologies de travail et ses relations interpersonnelles avec ses élèves. Cela pourra se traduire de plusieurs manières chez les élèves : la réussite dans les apprentissages, l'estime de soi, la confiance en soi face aux apprentissages, le plaisir d'aller en classe et d'apprendre, etc.

3.1. Les besoins psychologiques fondamentaux dans le contexte de classe

Comme évoqué dans le chapitre portant sur la motivation, il apparaît nécessaire de permettre à chaque individu de satisfaire ses trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, la compétence et la proximité sociale pour développer une bonne croissance psychologique et maintenir une bonne santé mentale en contribuant au bien-être personnel (Niemiec et al., 2006). Dans le contexte de classe, les enseignants peuvent satisfaire leurs besoins par leur comportement d'enseignement en termes de soutien de l'autonomie, de structure et d'investissement (Skinner & Belmont, 1993). Aussi, il a été démontré que le soutien d'une dimension ne pouvait pas compenser le manque de soutien des autres dimensions (Stroet, Opendakker & Minnaert, 2013). Enfin, plusieurs études ont montré l'importance de ces trois comportements d'enseignement dans la réussite scolaires des élèves. Ainsi, leur importance a été liée à leur motivation, des élèves en classe, à la perception positive des enseignements, à la

satisfaction générale de la vie ou à l'engagement (Skinner & Belmont, 1993 ; Stroet et al., 2013 ; Maulana, Helms-Lorenz, Irnidayanti & Van De Grift, 2016).

En outre, la TAD postule qu'un environnement de classe favorable aux apprentissages joue un rôle primordial dans la motivation intrinsèque des élèves alors même que l'intérêt pour les apprentissages est reconnu comme un facteur favorisant la réussite scolaire, tandis que le désintérêt est préjudiciable (Maulana & Opdenakker, 2014). D'ailleurs, Soenens et Vansteenkiste (2010) ont montré qu'un contexte de classe contrôlant qui oriente les élèves sur leur façon de penser et d'agir a des conséquences négatives sur la santé mentale et le bien-être des élèves. En revanche, un contexte où les élèves sont encouragés à être autonomes, avec la possibilité de faire des choix, leur permet de s'épanouir. Par conséquent, le contexte social de classe dans lequel les élèves évoluent a une influence significative sur la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux et sur le développement de la motivation autodéterminée, alors même que les élèves ont aussi une influence sur ce contexte social de classe, de manière réciproque (Skinner, 1998).

3.2. L'influence des styles motivationnels sur les apprentissages

Les recherches en Éducation se sont intéressées aux comportements que doivent adopter les enseignants pour permettre à leurs élèves de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux. Néanmoins, ce but à atteindre peut se révéler être un véritable défi pour les enseignants et nécessiter une analyse complexe de leurs stratégies d'enseignement, des styles motivationnels qu'ils mettent en œuvre et des effets sur leurs élèves. Mais aussi, il convient de s'interroger sur les raisons qui les poussent à opter pour ces stratégies et ces styles motivationnels (Katz & Shahar, 2015). Tout cela peut s'avérer d'autant plus complexe que les besoins psychologiques fondamentaux peuvent être amenés à évoluer dans le contexte scolaire

au fil du temps, ce qui implique alors aux enseignants de devoir perpétuellement s'adapter face à ces changements (Ratelle & Duchesne, 2014).

Les recherches sur les styles motivationnels ont révélé que le climat social et scolaire va influencer plusieurs variables qui seront susceptibles de favoriser ou non les apprentissages scolaires (notamment l'effort, les stratégies choisies pour résoudre des problèmes). Si le climat est orienté vers la compétition, les élèves ont alors comme seul objectif leur réussite dans la compétition mais en oubliant la compétence et donc n'acquièrent pas l'apprentissage visé. Or, un climat motivationnel favorisant l'autonomie des élèves permet d'atteindre la réussite et la résolution de problèmes et permet l'acquisition des compétences employées pour y parvenir (Reeve, 2002). En outre, lorsque l'on compare les styles motivationnels, il apparaît que les élèves réussissent mieux à l'école lorsque leur enseignant soutient l'autonomie (Flink, Boggiano & Barrett, 1990 ; Boggiano et al., 1993), lorsqu'ils perçoivent et identifient mieux leurs compétences (Trouilloud et al., 2006), ont une grande estime de soi (Deci et al., 1981), ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), comprennent davantage les désirs exprimés non-verbalement (Boggiano et al., 1993), sont plus actifs et persévérants en classe (Vallerand et al., 1997) et sont plus créatifs (Koestner et al., 1984).

Ainsi et dans un but de favoriser les apprentissages, il serait alors intéressant de privilégier un style motivationnel soutenant l'autonomie par rapport à un climat de contrôle.

En effet, un enseignant qui met en place un style contrôlant prend tout en charge, il se place en régulateur de ses propres émotions et celles de ses élèves, la pression ressentie par les élèves est plus forte, les élèves ne peuvent pas chercher par eux-mêmes, l'enseignement est frontal dans la plupart des cas et les élèves sont assez peu amenés à manipuler, l'enseignant est également plus négatif et met parfois en place un système de récompenses/punitions. Les apprentissages sont alors plus limités. Néanmoins, notons tout de même que certains élèves peuvent trouver rassurant un climat contrôlant. Nous voyons alors se dessiner la complexité que

doit prendre le style motivationnel de l'enseignant. En effet, la différenciation à opérer entre les élèves va alors amener l'enseignant à faire preuve de CE élevées pour s'adapter à la fois au groupe classe et à la fois aux élèves qui le compose.

Aussi, les environnements qui soutiennent l'autonomie et ceux qui la contrôlent sont tous deux structurés. La différence entre les deux réside dans le degré de liberté laissé aux élèves. Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006) nous proposent un résumé (figure 10) permettant de conceptualiser les composantes environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » (inspiré de Reeve, Deci & Ryan, 2004).

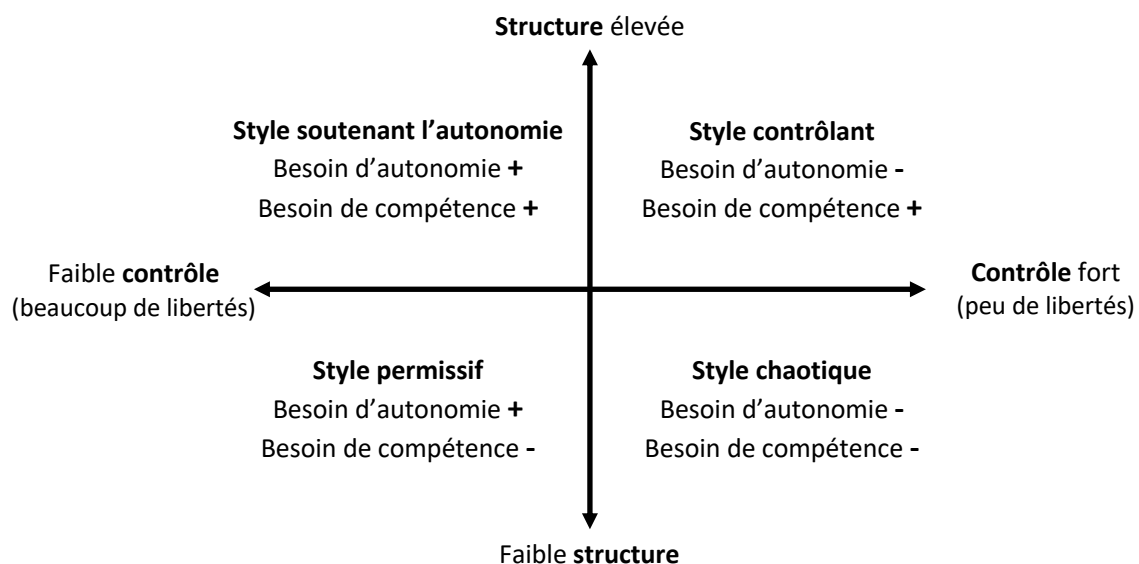


Figure 10. Les composantes environnementales relatives à la structure et au contrôle et les besoins s'y rapportant

Nous observons alors que le style contrôlant laisse peu, voire pas de liberté aux élèves pour évoluer dans les apprentissages et qu'il est donc difficile de prendre en compte l'élève individuellement et non pas uniquement dans le groupe classe. Cela engendre donc des difficultés de progression dans les apprentissages. À l'inverse, l'enseignant favorisant l'autonomie va permettre que les apprentissages s'adaptent à l'élève ; il pourra ainsi évoluer à son rythme et choisir lui-même les compétences visées, ce qui permettra d'effacer en grande

partie les situations d'échec ; alors la confiance en soi de l'élève et sa réussite dans les apprentissages augmenteront de pair.

Enfin, l'implication de l'enseignant va permettre que les élèves s'impliquent en classe et dans leurs apprentissages. En effet, pour que les élèves s'engagent spontanément dans les activités, ils doivent se sentir respectés et connectés avec leur enseignant, qu'il les comprenne (Ryan & Deci, 2000). L'implication de l'enseignant va permettre un climat motivationnel favorable aux relations interpersonnelles (Skinner & Edge, 2002). Cette implication va alors se référer à la bonne relation entre l'enseignant et ses élèves, tant sur la quantité (le temps et l'énergie allouées par l'enseignant à ses élèves) que sur la qualité (humour, bonne humeur, sourires) (Niemi & Ryan, 2009). Il est vrai qu'il est difficile de concevoir qu'un enseignant puisse favoriser l'autonomie sans s'impliquer. Cependant, si l'implication d'un enseignant auprès de ses élèves lorsqu'il soutient l'autonomie fait sens, nous pouvons nous interroger sur la qualité de cette implication. De la même manière que les autres besoins dans la théorie de l'autodétermination (besoin de compétence et le besoin d'autonomie), le besoin de bonnes relations interpersonnelles (proximité sociale) varie sur un axe allant de l'implication à l'hostilité (Skinner & Edge, 2002). Ainsi, un enseignant « hostile » à entretenir une bonne proximité sociale avec ses élèves sera froid et distant avec eux, emploiera un ton sévère et prendra peu en compte leurs points de vue. En revanche, un enseignant « impliqué » sera de bonne humeur, attentif et disponible, il instaurera une relation d'empathie avec ses élèves en y accordant du temps et de l'énergie. Un sentiment d'appartenance va alors se créer chez les élèves, favorisant leur motivation autodéterminée et leur engagement dans les apprentissages (Maulana & Opdenakker, 2014 ; Maulana et al., 2016).

Au sein de l'école, pour permettre aux élèves de s'engager spontanément dans les activités, l'enseignant doit mettre en œuvre un style motivationnel qui permette à ses élèves d'atteindre les besoins fondamentaux humains (le besoin d'autonomie, le besoin de compétence

et le besoin de proximité sociale). Ainsi, « *le soutien de l'autonomie (proposer des choix, laisser prendre des initiatives, justifier l'intérêt des activités) s'oppose à la coercition (être directif, faire pression sur les élèves, proposer des récompenses externes), la structure (proposer des activités pour se dépasser, faire des retours sur l'apprentissage) s'oppose au chaos (manquer de clarté dans les objectifs, être désorganisé dans les enseignements) et l'implication ou l'investissement (investir du temps et de l'énergie auprès des élèves, avoir de l'affection et le montrer) s'oppose à l'hostilité (être froid et distant, ne pas prendre en compte l'élève)* ». Les éléments du climat scolaire permettant d'atteindre chaque besoin et les stratégies que l'enseignant devrait mettre en œuvre pour y parvenir sont résumés dans le tableau 3 (d'après Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006 ; Reeve & Jang, 2006 ; Skinner & Edge, 2002).

Principes éducatifs	Focalisation	Stratégies
Soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie)	Impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage • Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options • Suggérer différentes pistes de travail à explorer • Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut », « tu dois » • Prendre en compte les préférences des élèves • Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles • Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage • Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux
Structurer l'enseignement (besoin de compétence)	Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quelque soit son niveau et ses possibilités	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi • Fixer des objectifs concrets à atteindre • Donner des feedbacks adaptés au niveau de l'élève • Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes
S'impliquer/s'investir auprès des élèves (besoin de proximité sociale)	Instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement les questions et remarques des élèves • Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressentis et affects • Dire qu'il est normal de connaître de difficultés quand on apprend, ou d'être mal à l'aise • Investir du temps et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève • Manifester des marques d'affection et de respect • Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'ego

Tableau 3. Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de mise en œuvre

Les CE vont alors influencer directement le style motivationnel de l'enseignant puisqu'elles jouent un rôle primordial dans les relations interpersonnelles, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier, comprendre, réguler et utiliser les émotions des autres. Cela nous amène à

nous questionner sur le type de style motivationnel que mettent en place les enseignants Français, à quels niveaux répondent-ils aux besoins de compétence et d'autonomie de leurs élèves et à quelle hauteur ils s'investissent dans les relations sociales avec leurs élèves. Aussi, cela nous interroge sur l'influence que pourrait avoir le style motivationnel de l'enseignant sur les CE de ses élèves.

4. Place des compétences émotionnelles dans le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance que va avoir un individu en ses capacités et ses compétences pour réaliser une tâche. Bandura (1997, 2003) définit ce sentiment comme une émotion. Ce sentiment intervient lorsque nous nous pensons capables d'accomplir un acte dans n'importe quelles conditions et situations. L'auto-efficacité nous permet de faire les bons choix dans diverses situations, simples ou complexes. Les personnes ayant un fort sentiment d'efficacité se fixent des objectifs plus ambitieux et maintiennent un engagement plus fort envers ces objectifs que les personnes ayant un faible sentiment d'efficacité (Bandura, 1994 ; 1995).

4.1. Le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants

Dans les dernières décennies, les chercheurs se sont intéressés à l'importance de l'auto-efficacité des enseignants. Ainsi, ils se sont interrogés pour savoir de quelles manières un enseignant croit avoir les compétences nécessaires pour faire progresser ses élèves et comment l'auto-efficacité va influencer le comportement de l'enseignant et les performances des élèves (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Il a alors été constaté qu'un enseignant ayant un sentiment d'efficacité personnelle renforcé s'engageait plus intensément dans ses

enseignements et avait moins la volonté de quitter le professorat (Chesnut & Burley, 2015), était plus ouvert à de nouvelles idées et avait la volonté d'essayer de nouvelles méthodes (Tschannen-Moran et al., 1998). De fait, il convient d'explorer et analyser les facteurs telles que les CE qui peuvent influencer l'auto-efficacité des enseignants (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011).

L'IE, qui permet d'identifier, comprendre, exprimer et réguler ses émotions, s'adapter aux émotions des autres en faisant preuve d'empathie, est un facteur qui peut intervenir sur l'auto-efficacité de l'enseignant. Bien que les exigences pédagogiques ne soient pas de la même importance selon le type d'enseignement et les activités connexes s'y attachant, la prise en charge des émotions est quant à elle importante pour tous les enseignements et toutes les tâches qui en découlent (Corcoran & Tormey, 2013). L'enseignant a un large panel d'émotions qui sont amenées à s'exprimer au cours de sa journée d'enseignement (Hargreaves, 1998). Il doit constamment prendre en considération les émotions, les gérer, les réguler pour lui permettre de proposer un enseignement de qualité efficient pour lui et ses élèves (Gates, 2000). Alors, quel que soit le moment de la journée et le type d'activité d'enseignement, l'enseignant doit prendre en compte ses CE et leur niveau d'auto-efficacité.

Bien que Sarkhosh et Rezaee (2014) aient montré que les CE des enseignants sont corrélées positivement au sentiment d'efficacité personnelle, leur étude n'a été menée qu'auprès de jeunes enseignants hommes âgés en moyenne de 28 ans et enseignant depuis seulement 2,6 ans. Aussi, certaines dimensions de l'IE peuvent présager de l'auto-efficacité des enseignants (Moafian & Ghanizadeh, 2009). En effet, lorsqu'un enseignant fait preuve d'empathie, il se sent davantage capable d'apporter son aide à ses élèves et, de manière générale, être en capacité à réguler ses émotions permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle (Chan, 2004). Un enseignant se considérant efficace sera plus en capacité de maintenir des élèves engagés dans leurs apprentissages et à vérifier qu'ils le restent (Gibson & Dembo, 1984).

Les études qui se sont portées sur les jeunes enseignants ont montré que ceux qui se décrivent comme très efficaces sont ceux qui déclarent être les plus empathiques avec leurs élèves (Woolfolk & Hoy, 1990) et ont une meilleure gestion de classe (Emmer & Hickman, 1991).

La variabilité du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dépendrait en partie de la variabilité des émotions (Sutton & Wheatley, 2003). Les recherches se sont concentrées sur « *les émotions en tant que conséquence plutôt qu'en tant qu'antécédent* » du sentiment d'efficacité personnelle (Sutton & Wheatley, 2003). Pourtant, certains chercheurs ont recommandé d'explorer la relation entre les CE et les croyances d'efficacité (Emmer & Hickman, 1991). Bandura (1997) postule que le sentiment d'efficacité personnelle est le résultat de cognitions issus de diverses sources d'informations et considère ces informations comme des états somatiques, physiologiques et émotionnels qui dépendent de la propre perception de l'individu. Alors, la capacité des enseignants à gérer leurs émotions et celles des autres efficacement peut être considérée comme le reflet de leur propre IE et interviendrait positivement dans leur sentiment d'efficacité personnelle (Atkins & Stough, 2005).

D'après Bandura (1994), l'âge ne serait pas corrélé à l'auto-efficacité car « *il existe de nombreux chemins dans la vie et, à une période donnée, les gens varient considérablement dans l'efficacité avec laquelle ils gèrent leur vie* ». Cependant, une autre étude utilisant le TES (Teacher Efficacy Scale par Gibson & Dembo, 1984) a révélé une corrélation significative entre l'âge et le sentiment d'efficacité personnelle (Coladarci & Breton, 1997). Aussi, des faibles corrélations entre l'auto-efficacité et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ont été révélées (Hoy & Woolfolk, 1993). En revanche, plus tard, il n'a pas été révélé de différence entre les sexes et l'âge lors de la passation du TSES (Teacher Sense of Efficacy Scale par Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Mais, cette même étude a révélé des différences significatives entre les jeunes enseignants et les plus expérimentés, supposant alors une relation non-linéaire.

L'expérience apparaît comme un facteur influençant le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, plusieurs études constatent que le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement est un facteur primordial qui façonne l'auto-efficacité (Tsui, 1995 ; Bandura, 1997).

4.2. Le sentiment d'efficacité personnelle et la performance

Les CE peuvent aussi influencer les enseignants de façon indirecte par l'intermédiaire d'un autre facteur comme la performance de l'enseignement. En effet, selon le modèle de classe prosociale proposé par Jennings et Greenberg (2009), les CE peuvent permettre à l'enseignant de promouvoir la performance de ses élèves. Ses compétences à exprimer ses émotions et à être impliqué influent favorablement sur le plaisir d'apprendre et sur le comportement de ses élèves. Aussi, il sera plus en mesure de comprendre la complexité des échanges et des comportements qui peuvent exister au sein de sa classe et sera donc en mesure d'apporter une solution convenable et pérenne face à des comportements perturbateurs. Les recherches empiriques montrent également qu'un enseignant qui a des CE élevées affiche de meilleures performances pédagogiques (Yoke & Panatik, 2015 ; Drew, 2006).

Selon la théorie de l'auto-efficacité, la perception de la performance est l'information qui influence le plus l'efficacité (Bandura, 1978). De fait, si un enseignant pense de lui qu'il est performant en termes de pédagogie (parce qu'il pense que ses élèves progressent par exemple), il aura alors confiance en ses compétences pour l'avenir et son sentiment d'efficacité personnelle sera renforcé ; et inversement, s'il pense ne pas être efficace, il pensera que certains futurs enseignements seront des échecs (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ce rôle de la performance de l'enseignement dans le développement de l'auto-efficacité a été confirmé par des résultats empiriques (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). En outre, il a été constaté

qu'une bonne performance d'enseignement exercera une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant pour l'année scolaire suivante (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Alors, nous pouvons appréhender les bénéfices sur le long terme de développer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Pour résumer, les CE influencent la performance de l'enseignement, qui est associée à leur sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Ainsi, des CE élevées permettraient d'augmenter la performance des enseignants, ce qui permettrait une meilleure auto-efficacité (Sarkhosh, 2014). D'ailleurs, la performance pédagogique des enseignants jouerait un rôle médiateur dans la relation entre les CE et le sentiment d'efficacité personnelle (Wu et al., 2019).

5. Place des compétences émotionnelles dans la santé mentale

Le burnout est le terme générique défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui s'applique lorsqu'un individu se retrouve dans un état d'épuisement physique, mental et émotionnel. Cet état d'épuisement se produit lorsque nous nous investissons de manière prolongée et intense dans des tâches et/ou situations exigeantes sur le plan émotionnel.

Aujourd'hui plus qu'hier, bons nombres d'enseignants évoquent des difficultés à exercer leur métier. Certains signalent une mauvaise santé physique et mentale due au stress lié à leur profession (Aloe, Amo & Shanahan, 2014). Ils sont confrontés à beaucoup de défis, comme la mise en œuvre des réformes éducatives et l'école inclusive, avec des charges de travail qui ne cessent d'augmenter (Prieto et al, 2008). Les enseignants sont aussi confrontés à des défis liés au public : différenciations des élèves dont la disparité du niveau ne cesse de s'étendre, comportements difficiles des élèves, parfois la violence verbale, psychologique, voire physique, environnement social peu favorable et faible motivation des élèves (Chang,

2013). Malgré cela, les enseignants doivent tout de même enseigner et proposer un cadre d'enseignement propice aux apprentissages. Leur rôle ne se cantonne pas uniquement à apporter les connaissances ; ils ont aussi pour mission de favoriser l'engagement et de permettre le développement des élèves (Hargreaves, 2001). Le processus émotionnel par lequel ils passent au gré des situations d'enseignement peut les conduire à se sentir satisfaits ou pas (Kenworthy, Fay, Frame & Petree, 2014). Dans le cadre de processus émotionnel, les enseignants sont amenés à devoir fournir des efforts quotidiens pour se conformer aux attentes culturelles et sociales du système éducatif. Alors, le fait de devoir perpétuellement réguler ses émotions a probablement un impact sur leur vie personnelle et professionnelle (Yin et al., 2013). De fait, par les nombreuses interactions sociales dans lesquelles ils évoluent, les personnels des métiers pro-sociaux tels que les enseignants, les éducateurs, le personnel médical ou le personnel des services sociaux ont des niveaux de stress et de burnout plus élevés que la majorité des professions (Özer & Beycioglu, 2010).

5.1. Les effets du burnout sur les enseignants

Le stress au travail et le burnout professionnel représentent un coût pour la société. Pas seulement financier, l'épuisement professionnel impacte le fonctionnement personnel, familial et institutionnel. Il a des conséquences importantes sur la santé mentale (frustration, anxiété, dépression) et sur la santé physique (troubles musculo-squelettiques, maladies cardiovasculaires, mortalité plus élevée) (Suñer-Soler et al., 2014). Au sein du système éducatif, le burnout et ses composantes ont des répercussions organisationnelles et se traduisent le plus souvent par de l'absentéisme, une diminution de la satisfaction et une perte de qualité des performances d'enseignement (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Lorsqu'ils subissent un grand stress au travail, les enseignants vivent davantage leur enseignement comme négatif. Ils se déclarent moins engagés, ont plus tendance à s'absenter et leur gestion de classe est plus tournée vers le contrôle, voire le chaos (Aloe et al., 2014). Dès lors que les enseignants sont confrontés au burnout, leurs émotions deviennent majoritairement négatives. Cela influence négativement le climat scolaire de leur classe, faisant diminuer l'implication, la motivation, les résultats scolaires et impactant la santé mentale des élèves (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

De plus, le burnout des enseignants va affecter le fonctionnement de la classe. Ainsi, il y aura moins d'interactions positives entre élèves et créer des relations stables, saines et pérennes sera plus difficile (Travers, 2001). Ainsi, le stress professionnel influence négativement les efforts et les ressources des enseignants pour proposer du soutien social aux élèves en favorisant un climat scolaire bienveillant (Jennings & Greenberg, 2009). Or, cela impacte négativement les performances scolaires des élèves, leur motivation et l'adaptation psychosociale des élèves (Hamre & Pianta, 2001). Le rôle de cette contagion des émotions se vérifie dans la littérature. En effet, des relations de bonnes qualités entre enseignant et élèves vont permettre aux élèves de mieux gérer leurs émotions ; les enseignants qui parviennent à correctement réguler leurs émotions (notamment en réadaptant leur comportement situationnel) sont vus comme des modèles vers lesquels les élèves calquent leurs comportements émotionnels (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Alors, il apparaît nécessaire de permettre aux enseignants de développer leurs CE dans la régulation émotionnelle ; ce qui aurait un impact positif sur leur santé mentale et favoriserait la réussite scolaire et le développement psychosocial de leurs élèves.

5.2. Personnalité et burnout

Bien que le système éducatif semble être un facteur initiateur du burnout, ce sont aussi les différences individuelles des enseignants qui déterminent en partie la probabilité de se retrouver en épuisement professionnel, tels que les traits de personnalité, les affects et les stratégies de coping (Hakanen, 2006). Ainsi, il a été constaté que les personnes ayant une tendance à l'épuisement professionnel sont celles qui ont une faible estime de soi et une motivation axée vers la régulation externe (Maslach et al., 2001). Pour ce qui concerne la personnalité, en particulier le modèle à cinq facteurs (Big Five ou Five Factor Model par Costa & McCrae, 1992) (figure 11), toutes les facettes de la personnalité, à l'exception de l'ouverture d'esprit, se sont avérées liées à l'épuisement professionnel (Alarcon, Eschleman & Bowling, 2009). Les personnes consciencieuses font preuve de plus de responsabilité dans le choix des réponses situationnelles dans le but de favoriser un bon climat de travail et de réduire les conditions de stress. Les personnes agréables proposent des réponses variées et optimales face à une situation stressante. En revanche, les personnes dont l'affect est plutôt tourné vers le névrosisme (prédisposition à ressentir des émotions négatives) auront tendance à être confrontées à des expériences professionnelles vécues négativement (Armon, Shirom & Melamed, 2012). De plus, l'optimisme et l'engagement dans les interactions sociales qui définissent l'extraversion, permettront de proposer une réponse plus adaptée à une situation stressante (Swider & Zimmerman, 2010). Enfin, l'agréabilité et ses composantes auraient des effets médiateurs sur le burnout (Periard & Burns, 2014).

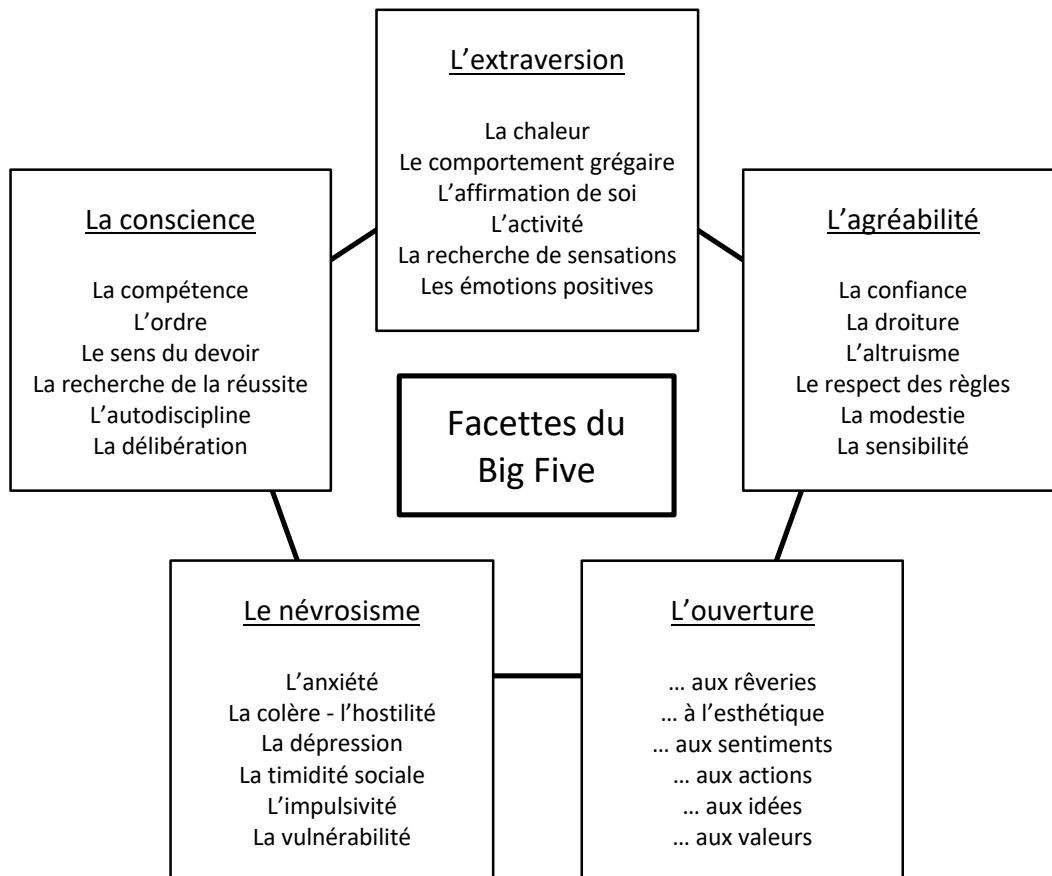


Figure 11. Les cinq facettes du modèle de personnalité Big Five

5.3. Régulation émotionnelle et burnout

Les CE jouent un rôle important dans les traits de personnalité. Parmi les cinq dimensions de l'IE selon le modèle tripartite, la régulation émotionnelle est celle qui a suscité le plus grand intérêt de la part des chercheurs car elle décrit et met en œuvre des processus plus complexes, tant dans la régulation intrapersonnelle qu'interpersonnelle. Les personnes ayant cette compétence élevée sont plus ouvertes aux émotions positives. Elles peuvent aussi facilement choisir la manière de réguler les émotions selon la situation et leur besoin ; ainsi elles peuvent soit s'engager, soit se détacher de la situation émotionnelle en fonction de son utilité. Aussi, ces personnes sont davantage capables de percevoir quelle stratégie leur permettra d'accroître ou de réduire les émotions, et ce, sur du plus ou moins long terme (Mayer & Salovey, 1997). La capacité à réguler ses émotions permet également de mieux gérer les émotions

négatives pour faire face aux exigences du travail. D'ailleurs, des CE élevées dans la régulation émotionnelle sont corrélées à la satisfaction, au bien-être et aux interactions sociales de qualité (Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005).

Les modèles théoriques sur la régulation des émotions ont été confirmés par les recherches sur le burnout des enseignants (Gross & John, 2003). La mise en place d'une stratégie d'évitement (en supprimant ou en se désengageant de la situation par exemple) pour réguler ses émotions négatives aura tendance à faire ressentir du stress. En milieu scolaire, ces émotions négatives sont associées au stress et n'en permettent pas une gestion efficace (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2012 ; Austin et al., 2010).

En résumé, lorsque les enseignants se retrouvent en situation d'épuisement professionnel, ils manqueront de ressources pour répondre efficacement aux défis sociaux et émotionnels, impactant les comportements et les performances de leurs élèves (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). De plus, le climat de classe se dégrade et engendre des comportements perturbateurs, ce qui peut entraîner une « *cascade d'épuisement professionnel* » (Jennings & Greenberg, 2009). Dès lors, l'enseignant pourrait faire le mauvais choix et apporter des réponses négatives à travers des réactions excessives (punitives, cris, colère) qui pourraient entretenir le cercle vicieux (Osher et al., 2007). Certains enseignants en burnout risquent alors de se désengager dans les enseignements et dans le suivi de leurs élèves, voire quitter la profession. Tandis que d'autres pourraient rester, mais seraient dans une situation de mal-être et maintiendraient un climat de classe hostile portant préjudice aux élèves. Dans les deux cas, le burnout impacte sévèrement les enseignants et les élèves, et se répercute sur l'entièreté de la société (écoles, communauté éducative) et sur la vie personnelle, familiale et sociale. Les CE doivent alors être travaillées et renforcées pour permettre aux enseignants de proposer des enseignements et un climat de classe qui soient propices aux élèves ; ce qui pourrait aussi avoir des effets sur l'ensemble de la société.

Chapitre 6 : Peut-on développer les compétences émotionnelles ?

Dans la mesure où nous avons démontré que les CE élevées, lorsqu'il s'agit d'identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser les informations émotionnelles, ont des effets significatifs sur de nombreuses dimensions de la vie (comme la santé mentale et physique, la motivation, les performances au travail et les relations sociales) et que le modèle du trait permettrait ces possibles changements, nous allons vérifier s'il est possible de développer les CE.

Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, de plus en plus d'études commencent à mesurer de manière empirique l'impact des CE sur la vie quotidienne, sur la réussite scolaire, sur la performance dans le monde professionnel, sur la gestion du stress, sur la santé mentale et physique et sur les relations sociales dans leur ensemble. Ainsi, ces études nous indiquent que les CE sont un élément qui joue un rôle prépondérant dans la réussite, le bien-être et la recherche du bonheur. D'ailleurs, il a été démontré une association positive entre les CE élevées et les dimensions liées au bien-être (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). De plus, les CE sont négativement liées aux pathologies psychologiques (Malterer, Glass & Newman, 2008). Enfin, elles ont également un effet modérateur important du stress (Mikolajczak & Luminet, 2008).

Dans le domaine de l'enseignement, diverses études nous révèlent que la réussite scolaire et l'engagement des élèves sont liés à leurs CE et celles de leur enseignant. Ainsi, les élèves ayant des CE élevées obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations de fin de cycle (Jaeger, 2003), sont moins souvent absents et sont moins susceptibles d'être exclus des établissements scolaires (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004). Lorsque les CE sont faibles, les élèves sont moins performants et adoptent davantage un comportement

déviant/perturbateur. De plus, il apparaît que les enseignants avec des CE élevées se sentent plus concernés par leurs élèves, créent un climat prosocial qui améliore le climat scolaire favorisant ainsi les apprentissages et sont plus efficaces pour atteindre les objectifs qu'ils fixent (Ramana, 2013). Dans une autre étude, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé ont une IE plus élevée (Stein & Book, 2006). En outre, des liens significatifs ont été rapportés entre les CE et un enseignement efficace (Drew, 2006 ; Hassan et al., 2015). Enfin, les CE sont associées à la performance et à la réussite professionnelle, notamment auprès des métiers pro-sociaux qui impliquent de nombreuses relations interpersonnelles ; ce qui est particulièrement le cas pour les enseignants (Daus & Ashkanasy, 2005). Au sein d'un groupe, les CE se sont avérées liées à la performance de l'équipe et sa cohésion (Quoidbach & Hansenne, 2009) (dans notre cas, nous pouvons imaginer que cette notion de « groupe » puisse se transposer sur une classe ou une équipe pédagogique).

Étant donné que les CE peuvent être développées chez l'adulte (Slaski & Cartwright, 2003 ; Boyatzis, 2009), que cela produit des effets positifs sur la performance personnelle, professionnelle et institutionnelle (Cherniss & Goleman, 2001 ; Bar-On, 2006) et qu'il existe des liens forts entre l'IE et un enseignement efficace, nous pouvons penser en toute objectivité que les enseignants pourraient bénéficier d'un programme de développement des CE (Haskett, 2003 ; Brackett et al., 2013). En effet, il a été montré que pour allier l'efficacité, le bien-être et l'équilibre entre le travail et la vie personnelle, les enseignants doivent être capables plus que quiconque de comprendre et de gérer les situations cognitives fortes émotionnellement, surtout que cette profession implique un grand investissement et une forte énergie émotionnelle (Day et al., 2007).

En considérant l'ensemble des potentialités des CE, des programmes de développement pour améliorer l'IE ont été mis en œuvre, notamment chez les enfants, chez les leaders dans de grandes sociétés et chez les individus ayant des difficultés affectives (Matthews, Zeidner &

Roberts, 2002). Malgré le développement des programmes et le fait qu'ils aient apporté de premières preuves de leur efficacité, comme chez les enfants (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004), assez peu sont basés sur une réflexion théorique solide et sont testés scrupuleusement (Matthews et al., 2002). D'abord, ces programmes ne suivent pas toujours une méthodologie détaillée et utilisent diverses techniques qui peuvent parfois reposer sur des bases psychologiques incertaines (Matthews et al., 2002 ; Matthews, Zeidner & Roberts, 2007). Ensuite, ils ne se focalisent que sur certaines dimensions des CE (l'identification des émotions est ainsi très largement documentée, tandis que la régulation des émotions ne l'est quasiment pas). Il arrive aussi qu'ils intègrent d'autres mesures ne faisant pas parties des CE, comme la résolution de problèmes, l'accoutumance à l'alcool ou aux drogues ou encore la diminution des violences conjugales (Topping, Holmes & Bremner, 2000). De plus, quand des évaluations de ces programmes sont mises en place, elles ne se bornent qu'à interroger les participants sur leur impression juste après la formation, donc de manière subjective, et sans prendre en considération les effets sur le long terme (Goleman, 1995 ; Aber, Brown & Henrich, 1999 ; Matthews et al., 2002). Enfin, avant 2009, aucune étude sur les effets d'un programme de développement sur les CE n'incluait un groupe contrôle. Il a fallu attendre l'étude de Nélis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne (2009) pour qu'un programme intègre un groupe contrôle et prenne en compte toutes les dimensions de l'IE.

Pourtant, des études soutiennent que développer les CE des enseignants aurait un impact crucial sur les CE des élèves (Weare & Gray, 2003 ; Brackett et al., 2009) car un programme de développement auprès d'enseignants leur permettrait de mettre à profit les bénéfices auprès des élèves (Cohen, 2006). Ainsi, les enseignants qui ont développé leurs CE sont plus qualifiés pour identifier les points forts, les points faibles et les points d'amélioration des élèves en termes de CE (Jennings & Greenberg, 2009). En outre, développer les CE devrait faire partie de la formation des enseignants (Palomera et al., 2008 ; Drew, 2006) car leur développement leur

permettrait de mieux identifier et comprendre ce qui les motive et les comportements qu'ils adoptent en fonction des situations de classe (Haskett, 2003), permettrait d'améliorer les CE qui sont faibles (Kaufhold & Johnson, 2005), contribuerait à une meilleure compréhension des émotions de leurs élèves et leur permettrait de mieux prendre en compte les besoins socio-émotionnels des élèves (Rivers et al., 2007), améliorerait les relations interpersonnelles (Jennings & Greenberg, 2009) et rendrait leur enseignement plus efficace (Cohen et al., 2009).

Bien que de plus en plus d'études suggèrent que les CE des enseignants jouent un rôle majeur dans leur efficacité et dans les apprentissages et la réussite scolaire de leurs élèves, les émotions et leur prise en compte dans le monde de l'enseignement ont été négligées (Hargreaves, 2001a ; Corcoran & Tormey, 2010). Peu d'attention a été portée sur le fait qu'un adulte puisse aussi être capable d'en apprendre davantage lui-même sur ses émotions (Cohen & Sandy, 2003) et que les enseignants ont rarement l'occasion de s'engager dans le développement de leur propres CE (Jennings & Greenberg, 2009). Nous ne savons que peu de choses sur les effets d'un programme de développement visant à développer les CE des enseignants sur leurs niveaux d'IE, sur les comportements qui y sont associés et sur leur pratique pédagogique (Fer, 2004).

Dans le domaine du sport, les émotions jouent un rôle prépondérant dans les activités sportives. Alors qu'il est bien établi que l'IE a un impact important sur les performances scolaires et professionnelles, il a cependant fallu attendre plusieurs années pour que le lien entre l'IE et les performances sportives soit fait. À présent, de plus en plus de preuves mettent en évidence ce lien et corroborent l'importance des CE sur les performances sportives (Laborde et al., 2012).

Les recherches montrent que les athlètes qui ont des CE élevées parviennent davantage à atteindre leur objectif comparé aux athlètes qui ont des CE faibles, peu importe le sexe (Dosseville et al., 2016). Aussi, bien que cela relève de la subjectivité des sportifs, ceux ayant

des CE élevées déclarent tout de même être globalement plus satisfait de leur performance que ne le déclarent ceux ayant des CE faibles (Laborde, Dosseville, et al., 2014). La littérature nous donne également les preuves qu'il existe un lien important entre les CE et les émotions que les sportifs ressentent avant et pendant une performance sportive. Ainsi, les sportifs qui ont des CE élevées vivent plus agréablement leur performance et sont moins anxieux que ceux qui en ont des faibles (Lu & Stanton, 2010).

Le lien entre les CE et la réponse au stress physiologique causée par la performance sportive a aussi montré des résultats intéressants. Des études se sont portées sur deux marqueurs biologiques, tels que l'activité vagale (en lien avec la fréquence cardiaque) qui joue un rôle dans la gestion des situations stressantes (Thayer et al., 2009) et le cortisol, connu comme l'hormone du stress.

Des précédentes études avaient déjà mis en évidence ce lien (Laborde, Lautenbach, et al., 2014) et de nouvelles apportent une preuve de plus du lien entre les CE et l'activité vagale lors d'une performance sportive (Laborde et al., 2015). Cela indique que les sportifs qui ont des CE élevées ont de meilleures ressources physiologiques pour répondre et faire face à la situation stressante que représente la performance sportive. En ce qui concerne la relation entre les CE et le niveau de cortisol, les sportifs avec des CE élevées ont un niveau de cortisol plus faible avant, pendant et après la performance par rapport aux sportifs aux CE faibles (Laborde, Lautenbach, et al., 2014). Ainsi, l'IE permet d'agir comme un bouclier protecteur contre le stress d'un point de vue hormonal.

En ce qui concerne les stratégies de coping qui représentent en fait les efforts cognitifs et comportementaux dont font preuve les sportifs pour gérer à chaque instant les sollicitations internes et/ou externes (Lazarus & Folkman, 1984), il a été mis en évidence que les CE élevées sont liées à une utilisation récurrente des compétences psychologiques comme la capacité à se relaxer, à contrôler ses émotions, à établir des objectifs et à procéder à de l'imagerie mentale

pendant la performance sportive (Lane et al., 2009). Il apparaît également un lien entre les CE élevées et les stratégies de coping centrées sur la tâche (Laborde, You, et al., 2012) ; cette stratégie est reconnue comme étant la plus efficace pour aborder des situations stressantes et trouver des solutions rapides et pérennes pour que le stress ait le moins d'effet néfaste possible (Nicholls & Polman, 2007).

Les CE jouent aussi un rôle dans l'adhésion à l'activité physique lorsque celle-ci est dite de loisir (Solanki & Lane, 2010). En effet, contrairement aux sportifs suivis par un entraîneur et inscrits dans une structure qui sont alors plus susceptibles d'aller s'entraîner même s'ils n'ont pas envie, les individus qui pratiquent une activité sportive de loisir en dehors d'un cadre sportif (fédération, club, association) doivent être encore plus capable de se motiver que quiconque. La pratique sportive repose alors sur la seule et unique capacité à se motiver pour faire de l'exercice. De plus, l'activité sportive de loisir, lorsqu'elle est pratiquée avec un partenaire, permet de devoir gérer davantage ses émotions pour construire de bonnes relations avec son partenaire. Aussi, cela permet de développer ses capacités à comprendre les émotions de son partenaire et d'identifier les situations qui les créent (Laborde et al., 2016).

Enfin, dans le cadre de l'enseignement du sport, alors que l'EPS est enseignée dès le plus jeune âge et tout au long de la scolarité, il apparaît nécessaire qu'elle soit un levier à actionner pour développer l'IE des élèves par la pratique physique et sportive de manière assidue car c'est l'un des enseignements à travers lequel les émotions sont amenées à s'exprimer de manière significative. En effet, l'EPS est source d'émotions fortes et c'est une difficulté à laquelle les élèves vont devoir faire face afin d'assurer une bonne gestion de leurs émotions.

Le sport permet de développer des techniques, des tactiques mais aussi de mieux se connaître, d'en apprendre davantage sur ses capacités, ses réactions ainsi que celles des autres. La pratique sportive de l'enseignant pourrait donc permettre d'appréhender à la fois ses émotions mais aussi celles de ses élèves. En effet, selon Hanin (2007), chaque élève va vivre

différemment et de manière singulière les situations proposées par l'enseignant et ce, du fait d'un profil émotionnel qui leur est propre. L'enseignant, au fil de sa carrière, développera alors sa capacité à analyser le comportement des élèves lié aux différentes émotions ressenties et sera en mesure de proposer une réponse adaptée dans l'optique de rassurer, aider, comprendre et accompagner les élèves à apprivoiser ces manifestations personnelles.

Chapitre 7 : Revue systématique des programmes de développement

Puisqu'il apparaît que des études portent sur le développement de l'IE et que de nombreux effets positifs y soient associés, mais que de nombreuses faiblesses, manquements et biais soient parfois présents, nous proposons de réaliser une revue systématique portant sur les programmes de développement de l'IE dans l'enseignement et dans le domaine sportif afin de collecter et évaluer les données de manière critique et objective pour en faire une synthèse des connaissances et ainsi concevoir le protocole de notre étude 3 portant sur le développement des CE des enseignants.

Pour réaliser cette revue systématique, nous nous appuyerons sur les recommandations PRISMA (Preferred Reporting Item for Systematic review and Meta-Analysis) (Moher et al., 2009 ; Gedda, 2015 pour la version Française). Ces recommandations s'articulent en quatre étapes qui sont synthétisées dans un diagramme de flux (figure 12). Afin de le réaliser, nous avons suivi la procédure détaillée par Mateo (2020) qui propose d'utiliser Zotero (logiciel de gestion de bibliographie, version 5.0.96.3) et le tableur Microsoft® Excel (16.55) pour centraliser et organiser les articles scientifiques et nous avons également suivi les recommandations de Page et al. (2021) dont la version 2009 a été traduite par Gedda (2015) pour le processus de sélection et d'admissibilité des articles (annexe 1)

Raisonnement en suivant la méthodologie PRISMA est considéré comme un degré élevé de rigueur scientifique car, dans la mesure où il y a de plus en plus d'articles scientifiques chaque année, faire une synthèse de ces articles pour apporter une réponse à notre objet d'étude paraît nécessaire pour y voir plus clair. La procédure consiste à formuler notre question de recherche, puis d'identifier les articles qui traitent de cette question, ensuite de les sélectionner et enfin de les synthétiser en les présentant sous forme de tableau (Pham et al., 2014).

Voici les quatre étapes :

- Identification des articles sur plusieurs bases de données ;
- Sélection des articles en fonction du titre, du résumé et des mots-clés en veillant à supprimer les doublons ;
- Admissibilité des articles après avoir lu l'entièreté de l'article ;
- Inclusion d'autres études qui n'ont pas été identifiées en amont.

Ces trois dernières étapes se font en fonction des critères d'inclusion que nous fixerons selon notre objet de recherche. À l'issue des quatre étapes d'identification, de sélection, d'admissibilité et d'inclusion, nous les retranscrivons dans le diagramme de flux PRISMA (figure 12). L'intérêt de ces étapes intermédiaires de contrôle réside dans le fait de réduire le risque d'erreurs qui pourrait être important, notamment lorsque le travail est réalisé seul alors que les recommandations indiquent qu'il doit être fait par au moins deux personnes.

1. Méthodologie

1.1. Sélection des bases de données et choix des termes

Afin de réaliser cette revue systématique, nous utiliserons deux bases de données pour identifier les articles (Ebsco et Pubmed) afin de ne pas être limités par l'orientation spécifique d'une seule base de données. Aussi, nous détaillerons par la suite les critères d'inclusion pour pouvoir cibler les études. L'équation de recherche présentée ci-après présente la stratégie de recherche pour cette revue systématique, mettant en lien les programmes de développement, l'intelligence émotionnelle et l'enseignement et/ou le sport :

- Les programmes de développement ont été définis par les termes suivants : program, train, training, learn, learning, development, developing, promote, promoting, enhancing, intervention ;

- L'intelligence émotionnelle a été définie par les termes suivants : emotional intelligence, emotional competence, emotional skills, social and emotional learning ;
- Le lien avec l'enseignement ou le sport/EPS a été défini par les termes suivants : teacher, education, prosocial, student, children, classroom, school, sport, physical activity, physical education.

Les termes spécifiques aux thèmes sont séparés par l'opérateur « OR » et les thèmes sont mis en lien grâce à l'opérateur « AND ». Lors des réglages de la recherche avancée, nous spécifions que nous recherchons des articles en Anglais dont le texte intégral en PDF est disponible, qu'ils soient référencés dans des revues académiques dont la vérification a été faite par un comité de lecture et que des références bibliographiques soient présentes.

Ainsi, la formule de recherche se présente de la manière suivante :

- Pour la base de données Ebsco : (program OR train OR training OR learn OR learning OR development OR developing OR promote OR promoting OR enhancing OR intervention) AND (emotional intelligence OR emotional competence OR emotional skills OR "social and emotional learning") AND (teacher OR education OR prosocial OR student OR children OR classroom OR school OR sport OR physical activity OR physical education)
- Pour la base de données Pubmed : (program[Title] OR train[Title] OR training[Title] OR learn[Title] OR learning[Title] OR development[Title] OR developing[Title] OR promote[Title] OR promoting[Title] OR enhancing[Title] OR intervention[Title]) AND (emotional intelligence[Title] OR emotional competence[Title] OR emotional skills[Title] OR "social and emotional learning"[Title]) AND (teacher[Title] OR education[Title] OR prosocial[Title] OR student[Title] OR children[Title] OR classroom[Title] OR school[Title] OR sport[Title] OR physical activity[Title] OR physical education[Title])

(Pour information : les guillemets Anglais " " permettent de prendre en compte les termes dans leur ensemble)

Une fois les recherches terminées, les études trouvées sont intégrées au logiciel Zotero pour faciliter la gestion informatique en y couplant l'utilisation du tableur Microsoft® Excel.

1.2. Critères d'inclusion

Au regard du chapitre précédent où nous rapportions les manquements, les biais et les faiblesses des études sur les programmes de développement, nous avons établi des critères pour retenir les études :

- Le programme de développement doit présenter un groupe contrôle ;
- L'évaluation des CE doit être faite par un questionnaire reconnu pour sa robustesse scientifique :
 - soit le Profile of Emotional Competence (PEC ; Brasseur et al., 2013) ;
 - soit le Trait of Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue ; Petrides & Furnham, 2006) ;
 - soit le Mayer - Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT ; Mayer et al., 2003) ;
 - soit le Schutte Self-report Emotional Intelligence Test (SSEIT ; Schutte et al., 1998) ;
- Au moins les quatre dimensions du modèle de l'ability EI doivent être étudiées (perception, assimilation, compréhension et gestion des émotions) ;
- L'étude de l'intelligence émotionnelle doit être faite de manière longitudinale avec au moins deux temps de mesure ;
- Les articles doivent être publiés dans une revue anglophone évaluée par des pairs (pas d'articles de revues non-indexées, de livres ou de conférences).

2. Résultats

2.1. Stratégie de recherche et publications

Après avoir appliqué l'équation de recherche dans les bases de données Ebsco et Pubmed, un total de 168 articles ont été identifiés (avec respectivement 129 et 39 articles). La procédure de tri des articles a été réalisée selon la façon suivante :

- Les doublons ont été supprimés (168 – 39 doublons = 129 articles conservés) ;
- Les articles ont été conservés sur la base du titre et du résumé (129 – 88 articles retirés² = 41 articles conservés) ;
- La lecture de l'entièreté des articles restants a été faite en appliquant les critères d'inclusion définis précédemment (41 – 39 articles exclus = 2 articles conservés).

À l'issue de ces étapes, deux articles ont été conservés pour analyse. Puis, six articles ont été ajoutés après des recherches personnelles répondant à l'ensemble de nos critères. Au total, c'est donc huit articles qui seront présentés dans le tableau 5 ci-après (en format paysage). Notre méthodologie de recherche PRISMA est résumée dans le diagramme de flux (figure 12). En ce qui concerne la période de publication des études retenues, elle s'étale de 2009 à 2021, dont six études ont été réalisées entre 2009 et 2011, une étude date de 2016 et une étude a été publiée en 2021.

² Les 88 articles ont été retirés car leur résumé ne présentait pas de programme de développement.

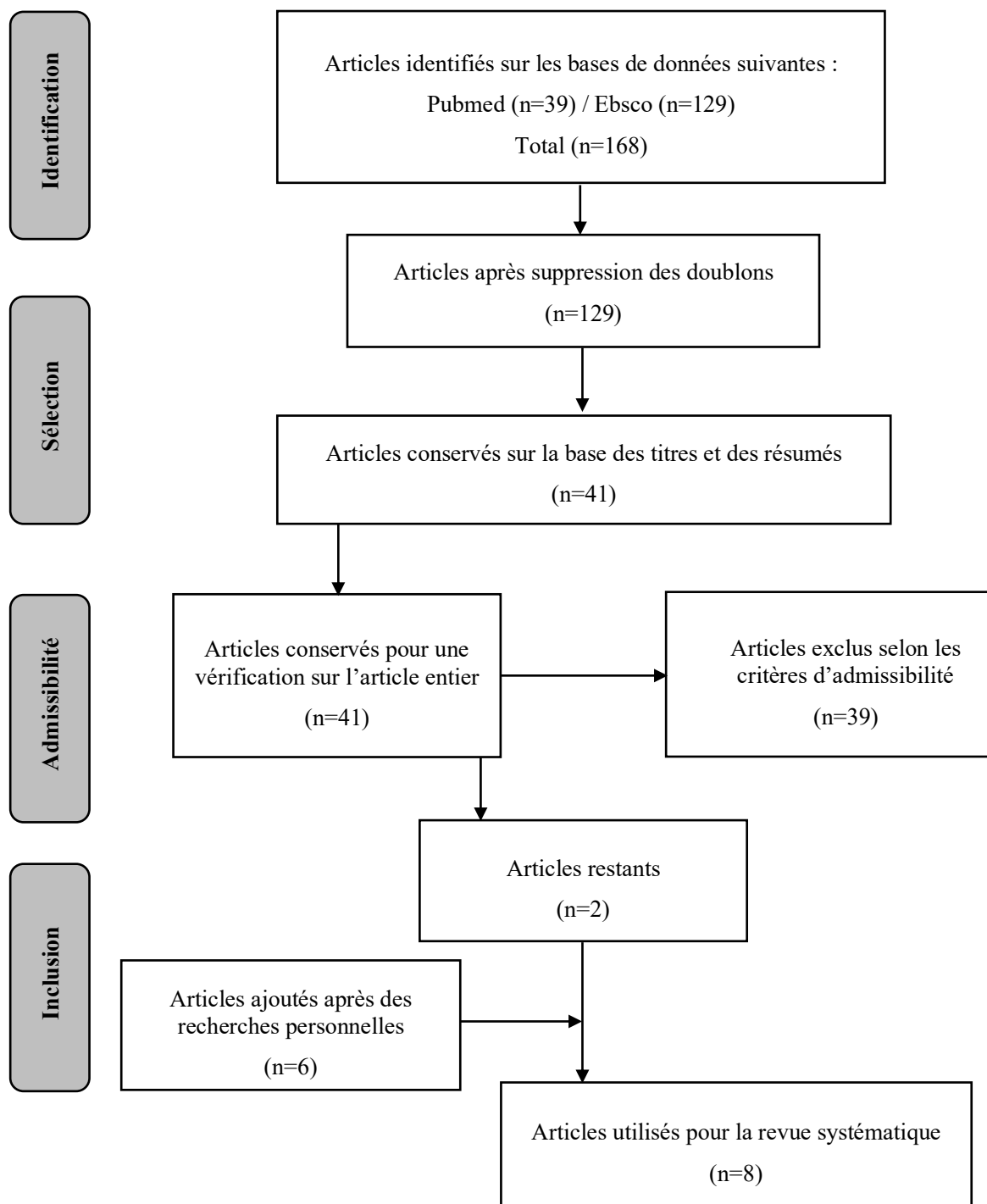


Figure 12. Diagramme de flux PRISMA - revue systématique

2.2. Populations

Nous relevons une moyenne d'environ 73 participants ($SD=36,2$) sur l'ensemble des études. L'étude contenant le moins de participants ($N=24$) est l'étude de Crombie, Lombard & Noakes (2011) réalisée auprès de joueurs de cricket. L'étude contenant le plus de participants ($N=132$) est l'étude de Kotsou, Nélis, Grégoire & Mikolajczak (2011) réalisée auprès d'adultes (figure 13).

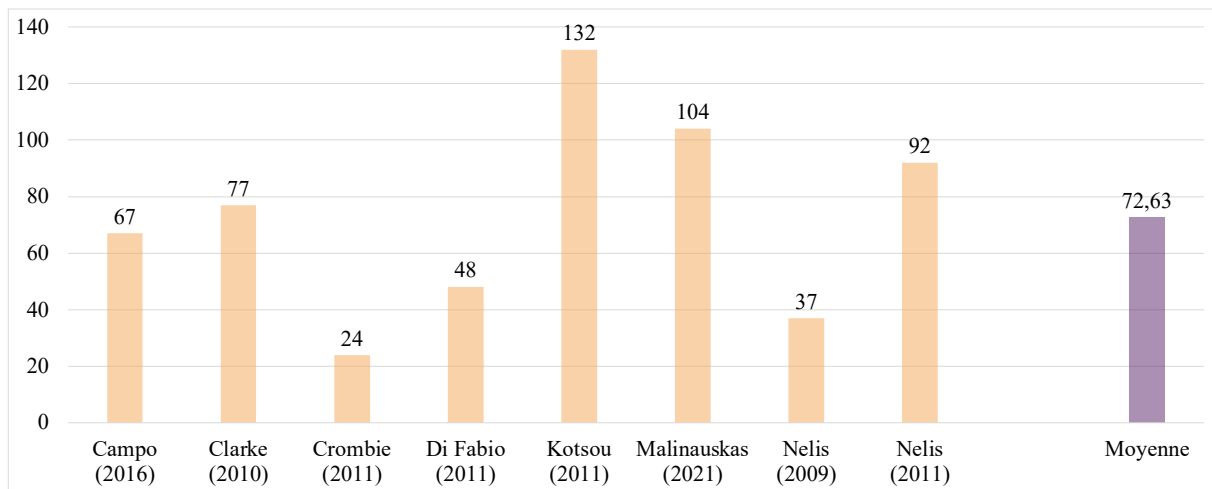


Figure 13. Répartition des participants - revue systématique

Concernant le nombre de participants dans les différents groupes, nous relevons une moyenne d'environ 38 participants dans les groupes expérimentaux ($SD=21,6$) et d'environ 31 dans les groupes contrôles ($SD=18,2$) (figure 14). Notons que l'étude de Nélis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis & Mikolajczak (2011) propose deux groupes contrôles : un groupe contrôle inactif ($N=27$) et un groupe contrôle actif participant à des ateliers théâtraux sans lien avec l'IE ($N=31$).

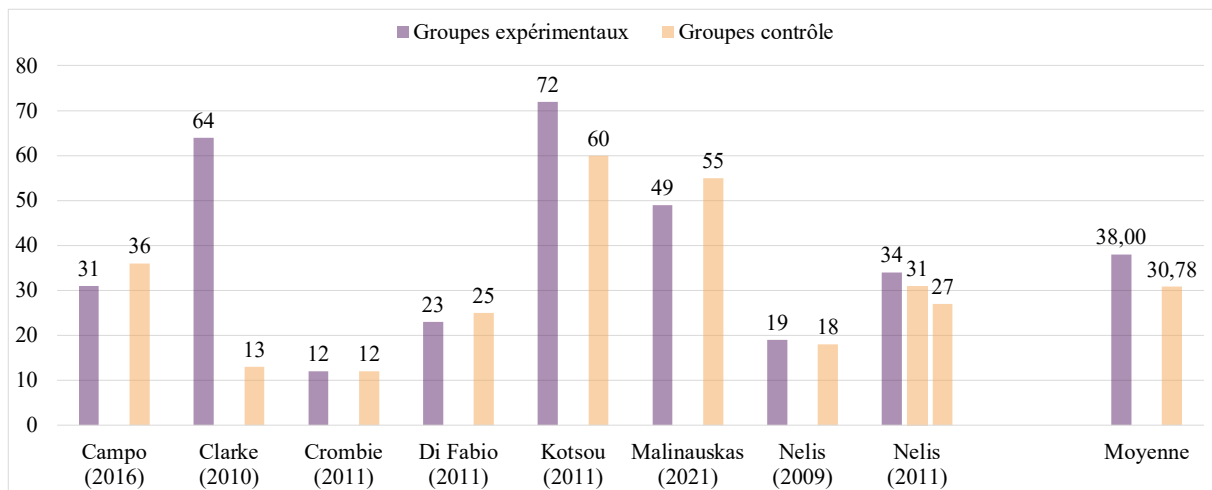


Figure 14. Répartition des participants dans les groupes expérimentaux et groupes contrôles - revue systématique

Parmi les huit études, deux présentent la particularité de s'intéresser au développement des CE auprès de sportifs (Campo, Laborde & Mosley, 2016 ; Crombie et al, 2011). Notons toutefois que ces deux études se sont concentrées sur une population masculine ; tandis que les autres études se sont orientées sur une population mixte. En effet, lors de ces deux études, l'expérimentation a été menée auprès d'équipes professionnelles, donc non-mixtes.

Aucune étude ne porte sur les enseignants. Quatre se sont intéressées à des élèves :

- Nélis et al. (2011) et Clarke (2010) ont examiné les effets d'un programme de développement de l'IE auprès d'étudiants ;
- Di Fabio et Kenny (2011) et Malinauskas et Malinauskiene (2021) se sont intéressés à des lycéens (âgés de 15 à 18 ans).

Et les quatre autres études ont porté sur des participants adultes sans distinction de catégorie socio-professionnelle.

Dans la mesure où les études réalisées auprès de sportifs (N=2) ont porté exclusivement sur une population masculine, la répartition hommes/femmes dans les études mixtes (N=6) s'établit en moyenne à environ 44 femmes (SD=28,7) et 37 hommes (SD=23,8) (soit 54% de femmes et 46% d'hommes) (figure 15).

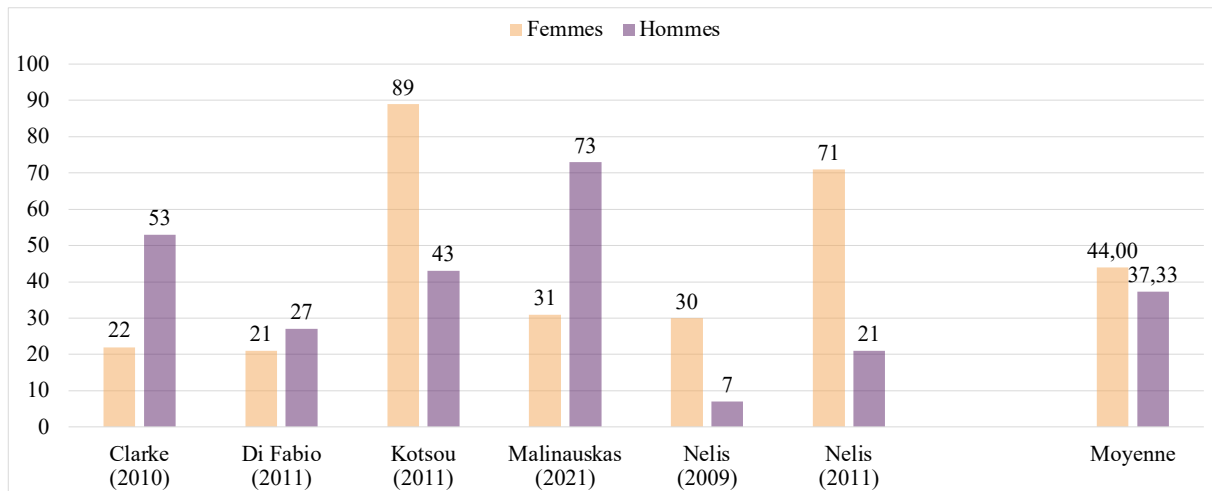


Figure 15. Répartition hommes/femmes dans les études mixtes - revue systématique

La moyenne d'âge s'établit à 24,4 ans sur l'ensemble des études (SD=7,6). Six études portent sur une population âgée en moyenne de moins de 24 ans et deux études portent sur une population âgée en moyenne de 38 ans (Kotsou et al, 2011) et de 34 ans (Clarke, 2010) (figure 16).

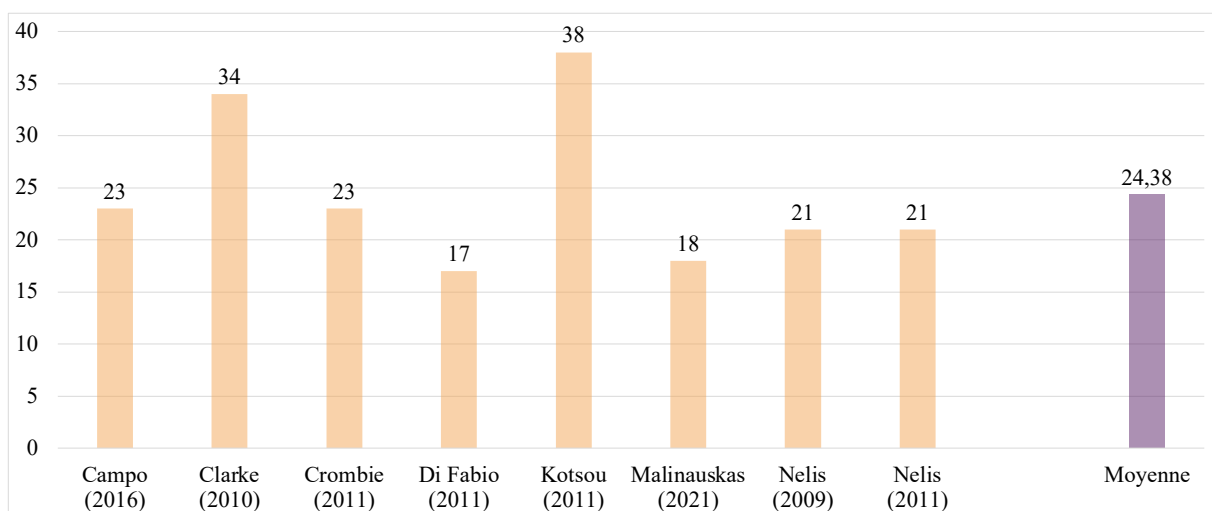


Figure 16. Moyenne d'âge des participants - revue systématique

2.3. Modèles pré-test et post-test

Rappelons que l'ensemble des études retenues pour cette revue systématique comporte un groupe contrôle qui effectue les tests mais ne prend pas part au programme de développement. Aussi, nos critères d'inclusion prévoyaient que les études se fassent de manière longitudinale avec, au moins, un pré-test et un post-test. Dans le détail :

- Trois études ont suivi le modèle pré-test et post-test à l'issue du programme de développement (Campo et al., 2016 ; Clarke, 2010 ; Crombie et al., 2011) ;
- Une étude a suivi le modèle pré-test et post-test un mois après le programme (Di Fabio & Kenny, 2011) ;
- Une étude a suivi le modèle pré-test, mid-test au milieu du programme et post-test à l'issue du programme (Malinauskas & Malinauskiene, 2021) ;
- Une étude a suivi le modèle pré-test, post-test un mois après le programme et test de rétention un an après la fin du programme (Kotsou et al., 2011) ;
- Deux études ont suivi le modèle pré-test, post-test à l'issue du programme et test de rétention six mois après la fin du programme (Nélis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, 2009 ; Nélis et al, 2011).

2.4. Durée des programmes et formes d'organisation

En moyenne, la durée des programmes était de 15 heures (SD=7,6) (figure 17).

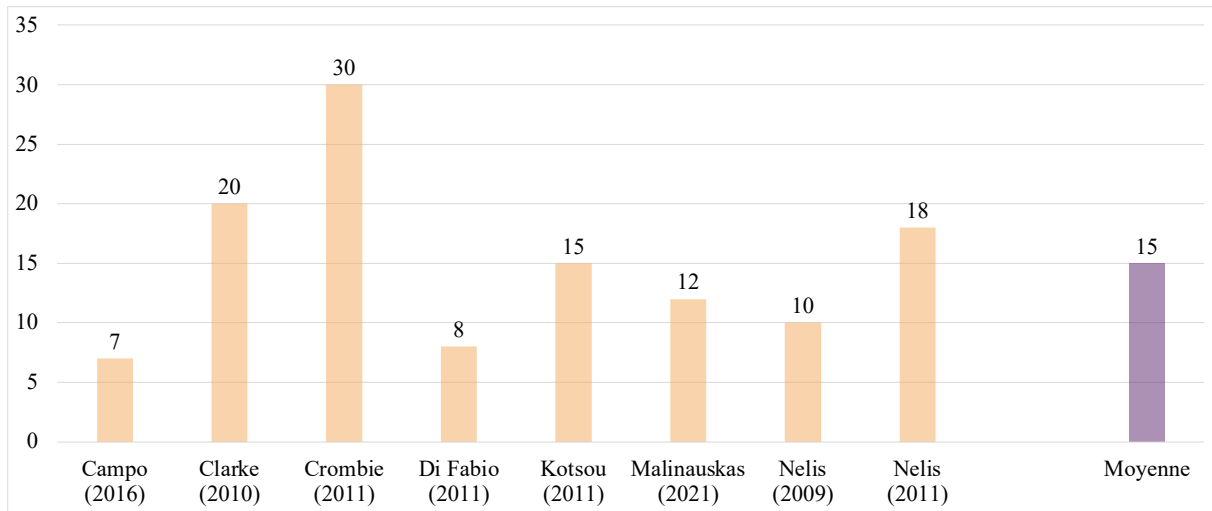


Figure 17. Nombre d'heures totales de formation - revue systématique

Selon les études, le découpage de ces heures de programme était différent. Il apparaît alors trois formes d'organisations.

Organisation n°1

Le temps de formation a été découpé en plusieurs séances pour six études. Ainsi, la formation s'organise en moyenne sur 13 séances (SD=17,3) (figure 18).

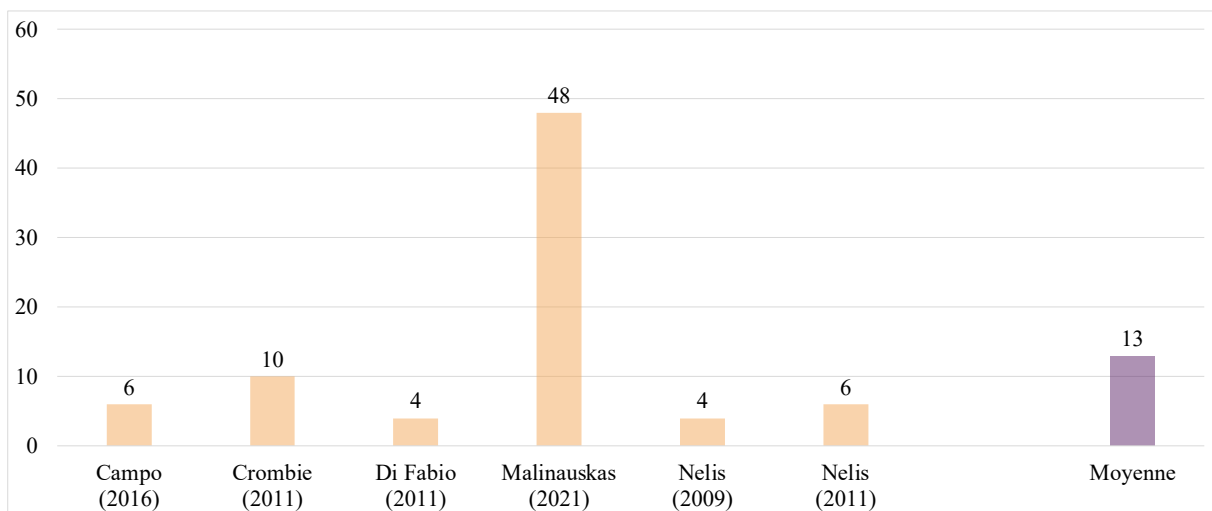


Figure 18. Nombre de séances mises en œuvre dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances - revue systématique

Chaque séance dure 119 minutes en moyenne (SD=66) (figure 19).

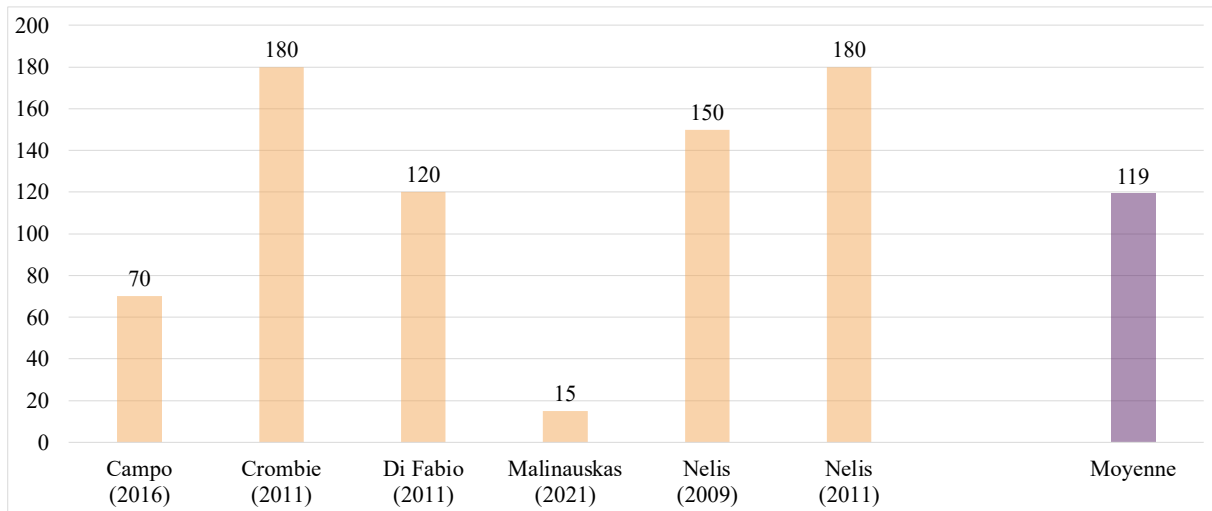


Figure 19. *Durée des séances dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances (en minutes) - revue systématique*

Aussi, la formation s'étale en moyenne sur 17,5 semaines (SD=15,7) dont trois formations s'étalant sur 4 semaines et trois formations s'étalant entre 23 et 40 semaines (figure 20).

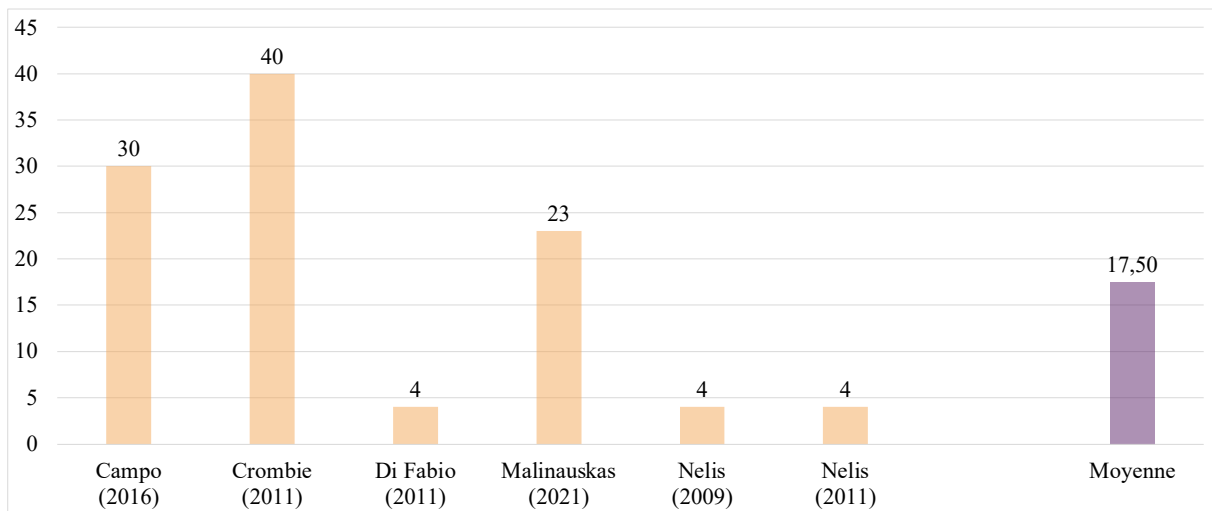


Figure 20. *Nombre de semaines de formation dans les études qui ont optées pour une formation étalée sur plusieurs séances - revue systématique*

Organisation n°2

Le temps de formation s'effectue de manière massée sur plusieurs journées pour une étude avec 6 heures de formation par jour. Ainsi, l'étude de Kotsou et al. (2011) propose 2 journées et demie de formation pour un total de 15 heures.

Organisation n°3

Le temps de formation s'effectue de manière massée et est découpé en plusieurs séances pour une étude. Ainsi, l'étude de Clarke (2010) propose une journée de formation de 6 heures puis 14 séances d'1 heure pendant 14 semaines.

En outre, deux études ont proposé également un suivi par e-mail pendant respectivement 4 semaines (Kotsou et al., 2011) et 6 semaines (Nélis et al., 2011).

2.5. Description des modalités mises en oeuvre dans les programmes

Pour cette revue systématique, un des critères d'inclusion des études était que le programme de développement de l'IE propose une formation sur au moins les quatre dimensions selon Mayer et Salovey du modèle de l'ability EI (perception, assimilation, compréhension et gestion des émotions) (Mayer & Salovey, 1997). Ainsi, peu importe l'organisation utilisée par les chercheurs, les huit études de la revue systématique présente bien une formation aux quatre dimensions de l'IE.

Comme évoqué précédemment, les programmes de développement de l'IE peuvent prendre des formes différentes. Par conséquent, et après étude approfondie des descriptions des

programmes des études, nous avons listé différentes modalités mises en œuvre au sein des programmes (tableau 4) :

- Conférences : Les participants reçoivent des informations sur l'IE, se voient expliquer le concept et l'impact des CE. Il leur est proposé des études de cas en lien avec les dimensions du modèle de Mayer et Salovey. Des retours d'expérience peuvent être faits. L'objectif de ces conférences est d'accroître les connaissances sur les émotions pour être davantage en capacité de les identifier, les comprendre, les exprimer, les réguler et les utiliser ;
- Ateliers : Les participants sont amenés à faire des exercices théoriques et pratiques individuels ou en groupes (comme des exercices de décodage des expressions faciales, des exercices de relaxation, etc.). Des exercices de lecture ou d'écriture peuvent être réalisés. Des discussions et réflexions peuvent également être mises en œuvre afin de favoriser l'expression et le retour d'expérience. Des conseils peuvent être donnés par le formateur ou échangés par le groupe ;
- Improvisations théâtrales/jeux de rôle : Les participants sont amenés à se projeter dans des scénarii de la vie quotidienne. Selon la situation proposée, ils seront amenés à solliciter une dimension spécifique de l'IE en utilisant leurs connaissances et compétences. Cette modalité s'apparente à de l'improvisation théâtrale. Les ateliers ont été préparés à l'aide d'un ensemble de manuels de théâtre d'improvisation et enseignés par un spécialiste de l'improvisation (échauffement : relaxation, échauffement physique et vocal, concentration et stimulation de l'imagination ; exercices de base : acquisition de nouveaux préceptes et outils ; improvisation en groupe : intégration des nouvelles acquisitions ; et débriefing) ;
- Journal personnel/carnet de bord : Les participants doivent rapporter une expérience émotionnelle (au moins une fois par semaine ou dès lors qu'ils ressentent une

émotion et souhaitent y mettre des mots dessus) pour être analysée par la suite ou y rédiger les enseignements tirés du programme ;

- Suivi par e-mail : Sous forme de devoir après chaque séance pour encourager à appliquer le programme (rappel théorique et exercices associés), les participants étaient invités à réaliser des exercices pour améliorer les compétences spécifiques abordées à la séance précédente (exercices de décodage des expressions faciales (Matsumoto & Ekman, 2008), d'identifications et d'interprétations d'images (Dan-Glauser & Scherer, 2011) pour améliorer la reconnaissance des émotions). Ce suivi par e-mail pouvait aussi prendre la forme d'un document pédagogique synthétisant les points clés soulevés lors des séances ou des conférences.

	Conférences	Ateliers	Improvisations	Journal	E-mail
Campo (2016)	X	X			X
Clarke (2010)	X				
Crombie (2011)	X	X		X	
Di Fabio (2011)	X				
Kotsou (2011)	X	X			X
Malinauskas (2021)		X	X		
Nélis (2009)	X	X	X	X	
Nélis (2011)	X	X	X	X	X
Total	7	6	3	3	3

X : Indique la modalité utilisée dans le programme de développement de l'IE des études de la revue systématique

Tableau 4. Répartition des modalités dans les programmes - revue systématique

2.6. Outils utilisés

Pour rappel, nous avons établi dans les critères d'inclusion que l'évaluation des CE devait être faite par un questionnaire reconnu pour sa robustesse scientifique :

- soit le PEC (Brasseur et al., 2013) ;
- soit le TEIQue (Petrides & Furnham, 2006) ;
- soit le MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 2003) ;
- soit le SSEIT (Schutte et al., 1998).

Ainsi, le TEIQue (N=4) et le MSCEIT (N=3) sont les questionnaires majoritairement employés au sein des études. Quant au SSEIT (N=1), il n'a été utilisé que pour l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021) ; tandis qu'aucune étude respectant nos autres critères d'inclusion ne s'est servie du PEC.

2.7. Principaux résultats des études

Pour les études ayant employé le MSCEIT pour mesurer les effets du programme de développement de l'IE, seul le groupe expérimental de l'étude de Clarke (2010) ne présente pas de différence entre le pré-test et le post-test pour le score total, les trois dimensions « perception des émotions », « compréhension des émotions » et « gestion des émotions ». En revanche, seule la dimension « assimilation des émotions » présente une augmentation significative entre le pré-test et le post-test. Pour les deux autres études (Crombie et al., 2011 ; Di Fabio & Kenny, 2011), le score total et les quatre dimensions de l'IE ont présenté une différence significative pour le groupe expérimental à l'issue du programme de développement.

Concernant les études de Campo et al. (2016), de Kotsou et al. (2011) et de Nélis et al. (2009, 2011) ayant employé le TEIQue pour mesurer les effets du programme de développement de l'IE, le score total et les quatre dimensions de l'IE ont présenté une différence significative pour le groupe expérimental à l'issue du programme de développement.

Pour l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021) ayant employé le SSEIT pour mesurer les effets du programme de développement de l'IE, le score total et les dimensions de l'IE ont présenté une différence significative pour le groupe expérimental à l'issue du programme de développement.

De plus, certaines études proposaient un test de rétention :

- Un an après la fin du programme pour l'étude de Kotsou et al. (2011) ;
- Six mois après la fin du programme pour les études de Nélis et al. (2009, 2011).

Pour ces trois études, à la comparaison entre le pré-test et le test de rétention, le score total et les quatre dimensions de l'IE ont présenté une différence significative pour le groupe expérimental et, à la comparaison entre le post-test et le test de rétention, le score total et les quatre dimensions de l'IE n'ont pas présenté de différence pour le groupe expérimental.

En outre, pour l'ensemble des études, à la comparaison entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôles, le pré-test n'a montré aucune différence significative entre les groupes.

Enfin, pour l'ensemble des études, il n'a pas été observé une amélioration des CE pour les groupes contrôles entre le pré-test et le post-test.

2.8. Résumé des études retenues pour la revue systématique

Auteurs	But de l'étude	Participants, conception et durée du programme	Description du programme	Principaux résultats
Campo, Laborde & Mosley (2016)	Tester l'efficacité d'un programme de développement de l'IE dans le sport	67 sportifs adultes hommes (rugby) : - Groupe expérimental : 31 - Groupe contrôle : 36 6 séances de 45/90 minutes sur 30 semaines (1 séance toutes les 5 semaines) Pré-test et post-test 1 devoir après chaque séance	S1 : Pré-test - passation du TEIQue S2 : Introduction à l'IE, retour d'expérience basé sur les profils individuels du TEIQue et explication de l'influence de l'IE sur la performance humaine avec illustration des effets sur la performance sportive en équipe S3 : Accroître les connaissances sur les émotions grâce à l'utilisation de théories d'évaluation (Lazarus, 1999) et à l'éducation à la reconnaissance des émotions entre soi et les autres S4 : Introduction de la zone individuelle de fonctionnement optimal (Hanin, 2000), éducation à la contagion émotionnelle dans le sport et accroissement des connaissances sur la régulation des émotions intrapersonnelles et interpersonnelles S5 : Application des connaissances acquises au cours des trois premières séances par la construction de routines précompétitives individuelles basées sur la routine d'équipe S6 : Post-test - passation du TEIQue Suivi par e-mail sous forme de devoir après chaque séance pour encourager à appliquer le programme (avec rappel théorique et exercices associés) (Le groupe contrôle faisait de l'analyse technique du match joué précédemment)	TEIQue : + Pas de corrélation avec l'âge pour les 4 dimensions du trait La facette impulsivité décroît entre le pré-test et le post-test
Clarke (2010)	Examiner les effets d'une journée de formation à l'IE suivie d'une participation à un apprentissage en équipe	77 étudiants : - Groupe expérimental : 64 - Groupe contrôle : 13 1 journée de formation + 14 semaines de projet en équipe Pré-test et post-test	Étape 1 : 1 journée de formation sur la conscience de soi (exercices individuels et en groupe où les participants ont examiné différents aspects de leurs propres capacités d'IE (groupe expérimental et groupe contrôle) Étape 2 : Intervention d'apprentissage en équipe pendant 14 semaines (production d'un rapport d'équipe écrit et réflexion/discussion sur la façon dont l'équipe travaillait ensemble) (groupe expérimental uniquement)	MSCEIT : partiellement + Seule le score de la branche « utilisation des émotions pour faciliter la pensée » a augmenté à l'issue de la formation. Corrélations entre le sexe et l'âge

<p>Crombie, Lombard & Noakes (2011)</p>	<p>Étudier l'effet d'un programme de développement de l'IE chez des joueurs de cricket</p>	<p>24 sportifs adultes hommes (cricket) : - groupe expérimental : 12 - groupe contrôle : 12 10 séances de 3 heures étalées sur une année Pré-test et post-test</p>	<p>À chaque séance : - Introduction d'études de cas pour familiariser les athlètes avec l'IE et ses quatre branches ainsi que leur relation avec la performance sportive - Possibilité pour les athlètes de raconter leurs propres expériences en lien avec l'IE - Les athlètes tenaient un carnet de bord/journal des enseignements tirés du programme</p>	<p>MSCEIT : +</p>
<p>Di Fabio & Kenny (2011)</p>	<p>Évaluer l'efficacité d'un programme de développement de l'IE</p>	<p>48 lycéens : - Groupe expérimental : 23 - Groupe contrôle : 25 4 séances de 2 heures étalées sur 4 semaines (1 par semaine) Pré-test et post-test 1 mois après la fin du programme</p>	<p>Chaque séance s'est concentrée sur l'une des quatre branches de l'IE : - Perception émotionnelle - Assimilation émotionnelle - Compréhension émotionnelle - Gestion émotionnelle</p>	<p>MSCEIT : + Indécision : - Difficulté à prendre des décisions : -</p>
<p>Kotsou, Nélis, Grégoire & Mikolajczak (2011)</p>	<p>Déterminer si : - les CE peuvent augmenter à l'âge adulte - cette amélioration entraîne un meilleur ajustement mental, physique et social - cette amélioration peut être maintenue 1 an plus tard - ces avantages sont accompagnés d'une réduction du cortisol (hormone du stress)</p>	<p>132 adultes : - Groupe expérimental : 72 - Groupe contrôle : 60 3h + 12h + suivi par e-mail pendant 4 semaines Pré-test, post-test 1 mois après la fin du programme et test de rétention 1 an après la fin du programme</p>	<p>3 heures d'explication se déroulant 2 semaines avant le début de la formation : - Explication de l'IE et du programme de développement 12 heures sur 2 jours : - Formation intensive structurée autour de l'acquisition et/ou de l'amélioration de cinq compétences émotionnelles fondamentales, révisions, discussions, réflexion et feedbacks 4 semaines de suivi par e-mail pour encourager à appliquer le programme (avec rappel théorique et exercices associés)</p>	<p>TEIQue : + TEIQue-360° (conjoint) : + Satisfaction : + Perception du stress : - Cortisol : - Qualité des relations : + Qualité des relations-360° (conjoint) : + Le sexe et l'âge mesurés comme modérateurs</p>

<p>Malinauskas & Malinauskiene (2021)</p>	<p>Examiner l'impact d'un programme de développement des CE dans les cours d'EPS</p>	<p>104 élèves âgés de 15-18 ans : - Groupe expérimental : 49 - Groupe contrôle : 55</p> <p>48 sessions de 15min étalées de septembre à mars (soit 12 heures au total)</p> <p>Pré-test, mid-test et post-test</p>	<p>Les cours d'EPS étaient dispensés par le professeur d'EPS qui recevait les instructions du chercheur. La formation comprenait des conseils pour gérer ses impulsions, des discussions post-activités, des apprentissages en groupe, des scénarii de jeux de rôle, des visionnages de vidéos et des feuilles de travail écrit</p>	<p>SSEIT : + Optimisme : + Empathie : + Coopération : + Contrôle de soi : + Compétences sociales : +</p>
<p>Nélis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne (2009)</p>	<p>Vérifier s'il est possible d'accroître les CE chez les jeunes adultes</p>	<p>37 jeunes adultes : - Groupe expérimental : 19 - Groupe contrôle : 18</p> <p>4 séances de 2h30 par semaine pendant 4 semaines</p> <p>Pré-test, post-test et test de rétention 6 mois après la fin du programme</p>	<p>Courtes conférences, jeux de rôle, discussions de groupe, travaux à deux et lectures durant chaque séance. Journal personnel dans lequel ils devaient rapporter quotidiennement une expérience émotionnelle pour être analysée</p> <p>S1 : Comprendre les émotions : Jeu de rôle, présentations, accueil, explication des séances, des concepts, du journal, résumé et devoirs.</p> <p>S2 : Identifier les émotions : Révision, identifier ses émotions (théorie et pratique), identifier les émotions des autres grâce au décodage des expressions faciales, résumé et devoirs.</p> <p>S3 : Exprimer et utiliser ses émotions : Révision, jeux de rôle, utiliser le pouvoir des émotions positives, résumé et devoirs.</p> <p>S4 : Gérer les émotions : Révision, jeux de rôle, exercices de relaxation, résumé, questions, évaluation.</p>	<p>TEIQue : + Identification des émotions : non significatif Compréhension des émotions : + Régulation de ses émotions : + Régulations des émotions des autres : +</p>

<p>Nélis, Kotsou, Quidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis & Mikolajczak (2011)</p>	<p>Vérifier s'il est possible de développer les CE grâce à une formation brève</p>	<p>92 adultes : - Groupe programme : 34 - Groupe contrôle actif : 31 - Groupe contrôle inactif : 27</p> <p>18 heures + suivi par e-mail pendant 6 semaines</p> <p>Pré-test, post-test et test de rétention 6 mois après la fin du programme</p>	<p><u>Groupe programme :</u> 3 séances de 6h (2 séances sur 2 jours et la 3^{ème} séance 2 semaines après) Courtes conférences, jeux de rôle, discussions de groupe, travaux à deux et lectures durant chaque séance. Journal personnel dans lequel ils devaient rapporter quotidiennement une expérience émotionnelle pour être analysée 6 semaines de suivi par e-mail pour encourager à appliquer le programme (12 e-mails envoyés avec rappel théorique et exercices associés)</p> <p><u>Groupe contrôle actif :</u> 6 séances de 3h Les participants suivaient des ateliers théâtraux sans lien avec le développement de l'IE Pas de suivi par e-mail</p>	<p><u>Groupe programme :</u> TEIQue : + Régulation des émotions : + Bonheur : + Plaintes somatiques : - Troubles mentaux : - Adaptabilité : + Relations sociales : +</p> <p><u>Groupe contrôle actif :</u> TEIQue : non significatif Régulation des émotions : non significatif Bonheur : + Plaintes somatiques : non significatif Troubles mentaux : non significatif Adaptabilité : non significatif Relations sociales : +</p>
--	--	--	--	---

+ : Augmentation significative ; - : Diminution significative

Tableau 5. Résumé des études - revue systématique

3. Discussion

3.1. Publications

Comme nous avons pu le remarquer, parmi les huit études retenues dans cette revue systématique, seule une a été réalisée récemment (Malinauskas & Malinauskiene, 2021). Les sept autres ont été publiées il y a plus de cinq années, dont six entre 2009 et 2011.

Lors de nos recherches pour réaliser cette revue systématique, nous avons bien entendu trouvé des programmes de développement de l'IE antérieurs à 2009 ; mais nos critères de sélection et d'admissibilité nous ont amenés à exclure les études ne comportant pas de groupe contrôle. Ainsi, il a fallu attendre l'étude de Nélis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne (2009) pour qu'un programme intègre un groupe contrôle.

Aussi, et de la même manière, le « trou » entre 2011 et 2021 ne signifie pas qu'aucune autre étude n'ait porté sur le développement des CE dans la dernière décennie ; mais ici encore, nos critères de sélection ont été responsables de l'exclusion de certaines études ne vérifiant pas l'ensemble de nos attentes, pourtant prometteuses comme nous le verrons dans la partie « 3.6. Outils utilisés » de cette discussion.

Cela nous indique tout de même qu'il convient d'apporter de nouveaux éléments de réponses afin de réactualiser nos connaissances pour servir de base solide et valide pour la mise en œuvre d'un programme de développement des CE, notamment en y incluant systématiquement un groupe contrôle.

3.2. Populations

En ce qui concerne la population des études retenues dans cette revue systématique, nous avons relevé une moyenne d'environ 73 participants ($SD=36,2$) sur l'ensemble des études. L'étude contenant le moins de participants ($N=24$) est l'étude de Crombie et al. (2011) réalisée

auprès de joueurs de cricket. L'étude contenant le plus de participants (N=132) est l'étude de Kotsou et al. (2011) réalisée auprès d'adultes. Parmi les études ayant un nombre de participants proche de la moyenne, nous pouvons remarquer que ce sont également les études ayant opté pour une mise en œuvre basée entre 4 et 6 séances de formation.

La moyenne d'âge s'établit à 24,4 ans sur l'ensemble des études. Six études portent sur une population âgée en moyenne de moins de 24 ans et deux études portent sur une population âgée en moyenne de 38 ans (Kotsou et al., 2011) et de 34 ans (Clarke, 2010). Ainsi, dans l'ensemble, les études ont plutôt porté sur une population jeune. De plus, bien que l'âge de la population de l'étude de Clarke (2010) laisse penser à une population d'adultes en activité, cette étude a été réalisée auprès d'étudiants en première année de MBA (Master of Business Administration). Cette moyenne d'âge pour cette étude peut s'expliquer par le fait qu'un MBA est une formation essentiellement destinée à donner accès à des postes direction ; ce qui appelle à des profils de candidats ayant déjà de l'expérience dans le monde de l'entreprise. Enfin, l'étude de Campo et al. (2016) ne présente pas de randomisation des groupes à cause de l'organisation. Ainsi, la moyenne d'âge entre les groupes n'est pas la même. Ceci s'explique par la difficulté d'organisation au regard du profil des participants (joueurs professionnels de rugby), de leur emploi du temps et du calendrier des matches.

Parmi les huit études, deux présentent la particularité de s'intéresser au développement des CE auprès de sportifs (Campo et al., 2016 ; Crombie et al., 2011). Néanmoins, comme évoqué pour l'étude de Campo et al. (2016), le profil des participants étant des sportifs professionnels, ces deux études se sont concentrées sur une population masculine ; tandis que les autres études se sont orientées sur une population mixte. En effet, lors de ces deux études, l'expérimentation a été menée auprès d'équipes professionnelles, donc non-mixtes. Il apparaît alors intéressant de produire également des recherches sur une population féminine.

Cette revue systématique révèle qu'aucune étude ne porte sur les enseignants alors même que des études soutiennent que développer les CE des enseignants aurait un impact crucial sur les CE des élèves (Weare & Gray, 2003 ; Brackett et al., 2009). De plus, leur développement leur permettrait de mieux identifier et comprendre ce qui les motive et les comportements qu'ils adoptent en fonction des situations de classe (Haskett, 2003), permettrait d'améliorer les CE qui sont faibles (Kaufhold & Johnson, 2005), contribuerait à une meilleure compréhension des émotions de leurs élèves et leur permettrait de mieux prendre en compte les besoins socio-émotionnels des élèves (Brackett et al., 2007), améliorerait les relations interpersonnelles (Jennings & Greenberg, 2009) et rendrait leur enseignement plus efficace (Cohen, 2006). Cette revue systématique confirme l'analyse de Fer (2004) ; nous savons encore peu de choses sur les effets d'un programme de développement visant à développer les CE des enseignants sur leurs niveaux d'IE, sur les comportements qui y sont associés et sur leur pratique pédagogique.

Néanmoins, quatre études de la revue systématique ont particulièrement retenu notre attention car elles se sont intéressées au monde de l'enseignement. En effet, ces études ont porté sur une population d'élèves :

- Nélis et al. (2011) et Clarke (2010) ont examiné les effets d'un programme de développement de l'IE auprès d'étudiants ;
- Di Fabio et Kenny (2011) et Malinauskas et Malinauskiene (2021) se sont intéressés à des lycéens (âgés de 15 à 18 ans).

Nous percevons alors tout de même un intérêt grandissant pour l'étude des effets d'un programme de développement des CE chez les élèves dans la mesure où cette population représente les citoyens de demain.

3.3. Modèles pré-test et post-test

Comme évoqué précédemment, il nous apparaissait primordial que les études de la revue systématique soient faites de manière longitudinale et présentent au moins deux temps de mesure. Ainsi, toutes présentent au moins un pré-test et un post-test. Trois études ont choisi de réaliser un test de rétention à l'issue du programme de développement pour vérifier l'ancrage des CE dans le temps. Ainsi, l'étude de Kotsou et al. (2011) a réalisé un test de rétention un an après la fin du programme et les études de Nélis et al. (2009, 2011) ont réalisé un test de rétention six mois après la fin du programme. Pour ces trois études, la différence entre le temps 2 et le test de rétention n'était pas significative pour toutes les variables, ce qui suggère que l'amélioration évidente dans le groupe expérimental est restée stable dans le temps après la formation. La différence entre le temps 1 et le test de rétention était significative pour toutes les variables, suggérant également une augmentation à long terme chez le groupe expérimental après la formation. Le groupe contrôle n'a montré aucune différence significative entre les temps 1 et 2, entre le temps 2 et le test de rétention, et entre le temps 1 et le test de rétention. Alors, il apparaît à travers ces études que les CE peuvent s'ancrer de manière significative pendant au moins une année. Aussi, les résultats suggèrent que les avantages de la formation ne dépendaient pas du niveau initial de CE des participants ; ainsi, peu importe le niveau d'IE, chaque participant est en mesure d'augmenter ses CE en suivant un programme de développement de l'IE.

3.4. Durée des programmes et formes d'organisation

Dans cette revue systématique, la durée des programmes était en moyenne de 15 heures (SD=7,6 heures). Selon les études, le découpage de ces heures de programme était différent. Nous avons identifié trois formes d'organisations :

Pour l'organisation n°1 proposant une formation découpée sur plusieurs séances (pour six études), la formation s'organisait en moyenne sur 13 séances (SD=17,3). Toutes ces études ont révélé une augmentation de l'IE. L'écart-type élevé s'explique par le fait que l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021) présente un découpage particulier. En effet, leur formation se découpe en 48 sessions de seulement 15 minutes étalées sur sept mois car le programme se déroule lors des débuts des séances d'EPS et consiste à prodiguer des conseils et à orienter son discours de manière prosociale. Tandis que les cinq autres études ayant opté pour cette organisation n°1, le nombre des séances oscille entre 4 et 10 séances selon l'étude. De plus, la durée de chaque séance est de 119 minutes en moyenne (SD=66). Aussi, la formation pour cette forme d'organisation s'étale en moyenne sur 17,5 semaines (SD=15,7) dont trois formations s'étalant sur 4 semaines et trois formations s'étalant entre 23 et 40 semaines. L'écart-type élevé s'explique par le fait que trois formations présentent une durée longue. En effet, l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021) propose de nombreuses séances mais de courte durée et les études de Campo et al. (2016) et de Crombie et al. (2011) proposent une formation auprès de sportifs professionnels étalée sur près d'une année. Alors, lorsqu'un programme de développement s'articule auprès d'une population plus disponible et avec des séances d'une durée autour de 2 heures, les formations s'étalent entre 4 et 6 semaines (Di Fabio & Kenny, 2011 ; Nélis et al., 2009, 2011). Dans un souci de gain de temps et si l'organisation le permet, il apparaît qu'un programme de développement de 4 semaines soit suffisamment probant.

Pour l'organisation n°2 proposant une formation massée sur plusieurs journées (6 heures de formation par jour), seule l'étude de Kotsou et al. (2011) propose 2 journées et demie de formation pour un total de 15 heures. Puisque cette formation présente des résultats significatifs, nous pourrions alors penser qu'un programme de développement des CE massé suffise à augmenter l'IE. Cependant, cette interprétation est à nuancer. En effet, cette étude propose

également l'intégration d'un suivi de 4 semaines de suivi par e-mail pour encourager à appliquer le programme (avec rappel théorique et exercices associés) à l'issue de la formation massée. Ainsi, les participants ont eu l'occasion d'approfondir leurs connaissances et compétences en mettant en œuvre les recommandations des chercheurs au travers des documents transmis par e-mail.

Pour l'organisation n°3 proposant une formation massée puis plusieurs séances, seule l'étude de Clarke (2010) propose une journée de formation de 6 heures puis 14 séances d'1 heure pendant 14 semaines. La formation seule n'a eu aucun effet, mais lorsqu'elle est suivie d'une participation à un apprentissage en équipe durant les 14 séances, des effets positifs ont été trouvés, mais uniquement pour les participants qui ont été catégorisés comme participant de manière plus intensive à l'apprentissage en équipe et uniquement sur une capacité émotionnelle spécifique. Les résultats suggèrent qu'une plus grande participation à l'apprentissage en équipe peut créer des liens relationnels plus forts qui soutiennent le développement des capacités émotionnelles une fois que les individus ont acquis une compréhension personnelle de leur propre intelligence émotionnelle. En effet, seule l'assimilation émotionnelle (renvoie à la capacité à faire la distinction entre différentes émotions ressenties et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée) présente une différence significative s'expliquant probablement par le fait que le groupe expérimental était amené à se rencontrer en petit groupe pendant 14 semaines (1h/semaine), favorisant alors les échanges entre pairs. De plus, ce programme de formation (6h de conférence + 14h d'échanges en équipe) proposait un travail en équipe sans intervention d'un formateur pour conseiller, aiguiller les participants dans leur processus de travail ou pour contrôler et apprécier ce qui était réalisé et ce qui était dit pendant ces temps d'échanges. Ainsi, rien ne peut nous indiquer que les participants faisaient preuve de sérieux, de rigueur et d'implication dans le programme de développement ou bien rien ne peut

nous certifier que ce soient réellement les échanges entre pairs qui soient à l'origine de l'augmentation de cette dimension de l'IE.

Au regard de ces commentaires, nous recommandons de mettre en œuvre un programme optant pour l'organisation n°1 proposant un programme s'étalant sur plusieurs séances se découpant en 4 à 6 semaines à hauteur d'une séance par semaine avec des séances d'environ 2 heures, soit un temps de formation compris entre 8 et 12 heures, auquel s'ajoute le suivi continu en plus des séances de formation en présentiel.

3.5. Modalités employées dans les programmes

Pour cette revue systématique, le programme de développement des CE devait proposer une formation sur au moins les quatre dimensions selon Mayer et Salovey du modèle de l'ability EI (perception, assimilation, compréhension et gestion des émotions). Ainsi, toutes les études de la revue systématique présentent bien une formation aux quatre dimensions de l'IE. À la manière des différentes formes d'organisations, nous avons listé différentes modalités de formation que nous avons détaillées (conférences, ateliers, improvisations théâtrales/jeux de rôle, journal personnel/carnet de bord, suivi par e-mail) et résumées précédemment dans le tableau 4 intitulé « Répartition des modalités dans les programmes - revue systématique ». Ainsi, il apparaît que dès qu'une étude propose une formation avec au moins des conférences et des ateliers, le score total et l'ensemble des dimensions de l'IE augmentent à l'issue du programme de formation (N=6). Seules deux études proposent exclusivement des conférences. L'étude de Di Fabio et Kenny (2011) propose les conférences étalées sur 4 séances de 2 heures pendant 4 semaines et présente des résultats significatifs ; tandis que l'étude de Clarke (2010) propose des conférences massées sur une journée de formation et ne présente pas de résultat significatif. Il apparaît alors que ce soit davantage la forme d'organisation plutôt que les

modalités du programme qui soit responsable des résultats non-significatifs pour l'étude de Clarke (2010).

Aussi, trois études ont choisi d'incorporer dans leur programme des improvisations théâtrales/jeux de rôle en plus des conférences et des ateliers. Cette modalité a été pensée, créée et mise en œuvre dans les programmes pour permettre aux participants de travailler spécifiquement les quatre dimensions de l'IE (Malinauskas & Malinauskiene, 2021 ; Nélis et al., 2009, 2011).

Enfin, trois études ont choisi d'inclure dans leur programme un suivi par e-mail en plus des conférences et des ateliers afin de proposer aux participants des exercices sous forme de devoir après chaque séance pour encourager à appliquer le programme (avec rappel théorique et exercices associés) (Campo et al., 2016 ; Kotsou et al., 2011 ; Nélis et al., 2011). Les participants étaient invités à réaliser des exercices pour améliorer les compétences spécifiques associées au sujet abordé lors de la séance précédente (comme des exercices de décodage des expressions faciales (Ekman & Matsumoto, 2007) ou des identifications et interprétations d'images (Dan-Glauser & Scherer, 2011) pour améliorer la capacité de l'individu à reconnaître ses émotions et celles des autres. Ce suivi par e-mail pouvait aussi prendre la forme d'un document pédagogique synthétisant les points clés soulevés lors des séances ou des conférences.

Alors, puisqu'il a été mis en évidence que c'est davantage l'association des modalités qui permettent d'obtenir des résultats probants, nous conseillons de proposer un programme de développement alliant les conférences, les ateliers, les improvisations théâtrales, les discussions/échanges et un suivi continu à la maison afin de maximiser la réussite du programme.

3.6. Outils utilisés

Pour rappel, nous avons établi dans les critères d'inclusion que l'évaluation des CE devait être faite par un questionnaire reconnu pour sa robustesse scientifique (soit le PEC de Brasseur et Mikolajczak, soit le TEIQue de Petrides et Furnham, soit le MSCEIT de Mayer, Salovey et Caruso, soit le SSEIT de Schutte).

Ainsi, le TEIQue (N=4) et le MSCEIT (N=3) sont les questionnaires majoritairement employés au sein des études. Quant au SSEIT (N=1), il n'a été utilisé que pour l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021).

La principale limite des questionnaires pour mesurer le niveau d'IE est la subjectivité qui leur est associée. Résumés dans le chapitre 3, dans « Critiques des modèles », ces questionnaires sont des tests auto-déclarés demandant aux répondants de déclarer leur propre niveau de CE ; tandis que les mesures de l'IE basées sur des tests de performance demandent d'apporter des réponses binaires qui dépendent d'une situation bien précise et normative.

Les mesures d'auto-évaluation comme le TEIQue partent du postulat que les individus sont capables de juger leur comportement et attitudes face à une situation. Mais, les individus peuvent ne pas avoir une compréhension bonne et précise de leur propre IE (Matthews et al., 2002). Par exemple, il a été demandé aux répondants de s'auto-évaluer sur leur capacité à percevoir les émotions et, ensuite, ils ont fait un test de performance pour vérifier leurs capacités réelles à reconnaître les émotions. Alors, les résultats ont mis en avant que la reconnaissance des émotions auto-déclarée n'était pas liée à la façon dont les répondants réussissent réellement à reconnaître les émotions lors du test de performance (Ciarrochi, Deane & Anderson, 2002). C'est la raison pour laquelle les mesures avec auto-évaluation sont restées sujettes à controverse (Salovey, Woolery & Mayer, 2001).

Les mesures d'auto-évaluation ont été beaucoup critiquées dans le domaine de l'IE. En effet, le sexe, l'âge, l'éducation et la culture peuvent affecter les réponses (Marín, Gamba & Marín, 1992). Ces mesures sont sensibles au biais de désirabilité sociale (Geher, Warner & Brown, 2001). Les instruments d'auto-évaluation de l'IE évaluent la perception individuelle des capacités des répondants, plutôt que leurs compétences réelles (Mayer et al., 2000a). Les répondants du quartile inférieur ont tendance à surestimer leurs capacités (Kruger & Dunning, 1999).

D'autre part, un individu ayant des CE élevées est davantage optimiste et confiant en ses capacités pour identifier, comprendre et réguler ses émotions. Ainsi, lorsqu'il s'auto-évalue, il aura tendance à s'évaluer en ayant confiance en ses capacités, lui permettant alors d'avoir un score élevé. À l'inverse, un individu ayant des CE faibles se jugera plus négativement quant à ses capacités à identifier, comprendre et réguler ses émotions, lui donnant alors un score plus faible. Ce phénomène d'extrapolation dans un sens ou dans l'autre constitue une critique aux mesures en auto-évaluation.

Alors, certaines études font le choix de proposer des outils de mesures plus objectifs tels que le taux de cortisol, la fréquence cardiaque ou encore les performances sportives lorsque la population étudiée est une population de sportifs (Kotsou et al., 2011 ; Laborde et al., 2014). Retenue dans la revue systématique, l'étude de Kotsou et al. (2011) se propose d'utiliser un marqueur biologique afin d'apporter une valeur ajoutée à leur recherche. Néanmoins, il faut admettre que même les mesures biologiques ne sont pas exemptes de limitations (Chida & Steptoe, 2009). Ainsi, il apparaît nécessaire d'étudier de manière plus approfondie et précise les changements biologiques associés à un programme de développement des CE. Les effets d'une intervention pour développer l'IE sur l'activité neuronale ont alors été étudiés par Hansenne, Nélis, Feyers, Samon et Majerus (2014) et les résultats suggèrent une efficacité neuronale accrue en raison de l'entraînement des CE.

Bien que nous ayons établi dans les critères d'inclusion que l'évaluation des CE devait être faite par soit le PEC, soit le TEIQue, soit le MSCEIT, soit le SSEIT, aucune étude de la revue systématique n'a employé le PEC malgré la robustesse du questionnaire. Cela ne signifie en rien que le PEC soit délaissé pour différentes raisons au détriment des autres outils de mesures. En effet, cela s'explique par les dates de publications des études car les premiers tests de validité du PEC interviennent en 2013 (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013) tandis que, sur les huit études, seules deux ont été réalisées après 2013 (Campo et al., 2016 ; Malinauskas & Malinauskiene, 2021) mais ont choisi d'exploiter respectivement le TEIQue et le SSEIT. Une étude employant le PEC aurait pu prétendre à être retenue dans la revue systématique mais elle ne présentait pas de pré-test. Pourtant, elle présentait des résultats significatifs chez le groupe expérimental (Campo, Laborde, Martinet, Louvet & Nicolas, 2019). À titre d'information, le protocole se destinait à des rugbymen sous forme de conférences et d'ateliers à hauteur de 3 séances d'1 heure sur 3 jours précédant un match de rugby.

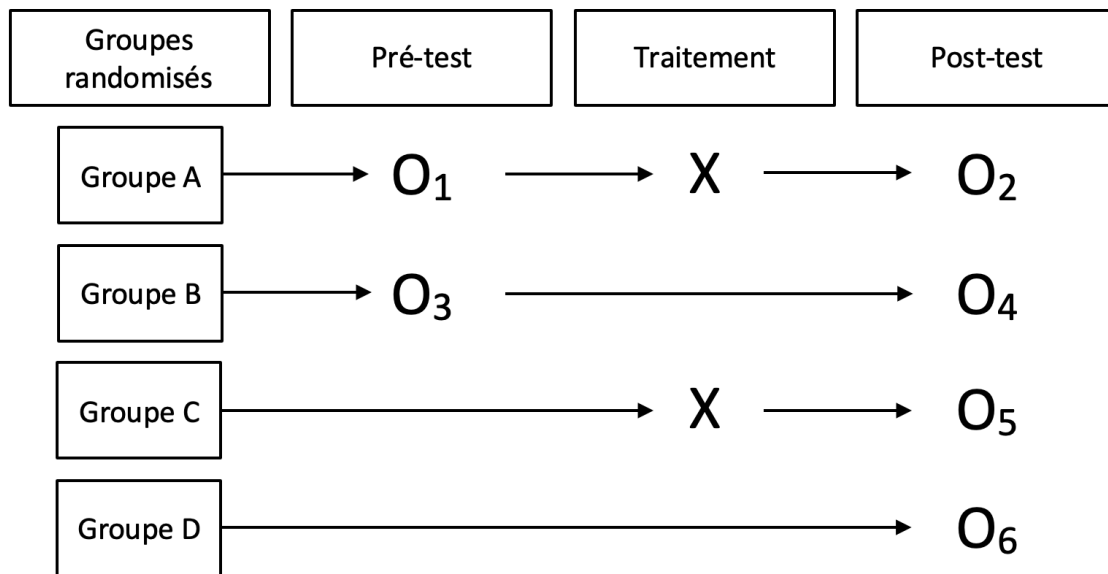
3.7. Groupe contrôle

Pour qu'une étude soit retenue dans cette revue systématique, elle devait posséder un groupe contrôle. Ainsi, l'ensemble des huit études a mis en œuvre un programme de développement de l'IE en relevant le niveau d'IE auprès d'un groupe contrôle lors du pré-test et du post-test dans le but de mesurer les effets du traitement sur le groupe expérimental (à savoir le programme de développement).

Le fait d'utiliser un groupe contrôle inactif tandis que le groupe expérimental va bénéficier du traitement peut pousser les participants du groupe contrôle à se motiver davantage. Cela peut être souligné comme une limite. En effet, la mise en place d'un groupe contrôle inactif sans intervention et la mise en place d'un groupe expérimental peuvent produire des effets plus

importants (Brunwasser, Gillham & Kim, 2009). Le groupe contrôle inactif ne participe à rien mais le fait qu'il sache qu'il participe à l'étude peut constituer un biais de désirabilité et provoquer chez ces participants une motivation accrue et rendre partiellement faux les résultats ou, en tout cas, les rendre trompeurs, biaisés. On dit qu'ils chercheraient à valider le pré-test. Alors, cela doit être pris en compte dans les études. Ainsi, dans cette optique, l'étude de Nélis et al. (2011) a proposé un groupe contrôle actif participant à des ateliers théâtraux sans lien avec l'IE en plus du groupe contrôle inactif. Alors, pour ce groupe contrôle actif, il n'apparaît pas de différence à l'issue de leurs séances d'ateliers théâtraux lors du post-test et lors du test de rétention 6 mois après. De cette manière, pour cette étude, c'est bien le programme de développement de l'IE qui semble responsable des résultats significatifs chez le groupe expérimental.

Pour dépasser cette limite, la méthode de Solomon à 4 groupes indépendants propose deux variables indépendantes (traitement expérimental et pré-test) et permet de montrer l'effet principal du traitement en établissant l'effet de la présence du pré-test et d'identifier l'effet de leur interaction (Navarro & Siegel, 2018). Cette méthode de recherche développée en 1949 par Richard Solomon présente deux groupes contrôles et deux groupes expérimentaux randomisés. Elle est donc plus coûteuse en organisation et en temps mais permet d'octroyer une haute validité à l'expérimentation (figure 21).



X : Indique que le groupe a subi un traitement ; O_i : Indique que le groupe a été observé/une mesure a été faite

Figure 21. Méthode de Solomon à 4 groupes

Nous recommandons alors d'employer systématiquement a minima un groupe contrôle inactif, idéalement inclure un groupe contrôle actif dont le traitement n'a aucun lien avec l'objet de recherche.

4. Conclusion

Dans la mesure où il apparaissait de nombreuses faiblesses, manquements et biais dans les études portant sur le développement de l'IE, nous proposons de réaliser une revue systématique portant sur les programmes de développement de l'IE dans l'enseignement et dans le domaine sportif afin de collecter et évaluer les données de manière critique et objective pour en faire une synthèse des connaissances.

Nous avons pu faire un état des lieux des formes d'organisations et des modalités utilisées lors des formations et constater que, dans l'ensemble, une formation permet d'augmenter ses CE. Ainsi, pour les études ayant montré des résultats significatifs, il apparaît

que c'est l'association des modalités qui permettent d'obtenir des résultats probants. Alors, il paraît évident de proposer un programme de développement alliant les conférences, les ateliers, les improvisations théâtrales/jeux de rôle en lien avec l'IE et un suivi continu afin de maximiser la réussite du programme. En outre, la forme d'organisation qui semble le plus adaptée à ces modalités est l'organisation n°1 proposant un programme s'étalant sur plusieurs séances. Ainsi, il conviendrait de mettre en œuvre un programme se découpant de 4 à 6 semaines à hauteur d'une séance par semaine avec des séances d'environ 2 heures, soit un temps de formation compris entre 8 et 12 heures, auquel s'ajoute le suivi continu en plus des séances de formation en présentiel.

Alors même que de plus en plus d'études suggèrent que les CE des enseignants jouent un rôle majeur dans leur efficacité et dans les apprentissages et la réussite scolaire de leurs élèves, les émotions et leur prise en compte dans le monde de l'enseignement ont été négligées (Hargreaves, 2001a ; Corcoran & Tormey, 2010). Cette revue systématique confirme l'analyse de Fer (2004) concernant le peu d'informations dont nous disposons sur les effets d'un programme de développement visant à développer les CE. En effet, bien que quatre études retenues dans cette revue systématique aient été menées auprès d'élèves, aucune n'a été réalisée auprès d'enseignants alors même que de nombreuses études mettent en avant les bienfaits des CE chez les enseignants et leurs élèves.

En outre, alors que les études de Campo et al. (2016) et Crombie et al. (2011) aient porté sur une population de sportifs professionnels et que l'étude de Malinauskas et Malinauskiene (2021) se soit intéressée aux effets d'un programme durant les premières minutes des séances d'EPS, aucune étude n'a considéré l'activité physique comme un élément médiateur aux CE en l'incluant dans la conception du programme de développement de l'IE en tant que modalité ; alors même que les CE influencent positivement la performance sportive (Zizzi, Deaner & Hirschhorn, 2003 ; Perlini & Halverson, 2006) et jouent un rôle important dans l'activité

sportive de loisir en permettant aux sportifs amateurs de se motiver avant et pendant l'effort et de tenir leurs engagements sur le long terme (Laborde et al., 2015). Le fait de pratiquer une activité sportive pourrait aussi être un atout pour l'enseignant. En effet, le sport permet de développer des techniques, des tactiques mais aussi de mieux se connaître, d'en apprendre davantage sur ses capacités, ses réactions ainsi que celles des autres. Ainsi, la pratique sportive pourrait donc permettre d'appréhender à la fois ses émotions mais aussi celles de ses élèves (Hanin, 2007).

Au regard de cette revue systématique, il apparaît qu'il reste encore du travail à accomplir pour proposer un programme de développement de l'IE qui soit suffisamment robuste, rigoureux et probant selon les critères de sélection et d'admissibilité établis pour constituer cette revue. Alors, à la lumière des éléments analysés, nous nous proposons de mettre en œuvre un programme qui respecte les recommandations précitées et qui est détaillé dans le chapitre 10 « Étude 3 : Programme de développement GENIE ».

5. Résumé de la revue systématique

Revue systématique des programmes de développement de l'intelligence émotionnelle dans l'Éducation et le Sport

Alors que de nombreuses études apportent la preuve de l'influence de l'intelligence émotionnelle (IE) sur la santé physique et mentale, sur la vie quotidienne, sur la vie professionnelle, sur les performances et sur la gestion du stress et que d'autres nous renseignent sur l'importance d'avoir des compétences émotionnelles (CE) en tant qu'enseignant pour mettre en place une classe prosociale permettant les échanges entre élèves, l'autonomie et la

motivation favorisant ainsi la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves, cette revue systématique dresse un état des lieux de la recherche quant aux programmes de développement de l'IE dans les mondes de l'Éducation et du Sport. En appliquant les recommandations PRISMA (Moher et al., 2009) afin de permettre un haut degré de rigueur scientifique en y associant des critères de sélection élevés comme la présence d'un groupe contrôle, ou au moins deux temps de mesure, ou encore l'évaluation de l'IE par un test psychométrique reconnu pour sa robustesse, huit études ont été retenues et ont été analysées. Bien qu'aucune de ces études n'ait été menée auprès d'enseignants et qu'aucune n'ait mesuré l'activité physique comme modalité dans son programme de développement, cette revue met en avant qu'il est possible de développer les CE de façon efficace, significative et pérenne en proposant un programme de 4 à 6 semaines à hauteur d'une séance par semaine avec des séances d'environ 2 heures (soit un temps de formation compris entre 8 et 12 heures), et en y associant des conférences, des ateliers, des improvisations théâtrales/jeux de rôle en lien avec l'IE et un suivi continu afin de maximiser la réussite du programme. Alors, mettre en application ces recommandations au sein d'un programme de développement de l'IE permettrait aux participants d'augmenter de manière certaine et significative leurs CE, ce qui aurait un impact positif sur de nombreux aspects de leur vie.

Mots-clés : Intelligence émotionnelle – Compétences émotionnelles – Programme – Développement – Éducation – Sport

Problématique de recherche et hypothèses

C'est au travers de ces 7 premiers chapitres qu'il a été possible de poser les bases de ce travail de recherche et d'asseoir historiquement, théoriquement et institutionnellement les différents concepts abordés dans cette thèse. Aussi, ils ont permis de faire émerger un questionnement de recherche.

Ici, nous rendrons compte de l'étape de problématisation en explicitant le questionnement qui oriente ce travail. Puis, nous formulerons des hypothèses que nous mettrons à l'épreuve des faits au travers des études dans la partie empirique.

1. Problématique de recherche

À l'issue du cadre théorique et des chapitres détaillant les différents champs de nos recherches, un certain nombre de questions constituant la problématique de cette thèse est posé :

- **Quels sont les déterminants des compétences émotionnelles des enseignants ?**
- **Quels liens ont-elles avec la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'activité physique des enseignants ?**
- **Quelles sont les relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves et quels liens ont-elles avec les stratégies de coping, le style motivationnel et les apprentissages ?**
- **Quels sont les impacts d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle sur les enseignants ?**

Plus spécifiquement, il apparaît que les compétences émotionnelles sont liées à de multiples variables constituant des éléments essentiels dans le concept de l'intelligence émotionnelle, telles que l'âge (Bar-On, 2006 ; Van Rooy et al., 2005), le sexe (Bar-On et al., 2000), le bien-être (Schutte et al., 2002) et l'estime de soi (Casino-García et al., 2021), et qu'elles ont davantage été étudiées dans le monde de l'entreprise (Goleman, 1995 ; Goleman, Boyatzis & McKee, 2010).

Pourtant, peu d'études ont été menées dans le cadre de l'enseignement (Ashforth & Humphrey, 1995 ; Tran, 2014). Or, du fait des nombreuses interactions constitutives de leur profession, les enseignants sont un public qui doit faire preuve d'anticipation, d'adaptation, de régulation, d'initiative et de rigueur à tout instant en usant de leurs compétences émotionnelles (Brackett et al, 2010 ; Jennings et al., 2013). Pour maintenir l'équilibre parfois fragile entre les émotions et les enseignements, les enseignants doivent répondre favorablement aux sollicitations intrapersonnelles et interpersonnelles (Frenzel et al., 2021 ; Jennings & Greenberg, 2009 ; Sutton, 2004). L'étude 1 permettra de mettre en évidence les influences des facteurs socio-démographiques et professionnels sur les compétences émotionnelles des enseignants et déterminera les liens qu'elles ont avec d'autres variables telles que la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité sportive.

De la même manière que pour les enseignants, les compétences émotionnelles agissent et transforment les élèves (Brackett & Rivers, 2013). Dès lors, l'étude 2 visera à identifier les différentes relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves au cours du temps et examinera un potentiel effet de la discipline de l'enseignant.

Enfin, au regard de la revue systématique et de la littérature, permettre aux enseignants de développer leurs compétences émotionnelles serait un atout primordial pour qu'ils puissent disposer de l'ensemble des outils nécessaires pour proposer un enseignement de qualité auprès

de leurs élèves (Brackett et al., 2012 ; Dolev & Leshem, 2016). En effet, les bénéficiaires tirés d'une formation spécifique au développement des compétences émotionnelles pourraient impacter positivement les enseignants en contribuant à leur épanouissement personnel et professionnel grâce aux nouvelles compétences acquises (Tschannen-Moran & Hoy, 2007 ; Mouton et al., 2013 ; Cécé et al, 2021). Toutefois, si les programmes développés dans la littérature (Nélis et al., 2009, 2011 ; Tessier et al., 2022 ; Campo et al., 2016 ; Kotsou et al., 2011) permettent d'identifier un ensemble de conditions d'efficacité, aucun d'entre eux portant sur les enseignants ne les a jusqu'alors toutes implémentées. Par ailleurs, ces programmes n'ont jamais été mis en relation avec l'activité physique. L'étude 3 étudiera l'efficacité d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle sur les compétences émotionnelles, les stratégies de coping et la pratique d'activité physique des enseignants.

Comme indiqué précédemment, les premiers chapitres du cadre théorique et institutionnel nous ont permis d'ancrer scientifiquement notre objet de recherche et de fixer les bases de notre réflexion en cadrant notre problématique. Cela nous a conduit à déterminer quatre questions de recherche afin de contribuer à enrichir les recherches portant sur l'intelligence émotionnelle. Aussi, cela a suscité de nombreuses interrogations. Afin d'y répondre, des hypothèses ont été dressées pour chaque étude. L'ensemble de ces hypothèses est résumé dans la figure 22.

2. Hypothèses de recherche

2.1. Hypothèses de l'étude 1 : Le GENIE des enseignants

L'étude 1 nous permettra de dresser un état des lieux des compétences émotionnelles des enseignants Français, d'examiner les facteurs socio-démographiques et professionnels qui influencent les compétences émotionnelles des enseignants et d'établir les liens qu'elles ont avec d'autres variables telles que la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité sportive.

Dans la mesure où le cadre théorique n'a pas mis en avant que les enseignants disposent de CE plus élevées ou plus faibles que le reste de la population et que l'étude de Brasseur et al. (2013) n'a pas mis en avant une telle différence concernant la catégorie « profession intermédiaire » dans laquelle le métier d'enseignant est le plus souvent classé selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (INSEE), nous sommes amenés à penser que les enseignants ont des CE comparables à la norme (H1-1). Pour parvenir à le démontrer, nous comparerons nos résultats aux données issues de l'étude de Brasseur et al. (2013) ayant permis de valider le modèle du PEC. En se basant sur un grand échantillon dont les données socio-démographiques sont représentatives de la population générale (basées sur la répartition de la population Française selon l'INSEE), cette étude permet ainsi d'établir une norme.

Aussi, les MANOVA de l'étude de Brasseur et al. (2013) nous indiquent qu'il n'y a pas d'effet principal du sexe sur les CE alors que les tests *t* de Student ont révélé des différences significatives entre les sexes pour le score total et le sous-score interpersonnel. Néanmoins, certaines études ont mis en avant le rôle du sexe sur l'IE indiquant que les femmes ont des scores totaux de CE plus élevés que les hommes (Sangeetha & Jayasankar, 2019 ; Singh Gill, 2017 ; Anari, 2012). Par conséquent, puisque la littérature ne nous permet pas de suivre un consensus

de manière certaine, nous sommes amenés à penser que le sexe n'a pas d'effet significatif sur les CE des enseignants (H1-2).

De plus, les conclusions de l'étude de Brasseur et al. (2013) nous révèlent qu'il y a un effet principal de l'âge sur les CE de l'ensemble de la population. D'autres études présentent également les mêmes résultats où il apparaît que ce sont principalement les CE intrapersonnelles qui profitent de l'âge (Kunzmann & Grühn, 2005). Nous faisons alors l'hypothèse que l'âge a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-3).

Le cadre théorique a également permis d'avancer que l'expérience professionnelle en termes d'années impacte significativement les CE. Néanmoins, concernant le nombre d'années d'expérience, les études ne présentent pas de résultats consensuels (De Sousa, 2011 ; Myint & Aung, 2016). Ainsi, selon De Sousa (2011), les moins expérimentés (moins de 6 années d'expérience professionnelle) perçoivent mieux les émotions et sont capables de mieux réguler leurs émotions négatives tout en prolongeant leurs émotions positives, contrairement à leurs collègues ayant plus de 6 années d'expérience professionnelle ; tandis que les résultats de Myint et Aung (2016) nous indiquent le contraire. Il conviendra alors de vérifier vers quelles conclusions nos résultats conduisent. Par conséquent, nous sommes amenés à penser que l'expérience professionnelle a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-4).

Nous avons également pu nous interroger sur le rôle que peuvent avoir les CE des enseignants sur leur motivation, leur style motivationnel, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur santé mentale. De cette manière, le cadre théorique nous laisse supposer que les enseignants qui ont des CE élevées sont plus motivés de manière autonome (H1-5), plus motivants³ (H1-6), ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (H1-7) et une meilleure santé mentale (H1-8).

³ Soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (Tessier, 2013).

En outre, comme nous avons pu le constater dans le cadre théorique à l'instar de l'enseignement, le sport est un terrain où les émotions sont prépondérantes (Laborde, Dosseville & Raab, 2013). Aussi, avoir des CE élevées permet aux sportifs d'atteindre davantage leurs objectifs (Dosseville, Laborde & Allen, 2016), d'être moins anxieux (Lu & Stanton., 2010), d'être plus satisfaits de leurs performances (Laborde, Dosseville, Guillén & Chávez, 2014) et de les pérenniser (Perlini & Halverson, 2006). Alors même qu'aucune étude n'ait mis en lien les CE des enseignants avec leur pratique sportive, nous sommes amenés à nous interroger sur l'impact de la pratique d'une activité physique (AP) sur les CE des enseignants car, comme tout autre individu pratiquant un sport, ils devraient pouvoir en bénéficier. Nous faisons donc l'hypothèse que la pratique d'une activité physique a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-9).

Pour finir, puisque notre étude s'intéresse à l'ensemble des enseignants, nous nous interrogeons sur les différences qui peuvent exister entre les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré. En effet, au regard des particularités des contextes scolaires et socio-démographiques, ainsi que des disciplines des enseignants (avec des enseignants du 1^{er} degré davantage généralistes et des enseignants du 2nd degré spécialistes de leur discipline), nous pourrions être amenés à penser qu'il existe des différences de niveau de CE entre les enseignants en fonction du degré dans lequel ils enseignent. Néanmoins, le cadre théorique ne nous a pas permis de tirer une telle conclusion car aucune étude n'a porté sur cette distinction. Par conséquent, nous sommes amenés à postuler que le degré de l'enseignement n'a pas d'effet significatif sur les CE des enseignants (H1-10).

2.2. Hypothèses de l'étude 2 : Le GENIE des élèves

L'étude 2 nous permettra de rendre compte des liens qui peuvent exister entre l'enseignant et ses élèves quant aux CE, d'examiner l'influence des stratégies de coping et du style motivationnel des enseignants sur les CE de leurs élèves, de vérifier l'effet des CE sur les apprentissages des élèves, et de déterminer si la discipline permet de mieux identifier et interpréter les CE des élèves en comparant les enseignants d'EPS aux enseignants des autres disciplines.

Puisque les émotions des enseignants vont influencer les cognitions des élèves ainsi que leurs comportements, les élèves peuvent se comporter différemment en fonction de ce qu'ils perçoivent de leur enseignant (Sutton & Wheatley, 2003). Même si les enseignants tentent souvent de masquer leurs sentiments, les élèves sont souvent conscients des émotions des enseignants car il existe de nombreuses façons dont ces dernières peuvent s'exprimer, de façon volontaire ou involontaire. Alors, les élèves sont influencés par l'expression des émotions de leur enseignant, qu'elles soient négatives ou positives (Patrick et al., 2011 ; Turner et al., 2002 ; Klassen & Chiu, 2010). Aussi, les enseignants à CE élevées arrivent davantage à savoir que leur comportement et leur état d'esprit exerceront une influence sur le comportement des élèves et leurs émotions (Stronge & Grant, 2009). Ainsi, le comportement de ce type d'enseignant va inciter les élèves à reproduire ce qu'ils voient et perçoivent (Fisher, 2005). De cette façon, nous sommes alors amenés à penser que les CE des enseignants ont des effets sur les CE des élèves (H2-1).

Parce qu'il a été constaté une association positive entre l'IE et des stratégies de coping centrées vers la tâche (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011), les stratégies que l'enseignant choisit de mettre en œuvre vont dépendre de son niveau d'IE. Elles vont également impacter les émotions de ses élèves et la manière dont ils les gèrent car le niveau des CE des élèves peut être influencé (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) lorsqu'un enseignant propose des

stratégies de coping permettant de résoudre efficacement des problématiques (Lazarus, 2000). Ainsi, les élèves vont être amenés à reproduire le comportement de leur enseignant. De cette manière, un enseignant usant de ses CE pour proposer des stratégies de coping centrées sur la tâche amènera ses élèves à développer leurs propres CE pour l'imiter car les stratégies seront jugées efficaces ; tandis qu'un enseignant abordant des situations sous le coup de l'émotion ne permettra pas à ses élèves d'adopter les bonnes réponses émotionnelles face à ces situations. Alors, nous faisons l'hypothèse que les stratégies de coping des enseignants ont des effets sur les CE des élèves (H2-2).

En outre, avoir des CE en classe est une bonne stratégie pour obtenir des résultats élevés en termes d'efficacité pédagogique en mettant en œuvre un climat de classe favorisant les apprentissages, c'est-à-dire soutenant l'autonomie et structurant les apprentissages avec un enseignant investi (Tessier, 2013). De la même manière que pour les stratégies de coping, un enseignant motivant sera modélisant pour ses élèves. Ainsi, par imitation et parce que le contexte scolaire dans lequel évoluent les élèves sera sécurisant et serein, les élèves pourront développer leurs CE. De cette façon, nous sommes amenés à postuler que le style motivationnel des enseignants a des effets sur les CE des élèves (H2-3).

Enfin, dans la mesure où les CE des enseignants peuvent se traduire par une performance des élèves (Brackett & Katulak, 2006), il convient de prendre en compte les émotions dans les apprentissages scolaires (Cuisinier, Tornare & Pons, 2015). En effet, il est primordial que l'enseignant propose un climat de classe propice à la réussite scolaire de ses élèves (Jennings & Greenberg, 2009) en identifiant leurs émotions et en les utilisant comme levier pour les mettre à profit dans leurs apprentissages car il a été montré qu'un enseignant aux CE faibles (Ismail & Idris, 2009) et stressé (Klassen & Chiu, 2010) a un impact négatif sur les performances de ses élèves. Aussi, puisque la relation entre l'IE et la performance au travail a été montrée (Sy, Tram & O'hara, 2006 ; Lam & Kirby, 2002), des CE élevées chez les élèves pourraient favoriser leurs

apprentissages car des élèves motivés par leur enseignant et identifiant et comprenant bien leurs émotions peuvent agir sur celles-ci pour les mettre à profit dans les activités. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que les CE des enseignants comme celles des élèves ont des effets sur les apprentissages des élèves (H2-4).

Le cadre théorique nous a aussi permis de nous intéresser à l'EPS et a mis en avant les spécificités de cet enseignement. De cette manière, nous pouvons nous interroger si la discipline permet de mieux identifier et interpréter les CE des élèves en comparant les enseignants d'EPS aux enseignants des autres disciplines.

Lors d'un cours d'EPS, les nombreuses interactions et le fait de « baigner » dans un contexte socio-émotionnel fort va entraîner un engagement physique exacerbant les émotions des élèves. Ainsi, l'enseignant d'EPS doit faire montre de compétences et de connaissances pour adapter son enseignement aux réponses émotionnelles de ses élèves pour leur octroyer un cadre propice aux apprentissages. Nous sommes alors amenés à penser que les enseignants d'EPS parviennent mieux à identifier et interpréter les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines (H2-5).

2.3. Hypothèses de l'étude 3 : Programme de développement GENIE

L'étude 3 détaillera les effets que peut avoir un programme de développement de l'IE sur les CE, les stratégies de coping et les affects des enseignants, rendra compte de l'influence du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants, et vérifiera si ces effets peuvent être maintenus plusieurs mois après l'expérimentation.

À l'issue de la revue systématique mettant en avant les différentes formes d'organisations et modalités existantes qui composent les programmes de développement de l'IE dans la littérature, nous avons pu concevoir notre programme de développement à destination des enseignants. Parce que les CE peuvent être développées chez l'adulte (Boyatzis, 2009) et que les enseignants pourraient bénéficier d'un tel programme (Brackett et al., 2013), nous faisons l'hypothèse qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les CE des enseignants (H3-1).

La revue systématique nous a également permis de mettre évidence que les CE peuvent s'ancrer de manière significative pendant au moins une année à l'issue d'un programme. En effet, trois études ont choisi de réaliser un test de rétention à l'issue du programme de développement pour vérifier l'ancrage des CE dans le temps. Ainsi, l'étude de Kotsou et al. (2011) a réalisé un test de rétention un an après la fin du programme et les études de Nélis et al. (2009, 2011) ont réalisé un test de rétention six mois après la fin du programme. Pour ces trois études, les CE du groupe expérimental ont augmenté à l'issue du programme, puis sont restées stables lors du test de rétention, suggérant une augmentation à long terme après la formation. Nous sommes alors amenés à penser que les effets d'un programme de développement de l'IE perdurent plusieurs mois après la fin du programme chez les enseignants (H3-2).

Aussi, puisque des liens entre CE et stratégies de coping ont été démontrés dans le cadre de performance sportive (Laborde, You, et al., 2012) et dans des travaux sur l'efficacité au travail (Daus & Ashkanasy, 2005 ; Quidbach & Hansenne, 2009) et qu'il a été constaté une association positive entre l'IE et des stratégies de coping centrées vers la tâche (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011), nous faisons donc l'hypothèse qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les stratégies de coping des enseignants (H3-3).

De plus, parce qu'il a été montré des liens entre les affects et les CE (Brasseur, 2013), nous pensons qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les affects des enseignants (H3-4).

Enfin, le lien entre l'intensité de pratique de l'activité physique et le niveau d'IE a été démontré dans la littérature (Zysberg & Hemmel, 2018 ; Wang et al., 2020). L'étude de Roman-Mata et al. (2020) confirme que plus les individus pratiquent une activité physique, meilleure est la gestion de leurs émotions, et inversement. De cette façon, nous sommes amenés à penser qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants (H3-5).

Pour conclure cette partie consistant à expliciter la problématique, à établir les questions de recherche et à dresser les hypothèses de chaque étude, il va s'agir d'apporter maintenant des éléments de réponses par des données empiriques.

Étude 1 : Le GENIE des enseignants

Étude 2 : Le GENIE des élèves

Étude 3 : Programme de développement GENIE

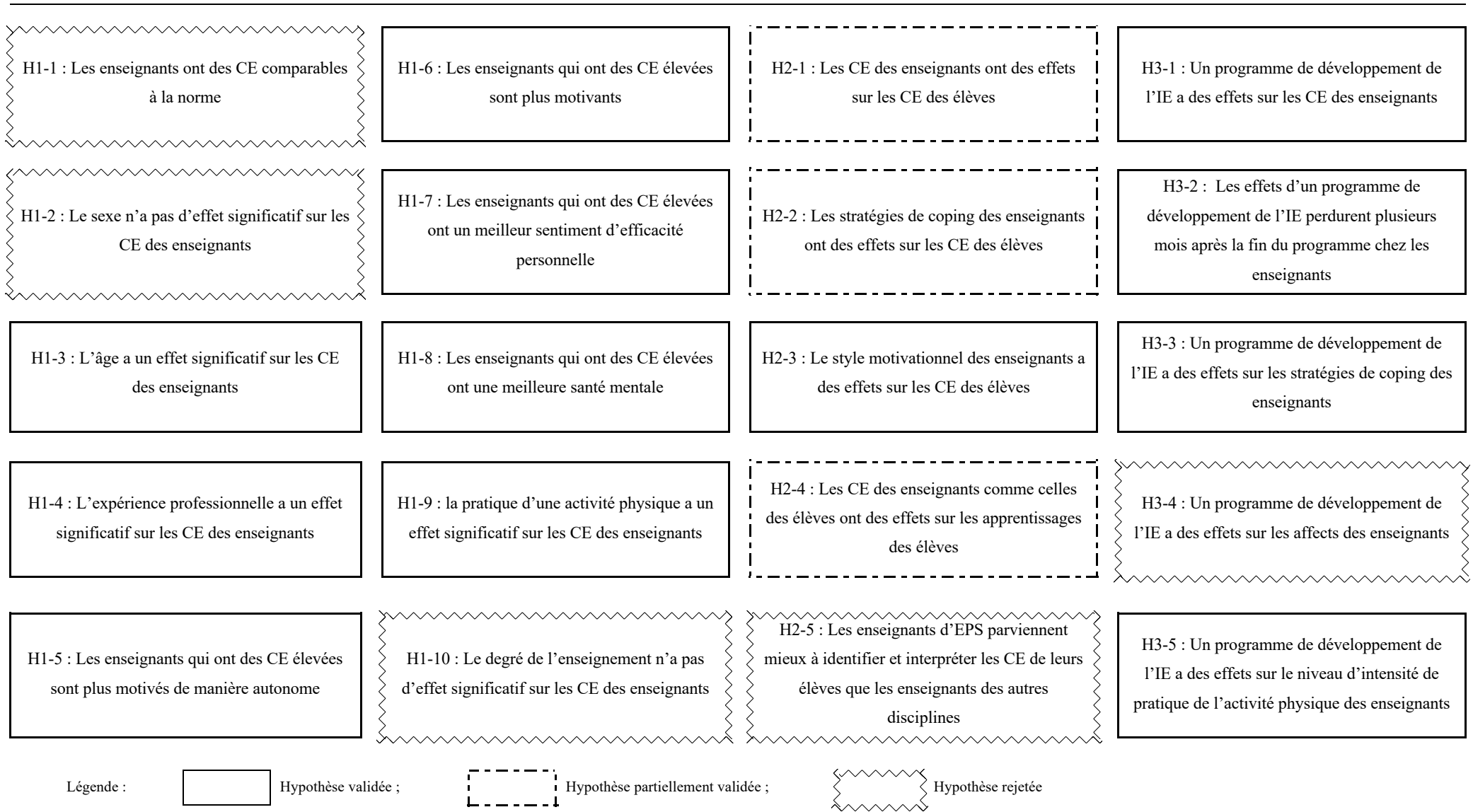


Figure 22. Résumé des hypothèses

Partie 2 : Études empiriques

La seconde partie de cette thèse détaillera les études empiriques qui ont été menées selon le cadre théorique et institutionnel établi dans la première partie.

Elle se compose de trois chapitres qui ont pour ambition de rendre compte et préciser les protocoles qui ont été mis en œuvre pour répondre aux hypothèses formulées :

- Le chapitre 8 (Étude 1 : Le GENIE des enseignants) a pour vocation de dresser un état des lieux des CE des enseignants Français, de déterminer quels sont les facteurs socio-démographiques et professionnels qui les influencent et d'établir les liens qu'elles ont avec leur motivation, leur style motivationnel, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur santé mentale et la pratique d'une activité sportive ;
- Le chapitre 9 (Étude 2 : Le GENIE des élèves) rend compte des liens qui peuvent exister entre l'enseignant et ses élèves quant aux CE, examine l'influence des stratégies de coping et du style motivationnel des enseignants sur les CE de leurs élèves, vérifie l'effet des CE sur les apprentissages des élèves, et détermine si la discipline permet de mieux identifier et interpréter les CE des élèves en comparant les enseignants d'EPS aux enseignants des autres disciplines ;
- Le chapitre 10 (Étude 3 : Programme de développement GENIE) détaille les effets que peut avoir un programme de développement de l'IE sur les CE, les stratégies de coping et les affects des enseignants, rend compte de l'influence du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants, et vérifie si ces effets peuvent être maintenus plusieurs mois après l'expérimentation.

Chapitre 8 : Étude 1 : Le GENIE des enseignants

Ce chapitre a pour vocation de dresser un état des lieux des CE des enseignants Français, de déterminer quels sont les facteurs socio-démographiques et professionnels qui les influencent et d'établir les liens qu'elles ont avec leur motivation, leur style motivationnel, leur sentiment d'efficacité personnelle, leur santé mentale et la pratique d'une activité sportive.

1. Méthodologie - étude 1

1.1. Procédure

En décembre 2019, nous avons conçu une enquête à destination de l'ensemble des enseignants Français. Intitulée Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle des enseignants (GENIE), elle a fait l'objet d'une déclaration au Registre Général à la Protection des Données (RGPD) de l'Université de Rouen Normandie (annexe 38). Elle a été diffusée via une liste de diffusion regroupant les adresses e-mail de l'ensemble des établissements scolaires Français (premier degré, second degré, public et privé). Cette liste de diffusion nommée etablissements.scolaires@listes.univ-rouen.fr comportait les 65 000 établissements scolaires de France. L'e-mail (annexe 2) a fait l'objet de 5 relances étalées sur 6 mois (entre décembre 2019 et mai 2020). Une fois réceptionné par les établissements, la décision de transférer notre e-mail aux équipes enseignantes appartenait aux équipes de direction. Le GENIE des enseignants a également été envoyé via d'autres listes de diffusion moins conséquentes.

Notre e-mail contenait, entre autres, le lien <https://forms.gle/bjafwX2tuqBg5bvk8> pour rejoindre notre enquête en ligne et présentait en préambule (annexe 3) les explications sur nos recherches, le traitement des données recueillies, le stockage et l'anonymisation des données. Le GENIE des enseignants a été conçu pour que sa passation puisse se faire depuis n'importe

quel support numérique (ordinateur, smartphone, tablette). Sur l'ensemble de l'enquête, près de 200 items devaient être complétés. Le temps de passation était estimé à 25 minutes. Aussi, et dans une moindre mesure, le questionnaire a été diffusé en format papier (annexe 23) par quelques étudiants dans le cadre de leur mémoire auprès des enseignants de leur établissement de stage.

1.2. Population

À l'issue de la campagne de recueil de données, le GENIE des enseignants totalise 9 858 participants (8 050 femmes, soit 81,66% et 1 808 hommes, soit 18,34%). Avec une estimation d'après le site du Gouvernement d'environ 800 000 personnels enseignants, c'est donc 1 enseignant sur 80 qui a participé au GENIE des enseignants. Ce taux démontre l'intérêt particulier que portent les enseignants au sujet des émotions car de nombreux enseignants ont participé à l'enquête malgré plusieurs écueils (le nombre élevé d'items, le temps de passation parfois long pour certains répondants, la crise sanitaire avec l'augmentation généralisée du télétravail, l'incertitude de la diffusion des établissements auprès des enseignants).

Le GENIE des enseignants a été destiné aux enseignants du premier degré de la maternelle au CM2 (N=5 527, soit 56,07%) et du second degré comme le collège, le lycée en filière générale, le lycée en filière professionnelle et le lycée en filière technologique (N=4 331, soit 43,93%) (tableau 6).

	Femmes		Hommes		Total
Enseignants du 1 ^{er} degré.	4942	89,42%	585	10,58%	5527
	61,39%		32,36%		56,07%
Enseignants du 2 nd degré.	3108	71,76%	1223	28,24%	4331
	38,61%		67,64%		43,93%
Total	8050	81,66%	1808	18,34%	9858

Tableau 6. Répartition des répondants en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1

La moyenne d'âge ($\bar{x}_{\text{âge}}$) pour l'ensemble se situe à 44,7 ans (SD=9,6). Elle est de 44,4 ans pour l'ensemble des femmes et de 46,1 ans pour l'ensemble des hommes (tableau 7).

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD
Enseignants du 1 ^{er} degré.	44,3	9,0	47,1	9,5	44,6	9,7
Enseignants du 2 nd degré.	44,4	9,9	45,7	10,5	44,8	9,6
Total	44,4	9,6	46,1	9,5	44,7	9,6

Tableau 7. Répartition de l'âge en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1

La moyenne de l'expérience professionnelle en années ($\bar{x}_{\text{expé. pro.}}$) pour l'ensemble des enseignants s'établit à 18,2 ans (SD=10,1). Elle est de 18,0 ans pour l'ensemble des femmes et de 19,2 ans pour l'ensemble des hommes (tableau 8).

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{x}_{\text{expé. pro.}}$	SD	$\bar{x}_{\text{expé. pro.}}$	SD	$\bar{x}_{\text{expé. pro.}}$	SD
Enseignants du 1 ^{er} degré.	18,0	8,6	20,6	8,4	18,3	10,3
Enseignants du 2 nd degré.	17,9	10,1	18,6	9,1	18,1	10,0
Total	18,0	10,0	19,2	10,5	18,2	10,1

Tableau 8. Répartition de l'expérience professionnelle en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1

La totalité des 101 départements Français (y compris les départements d'Outre-Mer) y est représentée, à différentes proportions (figure 23). À titre d'exemple, dans l'académie de Normandie, 1 131 participants ont répondu à l'enquête, soit 11,5% de l'entièreté des répondants. Pour un total de près de 31 000 enseignants dans l'académie de Normandie, c'est donc environ 4% des enseignants Normands ayant répondu au GENIE des enseignants.

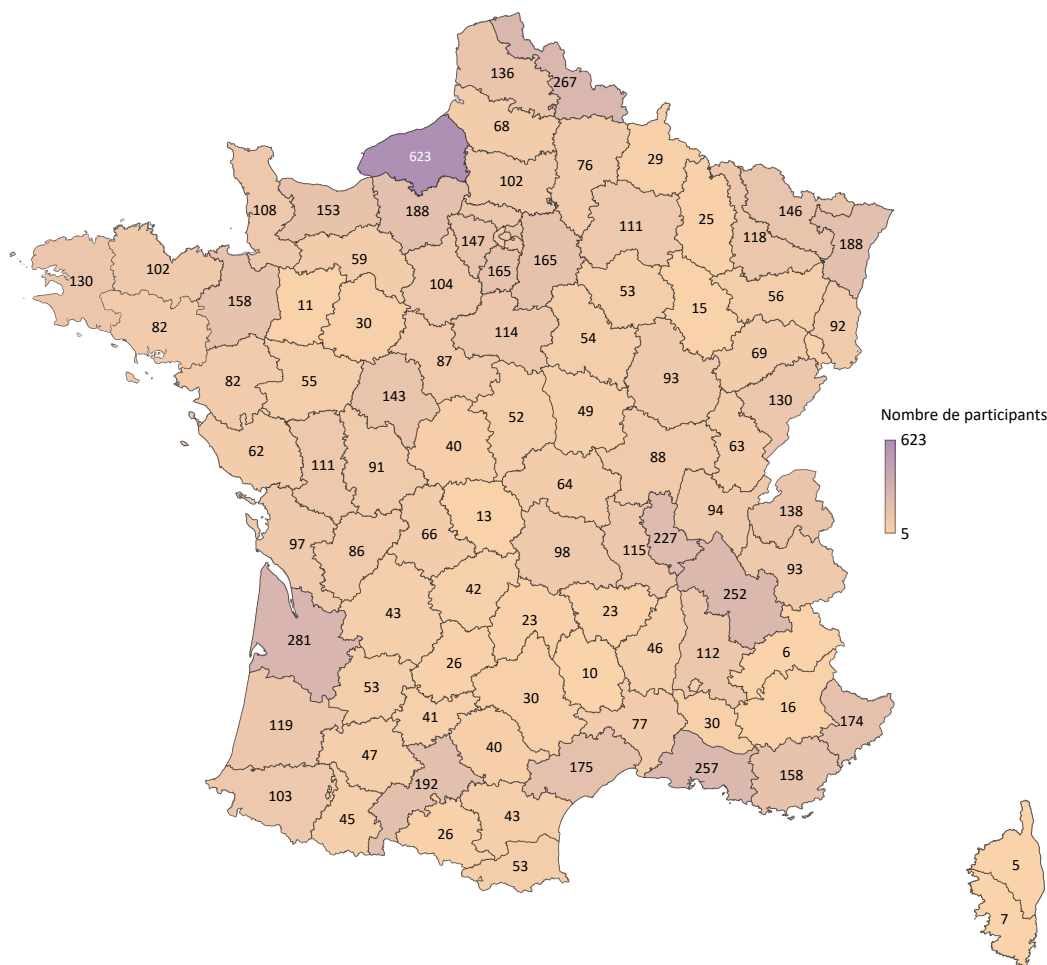


Figure 23. Carte de la France métropolitaine des participants - étude 1

Aussi, une large majorité des enseignants a déclaré enseigner dans le secteur public (N=9 134, soit 92,7%). À titre de comparaison, le site du Gouvernement établit la proportion d'établissements publics à 85%. Cette différence peut s'expliquer par le fait que notre liste de diffusion des établissements scolaires ne devait probablement pas contenir l'entièreté des adresses e-mail des établissements scolaires privés.

Les enseignants ont également dû renseigner s'ils considéraient enseigner en milieu rural ou en milieu urbain. De cette façon, 4 276 enseignants ont déclaré travailler en milieu rural (soit 43,4%) et 5 582 enseignants en milieu urbain (soit 56,6%).

De plus, les enseignants devaient dire s'ils enseignaient en réseau d'éducation prioritaire (REP, REP+). 1 880 ont déclaré l'être (soit 19,1%) contre 7 978 ne pas l'être (soit 80,9%). En

comparaison, le site du Gouvernement établit la proportion d'établissements en éducation prioritaire à 12,5%.

Enfin, nous demandions aux participants s'ils pratiquaient une activité physique. De fait, sur l'ensemble des répondants, 6 952 personnes déclaraient pratiquer une activité physique (soit 70,5% de la totalité des enseignants). Selon le sexe, 5 657 femmes (soit 81,37%) et 1 295 hommes (soit 18,63%) se déclarent pratiquer une activité physique (tableau 9).

	Femmes		Hommes		Total
Enseignants du 1 ^{er} degré.	3492	88,92%	435	11,08%	3927
	61,73%		33,59%		56,49%
Enseignants du 2 nd degré.	2165	71,57%	860	28,43%	3025
	38,27%		66,41%		43,51%
Total	5657	81,37%	1295	18,63%	6952

Tableau 9. Répartition des répondants pratiquant une activité physique en fonction du sexe et du degré de l'enseignement - étude 1

1.3. Mesures

Comme évoqué dans la partie « Population » précédente, les participants ont eu à répondre à certains nombres de questions socio-démographiques et socio-professionnelles. La grande majorité de ces questions amenait une réponse fermée. Dans le détail, pour ces variables, nous avons relevé :

- Le sexe ;
- La date de naissance ;
- S'ils pratiquent une activité physique ;
- Le département dans lequel ils enseignent ;
- Leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement ;
- Le degré de l'enseignement dans lequel ils enseignent, c'est-à-dire soit le 1^{er} degré, soit le 2nd degré).

À l'issue des questions socio-démographiques et socio-professionnelles, tous les participants étaient invités à répondre à 5 questionnaires. Chaque questionnaire était précédé d'une note explicative en guise d'introduction pour informer les participants sur ce qui était attendu d'eux. Lorsque les questionnaires étaient issus de travaux réalisés en Anglais, ces questionnaires possédaient une version Française validée. Les clés de codage ont été synthétisées dans un document reprenant l'ensemble des questionnaires de l'étude 1, de l'étude 2 et de l'étude 3 (annexe 37). La totalité des items de ces questionnaires amenait les enseignants à se positionner sur une échelle de Likert. Dans le détail, pour ces 5 questionnaires, nous avons relevé :

- Le profil de compétences émotionnelles (PEC : Profile of Emotional Competence) (Brasseur et al., 2013) contenant 50 items sur une échelle de Likert en 5 points (annexe 24). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'enseignant vit avec ses émotions dans le milieu de l'enseignement. Trois scores ont été calculés (le score total des CE, le sous-score des CE intrapersonnelles et le sous-score des CE interpersonnelles), ainsi que les scores de chaque sous-échelle (identification de mes émotions, identification des émotions d'autrui, compréhension de mes émotions, compréhension des émotions d'autrui, expression de mes émotions, écoute des émotions d'autrui, régulation de mes émotions, régulation des émotions d'autrui, utilisation de mes émotions, utilisation des émotions d'autrui) ;
- La motivation (MWMS : Multidimensional Work Motivation Scale) (Gagné et al, 2015) contenant 19 items sur une échelle de Likert en 7 points (annexe 30). Ce questionnaire permet de mieux comprendre pour quelles raisons l'enseignant est amené à faire des efforts au travail. Six sous-échelles ont été calculées pour déterminer la forme de motivation dans laquelle se situent les enseignants

- (amotivation, régulation extrinsèque d'ordre social, régulation extrinsèque d'ordre matériel, régulation introjectée, régulation identifiée, motivation intrinsèque) ;
- Le style motivationnel (perception enseignant) (version adaptée du TASC-Q : Teacher As Social Context Questionnaire, de Belmont et al., 1988) (analyse factorielle et analyse de fiabilité réalisées et décrites dans la partie « Résultats ») contenant 19 items sur une échelle de Likert en 5 points (annexe 31). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'enseignant accompagne ses élèves durant ses cours. Trois dimensions ont été calculées (soutien de l'autonomie, structure, investissement) ;
 - Le sentiment d'efficacité personnelle (TSES : Teacher's Sense of Efficacy Scale, développée par Tschannen-Moran & Hoy, 2001 et validée en Français par De Stercke et al., 2014) contenant 24 items sur une échelle de Likert en 9 points (annexe 33). Ce questionnaire permet de mieux comprendre les facteurs qui génèrent des difficultés aux enseignants dans leurs activités scolaires. Un score global (moyenne de tous les items) et trois sous-échelles de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) ont été calculées (SEP dans l'engagement des élèves, SEP dans les stratégies d'enseignement, SEP dans la gestion de classe) ;
 - La santé mentale (MBI : Maslach Burnout Inventory) (Maslach & Jackson, 1981 ; Dion & Tessier, 1994 pour la version Française) contenant 22 items sur une échelle de Likert en 7 points (annexe 34). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'enseignant perçoit son travail, s'il est épuisé, quelle est sa capacité à gérer sa relation aux autres, où il en est sur son degré d'accomplissement personnel dans le milieu de l'enseignement. Trois sous-échelles ont été calculées (score d'épuisement personnel, score de dépersonnalisation, score d'accomplissement personnel) et permettent de rendre compte du niveau de santé mentale.

À l'issue du recueil de données, les résultats ont ensuite été codés et analysés avec les logiciels d'analyse statistique SPSS (version 28.0), Jamovi (version 2.3.12.0) et RStudio (version 2022.7.0.548).

2. Résultats - étude 1

Dans cette partie, nous traitons les données de la manière suivante :

- Dans un premier temps, nous réalisons des analyses préalables des questionnaires du PEC et du style motivationnel (perception enseignant) pour vérifier leur robustesse ;
- Dans un deuxième temps, nous constituons et étudions 3 échantillons :
 - L'ensemble des enseignants (c'est-à-dire les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré) ;
 - Les enseignants du 1^{er} degré ;
 - Les enseignants du 2nd degré.

Pour chacun des échantillons, nous comparons leurs CE à la norme de la population Française, mesurons les effets du sexe, de l'âge, de l'expérience professionnelle et de la pratique d'une activité physique (AP) sur leurs CE, et analysons l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale en fonction de différents profils d'enseignants en raisonnant selon le modèle de classification de profils latents ;

- Pour finir, nous comparons les CE entre les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré selon le sexe, l'âge, l'expérience professionnelle et la pratique d'une AP.

2.1. Analyses préalables du PEC

Nous vérifions la validité de la structure factorielle du PEC par une analyse factorielle confirmatoire, puis nous regardons la consistance interne, ainsi que les corrélations entre l'ensemble des échelles dans le but de les mettre en perspective par rapport aux données issues de la validation du PEC de l'étude de Brasseur et al. (2013).

2.1.1. Structure factorielle

À l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire, nous voulons vérifier que la structure est valide ; à savoir si les 5 sous-échelles concernant ses propres émotions sont correctement liées au sous-score intrapersonnel et si les 5 sous-échelles concernant les émotions des autres sont correctement liées au sous-score interpersonnel. Pour se faire, les dix sous-échelles ont été introduites comme éléments cibles. La factorisation en axes principaux a été choisie comme méthode d'extraction (avec un nombre maximum d'itérations pour convergence fixé à 25). Dans la mesure où les deux facteurs sont probablement corrélés selon la revue de littérature, nous avons sélectionné la méthode Oblimin directe avec la normalisation de Kaiser pour la rotation des facteurs. Nous avons limité le nombre de facteurs extraits à deux afin de déterminer s'il était raisonnable de regrouper les items en deux facteurs correspondant à la structure théorique attendue.

Les résultats indiquent que les deux facteurs extraits expliquent 53,7% de la variance totale. L'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) pour la mesure de la qualité d'échantillonnage indique que la solution factorielle en deux facteurs est statistiquement satisfaisante (.83). Cette valeur indique que les schémas de corrélation permettent de distinguer clairement les deux facteurs.

Les saturations factorielles et les estimations de covariances entre les facteurs sont bonnes avec des z significatifs (tableau 10). La statistique z de chacun de ces paramètres indiquent alors qu'ils apportent une contribution satisfaisante au modèle avec une covariance forte entre les deux facteurs (.66).

Compétences émotionnelles		Saturations	SD	z
Compétences intrapersonnelles	Identification	.78	.006	82.1***
	Compréhension	.74	.006	77.1***
	Expression	.67	.007	66.9***
	Régulation	.54	.008	52.6***
	Utilisation	.20	.007	17.9***
Compétences interpersonnelles	Identification	.80	.005	87.2***
	Compréhension	.73	.006	76.7***
	Expression	.61	.006	61.6***
	Régulation	.72	.005	74.1***
	Utilisation	.41	.007	38.6***

*** : $p < .001$

Tableau 10. Saturations factorielles des 10 sous-échelles du PEC - étude 1

2.1.2. Consistance interne

Une analyse de fiabilité a été effectuée sur l'ensemble des participants (N=9858) et a indiqué une très bonne cohérence interne des sous-échelles (α de .88 à .90), des deux sous-scores (.87) et du score total (.87). Le tableau 11 présente les statistiques alpha de Cronbach obtenus pour chaque score.

Compétences émotionnelles		α
Score total		.87
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	.87
	Identification	.88
	Compréhension	.89
	Expression	.88
	Régulation	.89
Compétences interpersonnelles	Utilisation	.90
	Sous-score	.87
	Identification	.88
	Compréhension	.88
	Expression	.89
	Régulation	.88
	Utilisation	.89

Tableau 11. Consistance interne des scores du PEC - étude 1

2.1.3. Corrélations entre les sous-échelles, les sous-scores et le score total

Les corrélations bilatérales de Pearson ont été réalisées sur les 10 sous-échelles, les 2 sous-scores et le score total. Toutes les corrélations sont significatives ($p < .01$). Les résultats détaillés dans le tableau 12 montrent de fortes corrélations entre chaque sous-échelle et le score total (de .50 à .73) ; excepté pour l'utilisation de ses propres émotions où la corrélation est modérée (.39). Concernant les compétences intrapersonnelles, les corrélations entre le sous-score et les sous-échelles sont modérées à fortes (de .38 à .78), les corrélations entre les sous-échelles sont modérées à fortes pour les sous-échelles d'identification, de compréhension, d'expression et de régulation (de .39 à .62). Concernant les compétences interpersonnelles, les corrélations entre le sous-score et les sous-échelles sont fortes (de .61 à .81), les corrélations entre les sous-échelles sont modérées à fortes pour les sous-échelles d'identification, de compréhension, d'expression et de régulation (de .39 à .63) ; pour la sous-échelle d'utilisation des émotions, les corrélations avec les autres sous-échelles sont faibles à modérées (de .15 à .44).

Compétences émotionnelles	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles					
	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.
Score total	.88**	.68**	.64**	.70**	.57**	.39**	.88**	.72**	.71**	.58**	.73**	.50**
Sous-score	1											
Compétences intrapersonnelles	Ident.	.78**	1									
	Comp.	.77**	.62**	1								
	Exp.	.76**	.49**	.46**	1							
	Rég.	.69**	.40**	.43**	.39**	1						
	Util.	.38**	.15**	.07**	.19**	-.01	1					
Sous-score	.55**	.42**	.36**	.47**	.32**	.30**	1					
Compétences interpersonnelles	Ident.	.46**	.40**	.34**	.39**	.21**	.23**	.80**	1			
	Comp.	.50**	.40**	.40**	.42**	.25**	.25**	.75**	.63**	1		
	Exp.	.32**	.23**	.18**	.32**	.14**	.21**	.71**	.50**	.39**	1	
	Rég.	.47**	.33**	.27**	.39**	.35**	.25**	.81**	.54**	.45**	.56**	1
	Util.	.28**	.20**	.16**	.21**	.22**	.17**	.61**	.28**	.29**	.15**	.44**

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; ** : $p < .01$

Tableau 12. Corrélations entre les sous-échelles, les sous-scores et le score total - étude 1

L'ensemble des précédents paragraphes permettent de démontrer de bonnes propriétés psychométriques pour le PEC. La structure factorielle est valide, les échelles et les sous-échelles ont une cohérence interne satisfaisante et la validité convergente/discriminante est bonne. Ainsi, nos résultats renforcent les conclusions de l'étude de Brasseur et al. (2013) ayant développé et validé le PEC.

2.2. Analyses préalables du questionnaire sur le style motivationnel (perception enseignant)

Nous procédons à une analyse factorielle exploratoire afin de vérifier la validité de la structure factorielle, la consistance interne et les corrélations entre les items du questionnaire sur le style motivationnel (perception enseignant). Ensuite, au besoin, nous réaliserons des ajustements selon plusieurs indicateurs, puis nous effectuons une analyse factorielle confirmatoire du potentiel nouveau modèle.

2.2.1. Analyse factorielle exploratoire

À l'aide d'une analyse factorielle exploratoire, nous voulons vérifier que la structure est valide ; à savoir si les 19 items sont correctement liés à leur dimension (soutien de l'autonomie, structure, investissement). Pour se faire, sous Jamovi, les 19 items ont été introduits comme variables. La méthode en vraisemblance maximale a été choisie comme méthode d'extraction. Cette méthode s'avère pertinente car elle tente de maximiser l'homogénéité à l'intérieur de chaque facteur afin de permettre un haut degré de fidélité. Nous avons sélectionné la méthode Oblimin directe avec la normalisation de Kaiser pour la rotation des facteurs.

Le test de sphéricité de Bartlett est significatif, $\chi^2(171) = 78008, p < .001$, et la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (MSA) de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est globalement satisfaisante (.91) ; ce qui suggère une bonne adéquation d'échantillonnage.

Les premiers résultats ont mis en avant une structure factorielle basée sur 3 facteurs. Néanmoins, l'erreur moyenne quadratique approximative (RMSEA) n'est pas satisfaisante bien qu'elle soit comprise entre .05 et .08 (.0795), les corrélations inter-facteurs sont modérées (de .30 à .44). Aussi, et surtout, certains items ne saturent pas sur le facteur pour lequel ils devraient.

Ainsi, plusieurs items ont été supprimés de notre analyse factorielle :

- Item 16 (autonomie_6) : « J'encourage les élèves à poser des questions et à donner leurs points de vue » ;
- Item 17 (autonomie_7) : « J'explique à mes élèves comment il est possible d'utiliser ce qu'on apprend en cours ».

L'item 14 (investissement_6) : « Je suis proche de mes élèves » a quant à lui été supprimé car il est identique à l'item 3 (investissement_1).

Après ces ajustements, la nouvelle analyse factorielle sur les 16 items a indiqué une courbe d'effondrement avec une rupture du coude de Cattell après le troisième facteur ; confirmant ainsi nos ajustements précédents.

Pour ce nouveau modèle en 16 items, le test de sphéricité de Bartlett est significatif, $\chi^2(120) = 58365, p < .001$, et l'indice KMO est globalement satisfaisant (.89) ; ce qui suggère une bonne adéquation d'échantillonnage. Les résultats indiquent que les trois facteurs extraits expliquent 56,8% de la variance totale avec des corrélations plus ou moins identiques à précédemment (de .26 à .47). La RMSEA est meilleure (.0588).

Enfin, aucun item n'a un poids factoriel inférieur à .40 dans son facteur d'appartenance (Boateng et al., 2018) (tableau 13).

Dimensions		Facteurs		
		Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	.40		
	Autonomie_2	.65		
	Autonomie_3	.82		
	Autonomie_4	.81		
	Autonomie_5	.41		
Structure	Structure_1		.75	
	Structure_2		.64	
	Structure_3		.68	
	Structure_4		.64	
	Structure_5		.42	
Investissement	Investissement_1			.78
	Investissement_2			.75
	Investissement_3			.62
	Investissement_4			.72
	Investissement_5			.63
	Investissement_6			.63
	Investissement_7			.56

Tableau 13. Charges factorielles pour 3 facteurs du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1

Une analyse de fiabilité effectuée sur l'ensemble des données indique une très bonne cohérence interne des items (α de .85 à .86). Le tableau 14 présente les statistiques alpha de Cronbach obtenus pour chaque item.

Soutien de l'autonomie	α	Structure	α	Investissement	α
Autonomie_1	.86	Structure_1	.86	Investissement_1	.85
Autonomie_2	.85	Structure_2	.86	Investissement_2	.86
Autonomie_3	.86	Structure_3	.86	Investissement_3	.86
Autonomie_4	.86	Structure_4	.86	Investissement_4	.85
Autonomie_5	.85	Structure_5	.86	Investissement_5	.85
				Investissement_7	.85

Tableau 14. Consistance interne du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1

Les corrélations bilatérales de Pearson ont été réalisées entre les 16 items. Toutes les corrélations sont significatives ($p < .001$). Les résultats détaillés dans le tableau en annexe 4 montrent des corrélations modérées à fortes entre chaque item et sa dimension de rattachement

(de .38 à .63 pour les items du soutien de l'autonomie, de .30 à .50 pour les items de la structure, de .40 à .62 pour les items de l'investissement).

2.2.2. Analyse factorielle confirmatoire

Afin de réaliser une analyse factorielle confirmatoire du nouveau modèle en 16 items, les 3 dimensions ont été introduites comme éléments cibles sous Jamovi. Nous vérifions l'ajustement du modèle en analysant un certain nombre d'indices. Pour se faire, la statistique du χ^2 nous révèle une significativité indiquant que ce nouveau modèle en 16 items est satisfaisant et bien adapté aux données, $\chi^2(101) = 5296, p < .001$. Néanmoins, cette statistique du χ^2 utilisée pour évaluer l'ajustement du modèle est assez sensible à la taille de l'échantillon, ce qui signifie qu'avec un grand échantillon, un ajustement suffisamment bon entre le modèle et les données produit presque toujours une valeur du χ^2 importante et significative. D'ailleurs, le χ^2 réalisé sur le modèle initial en 19 items révèle également une significativité, $\chi^2(149) = 11395, p < .001$, indiquant que ce modèle serait aussi satisfaisant et adapté aux données selon ce seul critère. Alors, il convient de s'assurer de l'adéquation du modèle au travers d'autres moyens. Ainsi, nous calculons et analysons l'indice d'ajustement comparatif (CFI), l'indice de Tucker Lewis (TLI), la RMSEA, le critère d'information d'Akaike (AIC) et le critère d'information Bayésien (BIC). Le tableau 15 compile les indices d'ajustement selon le modèle.

Modèles	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Modèle initial à 19 items	11395	.856	.834	.0863	365486	365219
Modèle confirmatoire à 16 items	5296	.911	.894	.0712	311425	311793

Tableau 15. Indices d'ajustement selon le modèle du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1

Les résultats mettent en avant que le modèle confirmatoire en 16 items présente de meilleurs indices d'ajustement. Le CFI et le TLI sont autour de .90. Aussi, la RMSEA est comprise entre .05 et .08 et est plus petite que celle du modèle initial en 19 items. Enfin, l'AIC et le BIC du modèle en 16 items sont inférieurs à ceux du modèle initial en 19 items. Ces résultats indiquent alors un bon ajustement.

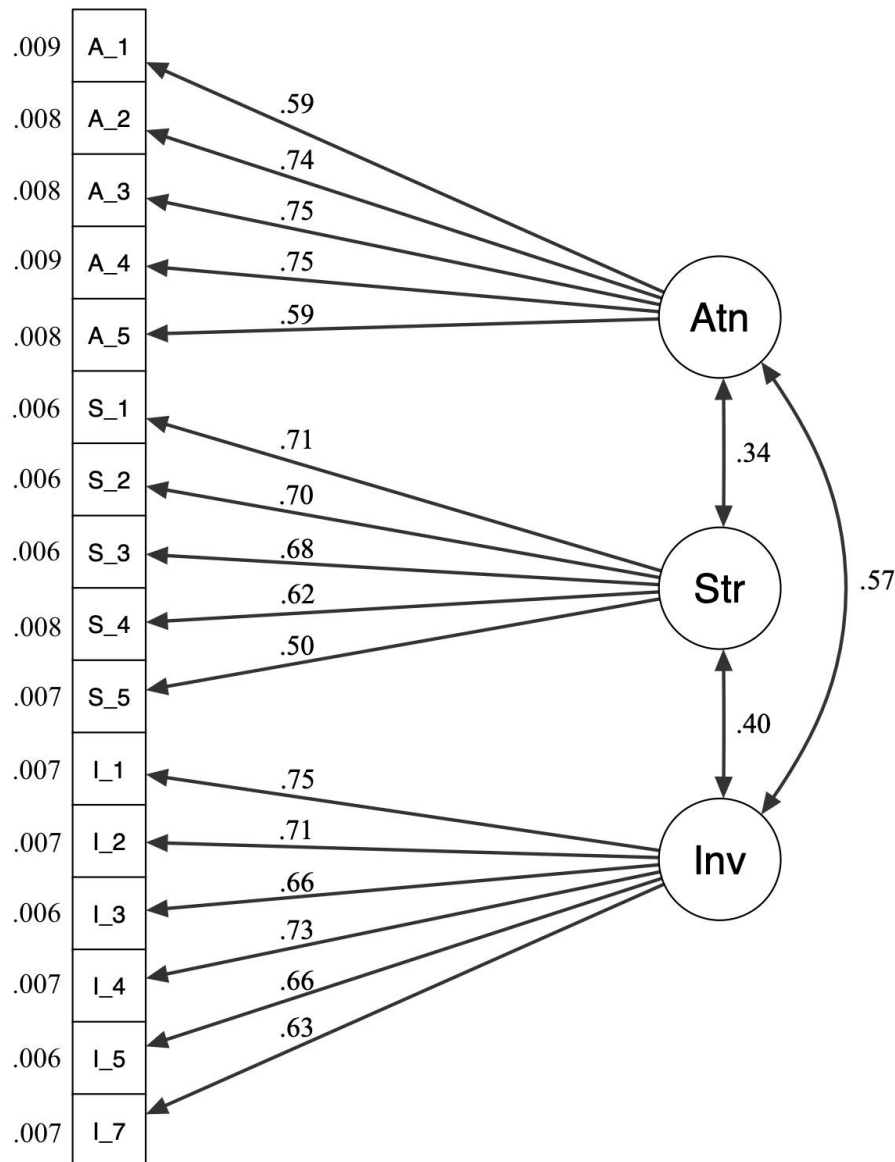
Les saturations factorielles et les estimations de covariances entre les facteurs sont bonnes avec des z significatifs (tableau 16). La statistique z de chacun de ces paramètres indiquent alors qu'ils apportent une contribution satisfaisante au modèle avec des covariances entre facteurs moyennes (.34, .40 et .57).

Dimensions		Saturations	SD	z
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	.59	.009	58.9***
	Autonomie_2	.74	.008	80.6***
	Autonomie_3	.75	.008	80.9***
	Autonomie_4	.75	.009	80.5***
	Autonomie_5	.59	.008	59.2***
Structure	Structure_1	.71	.006	72.9***
	Structure_2	.70	.006	72.0***
	Structure_3	.68	.006	69.8***
	Structure_4	.62	.008	67.2***
	Structure_5	.50	.007	48.4***
Investissement	Investissement_1	.75	.007	83.4***
	Investissement_2	.71	.007	77.1***
	Investissement_3	.66	.006	69.6***
	Investissement_4	.73	.007	80.3***
	Investissement_5	.66	.006	70.6***
	Investissement_6	.66	.006	70.6***
	Investissement_7	.63	.007	66.0***

*** : $p < .001$

Tableau 16. Saturations factorielles pour le nouveau modèle en 16 items du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1

Le diagramme structurel du modèle en 16 items ainsi obtenu est présenté en figure 24.



Atn : Autonomie ; Str : Structure ; Inv : Investissement

Figure 24. Diagramme structurel du modèle en 16 items du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1

L'ensemble des précédents paragraphes permettent de démontrer de bonnes propriétés psychométriques pour le questionnaire évaluant le style motivationnel (perception enseignant) en 16 items. La structure factorielle est valide, les items et leurs dimensions ont une cohérence interne satisfaisante et la validité convergente/discriminante est bonne.

Dans les prochaines parties, nous étudions séparément nos échantillons (ensemble des enseignants, enseignants du 1^{er} degré, enseignants du 2nd degré) en les comparant à celui de l'étude de Brasseur et al. (2013) ayant permis de valider le PEC et permettant d'établir la norme de la population générale. Aussi, nous analysons les effets du sexe, de l'âge, de l'expérience professionnelle et de la pratique d'une AP sur les CE de ces échantillons. Enfin, nous vérifions l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale en fonction de différents profils d'enseignants en raisonnant selon le modèle de classification par profils latents.

Cette analyse de profils latents (LPA : Latent Profile Analysis) est une analyse des classes latentes réalisée sur les variables continues (score total, sous-scores et sous-échelles de CE). Il va alors s'agir de constituer des répartitions dans notre échantillon hétérogène d'enseignants en termes de CE. Ainsi, des sous-groupes homogènes dont les membres seraient semblables les uns aux autres, tout en étant différents des membres des autres sous-groupes sont créés. De cette manière, nous obtenons alors des clusters/profils d'enseignants classés selon leur niveau de CE.

2.3. Compétences émotionnelles de l'ensemble des enseignants

Dans les prochains paragraphes de cette partie, nous nous intéressons à l'ensemble des enseignants, soit les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré.

2.3.1. Moyennes et écart-types des CE

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le sexe. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les sexes. Le tableau 17 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque sexe pour l'ensemble des enseignants.

Compétences émotionnelles	Femmes (n=8050)		Hommes (n=1808)		Total (N=9858)		Différences entre sexes α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,50	0,39	3,45	0,41	3,49	0,39	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,48	0,45	3,48	0,43	3,48	0,45	.804
	Identification	3,70	0,60	3,74	0,56	3,71	0,59	.005**
	Compréhension	3,70	0,67	3,77	0,64	3,71	0,66	< .001***
	Expression	3,36	0,70	3,23	0,67	3,33	0,69	< .001***
	Régulation	3,01	0,74	3,27	0,75	3,06	0,75	< .001***
	Utilisation	3,64	0,57	3,40	0,65	3,60	0,59	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,51	0,44	3,41	0,49	3,49	0,45	< .001***
	Identification	3,74	0,58	3,55	0,64	3,70	0,60	< .001***
	Compréhension	3,69	0,58	3,57	0,62	3,66	0,59	< .001***
	Expression	3,78	0,62	3,50	0,73	3,73	0,65	< .001***
	Régulation	3,40	0,55	3,31	0,59	3,38	0,56	< .001***
	Utilisation	2,94	0,67	3,11	0,68	2,97	0,68	< .001***

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 17. Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon le sexe - étude 1

L'étude de Brasseur et al. (2013) permettant de valider le modèle du PEC a été réalisée sur un échantillon représentatif de 5676 sujets et a révélé des propriétés psychométriques prometteuses. La cohérence interne des échelles et des sous-échelles était satisfaisante, la structure factorielle était conforme aux attentes et la validité convergente/discriminante était

bonne. Ainsi, grâce aux données de l'étude de Brasseur et al. (2013), nous pouvons comparer le niveau d'IE de l'ensemble des enseignants à celui d'une population générale et vérifier si les enseignants ont des CE comparables à la norme. Pour se faire, comme nous disposons des moyennes et des écart-types et que les effectifs sont supérieurs à 30, nous réalisons des tests z avec une signification p bilatérale et calculons la taille d'effet avec le d de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Pour rappel, les moyennes et écart-types de l'ensemble des enseignants sont disponibles dans le tableau 17 précédent. Aussi, le tableau 18 présente les moyennes et les écart-types des CE selon le sexe de l'étude de Brasseur et al. (2013).

Compétences émotionnelles	Femmes (n=404) ⁴		Hommes (n=405) ¹		Différences entre sexes α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,42	0,49	3,33	0,54	.008**	
Sous-score	3,33	0,62	3,28	0,62	.255	
Identification	3,67	0,75	3,58	0,80	.128	
Compétences intrapersonnelles	Compréhension	3,29	0,89	3,26	0,87	.645
	Expression	3,14	0,86	2,93	0,88	.001**
	Régulation	2,78	0,84	3,01	0,92	.000***
	Utilisation	3,77	0,81	3,62	0,75	.004**
Sous-score	3,50	0,51	3,38	0,58	.000***	
Identification	3,65	0,77	3,46	0,82	.001**	
Compétences interpersonnelles	Compréhension	3,71	0,66	3,51	0,72	.000***
	Expression	3,93	0,68	3,58	0,83	.000***
	Régulation	3,42	0,67	3,27	0,75	.002**
	Utilisation	2,87	0,83	3,07	0,84	.001**

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 18. Moyennes et écart-types des CE selon le sexe (Brasseur et al., 2013) - étude 1

⁴ Les effectifs de l'étude de Brasseur et al. (2013) ont été établis sur la base d'une sous-échelle stratifiée sélectionnée parmi les 4306 sujets de l'échantillon principal. L'objectif de cette stratification était d'équilibrer la répartition hommes/femmes ainsi que l'âge des participants.

2.3.2. Comparaisons des CE de l'ensemble des enseignants aux CE de la norme

Les tests z et les calculs de la taille d'effet avec le d de Cohen nous permettent de présenter dans le tableau 19 les résultats des comparaisons entre les CE de l'ensemble des enseignants et les CE de la norme établie par Brasseur et al. (2013).

Compétences émotionnelles	Femmes				Hommes				
	z	α	Sig.	d	z	α	Sig.	d	
Score total	3,23	.001	$p < .01$	0,21	4,21	.000	$p < .001$	0,29	
Sous-score	4,80	.000	$p < .001$	0,33	6,17	.000	$p < .001$	0,47	
Identification	0,79	.429	NS	0,05	3,82	.000	$p < .001$	0,29	
Compétences intrapersonnelles	Compréhension	9,13	.000	$p < .001$	0,61	11,14	.000	$p < .001$	0,80
	Expression	5,06	.000	$p < .001$	0,31	6,45	.000	$p < .001$	0,45
	Régulation	5,16	.000	$p < .001$	0,30	5,31	.000	$p < .001$	0,35
	Utilisation	-3,19	.001	$p < .01$	0,23	-5,46	.000	$p < .001$	0,34
Compétences interpersonnelles	Sous-score	0,39	.699	NS	0,02	0,97	.167	NS	0,06
	Identification	2,32	.021	$p < .05$	0,16	2,07	.019	$p < .05$	0,14
	Compréhension	-0,60	.550	NS	0,03	1,55	.060	NS	0,10
	Expression	-4,34	.000	$p < .001$	0,24	-1,79	.037	NS	0,11
	Régulation	-0,59	.555	NS	0,04	1,01	.157	NS	0,07
	Utilisation	1,67	.095	NS	0,10	0,89	.185	NS	0,06

α : p-value ; Sig. : niveau de signification

Tableau 19. Comparaisons des moyennes des CE entre l'ensemble des enseignants et le reste de la population - étude 1

Comparaisons pour les femmes

Pour les femmes, le score total ($z = 3.23, p < .01, d = 0.21$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 4.80, p < .001, d = 0.33$) des CE de l'ensemble des femmes enseignantes sont supérieurs aux CE de la norme féminine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 56,0% et 59,2%. Le sous-score interpersonnel ($z = 0.39, p = .699, d = 0.02$) des CE de l'ensemble des femmes enseignantes n'est pas différent de celui de la norme féminine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 50,6%.

Comparaisons pour les hommes

Pour les hommes, le score total ($z = 4.21, p < .001, d = 0.29$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 6.17, p < .001, d = 0.47$) des CE de l'ensemble des hommes enseignants sont supérieurs aux CE de la norme masculine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 58,1% et 63,0%. Le sous-score interpersonnel ($z = 0.97, p = .167, d = 0.06$) des CE de l'ensemble des hommes enseignants n'est pas différent de celui de la norme masculine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 51,7%.

Ensuite, nous testons les relations entre les trois scores de CE (score total, sous-score intrapersonnel et sous-score interpersonnel) et les quatre variables socio-démographiques et professionnelle (sexe, âge, expérience professionnelle, pratique d'une AP). Afin de prendre en compte la covariance entre les prédicteurs, nous avons réalisé des analyses de variance multivariée (MANOVA). La mesure utilisée était la trace de Pillai.

2.3.3. Effets du sexe sur les CE

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif du sexe sur les CE de l'ensemble des enseignants, $V = .012, F(2,9855) = 58.53, p < .001$. Pour le score total, $F(1,9856) = 23.98, p < .001$, et le sous-score interpersonnel, $F(1,9856) = 78.86, p < .001$, il y a un effet significatif du sexe sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet pour le sous-score intrapersonnel, $F(1,9856) = 0.06, p = .804$. Les femmes enseignantes ont un score total et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux hommes enseignants. Les différences entre les sexes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 17.

2.3.4. Effets de l'âge sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'âge sont présentés dans le tableau 20 (première ligne). Les résultats montrent que le score total des CE, le sous-score et l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles ainsi que les sous-échelles d'identification, de compréhension et de régulation des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'âge. En revanche, le sous-score et les sous-échelles d'expression et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'âge et chacune des CE.

Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles						
	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	
Âge	.07**	.11**	.11**	.14**	.05**	.14**	-.09**	.01	-.02*	-.03**	.01	.07**	.00
	0,44%	1,21%	1,10%	1,96%	0,26%	2,02%	0,74%	0,00%	0,05%	0,10%	0,02%	0,42%	0,00%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; * : $p < .05$;
 ** : $p < .01$

Tableau 20. Corrélations entre les CE de l'ensemble des enseignants et l'âge - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'âge⁵. Il y a un effet principal significatif de l'âge sur les CE de l'ensemble des enseignants, $V = .020$, $F(8,19706) = 24.65$, $p < .001$. Les résultats sont respectivement $F(4,9853) = 16.87$, $p < .001$ pour le score total ; $F(4,9853) = 36.02$, $p < .001$ pour le sous-score intrapersonnel ; et $F(4,9853) = 4.91$, $p < .001$ pour le sous-score interpersonnel. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des scores totaux significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus ; que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus et que les enseignants âgés de plus de 54 ans ont des sous-scores

⁵ Les catégories d'âge ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe. Pour sa part, Brasseur et al. (2013) ont été amenés à faire une répartition en 7 groupes.

intrapersonnels significativement supérieurs aux autres catégories ; et que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores interpersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 38 à 45 ans. Le tableau en annexe 5 regroupe l'ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d'âge. Aussi, le tableau 21 présente les moyennes et les écart-types des CE de l'ensemble des enseignants en fonction de la catégorie d'âge.

Compétences émotionnelles	Catégories d'âge	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,39	0,41	828
	2	3,48	0,38	1549
	3	3,50	0,41	2571
	4	3,48	0,39	2917
	5	3,52	0,38	1993
	Total	3,49	0,39	9858
Sous-score intrapersonnel	1	3,33	0,5	828
	2	3,47	0,45	1549
	3	3,48	0,46	2571
	4	3,50	0,43	2917
	5	3,55	0,42	1993
	Total	3,48	0,45	9858
Sous-score interpersonnel	1	3,45	0,46	828
	2	3,50	0,44	1549
	3	3,51	0,46	2571
	4	3,47	0,44	2917
	5	3,50	0,43	1993
	Total	3,49	0,45	9858

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans

Tableau 21. Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon la catégorie d'âge - étude 1

2.3.5. Effets de l'expérience professionnelle sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'expérience professionnelle sont présentés dans le tableau 22 (première ligne). Les résultats montrent que le score total des CE, le sous-score et l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles ainsi que les sous-échelles d'identification, de compréhension et de régulation des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'expérience professionnelle. En revanche, le sous-score et les

sous-échelles d'expression et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'expérience professionnelle et chacune des CE.

	Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles					
		Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.
Exp.	.04***	.08***	.08***	.11***	.03***	.10***	-.08***	-.01	-.03**	-.04***	.00	.04***	-.01
pro.	0,16%	0,61%	0,64%	1,28%	0,12%	1,06%	0,67%	0,01%	0,07%	0,12%	0,00%	0,18%	0,01%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; ** : $p < .01$;
 *** : $p < .001$

Tableau 22. Corrélations entre les CE de l'ensemble des enseignants et l'expérience professionnelle - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'expérience professionnelle⁶. Il y a un effet principal significatif de l'expérience professionnelle sur les CE de l'ensemble des enseignants, $V = .010$, $F(8,19706) = 11.88$, $p < .001$. Pour le score total, $F(4,9853) = 4.91$, $p < .001$, et le sous-score intrapersonnel, $F(4,9853) = 13.79$, $p < .001$, il y a un effet significatif de l'expérience professionnelle sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet significatif pour le sous-score interpersonnel, $F(4,9853) = 2.33$, $p = .054$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des scores totaux significativement inférieurs aux enseignants ayant une expérience de 9 à 16 ans et aux enseignants ayant une expérience de plus de 33 ans ; que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement inférieurs aux enseignants ayant une expérience de plus de 9 ans ; et que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des sous-scores interpersonnels significativement inférieurs aux enseignants ayant une expérience de 9 à 24 ans et aux enseignants ayant une expérience de plus

⁶ Les catégories d'expérience professionnelle ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe.

de 33 ans. Le tableau en annexe 6 regroupe l'ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d'expérience professionnelle. Aussi, le tableau 23 présente les moyennes et les écart-types des CE de l'ensemble des enseignants en fonction de la catégorie d'expérience professionnelle.

Compétences émotionnelles	Catégories d'expérience professionnelle	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,46	0,41	2186
	2	3,50	0,39	2025
	3	3,49	0,39	2887
	4	3,49	0,39	1869
	5	3,53	0,38	891
	Total	3,49	0,39	9858
Sous-score intrapersonnel	1	3,43	0,48	2186
	2	3,48	0,45	2025
	3	3,48	0,44	2887
	4	3,51	0,43	1869
	5	3,55	0,41	891
	Total	3,48	0,45	9858
Sous-score interpersonnel	1	3,49	0,46	2186
	2	3,51	0,44	2025
	3	3,49	0,45	2887
	4	3,47	0,45	1869
	5	3,50	0,43	891
	Total	3,49	0,45	9858

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans

Tableau 23. Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1

2.3.6. Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE

Sur l'ensemble des enseignants, 6 952 personnes déclaraient pratiquer une AP (soit 70,5% de la totalité des enseignants). Selon le sexe, 5 657 femmes (soit 81,4%) et 1 295 hommes (soit 18,6%) se déclarent pratiquer une AP. Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE en fonction de la pratique d'une AP. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les enseignants qui pratiquent une AP et ceux

qui n'en pratiquent pas. Le tableau 24 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe.

Compétences émotionnelles	Enseignants pratiquants (n=6952)		Enseignants non-pratiquants (n=2906)		Différences entre groupes α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,50	0,39	3,44	0,40	< .001***	
Sous-score	3,51	0,45	3,42	0,44	< .001***	
Identification	3,73	0,59	3,66	0,60	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Compréhension	3,74	0,66	3,65	0,67	< .001***
	Expression	3,36	0,69	3,27	0,70	< .001***
	Régulation	3,09	0,75	2,97	0,75	< .001***
	Utilisation	3,62	0,59	3,54	0,60	< .001***
Sous-score	3,50	0,44	3,47	0,47	< .001***	
Identification	3,72	0,59	3,68	0,61	.007**	
Compétences interpersonnelles	Compréhension	3,67	0,58	3,65	0,61	.072
	Expression	3,73	0,64	3,73	0,66	.615
	Régulation	3,40	0,55	3,34	0,58	< .001***
	Utilisation	2,98	0,67	2,95	0,69	.009**

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 24. Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif de la pratique d'une AP sur les CE de l'ensemble des enseignants, $V = .009$, $F(2,9855) = 43.45$, $p < .001$. Pour le score total, $F(1,9856) = 50.38$, $p < .001$, le sous-score intrapersonnel, $F(1,9856) = 83.14$, $p < .001$, et le sous-score interpersonnel, $F(1,9856) = 11.53$, $p < .001$, il y a un effet significatif de la pratique d'une AP sur ces 3 variables. Les enseignants qui pratiquent une AP ont un score total, un sous-score intrapersonnel et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux enseignants qui ne pratiquent pas d'AP. Les différences entre les groupes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 24.

2.4. Analyse de profils latents de l'ensemble des enseignants

À l'issue de la classification de profils latents de l'ensemble des enseignants, nous comparons les niveaux de motivation, de style motivationnel, de sentiment d'efficacité personnelle et de santé mentale selon les profils, et vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau de CE en fonction des clusters.

2.4.1. Classification des profils de l'ensemble des enseignants

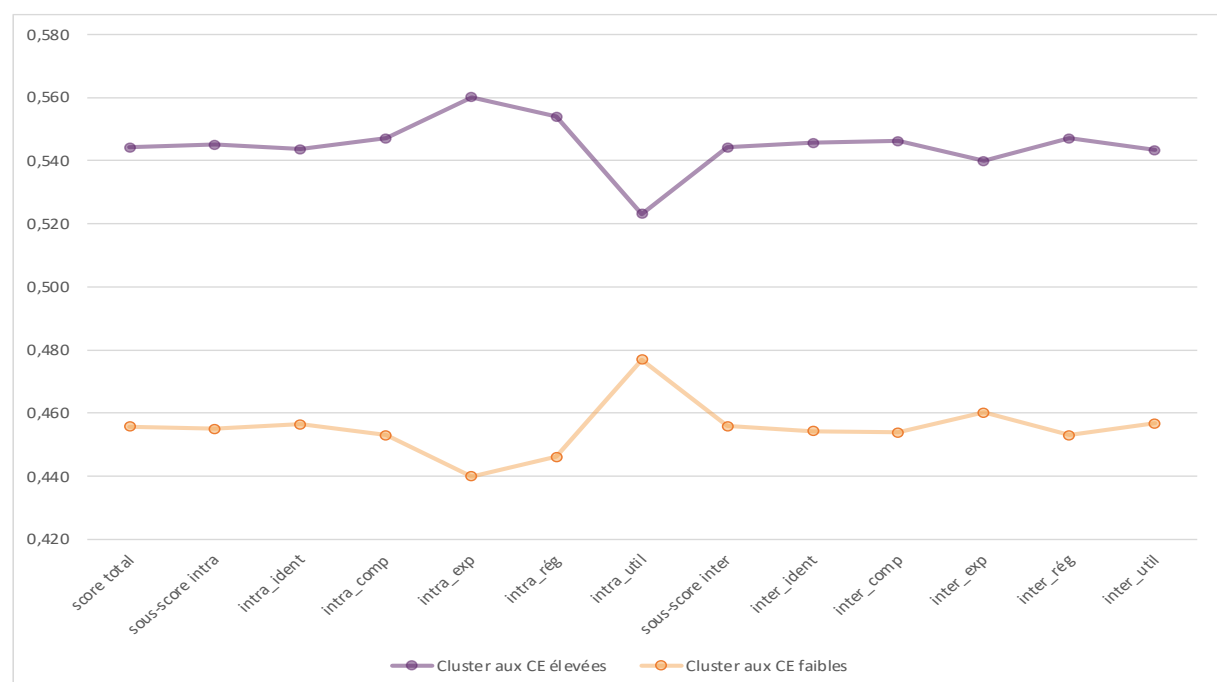
Cette LPA révèle deux clusters distincts. Un cluster d'enseignants aux CE élevées (n=5 529) et un cluster d'enseignants aux CE faibles (n=4 329). En effet, les analyses des clusters réalisées sur Jamovi et RStudio ont permis de nous orienter vers 2 profils car les critères d'Akaike (AIC) et Bayésien (BIC) ont révélé un bon ajustement pour 2 clusters. De plus, l'indice d'entropie indique une très bonne séparation des classes (.88). Ainsi, des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 25 suivant présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Différences entre clusters α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,75	0,24	3,14	0,25	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,75	0,31	3,13	0,34	< .001***
	Identification	3,99	0,45	3,35	0,55	< .001***
	Compréhension	4,01	0,52	3,32	0,63	< .001***
	Expression	3,68	0,55	2,89	0,60	< .001***
	Régulation	3,34	0,68	2,69	0,67	< .001***
	Utilisation	3,74	0,58	3,41	0,56	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,76	0,31	3,15	0,35	< .001***
	Identification	4,00	0,45	3,33	0,55	< .001***
	Compréhension	3,96	0,45	3,29	0,53	< .001***
	Expression	3,99	0,53	3,40	0,64	< .001***
	Régulation	3,66	0,44	3,03	0,50	< .001***
	Utilisation	3,20	0,63	2,69	0,63	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 25. Moyennes et écart-types des CE de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

Les résultats confirment bien l'homogénéité des clusters en mettant en avant les différences significatives entre les enseignants aux CE élevées et les enseignants aux CE faibles pour l'ensemble des échelles des CE (figure 25).



Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation

Figure 25. Ratios des CE de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

Maintenant que nous disposons des deux profils d'enseignants (cluster CE élevées et cluster CE faibles), nous nous intéressons à l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale. Les graphiques associés se trouvent en annexe 11 et permettent de rendre compte des effets du niveau des CE sur les différentes variables en présentant les données sous forme de boîtes à moustaches. Aussi, nous vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.

2.4.2. La motivation selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur motivation (MWMS : Multidimensional Work Motivation Scale) (Gagné et al, 2015) (annexe 30).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles de la motivation selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 26 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Amotivation	1,44	0,86	1,63	0,98	< .001***	0,91
Régulation extrinsèque-social	3,24	1,29	3,54	1,33	< .001***	1,31
Régulation extrinsèque-matériel	1,49	0,78	1,55	0,85	< .001***	0,81
Régulation introjectée	4,53	1,25	4,62	1,18	< .001***	1,22
Régulation identifiée	5,48	0,94	5,16	1,00	< .001***	0,97
Motivation intrinsèque	5,58	1,03	5,14	1,11	< .001***	1,07

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 26. Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

La figure 26 permet d'apprécier les variations de la motivation sur le continuum de l'autodétermination en fonction du cluster.

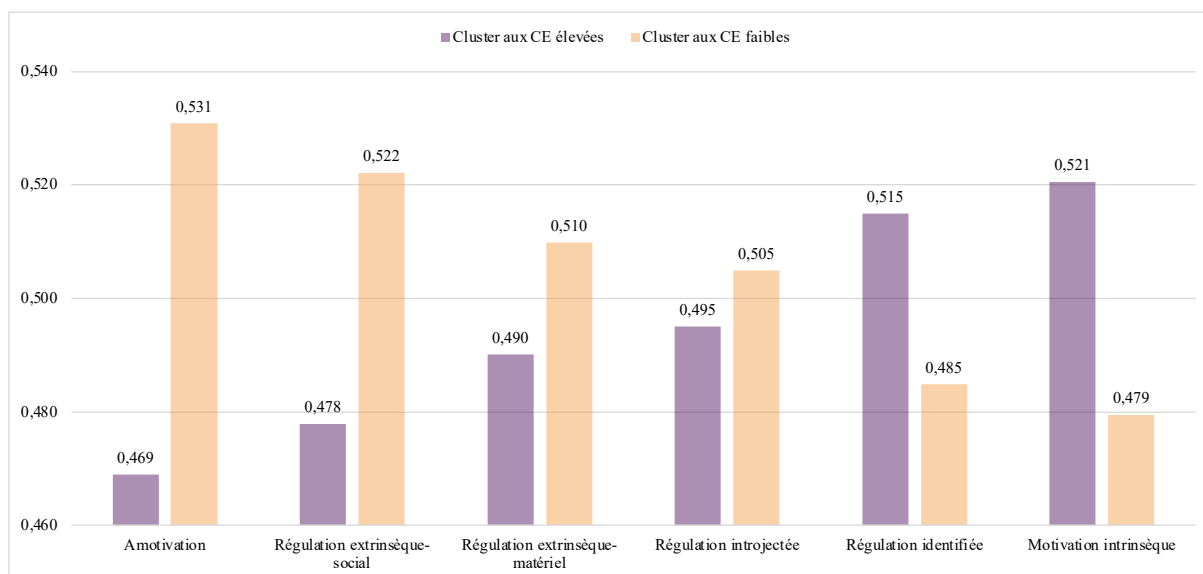


Figure 26. Ratios des sous-échelles de la motivation de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

L'amotivation

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'amotivation significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 74,0%.

La régulation extrinsèque d'ordre social

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation extrinsèque-social significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 82,3%.

La régulation extrinsèque d'ordre matériel

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation extrinsèque-matériel significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 71,7%.

La régulation introjectée

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation introjectée significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 80,6%.

La régulation identifiée

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation identifiée significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 75,4%.

La motivation intrinsèque

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de motivation intrinsèque significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 77,5%.

2.4.3. Le style motivationnel selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur style motivationnel (perception enseignant) (version adaptée du TASC-Q : Teacher As Social Context Questionnaire, de Belmont et al., 1988) (annexe 31).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des dimensions du style motivationnel selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 27 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Dimensions	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Soutien de l'autonomie	3,37	0,65	3,10	0,66	< .001***	0,55
Structure	4,42	0,44	4,20	0,49	< .001***	0,47
Investissement	4,35	0,49	4,08	0,56	< .001***	0,54

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 27. Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

La figure 27 permet d'apprécier les niveaux des dimensions du style motivationnel en fonction du cluster.

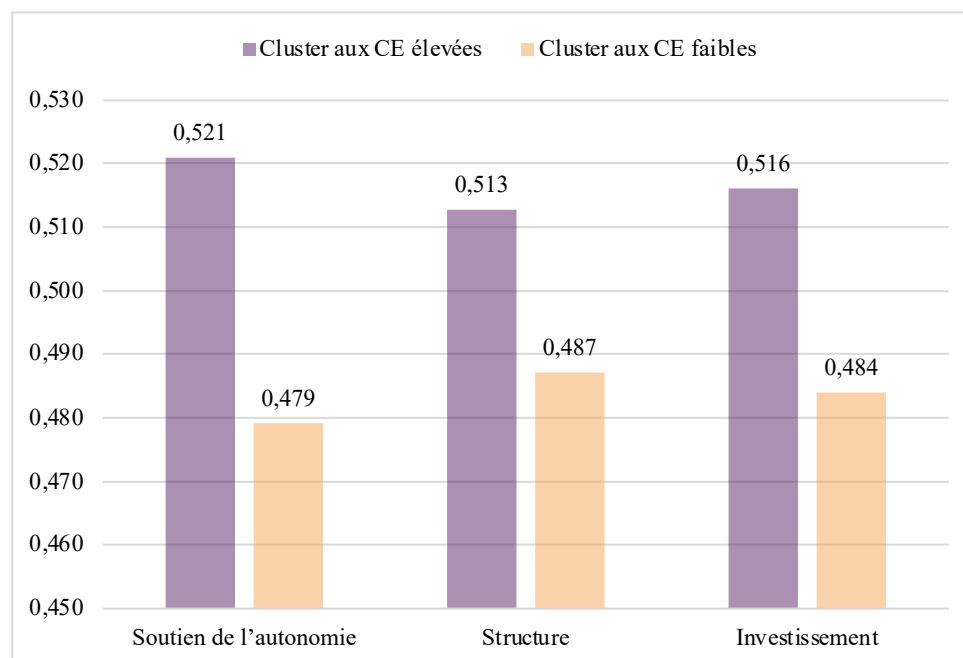


Figure 27. Ratios des dimensions du style motivationnel de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1

Le soutien de l'autonomie

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du soutien de l'autonomie significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 65,1%.

La structure

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de structure significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 63,0%.

L'investissement

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'investissement significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 64,9%.

2.4.4. Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur sentiment d'efficacité personnelle (TSES : Teacher's Sense of Efficacy Scale) (développée par Tschannen-Moran & Hoy, 2001 et validée en Français par De Stercke et al., 2014) (annexe 33).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 28 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Échelles	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Score global	7,01	0,98	6,35	1,12	< .001***	1,05
SEP dans l'engagement des élèves	6,76	1,12	6,08	1,23	< .001***	1,17
SEP dans les stratégies d'enseignement	7,21	0,99	6,63	1,12	< .001***	1,05
SEP dans la gestion de classe	7,08	1,20	6,35	1,37	< .001***	1,28

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 28. *Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1*

La figure 28 permet d'apprécier les niveaux du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle en fonction du cluster.

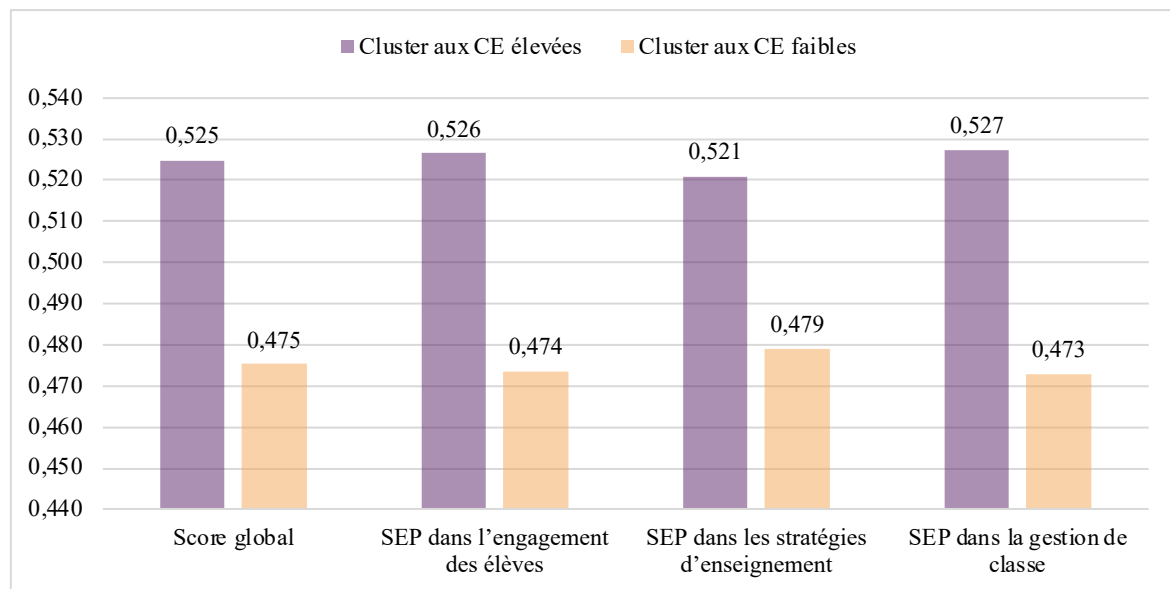


Figure 28. *Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1*

Le score global du SEP

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score global du SEP significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 77,1%.

Le SEP dans l'engagement des élèves

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans l'engagement des élèves significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 79,6%.

Le SEP dans les stratégies d'enseignement

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans les stratégies d'enseignement significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 77,1%.

Le SEP dans la gestion de classe

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans la gestion de classe significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 81,7%.

2.4.5. La santé mentale selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur santé mentale (MBI : Maslach Burnout Inventory) (Maslach & Jackson, 1981 ; Dion & Tessier, 1994 pour la version Française) (annexe 34).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles du questionnaire sur le burnout permettant d'évaluer les niveaux de santé mentale selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 29 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Différences entre clusters α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score d'épuisement personnel	19,89	11,69	24,56	12,04	< .001***
Score de dépersonnalisation	3,70	4,31	5,65	5,39	< .001***
Score d'accomplissement personnel	39,43	5,98	34,63	7,24	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 29. *Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1*

La figure 29 permet d'apprécier les niveaux des sous-échelles de santé mentale en fonction du cluster.

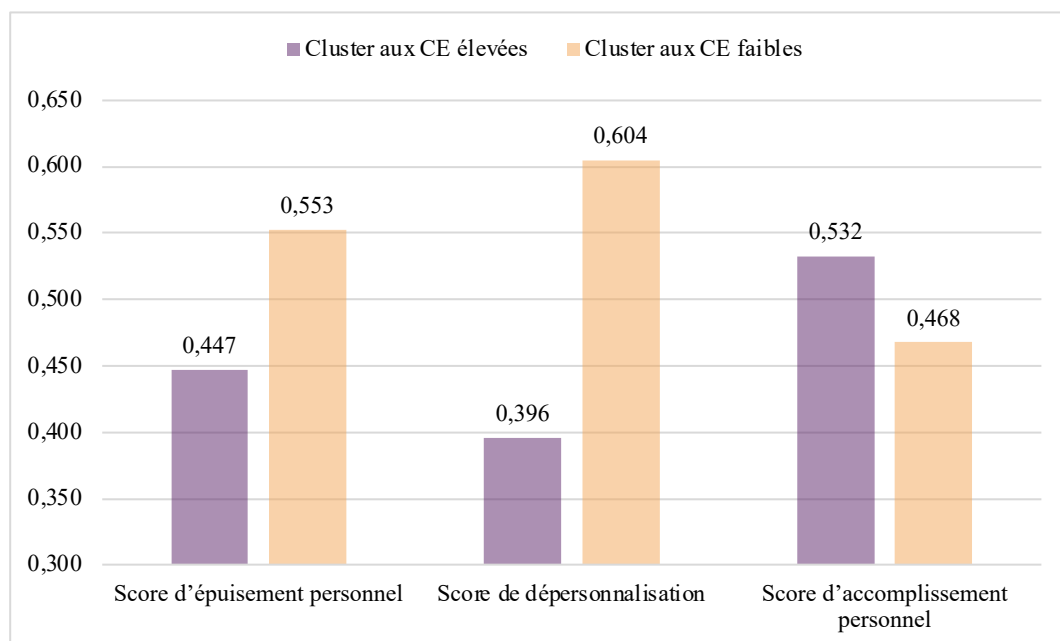


Figure 29. *Ratios des sous-échelles de santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1*

L'épuisement professionnel

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'épuisement professionnel significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles.

La dépersonnalisation

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de dépersonnalisation (perte d'empathie) significativement inférieur aux enseignants du cluster aux CE faibles.

L'accomplissement personnel

Les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'accomplissement personnel significativement supérieur aux enseignants du cluster aux CE faibles.

2.4.6. Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters

Une analyse en tableau croisé permet de mettre en évidence la répartition des enseignants selon le cluster et la pratique d'une AP (tableau 30). Il apparaît que 72,47% des enseignants du cluster aux CE élevées pratiquent une AP ; contre 68,03% pour les enseignants du cluster aux CE faibles. Aussi, 31,97% des enseignants du cluster aux CE faibles déclarent ne pas pratiquer d'AP ; contre 27,53% pour les enseignants du cluster aux CE élevées.

Un χ^2 révèle une différence significative, $\chi^2(1, N = 9858) = 23.05, p < .001$, indiquant qu'il existe bien une relation entre la pratique d'une AP et le niveau des CE.

	Cluster aux CE élevées (n=5529)		Cluster aux CE faibles (n=4329)		Total
Enseignants pratiquant une AP	4007	57,64%	2945	42,36%	6952
	72,47%		68,03%		70,52%
Enseignants non-pratiquant une AP	1522	52,37%	1384	46,63%	2906
	27,53%		31,97%		29,48%
Total	5529	56,09%	4329	43,91%	9858

Tableau 30. Répartition de l'ensemble des enseignants en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1

2.5. Compétences émotionnelles des enseignants du 1^{er} degré

Dans les prochains paragraphes de cette partie, nous nous intéressons aux enseignants du 1^{er} degré exclusivement.

2.5.1. Moyennes et écart-types des CE

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le sexe. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les sexes. Le tableau 31 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque sexe pour les enseignants du 1^{er} degré.

Compétences émotionnelles	Femmes (n=4942)		Hommes (n=585)		Total (N=5527)		Différences entre sexes α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,48	0,38	3,44	0,39	3,47	0,38	.017*	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,46	0,45	3,47	0,42	3,46	0,44	.689
	Identification	3,69	0,59	3,72	0,55	3,69	0,59	.192
	Compréhension	3,66	0,67	3,73	0,61	3,67	0,66	.009**
	Expression	3,32	0,69	3,22	0,67	3,31	0,69	< .001***
	Régulation	2,99	0,74	3,26	0,73	3,02	0,74	< .001***
	Utilisation	3,63	0,55	3,4	0,64	3,61	0,57	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,49	0,42	3,41	0,45	3,48	0,43	< .001***
	Identification	3,73	0,57	3,55	0,61	3,72	0,57	< .001***
	Compréhension	3,67	0,57	3,57	0,6	3,66	0,57	< .001***
	Expression	3,79	0,60	3,52	0,71	3,76	0,62	< .001***
	Régulation	3,38	0,54	3,31	0,56	3,37	0,54	.001**
	Utilisation	2,89	0,66	3,09	0,65	2,91	0,67	< .001***

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 31. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré selon le sexe - étude 1

Grâce aux données de l'étude de Brasseur et al. (2013) (tableau 18), nous pouvons comparer le niveau d'IE des enseignants du 1^{er} degré à celui d'une population générale et vérifier si les enseignants du 1^{er} degré ont des CE comparables à la norme. Pour se faire, comme nous disposons des moyennes et des écart-types et que les effectifs sont supérieurs à 30, nous

réalisons des tests z avec une signification p bilatérale et calculons la taille d'effet avec le d de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

2.5.2. Comparaisons des CE des enseignants du 1^{er} degré aux CE de la norme

Les tests z et les calculs de la taille d'effet avec le d de Cohen nous permettent de présenter dans le tableau 32 les résultats des comparaisons entre les CE des enseignants du 1^{er} degré et les CE de la norme établie par Brasseur et al. (2013).

Compétences émotionnelles	Femmes				Hommes			
	z	α	Sig.	d	z	α	Sig.	d
Score total	2,40	.016	$p < .05$	0,15	3,51	.000	$p < .001$	0,24
Sous-score	4,13	.000	$p < .001$	0,28	5,37	.000	$p < .001$	0,37
Identification	0,52	.601	NS	0,03	3,06	.002	$p < .01$	0,21
Compétences intrapersonnelles	8,17	.000	$p < .001$	0,54	9,39	.000	$p < .001$	0,65
Compréhension	4,10	.000	$p < .001$	0,26	5,60	.000	$p < .001$	0,38
Expression	4,87	.000	$p < .001$	0,28	4,56	.000	$p < .001$	0,31
Régulation	-3,41	.001	$p < .01$	0,24	-4,81	.000	$p < .001$	0,32
Utilisation	-0,38	.701	NS	0,02	0,87	.382	NS	0,06
Sous-score	2,04	.041	$p < .05$	0,14	1,88	.060	NS	0,13
Identification	-1,18	.237	NS	0,07	1,38	.168	NS	0,09
Compétences interpersonnelles	-4,01	.000	$p < .001$	0,23	-1,19	.236	NS	0,08
Compréhension	-1,17	.242	NS	0,07	0,91	.362	NS	0,06
Expression	0,47	.637	NS	0,03	0,40	.687	NS	0,03
Régulation								
Utilisation								

α : p-value ; Sig : niveau de signification

Tableau 32. Comparaisons des moyennes des CE entre les enseignants du 1^{er} degré et le reste de la population - étude 1

Comparaisons pour les femmes

Pour les femmes, le score total ($z = 2.40, p < .05, d = 0.15$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 4.13, p < .001, d = 0.28$) des CE des femmes enseignantes du 1^{er} degré sont supérieurs aux CE de la norme féminine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 54,2% et 57,8%. Le sous-score interpersonnel ($z = -0.38, p$

= .701, $d = 0.02$) des CE des femmes enseignantes du 1^{er} degré n'est pas différent de celui de la norme féminine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 50,6%.

Comparaisons pour les hommes

Pour les hommes, le score total ($z = 3.51$, $p < .001$, $d = 0.24$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 5.37$, $p < .001$, $d = 0.37$) des CE des hommes enseignants du 1^{er} degré sont supérieurs aux CE de la norme masculine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 56,7% et 60,3%. Le sous-score interpersonnel ($z = 0.87$, $p = .382$, $d = 0.06$) des CE des hommes enseignants du 1^{er} degré n'est pas différent de celui de la norme masculine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 51,7%.

Ensuite, nous testons les relations entre les trois scores de CE (score total, sous-score intrapersonnel et sous-score interpersonnel) et les quatre variables socio-démographiques et professionnelle (sexe, âge, expérience professionnelle, pratique d'une AP). Afin de prendre en compte la covariance entre les prédicteurs, nous avons réalisé une analyse de variance multivariée (MANOVA). La mesure utilisée était la trace de Pillai.

2.5.3. Effets du sexe sur les CE

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif du sexe sur les CE des enseignants du 1^{er} degré, $V = .006$, $F(2,5524) = 16.73$, $p < .001$. Pour le score total, $F(1,5525) = 5.75$, $p = .017$, et le sous-score interpersonnel, $F(1,5525) = 21.85$, $p < .001$, il y a un effet significatif du sexe sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet pour le sous-score

intrapersonnel, $F(1,5525) = 0.15, p = .689$. Les femmes enseignantes du 1^{er} degré ont un score total et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux hommes enseignants de 1^{er} degré. Les différences entre les sexes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 31.

2.5.4. Effets de l'âge sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'âge sont présentés dans le tableau 33 (première ligne). Les résultats montrent que le score total des CE, le sous-score et l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles ainsi que les sous-échelles de compréhension et de régulation des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'âge. En revanche, le sous-score et les sous-échelles d'identification, d'expression et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'âge et chacune des CE.

Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles						
	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	
Âge	.08**	.13**	.12**	.16**	.07**	.17**	-.09**	.01	-.02	-.03*	.01	.07**	.01
	0,67%	1,74%	1,32%	2,46%	0,45%	2,82%	0,76%	0,01%	0,05%	0,10%	0,02%	0,55%	0,00%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; * : $p < .05$;
 ** : $p < .01$

Tableau 33. Corrélations entre les CE des enseignants du 1^{er} degré et l'âge - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'âge⁷. Il y a un effet principal significatif de l'âge sur les CE des enseignants du 1^{er} degré, $V = .027, F(8,11044) = 18.82, p < .001$. Les résultats sont respectivement $F(4, 5522) = 14.68, p < .001$ pour le score total ; $F(4,5522) = 27.96, p < .001$ pour le sous-score

⁷ Les catégories d'âge ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe. Pour sa part, Brasseur et al. (2013) ont été amenés à faire une répartition en 7 groupes.

intrapersonnel ; et $F(4, 5522) = 5.19, p < .001$ pour le sous-score interpersonnel. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des scores totaux significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus et que les enseignants âgés de plus de 54 ans ont des sous-totaux significativement supérieurs aux autres catégories ; que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus et que les enseignants âgés de plus de 54 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement supérieurs aux autres catégories ; et que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores interpersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 38 à 45 ans. Le tableau en annexe 7 regroupe l'ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d'âge. Aussi, le tableau 34 présente les moyennes et les écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré en fonction de la catégorie d'âge.

Compétences émotionnelles	Catégories d'âge	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,37	0,40	515
	2	3,46	0,38	811
	3	3,49	0,39	1464
	4	3,47	0,37	1602
	5	3,52	0,36	1135
	Total	3,47	0,38	5527
Sous-score intrapersonnel	1	3,30	0,49	515
	2	3,43	0,45	811
	3	3,46	0,46	1464
	4	3,47	0,42	1602
	5	3,54	0,41	1135
	Total	3,46	0,44	5527
Sous-score interpersonnel	1	3,44	0,43	515
	2	3,49	0,44	811
	3	3,52	0,44	1464
	4	3,46	0,43	1602
	5	3,49	0,40	1135
	Total	3,48	0,43	5527

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans

Tableau 34. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré selon la catégorie d'âge - étude 1

2.5.5. Effets de l'expérience professionnelle sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'expérience professionnelle sont présentés dans le tableau 35 (première ligne). Les résultats montrent que le score total des CE, le sous-score et l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles ainsi que les sous-échelles d'identification, de compréhension et de régulation des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'expérience professionnelle. En revanche, le sous-score et les sous-échelles d'expression et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'expérience professionnelle et chacune des CE.

	Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles					
		Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.
Exp. pro.	.06**	.11**	.09**	.13**	.05**	.14**	-.07**	.00	-.03*	-.04**	.02	.06**	-.01
	0,38%	1,14%	0,85%	1,69%	0,26%	1,96%	0,53%	0,00%	0,10%	0,13%	0,04%	0,34%	0,01%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$

Tableau 35. Corrélations entre les CE des enseignants du 1^{er} degré et l'expérience professionnelle - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'expérience professionnelle⁸. Il y a un effet principal significatif de l'expérience professionnelle sur les CE des enseignants du 1^{er} degré, $V = .015$, $F(8,11044) = 10.51$, $p < .001$. Pour le score total, $F(4,5522) = 5.76$, $p < .001$, et le sous-score intrapersonnel, $F(4, 5522) = 14.34$, $p < .001$, il y a un effet significatif de l'expérience professionnelle sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet pour le sous-score interpersonnel, $F(4, 5522) = 1.51$, $p = .196$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des scores totaux significativement inférieurs aux enseignants

⁸ Les catégories d'expérience professionnelle ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe.

ayant une expérience de plus de 9 ans ; que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement inférieurs aux enseignants ayant une expérience de plus de 9 ans et que les enseignants ayant une expérience professionnelle de plus de 33 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement supérieurs aux enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 24 ans ; et que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont des sous-scores interpersonnels significativement inférieurs aux enseignants ayant une expérience de 9 à 24 ans et aux enseignants ayant une expérience de plus de 33 ans. Le tableau en annexe 8 regroupe l'ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d'expérience professionnelle. Aussi, le tableau 36 présente les moyennes et les écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré en fonction de la catégorie d'expérience professionnelle.

Compétences émotionnelles	Catégories d'expérience professionnelle	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,43	0,41	1214
	2	3,48	0,38	1156
	3	3,48	0,37	1611
	4	3,48	0,37	1004
	5	3,52	0,37	542
	Total	3,47	0,38	5527
Sous-score intrapersonnel	1	3,39	0,48	1214
	2	3,46	0,45	1156
	3	3,47	0,43	1611
	4	3,50	0,41	1004
	5	3,54	0,41	542
	Total	3,46	0,44	5527
Sous-score interpersonnel	1	3,48	0,45	1214
	2	3,50	0,43	1156
	3	3,49	0,42	1611
	4	3,46	0,42	1004
	5	3,50	0,41	542
	Total	3,48	0,43	5527

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans

Tableau 36. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1

2.5.6. Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE

Sur l'ensemble des enseignants du 1^{er} degré, 3 927 personnes déclaraient pratiquer une AP (soit 71,0% des enseignants du 1^{er} degré). Selon le sexe, 3 492 femmes (soit 88,9%) et 435 hommes (soit 11,1%) se déclarent pratiquer une AP. Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE en fonction de la pratique AP. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les enseignants qui pratiquent une AP et ceux qui n'en pratiquent pas. Le tableau 37 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe.

Compétences émotionnelles	Enseignants pratiquants (n=3927)		Enseignants non-pratiquants (n=1600)		Différences entre groupes α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score total	3,48	0,38	3,44	0,39	< .001***
Sous-score	3,48	0,44	3,41	0,45	< .001***
Compétences intrapersonnelles					
Identification	3,71	0,58	3,65	0,60	< .001***
Compréhension	3,69	0,66	3,62	0,67	< .001***
Expression	3,33	0,68	3,26	0,7	< .001***
Régulation	3,05	0,73	2,94	0,75	< .001***
Utilisation	3,62	0,56	3,57	0,58	.002**
Compétences interpersonnelles					
Sous-score	3,49	0,42	3,47	0,45	.170
Identification	3,72	0,56	3,70	0,60	.360
Compréhension	3,66	0,56	3,65	0,59	.708
Expression	3,76	0,62	3,76	0,62	.749
Régulation	3,38	0,53	3,35	0,56	.038
Utilisation	2,93	0,66	2,89	0,67	.050

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 37. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif de la pratique d'une AP sur les CE des enseignants du 1^{er} degré, $V = .006$, $F(2,5524) = 17.20$, $p < .001$. Pour le score total, $F(1,5525) = 16.15$, $p < .001$, et le sous-score intrapersonnel, $F(1, 5525) = 30.99$, $p < .001$, il y a un effet significatif de la pratique d'une AP sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet pour le sous-score interpersonnel, $F(1, 5525) = 1.98$, $p = .170$. Les enseignants du 1^{er} degré qui

pratiquent une AP ont un score total et un sous-score intrapersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré qui ne pratiquent pas d'AP. Les différences entre les groupes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 37.

2.6. Analyse de profils latents des enseignants du 1^{er} degré

À l'issue de la classification de profils latents des enseignants du 1^{er} degré, nous comparons les niveaux de motivation, de style motivationnel, de sentiment d'efficacité personnelle et de santé mentale selon les profils, et vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau de CE en fonction des clusters.

2.6.1. Classification des profils des enseignants du 1^{er} degré

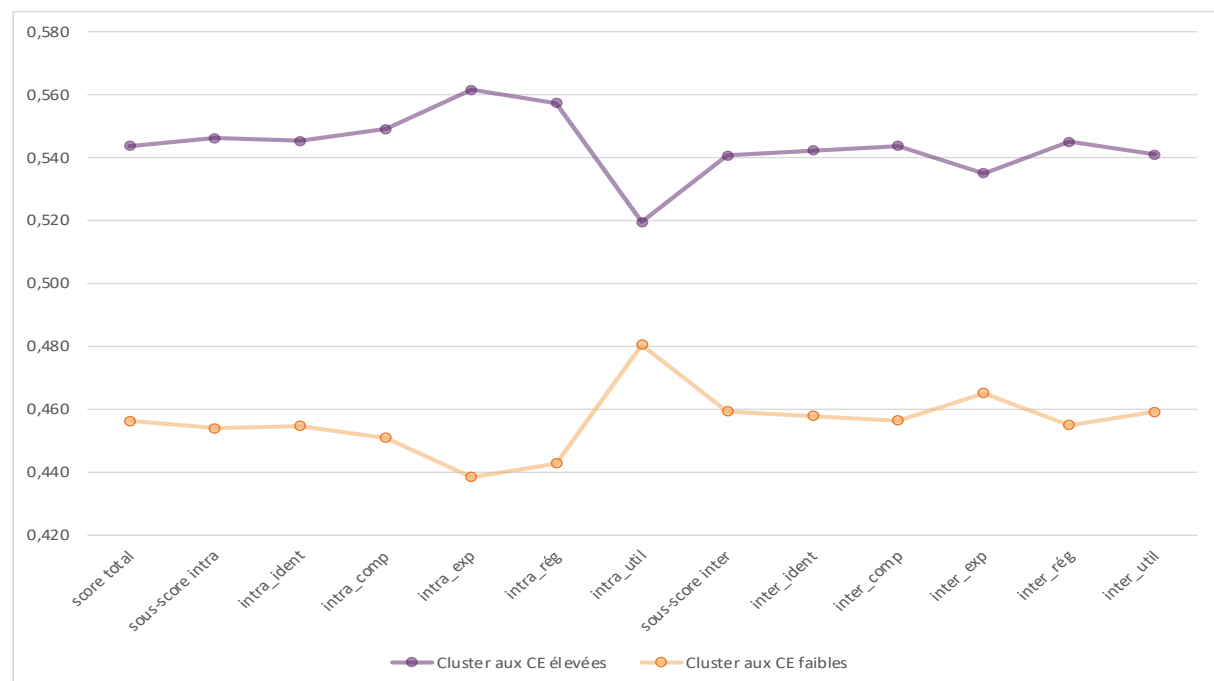
Cette LPA révèle deux clusters distincts. Un cluster d'enseignants du 1^{er} degré aux CE élevées (n=3 183) et un cluster d'enseignants du 1^{er} degré aux CE faibles (n=2 344). En effet, les analyses des clusters réalisées sur Jamovi et RStudio ont permis de nous orienter vers 2 profils car les critères d'Akaike (AIC) et Bayésien (BIC) ont révélé un bon ajustement pour 2 clusters. De plus, l'indice d'entropie indique une très bonne séparation des classes (.88). Ainsi, des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 1^{er} degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 38 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Différences entre clusters α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,73	0,24	3,13	0,24	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,73	0,30	3,10	0,33	< .001***
	Identification	3,97	0,44	3,31	0,54	< .001***
	Compréhension	3,97	0,51	3,26	0,62	< .001***
	Expression	3,65	0,55	2,85	0,59	< .001***
	Régulation	3,31	0,67	2,63	0,65	< .001***
	Utilisation	3,73	0,56	3,45	0,54	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,72	0,31	3,16	0,34	< .001***
	Identification	3,98	0,44	3,36	0,54	< .001***
	Compréhension	3,92	0,44	3,29	0,52	< .001***
	Expression	3,98	0,51	3,46	0,62	< .001***
	Régulation	3,63	0,44	3,03	0,49	< .001***
	Utilisation	3,11	0,62	2,64	0,62	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 38. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

Les résultats confirment bien l'homogénéité des clusters en mettant en avant les différences significatives entre les enseignants aux CE élevées et les enseignants aux CE faibles pour l'ensemble des échelles des CE (figure 30).



Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation

Figure 30. Ratios des CE des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

Maintenant que nous disposons des deux profils d'enseignants du 1^{er} degré (cluster CE élevées et cluster CE faibles), nous nous intéressons à l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale. Les graphiques associés se trouvent en annexe 12 et permettent de rendre compte des effets du niveau des CE sur les différentes variables en présentant les données sous forme de boîtes à moustaches. Aussi, nous vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.

2.6.2. La motivation selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur motivation (MWMS : Multidimensional Work Motivation Scale) (Gagné et al, 2015) (annexe 30).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles de la motivation selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 1^{er} degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 39 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Amotivation	1,34	0,75	1,49	0,84	< .001***	0,79
Régulation extrinsèque-social	3,28	1,30	3,60	1,30	< .001***	1,30
Régulation extrinsèque-matériel	1,37	0,67	1,43	0,74	.002**	0,70
Régulation introjectée	4,55	1,25	4,66	1,14	< .001***	1,21
Régulation identifiée	5,49	0,91	5,19	0,97	< .001***	0,94
Motivation intrinsèque	5,64	0,97	5,22	1,04	< .001***	0,97

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 39. Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

La figure 31 permet d'apprécier les variations de la motivation sur le continuum de l'autodétermination en fonction du cluster.

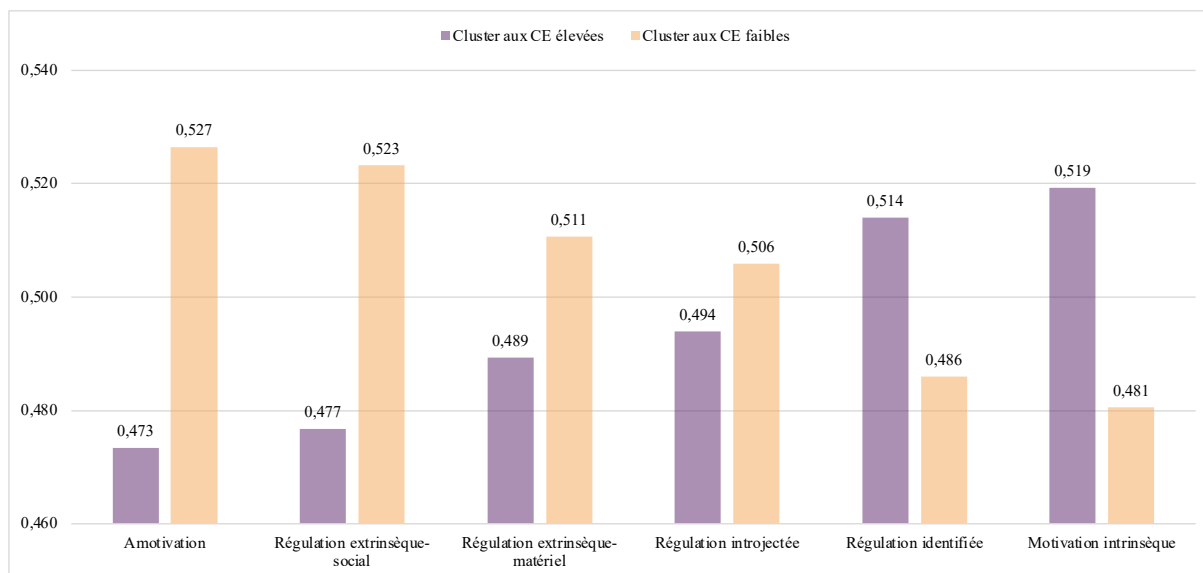


Figure 31. Ratios des sous-échelles de la motivation des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

L'amotivation

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'amotivation significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 71,2%.

La régulation extrinsèque d'ordre social

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation extrinsèque-social significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 82,1%.

La régulation extrinsèque d'ordre matériel

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation extrinsèque-matériel significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du

cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 69,0%.

La régulation introjectée

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation introjectée significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 80,4%.

La régulation identifiée

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation identifiée significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 74,7%.

La motivation intrinsèque

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de motivation intrinsèque significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 75,4%.

2.6.3. Le style motivationnel selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur style motivationnel (perception enseignant) (version adaptée du TASC-Q : Teacher As Social Context Questionnaire, de Belmont et al., 1988) (annexe 31).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des dimensions du style motivationnel selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 1^{er} degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 40 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et

indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le d de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Dimensions	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Soutien de l'autonomie	3,46	0,63	3,20	0,63	< .001***	0,63
Structure	4,39	0,45	4,18	0,49	< .001***	0,47
Investissement	4,44	0,44	4,20	0,50	< .001***	0,47

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 40. Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

La figure 32 permet d'apprécier les niveaux des dimensions du style motivationnel en fonction du cluster.

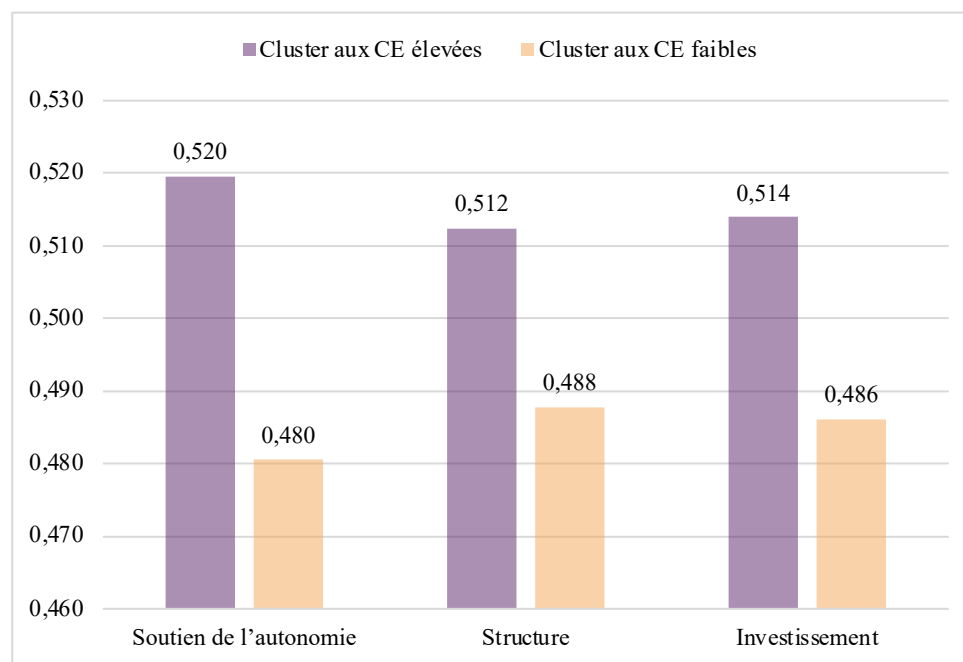


Figure 32. Ratios des dimensions du style motivationnel des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

Le soutien de l'autonomie

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de soutien de l'autonomie significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 67,2%.

La structure

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de structure significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 63,0%.

L'investissement

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'investissement significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 63,0%.

2.6.4. Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur sentiment d'efficacité personnelle (TSES : Teacher's Sense of Efficacy Scale) (développée par Tschannen-Moran & Hoy, 2001 et validée en Français par De Stercke et al., 2014) (annexe 33).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 1^{er} degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 41 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Échelles	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Score global	7,05	0,96	6,43	1,09	< .001***	1,01
SEP dans l'engagement des élèves	6,84	1,07	6,19	1,19	< .001***	1,12
SEP dans les stratégies d'enseignement	7,23	0,98	6,70	1,08	< .001***	1,02
SEP dans la gestion de classe	7,08	1,15	6,40	1,33	< .001***	1,23

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 41. Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

La figure 33 permet d'apprécier les niveaux du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle en fonction du cluster.

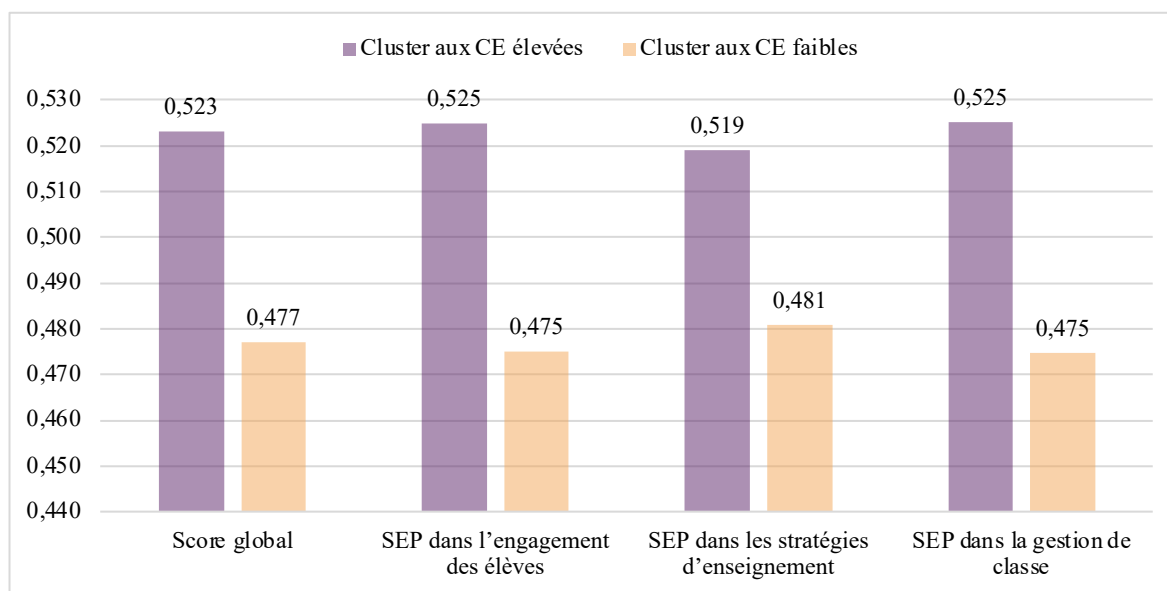


Figure 33. Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1

Le score global du SEP

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score global du SEP significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 76,2%.

Le SEP dans l'engagement des élèves

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans l'engagement des élèves significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 78,6%.

Le SEP dans les stratégies d'enseignement

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans les stratégies d'enseignement significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 76,5%.

Le SEP dans la gestion de classe

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans la gestion de classe significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 80,8%.

2.6.5. La santé mentale selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur santé mentale (MBI : Maslach Burnout Inventory) (Maslach & Jackson, 1981 ; Dion & Tessier, 1994 pour la version Française) (annexe 34).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles du questionnaire sur le burnout permettant d'évaluer les niveaux de santé mentale selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 1^{er} degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 42 présente alors séparément

les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Différences entre clusters α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score d'épuisement personnel	20,40	11,64	25,18	11,78	< .001***
Score de dépersonnalisation	3,12	3,82	4,85	4,81	< .001***
Score d'accomplissement personnel	40,57	5,36	36,01	6,71	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 42. *Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1*

La figure 34 permet d'apprécier les niveaux des sous-échelles de santé mentale en fonction du cluster.

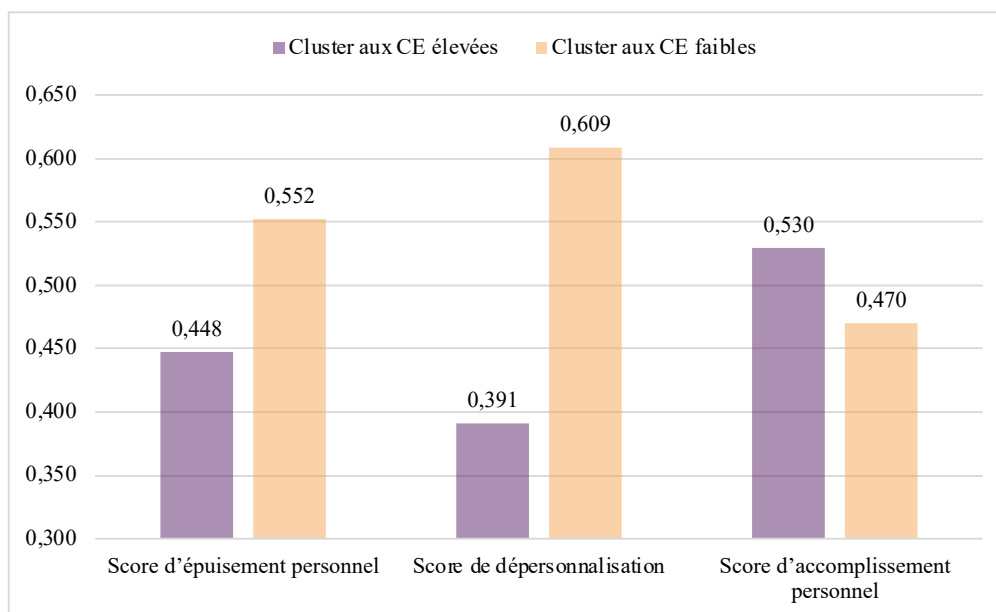


Figure 34. *Ratios des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1*

L'épuisement professionnel

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'épuisement professionnel significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles.

La dépersonnalisation

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de dépersonnalisation (perte d'empathie) significativement inférieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles.

L'accomplissement personnel

Les enseignants du 1^{er} degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'accomplissement personnel significativement supérieur aux enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles.

2.6.6. Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters

Une analyse en tableau croisé permet de mettre en évidence la répartition des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster et la pratique d'une AP (tableau 43). Il apparaît que 72,70% des enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE élevées pratiquent une AP ; contre 68,81% pour les enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles. Aussi, 31,19% des enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE faibles déclarent ne pas pratiquer d'AP ; contre 27,30% pour les enseignants du 1^{er} degré du cluster aux CE élevées.

Un χ^2 révèle une différence significative, $\chi^2(1, N = 5527) = 9.90, p = .002$, indiquant qu'il existe bien une relation entre la pratique d'une AP et le niveau des CE.

	Cluster aux CE élevées (n=3183)		Cluster aux CE faibles (n=2344)		Total
Enseignants pratiquant une AP	2314	58,93%	1613	41,07%	3927
	72,70%		68,81%		70,52%
Enseignants non-pratiquant une AP	869	54,31%	731	45,69%	1600
	27,30%		31,19%		29,48%
Total	3183	57,59%	2344	42,41%	5527

Tableau 43. Répartition des enseignants du 1^{er} degré en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1

2.7. Compétences émotionnelles des enseignants du 2nd degré

Dans les prochains paragraphes de cette partie, nous nous intéressons aux enseignants du 2nd degré exclusivement.

2.7.1. Moyennes et écart-types des CE

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le sexe. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les sexes. Le tableau 44 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque sexe pour les enseignants du 2nd degré.

Compétences émotionnelles	Femmes (n=3108)		Hommes (n=1223)		Total (N=4331)		Différences entre sexes	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	
Score total	3,53	0,40	3,45	0,42	3,51	0,41	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,52	0,46	3,49	0,43	3,51	0,45	.099
	Identification	3,72	0,61	3,75	0,56	3,73	0,60	.129
	Compréhension	3,75	0,67	3,79	0,65	3,76	0,66	.109
	Expression	3,41	0,70	3,24	0,67	3,37	0,70	< .001***
	Régulation	3,03	0,75	3,28	0,76	3,10	0,76	< .001***
	Utilisation	3,66	0,59	3,40	0,65	3,59	0,62	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,54	0,45	3,41	0,50	3,50	0,47	< .001***
	Identification	3,75	0,60	3,55	0,65	3,69	0,62	< .001***
	Compréhension	3,72	0,59	3,57	0,63	3,67	0,61	< .001***
	Expression	3,78	0,64	3,49	0,74	3,70	0,68	< .001***
	Régulation	3,42	0,57	3,31	0,61	3,39	0,59	< .001***
	Utilisation	3,02	0,68	3,12	0,69	3,05	0,69	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 44. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2nd degré selon le sexe - étude 1

Grâce aux données de l'étude de Brasseur et al. (2013) (tableau 18), nous pouvons comparer le niveau d'IE des enseignants du 2nd degré à celui d'une population générale et vérifier si les enseignants du 2nd degré ont des CE comparables à la norme. Pour se faire, comme nous disposons des moyennes et des écart-types et que les effectifs sont supérieurs à 30, nous

réalisons des tests z avec une signification p bilatérale et calculons la taille d'effet avec le d de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

2.7.2. Comparaisons des CE des enseignants du 2nd degré aux CE de la norme

Les tests z et les calculs de la taille d'effet avec le d de Cohen nous permettent de présenter dans le tableau 45 les résultats des comparaisons entre les CE des enseignants du 2nd degré et les CE de la norme établie par Brasseur et al. (2013).

Compétences émotionnelles	Femmes				Hommes			
	z	α	Sig.	d	z	α	Sig.	d
Score total	4,33	.000	$p < .001$	0,27	4,08	.000	$p < .001$	0,27
Sous-score	5,95	.000	$p < .001$	0,39	6,33	.000	$p < .001$	0,43
Identification	1,29	.198	NS	0,08	3,97	.000	$p < .001$	0,27
Compétences intrapersonnelles								
Compréhension	10,03	.000	$p < .001$	0,66	11,26	.000	$p < .001$	0,75
Expression	6,06	.000	$p < .001$	0,37	6,49	.000	$p < .001$	0,43
Régulation	5,69	.000	$p < .001$	0,33	5,33	.000	$p < .001$	0,34
Utilisation	-2,64	.008	$p < .01$	0,18	-5,28	.000	$p < .001$	0,33
Sous-score	1,50	.133	NS	0,09	0,93	.351	NS	0,06
Identification	2,51	.012	$p < .05$	0,16	2,01	.044	$p < .05$	0,13
Compétences interpersonnelles								
Compréhension	0,29	.772	NS	0,02	1,50	.134	NS	0,09
Expression	-4,20	.000	$p < .001$	0,23	-1,94	.052	NS	0,12
Régulation	0,00	1.000	NS	0,00	0,97	.331	NS	0,06
Utilisation	3,48	.000	$p < .001$	0,21	1,08	.279	NS	0,07

α : p-value ; Sig. : niveau de signification

Tableau 45. Comparaisons des moyennes des CE entre les enseignants du 2nd degré et le reste de la population - étude 1

Comparaisons pour les femmes

Pour les femmes, le score total ($z = 4.33$, $p < .001$, $d = 0.27$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 5.95$, $p < .001$, $d = 0.39$) des CE des femmes enseignantes du 2nd degré sont supérieurs aux CE de la norme féminine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 57,6% et 60,9%. Le sous-score interpersonnel

($z = 1.50$, $p = .133$, $d = 0.09$) des CE des femmes enseignantes du 2nd degré n'est pas différent de celui de la norme féminine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 52,5%.

Comparaisons pour les hommes

Pour les hommes, le score total ($z = 4.08$, $p < .001$, $d = 0.27$) et le sous-score intrapersonnel ($z = 6.33$, $p < .001$, $d = 0.43$) des CE des hommes enseignants du 2nd degré sont supérieurs aux CE de la norme masculine. Les tailles d'effet sont moyennes et présentent une probabilité de supériorité de, respectivement, 57,6% et 61,7%. Le sous-score interpersonnel ($z = 0.93$, $p = .351$, $d = 0.06$) des CE des hommes enseignants du 2nd degré n'est pas différent de celui de la norme masculine. La taille d'effet est dite triviale et présente une probabilité de supériorité de 51,7%.

Ensuite, nous testons les relations entre les trois scores de CE (score total, sous-score intrapersonnel et sous-score interpersonnel) et les quatre variables socio-démographiques et professionnelle (sexe, âge, expérience professionnelle, pratique d'une AP). Afin de prendre en compte la covariance entre les prédicteurs, nous avons réalisé une analyse de variance multivariée (MANOVA). La mesure utilisée était la trace de Pillai.

2.7.3. Effets du sexe sur les CE

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif du sexe sur les CE des enseignants du 2nd degré, $V = .018$, $F(2,4328) = 40.53$, $p < .001$. Pour le score total, $F(1,4329) = 31.28$, $p < .001$, et le sous-score interpersonnel, $F(1, 4329) = 66.97$, $p < .001$, il y a un effet significatif du sexe sur ces 2 variables. Mais il n'y a pas d'effet pour le sous-score

intrapersonnel, $F(1, 4329) = 0.53, p = .099$. Les femmes enseignantes du 2nd degré ont un score total et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux hommes enseignants du 2nd degré. Les différences entre les sexes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 44.

2.7.4. Effets de l'âge sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'âge sont présentés dans le tableau 46 (première ligne). Les résultats montrent que le score total des CE, le sous-score et l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles ainsi que les sous-échelles de compréhension et de régulation des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'âge. En revanche, le sous-score et les sous-échelles d'identification, d'expression et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'âge et chacune des CE.

Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles						
	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	
Âge	.05**	.08**	.09**	.12**	.03*	.11**	-.08**	.00	-.02	-.03*	.01	.05**	.00
	0,21%	0,67%	0,85%	1,37%	0,09%	1,19%	0,71%	0,00%	0,05%	0,11%	0,02%	0,29%	0,00%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; * : $p < .05$;
 ** : $p < .01$

Tableau 46. Corrélations entre les CE des enseignants du 2nd degré et l'âge - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'âge⁹. Il y a un effet principal significatif de l'âge sur les CE des enseignants du 2nd degré, $V = .012, F(8,8652) = 6.51, p < .001$. Pour le score total $F(4,4326) = 3.63, p = .006$, et le sous-score intrapersonnel, $F(4, 4326) = 9.11, p < .001$, il y a un effet significatif de l'âge

⁹ Les catégories d'âge ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe. Pour sa part, Brasseur et al. (2013) ont été amenés à faire une répartition en 7 groupes.

sur ces 2 variables. Mais il n’y a pas d’effet pour le sous-score interpersonnel, $F(4, 4326) = 0.78, p = .539$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des scores totaux significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus ; que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus ; et qu’il n’y a aucune différence entre les catégories d’âge pour les sous-scores interpersonnels. Le tableau en annexe 9 regroupe l’ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d’âge. Aussi, le tableau 47 présente les moyennes et les écart-types des CE des enseignants du 2nd degré en fonction de la catégorie d’âge.

Compétences émotionnelles	Catégories d’âge	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,43	0,42	313
	2	3,51	0,38	738
	3	3,50	0,42	1107
	4	3,51	0,40	1315
	5	3,53	0,41	858
	Total	3,51	0,41	4331
Sous-score intrapersonnel	1	3,39	0,50	313
	2	3,50	0,45	738
	3	3,49	0,46	1107
	4	3,53	0,43	1315
	5	3,56	0,44	858
	Total	3,51	0,45	4331
Sous-score interpersonnel	1	3,47	0,49	313
	2	3,51	0,45	738
	3	3,51	0,49	1107
	4	3,49	0,46	1315
	5	3,50	0,48	858
	Total	3,50	0,47	4331

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans

Tableau 47. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2nd degré selon la catégorie d’âge - étude 1

2.7.5. Effets de l'expérience professionnelle sur les CE

Les coefficients de corrélation de Pearson entre les CE et l'expérience professionnelle sont présentés dans le tableau 48 (première ligne). Les résultats montrent que le sous-score et les sous-échelles d'identification, de compréhension, de régulation et d'utilisation des émotions des CE intrapersonnelles ainsi que la sous-échelle de compréhension des émotions des CE interpersonnelles sont corrélés à l'expérience professionnelle. En revanche, le score total des CE, la sous-échelle d'expression des émotions des CE intrapersonnelles, le sous-score et les sous-échelles d'identification, d'expression, de régulation et d'utilisation des émotions des CE interpersonnelles ne le sont pas. Aussi, les coefficients de détermination (deuxième ligne) précisent le pourcentage de variance partagé entre l'expérience professionnelle et chacune des CE.

	Score total	Compétences intrapersonnelles						Compétences interpersonnelles					
		Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.	Sous-score	Ident.	Comp.	Exp.	Rég.	Util.
Exp.	.01	.04**	.07**	.09**	.01	.06**	-.10**	-.02	-.02	-.03*	-.02	.03	-.01
pro.	0,02%	0,18%	0,44%	0,88%	0,02%	0,32%	0,90%	0,02%	0,04%	0,12%	0,03%	0,07%	0,01%

Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation ; * : $p < .05$;
 ** : $p < .01$

Tableau 48. Corrélations entre les CE des enseignants du 2nd degré et l'expérience professionnelle - étude 1

Pour réaliser des MANOVA (qui nécessitent des prédicteurs catégoriels), nous avons créé 5 groupes d'expérience professionnelle¹⁰. Il y a un effet principal significatif de l'expérience professionnelle sur les CE des enseignants du 2nd degré, $V = .005$, $F(8,8652) = 2.97$, $p = .003$. Pour le sous-score intrapersonnel, $F(4, 4326) = 2.54$, $p = .038$, il y a un effet significatif de l'expérience professionnelle sur cette variable. Mais il n'y a pas d'effet significatif pour le score total, $F(4,4326) = 1.04$, $p = .387$, et le sous-score interpersonnel, $F(4,$

¹⁰ Les catégories d'expérience professionnelle ont été créées de manière à obtenir une répartition numérique équitable des enseignants dans chaque groupe.

4326) = 1.21, $p = .306$. Les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent qu'il n'y a aucune différence entre les catégories d'expérience professionnelle pour les scores totaux et les sous-scores interpersonnels ; et que les enseignants ayant une expérience professionnelle de plus de 33 ans ont des sous-scores intrapersonnels significativement supérieurs aux enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans. Le tableau en annexe 10 regroupe l'ensemble des tests *post hoc* réalisés en fonction des catégories d'expérience professionnelle. Aussi, le tableau 49 présente les moyennes et les écart-types des CE des enseignants du 2nd degré en fonction de la catégorie d'expérience professionnelle.

Compétences émotionnelles	Catégories d'expérience professionnelle	\bar{x}	SD	N
Score total	1	3,50	0,41	972
	2	3,52	0,39	869
	3	3,50	0,42	1276
	4	3,50	0,42	865
	5	3,54	0,38	349
	Total	3,51	0,41	4331
Sous-score intrapersonnel	1	3,49	0,47	972
	2	3,51	0,45	869
	3	3,50	0,45	1276
	4	3,52	0,44	865
	5	3,57	0,41	349
	Total	3,51	0,45	4331
Sous-score interpersonnel	1	3,50	0,47	972
	2	3,53	0,45	869
	3	3,50	0,48	1276
	4	3,48	0,48	865
	5	3,50	0,45	349
	Total	3,50	0,47	4331

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans

Tableau 49. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2nd degré selon la catégorie d'expérience professionnelle - étude 1

2.7.6. Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE

Sur l'ensemble des enseignants du 2nd degré, 3 025 personnes déclaraient pratiquer une AP (soit 68,3% des enseignants du 2nd degré). Selon le sexe, 2 165 femmes (soit 71,6%) et 860 hommes (soit 28,4%) se déclarent pratiquer une AP. Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE en fonction de la pratique d'une AP. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les enseignants qui pratiquent une AP et ceux qui n'en pratiquent pas. Le tableau 50 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe.

Compétences émotionnelles	Enseignants pratiquants (n=3025)		Enseignants non-pratiquants (n=1306)		Différences entre groupes α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score total	3,53	0,41	3,45	0,41	< .001***
Sous-score	3,54	0,45	3,43	0,43	< .001***
Compétences intrapersonnelles					
Identification	3,76	0,60	3,68	0,60	< .001***
Compréhension	3,80	0,65	3,68	0,68	< .001***
Expression	3,40	0,69	3,30	0,71	< .001***
Régulation	3,14	0,76	3,01	0,75	< .001***
Utilisation	3,63	0,61	3,50	0,62	< .001***
Sous-score	3,52	0,46	3,46	0,49	< .001***
Compétences interpersonnelles					
Identification	3,71	0,62	3,65	0,62	.007**
Compréhension	3,69	0,60	3,64	0,63	.072
Expression	3,70	0,67	3,68	0,69	.615
Régulation	3,42	0,58	3,32	0,59	< .001***
Utilisation	3,06	0,68	3,02	0,71	.009**

α : p-value ; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 50. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2nd degré en fonction de la pratique d'une activité physique - étude 1

Les MANOVA indiquent qu'il y a un effet principal significatif de la pratique d'une AP sur les CE des enseignants du 2nd degré, $V = .013$, $F(2,4328) = 29.20$, $p < .001$. Pour le score total, $F(1,4329) = 37.89$, $p < .001$, le sous-score intrapersonnel, $F(1,4329) = 57.29$, $p < .001$, et le sous-score interpersonnel, $F(1,4329) = 11.87$, $p < .001$, il y a un effet significatif de la pratique d'une AP sur ces 3 variables. Les enseignants du 2nd degré qui pratiquent une AP ont

un score total, un sous-score intrapersonnel et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 2nd degré qui ne pratiquent pas d'AP. Les différences entre les groupes au niveau des sous-échelles sont présentées dans le tableau 50.

2.8. Analyse de profils latents des enseignants du 2nd degré

À l'issue de la classification de profils latents des enseignants du 2nd degré, nous comparons les niveaux de motivation, de style motivationnel, de sentiment d'efficacité personnelle et de santé mentale selon les profils, et vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau de CE en fonction des clusters.

2.8.1. Classification des profils des enseignants du 2nd degré

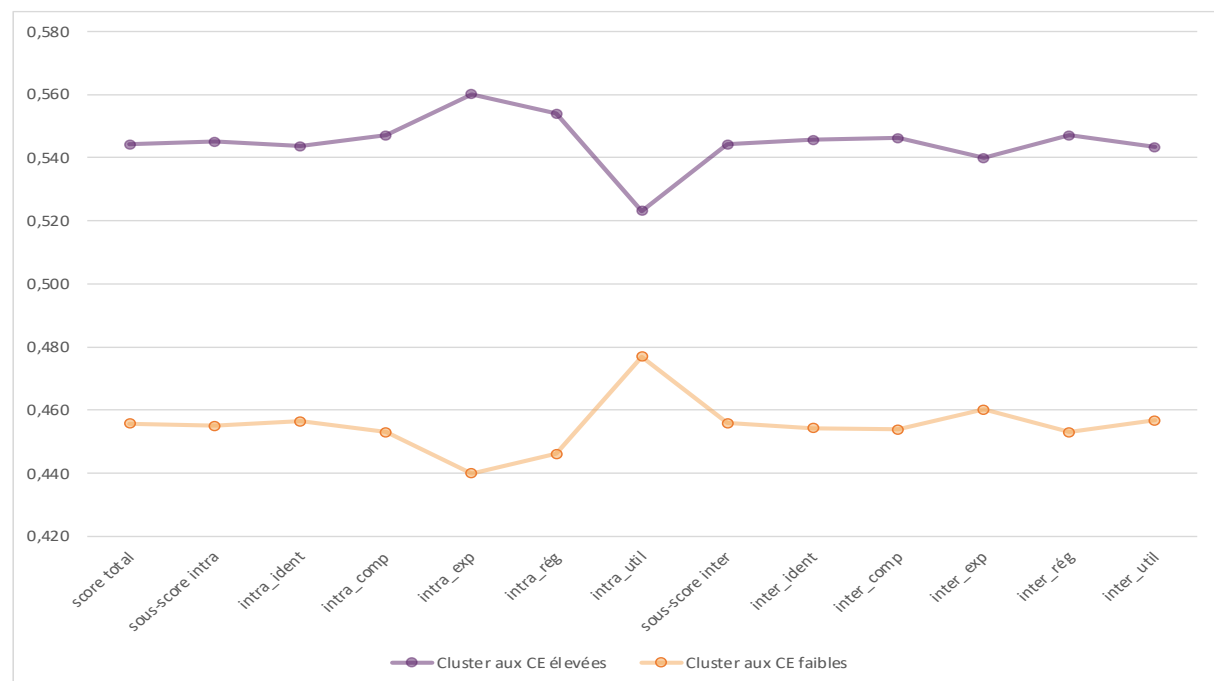
Cette LPA révèle deux clusters distincts. Un cluster d'enseignants du 2nd degré aux CE élevées (n=2 400) et un cluster d'enseignants du 2nd degré aux CE faibles (n=1 931). En effet, les analyses des clusters réalisées sur Jamovi et RStudio ont permis de nous orienter vers 2 profils car les critères d'Akaike (AIC) et Bayésien (BIC) ont révélé un bon ajustement pour 2 clusters. De plus, l'indice d'entropie indique une très bonne séparation des classes (.89). Ainsi, des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 2nd degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 51 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Différences entre clusters α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,75	0,24	3,14	0,25	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,75	0,31	3,13	0,34	< .001***
	Identification	3,99	0,45	3,35	0,55	< .001***
	Compréhension	4,01	0,52	3,32	0,63	< .001***
	Expression	3,68	0,55	2,89	0,60	< .001***
	Régulation	3,34	0,68	2,69	0,67	< .001***
	Utilisation	3,74	0,58	3,41	0,56	< .001***
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,76	0,31	3,15	0,35	< .001***
	Identification	4,00	0,45	3,33	0,55	< .001***
	Compréhension	3,96	0,45	3,29	0,53	< .001***
	Expression	3,99	0,53	3,40	0,64	< .001***
	Régulation	3,66	0,44	3,03	0,50	< .001***
	Utilisation	3,20	0,63	2,69	0,63	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 51. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

Les résultats confirment bien l'homogénéité des clusters en mettant en avant les différences significatives entre les enseignants aux CE élevées et les enseignants aux CE faibles pour l'ensemble des échelles des CE (figure 35).



Ident. : Identification ; Comp. : Compréhension ; Exp. : Expression ; Rég. : Régulation ; Util. : Utilisation

Figure 35. Ratios des CE des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

Maintenant que nous disposons des deux profils d'enseignants du 2nd degré (cluster CE élevées et cluster CE faibles), nous nous intéressons à l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale. Les graphiques associés se trouvent en annexe 13 et permettent de rendre compte des effets du niveau des CE sur les différentes variables en présentant les données sous forme de boîtes à moustaches. Aussi, nous vérifions les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters.

2.8.2. La motivation selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur motivation (MWMS : Multidimensional Work Motivation Scale) (Gagné et al, 2015) (annexe 30).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles de la motivation selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 2nd degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 52 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Amotivation	1,55	0,95	1,84	1,12	< .001***	1,03
Régulation extrinsèque-social	3,17	1,28	3,48	1,35	< .001***	1,31
Régulation extrinsèque-matériel	1,62	0,87	1,73	0,95	< .001***	0,91
Régulation introjectée	4,51	1,25	4,59	1,21	< .001***	1,23
Régulation identifiée	5,48	0,98	5,11	1,02	< .001***	1,00
Motivation intrinsèque	5,50	1,10	5,03	1,19	< .001***	1,14

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 52. Moyennes et écart-types des sous-échelles de la motivation des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

La figure 36 permet d'apprécier les variations de la motivation sur le continuum de l'autodétermination en fonction du cluster.

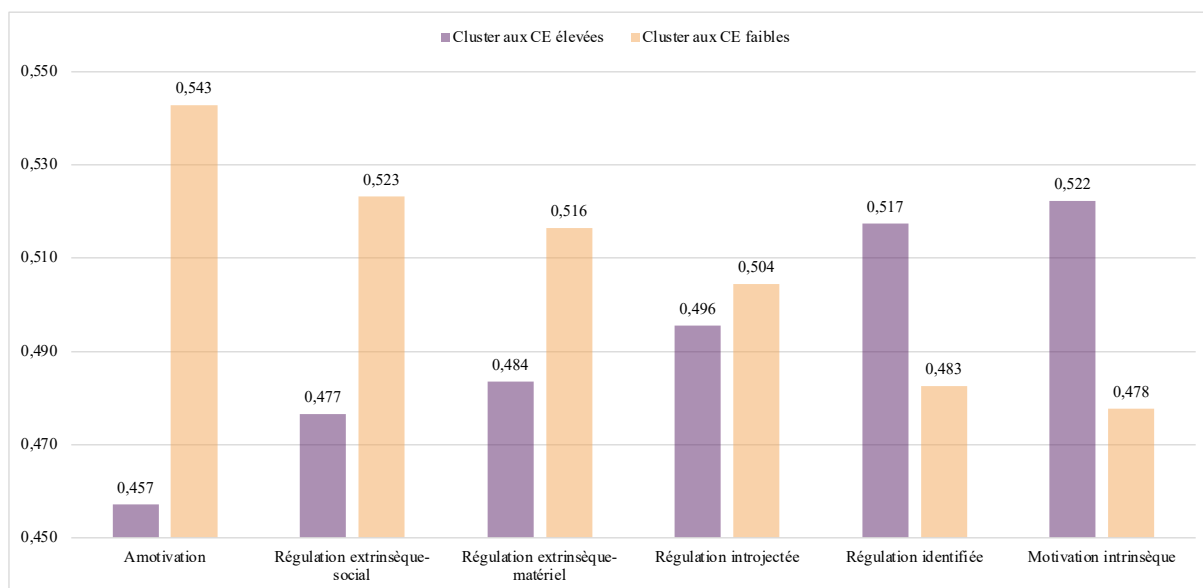


Figure 36. Ratios des sous-échelles de la motivation des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

L'amotivation

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'amotivation significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 76,7%.

La régulation extrinsèque d'ordre social

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de motivation extrinsèque-social significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 82,3%.

La régulation extrinsèque d'ordre matériel

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de motivation extrinsèque-matériel significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du

cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 74,0%.

La régulation introjectée

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation introjectée significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 80,8%.

La régulation identifiée

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de régulation identifiée significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 76,0%.

La motivation intrinsèque

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de motivation intrinsèque significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 79,0%.

2.8.3. Le style motivationnel selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur style motivationnel (perception enseignant) (version adaptée du TASC-Q : Teacher As Social Context Questionnaire, de Belmont et al., 1988) (annexe 31).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des dimensions du style motivationnel selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 2nd degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 53 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et

indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le d de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Dimensions	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Soutien de l'autonomie	3,27	0,66	2,97	0,66	< .001***	0,66
Structure	4,45	0,43	4,23	0,50	< .001***	0,46
Investissement	4,24	0,52	3,90	0,59	< .001***	0,55

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 53. Moyennes et écart-types des dimensions du style motivationnel des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

La figure 37 permet d'apprécier les niveaux des dimensions du style motivationnel en fonction du cluster.

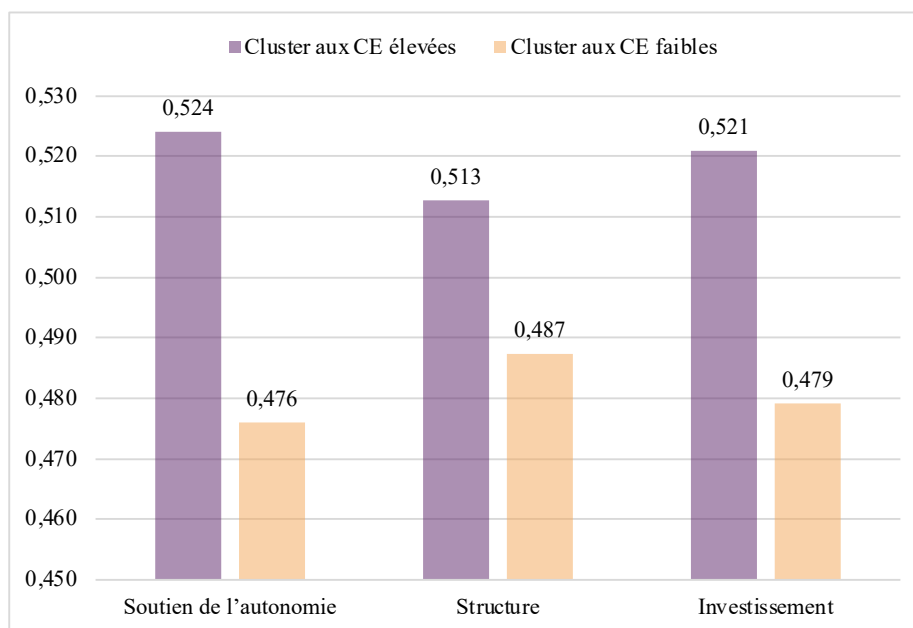


Figure 37. Ratios des dimensions du style motivationnel des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

Le soutien de l'autonomie

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de soutien de l'autonomie significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 68,0%.

La structure

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de structure significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 62,8%.

L'investissement

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'investissement significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est moyenne et présente une probabilité de supériorité de 65,1%.

2.8.4. Le sentiment d'efficacité personnelle selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur sentiment d'efficacité personnelle (TSES : Teacher's Sense of Efficacy Scale) (développée par Tschannen-Moran & Hoy, 2001 et validée en Français par De Stercke et al., 2014) (annexe 33).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 2nd degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 54 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes et la taille d'effet avec le *d* de Cohen qui nous permet d'apprécier l'intensité de l'écart (Cohen, 1988 ; Sawilowsky, 2009).

Échelles	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Différences entre clusters	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	α	d
Score global	6,97	1,02	6,23	1,15	< .001***	1,08
SEP dans l'engagement des élèves	6,66	1,17	5,91	1,26	< .001***	1,21
SEP dans les stratégies d'enseignement	7,19	1,01	6,53	1,15	< .001***	1,08
SEP dans la gestion de classe	7,07	1,26	6,26	1,43	< .001***	1,34

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 54. Moyennes et écart-types des sentiments d'efficacité personnelle des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

La figure 38 permet d'apprécier les niveaux du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle en fonction du cluster.

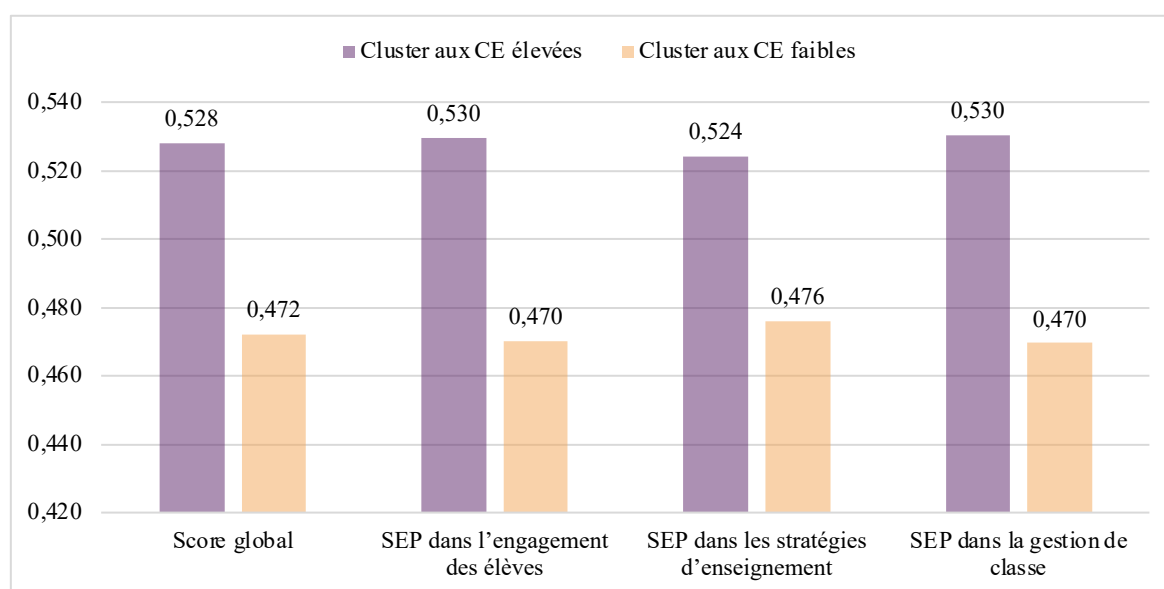


Figure 38. Ratios du score global et des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

Le score global du SEP

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score global du SEP significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 77,7%.

Le SEP dans l'engagement des élèves

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans l'engagement des élèves significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 80,4%.

Le SEP dans les stratégies d'enseignement

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans les stratégies d'enseignement significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 77,7%.

Le SEP dans la gestion de classe

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score du SEP dans la gestion de classe significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. La taille d'effet est forte et présente une probabilité de supériorité de 82,8%.

2.8.5. La santé mentale selon le niveau de CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leur santé mentale (MBI : Maslach Burnout Inventory) (Maslach & Jackson, 1981 ; Dion & Tessier, 1994 pour la version Française) (annexe 34).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des sous-échelles du questionnaire sur le burnout permettant d'évaluer les niveaux de santé mentale selon le cluster. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent les différences entre les enseignants du 2nd degré selon le cluster auquel ils appartiennent. Le tableau 55 présente alors séparément

les moyennes et les écart-types pour chaque cluster et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Sous-échelles	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Différences entre clusters α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score d'épuisement personnel	19,17	11,67	24,00	12,34	< .001***
Score de dépersonnalisation	4,35	4,71	6,83	5,86	< .001***
Score d'accomplissement personnel	38,06	6,38	32,65	7,38	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 55. Moyennes et écart-types des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

La figure 39 permet d'apprécier les niveaux des sous-échelles de santé mentale en fonction du cluster.

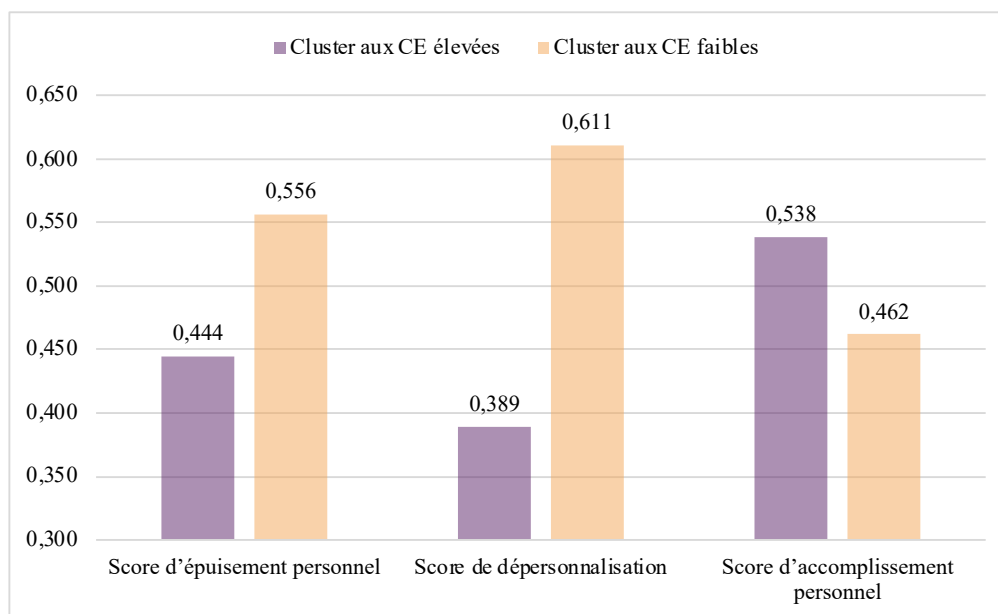


Figure 39. Ratios des sous-échelles de santé mentale des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1

L'épuisement professionnel

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'épuisement professionnel significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles.

La dépersonnalisation

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score de dépersonnalisation (perte d'empathie) significativement inférieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles.

L'accomplissement personnel

Les enseignants du 2nd degré faisant partie du cluster aux CE élevées ont un score d'accomplissement personnel significativement supérieur aux enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles.

2.8.6. Les effets de la pratique d'une AP sur le niveau des CE en fonction des clusters

Une analyse en tableau croisé met en évidence la répartition des enseignants du 2nd degré selon le cluster et la pratique d'une AP (tableau 56). Il apparaît que 72,38% des enseignants du 2nd degré du cluster aux CE élevées pratiquent une AP ; contre 66,70% pour les enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles. Aussi, 33,30% des enseignants du 2nd degré du cluster aux CE faibles déclarent ne pas pratiquer d'AP ; contre 27,63% pour les enseignants du 2nd degré du cluster aux CE élevées.

Un χ^2 révèle une différence significative, $\chi^2(1, N = 4331) = 16.36, p < .001$, indiquant qu'il existe bien une relation entre la pratique d'une AP et le niveau des CE.

	Cluster aux CE élevées (n=2400)		Cluster aux CE faibles (n=1931)		Total
Enseignants pratiquant une AP	1737	57,42%	1288	42,58%	3025
	72,38%		66,70%		69,85%
Enseignants non-pratiquant une AP	663	50,77%	643	49,23%	1306
	27,62%		33,30%		30,15%
Total	2400	55,41%	1931	44,59%	4331

Tableau 56. Répartition des enseignants du 2nd degré en fonction de la pratique d'une activité physique et du cluster - étude 1

Maintenant que nous avons comparé nos échantillons à la norme de la population Française, mesuré les effets du sexe, de l'âge, de l'expérience professionnelle et de la pratique d'une AP sur les CE de ces échantillons, et analysé l'impact des CE sur la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle et la santé mentale en fonction de différents profils d'enseignants en raisonnant selon le modèle de classification de profils latents, nous étudions les différences et points communs qu'il peut y avoir entre les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré en termes de CE. Aussi, lorsque nous parlons du degré de l'enseignement, nous faisons référence au degré dans lequel les enseignants enseignent ; à savoir le 1^{er} degré ou le 2nd degré.

2.9. Comparaisons des compétences émotionnelles entre les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré

2.9.1. Effets du degré de l'enseignement sur les CE des enseignants

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE selon le degré de l'enseignement. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les enseignants selon le degré de l'enseignement (s'ils enseignent dans le 1^{er} degré ou dans le 2nd degré). Le tableau 57 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Enseignants du 1 ^{er} degré (n=5527)		Enseignants du 2 nd degré (n=4331)		Différences entre degrés α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Score total	3,47	0,38	3,51	0,41	< .001***
Sous-score	3,46	0,44	3,51	0,45	< .001***
Compétences intrapersonnelles					
Identification	3,69	0,59	3,73	0,60	< .001***
Compréhension	3,67	0,66	3,76	0,66	< .001***
Expression	3,31	0,69	3,37	0,70	< .001***
Régulation	3,02	0,74	3,10	0,76	< .001***
Utilisation	3,61	0,57	3,59	0,62	.093
Compétences interpersonnelles					
Sous-score	3,48	0,43	3,50	0,47	.081
Identification	3,72	0,57	3,69	0,62	.055
Compréhension	3,66	0,57	3,67	0,61	.122
Expression	3,76	0,62	3,70	0,68	< .001***
Régulation	3,37	0,54	3,39	0,59	.156
Utilisation	2,91	0,67	3,05	0,69	< .001***

α : p-value ; *** : $p < .001$

Tableau 57. Moyennes et écart-types des CE des enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1

Les résultats mettent en avant qu'il y a des différences significatives entre les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré en ce qui concerne le score total des CE, le sous-score intrapersonnel, les sous-échelles d'identification, de compréhension, d'expression et de régulation des CE intrapersonnelles et les sous-échelles d'expression et d'utilisation des CE interpersonnelles. Les enseignants du 2nd degré ont un score total et un

score intrapersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré. En revanche, il n'y a pas de différence entre les groupes en ce qui concerne le sous-score interpersonnel, les sous-échelles d'identification, de compréhension et de régulation des CE interpersonnelles ainsi que la sous-échelle d'utilisation des CE intrapersonnelles.

2.9.2. Effets du degré de l'enseignement sur les CE des femmes enseignantes

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE des femmes enseignants selon le degré de l'enseignement. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences entre les femmes enseignantes selon le degré de l'enseignement (si elles enseignent dans le 1^{er} degré ou dans le 2nd degré). Le tableau 58 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Femmes enseignantes du 1 ^{er} degré (n=4942)		Femmes enseignantes du 2 nd degré (n=3108)		Différences entre degrés α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,48	0,38	3,53	0,40	< .001***	
Sous-score	3,46	0,45	3,52	0,46	< .001***	
Identification	3,69	0,59	3,72	0,61	< .001***	
Compétences intrapersonnelles	Compréhension	3,66	0,67	3,75	0,67	< .001***
	Expression	3,32	0,69	3,41	0,70	< .001***
	Régulation	2,99	0,74	3,03	0,75	.010*
	Utilisation	3,63	0,55	3,66	0,59	.026*
	Sous-score	3,49	0,42	3,54	0,45	< .001***
Compétences interpersonnelles	Identification	3,73	0,57	3,75	0,60	.283
	Compréhension	3,67	0,57	3,72	0,59	< .001***
	Expression	3,79	0,60	3,78	0,64	.364
	Régulation	3,38	0,54	3,42	0,57	.003**
	Utilisation	2,89	0,66	3,02	0,68	< .001***

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 58. Moyennes et écart-types des CE des femmes enseignantes du 1^{er} degré et du 2nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1

Les résultats mettent en avant qu'il y a des différences significatives entre les femmes enseignantes du 1^{er} degré et les femmes enseignantes du 2nd degré en ce qui concerne le score total des CE, le sous-score intrapersonnel, l'ensemble des sous-échelles des CE intrapersonnelles, le sous-score interpersonnel et les sous-échelles de compréhension, de régulation et d'utilisation des CE interpersonnelles. Les femmes enseignantes du 2nd degré ont un score total, un score intrapersonnel et un score interpersonnel significativement supérieurs aux femmes enseignantes du 1^{er} degré. En revanche, il n'y a pas de différence entre les groupes en ce qui concerne les sous-échelles d'identification et d'expression des CE interpersonnelles.

2.9.3. Effets du degré de l'enseignement sur les CE des hommes enseignants

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des CE des hommes enseignants selon le degré de l'enseignement. Aussi, des tests *t* de Student nous indiquent des différences significatives entre les hommes enseignants selon le degré de l'enseignement (s'ils enseignent dans le 1^{er} degré ou dans le 2nd degré). Le tableau 59 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque groupe et indique les résultats des comparaisons entre les groupes.

Compétences émotionnelles	Hommes enseignants du 1 ^{er} degré (n=585)		Hommes enseignants du 2 nd degré (n=1223)		Différences entre degrés	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,44	0,39	3,45	0,42	.486	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,47	0,42	3,49	0,43	.220
	Identification	3,72	0,55	3,75	0,56	.217
	Compréhension	3,73	0,61	3,79	0,65	.094
	Expression	3,22	0,67	3,24	0,67	.420
	Régulation	3,26	0,73	3,28	0,76	.682
	Utilisation	3,40	0,64	3,40	0,65	.976
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,41	0,45	3,41	0,50	.948
	Identification	3,55	0,61	3,55	0,65	.880
	Compréhension	3,57	0,60	3,57	0,63	.899
	Expression	3,52	0,71	3,49	0,74	.507
	Régulation	3,31	0,56	3,31	0,61	.747
	Utilisation	3,09	0,65	3,12	0,69	.361

α : p-value

Tableau 59. Moyennes et écart-types des CE des hommes enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré selon le degré de l'enseignement - étude 1

Les résultats mettent en avant qu'il n'y a aucune différence entre les hommes enseignants du 1^{er} degré et les hommes enseignants du 2nd degré en ce qui concerne l'ensemble des CE.

Dans les prochains paragraphes, nous procédons à des analyses de covariance univarié (ANCOVA) avec les variables socio-démographiques en covariable et vérifions la taille d'effet (eta-carré η^2) qui permet d'apprécier l'importance de l'effet de la variable indépendante « degré de l'enseignement » sur les variables dépendantes (Cohen, 1988).

2.9.4. Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable sexe

Les ANCOVA avec le sexe en covariable ont pour but de tester l'effet du degré de l'enseignement sur les CE en contrôlant statistiquement l'effet du sexe.

Une fois l'effet du sexe contrôlé, les ANCOVA révèlent que le degré de l'enseignement a un effet significatif sur le score total, $F(1,9855) = 29.58, p < .001$, sur le sous-score intrapersonnel, $F(1,9855) = 32.47, p < .001$, et sur le sous-score interpersonnel, $F(1,9855) = 15.10, p < .001$. Les enseignants du 2nd degré ont un score total, un score intrapersonnel et un score interpersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré. Bien que les différences entre les groupes soient significatives sur le plan statistique pour les trois scores de CE, la taille d'effet est petite ($\eta^2 = 0.003$).

2.9.5. Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable âge

Les ANCOVA avec l'âge en covariable ont pour but de tester l'effet du degré de l'enseignement sur les CE en contrôlant statistiquement l'effet de l'âge.

Une fois l'effet de l'âge contrôlé, les ANCOVA révèlent que le degré de l'enseignement a un effet significatif sur le score total, $F(1,9855) = 17.12, p < .001$, et sur le sous-score intrapersonnel, $F(1,9855) = 30.79, p < .001$. Les enseignants du 2nd degré ont un score total et un score intrapersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré. Mais le degré de l'enseignement n'a pas d'effet significatif sur le sous-score interpersonnel, $F(1,9855) = 3.10, p = .078$. Bien que les différences entre les groupes soient significatives sur le plan statistique pour deux scores de CE, la taille d'effet est petite ($\eta^2 = 0.003$).

2.9.6. Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable expérience professionnelle

Les ANCOVA avec l'expérience professionnelle en covariable ont pour but de tester l'effet du degré de l'enseignement sur les CE en contrôlant statistiquement l'effet de l'expérience professionnelle.

Une fois l'effet de l'expérience professionnelle contrôlé, le degré de l'enseignement a un effet significatif sur le score total, $F(1,9855) = 17.86, p < .001$, et sur le sous-score intrapersonnel, $F(1,9855) = 32.51, p < .001$. Les enseignants du 2nd degré ont un score total et un score intrapersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré. Mais le degré de l'enseignement n'a pas d'effet significatif sur le sous-score interpersonnel, $F(1,9855) = 3.09, p = .079$. Bien que les différences entre les groupes soient significatives sur le plan statistique pour deux scores de CE, la taille d'effet est petite ($\eta^2 = 0.003$).

2.9.7. Effets du degré de l'enseignement sur les CE sans la variable pratique d'une Activité Physique (AP)

Les ANCOVA avec la pratique d'une AP en covariable ont pour but de tester l'effet du degré de l'enseignement sur les CE en contrôlant statistiquement l'effet de la pratique d'une AP.

Une fois l'effet de la pratique d'une AP contrôlé, le degré de l'enseignement a un effet significatif sur le score total, $F(1,9855) = 18.35, p < .001$, sur le sous-score intrapersonnel, $F(1,9855) = 33.02, p < .001$. Les enseignants du 2nd degré ont un score total et un score intrapersonnel significativement supérieurs aux enseignants du 1^{er} degré. Mais le degré de l'enseignement n'a pas d'effet significatif sur le sous-score interpersonnel, $F(1,9855) = 3.28, p = .070$. Bien que les différences entre les groupes soient significatives sur le plan statistique pour deux scores de CE, la taille d'effet est petite ($\eta^2 = 0.003$).

Pour finir cette analyse des résultats de l'étude 1 et à titre purement informatif, nous proposons une carte de la France métropolitaine selon le score total des CE (figure 40). Comme les enseignants ont renseigné leur département dans lequel ils enseignent, nous sommes en mesure de proposer cette carte afin de constater les niveaux des CE selon le département. Nous pouvons néanmoins nuancer l'interprétation qui pourrait en être faite dans la mesure où certains départements comptabilisent seulement une dizaine de répondants, tandis que d'autres en comptabilisent des centaines.

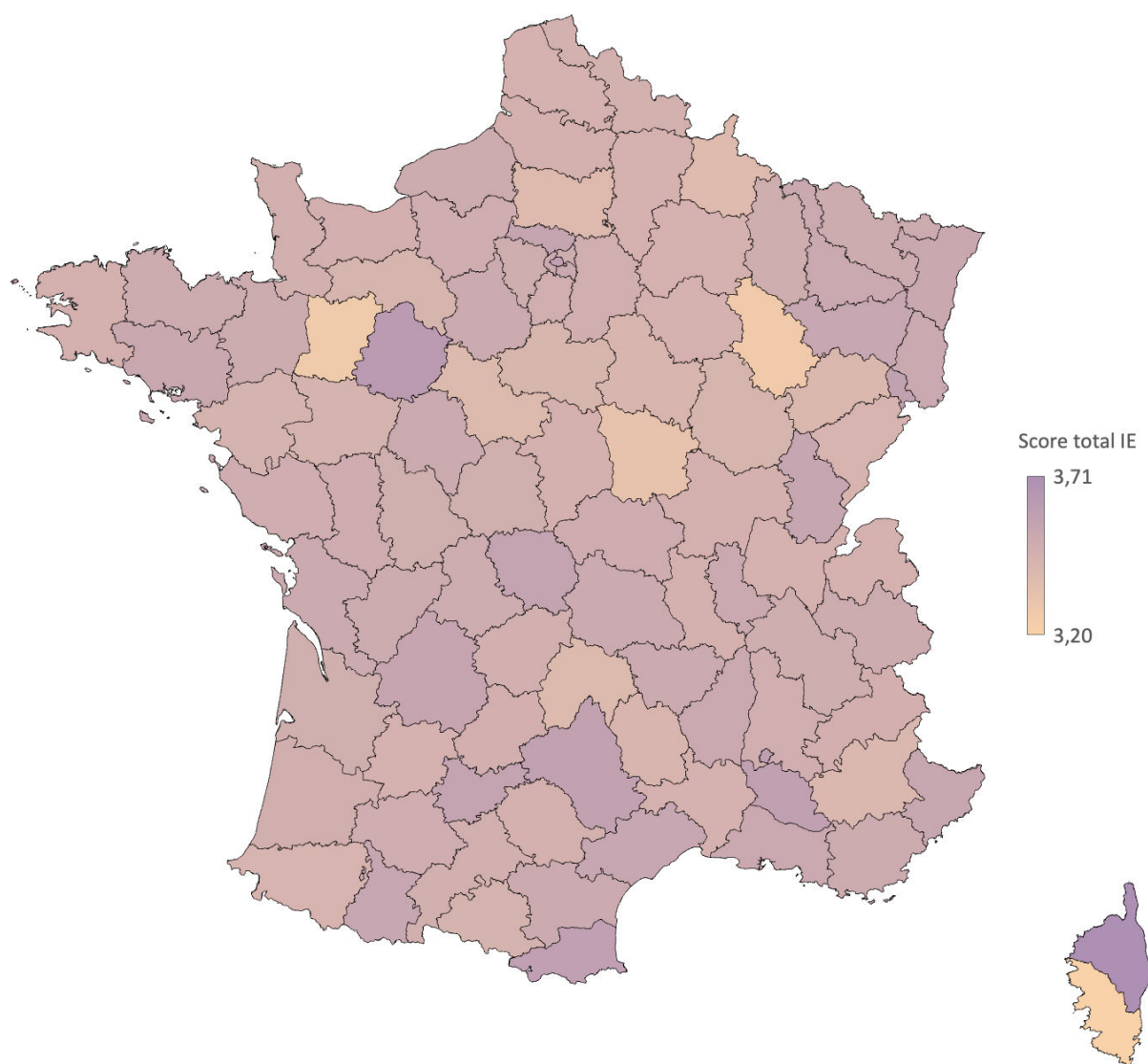


Figure 40. Carte de la France métropolitaine selon le score total des CE - étude 1

3. Discussion - étude 1

Cette discussion autour des résultats de l'étude 1 nous permettra de dresser un état des lieux des compétences émotionnelles des enseignants Français, d'examiner les facteurs socio-démographiques et professionnels qui influencent les compétences émotionnelles des enseignants et de déterminer les liens qu'elles ont avec d'autres variables telles que la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité sportive.

Afin de répondre aux premières hypothèses de cette étude, nous nous sommes appuyés sur notre cadre théorique et avons mis nos résultats en perspective avec les travaux de Brasseur et al. (2013) au travers desquels l'utilisation du questionnaire PEC (Profile of Emotional Competence) a été validé et nous a permis de mesurer le niveau des compétences émotionnelles des enseignants. Aussi, à l'issue de notre recueil de données, nous avons réalisé une analyse de ce questionnaire qui a démontré de bonnes propriétés psychométriques, une structure factorielle valide, et des échelles et des sous-échelles dont la cohérence interne était satisfaisante et la validité convergente/discriminante était bonne. De cette manière, nous avons pu entreprendre de comparer nos résultats avec ceux de l'étude de Brasseur et al. (2013) proposant un aperçu détaillé de qualité des CE au sein d'un large éventail de la population.

Par la suite, à l'aide de nos analyses de profils latents, nous avons obtenu deux clusters (un cluster d'enseignants aux CE élevées et un cluster d'enseignants aux CE faibles) et avons pu alors comparer les niveaux de motivation, de style motivationnel, de sentiment d'efficacité personnelle et de santé mentale selon les profils, et vérifier les effets de la pratique d'une activité physique sur le niveau de CE en fonction des clusters.

En outre, nous avons comparé les CE des enseignants selon le degré de l'enseignement, à savoir s'ils enseignent dans le 1^{er} ou le 2nd degré, et avons pu mettre en lumière des disparités mais aussi des similitudes.

Enfin, après les analyses et les interprétations, nous pourrons alors dresser le profil type qui nous permettra d'entre-apercevoir les conditions nécessaires à remplir et à coordonner pour maximiser les chances d'être un enseignant aux CE élevées.

3.1. Comparaisons des CE des enseignants avec les CE de la norme de la population Française

Dans la mesure où le cadre théorique n'a pas mis en avant que les enseignants disposent de CE plus élevées ou plus faibles que le reste de la population et que l'étude Brasseur et al. (2013) n'a pas identifié une telle différence concernant la catégorie « profession intermédiaire » dans laquelle le métier d'enseignant est le plus souvent classé selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles de 2003 (en vigueur au moment de l'étude) dont l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) est responsable, nous étions amenés à penser que les enseignants ont des CE comparables à la norme (H1-1).

Grâce aux tests z que nous avons effectués, nos résultats indiquent que le score total et le sous-score intrapersonnel des enseignants sont significativement supérieurs à ceux de la norme, indépendamment du sexe alors que le sous-score interpersonnel des enseignants est comparable à la norme, indépendamment du sexe.

Ainsi, dans le détail des compétences intrapersonnelles, les sous-échelles d'identification, de compréhension, d'expression et de régulation des émotions sont significativement supérieures à la norme. Seule la sous-échelle d'utilisation des émotions est significativement inférieure, témoignant alors du fait que les enseignants utilisent moins leurs

propres émotions en comparaison de l'ensemble de la population malgré un sous-score intrapersonnel supérieur à la norme. Cette particularité peut probablement s'expliquer par le profil particulier des enseignants. En effet, enseigner s'accompagne souvent de la dévotion aux autres et d'une grande disponibilité auprès des élèves. Alors, nous pouvons imaginer que les enseignants, par altruisme, mettent tout en œuvre pour maintenir l'équilibre de leurs émotions au bénéfice des autres et en oubliant parfois que tous leurs efforts sont initialement réalisés pour leur intérêt et pour mieux utiliser leurs propres émotions. Aussi, l'utilisation de ses émotions possède peut-être une connotation peu positive (feindre, tricher, abuser de sa position) qui freine les enseignants à les utiliser.

En outre, dans le détail des compétences interpersonnelles, seule la sous-échelle d'identification des émotions est significativement supérieure à celle de la norme, indépendamment du sexe, alors même que la différence du sous-score interpersonnel se révèle non-significative. Les enseignants profiteraient de leurs nombreuses interactions pour développer leur compétence à identifier les émotions des autres mais ne semblent pas en profiter pour mieux comprendre, laisser s'exprimer, écouter, réguler et utiliser les émotions des autres par rapport à l'ensemble de la population.

Au regard des résultats, nous sommes amenés à rejeter l'hypothèse H1-1 et à conclure que, dans l'ensemble, les enseignants ont des CE supérieures à la norme, indépendamment du sexe.

3.2. Effets du sexe sur les CE des enseignants

Les MANOVA de l'étude de Brasseur et al. (2013) nous indiquent qu'il n'y a pas d'effet principal du sexe sur les CE alors que les tests *t* de Student ont révélé des différences significatives entre les sexes pour le score total et le sous-score interpersonnel. Néanmoins,

certaines études ont mis en avant le rôle du sexe sur l'IE en indiquant que les femmes ont des scores totaux de CE plus élevés que les hommes (Sangeetha & Jayasankar, 2019 ; Singh Gill, 2017 ; Anari, 2012). Par conséquent, puisque la littérature ne nous permet pas de suivre un consensus de manière certaine, nous étions amenés à penser que le sexe n'a pas d'effet significatif sur les CE des enseignants (H1-2).

De la même manière que pour l'étude de Brasseur et al. (2013), les tests *t* de Student de notre étude nous indiquent que les femmes enseignantes ont un score total et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs à ceux des hommes enseignants ; et qu'il n'y a pas de différence du score intrapersonnel entre les sexes. Contrairement à l'étude de Brasseur et al. (2013), les MANOVA que nous avons réalisées confirment nos résultats. En effet, il y a un effet principal du sexe sur les CE des enseignants ; les femmes enseignantes ont un score total et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs aux hommes enseignants.

Concernant les compétences intrapersonnelles, les résultats révèlent des disparités entre les sexes. Les enseignantes ont des scores significativement supérieurs aux enseignants aux sous-échelles d'expression et d'utilisation de leurs propres émotions alors que les enseignants ont des scores significativement supérieurs aux enseignantes aux sous-échelles d'identification, de compréhension et de régulation de leurs propres émotions. Les enseignants ont alors des scores plus élevés dans les dimensions personnelles plus « fermées », c'est-à-dire les CE intrapersonnelles qui ne se prêtent pas forcément aux interactions avec les autres. Ces différences se contrebalancent de telle sorte que les différences entre les sexes pour le sous-score des CE intrapersonnelles ne sont pas significatives.

Concernant les compétences interpersonnelles, les enseignantes utilisent moins bien les émotions des autres que les enseignants, mais elles ont des scores plus élevés que les hommes sur toutes les autres dimensions (identifier, comprendre, écouter et réguler les émotions des autres). Finalement, ces résultats leur donnent un avantage en matière de CE interpersonnelles.

Ces résultats sont cohérents avec d'autres recherches (Feingold, 1994 ; Pease & Pease, 2004) qui mettent en évidence la tendance des femmes à développer des compétences d'empathie et d'écoute et à être plus attentives aux signaux non verbaux. Quant à l'expression de leurs propres émotions, les femmes ont de meilleures CE et cela est conforme au regard du constat de leur rôle social. À l'inverse, exprimer ses émotions est souvent mal perçu socialement pour un homme. Cela expliquerait pourquoi les femmes ont de meilleurs scores dans la dimension interpersonnelle, car elles seraient socialement encouragées à prendre soin des autres, à leur porter de l'attention et à faire preuve d'empathie. Enfin, les hommes témoignent plus de CE dans la régulation de leurs propres émotions, ce qui est cohérent avec les scores de gestion du stress dans le EQi (Emotional Quotient inventory de Bar-On et al., 2003). De plus, il y a une cohérence du résultat de l'utilisation des émotions des autres chez les hommes avec les résultats de Kray, Galinsky et Thompson (2002) où les hommes sont plus enclins à utiliser les émotions des autres pour orienter leurs propres décisions.

Par conséquent, nos résultats nous amènent à rejeter l'hypothèse H1-2 et à conclure que le sexe a un effet significatif sur les CE des enseignants.

3.3. Effets de l'âge sur les CE des enseignants

Les MANOVA de l'étude de Brasseur et al. (2013) nous révèlent qu'il y a un effet principal de l'âge sur les CE de l'ensemble de la population, comme nous le confirme la littérature. En effet, d'autres études présentent également les mêmes résultats pour lesquelles il y a des corrélations entre l'âge et les CE (Kunzmann & Grünh., 2005). Nous faisons alors l'hypothèse que l'âge a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-3).

Pour réaliser les MANOVA, nous avons créé 5 groupes d'âge et, de la même manière que l'étude de Brasseur et al. (2013), il y a un effet principal de l'âge sur les CE des enseignants.

D'ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson que nous avons obtenus révèlent que ce sont principalement les CE intrapersonnelles qui profitent de l'expérience de l'âge plutôt que les CE interpersonnelles, ce qui trouve écho aux recherches de Kunzmann, Kupperbusch et Levenson (2005). Néanmoins, nos MANOVA nous indiquent tout de même un effet significatif de l'âge sur le score total, le sous-score intrapersonnel et le sous-score interpersonnel des enseignants.

Ainsi, les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont un score total et un sous-score intrapersonnel inférieurs aux enseignants âgés de 30 ans et plus et que les enseignants âgés de plus de 54 ans ont un score total et un sous-score intrapersonnel supérieurs aux autres enseignants.

En ce qui concerne le sous-score interpersonnel, les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants âgés de 22 à 29 ans ont des sous-scores interpersonnels significativement inférieurs aux enseignants âgés de 38 à 45 ans.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet effet de l'âge sur les CE. En effet, l'âge a l'avantage d'apporter une expérience de vie que les plus jeunes n'ont pas. Cette maturité bénéficierait aux aspects intrapersonnels. Plus nous vieillissons, mieux nous nous connaissons. Ainsi, les enseignants plus âgés bénéficieraient d'un nombre d'interactions plus conséquents, de davantage de connaissances lexicales, etc.

De cette façon, l'enseignant plus âgé a une meilleure perception émotionnelle (King, 2002) car il est capable de mieux identifier les expressions vocales, faciales et gestuelles de son entourage et les siennes (Johnston, Van Reekum & Scherer, 2001) et il perçoit plus sensiblement les émotions et parvient à mieux les décrypter.

Aussi, l'enseignant plus âgé va maîtriser un lexique émotionnel plus large et étoffé, connaître précisément les émotions qui s'y rattache et parvenir à mieux exprimer ses émotions

avec précision sans incompréhension de son entourage. Il est vrai que cette capacité dépend également de facteurs environnementaux mais les études montrent que l'âge, par l'expérience de la vie, y contribue essentiellement (Lewis, 2000). Alors, cette compréhension émotionnelle prégnante chez les enseignants plus âgés joue un rôle important dans l'IE, notamment dans la compréhension des normes et des règles sociales (Wranik, Barrett & Salovey, 2007).

Enfin, l'âge permet à l'enseignant de mieux réguler ses émotions et celles d'autrui selon son utilité potentielle dans une situation donnée. Ainsi, en identifiant et connaissant mieux les normes sociales, il adapte son comportement et ses réponses émotionnelles grâce à une régulation émotionnelle de meilleure qualité car l'identification et la compréhension de l'émotion aura eu lieu rapidement et précisément. Aussi, la capacité à réguler ses émotions dépend de chacun car elle se base également sur nos désirs, la connaissance de soi-même et son environnement social (Parrott, 2002). Dans la mesure où un enseignant plus âgé se connaît mieux qu'un jeune enseignant, il aura une meilleure maîtrise de ses émotions perturbatrices, ce qui lui permettra de mieux raisonner, de résoudre des problèmes efficacement et de prendre de bonne décision pour lui (Gross & John, 2003).

Bien qu'une image négative soit associée à l'âge et que très (trop) souvent il soit associé à une notion de perte comme le déclin physique et cognitif, avancer dans l'âge permet de prendre conscience que le temps de vie restant est en train de s'amenuiser. De cette façon, cette considération de la réalité fait que ce sont les expériences émotionnellement gratifiantes vers lesquelles ils se tournent, en faisant fi des récompenses et en donnant la priorité aux relations sociales. C'est davantage la recherche du bien-être qui prévaut en appréciant les instants présents de façon optimiste. Ainsi, cette recherche du bonheur amène les enseignants plus âgés à user de toutes leurs compétences émotionnelles pour y parvenir.

Compte tenu des résultats, nous sommes amenés à accepter l'hypothèse H1-3 et à conclure que l'âge a un effet significatif sur les CE des enseignants.

3.4. Effets de l'expérience professionnelle sur les CE des enseignants

Puisque le cadre théorique a permis d'avancer que l'expérience professionnelle impacte significativement les CE, nous étions amenés à penser que l'expérience professionnelle a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-4). Néanmoins, concernant le nombre d'années d'expérience, les études ne présentent pas de résultats consensuels (De Sousa, 2011 ; Myint & Aung, 2016). Ainsi, selon De Sousa (2011), les moins expérimentés (moins de 6 années d'expérience professionnelle) perçoivent mieux les émotions et sont capables de mieux réguler leurs émotions négatives tout en prolongeant leurs émotions positives, contrairement à leurs collègues ayant plus de six années d'expérience professionnelle ; tandis que les résultats de Myint et Aung (2016) nous indiquent le contraire.

Les MANOVA pour lesquelles nous avons créé cinq groupes d'expérience professionnelle indiquent qu'il y a un effet principal de l'expérience professionnelle sur les CE des enseignants. Pour le score total et le sous-score intrapersonnel, il y a un effet significatif de l'expérience professionnelle sur ces deux dimensions, mais il n'y a pas d'effet significatif pour le sous-score interpersonnel. D'ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson que nous avons obtenus dans notre étude confirment que ce sont principalement les CE intrapersonnelles qui profitent de l'expérience professionnelle plutôt que les CE interpersonnelles.

Ainsi, les tests *post hoc* de Bonferroni révèlent que les enseignants ayant une expérience professionnelle comprise entre 1 et 8 ans ont un score total et un sous-score intrapersonnel inférieurs aux enseignants ayant une expérience de plus de 9 ans et que les enseignants ayant une expérience professionnelle de plus de 33 ans ont un score total et un sous-score intrapersonnel supérieurs aux autres enseignants.

En ce qui concerne le sous-score interpersonnel, les tests *post hoc* de Bonferroni ne révèlent pas de différence entre les enseignants selon leur nombre d'années d'expérience professionnelle.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer cet effet de l'expérience professionnelle sur les CE. En effet, et à l'instar de l'âge, les mêmes processus interviennent sur le niveau d'IE. Les enseignants au cours de leur carrière vont multiplier les interactions sociales, leurs savoirs vont s'approfondir sur divers plans (pédagogique, didactique, technique, culturel), leur expertise va leur octroyer un plus large éventail de solutions à mettre en œuvre selon des situations plus ou moins complexes, ils bénéficieront également de meilleures connaissances pour répondre aux besoins socio-émotionnels grâce aux nombreuses interactions déjà vécues auprès de leurs élèves. Nos résultats vont alors dans le sens de ceux de l'étude de Myint et Aung (2016) indiquant que plus un enseignant a de l'expérience professionnelle, plus ses CE sont élevées.

Aussi, de la même manière que nos résultats sur les coefficients de corrélations de Pearson portant sur l'âge, les coefficients de corrélations entre expérience professionnelle et CE suggèrent que ce sont les CE intrapersonnelles qui augmentent au cours de la carrière des enseignants, tandis que les CE interpersonnelles apparaissent moins sensibles à l'expérience professionnelle.

Dans le détail des CE intrapersonnelles, les enseignants parviennent mieux à identifier, comprendre, exprimer et réguler leurs propres émotions, tandis qu'ils les utilisent moins au cours de leur carrière. Cela peut s'expliquer par le fait que, passé un certain nombre d'années d'expérience, les enseignants savent ce qui est bon pour eux et que cette connaissance est ancrée en eux de telle manière qu'ils utilisent moins leurs émotions qu'ils pouvaient le faire en début ou milieu de carrière. Ainsi, cette sous-échelle, passé un certain temps, n'évoluerait plus au cours de la carrière. Cela ne signifie pas que les enseignants expérimentés ne les utilisent plus, mais que le mécanisme de prise en compte est si bien ancré qu'ils ne s'aperçoivent sans doute

plus qu'ils prennent en compte leurs émotions dans leurs choix. D'ailleurs les items 24 et 41 du PEC permettant d'évaluer l'utilisation de ses propres émotions (item 24 : « Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie » et item 41 : « Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi ») peuvent rendre compte de cette interprétation ; au bout d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle, les enseignants se connaissent si parfaitement qu'ils savent précisément ce qui est important pour eux et ce qu'ils doivent entreprendre dans leur vie pour être bien, sans même qu'ils aient besoin que leurs émotions ne leur confirment.

Dans le détail des CE interpersonnelles, bien que le sous-score interpersonnel n'indique pas d'effet de l'expérience professionnelle sur ces CE, certaines sous-échelles se contrebalancent. Ainsi, les sous-échelles d'identification et de compréhension des émotions des autres diminuent au cours de la carrière des enseignants. Nous pouvons ici alors faire la même interprétation que l'analyse précédente concernant l'utilisation des propres émotions où les enseignants expérimentés ont ces compétences tellement ancrées qu'ils ont automatisé les processus de telle sorte qu'ils ont moins besoin de réfléchir pour les mettre en œuvre. En revanche, la sous-échelle de régulation des émotions des autres augmentent en fonction de l'expérience professionnelle. En effet, les enseignants expérimentés profitent de leurs connaissances et compétences pour tout mettre en œuvre pour permettre aux autres de se sentir bien et en sécurité.

Enfin, c'est sans doute la stabilité émotionnelle personnelle recherchée par les enseignants qui pourrait expliquer pourquoi ce sont les CE intrapersonnelles qui progressent tout au long de la carrière alors que les CE interpersonnelles n'évoluent pas. De cette manière, les enseignants profiteraient de leur expérience professionnelle pour mieux se connaître et savoir comment bien réagir aux aléas de leur métier, permettant ainsi de se prémunir des nombreuses informations qu'ils sont amenés à recueillir, sans pour autant délaisser la dimension

interpersonnelle car cette stabilité pourrait également par extension en faire profiter les autres en leur permettant de pouvoir exprimer leurs émotions en ayant face à eux un enseignant calme, serein et ouvert d'esprit. Cette stabilité des CE interpersonnelles amène également à se questionner sur un renfermement progressif sur soi au fil des années de travail en sélectionnant et réduisant ses interactions dans le but de se préserver des émotions des autres et de la charge émotionnelle qu'elles peuvent transmettre.

Néanmoins, nous pouvions nous attendre à cette ressemblance avec les résultats liés à l'âge. En effet, lors de la passation des questions socio-démographiques, nous demandions aux participants leur nombre d'années d'expérience dans le métier d'enseignant. Alors, comme pour l'âge, nous obtenions un nombre d'années permettant de mesurer leur expérience d'un point de vue quantitatif. Seulement, l'expérience ne se traduit pas que par un nombre d'années, mais se traduit aussi qualitativement par les expériences que nous vivons au cours de ces années, ce que nous choisissons de faire ou de ne pas faire selon les informations que nous recueillons de façon constante, et en réévaluant perpétuellement l'impact de nos choix afin de choisir la meilleure réponse à nos yeux à mettre en œuvre dans une situation donnée. Ainsi, nous aurions pu évaluer l'expérience professionnelle des enseignants en considérant le vécu des enseignants en les interrogeant sur les connaissances (savoir, savoir-faire et savoir-être) et les aptitudes qu'ils ont acquis au cours de leur vie professionnelle (Mayen, 2013), sur leur milieu, leur cursus, ou bien encore leur contexte de travail.

Au regard des résultats, nous sommes amenés à accepter l'hypothèse H1-4 et à conclure que l'expérience professionnelle a un effet significatif sur les CE des enseignants.

3.5. Effets des CE sur la motivation des enseignants

Le modèle de la théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 1985, 2002) cherche à identifier, comprendre et expliquer de quelle manière un individu régule son comportement pour entreprendre une activité. Ainsi, chaque individu mettrait tout en œuvre pour augmenter ses compétences, découvrir de nouvelles perspectives et satisfaire ses trois besoins psychologiques de base : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale (Deci & Ryan, 2002 ; Bryan & Solmon, 2007). L'individu aurait alors plusieurs raisons pour lesquelles il veut s'engager dans une tâche (Ryan & Deci, 2000). Il y aurait alors plusieurs types de motivations selon le degré d'autodétermination, c'est-à-dire le degré selon lequel l'activité est réalisée volontairement et en fonction de son acceptation interne (Ryan & Deci, 2002).

La motivation revêt alors plusieurs dimensions pouvant se déplacer sur le continuum de l'autodétermination. Elle peut alors être composée de plusieurs formes de motivation. Ainsi, un individu peut être motivé selon une combinaison de motivations intrinsèques et extrinsèques (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008). De cette manière, la motivation autonome intègre la motivation intrinsèque et la régulation identifiée ; la motivation contrôlée intègre la régulation introjectée et les régulations extrinsèques ; et l'amotivation se situe au bout du continuum de la TAD (Gagné et al., 2015). En tout état de cause, peu importe les motivations par lesquelles l'individu est animé, leurs présences vont avoir des conséquences psychologiques, comportementales et physiques différentes sur lui quoiqu'il arrive, à des intensités et des présences variables (Gagné & Deci, 2005).

Chez les enseignants comme tout autre individu, les émotions conditionnent les comportements, les désirs et les besoins. Elles participent au même titre que la motivation à répondre aux besoins psychologiques car elles vont permettre de renseigner précisément les attentes des enseignants. Les CE vont alors contribuer à fournir les informations nécessaires

aux enseignants pour qu'ils puissent déterminer au mieux leur niveau de motivation pour réaliser leur tâche.

Puisque le cadre théorique a permis d'avancer que les CE ont un effet sur la motivation, nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui ont des CE élevées sont plus motivés de manière autonome et moins contraints ou amotivés (H1-5).

Ainsi, grâce aux classifications obtenues par LPA, les tests *t* de Student révèlent que le cluster d'enseignants aux CE élevés obtient des scores significativement supérieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles concernant la motivation intrinsèque et la régulation identifiée (qui constituent la motivation autonome dont les conséquences entraînent le plus de retours positifs). Aussi, le cluster d'enseignants aux CE élevés obtient des scores significativement inférieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles concernant la motivation introjectée et les régulations extrinsèques d'ordre social et matériel (qui constituent la motivation contrôlée dont les conséquences entraînent des retours négatifs). Enfin, le cluster d'enseignants aux CE élevés obtient des scores significativement inférieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles concernant l'amotivation (responsable des conséquences les plus négatives).

En effet, les comportements des élèves en classe ont des effets sur les émotions et la motivation des enseignants. Les études ont montré que les élèves très motivés entraînent des sentiments positifs chez les enseignants (Frenzel & Götz, 2007). Plus particulièrement, il apparaît que l'engagement motivationnel des élèves est lié aux émotions des enseignants. Alors, au travers des interactions avec leurs élèves, des CE élevées pourraient permettre aux enseignants de maintenir ce fort engagement car ils seront en capacité de mieux identifier, comprendre, écouter et réguler les émotions de leurs élèves. Ainsi, en étant plus à même de répondre favorablement aux besoins fondamentaux de leurs élèves, ces derniers seraient plus motivés et émotionnellement disponibles dans leurs apprentissages, ce qui permettrait à leur enseignant de ressentir des émotions positives qui sont liées à la motivation autodéterminée.

Aussi, les CE permettent de se tourner davantage vers une motivation autonome et autodéterminée, celle dont les conséquences ont le plus de retours positifs. En effet, être capable d'écouter et de comprendre ses besoins, de réguler ses attentes, de les mettre en perspective avec le contexte social et utiliser ses émotions pour parvenir à atteindre ses objectifs sont de nombreuses conditions que les enseignants doivent remplir pour faire un choix éclairé et personnel dans le processus de décision pour réaliser une tâche. En revanche, la motivation contrôlée, celle dont les conséquences entraînent des retours négatifs, relève des contraintes personnelles ou externes où le comportement est sous le contrôle de pressions responsables de certaines émotions pour lesquelles des CE faibles ne permettent de les réguler de façon efficace afin de rester motivé.

Nous le voyons, les CE des enseignants, au même titre que la motivation, influencent le comportement des enseignants et celui de leurs élèves, leur engagement dans les activités, leur motivation, le climat de classe, la qualité des enseignements et, plus largement, leur bien-être et leurs relations sociales ; et inversement. Il convient alors de considérer la motivation et les CE comme des facilitateurs d'épanouissement personnel et social.

Par conséquent, nos résultats nous amènent à accepter l'hypothèse H1-5 et à conclure que les enseignants qui ont des CE élevées sont plus motivés de manière autonome.

3.6. Effets des CE sur le style motivationnel des enseignants

Proposer un climat de classe favorable aux apprentissages demande de nombreux efforts, de l'organisation et une approche réfléchie (Berenji & Ghafoori, 2015). Les enseignants ont beaucoup de travail, font face à de l'indiscipline et subissent parfois des reproches des parents et l'ensemble de la société (Okeke & Dlamini, 2013). Alors que la gestion de classe joue un rôle primordial dans les relations interpersonnelles entre enseignants et élèves, notre

type de système éducatif occidental provoque pourtant un stress pour l'ensemble de la communauté éducative car il favorise l'apprentissage quantitatif plutôt que qualitatif (Valente & Monteiro, 2016). Le type de pratique qui en découle réduit le développement émotionnel des enseignants et des élèves, annihilant toute participation active des élèves et transformant les contenus des programmes en quelque chose qui ne prenne pas ou peu en compte les émotions, qui réduit la participation et les performances des élèves (Barrantes-Elizondo, 2016), favorisant le désintérêt, la démotivation et l'indiscipline en classe (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

Seulement, les comportements perturbateurs s'avèrent être l'un des principaux problèmes rencontrés par les enseignants (McCarthy, Lineback & Reiser, 2015 ; Demir, 2009). Ces comportements impactent sur le bon fonctionnement de la classe et mettent en péril les apprentissages (Sun & Shek, 2012).

Pourtant, une bonne gestion de classe permet de minimiser les tensions dans la classe, réguler le comportement des élèves, écouter, encourager les élèves à s'investir et être attentif à leurs demandes (Al-Hamdan, 2007). Un enseignant avec des CE élevées établira de bonnes relations de travail avec ses élèves et sera attentif à leurs besoins (Nizielski, Hallum, Lopes & Schütz, 2012). L'utilisation des CE en classe est une bonne stratégie pour obtenir des résultats élevés en termes d'efficacité pédagogique en mettant en œuvre un climat de classe favorisant les apprentissages, c'est-à-dire soutenant l'autonomie et structurant les apprentissages avec un enseignant investi (Tessier, 2013).

Puisque le cadre théorique a permis d'avancer que les CE ont un effet sur le style motivationnel, nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui ont des CE élevées sont plus motivants¹¹ (H1-6).

¹¹ Soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (Tessier, 2013).

Ainsi, grâce aux classifications obtenues par LPA, les tests *t* de Student révèlent que le cluster d'enseignants aux CE élevés obtient des scores significativement supérieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles. En effet, les enseignants aux CE élevées soutiennent davantage l'autonomie de leurs élèves, structurent plus leurs apprentissages et sont plus investis dans leur profession.

Nos résultats sont en adéquation avec la littérature car un climat structurant et soutenant l'autonomie et la proximité fait appel aux CE. En effet, en étant capable de bien identifier, comprendre et écouter les besoins de ses élèves, un enseignant structurant et favorisant l'autonomie permet que les apprentissages s'adaptent aux élèves. De plus, les compétences en régulation et en utilisation des émotions des autres sont essentielles pour nuancer la notion d'autonomie car certains profils d'élèves ont besoin de contrôle pour être guidés vers les apprentissages. Ainsi, l'enseignant aux CE élevées est capable de différencier son style motivationnel selon les besoins des élèves en régulant le contrôle (à savoir le degré de liberté laissé aux élèves) (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Aussi, un enseignant aux CE élevées s'impliquera davantage auprès de ses élèves car un style motivationnel orienté vers l'investissement est favorable aux relations interpersonnelles (Skinner & Edge, 2002). Alors, un enseignant « impliqué » grâce à ses CE interpersonnelles sera de bonne humeur, attentif et disponible, il instaurera une relation d'empathie avec ses élèves en y accordant du temps et de l'énergie. De cette manière, un sentiment d'appartenance se créera chez les élèves, favorisant leur motivation autodéterminée et leur engagement dans les apprentissages (Maulana & Opendakker, 2014 ; Maulana et al., 2016).

Finalement, pour permettre à ses élèves de s'engager spontanément dans les activités, l'enseignant doit mettre en œuvre un style motivationnel qui permette à ses élèves d'atteindre les besoins fondamentaux humains (le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale). D'ailleurs, il apparaît que les élèves réussissent mieux à l'école lorsque

leur enseignant soutient l'autonomie (Boggiano et al., 1993), perçoivent et identifient mieux leurs compétences (Trouilloud et al., 2006), ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), sont plus actifs et persévérants en classe (Vallerand et al., 1997) et sont plus créatifs (Koestner et al., 1984). Les CE vont alors influencer directement le style motivationnel de l'enseignant puisqu'elles jouent un rôle primordial dans les relations interpersonnelles, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier, comprendre, écouter, réguler et utiliser les émotions des autres.

Compte tenu des résultats, nous pouvons accepter l'hypothèse H1-6 et conclure que les enseignants qui ont des CE élevées sont plus motivants car ils soutiennent davantage l'autonomie de leurs élèves, structurent plus leurs apprentissages et sont plus investis dans leurs enseignements en termes de temps et d'énergie auprès de leurs élèves.

3.7. Effets des CE sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Comme le cadre théorique a permis de le démontrer, parvenir à réguler ses émotions permet d'accroître le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) (Chan, 2004) car un enseignant se considérant efficace sera plus en capacité de maintenir ses élèves engagés dans leurs apprentissages et à vérifier qu'ils le restent (Gibson & Dembo, 1984). D'ailleurs, les études ont montré qu'un enseignant qui se décrit comme très efficace est aussi celui qui déclare être le plus empathique avec ses élèves (Woolfolk & Hoy, 1990), avoir de bons enseignements (Sarkhosh, 2014) et avoir une meilleure gestion de classe (Emmer & Hickman, 1991).

Alors, la variabilité du SEP des enseignants dépendrait en partie de la variabilité des émotions (Sutton & Wheatley, 2003). Ainsi, la capacité des enseignants à gérer leurs émotions et celles des autres efficacement interviendrait positivement dans leur SEP (Atkins & Stough,

2005). De cette manière, les CE sont corrélées positivement avec le SEP (Mouton et al., 2013) et certaines dimensions de l'IE peuvent présager de l'auto-efficacité des enseignants (Moafian & Ghanizadeh, 2009). Néanmoins, les études portant sur les CE des enseignants n'ont été menées qu'auprès de jeunes enseignants hommes (Sarkhosh & Rezaee, 2014).

Puisque le cadre théorique a permis d'avancer que les CE ont un effet sur le sentiment d'efficacité personnelle, nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui ont des CE élevées se sentent efficaces dans l'engagement de leurs élèves, dans leurs stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe (H1-7).

Ainsi, grâce aux classifications obtenues par LPA, les tests *t* de Student révèlent que le cluster d'enseignants aux CE élevées obtient des scores significativement supérieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles. En effet, les enseignants aux CE élevées se sentent davantage efficaces dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe.

En effet, comme la revue de littérature nous l'a indiqué, les CE peuvent aussi influencer les enseignants de façon indirecte par l'intermédiaire de la performance de l'enseignement. En effet, selon le modèle de classe prosociale proposé par Jennings et Greenberg (2009), les CE peuvent permettre à l'enseignant de promouvoir la performance de ses élèves. Alors, ses compétences à exprimer ses émotions et à être impliqué influent favorablement sur le plaisir d'apprendre et sur le comportement de ses élèves. Aussi, il sera plus en mesure de comprendre la complexité des échanges et des comportements qui peuvent exister au sein de sa classe et sera donc en mesure d'apporter une solution convenable et pérenne face à des comportements perturbateurs. Les recherches empiriques montrent également qu'un enseignant qui a des CE élevées affiche de meilleures performances pédagogiques (Yoke & Panatik, 2015 ; Drew, 2006). Ainsi, si un enseignant pense de lui qu'il est performant en termes de pédagogie en proposant de bonnes stratégies d'enseignement (parce qu'il pense que ses élèves progressent

par exemple), il aura alors confiance en ses compétences pour l'avenir et son SEP sera renforcé (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Pour résumer, ce qui permet à un enseignant d'avoir un SEP élevé s'explique par la volonté d'avoir de bonnes stratégies d'enseignement avec des élèves engagés et une gestion classe de qualité, pour laquelle les CE sont essentielles car l'enseignant doit fournir des efforts permanents et faire appel à l'ensemble de ses compétences pour y parvenir.

Au regard des résultats, nous pouvons accepter l'hypothèse H1-7 et conclure que les enseignants qui ont des CE élevées ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle avec des sentiments d'efficacité personnelle forts dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe.

3.8. Effets des CE sur la santé mentale des enseignants

Aujourd'hui plus qu'hier, bons nombres d'enseignants évoquent des difficultés d'ordre général à exercer leur métier. Certains signalent une mauvaise santé physique et mentale due au stress lié à leur profession (Aloe, Amo & Shanahan, 2014) ; tandis que d'autres indiquent avoir des difficultés à gérer émotionnellement certaines situations (Gross & John, 2003).

Ils sont confrontés à beaucoup de défis comme la mise en œuvre des réformes éducatives, les charges de travail qui ne cessent d'augmenter (Prieto et al, 2008), les différenciations des élèves dont la disparité du niveau ne cesse de s'étendre, les comportements difficiles des élèves, un environnement social parfois peu favorable et une faible motivation des élèves (Chang, 2013). Dès lors, le processus émotionnel par lequel les enseignants passent au gré des situations d'enseignement peut les conduire à se sentir satisfait ou non (Kenworthy, Fay, Frame & Petree, 2014). Dans ce cadre de processus émotionnel, les enseignants sont amenés à devoir fournir des efforts quotidiens pour se conformer aux attentes culturelles et sociales du

système éducatif. Alors, le fait de devoir perpétuellement réguler ses émotions a probablement un impact sur leur vie personnelle et professionnelle (Yin et al., 2013). De fait, par les nombreuses interactions sociales dans lesquelles ils évoluent, les personnels des métiers pro-sociaux tels que les enseignants ont des niveaux de stress et de burnout plus élevés que la majorité des professions (Özer & Beycioglu, 2010) ; alors même que 34% de la population Française déclarent avoir eu des pensées suicidaires depuis septembre 2021 (Santé publique France, 9 juin 2022) ; et tout cela impacte négativement les performances scolaires des élèves, leur motivation et l'adaptation psychosociale des élèves (Hamre & Pianta, 2001). Pourtant, cette contagion des émotions fonctionne dans les deux sens. En effet, des relations de bonnes qualités entre enseignant et élèves vont permettre aux élèves de mieux gérer leurs émotions ; les enseignants qui parviennent à correctement réguler leurs émotions sont vus comme des modèles vers lesquels les élèves calquent leurs comportements émotionnels (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). De plus, des CE élevées dans la régulation émotionnelle sont corrélées à la satisfaction, au bien-être et aux interactions sociales de qualité (Lopes, Salovey, Côté & Beers, 2005) et il existe une relation positive et significative entre l'IE et la satisfaction au travail (Anari, 2012).

Puisque le cadre théorique a permis d'avancer que les CE ont un effet sur le niveau de burnout, nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui ont des CE élevées ont une meilleure santé mentale (H1-8).

Ainsi, grâce aux classifications obtenues par LPA, les tests *t* de Student révèlent que le cluster d'enseignants aux CE élevés obtient des scores significativement supérieurs au cluster d'enseignants aux CE faibles. En effet, les enseignants aux CE élevées se sentent moins épuisés professionnellement, ont une faible perte d'empathie et ont un fort sentiment d'accomplissement personnel.

En effet, comme la revue de littérature nous l'a indiqué, le système éducatif semble être un facteur prédictif au burnout, mais ce sont aussi les différences individuelles des enseignants qui déterminent en partie la probabilité de se retrouver en épuisement professionnel, tels que les traits de personnalité, les affects et les stratégies de coping (Hakanen, 2006). Ainsi, il a été constaté que les personnes ayant une tendance à l'épuisement professionnel sont celles qui ont une faible estime de soi et sont peu motivées (Maslach et al., 2001) et que les CE sont corrélées aux dimensions du burnout (Gay & Genoud, 2020). Dans la mesure où les CE ont une grande importance dans les traits de personnalité, une régulation émotionnelle élevée permet d'accéder davantage aux émotions positives et de mieux percevoir quelle stratégie adapter face à une situation (Mayer & Salovey, 1997). Aussi, la capacité à réguler ses émotions permet de mieux gérer les émotions négatives pour faire face aux exigences du travail.

Dans le cas où la capacité à réguler ses émotions serait faible, les enseignants manqueront de ressources pour répondre efficacement aux défis sociaux et émotionnels et se retrouveront en situation d'épuisement professionnel (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). De plus, le climat de classe se dégradera et engendrera des comportements perturbateurs, ce qui pourrait entraîner une « *cascade d'épuisement professionnel* » (Jennings & Greenberg, 2009). Dès lors, l'enseignant pourrait faire le mauvais choix et apporter des réponses négatives à travers des réactions excessives (punitives, cris, colère) qui pourraient entretenir le cercle vicieux (Osher et al., 2007). Certains enseignants en burnout risquent alors de se désengager dans les enseignements et dans le suivi de leurs élèves, voire quitter la profession. Tandis que d'autres pourraient rester, mais seraient dans une situation de mal-être et maintiendraient un climat de classe hostile portant préjudice aux élèves. Dans les deux cas, le burnout impacte sévèrement les enseignants et les élèves, et se répercute sur l'entièreté de la société (écoles, communauté éducative) et sur la vie personnelle, familiale et sociale. La situation peut être

d'autant plus inquiétante dès lors que l'épuisement professionnel et la perte d'empathie sont associés à un faible sentiment d'accomplissement personnel.

Dans un point de vue sociétal, le stress au travail et le burnout professionnel représentent un coût pour la société. Pas seulement financier, l'épuisement professionnel impacte le fonctionnement personnel, familial et institutionnel. Il a des conséquences importantes sur la santé mentale (frustration, anxiété, dépression) et sur la santé physique (troubles musculo-squelettiques, maladies cardiovasculaires, mortalité plus élevée) (Suñer-Soler et al., 2014). Au sein du système éducatif, le burnout et ses composantes ont des répercussions organisationnelles et se traduisent le plus souvent par de l'absentéisme, une diminution de la satisfaction et une perte de qualité des performances d'enseignement (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

Alors, avoir des CE élevées par une bonne régulation émotionnelle notamment permet aux enseignants de réduire leur épuisement professionnel et leur perte d'empathie dans les interactions avec leurs élèves. Ainsi, ils peuvent proposer des enseignements et un climat de classe qui soient propices aux élèves et à leurs apprentissages, ce qui a des effets positifs sur leur sentiment d'accomplissement personnel. Ces bénéfices tirés pourraient ainsi avoir des effets positifs sur l'ensemble de la société. Aussi, sur le plan intrapersonnel, savoir identifier et exprimer ses émotions permet d'être plus sensible à des signaux et symptômes précurseurs de mal-être et de burnout. Alors, cela pourrait permettre aux enseignants d'éviter, retarder, surpasser des fatigues passagères.

Compte tenu de nos résultats qui vont dans le même sens que ceux de Gay et Genoud (2020), nous pouvons accepter l'hypothèse H1-8 et conclure que les enseignants qui ont des CE élevées ont une meilleure santé mentale car ils sont moins épuisés professionnellement, ont une faible perte d'empathie et ont un fort sentiment d'accomplissement personnel.

3.9. Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE des enseignants

Comme nous avons pu le constater dans le cadre théorique à l'instar de l'enseignement, le sport est un terrain où les émotions sont prépondérantes (Laborde, Dosseville & Raab, 2013). Aussi, avoir des CE élevées permet aux sportifs d'atteindre davantage leurs objectifs (Dosseville, Laborde & Allen, 2016), d'être moins anxieux (Lu & Stanton., 2010), d'être plus satisfaits de leurs performances (Laborde, Dosseville, Guillén & Chávez, 2014) et de les pérenniser (Perlini & Halverson, 2006). Alors même qu'aucune étude n'ait mis en lien les CE des enseignants avec leur pratique sportive, nous avons été amenés à nous interroger sur l'impact de la pratique d'une AP sur les CE des enseignants car, comme tout autre individu pratiquant un sport, ils devraient pouvoir en bénéficier. Nous faisons donc l'hypothèse que la pratique d'une activité physique a un effet significatif sur les CE des enseignants (H1-9).

Lors de la passation des questionnaires, les enseignants indiquaient s'ils pratiquaient une AP. Ainsi, sur l'ensemble des enseignants, 6 952 personnes déclaraient pratiquer une AP (soit 70,5% de la totalité des enseignants). De cette façon, les tests *t* de Student de notre étude nous indiquent que les enseignants pratiquant une AP ont un score total, un sous-score intrapersonnel et un sous-score interpersonnel significativement supérieurs à ceux des enseignants ne pratiquant pas d'AP.

Aussi, grâce aux classifications obtenues par LPA, nous avons pu mettre en avant au travers d'un χ^2 que le cluster d'enseignants aux CE élevées étaient plus nombreux à déclarer pratiquer une AP que le cluster d'enseignants aux CE faibles.

Pour les compétences intrapersonnelles, pour l'ensemble des sous-échelles, les enseignants pratiquant une AP ont des CE supérieures aux enseignants ne pratiquant pas.

Dans le détail des compétences interpersonnelles, bien que le sous-score indique que les enseignants pratiquant une AP ont des CE supérieures aux enseignants ne pratiquant pas, nous avons pu observer que les sous-échelles de compréhension et d'expression des émotions des autres n'étaient pas significativement différentes entre les deux échantillons. Aussi, les différences pour les sous-échelles d'identification et d'utilisation des émotions des autres sont moins marquées, bien que statistiquement significatives. Seule la sous-échelle de régulation des émotions des autres présente une forte différence significative entre les deux échantillons.

Alors, il apparaît que ce sont les CE intrapersonnelles qui profitent de la pratique d'une AP, tandis que les CE interpersonnelles y semblent moins sensibles. Cela aurait pu sans doute s'expliquer par le type de pratique sportive des enseignants. En effet, lors de la passation des questionnaires, nous demandions également aux enseignants de renseigner leur type de pratique sportive, à savoir si celle-ci était individuelle ou collective. Nous aurions pu croire que la pratique d'une activité individuelle développe les CE intrapersonnelles et que la pratique d'une activité collective développe les CE interpersonnelles, et de conclure que les différences entre les CE intrapersonnelles des enseignants pratiquant une AP et ceux ne pratiquant pas sont plus saillantes car les enseignants pratiquant une AP pratiquent davantage une activité sportive individuelle. De cette façon, pratiquer seul permettrait d'avoir plus de temps pour s'introspecter, être davantage à l'écoute de son corps et de ses émotions ; et pratiquer en équipe où les interactions sont nombreuses favoriserait l'écoute des autres, la prise en compte de ce qu'ils ressentent et permettrait de multiplier les occasions de réguler les émotions des autres.

Seulement il n'en est rien, des tests *t* de Student révèlent qu'il n'existe pas de différence entre enseignants pratiquant une AP individuelle et ceux pratiquant une AP collective pour le score total, le sous-score intrapersonnel et le sous-score interpersonnel. Les MANOVA que nous avons menées indiquent également qu'il n'y a pas d'effet principal du type de pratique sportive sur les CE des enseignants pratiquant une AP, $V = .000$, $F(2,6949) = 43.45$, $p = .229$.

Pour le score total, $F(1,6950) = 1.50, p = .221$, le sous-score intrapersonnel, $F(1, 6950) = 0.27, p = .602$, et le sous-score interpersonnel, $F(1, 6950) = 2.72, p = .099$, il n'y a pas d'effet significatif du type de pratique sportive sur les CE des enseignants pratiquant une AP sur ces 3 variables. Aussi, grâce aux classifications obtenues par LPA, nous avons pu vérifier au travers d'un χ^2 qu'aucun cluster d'enseignants ne pratiquent plus ou moins un type d'activité sportive plutôt qu'un autre, $\chi^2(1, N = 6952) = 1.52, p = .218$. Alors, pratiquer un type d'activité sportive ne permet pas d'avoir de meilleures CE intrapersonnelles ou interpersonnelles, c'est la pratique sportive en général, qu'elle soit individuelle ou collective, qui participe à obtenir des scores élevés de CE.

D'ailleurs, lorsque nous nous intéressons au type de sport pratiqué, il n'apparaît pas que des recherches aient étudié le lien entre les CE et le type de sport de façon distincte (Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari & Enayati, 2011). Bien que l'état des recherches porte principalement sur le lien entre les CE et les sports individuels, l'étude de Laborde et al. (2018) met néanmoins en évidence que les CE ont aussi un impact sur les performances en sports collectifs, et inversement. Alors, la pratique physique et sportive semble être un atout pour les enseignants pratiquant une AP et leur permet d'avoir des CE élevées, indépendamment du type d'activité sportive. En effet, un enseignant sachant reconnaître, comprendre et agir sur ses émotions et celles de ses élèves sera probablement en mesure de mettre en place des interventions efficaces pour favoriser l'engagement et les apprentissages des élèves (Jennings & Greenberg, 2009).

Par conséquent, nos résultats nous amènent à accepter l'hypothèse H1-9 et à conclure que la pratique d'une activité physique a un effet significatif sur les CE des enseignants.

3.10. Comparaisons entre enseignants du 1^{er} et du 2nd degré

Puisque notre étude s'intéressait à l'ensemble des enseignants, nous nous interrogeons sur les différences qui peuvent exister entre les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants du 2nd degré. En effet, au regard des particularités des contextes scolaires et socio-démographiques, ainsi que des disciplines des enseignants (avec des enseignants du 1^{er} degré davantage généralistes et des enseignants du 2nd spécialistes de leur discipline), nous aurions pu être amenés à penser qu'il existe des différences de niveau de CE entre les enseignants en fonction du degré dans lequel ils enseignent. Néanmoins, le cadre théorique ne nous a pas permis de tirer une telle conclusion car aucune étude n'a porté sur cette distinction. Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que le degré de l'enseignement n'a pas d'effet significatif sur les CE des enseignants (H1-10).

Ainsi, les enseignants du 1^{er} degré comme les enseignants du 2nd degré ont un score total et un sous-score intrapersonnel significativement supérieurs à ceux de la norme, indépendamment du sexe ; et un sous-score interpersonnel comparable à la norme sans démontrer une supériorité ou une infériorité, indépendamment du sexe.

De plus, grâce aux classifications obtenues par LPA, les tests *t* de Student révèlent que le cluster d'enseignants du 1^{er} degré aux CE élevés comme le cluster d'enseignants du 2nd degré aux CE élevées sont plus motivés, plus motivants, ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle, ont une meilleure santé mentale et pratiquent plus une AP que les clusters d'enseignants aux CE faibles.

Alors, au regard de ces similitudes, nous serions amenés à penser que le niveau de CE des enseignants n'est pas différent selon le degré de l'enseignement, d'autant qu'aucune étude n'a porté sur cette distinction.

Néanmoins, les tests *t* de Student de notre étude nous indiquent que les enseignants du 2nd degré ont un score total et un sous-score intrapersonnel significativement supérieurs à ceux des enseignants du 1^{er} degré ; et qu'il n'y a pas de différence du score interpersonnel entre les enseignants. En outre, les ANCOVA menées avec l'âge, l'expérience professionnelle et la pratique d'une AP en covariables confirment ces résultats.

Enseigner dans le 2nd degré permettrait donc de bénéficier de CE intrapersonnelles élevées. Cela pourrait s'expliquer par l'expertise de la discipline dont font preuve les enseignants du 2nd degré. En effet, les nombreuses heures passées à perfectionner leurs connaissances au sujet de leur discipline ont sans doute permis aux enseignants du 2nd degré d'avoir davantage d'occasions de s'introspecter, d'être à l'écoute de ses pensées et de ses émotions, et de mieux se connaître soi-même. Aussi, l'enseignement dans le 2nd degré oblige peut-être les enseignants à être plus attentifs à eux avec un public plus âgé, pour lequel le degré d'exigence augmente.

En revanche, le degré de l'enseignement n'influence pas les CE interpersonnelles. Les enseignants du 1^{er} degré comme du 2nd degré, bien que leur public soit différent, ne présentent pas de différence au sous-score interpersonnel. En effet, indépendamment du degré de l'enseignement, tous les enseignants sont amenés à avoir de nombreuses interactions dans leur profession et la richesse de ces interactions, qu'elles soient avec leurs collègues ou leurs élèves, peut expliquer cette similitude entre enseignants. Néanmoins, il existe des disparités significatives pour certaines sous-échelles interpersonnelles. Ainsi, les enseignants du 1^{er} degré présentent un meilleur score d'expression et d'écoute des émotions des autres. Ici, nous pouvons facilement imaginer que l'âge des élèves joue un impact sur cette variable. De cette manière, les enseignants du 1^{er} degré enseignant auprès d'élèves âgés de 3 à 11 ans permettent davantage à leurs élèves de s'exprimer. En effet, cette tranche d'âge ne dispose pas encore des champs lexicaux suffisamment étoffés pour pouvoir s'exprimer clairement et se faire

comprendre par leur interlocuteur ou peut rencontrer des difficultés syntaxiques et grammaticales ; alors les enseignants du 1^{er} degré semblent mettre tout en œuvre pour leur faciliter cette tâche. En revanche, les enseignants du 2nd degré présentent un meilleur score d'utilisation des émotions des autres. Les adolescents qu'ils côtoient (de 11 à 18 ans) sont probablement plus souvent amenés à remettre en question ou à négocier les choix de leurs enseignants. En effet, la puberté et ses changements hormonaux entraînent des instabilités émotionnelles chez ce public et la volonté de forger leur personnalité y est plus forte. Alors, les enseignants doivent faire montre de subtilité, de stratégies et de finesse pour obtenir de leurs élèves qu'ils fassent ce qu'il leur a été demandé. D'ailleurs, l'item 11 (« Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres ») rend compte de cette interprétation ; les enseignants du 2nd degré doivent faire davantage preuve de compétences dans cette dimension pour mieux utiliser les émotions de leurs élèves.

Compte tenu des résultats, nous sommes amenés à rejeter l'hypothèse H1-10 et à conclure que le degré de l'enseignement a un effet significatif sur les CE des enseignants.

3.11. Le profil type d'un enseignant aux CE élevées

Comme nous avons pu le constater, de nombreux facteurs, tant socio-démographiques que professionnels, influencent le niveau d'IE des enseignants. Dans cette partie, et grâce aux analyses et interprétations, nous pourrions alors dresser le profil type qui nous permettra d'entre-apercevoir les conditions nécessaires à remplir et à coordonner pour maximiser les chances d'être un enseignant disposant de CE élevées.

Comme évoqué dans la partie précédente, il apparaît que ce sont les enseignants du 2nd degré qui bénéficient de CE plus élevées que leurs collègues du 1^{er} degré. Aussi, les ANCOVA

menées avec le sexe en covariable indiquent bien que le degré de l'enseignement a un effet significatif sur l'ensemble des CE, indépendamment du sexe.

De plus, les résultats obtenus chez les femmes enseignantes se voient confirmés par les tests *t* de Student et les MANOVA lorsque nous avons comparé les enseignants selon le degré de l'enseignement ; les enseignantes du 2nd degré ont des CE supérieures aux enseignantes du 1^{er} degré, $t(8048) = 5.71, p < .001$, tandis qu'il n'existe pas de différence entre les hommes enseignants du 1^{er} degré et ceux du 2nd degré, $t(1806) = 0.70, p = .486$.

En outre, nous avons montré que l'âge, l'expérience professionnelle et la pratique d'une AP, qu'elle soit individuelle ou collective, ont un effet principal sur les CE des enseignants. Alors, plus un enseignant est âgé, et plus il est dans la profession depuis longtemps et s'il pratique une activité physique, plus ses CE seront élevées.

Aussi, les enseignants ayant déclaré pratiquer une AP étaient amenés à indiquer plusieurs informations relatives à leur pratique sportive. Ainsi, nous avons relevé le nombre d'heures hebdomadaire de pratique, le nombre d'années d'expérience de leur pratique et le niveau dans la pratique de leur sport. Les résultats, bien que non-traités dans cette thèse, nous renseignent davantage sur le profil sportif des enseignants. De cette façon, les analyses de régression linéaire indiquent que le nombre d'heures hebdomadaire de pratique, $R^2 = .06, F(1,6950) = 21.28, p < .001$, et le nombre d'années d'expérience sportive, $R^2 = .10, F(1,6950) = 60.34, p < .001$, prédisent une hausse des CE. De même, dans la mesure où les enseignants pratiquants se positionnaient selon 4 niveaux de pratique (débutant, intermédiaire, confirmé et expert), les MANOVA que nous avons menées nous permettent d'avancer que le niveau de pratique d'une AP a un effet principal sur les CE des enseignants, $V = .018, F(6,13896) = 20.47, p < .001$. Pour le score total, comme pour les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel, le niveau de pratique a un effet significatif sur les CE des enseignants. Ainsi, les pratiquants experts ont des CE plus élevées que les pratiquants confirmés, qui eux-mêmes ont des CE

supérieures aux pratiquants intermédiaires, qui eux-mêmes ont des CE supérieures aux pratiquants débutants. Alors, plus un enseignant pratique une AP depuis longtemps, de manière régulière dans la semaine et avec un bon niveau, plus il aura des CE élevées, indépendamment du type de pratique comme nous l'avons démontré dans la partie « 3.9. Effets de la pratique d'une Activité Physique (AP) sur les CE des enseignants ».

En outre, nous demandions également aux enseignants s'ils exerçaient la mission de formateur ou de tuteur auprès d'autres enseignants. Ainsi, 15,1% des enseignants Français le déclarent. Les tests t de Student nous révèlent alors que l'ensemble de leurs CE est significativement supérieur aux autres enseignants, $t(9856) = 9.20, p < .001$.

De plus, les enseignants ayant déclaré enseigner en milieu urbain ont des CE intrapersonnelles, $t(9856) = 2.25, p = .024$, et interpersonnelles, $t(9856) = 2.33, p = .020$, significativement supérieures aux enseignants déclarant enseigner en milieu rural.

Enfin, alors que nous avons mis en évidence que les enseignants du 2nd degré ont des CE supérieures à leurs collègues du 1^{er} degré et dans la mesure où la pratique d'une AP a un effet principal sur les CE des enseignants, nous pourrions nous demander si un enseignant d'EPS bénéficie de CE supérieures à celles de ses collègues des autres disciplines. Ainsi, et parce que nous leur demandions leur spécialité lors de la passation de notre enquête, les tests t de Student révèlent que les enseignants d'EPS ont des CE supérieures à leurs collègues du 2nd des autres disciplines, $t(4329) = 2.06, p = .040$.

Finalement, si l'on devait dresser le profil type d'un enseignant qui remplit le plus de conditions qui lui permettent de maximiser ses chances d'avoir des CE élevées, ce serait celui d'une enseignante dans le 2nd degré enseignant l'EPS en milieu urbain avec des fonctions de formatrice/tutrice, âgée, dans la profession depuis longtemps, pratiquant une AP plusieurs heures par semaine, de manière experte et depuis longtemps.

Chapitre 9 : Étude 2 : Le GENIE des élèves

Ce chapitre rend compte des liens qui peuvent exister entre l'enseignant et ses élèves quant aux CE, examine l'influence des stratégies de coping et du style motivationnel des enseignants sur les CE de leurs élèves, vérifie l'effet des CE sur les apprentissages des élèves, et détermine si la discipline permet de mieux identifier et interpréter les CE des élèves en comparant les enseignants d'EPS aux enseignants des autres disciplines.

1. Méthodologie - étude 2

1.1. Procédure

En septembre 2021, nous avons conçu une enquête à destination des enseignants Français du second degré travaillant en collège et/ou lycée et de leurs élèves. Intitulée Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle des élèves (GENIE), elle a fait l'objet d'une déclaration au Registre Général à la Protection des Données de l'Université de Rouen Normandie (annexe 38). Cette étude a été diffusée via une liste de diffusion regroupant les adresses e-mail des enseignants ayant participé au GENIE des enseignants lors de l'étude 1 et ayant renseigné leur adresse e-mail. Cette liste de diffusion nommée le.genie.des.eleves@listes.univ-rouen.fr comportait, après avoir fait le tri, les 3 054 adresses e-mail des enseignants Français ayant indiqué enseigner en collège et/ou lycée. L'e-mail (annexe 14) a fait l'objet de 2 relances étalées sur 2 mois (entre septembre et octobre 2021).

Notre e-mail contenait, entre autres, les explications sur nos recherches, le traitement des données recueillies, le stockage et l'anonymisation des données ainsi que le lien <https://tinyurl.com/GENIE-DES-ELEVES> qui permettait de rejoindre notre drive en ligne sur lequel nous avons déposé les différents documents nécessaires à la bonne passation de

l'enquête pour cette étude 2. Ainsi, les participants pouvaient y trouver une note explicative (annexe 15), le questionnaire n°1 pour l'enseignant, le questionnaire n°2 pour l'enseignant et le questionnaire pour l'élève. L'ensemble de ces documents étaient en format PDF non-modifiable pour simplifier l'impression. Le GENIE des élèves a été conçu pour que sa passation puisse se faire sur support papier uniquement.

L'enquête se déroulait en 2 temps. Une première passation en septembre-octobre, puis une seconde passation identique à la première 12 semaines plus tard.

Sachant les enseignants occupés et très souvent sollicités pour répondre aux études d'étudiants, nous avons eu l'idée de mettre en place un partenariat avec une plateforme d'achat en ligne de films d'auteur pour le cinéma d'art et d'essais afin d'engager les enseignants à participer à notre étude 2, en plus d'avoir déjà participé à l'étude 1. Ainsi, à l'issue des 2 passations du GENIE des élèves, les enseignants et les élèves ayant complété l'enquête ont reçu un code promotionnel. Notons toutefois que d'aucune manière nous avons incité les participants à acheter un produit et que nous n'avons aucun intérêt qui nous lie de près ou de loin à la plateforme en question. Ce partenariat a eu pour unique but d'engager les enseignants et leurs élèves, en plus de leur bonne volonté, à participer à cette étude 2.

Contrairement au GENIE des enseignants pour l'étude 1, la passation du GENIE des élèves pour l'étude 2 a été plus compliquée à mettre en œuvre de manière distante. En effet, pour l'étude 1, seul l'enseignant y répondait et était libre de choisir le moment, le lieu, la manière et le support de passation. Tandis que pour l'étude 2 :

- Dans un premier temps, il devait se rendre sur le drive en ligne, prendre connaissance de la méthodologie de passation, imprimer les questionnaires en bon nombre pour lui et pour ses élèves ;

- Dans un second temps, trouver un moment en dehors de son temps d'enseignement pour compléter son questionnaire (« questionnaire n°1 pour l'enseignant ») et le questionnaire à propos de chacun de ses élèves (« questionnaire n°2 pour l'enseignant ») pouvant être plus ou moins long en fonction du nombre d'élèves (par exemple, si l'enseignant a 30 élèves, il complète 30 questionnaires) ;
- Dans un troisième temps, trouver un moment pendant son temps d'enseignement pour faire compléter à ses élèves leurs questionnaires (« questionnaire pour l'élève ») ;
- Et dans un dernier temps, nous envoyer l'ensemble des questionnaires complétés selon la modalité choisie.

Pour l'envoi, 3 modalités étaient proposées :

- 1- Scanner l'ensemble des questionnaires puis nous les envoyer par e-mail sur notre adresse professionnelle ;
- 2- Scanner l'ensemble des questionnaires puis déposer les fichiers numérisés sur le drive en ligne <https://tinyurl.com/GENIE-DES-ELEVES> en créant un dossier spécifique renommé avec leur adresse e-mail à laquelle il a été contacté (pour lui faire suivre par la suite le code promotionnel de notre partenariat) ;
- 3- Envoyer l'ensemble des questionnaires par courrier postal via le service d'envoi de leur établissement à l'adresse suivante :

Amaël André et Edwin Girard
Université de Rouen Normandie
INSPÉ Normandie Rouen – Le Havre
2 rue du Tronquet
76321 MONT-SAINT-AIGNAN CEDEX

Ainsi, au regard de la complexité de mise en œuvre des deux premières modalités d'envoi qui ont le désavantage de devoir tout numériser, nous avons alors invité les enseignants, dans l'e-mail de relance, à préférer l'envoi par courrier postal via le service d'envoi de leur établissement. Aussi, sachant que les enseignants du second degré disposent de plusieurs classes, nous leur avons bien évidemment indiqué la possibilité de ne faire la passation que pour une seule et unique classe. En effet, certains enseignants pensaient devoir réaliser l'enquête auprès de la totalité de leurs élèves et donc de leurs classes.

D'autre part, au regard des détails précédents concernant la mise en œuvre de manière distante de l'étude 2, nous avons alors été amenés à devoir aller sur le terrain dans les établissements auprès des enseignants pour expliquer les modalités de passation, mettre à disposition les photocopies des questionnaires, trouver des créneaux de passations dans le but de faciliter la mise en œuvre et réceptionner l'ensemble des questionnaires.

Pour toutes les raisons citées précédemment, et sachant que le GENIE des élèves se déroulent en 2 temps de passation à 12 semaines d'intervalle, le nombre de participants est inférieur à celui de l'étude 1.

1.2. Population

À l'issue de la campagne de recueil de données, le GENIE des élèves totalise 16 classes participantes (11 classes de collège et 5 classes de lycée), et ce, malgré certaines difficultés de mise en œuvre (demande d'autorisation, information auprès des familles, passation sur le temps de classe, nombreux questionnaires) et la charge de travail élevée pour les enseignants (répondre au sujet de chacun de leurs élèves, organiser les documents, les envoyer, recommencer ces tâches lors de la seconde passation).

Le GENIE des élèves a été destiné aux enseignants et aux élèves du second degré comme le collège, le lycée en filière générale, le lycée en filière professionnelle et le lycée en filière technologique.

1.2.1. Données socio-démographiques et professionnelles des enseignants

Parmi les 16 enseignants ayant participé à l'étude, 8 sont des enseignants d'EPS et 8 sont des enseignants d'autres disciplines. À titre d'exemple, les autres disciplines sont le Français, l'Anglais, les Sciences de la Vie et de la Terre, l'agronomie, le management ou encore les biotechnologies.

Pour les enseignants, la répartition enseignants/enseignantes selon la discipline est présentée dans la figure 41.

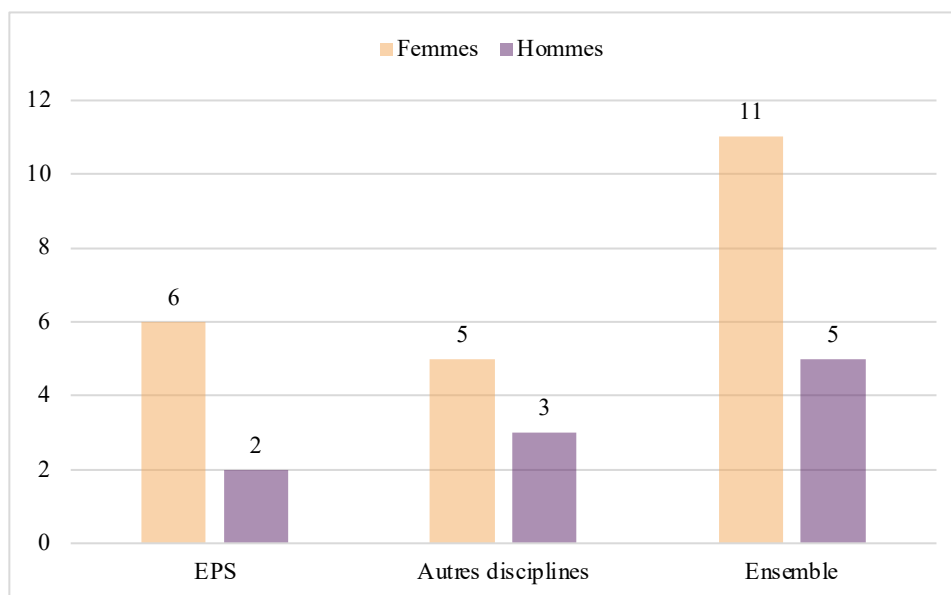


Figure 41. Répartition enseignants / enseignantes en fonction de la discipline - étude 2

En ce qui concerne l'âge, la moyenne d'âge des enseignants s'établit à 43,1 ans (SD=9,7). En fonction de la discipline, la moyenne d'âge est de 40,4 ans (SD=8,8) pour les enseignants d'EPS et de 44,6 ans (SD=10,7) pour les enseignants des autres disciplines.

Dans le détail, le tableau 60 résume la répartition de l'âge des enseignants en fonction du sexe et de la discipline.

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{x}_{\text{âge}}$	SD
EPS	42,2	9,6	35,0	2,8	40,4	8,8
Autres disciplines	38,4	8,4	55,0	0,0	44,6	10,7
Ensemble	40,5	8,8	47,0	11,0	42,5	9,7

Tableau 60. Répartition de l'âge des enseignants en fonction du sexe et de la discipline - étude 2

L'expérience professionnelle des enseignants s'établit à 16,6 ans (SD=9,7). En fonction de la discipline, l'expérience professionnelle est de 16,8 ans (SD=9,6) pour les enseignants d'EPS et de 16,5 ans (SD=10,5) pour les enseignants des autres disciplines.

Dans le détail, le tableau 61 résume la répartition de l'expérience professionnelle des enseignants en fonction du sexe et de la discipline.

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{x}_{\text{exp. pro.}}$	SD	$\bar{x}_{\text{exp. pro.}}$	SD	$\bar{x}_{\text{exp. pro.}}$	SD
EPS	18,8	10,4	10,5	0,7	16,8	9,6
Autres disciplines	9,4	4,2	28,3	4,0	16,5	10,5
Ensemble	14,5	9,2	21,2	10,2	16,6	9,7

Tableau 61. Répartition de l'expérience professionnelle des enseignants en fonction du sexe et de la discipline - étude 2

1.2.2. Données socio-démographiques des élèves

Le nombre d'élèves ayant participé au GENIE des élèves s'élève à 354. La répartition en fonction du sexe est de 165 filles et 189 garçons. En fonction de la discipline, il a été relevé 187 élèves évalués en EPS et 167 élèves évalués dans les autres disciplines.

Le tableau 62 résume la répartition du nombre d'élèves en fonction du sexe et de la discipline.

	Filles		Garçons		Total
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre
EPS	82	43,9%	105	56,1%	187
	49,70%		55,56%		52,82%
Autres disciplines	83	49,7%	84	50,3%	167
	50,30%		44,44%		47,18%
Ensemble	165	46,6%	189	53,4%	354

Tableau 62. Répartition des élèves en fonction du sexe et de la discipline - étude 2

La moyenne du nombre d'élèves par classe est de 22,1 élèves par classe (SD=4,6). Pour rappel, 8 classes d'EPS et 8 classes d'autres disciplines ont participé à l'étude 2. Ainsi, la moyenne d'élèves en EPS est de 23,4 (SD=4,7) et la moyenne d'élèves dans les autres disciplines est de 20,9 (SD=4,5). Le tableau 63 résume la répartition du nombre d'élèves par classe en fonction du sexe et de la discipline.

	Filles		Garçons		Total	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
EPS	10,3	3,1	13,1	5,2	23,4	4,7
Autres disciplines	10,4	5,8	10,5	5,9	20,9	4,5
Ensemble	10,3	4,0	11,8	5,1	22,1	4,6

Tableau 63. Répartition des élèves par classe en fonction du sexe et de la discipline - étude 2

En ce qui concerne l'âge, la moyenne d'âge des élèves s'établit à 13,9 ans (SD=1,9). En fonction de la discipline, la moyenne d'âge est de 12,5 ans (SD=1,1) pour les élèves en EPS et de 15,4 ans (SD=1,5) pour les élèves dans les autres disciplines.

Dans le détail, le tableau 64 résume la répartition de l'âge des élèves en fonction du sexe et de la discipline.

En années	Filles		Garçons		Total	
	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD
EPS	12,5	1,1	12,6	1,1	12,5	1,1
Autres disciplines	15,7	1,5	15,1	1,5	15,4	1,5
Ensemble	14,1	0,2	13,7	1,8	13,9	1,9

Tableau 64. Répartition de l'âge des élèves en fonction du sexe et de la discipline - étude 2

1.3. Mesures

Dans cette étude 2, comme évoqué dans la partie « Procédure » précédente, les enseignants avaient déjà participé à l'étude 1. De fait, nous disposions déjà des variables socio-démographiques et socio-professionnelles les concernant. Pour les élèves, nous avons relevé leur sexe et leur âge.

Ensuite, les participants étaient amenés à répondre aux questionnaires. Chaque questionnaire était précédé d'une note explicative en guise d'introduction pour informer les participants sur ce qui était attendu d'eux. Lorsque les questionnaires étaient issus de travaux réalisés en Anglais, ces questionnaires possédaient une version Française validée. Les clés de codage ont été synthétisées dans un document reprenant l'ensemble des questionnaires de l'étude 1, de l'étude 2 et de l'étude 3 (annexe 37). La totalité des items de ces questionnaires amenait les enseignants et les élèves à se positionner sur une échelle de Likert.

Nous avons organisé la passation en 3 documents. Les modalités de passation et d'organisation étaient détaillées dans la note explicative (annexe 15) disponible sur le drive en ligne.

→ Questionnaire n°1 pour l'enseignant :

L'enseignant était amené à compléter ce document comportant 2 questionnaires. Le TEIQue-SF et le WCC étaient proposés.

- Le TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form) (Petrides, 2009 ; Mikolajczak & Luminet, 2003 pour la version Française) contenant 30 items sur une échelle de Likert en 7 points (annexe 25). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'enseignant vit avec ses émotions. Un score total (moyenne de tous les items), 4 facteurs (bien-être, contrôle de soi, aptitudes émotionnelles, aptitudes sociales) et la motivation et l'adaptabilité ont été calculés ;
- Le WCC (Ways of Coping Checklist) (Lazarus & Folkman, 1984 ; Cousson et al., 1996 pour la version Française) contenant 27 items sur une échelle de Likert en 4 points (annexe 35). Ce questionnaire permet de mieux comprendre quelle stratégie met en place l'enseignant pour faire face à une situation stressante. Trois dimensions ont été calculées (coping centré sur la tâche, coping centré sur les émotions, coping centré sur la recherche de soutien).

→ Questionnaire n°2 pour l'enseignant :

L'enseignant était amené à compléter ce document pour chacun de ses élèves (par exemple, s'il avait 30 élèves, il complétait le questionnaire n°2 autant de fois qu'il avait d'élèves, soit 30 fois). Il devait compléter le TEIQue-360° et évaluer les apprentissages de l'élève au moment de la passation en lui attribuant une note sur 20.

- Le TEIQue-360° (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-360°) (Petrides, 2009) contenant 15 items sur une échelle de Likert en 7 points (annexe 27). Ce questionnaire permet à l'enseignant d'indiquer ses perceptions quant aux capacités émotionnelles de chacun de ses élèves. Un score total (moyenne de tous les items), 4 facteurs (bien-être, contrôle de soi, aptitudes émotionnelles, aptitudes sociales) et la motivation et l'adaptabilité ont été calculés ;

- Au moment de la passation, l'enseignant renseigne sur une échelle de Likert en 20 points, à quel niveau il estime situer ses élèves en ce qui concerne leurs apprentissages. Autrement dit, il attribue une note sur 20 à chacun de ses élèves.

→ Questionnaire pour l'élève :

Chaque élève de la classe devait compléter le questionnaire pour l'élève (par exemple, si l'enseignant avait 30 élèves, chaque élève complétait son questionnaire, puis l'enseignant récupérait les 30 exemplaires). Le TEIQue-ASF et le style motivationnel (perception élève) étaient proposés.

- Le TEIQue-ASF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form) (Petrides et al., 2006) contenant 30 items sur une échelle de Likert en 7 points (annexe 26). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'élève vit avec ses émotions. Un score total (moyenne de tous les items), 4 facteurs (bien-être, contrôle de soi, aptitudes émotionnelles, aptitudes sociales) et la motivation et l'adaptabilité ont été calculés. Ce questionnaire à destination des adolescents comporte les mêmes items que la version adulte (TEIQue-SF) à la différence que certains items ont été reformulés pour simplifier la compréhension grammaticale, lexicale et syntaxique. À titre d'exemple, pour l'item 13 sur la version TEIQue-SF « Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut », la version TEIQue-ASF propose « Parfois, des personnes se plaignent que je les traite mal » ;
- Le style motivationnel (perception élève) (version adaptée du TASC-Q : Teacher As Social Context Questionnaire, de Belmont et al., 1988) (analyse factorielle et analyse de fiabilité réalisées et décrites dans la partie « résultats ») contenant 15

items sur une échelle de Likert en 5 points (annexe 32). Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre ce que l'élève perçoit durant ses cours et comment il estime que son enseignant l'accompagne. Trois dimensions ont été calculées (soutien de l'autonomie, structure, investissement). Ici, chaque élève répond au sujet de son enseignant.

Une fois cette première passation terminée constituant le pré-test (T1), les participants étaient invités à réaliser une nouvelle passation à l'identique 12 semaines plus tard constituant alors le post-test (T2) afin que nous puissions vérifier si des évolutions se produisent au niveau des CE de chacun.

À l'issue du recueil de données, les résultats ont ensuite été codés et analysés avec les logiciels d'analyse statistique SPSS (version 28.0) et Jamovi (version 2.3.12.0).

2. Résultats - étude 2

Dans cette partie, nous traitons les données de la manière suivante :

- Dans un premier temps, nous réalisons une analyse préalable du questionnaire du style motivationnel (perception élève) pour vérifier sa robustesse ;
- Puis, nous étudions les effets des CE, des stratégies de coping et du style motivationnel (perception élève) des enseignants sur les CE des élèves et examinons le niveau des apprentissages (perception enseignant) des élèves en fonction des CE des enseignants et des CE auto-déclarées des élèves ;
- Enfin, nous comparons les CE auto-déclarées des élèves avec les CE des élèves (perception enseignant) afin de rendre compte des similitudes et différences de perception entre élèves et enseignants selon la discipline.

Ainsi, lorsque nous parlons de « discipline », nous faisons référence au fait, soit d'enseigner l'EPS ou d'avoir un enseignant d'EPS, soit d'enseigner une autre discipline ou d'avoir un enseignant d'une autre discipline.

2.1. Analyses préalables du questionnaire sur le style motivationnel (perception élève)

Nous procédons à une analyse factorielle exploratoire afin de vérifier la validité de la structure factorielle, la consistance interne et les corrélations entre les items du questionnaire sur le style motivationnel (perception élève). Ensuite, au besoin, nous réaliserons des ajustements selon plusieurs indicateurs, puis nous effectuons une analyse factorielle confirmatoire du potentiel nouveau modèle.

2.1.1. Analyse factorielle exploratoire

À l'aide d'une analyse factorielle exploratoire, nous voulons vérifier que la structure est valide ; à savoir si les 15 items sont correctement liés à leur dimension (soutien de l'autonomie, structure, investissement). Pour se faire, sous Jamovi, les 15 items ont été introduits comme variables. La méthode en vraisemblance maximale a été choisie comme méthode d'extraction. Cette méthode s'avère pertinente car elle tente de maximiser l'homogénéité à l'intérieur de chaque facteur afin de permettre un haut degré de fidélité. Nous avons sélectionné la méthode Oblimin directe avec la normalisation de Kaiser pour la rotation des facteurs.

Le test de sphéricité de Bartlett est significatif, $\chi^2(105) = 3594, p < .001$, et la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (MSA) de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est globalement satisfaisante (.93) ; ce qui suggère une bonne adéquation d'échantillonnage.

Les premiers résultats ont mis en avant une structure factorielle basée sur 3 facteurs, comme souhaité. Néanmoins, l'erreur moyenne quadratique approximative (RMSEA) n'est pas forcément bonne (.0583). L'idéal serait qu'elle soit inférieure à .05. De plus, les corrélations inter-facteurs (.45, .51 et .68) pourraient être meilleures. Aussi, et surtout, certains items ont une saturation faible (en plus d'une unicité forte supérieure à .60 indiquant que la pertinence de

ce modèle est faible), ou neaturent pas sur le facteur pour lequel ils devraient, ouaturent sur plusieurs facteurs.

Ainsi, et après analyse, plusieurs items ont été supprimés de notre analyse factorielle :

- Item 9 (investissement_4) : « Mon enseignant passe du temps avec moi » ;
- Item 12 (structure_5) : « Mon enseignant vérifie que je suis prêt avant qu'il ne commence un nouveau sujet » ;
- Item 13 (autonomie_4) : « Mon enseignant me propose beaucoup de choix » ;
- Item 14 (investissement_5) : « Mon enseignant est à l'écoute de mes idées » ;
- Item 15 (autonomie_5) : « Mon enseignant m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école ».

Après ces ajustements, la nouvelle analyse factorielle sur les 10 items a indiqué une courbe d'effondrement avec une rupture du coude de Cattell après le troisième facteur ; confirmant ainsi nos ajustements précédents.

Pour ce nouveau modèle en 10 items, le test de sphéricité de Bartlett est significatif, $\chi^2(45) = 1964, p < .001$, et l'indice KMO est globalement satisfaisant (.90) ; ce qui suggère une bonne adéquation d'échantillonnage. Les résultats indiquent que les trois facteurs extraits expliquent 62,9% de la variance totale avec des corrélations entre les facteurs plus fortes que précédemment (.52, .62 et .63). La RMSEA est très bonne (.0351) en étant inférieure à .05.

Enfin, aucun item n'a un poids factoriel inférieur à .40 dans son facteur d'appartenance (Boateng et al., 2018) (tableau 65). Toutes les unicités sont inférieures à .60 indiquant que la pertinence de ce modèle est bonne.

Dimensions		Facteurs		
		Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	.73		
	Autonomie_2	.43		
	Autonomie_3	.50		
Structure	Structure_1		.66	
	Structure_2		.73	
	Structure_3		.53	
	Structure_4		.49	
Investissement	Investissement_1			.48
	Investissement_2			.56
	Investissement_3			.83

Tableau 65. Charges factorielles pour 3 facteurs du style motivationnel (perception élève) - étude 2

Une analyse de fiabilité effectuée sur l'ensemble des données indique une très bonne cohérence interne des items (α de .87 à .92). Le tableau 66 présente les statistiques alpha de Cronbach obtenus pour chaque item.

Dimensions		α
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	.87
	Autonomie_2	.92
	Autonomie_3	.90
Structure	Structure_1	.91
	Structure_2	.90
	Structure_3	.92
	Structure_4	.92
Investissement	Investissement_1	.91
	Investissement_2	.90
	Investissement_3	.87

Tableau 66. Consistance interne du style motivationnel (perception élève) - étude 2

Les corrélations bilatérales de Pearson ont été réalisées entre les 10 items. Toutes les corrélations sont significatives ($p < .001$). Les résultats détaillés dans le tableau en annexe 16 montrent des corrélations modérées à fortes entre chaque item et sa dimension de rattachement (de .41 à .44 pour les items du soutien de l'autonomie, de .43 à .49 pour les items de la structure, de .38 à .56 pour les items de l'investissement).

2.1.2. Analyse factorielle confirmatoire

Afin de réaliser une analyse factorielle confirmatoire du nouveau modèle en 10 items, les 3 dimensions ont été introduites comme éléments cibles sous Jamovi. Nous vérifions l'ajustement du modèle en analysant un certain nombre d'indices. Pour se faire, la statistique du χ^2 nous révèle une significativité indiquant que ce nouveau modèle en 10 items est satisfaisant et bien adapté aux données, $\chi^2(32) = 58.9, p = .003$. Néanmoins, cette statistique du χ^2 utilisée pour évaluer l'ajustement du modèle est assez sensible à la taille de l'échantillon, ce qui signifie qu'avec un grand échantillon, un ajustement suffisamment bon entre le modèle et les données produit presque toujours une valeur du χ^2 importante et significative. D'ailleurs, le χ^2 réalisé sur le modèle initial en 15 items révèle également une significativité, $\chi^2(87) = 501, p < .001$, indiquant que ce modèle serait aussi satisfaisant et adapté aux données selon ce seul critère. Alors, il convient de s'assurer de l'adéquation du modèle au travers d'autres indices. Ainsi, nous calculons et analysons l'indice d'ajustement comparatif (CFI), l'indice de Tucker Lewis (TLI), la RMSEA, le critère d'information d'Akaike (AIC) et le critère d'information Bayésien (BIC). Le tableau 67 compile les indices d'ajustement selon le modèle.

Modèles	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Modèle initial à 15 items	501	.883	.858	.0876	26269	26481
Modèle confirmatoire à 10 items	58.9	.986	.980	.0368	17460	17607

Tableau 67. Indices d'ajustement selon le modèle du style motivationnel (perception élève) - étude 2

Les résultats mettent en avant que le modèle confirmatoire en 10 items présente de meilleurs indices d'ajustement. Le CFI et le TLI sont supérieurs à .98. Aussi, la RMSEA est inférieure à .05. Enfin, l'AIC et le BIC du modèle en 10 items sont inférieurs à ceux du modèle initial en 15 items. Ces résultats indiquent alors un bon ajustement.

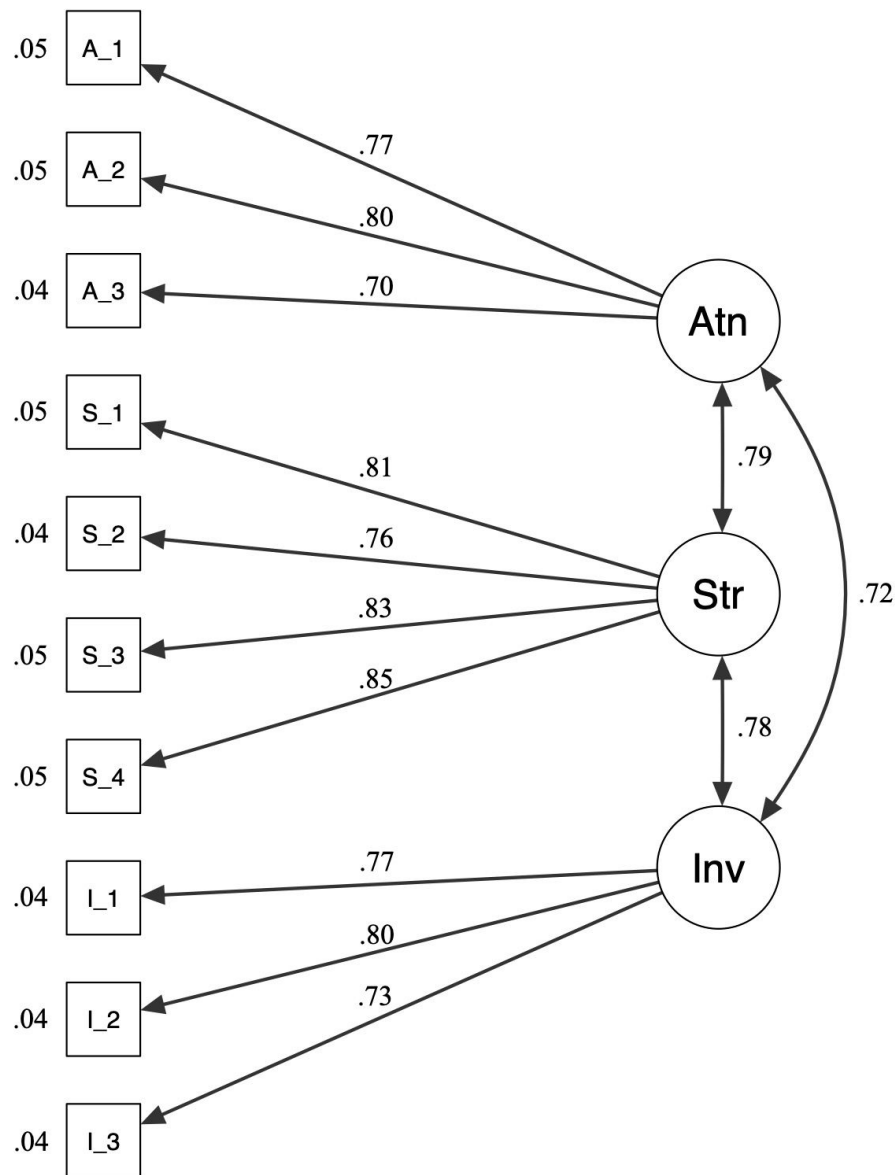
Les saturations factorielles et les estimations de covariances entre les facteurs sont bonnes avec des z significatifs (tableau 68). La statistique z de chacun de ces paramètres indiquent alors qu'ils apportent une contribution satisfaisante au modèle avec des covariances entre facteurs fortes (.72, .78 et .79).

Dimensions		Saturations	SD	z
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	.77	.05	14.1***
	Autonomie_2	.80	.05	17.7***
	Autonomie_3	.70	.04	15.8***
Structure	Structure_1	.81	.05	17.2***
	Structure_2	.76	.04	17.2***
	Structure_3	.83	.05	16.7***
	Structure_4	.85	.05	17.5***
Investissement	Investissement_1	.77	.04	17.6***
	Investissement_2	.80	.04	20.0***
	Investissement_3	.73	.04	18.6***

*** : $p < .001$

Tableau 68. Saturations factorielles pour le nouveau modèle en 10 items du style motivationnel (perception élève) - étude 2

Le diagramme structurel du modèle en 10 items ainsi obtenu est présenté en figure 42.



Atn : Autonomie ; Str : Structure ; Inv : Investissement

Figure 42. Diagramme structurel du modèle en 10 items du style motivationnel (perception élève) - étude 2

L'ensemble des précédents paragraphes permettent de démontrer de bonnes propriétés psychométriques pour le questionnaire évaluant le style motivationnel (perception élève) en 10 items. La structure factorielle est valide, les items et leurs dimensions ont une cohérence interne satisfaisante et la validité convergente/discriminante est bonne.

2.2. Liens avec les CE

Dans cette partie, nous étudions les effets des CE, des stratégies de coping et du style motivationnel (perception élève) des enseignants sur les CE des élèves et examinons le niveau des apprentissages (perception enseignant) des élèves en fonction des CE des enseignants et des CE auto-déclarées des élèves.

2.2.1. Effets des CE des enseignants sur les CE des élèves

Des analyses de régressions linéaires avec les CE des élèves en variable dépendante et le score total des CE des enseignants en prédicteur ont été menées en fonction du temps de mesure (tableau 69).

	Temps de mesure : T1				Temps de mesure : T2			
	R ²	F	t	α	R ²	F	t	α
Score total ^a	.127	5,35	2,312	.021*	.006	0,01	-,101	.919
Bien-être ^a	.111	4,06	2,016	.045*	.053	0,91	0,953	.341
Contrôle de soi ^a	.041	0,54	0,735	.463	.032	0,34	-0,579	.563
Aptitudes émotionnelles ^a	.117	4,55	2,132	.034*	.060	1,15	-1,073	.284
Aptitudes sociales ^a	.078	2,00	1,415	.158	.018	0,10	-0,320	.749
Motivation ^a	.086	2,42	1,556	.121	.015	0,07	0,270	.787
Adaptabilité ^a	.060	1,20	-1,094	.275	.001	0,00	0,014	.989

α : p-value ; * : $p < .05$; ^a : variable dépendante

Tableau 69. Régressions linéaires des CE des élèves en fonction du score total des CE des enseignants selon le temps de mesure - étude 2

Au T1, les résultats montrent que le score total des CE des enseignants prédit positivement le score total, le bien-être et les aptitudes émotionnelles des élèves. Plus les enseignants ont un score total de CE élevé, plus les élèves ont un score total de CE, de bien-être et d'aptitudes émotionnelles élevés. En revanche, le score total des CE des enseignants ne prédit

pas le contrôle de soi, les aptitudes sociales, la motivation et l'adaptabilité des élèves. Au T2, il apparaît que le score total des CE des enseignants ne prédit pas l'ensemble des CE des élèves.

2.2.2. Effets des stratégies de coping des enseignants sur les CE des élèves

Des analyses de régressions linéaires avec le score total des CE des élèves en variable dépendante et les stratégies de coping des enseignants en prédicteurs ont été menées en fonction du temps de mesure (tableau 70).

	Temps de mesure : T1				Temps de mesure : T2			
	R ²	F	t	α	R ²	F	t	α
Coping centré sur la tâche ^b	.045	0,66	0,814	.416	.073	1,75	-1,322	.187
Coping centré sur les émotions ^b	.168	9,45	-3,074	.002**	.035	0,405	-0,637	.525
Coping centré sur la recherche de soutien ^b	.135	6,04	-2,458	.014*	.050	0,80	-0,894	.372

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; ^b : variable indépendante

Tableau 70. Régressions linéaires du score total des CE des élèves en fonction des stratégies de coping des enseignants selon le temps de mesure - étude 2

Les résultats indiquent que les stratégies de coping centrées sur la tâche des enseignants ne prédisent pas le score total des CE des élèves, indépendamment du temps de mesure.

Aussi, il apparaît que les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien prédisent négativement le score total des CE des élèves, notamment lors du T1. Plus les enseignants utilisent ces stratégies de coping, moins les élèves ont un score total des CE élevé. Pour ces deux dimensions de coping, il n'apparaît plus d'effet sur le score total des CE des élèves au T2.

2.2.3. Effets du style motivationnel des enseignants (perception élève) sur les CE des élèves

Des analyses de régressions linéaires avec le score total des CE des élèves en variable dépendante et les styles motivationnels des enseignants en prédicteurs ont été menées en fonction du temps de mesure (tableau 71).

	Temps de mesure : T1				Temps de mesure : T2			
	R ²	F	t	α	R ²	F	t	α
Soutien de l'autonomie ^b	.196	12,83	3,582	< .001***	.208	14,54	3,813	< .001***
Structure ^b	.132	5,68	2,384	.018*	.242	20,06	4,479	< .001***
Investissement ^b	.303	32,24	5,678	< .001***	.328	38,80	6,229	< .001***

α : p-value ; * : $p < .05$; *** : $p < .001$; ^b : variable indépendante

Tableau 71. Régressions linéaires du score total des CE des élèves en fonction des styles motivationnels des enseignants selon le temps de mesure - étude 2

Les résultats indiquent que les styles motivationnels des enseignants prédisent positivement le score total des CE des élèves, indépendamment du temps de mesure. Plus les enseignants sont motivants en soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (selon leurs élèves), plus les élèves ont un score total des CE élevé.

2.2.4. Effets des CE des enseignants sur les apprentissages des élèves

Des analyses de régressions linéaires avec les notes des élèves en variable dépendante et le score total des CE des enseignants en prédicteur ont été menées en fonction du temps de mesure (tableau 72).

	Temps de mesure : T1				Temps de mesure : T2			
	R ²	F	t	α	R ²	F	t	α
Apprentissages ^a	.045	0,66	0,813	.417	.037	0,45	-0,670	.503

α : p-value ; ^a: variable dépendante

Tableau 72. Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction du score total des CE des enseignants selon le temps de mesure - étude 2

Les résultats indiquent que les CE des enseignants ne prédisent pas le niveau des apprentissages des élèves, indépendamment du temps de mesure.

2.2.5. Effets des CE des élèves sur leurs apprentissages

Des analyses de régressions linéaires avec les notes des élèves en variable dépendante et le score total des CE des élèves en prédicteur ont été menées en fonction du temps de mesure (tableau 73).

	Temps de mesure : T1				Temps de mesure : T2			
	R ²	F	t	α	R ²	F	t	α
Apprentissages ^a	.115	4,40	2,098	.037*	.124	4,99	2,234	.026*

α : p-value ; * : $p < .05$; ^a: variable dépendante

Tableau 73. Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction du score total des CE des élèves selon le temps de mesure - étude 2

Les résultats montrent que les CE des élèves prédisent positivement leur niveau des apprentissages, indépendamment du temps de mesure. Plus le score total des CE des élèves est élevé, plus leurs notes sont élevées.

2.3. Effets de la discipline lors des comparaisons entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant)

Dans cette étude, les élèves étaient amenés à compléter le questionnaire portant sur leurs propres CE d'une part, et les enseignants étaient amenés à compléter le questionnaire portant sur les CE de leurs élèves d'autre part. De cette manière, nous pouvons comparer les CE auto-déclarées des élèves avec les CE des élèves (perception enseignant) afin de rendre compte des similitudes et différences de perception entre élèves et enseignants selon la discipline. L'intérêt est de pouvoir vérifier si 1) les enseignants perçoivent correctement les compétences émotionnelles de leurs élèves, si 2) un groupe d'enseignants est plus précis que l'autre dans la perception des CE des élèves, et si 3) ces résultats évoluent dans le temps.

Pour se faire, comme nous disposons des moyennes et des écart-types et que notre analyse porte sur un grand nombre d'élèves ($N=354$), nous supposons que la distribution suit une loi normale et réalisons des tests z avec une signification p bilatérale.

Ainsi, le tableau 74 présente les résultats des comparaisons entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant).

Compétences émotionnelles	EPS					Autres disciplines					
	CE des élèves (perception enseignant)		CE auto-déclarées des élèves		z	CE des élèves (perception enseignant)		CE auto-déclarées des élèves		z	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Temps de mesure : T1	Score total	5,01	1,06	4,71	0,75	3,03**	4,76	0,96	4,51	0,73	2,62**
	Bien-être	5,12	1,25	5,32	1,29	-1,44	4,65	1,22	4,83	1,33	-1,28
	Contrôle de soi	5,09	1,19	4,16	1,01	7,71***	4,71	1,25	3,96	1,15	5,62***
	Aptitudes émotionnelles	5,19	1,06	4,48	0,87	6,75***	4,83	1,15	4,35	0,83	4,27***
	Aptitudes sociales	4,48	1,36	4,86	1,02	-2,87**	4,55	1,25	4,82	0,95	-2,14*
	Motivation	5,28	1,57	4,94	1,54	1,99*	5,49	1,70	4,73	1,52	4,22***
	Adaptabilité	5,22	1,40	4,09	1,2	8,01***	4,72	1,64	4,24	1,11	3,09**
Temps de mesure : T2	Score total	5,00	0,91	4,70	0,79	3,27**	4,94	0,92	4,57	0,74	3,85***
	Bien-être	5,08	1,08	5,25	1,30	-1,30	4,79	1,21	4,94	1,34	-1,04
	Contrôle de soi	5,18	1,12	4,22	1,04	8,20***	4,97	1,22	4,09	1,08	6,85***
	Aptitudes émotionnelles	5,04	1,05	4,55	0,87	4,71***	5,00	0,96	4,34	0,84	6,46***
	Aptitudes sociales	4,57	1,21	4,68	1,07	-0,86	4,77	1,32	4,90	0,94	-0,98
	Motivation	5,24	1,53	5,08	1,63	0,92	5,34	1,65	4,69	1,55	3,61***
	Adaptabilité	5,28	1,40	4,37	1,19	6,46***	4,91	1,55	4,19	0,98	4,94***

* : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 74. Comparaisons des moyennes entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) en fonction de la discipline - étude 2

Au T1, il n'existe aucune distinction entre les enseignants d'EPS et les enseignants des autres disciplines. En effet, lorsque les moyennes des CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) sont statistiquement identiques (comme pour le bien-être), les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines parviennent à être au plus près des réponses de leurs élèves, indépendamment de la discipline ; et lorsque les moyennes des CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) sont significativement différentes (comme pour le score total, le contrôle de soi, les aptitudes émotionnelles, les aptitudes sociales, la motivation et l'adaptabilité), les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines ne parviennent pas à être au plus près des réponses de leurs élèves, indépendamment de la discipline.

Aussi, les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines attribuent des niveaux de CE supérieurs à leurs élèves comparés aux niveaux auto-déclarés des élèves pour le score total, le contrôle de soi, les aptitudes émotionnelles, la motivation et l'adaptabilité, indépendamment de la discipline. Inversement, les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines attribuent des niveaux de CE inférieurs à leurs élèves comparés aux niveaux auto-déclarés des élèves pour les aptitudes sociales, indépendamment de la discipline. Enfin, les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines évaluent le niveau de bien-être de leurs élèves de la même manière que les élèves l'évaluent d'eux-mêmes.

Au T2, il existe une seule distinction entre les enseignants d'EPS et les enseignants des autres disciplines. En effet, seule les moyennes de la motivation auto-déclarée par les élèves et de la motivation des élèves (perception enseignant) sont statistiquement identiques pour les classes d'EPS ($z = 0.92, p = .360$) ; tandis que pour les classes des autres disciplines, les moyennes de motivation sont significativement différentes ($z = 3.61, p < .001$). En revanche, lorsque les moyennes des CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) sont statistiquement identiques (comme pour le bien-être et les aptitudes sociales), les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines parviennent à être au plus près des réponses de leurs élèves, indépendamment de la discipline ; et lorsque les moyennes des CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves (perception enseignant) sont significativement différentes (comme pour le score total, le contrôle de soi, les aptitudes émotionnelles et l'adaptabilité), les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines ne parviennent pas à être au plus près des réponses de leurs élèves, indépendamment de la discipline.

Aussi, de la même manière qu'au T1, les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines attribuent des niveaux de CE supérieurs à leurs élèves comparés aux niveaux auto-déclarés des élèves pour le score total, le contrôle de soi, les aptitudes émotionnelles, la

motivation et l'adaptabilité, indépendamment de la discipline. Enfin, les enseignants d'EPS comme les enseignants des autres disciplines évaluent les niveaux de bien-être et d'aptitudes sociales de leurs élèves de la même manière que les élèves les évaluent d'eux-mêmes.

3. Discussion - étude 2

Cette discussion autour des résultats de l'étude 2 nous permettra de rendre compte des liens qui peuvent exister entre l'enseignant et ses élèves quant aux CE, d'examiner l'influence des stratégies de coping et du style motivationnel des enseignants sur les CE de leurs élèves, de vérifier l'effet des CE sur les apprentissages des élèves, et de déterminer si la discipline permet de mieux identifier et interpréter les CE des élèves en comparant les enseignants d'EPS aux enseignants des autres disciplines.

3.1. Influence des CE des enseignants sur les CE des élèves

Puisque les émotions des enseignants vont influencer les cognitions des élèves ainsi que leurs comportements, les élèves peuvent se comporter différemment en fonction de ce qu'ils perçoivent de leur enseignant (Sutton & Wheatley, 2003). Même si les enseignants tentent souvent de masquer leurs sentiments, les élèves sont souvent conscients des émotions des enseignants car il existe de nombreuses façons dont ces dernières peuvent s'exprimer, de façon volontaire ou involontaire. Alors, les élèves sont influencés par l'expression des émotions de leur enseignant, qu'elles soient négatives ou positives (Klassen & Chiu, 2010 ; Patrick et al., 2011 ; Turner et al., 2002). Aussi, les enseignants à CE élevées arrivent davantage à savoir que leur comportement et leur état d'esprit exerceront une influence sur le comportement des élèves et leurs émotions (Stronge & Grant, 2009). Ainsi, le comportement de ce type d'enseignant va inciter les élèves à reproduire ce qu'ils voient et perçoivent (Fisher, 2005). De cette façon, nous étions alors amenés à penser que les CE des enseignants ont des effets sur les CE des élèves (H2-1).

Au T1, les régressions linéaires montrent que le score total des CE des enseignants prédit positivement le score total, le bien-être et les aptitudes émotionnelles des élèves. Plus les

enseignants ont un score total de CE élevé, plus les élèves ont un score total des CE, le bien-être et les aptitudes émotionnelles élevés. En revanche, au T2, le score total des CE des enseignants ne prédit plus l'ensemble des échelles des CE des élèves.

Ces résultats laissent penser que les CE des élèves sont influencées par les CE des enseignants seulement en début d'année scolaire, lorsqu'ils ne connaissent pas encore suffisamment leurs enseignants. Cette influence ne serait alors pas permanente et s'estomperait au fil des semaines. Effectivement, c'est au début de l'année scolaire qu'a été réalisé le T1 de notre étude 2. Le T2 a quant à lui été réalisé 12 semaines après. Ainsi, il est possible que les élèves se soient « émancipés » de l'influence de leurs enseignants et que ce ne soient plus directement les CE des enseignants qui aient des effets sur les CE des élèves, mais autre chose¹². Néanmoins, il apparaît que les CE des enseignants influencent positivement l'échelle du bien-être des élèves, indépendamment du temps ; ce que confirment des travaux où une association positive entre les CE élevées et les dimensions liées au bien-être a été démontrée (Petrides et al., 2007).

L'ensemble de ces conclusions mettent en avant la complexité d'appréhender les liens qui peuvent exister entre les CE des enseignants et celles des élèves. En effet, de nombreux facteurs interviennent probablement à des moments et des intensités différentes au cours de la scolarité, influençant alors plus ou moins les processus cognitifs et socio-émotionnels qui s'opèrent entre les enseignants et les élèves. Les effets de contagion dont peuvent être sujettes les CE des élèves rendent difficiles d'accorder exclusivement l'imputabilité aux CE des enseignants.

Au regard des résultats, l'hypothèse H2-1 est partiellement validée. Les CE des enseignants ont des effets partiels dans le temps sur les CE des élèves.

¹² Ci-après, nous verrons que le style motivationnel des enseignants influence les CE des élèves.

3.2. Influence des stratégies de coping des enseignants sur les CE des élèves

Parce qu'il a été constaté une association positive entre l'IE et des stratégies de coping centrées vers la tâche (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011), les stratégies que l'enseignant choisit de mettre en œuvre vont dépendre de son niveau d'IE. Elles vont également impacter les émotions de ses élèves et la manière dont ils les gèrent car le niveau des CE des élèves peut être influencé (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005) lorsqu'un enseignant propose des stratégies de coping permettant de résoudre efficacement des problématiques (Lazarus, 2000). Ainsi, les élèves vont être amenés à reproduire le comportement de leur enseignant. De cette manière, un enseignant usant de ses CE pour proposer des stratégies de coping centrées sur la tâche amènera ses élèves à développer leurs propres CE pour l'imiter ; tandis qu'un enseignant abordant des situations sous le coup de l'émotion ne permettra pas à ses élèves d'adopter les bonnes réponses émotionnelles face à ces situations. Alors, nous faisons l'hypothèse que les stratégies de coping des enseignants ont des effets sur les CE des élèves (H2-2).

Dans un premier temps, nous avons réalisé des analyses complémentaires afin de vérifier les corrélations entre les CE et les stratégies de coping des enseignants (tableau 75).

	Score total des CE	Coping centré sur la tâche	Coping centré sur les émotions	Coping centré sur la recherche de soutien
Score total des CE	1			
Coping centré sur la tâche	.45**	1		
Coping centré sur les émotions	-.50**	-.45**	1	
Coping centré sur la recherche de soutien	.07	.37**	.15**	1

** : $p < .01$

Tableau 75. Corrélations entre le score total des CE et les stratégies de coping des enseignants - étude 2

Les coefficients de corrélation de Pearson ainsi obtenus vont dans le sens de la littérature. Le score total des CE des enseignants est corrélé positivement aux stratégies de coping centrées

sur la tâche alors qu'il est corrélé négativement aux stratégies de coping centrées sur les émotions. Pour les stratégies de coping centrées sur la recherche de soutien, il n'existe pas de corrélation avec le score total des CE.

Puisque les travaux mettent en avant l'association positive entre les CE et les stratégies de coping centrées vers la tâche d'un individu (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011), nous pensions qu'un effet de contagion pouvait exister entre les enseignants et leurs élèves. Mais il apparaît que si les enseignants utilisent cette stratégie, cela n'ait pas d'effet sur les CE de leurs élèves. En effet, les analyses des régressions linéaires que nous avons menées indiquent que les stratégies de coping centrées sur la tâche ne prédisent pas le score total des CE des élèves, indépendamment du temps de mesure. Ainsi, si l'enseignant utilise davantage les stratégies de coping centrées sur la tâche, cela n'a pas d'impact sur les CE des élèves. Les élèves semblent alors peu sensibles aux stratégies centrées sur la tâche que met en œuvre leur enseignant. Néanmoins, il aurait pu être intéressant d'analyser l'impact des stratégies de coping des enseignants sur les stratégies de coping de leurs élèves. Ainsi, nous aurions pu observer si les stratégies de coping centrées sur la tâche de l'enseignant amenaient ses élèves à employer également les mêmes stratégies. Alors, selon cette hypothèse, cela impacterait positivement de facto leurs CE car l'association positive entre les CE et les stratégies de coping centrées sur la tâche a été démontré (Campo, You, Dosseville & Salinas, 2012).

En revanche, pour la dimension du coping centrée sur les émotions, comme nous le pensions, les enseignants qui optent davantage pour ces stratégies vont faire baisser les CE des élèves. En effet, les analyses des régressions linéaires mettent en avant une prédiction négative de cette dimension sur le score total des CE des élèves. Ceci peut s'expliquer par la perception fine qu'ont les élèves des CE de leur enseignant. Cet effet de contagion intervient au T1, qui a été réalisé en début d'année scolaire, c'est-à-dire au moment où les élèves cherchent encore à bien cerner et comprendre le fonctionnement de leur enseignant et les stratégies qu'il emploie.

Alors, dès que la stratégie de coping centrées sur les émotions est employée par l'enseignant et dans la mesure où cette stratégie est jugée la moins efficace pour aborder une situation (Amiot, Blanchard & Gaudreau, 2008 ; Gaudreau & Antl, 2008), cela impacte négativement les CE de leurs élèves qui voient probablement en leur enseignant une personne qui se laisse submerger par ses émotions.

Concernant la dimension du coping centré sur la recherche de soutien, les analyses des régressions linéaires montrent également que cette dimension prédit négativement le score total des CE des élèves. Aussi, et de la même manière que pour les stratégies de coping centrées sur les émotions, cet effet se constate au T1, en début d'année scolaire. Alors, le fait que l'enseignant et ses élèves ne se connaissent pas encore suffisamment peut induire une incompréhension du réel besoin de soutien. En effet, les enseignants doivent probablement proposer un type de soutien dont leurs élèves n'ont pas besoin ; ou les élèves communiquent mal le type de besoin qu'ils recherchent. Alors, ce décalage impacte négativement les CE des élèves. On peut également penser que si un enseignant a trop recours à la recherche de soutien, que cette dernière soit trop visible, ou bien qu'elle s'opère auprès des élèves, cela ne favorise pas le développement des CE des élèves.

En revanche, au T2, c'est-à-dire 12 semaines plus tard, les élèves et leur enseignant se connaissent mieux et les nombreux mécanismes cognitifs et émotionnels intervenant dans les CE auxquels font appel les élèves leur permettent de ne plus être influencés négativement par les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien de leur enseignant.

Ainsi, il apparaît qu'un enseignant optant pour des stratégies de coping centrées sur la tâche apporte tout de même une stabilité émotionnelle chez les élèves en n'ayant pas d'influence sur leurs CE, ; tandis que s'il opte pour des stratégies de coping centrées sur les émotions ou sur la recherche de soutien, cela aura un effet négatif sur les CE des élèves. Au regard de ce

constat et indépendamment de l'utilisation des stratégies de coping centrées sur la tâche pourtant jugées meilleures dans la littérature, il convient alors que l'enseignant emploie le moins possible les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien car elles ont des effets négatifs sur les CE des élèves.

Par conséquent, l'hypothèse H2-2 est partiellement validée. Les stratégies de coping des enseignants centrées sur la tâche n'ont pas d'effet sur les CE des élèves, tandis que les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien prédisent négativement les CE des élèves.

3.3. Influence du style motivationnel des enseignants sur les CE des élèves

Dans la mesure où avoir des CE en classe est une bonne stratégie pour obtenir des résultats élevés en termes d'efficacité pédagogique en mettant en œuvre un climat de classe favorisant les apprentissages, c'est-à-dire soutenant l'autonomie et structurant les apprentissages avec un enseignant investi (Tessier, 2013), un enseignant motivant sera modélisant pour ses élèves. Ainsi, par imitation et parce que le contexte scolaire dans lequel évoluent les élèves sera sécurisant et serein, les élèves pourront développer leurs CE. De cette façon, nous postulons que le style motivationnel des enseignants a des effets sur les CE des élèves (H2-3).

Les résultats des régressions linéaires indiquent que les styles motivationnels des enseignants prédisent positivement le score total des CE des élèves, indépendamment du temps de mesure. Plus les enseignants sont motivants en soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (selon leurs élèves), plus les élèves ont un score total de CE élevé.

En effet, le questionnaire évaluant le style motivationnel de l'enseignant a été complété par les élèves à propos de leur enseignant ; c'est alors sous le prisme des élèves que les dimensions du style motivationnel de l'enseignant sont renseignées. Ainsi, dès lors que les élèves identifient leur enseignant comme une personne motivante, ils voient en lui quelqu'un qui leur permet de s'épanouir laissant alors leurs CE se développer dans un contexte socio-émotionnel fertile, sécurisant et serein.

L'avantage de mettre en œuvre un style motivationnel pour que les élèves atteignent leurs besoins fondamentaux humains (le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale) va leur permettre de s'engager spontanément dans les activités. À cet effet, les élèves réussissent mieux à l'école lorsque leur enseignant soutient l'autonomie (Boggiano et al., 1993), ils perçoivent et identifient mieux leurs compétences (Trouilloud et al., 2006), ils ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), ils sont plus actifs et persévérants en classe (Vallerand et al., 1997) et sont plus créatifs (Koestner et al., 1984). Ainsi, il est possible que le style motivationnel, par les modifications directes qu'il provoque sur l'environnement, est plus facilement perceptible par les élèves que ne le sont les stratégies de coping et les CE des enseignants. Les stratégies de coping centré sur la tâche peuvent notamment être plus d'ordre cognitif (e.g., analyser les forces et les faiblesses de la situation, planifier, restructurer cognitivement une situation, etc.).

De cette façon, ce que l'enseignant va concrètement mettre en place au sein de la classe va impacter directement les CE de ses élèves. En effet, lorsque l'enseignant favorise l'autonomie de ses élèves, il leur permet de résoudre efficacement des problèmes (Reeve, 2022), ce qui a pour effet de développer les compétences employées pour y parvenir. De plus, un enseignement structuré va offrir une liberté pédagogique aux élèves au travers de laquelle ils vont pouvoir trouver un environnement propice aux apprentissages en effaçant en grande partie les situations d'échec et dans lequel les retours avec l'enseignant sont réguliers et adaptés à

chaque élève (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). Tout cela permet alors aux élèves d'avoir une meilleure estime de soi (Deci et al., 1981) et de ressentir des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), ce qui a un impact bénéfique sur leurs CE. Enfin, lorsque que l'enseignant s'investit auprès de ses élèves, a de l'affection et le montre, leur laisse la possibilité d'exprimer librement leurs émotions, ressentis et affects, cela va instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie qui permettra aux élèves de répondre à leur besoin de proximité sociale.

Compte tenu des résultats, nous sommes amenés à valider l'hypothèse H2-3 et conclure que le style motivationnel des enseignants a des effets sur les CE des élèves. Les enseignants qui soutiennent l'autonomie, structurent leurs apprentissages et s'investissent dans leurs enseignements auprès de leurs élèves en termes de temps et d'énergie permettent aux élèves d'avoir des CE élevées.

3.4. Influence des CE sur les apprentissages des élèves

Dans la mesure où les CE des enseignants peuvent se traduire par une performance des élèves (Brackett & Katulak, 2006), il convient de prendre en compte les émotions dans les apprentissages scolaires (Cuisinier, Tornare & Pons, 2015). En effet, il est primordial que l'enseignant propose un climat de classe propice à la réussite scolaire de ses élèves (Jennings & Greenberg, 2009) en identifiant leurs émotions et en les utilisant comme levier pour les mettre à profit dans leurs apprentissages car il a été montré qu'un enseignant aux CE faibles (Ismail & Idris, 2009) et stressé (Klassen & Chiu, 2010) a un impact négatif sur les performances de ses élèves. Aussi, puisque la relation entre l'IE et la performance au travail a été montrée (Sy, Tram & O'hara, 2006 ; Lam & Kirby, 2002), des CE élevées chez élèves pourraient favoriser leurs apprentissages car des élèves motivés par leur enseignant et identifiant et comprenant bien leurs propres émotions peuvent agir sur celles-ci pour les mettre à profit dans les activités. Par

conséquent, nous faisons l'hypothèse que les CE des enseignants comme celles des élèves ont des effets sur les apprentissages des élèves (H2-4).

3.4.1. Effets des CE des enseignants sur les apprentissages des élèves

Nos résultats concernant les effets des CE des enseignants sur les apprentissages des élèves apportent des nuances à notre cadre théorique. En effet, alors que nous pensions que des CE élevées chez les enseignants permettraient aux élèves d'obtenir de meilleures notes comme nous le laissions penser Brackett et Katulak (2016) et que des enseignants aux CE faibles auraient un impact négatif sur les performances des élèves (Ismail & Idris, 2009), il apparaît que les CE des enseignants ne prédisent pas le niveau des apprentissages des élèves. Ainsi, le niveau de CE de l'enseignant n'aura aucun effet direct sur les apprentissages de ses élèves selon notre étude 2.

3.4.2. Effets des CE des élèves sur leurs apprentissages

Concernant les effets des CE des élèves sur leurs apprentissages, la littérature tend à montrer une association positive entre le trait d'IE et le succès académique (Petrides et al., 2004 ; Sanchez-Ruiz et al., 2013). Nos résultats indiquent que les CE des élèves prédisent positivement leur niveau d'apprentissages. Ainsi, plus le score total des CE des élèves est élevé, plus leurs notes sont élevées. De cette manière, les CE des élèves semblent avoir une incidence directe sur leurs réussite scolaire. En effet, parce que les élèves ayant des CE élevées sont moins souvent absents et sont moins susceptibles d'être exclus des établissements scolaires, ils obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations de fin de cycle (Petrides et al., 2004). En

revanche, lorsque les CE sont faibles, les élèves adoptent davantage un comportement déviant/perturbateur et sont alors moins performants scolairement (Jaeger, 2003).

Par conséquent, l'hypothèse H2-4 est partiellement validée. Les CE des enseignants n'ont pas d'effet sur les apprentissages des élèves. En revanche, les CE des élèves ont des effets sur leurs apprentissages.

Néanmoins, au regard des résultats précédents concernant le style motivationnel de l'enseignant où il a été prouvé qu'un enseignant qui soutient l'autonomie, structure les apprentissages et s'investit auprès de ses élèves va permettre de renforcer les CE des élèves, nous pouvons nous interroger sur les effets que peut avoir le style motivationnel de l'enseignant sur les apprentissages. En effet, alors que nous avons établi que les CE des élèves impactent directement et favorablement leurs apprentissages (Petrides et al., 2004 ; Sanchez-Ruiz et al., 2013), nous avons mis en évidence que les CE des enseignants n'ont pas d'effet sur les CE de leurs élèves, probablement car elles n'interviennent pas directement sur le climat de classe comme peut le faire le style motivationnel. Or, par les modifications directes que vont avoir le style motivationnel de l'enseignant sur le contexte scolaire et le climat de classe, nous avons testé a posteriori les effets du style motivationnel des enseignants sur les apprentissages des élèves. Alors, les régressions linéaires que nous avons menées indiquent que les styles motivationnels des enseignants prédisent positivement le niveau des apprentissages des élèves, indépendamment du temps de mesure (tableau 76). Dans le détail, nous observons que c'est l'investissement des enseignants qui impactent significativement les apprentissages des élèves. Ainsi, dès lors qu'un enseignant investira du temps et de l'énergie en instaurant une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec ses élèves, il les placera en situation de réussite scolaire.

	Temps de mesure : T1		Temps de mesure : T2	
	R ²	F	R ²	F
	.263	7,88	.245	6,80
	Bêta	α	Bêta	α
Soutien de l'autonomie ^b	-0,034	.618	-0,080	.241
Structure ^b	-0,034	.629	0.028	.714
Investissement ^b	0,297	<.001***	0.258	<.001***

α : p-value ; *** : $p < .001$; ^b : variable indépendante

Tableau 76. Régressions linéaires des apprentissages des élèves en fonction des styles motivationnels des enseignants selon le temps de mesure - étude 2

Ces précédentes parties de la discussion autour de l'étude 2 rendent compte de la complexité des processus cognitifs et socio-émotionnels qui entourent les CE des enseignants et des élèves. Pour résumer, les CE des enseignants n'influencent pas directement les CE des élèves, mais permettent aux élèves d'avoir un niveau de bien-être élevé tout au long de l'année scolaire. Aussi, les stratégies de coping des enseignants centrées sur la tâche n'impactent pas les CE des élèves, mais lorsque les enseignants optent pour des stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien, cela nuit aux CE des élèves. En outre, les CE des enseignants n'influencent pas les apprentissages des élèves tandis que des CE élevées chez les élèves participent à leur réussite scolaire. Enfin, les enseignants motivants¹³ permettent aux élèves d'avoir des CE élevées.

Ainsi, il apparaît que ce soit davantage le climat scolaire qui soit directement lié aux CE des élèves. De cette façon, et comme nous l'avons montré avec les régressions linéaires, les CE des enseignants jouent un rôle dans le niveau de bien-être de leurs élèves (Petrides et al., 2007) ; plus les CE des enseignants sont élevées, plus les élèves se sentent bien dans leur classe. Alors, et comme le démontrent les études, c'est ce sentiment de bien-être qui va favoriser des CE élevées chez les élèves (Schutte et al., 2002 ; Van der Zee et al., 2002 ; Gannon & Ranzijn,

¹³ Soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (Tessier, 2013).

2005 ; Lopes et al., 2005). De cette manière, parce que les enseignants aux CE élevées ont un style motivant et influencent le bien-être de leurs élèves, les CE élevées des enseignants participent indirectement à permettre aux élèves d'avoir des CE élevées en proposant un climat de classe prosociale (Jennings & Greenberg, 2009) favorable aux apprentissages et qui favorise l'expression des émotions des élèves. Des enseignants investis auprès de leurs élèves vont alors avoir une influence positive sur les CE des élèves en leur proposant un environnement de classe convivial qui permette le développement cognitif et leur réussite scolaire.

3.5. Effets de la discipline lors des comparaisons entre les CE auto-déclarées des élèves et les CE des élèves perçues par les enseignants

Puisque le cadre théorique a montré que, lors d'un cours d'EPS, les nombreuses interactions et le fait de « baigner » dans un contexte socio-émotionnel fort va entraîner un engagement physique exacerbant les émotions des élèves, et qu'ainsi, l'enseignant d'EPS doit faire montre de compétences et de connaissances pour adapter son enseignement aux réponses émotionnelles de ses élèves pour leur octroyer un cadre propice aux apprentissages, nous étions amenés à penser que les enseignants d'EPS parviennent à mieux identifier et interpréter les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines (H2-5).

Les tests z nous ont permis de comparer les CE auto-déclarés des élèves avec les CE des élèves perçues selon leur enseignant afin de rendre compte des différences ou non de perceptions entre élèves et enseignants en fonction de la discipline.

Au T1, il n'existe aucune distinction entre les enseignants d'EPS et les enseignants des autres disciplines. Lorsque les enseignants d'EPS identifient au plus près une CE de leurs élèves par rapport à ce que les élèves ont déclaré, les enseignants des autres disciplines y parviennent

également (comme l'échelle du bien-être). De la même manière, lorsque les enseignants d'EPS n'identifient pas au plus près une CE de leurs élèves par rapport à ce que les élèves ont déclaré, les enseignants des autres disciplines n'y parviennent pas non plus.

Au T2, le même constat est fait pour la majorité des CE. Seule l'échelle de la motivation présente une différence en fonction de la discipline. En effet, pour cette échelle, les enseignants d'EPS parviennent à bien identifier cette CE chez leurs élèves par rapport à ce que les élèves ont déclaré ; en revanche, les enseignants des autres disciplines n'y parviennent pas.

Aussi, et indépendamment du temps de mesure, lorsque les enseignants d'EPS surévaluent les CE de leurs élèves par rapport à ce que les élèves ont déclaré, les enseignants des autres disciplines les surévaluent aussi, et inversement.

Plusieurs raisons peuvent expliquer les similitudes entre les enseignants d'EPS et les enseignants des autres disciplines. Parce que les enseignants contactés via leur adresse e-mail l'ont été car ils avaient précédemment participé à l'étude 1, les enseignants participant à cette étude 2 doivent probablement témoigner d'un certain intérêt pour notre objet de recherche. Ainsi, comme ils se sentent concernés par les CE car ils pensent bénéficier de CE élevées, notre étude 2 a sans doute attiré des enseignants ayant des CE supérieures à l'ensemble de leurs collègues, ce qui a alors eu comme conséquence de dissiper les différences entre les enseignants selon leur discipline. Aussi, il est possible que les enseignants des autres disciplines pratiquent également assidûment une activité physique de la même manière que peuvent le faire leurs collègues enseignants d'EPS. Alors, ils bénéficieraient des mêmes avantages que permet d'obtenir la pratique d'une AP en ce qui concerne les CE, ce qui aurait pour conséquence de réduire les différences entre les enseignants selon la discipline. Enfin, il peut s'agir d'une surestimation de la part des enseignants, ou d'une sous-estimation de la part des élèves quant à leurs CE en ne parvenant pas à les évaluer avec justesse. Ainsi, par exemple, lorsque les élèves déclarent leur niveau d'aptitudes émotionnelles, leurs enseignants, peu importe leur discipline,

estiment leur niveau plus haut que celui qu'a déclaré leurs élèves. Savoir qui des enseignants ou des élèves ont « mal » estimé leurs aptitudes émotionnelles mériterait un travail approfondi afin de déceler quels sont les éléments qui pourraient expliquer cette surestimation ou sous-estimation.

Alors, le profil des participants ne permet pas de mettre en évidence des différences selon la discipline. Seule l'échelle de la motivation des élèves est mieux identifiée par les enseignants d'EPS. Cette différence en faveur des enseignants d'EPS peut s'expliquer par le fait qu'ils doivent être davantage capables d'identifier les facteurs qui permettent à leurs élèves de rester motivés et de leur proposer des objectifs qui soient atteignables pour éviter les abandons ou les stratégies d'évitement, le but étant de maintenir le plus possible l'engagement des élèves dans leur pratique. En effet, l'EPS est une discipline où le résultat est visible et mesurable tout de suite et aux yeux de tous ; alors, en cas d'échec, cela peut être mal vécu et entraîner un blocage chez certains élèves. L'enseignant d'EPS doit donc être en mesure de bien reconnaître ce qui maintient ses élèves motivés et trouver les bons mots, arguments et encouragements qui leur permettent de rester concentrés sur leur tâche sans se laisser submerger par leurs émotions négatives. Effectivement, le concept de motivation pourrait être plus facilement décelable en EPS via le prisme de l'engagement des élèves qui témoigne de la partie visible de la motivation (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). L'engagement comportemental des élèves y est notamment plus important. L'engagement émotionnel l'est aussi et la discipline invite aussi plus facilement les élèves à un engagement intentionnel.

Par conséquent, les résultats nous amènent à rejeter l'hypothèse H2-5 et à conclure que les enseignants d'EPS ne parviennent pas à mieux identifier et interpréter les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines.

Chapitre 10 : Étude 3 : Programme de développement GENIE

Ce chapitre détaille les effets que peut avoir un programme de développement de l'IE sur les CE, les stratégies de coping et les affects des enseignants, rend compte de l'influence du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants, et vérifie si ces effets peuvent être maintenus plusieurs mois après l'expérimentation.

1. Méthodologie - étude 3

1.1. Procédure

En janvier 2022, au regard des analyses, observations et recommandations émises suite à la revue systématique que nous avons réalisée, nous avons conçu un programme de développement de l'IE. Pour recruter des participants, nous avons choisi de diffuser l'information de cette formation auprès des enseignants ayant participé au GENIE des enseignants lors de l'étude 1 et ayant renseigné leur adresse e-mail. Cette liste de diffusion nommée formation.genie@listes.univ-rouen.fr comportait, après avoir fait le tri, les 448 adresses e-mail des enseignants Français du premier degré et du second degré ayant indiqué enseigner dans le département de la Seine-Maritime (76), département dans lequel est mené ce travail doctoral. L'e-mail (annexe 17) a fait l'objet de 3 relances par session de formation (entre janvier et février 2022 pour la session 1 et entre mars et avril 2022 pour la session 2).

Notre e-mail contenait, entre autres, les explications sur nos recherches, le contenu bref de la formation et son intérêt, les dates, les horaires et le lieu de la formation, ainsi que le lien permettant de s'y inscrire <https://tinyurl.com/Formation-GENIE>. De fait, nous avons choisi d'organiser la formation dans une salle dédiée dans les locaux de l'INSPÉ Normandie Rouen –

Le Havre situé au 2, rue du Tronquet 76130 MONT-SAINT-AIGNAN. Aussi, pour des raisons d'organisation et pour que les groupes expérimentaux ne soient pas surchargés, nous avons opté pour qu'il y ait deux sessions de formation. La session 1 s'est déroulée les mercredis matin de 09h00 à 12h00 (16/03 – 23/03 – 30/03). La session 2 s'est déroulée les samedis matin de 09h00 à 12h00 (07/05 – 14/05 – 21/05). Ainsi, les enseignants désireux de participer ont pu choisir la session correspondant au mieux à leurs disponibilités.

Concernant le lien d'inscription à la formation, un préambule (annexe 18) expliquait brièvement l'objectif de nos recherches. Ensuite, les participants étaient invités à renseigner leur adresse e-mail à laquelle ils ont été contactés, leur sexe, leur date de naissance et le degré dans lequel ils enseignent (1^{er} degré ou 2nd degré). De cette manière, nous disposions des variables nécessaires pour effectuer une randomisation à la manière d'un RCT (randomized controlled trial = essai randomisé contrôlé) dans le but de constituer les groupes de façon équilibrée selon le sexe, l'âge et le degré pour éviter le biais de confusion (pour que la comparaison entre les groupes puisse se faire sans que les variables du sexe, de l'âge et du degré n'interfèrent dans nos analyses) et le biais de sélection (pour que nous ne puissions pas savoir dans quel groupe les participants vont se trouver).

À l'issue du recueil de ces informations et du traitement par randomisation, nous avons obtenu un groupe expérimental qui a suivi la formation et un groupe contrôle qui ne l'a pas suivie mais qui a tout de même réalisé l'ensemble des tests dont l'organisation est résumée par la figure 43 proposée ci-après dans la partie « Mesures ».

Après de nombreuses interrogations, nous avons choisi de proposer cette formation en présentiel. En effet, au moment de la réalisation de cette étude 3, la crise sanitaire liée au COVID nous a obligés à nous questionner sur la faisabilité de cette formation et nous avons dû nous rendre à l'évidence, qu'au regard des modalités telles que les improvisations théâtrales, il n'était pas possible et concevable de la proposer en distanciel. De cette manière, nous en avons

informé les participants et avons respecté scrupuleusement les recommandations gouvernementales qui étaient en vigueur au moment des formations pour appliquer les gestes barrières, comme se laver les mains, ouvrir les fenêtres, etc.

1.2. Contenu du programme de développement GENIE

À l'issue de la revue systématique où nous avons pu faire un état des lieux des différentes formes d'organisations et de modalités utilisées lors des formations, il est apparu que c'est davantage l'association des modalités qui permettent d'obtenir des résultats probants. Alors, nous avons choisi de proposer un programme de développement alliant les conférences, les ateliers, les improvisations théâtrales, les discussions/échanges et un suivi continu à la maison afin de maximiser sa réussite. Les ateliers d'improvisations théâtrales ont été conceptualisés et conçus sous les conseils d'une formatrice spécialisée afin de les mettre en lien avec les émotions. De cette façon, selon les exercices d'expression, certaines compétences émotionnelles sont abordées et travaillées spécifiquement (annexe 22). En outre, l'organisation qui a semblé la plus adaptée à cette association de modalités est l'organisation n°1 détaillée dans la revue systématique et proposant un programme s'étalant sur plusieurs séances. Bien que la revue systématique mette en exergue une formation de 4 à 6 séances, une formation sur 3 séances nous a paru plus en adéquation avec le rythme de vie professionnelle des enseignants quant à leur disponibilité. Ainsi, nous avons opté pour une formation de 3 séances à hauteur d'une séance de 3 heures par semaine, soit un temps de formation de 9 heures, auquel s'ajoute le suivi continu à la maison (annexe 19 pour le suivi continu n°1 de la séance 1) sous forme de document pédagogique synthétisant les points clés soulevés lors des séances (rappel théorique) et proposant des exercices associés pour encourager à appliquer le programme. De fait, notre temps de formation respecte les préconisations de la revue systématique qui établit un temps de formation compris entre 8 et 12 heures.

Chaque séance est composée d'apports théoriques, d'exercices de connaissances (annexe 20), d'exercices de regard (annexe 21), d'exercices d'expression (annexe 22), d'échanges et de discussions. Les passations de tests sont effectuées en séance 1, en séance 3, et également 3 mois plus tard à l'issue de la formation sous la forme d'un test de rétention dont l'organisation générale est détaillée ci-après dans la partie « Mesures ». Un support PowerPoint est utilisé pour chaque séance pour servir de ligne directrice lors de la formation.

Le tableau 77 détaille le contenu de la formation séance par séance.

Séances	Contenu des séances
Séance 1	<p>Mesures :</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEC (annexe 24) - WCC (annexe 35) - PANAS (annexe 29) - IPAQ (annexe 36) <p>Explications de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi cette formation ? <p>Calendrier et contenu général de la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dates et horaires des séances - Nombre de séances et durée des séances - Contenu général des séances et organisation générale des séances <p>Apports théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que l'intelligence ? - Les formes d'intelligences - Qu'est-ce qu'une émotion ? - Pourquoi les émotions ? - La reconnaissance émotionnelle faciale (tableau des expressions faciales) - L'importance du contexte <p>Ateliers et improvisations théâtrales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice de connaissance n°1 : « Clap-prénom » - Exercice de regard n°1 : « Le regard qui tue » - Exercice d'expression n°1 : « Le jeu des prénoms et l'intonation » - Exercice d'expression n°2 : « La numérotèque » - Exercice d'expression n°3 : « 1, 2, 3 expression » - Exercice d'expression n°4 : « Le musée » - Exercice d'expression n°5 : « Le carré des émotions » - Exercice d'expression n°6 : « Dire une phrase autrement » - Exercice d'expression n°7 : « Deux phrases et rien de plus » - Exercice d'expression n°8 : « La maladie contagieuse » - Exercice d'expression n°9 : « La bombe que l'on se lance » - Exercice d'expression n°10 : « Tête – épaule – haut du corps » - Exercice d'expression n°11 : « La courbe d'émotion » <p>Échanges et discussions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Débriefing pour que les participants puissent échanger, dire ce qu'ils ressentent - Lier les émotions avec leur vécu et les situations qu'ils vivent au quotidien - Mettre les émotions en lien avec l'enseignement <p>Suivi continu n°1 (annexe 19) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel théorique - Exercices

Séance 2	<p>Apports théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none">- L'intelligence émotionnelle- Les différents modèles- Les compétences émotionnelles <p>Ateliers et improvisations théâtrales :</p> <ul style="list-style-type: none">- Exercice de connaissance n°2 : « Le don de prénom »- Exercice de connaissance n°3 : « Balle prénom » - Exercice de regard n°2 : « Les ballons de couleurs »- Exercice de regard n°3 : « Le bol de fruits » - Exercice d'expression n°12 : « Une phrase – un geste – une émotion »- Exercice d'expression n°13 : « La chaise »- Exercice d'expression n°14 : « Le conflit »- Exercice d'expression n°15 : « Échauffement émotionnel »- Exercice d'expression n°16 : « 100 façons de ... »- Exercice d'expression n°17 : « Le parcours au fil des sentiments »- Exercice d'expression n°18 : « Le goaler »- Exercice d'expression n°19 : « Victime – bourreau – sauveur »- Exercice d'expression n°20 : « Le danger derrière la porte »- Exercice d'expression n°21 : « Les bonjours émotionnels »- Exercice d'expression n°22 : « L'émotion qui se transforme »- Exercice d'expression n°23 : « Le parcours imposé » <p>Échanges et discussions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Débriefing pour que les participants puissent échanger, dire ce qu'ils ressentent- Aborder l'implication/la portée que les émotions ont dans leur vie personnelle et professionnelle- Mettre les émotions en lien avec l'enseignement <p>Suivi continu n°2 :</p> <ul style="list-style-type: none">- Rappel théorique- Exercices
-----------------	---

Séance 3	<p>Apports théoriques :</p> <ul style="list-style-type: none">- Bénéfices des CE dans la vie personnelle- Bénéfices des CE dans la vie professionnelle- Bénéfices des CE pour l'enseignant- Bénéfices des CE pour les élèves- Liens entre les CE des enseignants et des élèves <p>Ateliers et improvisations théâtrales :</p> <ul style="list-style-type: none">- Exercice de connaissance n°4 : « Prénom touche »- Exercice de connaissance n°5 : « Les tontons flingueurs » - Exercice de regard n°4 : « De l'espace lointain à l'espace intime »- Exercice de regard n°5 : « Le samouraï » - Exercice d'expression n°24 : « La porte qui ne s'ouvre jamais »- Exercice d'expression n°25 : « Émotions en surface »- Exercice d'expression n°26 : « Les indésirables »- Exercice d'expression n°27 : « La lettre »- Exercice d'expression n°28 : « Les niveaux d'émotions »- Exercice d'expression n°29 : « Les chaises qui se répondent »- Exercice d'expression n°30 : « Action émotion »- Exercice d'expression n°31 : « Papa, Maman, je suis ... »- Exercice d'expression n°32 : « Le jeu des cinq émotions »- Exercice d'expression n°33 : « Je quitte »- Exercice d'expression n°34 : « La valise des sentiments »- Exercice d'expression n°35 : « La cabine téléphonique » <p>Échanges et discussions :</p> <ul style="list-style-type: none">- Débriefing pour que les participants puissent échanger, dire ce qu'ils ressentent- Réflexion sur les relations avec les collègues et les élèves (comment écouter efficacement, comment parler des sentiments et des émotions, clarifier les limites interpersonnelles)- Les amener à se questionner sur les possibilités de réinvestissement auprès de leurs élèves <p>Mesures :</p> <ul style="list-style-type: none">- PEC (annexe 24)- WCC (annexe 35)- PANAS (annexe 29)- IPAQ (annexe 36) <p>Suivi continu n°3 :</p> <ul style="list-style-type: none">- Rappel théorique- Exercices
-----------------	---

Tableau 77. Contenu du programme de développement GENIE - étude 3

1.3. Population

À l'issue de la campagne de diffusion de la formation auprès des 448 enseignants Seinomarins ayant fourni leur adresse e-mail lors de l'étude 1 (233 enseignants du 1^{er} degré et 215 enseignants du 2nd degré), 39 participants se sont portés volontaires pour prendre part au programme de développement de l'IE (18 enseignants du 1^{er} degré et 21 enseignants du 2nd degré). C'est donc 8,71% des 448 enseignants contactés qui ont choisi de participer à notre étude. Ce pourcentage est à mettre en perspective avec les difficultés qui sont apparues lors de la mise en œuvre et l'organisation de cette formation et témoigne clairement de la volonté et de l'intérêt des enseignants à se former et à développer des compétences pour leur permettre de proposer un enseignement qui soit profitable à leurs élèves. En effet, les écueils étaient divers et variés :

- Le territoire de la Seine-Maritime est d'une superficie de 6 277 km². Il se place à la 32^{ème} position sur les 96 départements Métropolitains, pouvant alors être considéré comme un territoire modérément étendu. Aussi, Mont-Saint-Aignan, commune de la Métropole Rouen Normandie où s'est déroulée la formation, se situe au Sud du département. Ainsi, certains participants ont alors parcouru plus de 90 km l'aller pour rejoindre le lieu de la formation ;
- Certains enseignants ont fait remarquer que les jours et horaires ne leur permettaient pas d'être disponibles à cause de leurs responsabilités familiales. Aussi, la moyenne d'âge nationale des enseignants est de 44 ans, soit en général l'âge auquel la vie de famille prend le plus de temps car les derniers enfants de la fratrie sont nés et les premiers enfants de la fratrie (nés lorsque la mère avait 28,5 ans en moyenne ; INSEE, 2015) sont encore sous la responsabilité de leurs parents. Tous ces éléments mettent en lumière la difficulté à concilier la vie familiale et la vie professionnelle ;

- Le programme de développement GENIE était une formation dont les participants faisaient la démarche de se former sur leur temps libre, en dehors du cadre professionnel, sans rémunération, ni ordre de mission établi par leur administration et sans prise en charge des frais de déplacement. Elle ne revêtait pas un caractère obligatoire et était proposée dans une démarche exclusivement personnelle pour les enseignants. La formation ne faisait pas partie du Plan Académique de Formation ni du dispositif de Compte Personnel de Formation. De fait, les participants ont alors parfois dû faire le nécessaire pour se rendre disponible en devant parfois déplacer des heures de cours ou en demandant des autorisations d'absences exceptionnelles pour leur permettre de s'organiser et ainsi participer à la formation ;
- Enfin, le choix d'une formation en présentiel a été confronté à la crise sanitaire liée au Covid. La mise en œuvre a dû être adaptée pour respecter scrupuleusement les recommandations gouvernementales en appliquant les gestes barrières, comme le nombre restreint de participants dans un lieu clos, le port du masque, le lavage des mains, l'aération de la salle de formation, les distanciations sociales suffisantes, etc. Ces restrictions ont dû amener certains enseignants à se questionner et ont probablement été à l'origine de désistements.

En résumé, au regard des éléments évoqués concernant les difficultés d'organisation, les caractéristiques du public visé, la particularité du territoire et le caractère non-obligatoire de la formation, le nombre de participants (N=39) comparé au nombre d'enseignants sollicités (N=448), soit environ 8,71%, est un bon indicateur en ce qui concerne la volonté de formation continue des enseignants et nous laisse croire que ce programme de développement représente un intérêt particulier pour eux.

Pour rappel, la revue systématique nous a permis de mettre en évidence que la moyenne du nombre de participants était d'environ 73 participants (SD=36,2) sur l'ensemble des études. Concernant le nombre de participants dans les différents groupes des études de la revue systématique, nous avons relevé une moyenne de 38 participants dans les groupes expérimentaux (SD=21,6) et d'environ 31 dans les groupes contrôles (SD=18,2).

Pour les études ayant proposé l'organisation n°1 proposant un programme s'étalant sur plusieurs séances comme nous l'avons fait (N=6), le nombre de participants s'établit à 28 pour les groupes expérimentaux (SD=13,0) et environ 29 participants pour les groupes contrôles (SD=15,2). Notre étude comporte 39 participants au total, dont 22 participants dans le groupe expérimental et 17 participants dans le groupe contrôle.

La répartition du sexe dans les études mixtes (N=6) de la revue systématique s'établit en moyenne à environ 44 femmes (SD=28,7) et 37 hommes (SD=23,8) (soit 54% de femmes et 46% d'hommes). Notre étude comporte 31 femmes et 8 hommes (soit 79,49% de femmes et 20,51% d'hommes).

Dans le détail, le tableau 78 résume la répartition des participants en fonction du sexe et du groupe.

	Femmes		Hommes		Total
Groupe expérimental	17	77,27%	5	22,73%	22
	54,84%		62,50%		56,41%
Groupe contrôle	14	82,35%	3	17,65%	17
	45,16%		37,50%		43,59%
Ensemble	31	79,49%	8	20,51%	39

Tableau 78. Répartition des participants en fonction du sexe et du groupe - étude 3

Dans les études de la revue systématique, la moyenne d'âge des participants s'établit à 24,4 ans sur l'ensemble des études (SD=7,6).

Notre étude indique que la moyenne d'âge des participants est de 43,8 ans (SD=7,2). Le groupe expérimental a une moyenne d'âge de 45,0 ans (SD=5,8) et le groupe contrôle a une moyenne d'âge de 42,3 ans (SD=8,6) (tableau 79).

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD	$\bar{X}_{\text{âge}}$	SD
Groupe expérimental	46,3	5,2	40,6	6,2	45,0	5,8
Groupe contrôle	42,4	8,6	41,7	10,8	42,3	8,6
Ensemble	44,5	7,1	41,0	7,4	43,8	7,2

Tableau 79. Répartition de l'âge en fonction du sexe et du groupe - étude 3

La moyenne de l'expérience professionnelle des participants s'établit à 17,3 ans (SD=8,5). Le groupe expérimental a une expérience professionnelle en moyenne de 17,8 ans (SD=8,4) et le groupe contrôle a une expérience professionnelle en moyenne de 16,6 ans (SD=8,8) (tableau 80).

En années	Femmes		Hommes		Total	
	$\bar{X}_{\text{exp. pro.}}$	SD	$\bar{X}_{\text{exp. pro.}}$	SD	$\bar{X}_{\text{exp. pro.}}$	SD
Groupe expérimental	20,1	7,8	10,0	5,3	17,8	8,4
Groupe contrôle	16,7	8,8	16,3	10,4	16,6	8,8
Ensemble	18,6	8,3	12,4	7,6	17,3	8,5

Tableau 80. Répartition de l'expérience professionnelle en fonction du sexe et du groupe - étude 3

Enfin, concernant la répartition des participants en fonction du degré dans lequel ils enseignent, sur l'ensemble des participants, 18 enseignants ont déclaré enseigner dans le 1^{er} degré (soit 46,15% sur l'ensemble des participants) et 21 enseignants ont déclaré enseigner dans le 2nd degré (soit 53,85% sur l'ensemble des participants). Le tableau 81 résume cette répartition.

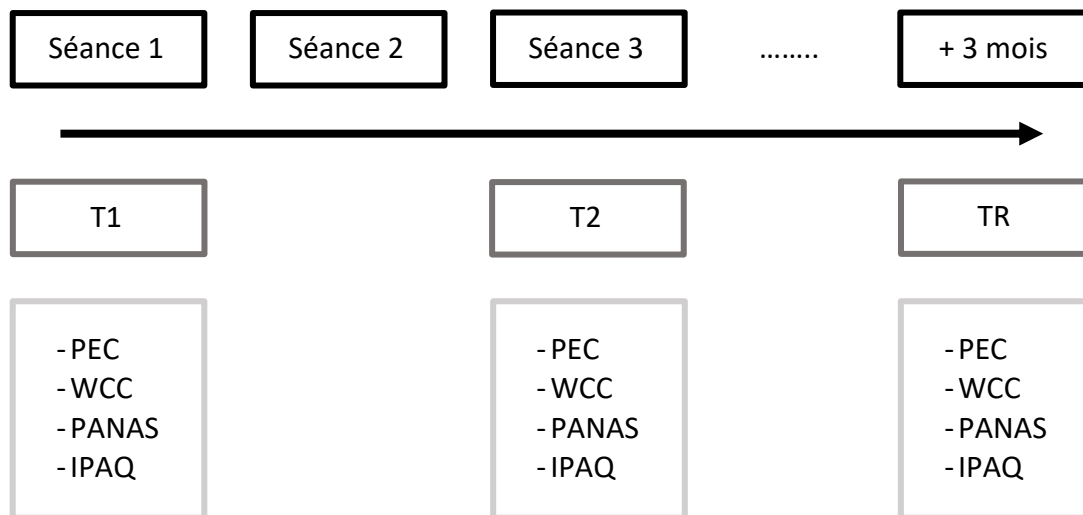
	1 ^{er} degré		2 nd degré		Total
Groupe expérimental	5	22,73%	17	77,27%	22
	27,78%		80,85%		56,41%
Groupe contrôle	13	76,47%	4	23,53%	17
	72,22%		19,05%		43,59%
Ensemble	18	46,15%	21	53,85%	39

Tableau 81. Répartition des participants en fonction du degré de l'enseignement et du groupe - étude 3

1.4. Mesures

Comme évoqué dans la partie « Procédure », les participants ont eu à répondre à certaines questions lorsqu'ils complétaient le formulaire d'inscription. Ainsi, nous avons relevé leur sexe, leur âge et le degré dans lequel ils enseignent (1^{er} degré ou 2nd degré), ce qui nous a permis de procéder à la randomisation présentée précédemment.

Pour l'ensemble des participants, plusieurs temps de recueil de données ont été définis. Au cours de la formation, la séance 1 intégrait des mesures au début de la séance et la séance 3 intégrait des mesures à la fin de la séance. En outre, trois mois après la fin de la formation, un test de rétention (TR ou follow-up) a été réalisé. Ainsi, nous avons 3 temps de recueil de données : un T1 en début de formation (séance 1), un T2 en fin de formation (séance 3) et un TR trois mois après le T2. La figure 43 résume cette organisation et présente les mesures réalisées pour chaque temps de recueil de données.



T1 : Test ; TR : Test de Rétention ; PEC : Profile of Emotional Competence ; WCC : Ways of Coping Checklist ; PANAS : Positive Affect and Negative Affect Schedule ; IPAQ : International Physical Activity Questionnaire

Figure 43. Les différents temps de recueil de données - étude 3

Les participants étaient invités à répondre à 4 questionnaires. Chaque questionnaire était précédé d'une note explicative en guise d'introduction pour informer les participants sur ce qui était attendu d'eux. Lorsque les questionnaires étaient issus de travaux réalisés en Anglais, ces questionnaires possédaient une version Française validée. Les clés de codage ont été synthétisées dans un document reprenant l'ensemble des questionnaires de l'étude 1, de l'étude 2 et de l'étude 3 (annexe 37). Les trois premiers questionnaires amenaient les enseignants à se positionner sur une échelle de Likert. Puis, le quatrième conduisait les participants à renseigner le niveau d'intensité d'Activité Physique (AP) en se basant sur l'intensité, la durée et la récurrence de leurs activités dans la semaine.

Dans le détail, pour ces 4 questionnaires, nous avons relevé :

- Le profil de compétences émotionnelles (PEC : Profile of Emotional Competence) (Brasseur et al., 2013) contenant 50 items sur une échelle de Likert en 5 points (annexe 24). Ce questionnaire permet de mieux comprendre comment l'enseignant vit avec ses émotions dans le milieu de l'enseignement. Trois scores ont été calculés (le score total avec la moyenne de tous les items, le sous-score intrapersonnel avec

la moyenne des items des sous-échelles des compétences intrapersonnelles et le sous-score interpersonnel avec la moyenne des items des sous-échelles des compétences interpersonnelles), ainsi que les scores de chaque sous-échelle (identification de mes émotions, identification des émotions d'autrui, compréhension de mes émotions, compréhension des émotions d'autrui, expression de mes émotions, écoute des émotions d'autrui, régulation de mes émotions, régulation des émotions d'autrui, utilisation de mes émotions, utilisation des émotions d'autrui) ;

- Le WCC (Ways of Coping Checklist) (Lazarus & Folkman, 1984 ; Cousson et al., 1996 pour la version Française) contenant 27 items sur une échelle de Likert en 4 points (annexe 35). Ce questionnaire permet de mieux comprendre quelle stratégie met en place l'enseignant pour faire face à une situation stressante. Trois dimensions ont été calculées (coping centré sur la tâche, coping centré sur les émotions, coping centré sur la recherche de soutien) ;
- Le PANAS (Positive Affect and Negative Affect Schedule) (Watson, Clark & Tellegen, 1988 ; Gaudreau, Sanchez & Blondin, 2006 pour la version Française) contenant 20 items sur une échelle de Likert en 5 points (annexe 29). Ce questionnaire est une échelle d'auto-évaluation des affects positifs et négatifs. Il est constitué de 20 adjectifs relatifs à des sentiments et des émotions, divisés en deux échelles : affect positif et affect négatif. Pour chaque adjectif, le répondant indique sur l'échelle à quel point il a ressenti ce sentiment au cours de la semaine écoulée.
- L'IPAQ (version courte Française de l'International Physical Activity Questionnaire) (Craig et al., 2003) permet de mesurer ce niveau d'intensité d'AP des participants. Ce questionnaire (annexe 36) interroge sur le temps passé pour une AP à intensité légère, le temps passé pour une AP à intensité modérée et le temps passé pour une

AP à intensité élevée au cours de la semaine. Les données recueillies permettent d'obtenir un score de la dépense énergétique en MET (Metabolic Equivalent of Task). Cette dépense énergétique équivaut à :

- 3,3 METs par minute pour une AP à intensité légère (marche, gymnastique douce, nage détente, déplacements en classe, dehors, au domicile, etc.) ;
- 4 METs par minute pour une AP à intensité modérée (marche rapide, montée d'escalier, randonnée, vélo en tant que mode de transport, port de charges légères, séance d'EPS, tâches ménagères et jardinage peu intenses, etc. ; ces activités sont marquées par une accélération de la respiration, une transpiration) ;
- 8 METs par minute pour une AP à intensité élevée (course à pied, vélo à un rythme soutenu ou avec des pentes, natation, danse, fitness, tâches ménagères ou manutentionnaires difficiles, port de charges lourdes, etc. ; ces activités sont marquées par un essoufflement, une transpiration importante).

En fonction du score obtenu, 3 niveaux d'intensité d'AP sont catégorisés :

- AP d'intensité légère (1) si la dépense énergétique hebdomadaire est inférieure à 600 METs ;
- AP d'intensité modérée (2) si la dépense énergétique hebdomadaire est comprise entre 600 et 3000 METs ;
- AP d'intensité élevée (3) si la dépense énergétique hebdomadaire est supérieure à 3000 METs.

Le MET est une unité de mesure qui permet de quantifier l'énergie utilisée par le corps pendant l'activité physique, par rapport au métabolisme au repos. Cette unité est standardisée afin qu'elle puisse s'appliquer à des personnes de poids corporel variable et comparer

différentes activités physiques. À titre de référence, une personne au repos ou assise sur une chaise dépense 1 MET par minute.

Pour calculer ce score, la méthode à appliquer selon l'ONAPS (Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité) et Craig et al. (2003) est proposée en annexe 36. Le document « Guidelines for the data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire » pour une description plus détaillée de l'analyse de l'IPAQ et des recommandations portant sur la validité et le traitement des données est accessible sur https://www.physio-pedia.com/images/c/c7/Quidelines_for_interpreting_the_IPAQ.pdf.

À l'issue du recueil de données, les résultats ont ensuite été codés et analysés avec le logiciel d'analyse statistique SPSS (version 28.0).

2. Résultats - étude 3

Dans cette partie, nous nous intéressons aux effets du programme de développement de l'IE sur les CE, les stratégies de coping et les affects des enseignants, et étudions l'influence du programme sur le niveau d'intensité de pratique d'activité physique des enseignants. Pour se faire, nous détaillons les similitudes et les différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle au T1, T2 et TR.

2.1. Effets du programme sur les CE

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur les CE au T1, au T2 et au TR (PEC : Profile of Emotional Competence) (Brasseur et al., 2013) (annexe 24).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des échelles des CE des enseignants selon le groupe et le temps de mesure. Aussi, et en s'appuyant sur le modèle de traitement utilisé par Nélis et al. (2009, 2011), des tests *t* de Student pour échantillons indépendants nous indiquent les différences entre les enseignants selon le groupe pour chaque temps de mesure. Le tableau 82 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque temps de mesure.

Compétences émotionnelles	Temps de mesure : T1					Temps de mesure : T2					Temps de mesure : TR					
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
Score total	3,53	0,51	3,48	0,40	.787	3,86	0,34	3,43	0,34	<.001***	3,92	0,31	3,45	0,34	<.001***	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	3,46	0,54	3,59	0,40	.409	3,86	0,45	3,53	0,31	.012*	3,86	0,38	3,55	0,37	.015*
	Identification	3,84	0,61	4,14	0,48	.098	4,27	0,49	4,05	0,44	.143	4,14	0,49	3,98	0,59	.362
	Compréhension	3,90	0,75	4,04	0,56	.538	4,40	0,51	3,94	0,46	.006**	4,23	0,55	4,05	0,60	.333
	Expression	3,29	0,63	3,36	0,55	.703	3,55	0,66	3,34	0,60	.325	3,59	0,62	3,35	0,49	.202
	Régulation	2,98	0,86	3,13	0,73	.573	3,44	0,69	3,13	0,53	.138	3,70	0,54	3,14	0,71	.008**
	Utilisation	3,29	0,81	3,28	0,64	.972	3,66	0,68	3,18	0,60	.025*	3,64	0,59	3,21	0,75	.055
Compétences interpersonnelles	Sous-score	3,59	0,55	3,38	0,56	.241	3,86	0,32	3,34	0,55	.002**	3,98	0,33	3,36	0,47	<.001***
	Identification	3,84	0,68	3,85	0,68	.961	4,22	0,47	3,87	0,59	.048*	4,06	0,57	3,79	0,51	.127
	Compréhension	3,89	0,67	3,78	0,57	.578	3,98	0,57	3,72	0,61	.171	4,15	0,42	3,72	0,59	.011*
	Expression	3,86	0,80	3,49	0,81	.165	4,29	0,57	3,38	0,68	<.001***	4,21	0,42	3,69	1,03	.039*
	Régulation	3,48	0,56	3,12	0,85	.117	3,78	0,42	3,04	0,99	.008**	3,94	0,46	3,02	0,82	<.001***
	Utilisation	2,88	0,75	2,66	0,77	.368	3,05	0,73	2,68	0,85	.158	3,55	0,73	2,59	0,70	<.001***

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 82. Moyennes et écart-types des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant le score total des CE, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les groupes au T1, $t(37) = 0.27$, $p = .787$. Tandis qu'au T2, $t(37) = 3.91$, $p < .001$, et au TR, $t(37) = 4.42$, $p < .001$, les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement supérieur aux enseignants du groupe contrôle (figure 44).

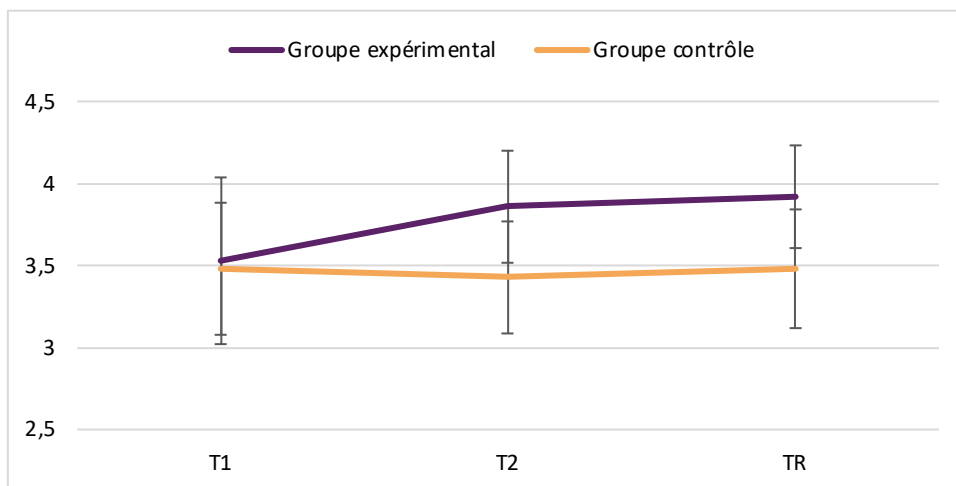


Figure 44. Scores totaux des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant le sous-score intrapersonnel des CE, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les groupes au T1, $t(37) = -0.84, p = .409$. Tandis qu'au T2, $t(37) = 2.65, p = .012$, et au TR, $t(37) = 2.54, p = .015$, les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement supérieur aux enseignants du groupe contrôle (figure 45).

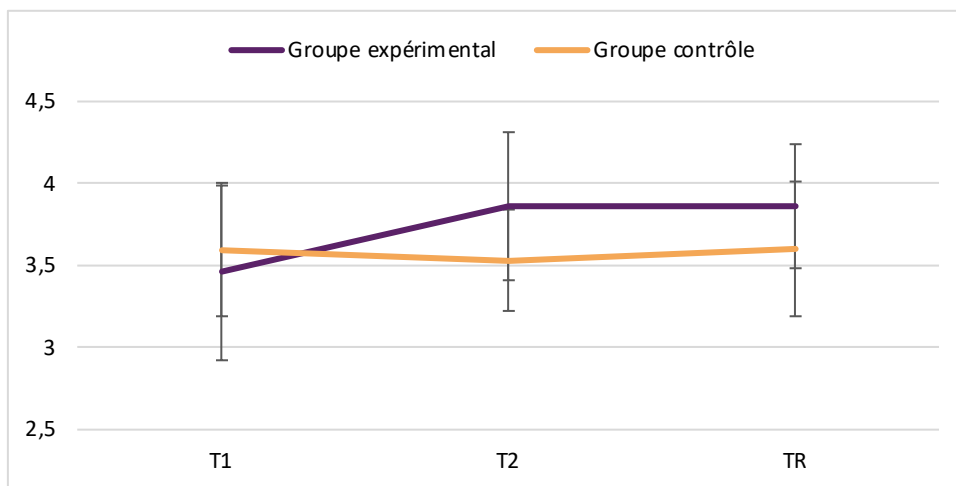


Figure 45. Scores intrapersonnels des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant le sous-score interpersonnel des CE, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les groupes au T1, $t(37) = 1.10, p = .241$. Tandis qu'au T2, $t(37) = 3.52,$

$p = .002$, et au TR, $t(37) = 4.83$, $p < .001$, les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement supérieur aux enseignants du groupe contrôle (figure 46).

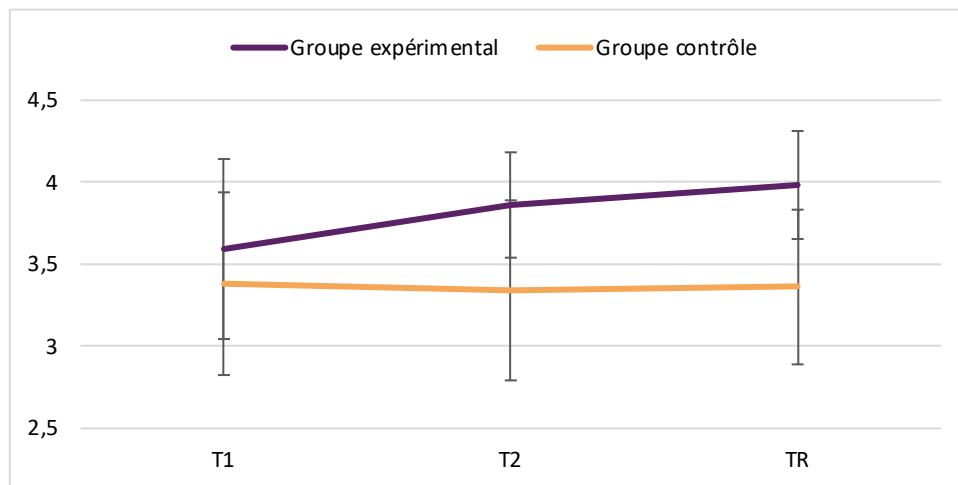


Figure 46. Scores interpersonnels des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Les résultats des sous-échelles des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles sont résumés dans le tableau 82 précédent.

Aussi, des tests *t* de Student pour échantillons appariés nous indiquent les différences¹⁴ entre les temps de mesure pour chaque groupe. Le tableau 83 indique les résultats des comparaisons entre les temps de mesure en fonction du groupe.

Compétences émotionnelles	Différences T1/T2				Différences T2/TR				Différences T1/TR				
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle		
	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	
Score total	-0,34	<.001***	0,05	.365	-0,06	.368	-0,02	.730	-0,39	<.001***	0,03	.666	
Compétences intrapersonnelles	Sous-score	-0,40	<.001***	0,06	.260	0,01	.940	-0,02	.757	-0,40	.002**	0,04	.448
	Identification	-0,44	<.001***	0,09	.250	0,14	.200	0,07	.561	-0,30	.020*	0,16	.173
	Compréhension	-0,50	<.001***	0,09	.506	0,17	.098	-0,11	.498	-0,33	.042*	-0,01	.936
	Expression	-0,25	.086	0,02	.819	-0,05	.713	-0,01	.921	-0,30	.072	0,01	.907
	Régulation	-0,45	.009**	0,00	1.000	-0,26	.034*	-0,01	.904	-0,72	<.001***	-0,01	.930
	Utilisation	-0,37	.010**	0,11	.465	0,03	.859	-0,04	.830	-0,35	.035*	0,07	.579
Compétences interpersonnelles	Sous-score	-0,27	.005**	0,04	.619	-0,12	.085	-0,03	.739	-0,39	<.001***	0,02	.866
	Identification	-0,38	.010**	-0,02	.840	0,15	.128	0,08	.402	-0,23	.168	0,06	.718
	Compréhension	-0,09	.548	0,06	.716	-0,17	.165	0,00	1.000	-0,26	.041*	0,06	.748
	Expression	-0,43	.004**	0,12	.421	0,08	.316	-0,32	.088	-0,35	.029*	-0,20	.299
	Régulation	-0,30	.017**	0,08	.342	-0,15	.060	0,01	.927	-0,45	<.001***	0,09	.474
	Utilisation	-0,16	.242	-0,02	.885	-0,50	.007**	0,09	.596	-0,66	<.001***	0,07	.608

Dif : différence ; α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$; *** : $p < .001$

Tableau 83. Comparaisons des CE en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Groupe expérimental

Les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs au T2 par rapport au T1 pour le score total et les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel. Dans le détail des compétences intrapersonnelles, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux sous-échelles d'identification, de compréhension, de régulation et d'utilisation de leurs propres émotions au T2 par rapport au T1 ; tandis qu'il n'y a

¹⁴ Lors des tests *t* de Student pour échantillons appariés, lorsqu'une différence apparaît négative, cela induit une augmentation du score dans le temps.

pas de différence à la sous-échelle d'expression de leurs propres émotions entre le T1 et le T2. Dans le détail des compétences interpersonnelles, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux sous-échelles d'identification, d'expression et de régulation des émotions des autres au T2 par rapport au T1 ; tandis qu'il n'y a pas de différence aux sous-échelles de compréhension et d'utilisation des émotions des autres entre le T1 et le T2.

Entre le T2 et le TR, il n'existe aucune différence pour l'ensemble des échelles et sous-échelles des CE, excepté pour la sous-échelle de régulation de leurs propres émotions et la sous-échelle d'utilisation des émotions des autres où les enseignants du groupe expérimental présentent des scores significativement supérieurs au TR par rapport au T2.

Les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs au TR par rapport au T1 pour le score total et les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel. Dans le détail des compétences intrapersonnelles, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux sous-échelles d'identification, de compréhension, de régulation et d'utilisation de leurs propres émotions au TR par rapport au T1 ; tandis qu'il n'y a pas de différence à la sous-échelle d'expression de leurs propres émotions entre le T1 et le TR. Dans le détail des compétences interpersonnelles, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux sous-échelles de compréhension, d'expression, de régulation et d'utilisation des émotions des autres au TR par rapport au T1 ; tandis qu'il n'y a pas de différence à la sous-échelle d'identification des émotions des autres entre le T1 et le TR.

Groupe contrôle

Entre le T1 et le T2, entre le T2 et le TR, et entre le T1 et le TR, il n'existe aucune différence pour l'ensemble des échelles et sous-échelles des CE.

2.2. Effets du programme sur les stratégies de coping

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur les stratégies de coping au T1, au T2 et au TR (WCC : Ways of Coping Checklist) (Lazarus & Folkman, 1984 ; Cousson et al., 1996 pour la version Française) (annexe 35).

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des dimensions des stratégies de coping des enseignants selon le groupe et le temps de mesure. Aussi, des tests *t* de Student pour échantillons indépendants nous indiquent les différences entre les enseignants selon le groupe pour chaque temps de mesure. Le tableau 84 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque temps de mesure.

Dimensions	Temps de mesure : T1					Temps de mesure : T2					Temps de mesure : TR				
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Coping centré sur la tâche	3,08	0,49	2,96	0,47	.458	3,21	0,29	2,95	0,41	.025*	3,29	0,42	3,00	0,37	.034*
Coping centré sur les émotions	2,78	0,51	2,23	0,51	.002**	2,46	0,60	2,22	0,47	.184	2,45	0,49	2,22	0,59	.199
Coping centré sur la recherche de soutien	2,78	0,66	2,60	0,66	.370	2,96	0,64	2,57	0,56	.052	2,98	0,76	2,56	0,61	.071

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$

Tableau 84. Moyennes et écart-types des stratégies de coping en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant la dimension du coping centré sur la tâche, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les groupes au T1. Au T2, $t(37) = 2.33$, $p = .025$, et au TR, $t(37) = 2.21$, $p = .034$, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux enseignants du groupe contrôle (figure 47).

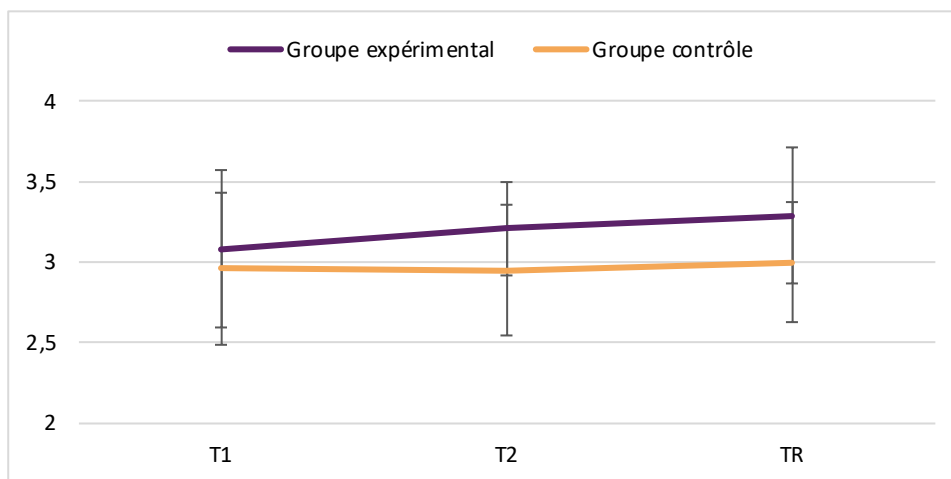


Figure 47. Scores du coping centré sur la tâche en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant la dimension du coping centré sur les émotions, les résultats indiquent qu'il existe une différence significative entre les groupes au T1. En effet, les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement supérieur aux enseignants du groupe contrôle, $t(37) = 3.34, p = .002$. Au T2 et au TR, il n'existe plus de différence entre les groupes (figure 48).

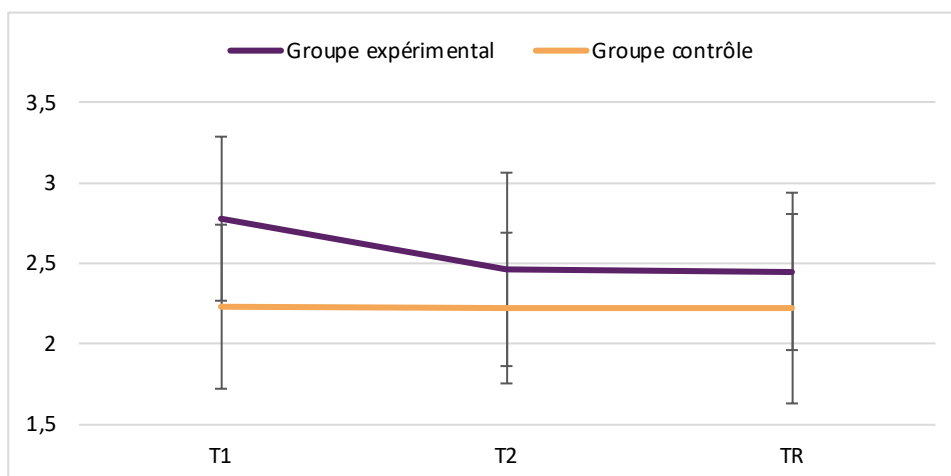


Figure 48. Scores du coping centré sur les émotions en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant la dimension du coping centré sur la recherche de soutien, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les groupes au T1, au T2 et au TR (figure 49).

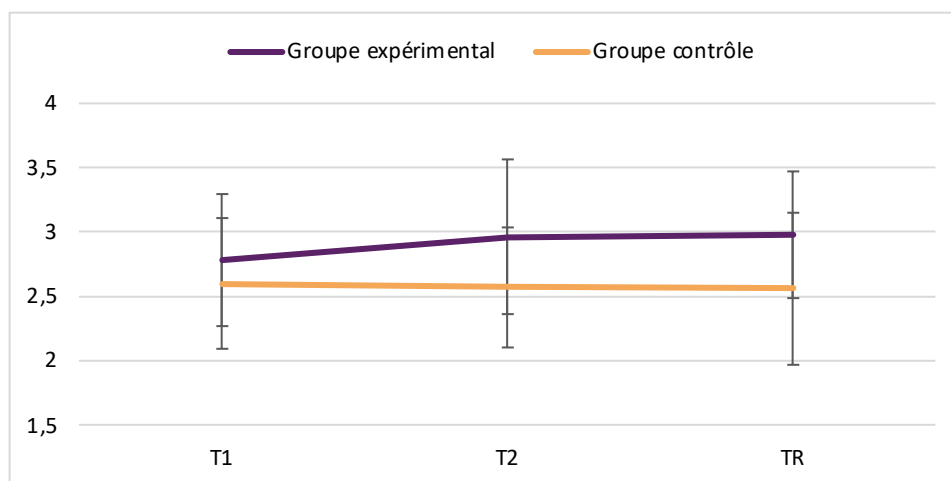


Figure 49. Scores du coping centré sur la recherche de soutien en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Aussi, des tests *t* de Student pour échantillons appariés nous indiquent les différences¹⁵ entre les temps de mesure pour chaque groupe. Le tableau 85 indique les résultats des comparaisons entre les temps de mesure en fonction du groupe.

Dimensions	Différences T1/T2				Différences T2/TR				Différences T1/TR			
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α
Coping centré sur la tâche	-0,13	.159	0,01	.864	-0,07	.257	-0,05	.567	-0,20	.027*	-0,06	.736
Coping centré sur les émotions	0,32	.019*	0,01	.956	0,01	.923	0,00	1.000	0,33	.008**	0,01	.943
Coping centré sur la recherche de soutien	-0,18	.072	0,03	.751	-0,02	.864	0,01	.941	-0,19	.132	0,04	.711

Dif : différence ; α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$

Tableau 85. Comparaisons des stratégies de coping en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Groupe expérimental

Les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement inférieur au T2 par rapport au T1 pour la dimension du coping centré sur les émotions. Concernant les

¹⁵ Lors des tests *t* de Student pour échantillons appariés, lorsqu'une différence apparaît négative, cela induit une augmentation du score dans le temps.

dimensions du coping centré sur la tâche et du coping centré sur la recherche de soutien, il n'existe pas de différence entre le T2 et le T1.

Entre le T2 et le TR, il n'existe pas de différence pour l'ensemble des dimensions.

Entre le T1 et le TR, les enseignants du groupe expérimental présentent un score significativement supérieur au TR par rapport au T1 à la dimension du coping centré sur la tâche. Concernant la dimension du coping centré sur les émotions, les enseignants du groupe expérimental ont un score significativement inférieur au TR par rapport au T1. Enfin, il n'existe pas de différence entre le T1 et le TR pour la dimension du coping centré sur la recherche de soutien.

Groupe contrôle

Entre le T1 et le T2, entre le T2 et le TR, et entre le T1 et le TR, il n'existe aucune différence pour l'ensemble des stratégies de coping.

2.3. Effets du programme sur les affects

Pour rappel, les enseignants étaient invités à compléter le questionnaire portant sur leurs affects au T1, au T2 et au TR (PANAS : Positive Affect and Negative Affect Schedule) (Watson, Clark & Tellegen, 1988 ; Gaudreau, Sanchez & Blondin, 2006 pour la version Française) (annexe 29). Pour chaque affect, les scores ainsi obtenus sont mesurés sur 50 ; 10 étant le score le plus faible et 50 étant le score le plus élevé.

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types des affects des enseignants selon le groupe et le temps de mesure. Aussi, des tests *t* de Student pour échantillons indépendants nous indiquent les différences entre les enseignants selon le groupe

pour chaque temps de mesure. Le tableau 86 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque temps de mesure.

Affects	Temps de mesure : T1					Temps de mesure : T2					Temps de mesure : TR				
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Affects positifs	36,4	6,30	32,8	6,27	.089	35,8	6,49	33,9	6,29	.382	38,3	5,23	36,5	5,20	.280
Affects négatifs	19,9	5,27	15,8	3,89	.012*	19,5	8,08	16,5	4,47	.148	18,1	5,40	14,1	4,08	.014*

α : p-value ; * : $p < .05$

Tableau 86. Moyennes et écart-types des affects en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant les affects positifs, il n'existe pas de différence entre les groupes au T1, au T2 et au TR (figure 50).

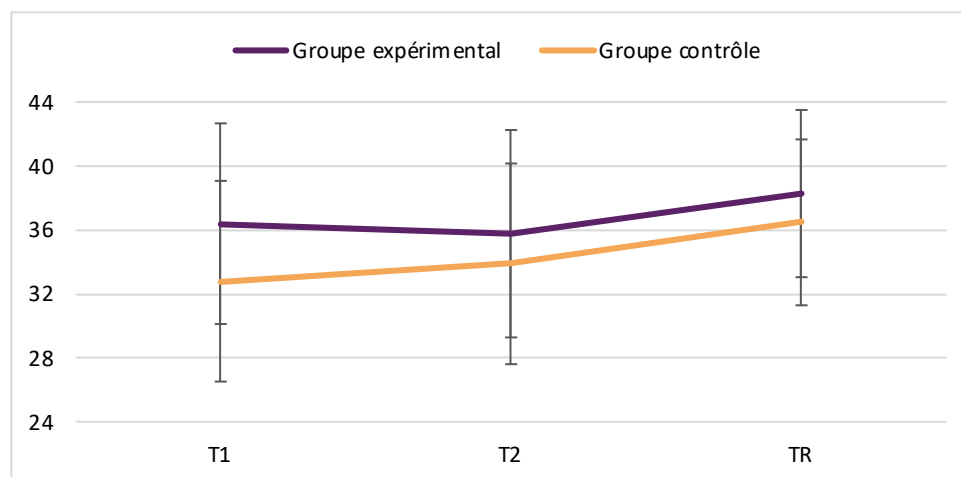


Figure 50. Scores des affects positifs en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Concernant les affects négatifs, il existe des différences significatives entre les groupes. En effet, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux enseignants du groupe contrôle au T1, $t(37) = 2.65$, $p = .012$, et au TR, $t(37) = 2.59$, $p = .014$. Au T2, il n'existe pas de différence entre les groupes (figure 51).

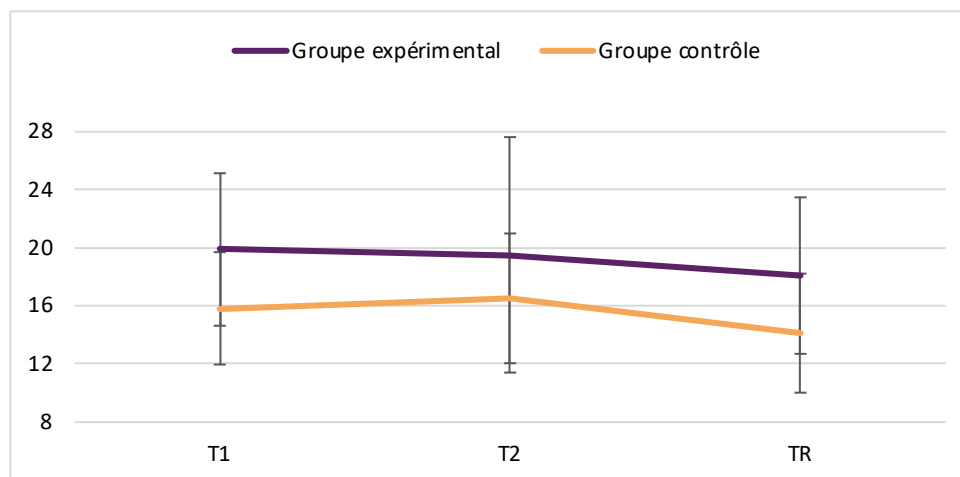


Figure 51. Scores des affects négatifs en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Aussi, des tests *t* de Student pour échantillons appariés nous indiquent les différences¹⁶ entre les temps de mesure pour chaque groupe. Le tableau 87 indique les résultats des comparaisons entre les temps de mesure en fonction du groupe.

Affects	Différences T1/T2				Différences T2/TR				Différences T1/TR			
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α
Affects positifs	0,59	.611	-1,12	.327	-2,55	.039*	-2,53	.097	-1,95	.177	-3,65	.008**
Affects négatifs	0,32	.837	-0,71	.444	1,41	.415	2,47	.027*	1,73	.251	1,76	.047*

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$

Tableau 87. Comparaisons des affects en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Groupe expérimental

Pour les affects positifs, il n'existe pas de différence entre le T1 et le T2 et entre le T1 et le TR. Entre le T2 et le TR, les enseignants du groupe expérimental ont des scores

¹⁶ Lors des tests *t* de Student pour échantillons appariés, lorsqu'une différence apparaît négative, cela induit une augmentation du score dans le temps.

significativement supérieurs au TR par rapport au T2. Pour les affects négatifs, il n'existe pas de différence entre les temps de mesure.

Groupe contrôle

Pour les affects positifs, il existe une différence significative entre le T1 et le TR. En effet, les enseignants du groupe contrôle ont des scores significativement supérieurs au TR par rapport au T1. Entre le T1 et le T2 et entre le T2 et le TR, il n'existe pas de significative.

Pour les affects négatifs, il existe une différence significative entre le T2 et le TR et entre le T1 et le TR. En effet, les enseignants du groupe contrôle ont des scores significativement inférieurs au TR par rapport au T1 et au T2. Entre le T1 et le T2, il n'existe pas de différence.

2.4. Effets du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique

Au cours de cette étude et à l'aide de l'IPAQ (International Physical Activity Questionnaire) (Craig et al., 2003), les enseignants devaient renseigner leur niveau d'intensité d'Activité Physique (AP) en fonction du temps passé et de l'intensité de leur AP. De cette manière, nous avons obtenu pour chaque participant son niveau d'intensité d'AP hebdomadaire :

- AP d'intensité légère (1) si la dépense énergétique hebdomadaire est inférieure à 600 METs ;
- AP d'intensité modérée (2) si la dépense énergétique hebdomadaire est comprise entre 600 et 3000 METs ;
- AP d'intensité élevée (3) si la dépense énergétique hebdomadaire est supérieure à 3000 METs.

Ainsi, plus le score s'approche de 1, plus le niveau d'intensité d'AP est faible ; plus le score s'approche de 3, plus le niveau d'intensité d'AP est élevé.

Des analyses statistiques nous permettent d'obtenir les moyennes et les écart-types du niveau d'intensité d'AP des enseignants selon le groupe et le temps de mesure. Aussi, des tests t de Student pour échantillons indépendants nous indiquent les différences entre les enseignants selon le groupe pour chaque temps de mesure. Le tableau 88 présente alors séparément les moyennes et les écart-types pour chaque temps de mesure.

	Temps de mesure : T1					Temps de mesure : T2					Temps de mesure : TR				
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α	Groupe expérimental		Groupe contrôle		α
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
Niveau d'intensité d'AP	2,41	0,59	2,06	0,56	.067	2,68	0,48	2,12	0,60	.002**	2,73	0,46	2,18	0,53	.001**

α : p-value ; * : $p < .05$; ** : $p < .01$

Tableau 88. Moyennes et écart-types du niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les groupes au T1. Au T2, $t(37) = 3.27, p = .002$, et au TR, $t(37) = 3.49, p = .001$, les enseignants du groupe expérimental ont un niveau d'intensité d'AP significativement supérieur aux enseignants du groupe contrôle (figure 52).

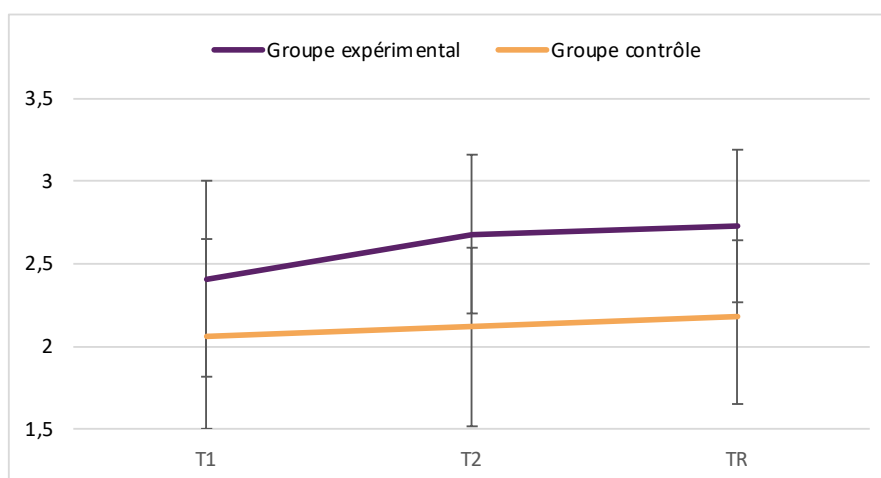


Figure 52. Niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Aussi, des tests t de Student pour échantillons appariés nous indiquent les différences¹⁷ entre les temps de mesure pour chaque groupe. Le tableau 89 indique les résultats des comparaisons entre les temps de mesure en fonction du groupe.

	Différences T1/T2				Différences T2/TR				Différences T1/TR			
	Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle		Groupe expérimental		Groupe contrôle	
	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α	Dif \bar{x}	α
Niveau d'intensité d'AP	-0,27	.030*	-0,06	.579	-0,05	.329	-0,06	.332	-0,32	.016*	-0,12	.332

Dif : différence ; α : p-value ; * : $p < .05$

Tableau 89. Comparaisons du niveau d'intensité d'AP en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

Groupe expérimental

Entre le T1 et le T2, il existe une différence significative du niveau d'intensité d'AP, $t(21) = -2.32, p = .030$. Entre le T2 et le TR, il n'existe aucune différence de niveau d'intensité d'AP. Entre le T1 et le TR, il existe une différence significative de niveau d'intensité d'AP, $t(21) = -2.63, p = .016$.

Groupe contrôle

Entre le T1 et le T2, entre le T2 et le TR, et entre le T1 et le TR, il n'existe aucune différence de niveau d'intensité d'AP.

Enfin, des analyses en tableau croisé permettent de mettre en évidence la répartition des niveaux d'intensité d'AP des enseignants selon le groupe et le temps de mesure (tableau 90).

¹⁷ Lors des tests t de Student pour échantillons appariés, lorsqu'une différence apparaît négative, cela induit une augmentation du score dans le temps.

Au T1, le khi² ne révèle pas de différence, $\chi^2 (2, N = 39) = 3.56, p = .168$, indiquant qu'il n'existe pas de relation entre le groupe et le niveau d'intensité d'AP au début de la formation. Au T2, le khi² révèle une différence significative, $\chi^2 (2, N = 39) = 8.76, p = .013$, indiquant qu'il existe bien une relation entre le groupe et le niveau d'intensité d'AP à l'issue de la formation. Au TR, le khi² révèle une différence significative, $\chi^2 (2, N = 39) = 9.72, p = .008$, indiquant qu'il existe bien une relation entre le groupe et le niveau d'intensité d'AP trois mois après la fin de la formation.

		AP d'intensité légère (1)	AP d'intensité modérée (2)	AP d'intensité élevée (3)	Total
T1	Groupe expérimental	1	11	10	22
	Groupe contrôle	2	12	3	17
	Total	3	23	13	39
T2	Groupe expérimental	0	7	15	22
	Groupe contrôle	2	11	4	17
	Total	2	18	19	39
TR	Groupe expérimental	0	6	16	22
	Groupe contrôle	1	12	4	17
	Total	1	18	20	39

Tableau 90. Répartition des niveaux d'intensité d'AP des enseignants en fonction du groupe et du temps de mesure - étude 3

3. Discussion - étude 3

Cette discussion autour des résultats de l'étude 3 nous permettra de rendre compte des effets d'un programme de développement de l'IE sur les CE, les stratégies de coping, les affects et le niveau d'intensité de pratique d'activité physique des enseignants, et de déterminer si ces effets peuvent être maintenus plusieurs mois après l'expérimentation.

3.1. Effets du programme sur les CE

La revue systématique mettant en avant les différentes formes d'organisations et modalités existantes qui composent les programmes de développement de l'IE dans la littérature nous a permis de concevoir notre programme de développement des CE à destination des enseignants. Parce que les CE peuvent être développées chez l'adulte (Boyatzis, 2009) et que les enseignants pourraient bénéficier d'un tel programme (Brackett et al., 2013 ; Dolev & Leshem, 2017), nous faisons l'hypothèse qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les CE des enseignants (H3-1).

Aussi, puisque la revue systématique nous a permis de mettre évidence que les CE peuvent s'ancrer de manière significative pendant au moins une année à l'issue d'un programme, nous étions amenés à penser que les effets d'un programme de développement de l'IE perdurent plusieurs mois après la fin du programme chez les enseignants (H3-2). En effet, les trois études de la revue systématique ayant choisi de réaliser un test de rétention plusieurs mois après la fin du programme de développement pour vérifier l'ancrage des CE dans le temps (Kotsou et al., 2011 ; Nélis et al., 2009, 2011) ont pu mettre en évidence que l'amélioration des CE chez le groupe expérimental est restée stable entre le temps 2 et le test de rétention, c'est-à-dire entre la fin de la formation et plusieurs mois après.

À l'issue de nos analyses, les résultats mettent en avant qu'au T1, c'est-à-dire au début de la formation, il n'existe pas de différence entre les groupes pour l'ensemble des échelles des CE. Ainsi, les enseignants ont des niveaux de CE semblables. Au T2, c'est-à-dire à l'issue de la formation, les résultats indiquent que les enseignants du groupe expérimental ont un score total, un sous-score intrapersonnel et un sous-score interpersonnel supérieurs aux enseignants du groupe contrôle, signifiant que le programme de développement de l'IE a eu un effet significatif sur les CE des enseignants du groupe expérimental. Les tests *t* de Student pour échantillons appariés réalisés entre le T1 et le T2 viennent renforcer ces premiers résultats. En effet, chez le groupe expérimental, le score total et les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel présentent des évolutions significatives avec des scores supérieurs au T2 par rapport au T1, indiquant que le programme de développement de l'IE a eu un effet sur les CE chez les enseignants du groupe expérimental au cours du temps. En revanche, chez le groupe contrôle, il n'existe aucune différence entre le T2 et le T1.

Concernant les résultats liés au TR, c'est-à-dire le test réalisé trois mois après la fin du programme, les résultats mettent en avant qu'au TR, le score total et les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel du groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle. Aussi, les tests *t* de Student pour échantillons appariés réalisés entre le T2 et le TR et entre le T1 et le TR viennent renforcer ces premiers résultats. En effet, chez le groupe expérimental, entre le T2 et le TR, les scores ne présentent pas de différence, indiquant ainsi une stabilité des scores dans le temps à l'issue du programme ; et entre le T1 et le TR, les scores présentent des niveaux significativement supérieurs au TR par rapport au T1. Chez le groupe contrôle, il n'existe pas de différence pour l'ensemble des CE entre le T2 et le TR et entre le T1 et le TR.

Comme évoqué précédemment, il nous apparaissait primordial que les études de la revue systématique soient faites de manière longitudinale et présentent au moins deux temps de

mesure. Ainsi, toutes présentent au moins un pré-test et un post-test. Parmi elles, trois études ont choisi de réaliser un test de rétention à l'issue du programme de développement pour vérifier l'ancrage des CE dans le temps. L'étude de Kotsou et al. (2011) a réalisé un test de rétention un an après la fin du programme et les études de Nélis et al. (2009, 2011) ont réalisé un test de rétention six mois après la fin du programme. De la même manière que pour ces trois études, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence entre le T2 et le TR pour l'ensemble des scores des CE chez le groupe expérimental, ce qui suggère que l'amélioration est restée stable dans le temps trois mois après la formation. Les différences entre le T1 et le TR étaient significatives pour le score total et les sous-scores intrapersonnel et interpersonnel, suggérant également une augmentation à long terme des CE du groupe expérimental après la formation. Alors, comme pour ces trois études, il apparaît que les CE peuvent s'ancrer de manière significative pendant au moins trois mois chez les enseignants à l'issue du programme de développement. Quant au groupe contrôle, il n'y a eu aucune différence des scores des CE entre les T1 et le T2, entre le T2 et le TR, et entre le T1 et le TR, indiquant que les CE restent stables dans le temps lorsque les enseignants ne participent pas à un programme de développement de l'IE.

Par conséquent, au regard de l'ensemble de nos résultats, nous pouvons confirmer les hypothèses H3-1 et H3-2 et conclure qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les CE des enseignants et que les effets de ce programme perdurent plusieurs mois après la fin du programme chez les enseignants.

Dans le détail des résultats des sous-échelles des CE, il apparaît des fluctuations dans le temps chez le groupe expérimental. En effet, pour certaines compétences, nous pouvons observer une diminution des scores au TR comparé aux scores du T2, laissant penser à un ancrage limité dans le temps. Pour y pallier, il conviendrait de renforcer ces compétences plus régulièrement dans le temps pour les maintenir élevées. Par exemple, la sous-échelle

d'identification des émotions des autres présente un score significativement supérieur à l'issue de la formation par rapport au début, tandis que son niveau au TR revient à celui du T1 trois après la formation. Ainsi, il semblerait que cette compétence ait besoin peut-être d'un travail spécifique plus durable ou d'une consolidation régulière afin de maintenir un niveau élevé plus longtemps.

Pour d'autres compétences, nous pouvons remarquer des différences significatives des scores au TR entre les deux groupes tandis que ces significativités n'apparaissent pas au T2. Par exemple, les sous-échelles de compréhension et d'utilisation des émotions des autres ne présentent pas de différence à l'issue de la formation par rapport au début entre les deux groupes, tandis que trois mois plus tard, il apparaît une augmentation significative entre le TR et le T1. Cela peut alors laisser penser que ces compétences ont besoin de plus de temps pour être intégrées par le groupe expérimental qui les travaille et avoir une différence statistique visible entre les deux groupes, ou qu'elles sont peut-être moins souvent mobilisées que d'autres compétences. Ainsi, il semblerait que les processus cognitifs et comportementaux liés à ces compétences aient besoin de plus de temps pour « murir » pour qu'elles puissent être complètement opérationnelles pour les enseignants au sein de leurs relations interpersonnelles.

C'est alors davantage la dimension interpersonnelle qui semble présenter des nuances dans ses résultats. Ces inégalités peuvent s'expliquer par l'ampleur des processus cognitifs qui doivent être mis en œuvre pour appréhender la complexité des CE interpersonnelles. En effet, en classe, les enseignants doivent faire montre de nombreuses qualités (écoute, patience, adaptabilité, bienveillance) pour identifier les points forts, les points faibles et les points d'amélioration des nombreux élèves en termes de CE (Jennings & Greenberg, 2009) et pour proposer un enseignement efficace (Cohen et al., 2009). Le fait d'avoir de multiples interactions et d'être « confronté » à l'abondance d'informations qu'elles impliquent est une richesse pour l'enseignant mais semble également être source de complexité dans l'intégration et

l'assimilation des émotions qui s'expriment dans les relations sociales. Aussi, il se pourrait que le contenu du programme ait favorisé les compétences intrapersonnelles avec des exercices qui se révèlent travailler davantage la dimension intrapersonnelle que la dimension interpersonnelle. Les enseignants pourraient également prioriser les compétences intrapersonnelles avant de songer à « s'occuper » des aspects interpersonnels.

De plus, nos résultats permettent de compléter les conclusions de Boyatzis (2009), de Brackett et al. (2013) et de Dolev et Leshem (2017), les CE peuvent être développées chez les enseignants au travers d'un programme de développement de l'IE et témoignent que, comme le suggéraient Palomera et al. (2009) et Drew (2006), développer les CE des enseignants peut s'inscrire pleinement dans leur formation professionnelle et de manière efficace.

Enfin, les résultats indiquent que les avantages de la formation ne dépendaient pas du niveau initial de CE des participants. Ainsi, peu importe le niveau d'IE, chaque participant est en mesure d'augmenter ses CE en suivant un programme de développement de l'IE. Nous savons alors que, comme le pensaient Kaufhold et Johnson (2005) et comme le montrait la revue systématique, il est possible d'améliorer les CE même si elles sont faibles, dans la mesure où le niveau initial n'atteint pas un effet « plafond ».

3.2. Effets du programme sur les stratégies de coping

Dans la mesure où le cadre théorique a mis en avant que des liens entre CE et stratégies de coping ont été démontrés dans le cadre de performance sportive (Laborde, You, et al., 2012) et dans l'efficacité au travail (Daus & Ashkanasy, 2005 ; Quoidbach & Hansenne, 2009) et qu'il a été constaté une association positive entre l'IE et des stratégies de coping centrées sur la tâche (Austin et al., 2010 ; MacCann et al., 2011), nous faisons donc l'hypothèse qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les stratégies de coping des enseignants (H3-3).

Concernant la dimension du coping centré sur la tâche, les tests *t* de Student pour échantillons indépendants indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les enseignants au début du programme. Au T2 et au TR, les enseignants du groupe expérimental ont des scores significativement supérieurs aux enseignants du groupe contrôle. Les tests *t* de Student pour échantillons appariés apportent des précisions. En effet, chez les enseignants du groupe expérimental, les scores entre le T1 et le T2 et entre le T2 et le TR ne présentent pas de différence ; tandis que le score entre le T1 et le TR indique une augmentation significative. Quant au groupe contrôle, il n'existe aucune différence entre les différents temps de mesure.

Concernant la dimension du coping centré sur les émotions, les tests *t* de Student pour échantillons indépendants permettent de mettre en évidence qu'il existe une différence significative au T1 entre les groupes. En effet, les enseignants du groupe expérimental présentent des scores supérieurs à ceux des enseignants du groupe contrôle au début du programme. Au T2 et au TR, il n'apparaît plus de différence entre les groupes. Les tests *t* de Student pour échantillons appariés permettent d'approfondir les résultats. Entre le T1 et le T2, le groupe expérimental voit ses scores diminuer significativement puis rester stables entre le T2 et le TR ; ainsi, sur le long terme, les résultats entre le T1 et le TR montrent que la baisse reste significative. Quant au groupe contrôle, il n'existe aucune différence entre les différents temps de mesure.

Concernant la dimension du coping centré sur la recherche du soutien, les résultats montrent qu'il n'existe aucune différence entre les groupes et les temps de mesure.

Alors même que le programme de développement de l'IE ait été spécifiquement conçu pour améliorer les CE des enseignants, l'ensemble des résultats portant sur les stratégies de coping laisse présager du potentiel prometteur de notre programme quant aux effets bénéfiques qu'il pourrait avoir sur d'autres aspects et facettes de la vie des enseignants comme le suggèrent Dolev et Leshem (2017). En effet, tandis que les scores des enseignants du groupe contrôle

restent stables tout au long de l'expérimentation pour toutes les stratégies de coping, il apparaît des variations des scores chez les enseignants du groupe expérimental au cours du temps.

Effectivement, alors que les enseignants du groupe expérimental ont des scores semblables aux scores du groupe contrôle à la dimension du coping centré sur la tâche au début de la formation, une augmentation de ce score se dessine chez les enseignants du groupe expérimental à l'issue du programme et s'accroît trois mois après ; renforçant ainsi les travaux de Austin et al. (2010) et MacCann et al. (2011) quant à l'association positive entre les CE et les stratégies de coping centrées sur la tâche. Cela montre aussi que le coping centré sur la tâche demande plus de temps à se développer et, que, au regard des précédentes lignes, il se pourrait qu'il soit nécessaire de développer d'abord certaines compétences émotionnelles pour ensuite voir des effets sur le coping. Ainsi, plus les enseignants développeraient leurs CE, plus ils adopteraient des stratégies de coping centrées sur la tâche.

En outre, au début de la formation, les enseignants du groupe expérimental présentent des scores significativement supérieurs aux scores du groupe contrôle à la dimension du coping centré sur les émotions. Cette différence n'est pour ainsi dire pas surprenante compte tenu de la thématique porteuse que représentent les CE chez certains enseignants (Sutton & Wheatley, 2003). En effet, dans un premier temps, les participants à notre étude connaissaient le but de notre expérimentation, ce qui a probablement attiré les enseignants très concernés par les émotions, donc des enseignants dont leurs stratégies de coping étaient certainement davantage centrées sur les émotions (biais de sélection) ; et, dans un second temps, une fois la randomisation effectuée, ceux ayant été sélectionnés pour intégrer le programme ont potentiellement voulu répondre aux questionnaires en mettant en avant les items liés aux émotions afin de correspondre à la thématique de notre étude (biais de déclaration par le phénomène de désirabilité sociale). Ainsi, au cours de la formation, les scores de la dimension du coping centré sur les émotions du groupe expérimental diminuent, retrouvant des niveaux

comparables à ceux des enseignants du groupe contrôle. De plus, ces stratégies centrées sur les émotions ont très souvent été présentées comme étant moins efficaces et adaptatives. Ainsi, le programme de développement aurait eu cet effet bénéfique auprès du groupe expérimental, à savoir les éloigner des stratégies de coping les moins efficaces pour les orienter et diriger vers de meilleures dimensions adaptatives.

Par conséquent, le programme de développement de l'IE a des effets pour les dimensions du coping centré sur la tâche et du coping centré sur les émotions car, comme nous l'avons démontré précédemment, les courbes de ces deux dimensions s'inversent au cours de la formation pour les enseignants du groupe expérimental, passant alors vers des stratégies de coping davantage centrées sur la tâche plutôt que sur les émotions.

Concernant la dimension du coping centré sur la recherche de soutien, même si les résultats ne permettent pas de tirer de conclusion sans équivoque, il apparaît une augmentation chez le groupe expérimental à l'issue de la formation qui peut s'expliquer par un effet de groupe induit par notre programme. En effet, les enseignants qui suivent notre formation se réunissent avec un même but, pendant plusieurs heures, dans un lieu où ils se trouvent des points communs et peuvent partager leurs sentiments et parler de leurs émotions, de ce qu'ils ressentent sans se sentir juger. Tout ce contexte crée une atmosphère de confiance mutuelle permettant alors de faire progresser cette dimension, ce qui constitue un avantage non négligeable car les stratégies centrées sur la recherche de soutien sont associées à une baisse de l'anxiété (Campen & Roberts, 2001) en impliquant un médiateur social (Lazarus & Folkman, 1984). Les résultats moins saillants pourraient provenir de la nature de la dimension de coping en elle-même. En effet, la recherche de soutien peut être envisagée de deux façons. D'une part, elle peut être mobilisée pour des raisons affectives avec pour objectif de trouver une oreille pour être écouté ou une épaule sur laquelle se reposer. D'autre part, cette dimension peut être convoquée dans un but informationnel afin, notamment, de recueillir des informations pertinentes sur le problème

auquel l'individu fait face. Une analyse item par item de cette dimension au sein du WCC pourrait éventuelle apporter des réponses plus précises à ces interrogations.

Comme le suggéraient Schutte et al. (2013), le programme de développement de l'IE produit des résultats bénéfiques connexes par contagion, ce qui pourrait avoir un impact positif sur la pratique des enseignants et leurs relations avec les élèves. En effet, il existe un lien entre les CE et les stratégies de coping centrées sur la tâche comme pour l'étude de Laborde et al. (2012), ce qui est avantageux pour les enseignants car cette stratégie est reconnue comme étant la plus efficace pour aborder des situations stressantes et trouver des solutions rapides et pérennes pour que le stress ait le moins d'effet néfaste possible (Nicholls & Polman, 2007). Cela pourrait avoir un impact favorable chez les enseignants sur leur bien-être psychologique, comme le démontrent les recherches sur les élèves (Amiot, Blanchard & Gaudreau, 2008) et sur les athlètes (Gaudreau & Antl, 2008).

Néanmoins, il ne faut pas voir la stratégie de coping centrée sur les émotions comme une dimension qu'il faudrait absolument annihiler au détriment de la stratégie de coping centrée sur la tâche. En effet, parfois la source de stress est issue d'un problème dont la résolution ne dépend pas de l'individu. Alors, même s'il n'est pas possible d'avoir un impact sur le problème, il est tout de même possible que l'individu ait un impact sur la façon dont il va percevoir, interpréter et gérer les émotions procurées par ce problème. C'est en cela que la stratégie de coping centrée sur les émotions peut avoir des avantages car les processus cognitifs mis en œuvre permettent de gérer les émotions générées par le problème, diminuant ainsi leurs effets pour mieux supporter la situation problématique (Paulhan & Bourgeois, 1998). Cependant, dès lors que les efforts cognitifs et comportements de l'individu peuvent avoir un effet direct sur le problème, il convient de préférer la stratégie de coping centrée sur la tâche car la stratégie de coping centrée sur les émotions ne résout pas la situation, laissant alors les émotions négatives perdurer et cela deviendrait difficile à gérer à longue échéance.

Gageons qu'un programme qui serait conçu spécifiquement pour étudier les stratégies de coping et pour développer celles qui permettent aux enseignants d'être efficaces dans leur enseignement et auprès de leurs élèves permettrait d'obtenir des résultats qui soient significativement bénéfiques.

Au regard des résultats, nous confirmons l'hypothèse H3-3. Un programme de développement de l'IE a des effets sur les stratégies de coping des enseignants.

3.3. Effets du programme sur les affects

Puisque qu'il a été montré des liens entre les affects et les CE (Brasseur, 2013), nous pensons qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur les affects des enseignants (H3-4).

Pour rappel, les enseignants ont complété le PANAS (Positive Affect and Negative Affect Schedule) (Watson, Clark & Tellegen, 1988 ; Gaudreau, Sanchez & Blondin, 2006 pour la version Française) qui est une échelle d'auto-évaluation des affects positifs et négatifs et est constitué de 20 adjectifs relatifs à des sentiments et des émotions, divisés en deux échelles : affect positif (e.g., enthousiaste, déterminé) et affect négatif (e.g., irrité, nerveux). Pour chaque adjectif, les enseignants devaient indiquer sur l'échelle à quel point ils avaient ressenti ce sentiment au cours de la semaine écoulée.

En ce qui concerne les affects positifs, les tests t de Student pour échantillons indépendants révèlent qu'il n'existe pas de différence entre les groupes au T1, au T2 et au TR. Chez le groupe expérimental, les tests t de Student pour échantillons appariés réalisés entre le T1 et le T2 et entre le T1 et le TR ne montrent pas de différence des scores des affects positifs ; tandis qu'il apparaît une augmentation significative entre le T2 et le TR, suggérant donc une augmentation toute relative. Chez le groupe contrôle, il n'existe pas de différence des scores

des affects positifs entre le T1 et le T2 et entre le T2 et le TR ; tandis qu'il y a une augmentation significative entre le T1 et le TR. Au regard de ces éléments, tout laisse à penser que l'augmentation pourrait être la conséquence d'effets situationnels indépendants du programme de développement.

Concernant les affects négatifs, les tests *t* de Student pour échantillons indépendants révèlent que les enseignants du groupe expérimental ont des scores d'affects négatifs significativement supérieurs à ceux des enseignants du groupe contrôle au T1 et au TR ; alors qu'il n'y a pas de différence entre les groupes au T2. Chez le groupe expérimental, les tests *t* de Student pour échantillons appariés réalisés ne montrent pas de différence des scores des affects négatifs entre tous les temps de mesure. Chez le groupe contrôle, il n'existe pas de différence des scores des affects négatifs entre le T1 et le T2 ; tandis qu'il y a une diminution significative entre le T1 et le TR et entre le T2 et le TR.

Alors que l'étude de Brasseur (2013) indiquait des corrélations positives entre les affects positifs et les CE, et des corrélations négatives entre les affects négatifs et les CE, nous pensions que nous allions trouver sensiblement les mêmes résultats. Mais, les résultats ne permettent pas de dire de façon évidente que le programme de développement de l'IE a eu des effets sur les affects des enseignants.

En effet, bien qu'il n'existe pas de différence entre les groupes concernant les affects positifs au début de la formation, nous nous attendions à ce que le groupe expérimental voit ses affects positifs augmenter significativement par rapport au groupe contrôle à l'issue de la formation et trois mois après la fin. Cependant, ce n'est pas le cas, les affects positifs des enseignants du groupe expérimental restent comparables dans le temps à ceux du groupe contrôle, bien que les scores augmentent significativement entre le T2 et le TR, sans pour autant qu'il apparaisse une différence avec le groupe contrôle. Il se pourrait alors que le niveau des affects au T1 était déjà élevé et qu'il ait atteint un « plafond » au T2 et au TR. Aussi, le groupe

contrôle voit ses scores des affects positifs augmenter tout au long de l'expérimentation, ce qui peut être expliqué par des facteurs externes qui ont pu contribuer à cette hausse lors de la passation (e.g., vacances scolaires). De plus, au T1 et au TR, les enseignants du groupe expérimental ont des scores d'affects négatifs significativement supérieurs au groupe contrôle ; tandis qu'au T2, cette différence n'apparaît pas car le groupe contrôle obtient des scores en hausse sans pour autant qu'il existe une différence notable entre le T1 et le T2.

Si les résultats ne permettent pas de tirer les mêmes conclusions que pour les CE et les stratégies de coping, cela peut probablement s'expliquer par le fait que les émotions pour lesquelles les participants devaient indiquer à quel point ils avaient ressenti ce sentiment sont perçues indépendamment du niveau de CE. En effet, développer les CE ne signifie pas devoir réduire ses affects négatifs et augmenter ses affects positifs ; développer ses CE signifie savoir mieux vivre avec ses affects et ses émotions en les prenant en compte tels qu'ils sont au moment où nous les ressentons, qu'ils soient positifs ou négatifs, peu importe leur intensité ou leur récurrence tout au long de la semaine. Ainsi, développer les CE n'empêchera pas un individu d'être fâché, nerveux et hostile (et donc avoir un score élevé d'affects négatifs), mais il aura néanmoins les compétences nécessaires pour mieux gérer ses émotions et pour que cela ait le moins d'incidence néfaste sur sa vie.

Compte tenu des résultats, nous sommes amenés à rejeter l'hypothèse H3-4 et conclure qu'un programme de développement de l'IE n'a pas d'effet sur les affects des enseignants.

Notons tout de même que des analyses de régression linéaire nous renseignent sur l'aspect prédictif des CE sur les affects positifs. En effet, indépendamment du groupe, plus les enseignants ont des CE élevés, plus le niveau des affects positifs est élevé ; ce qui indique qu'ils ont plus tendance à voir la vie du bon côté en restant positif face à certaines situations de vie. En revanche, les CE n'ont pas d'effet prédictif sur le niveau des affects négatifs ; avoir des CE élevées ou faibles n'influence donc pas les perceptions négatives des enseignants dans

d'autres situations. Les émotions positives sont alors mieux vécues par les enseignants aux CE élevées alors qu'il n'y a pas de différence pour les émotions négatives selon le niveau de CE. Aussi, l'étude de Gaudreau, Sanchez et Blondin (2006) a mis en évidence que les affects pourraient s'organiser sur un modèle à trois facteurs (un facteur d'affects positifs et deux facteurs d'affects négatifs). De cette façon, si les analyses étaient menées sous ce modèle à trois facteurs, les résultats pourraient apporter un nouvel éclairage quant aux affects négatifs des enseignants.

3.4. Effets du programme sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique

Parce que le lien entre l'intensité de pratique et le niveau d'IE a été démontré dans la littérature (Zysberg & Hemmel, 2018 ; Wang et al., 2020), l'étude de Roman-Mata et al. (2020) confirme que plus les individus pratiquent une activité physique, meilleure est la gestion de leurs émotions, et inversement. De cette façon, nous étions amenés à penser qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants (H3-5).

Afin de mesurer l'intensité de la pratique de l'Activité Physique (AP), les enseignants étaient amenés à compléter l'IPAQ (International Physical Activity Questionnaire, Craig et al., 2003). Ce questionnaire (annexe 36) permet d'obtenir un niveau d'intensité d'AP selon la dépense énergétique hebdomadaire calculée en fonction de la durée et de l'intensité des activités physiques réalisées tout au long de la semaine. Trois niveaux sont alors catégorisés :

- Niveau d'intensité légère (1) ;
- Niveau d'intensité modérée (2) ;
- Niveau d'intensité élevée (3).

Les tests *t* de Student pour échantillons indépendants indiquent qu'il n'existe pas de différence entre les enseignants au début du programme. Au T2 et au TR, les enseignants du groupe expérimental ont des scores de niveau d'intensité d'AP significativement supérieurs aux enseignants du groupe contrôle.

Les tests *t* de Student pour échantillons appariés apportent des précisions. En effet, chez les enseignants du groupe expérimental, le score entre le T1 et le T2 indique une augmentation significative entre le début et la fin du programme. Entre le T1 et le TR, le score présente également une augmentation significative entre le début de la formation et trois mois après la fin ; tandis que le score entre le T2 et le TR ne présente pas de différence. De cette manière, le niveau d'intensité d'AP des enseignants du groupe expérimental augmente à l'issue de la formation et reste stable trois mois après la fin. Quant au groupe contrôle, il n'existe aucune différence entre les différents temps de mesure.

L'ensemble de ces résultats est en accord avec l'étude de Roman-Mata et al. (2020). Plus un individu pratique une activité physique, meilleure est la gestion de leurs émotions, et inversement. Cette corrélation positive entre les CE et le niveau d'intensité de pratique de l'AP se retrouve également dans d'autres études (Acebes-Sánchez et al., 2019 ; Bhochhibhoya et al., 2014 ; Dugué, 2021). En effet, plusieurs études ont mis en évidence qu'un programme pour développer l'IE incluant une activité physique était efficace. Ainsi, il a été proposé des programmes avec des exercices ludiques (Laborde et al., 2018 ; Fernández-Gámez et al., 2018) ou des programmes avec des entraînements intermittents coopératifs à haute intensité (C-HIIT pour Cooperative High-Intensity Interval Training) (Ruiz-Ariza et al., 2019).

De cette manière, pour ces études, c'est la pratique d'une AP corrélée au niveau d'intensité qui participe à faire progresser le niveau d'IE. Tandis que notre étude, à l'inverse, a la particularité d'étudier les effets d'un programme de développement de l'IE sur le niveau

d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants. Ainsi, nos résultats mettent en avant que se former et développer ses CE permet d'accroître son niveau d'intensité d'AP.

Ces résultats peuvent s'expliquer par la prise de conscience des participants quant à l'importance du lien qui existe entre la santé mentale et la santé physique. En effet, à l'issue de la formation, les enseignants du groupe expérimental bénéficient de CE améliorées et disposent de capacités et d'habiletés renforcées qui leur permettent de mieux identifier, comprendre, exprimer, gérer et utiliser leurs émotions et celles des autres. Ainsi, ils sont davantage à l'écoute de leurs émotions, comprennent mieux ce dont ils ont besoin ou non et vont alors mettre tout en œuvre dans leur for intérieur pour maintenir l'équilibre de leurs émotions et leur niveau de sérénité. Dans la mesure où le lien entre la santé mentale et la santé physique a été démontré (Singh et al., 2023) et qu'il existe une corrélation positive entre l'intensité d'AP et une meilleure santé physique (Stamatakis et al., 2022), les enseignants du groupe expérimental ont alors compris et intégré qu'avoir un niveau d'intensité d'AP élevée dans la semaine est bénéfique pour leur santé mentale car pour être bien dans sa tête, il faut être bien dans son corps.

Par conséquent, nous pouvons confirmer l'hypothèse H3-5 et conclure qu'un programme de développement de l'IE a des effets sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants.

Pour renforcer nos conclusions, nous aurions pu mesurer le niveau d'intensité d'AP avec des variables qui ne soient pas exclusivement déclaratives mais également physiologiques. Cela aurait l'avantage de relever des données plus précises et fidèles (e.g., fréquence cardiaque avec un cardiofréquencemètre, accéléromètre) car les enseignants du groupe expérimental ont pu déclarer une intensité de l'activité physique plus élevée que la réalité en sachant qu'ils allaient devoir partager leur score lors des séances de la formation (biais de déclaration par le phénomène de désirabilité sociale). Aussi, l'IPAQ peut s'avérer compliqué à compléter car il peut être difficile pour certains enseignants de différencier le niveau d'intensité de certaines

activités physiques (biais de classement) et de se remémorer et rapporter fidèlement l'ensemble des activités physiques et leur intensité (biais de rappel).

Enfin, puisque l'analyse de notre étude et que l'ensemble des études ayant mis en œuvre un programme de développement de l'IE basé sur la pratique d'une AP mettent en évidence les liens qui existent entre le niveau d'IE, la pratique d'une AP et son intensité, il pourrait être intéressant d'inclure la pratique d'une AP dans notre programme de développement de l'IE, en plus des différentes modalités qui composent notre formation (conférences, ateliers, improvisations théâtrales, discussions/échanges et suivi continu à la maison) dans le but de maximiser les bénéfices du programme en termes de CE.

Discussion générale

Dans cette discussion générale, nous mettrons en relation les différentes études qui composent cette thèse au travers de leurs résultats et de leurs analyses, ceci au regard de nos différentes questions de recherche, et examinerons les intérêts et les limites afin d'envisager des perspectives de réflexion à la fois scientifiques et professionnelles pour les recherches futures.

1. Principaux résultats

Plusieurs questions constituant la problématique de cette thèse étaient posées.

Quels sont les déterminants des compétences émotionnelles des enseignants ?

L'étude 1 a mis en exergue que les enseignants sont une population bien spécifique en termes de CE. En effet, ils présentent des compétences intrapersonnelles supérieures à l'ensemble de la population (Brasseur, et al., 2013) témoignant de leurs capacités et habiletés renforcées à identifier, comprendre, exprimer et réguler leurs émotions. Néanmoins, les enseignants utilisent moins leurs propres émotions en comparaison avec l'ensemble de la population. L'altruisme dont feraient preuve les enseignants les pousserait à mettre tout en œuvre pour maintenir l'équilibre de leurs émotions au bénéfice des autres. Nous pouvons supposer qu'ils voient dans l'utilisation de leurs émotions une connotation peu positive (feindre, tricher, abuser de sa position) qui les freine à les utiliser pour leur propre intérêt. Aussi, les nombreuses interactions dont ils bénéficient (Brackett et al, 2010 ; Jennings et al., 2013) laissaient penser que les compétences interpersonnelles seraient supérieures à l'ensemble de la population. Cependant, seule l'identification des émotions des autres présente un score supérieur. Alors, les enseignants auraient besoin de cette compétence interpersonnelle afin

d'adapter leurs propres émotions en conséquence. Cet aspect émotionnel ne serait activé que pour mieux se recentrer sur soi en ajustant ses propres émotions aux signaux émotionnels identifiés chez les autres.

Aussi, alors que la littérature ne permettait pas de suivre un consensus de manière certaine quant à une différence entre les sexes en termes de CE, l'étude 1 a montré que les enseignantes ont globalement des CE supérieures aux hommes. Elles présentent des compétences interpersonnelles plus développées que leurs homologues masculins car elles seraient socialement encouragées à prendre soin des autres, à être plus attentives aux signaux non verbaux et à faire preuve d'empathie (Feingold, 1994 ; Pease & Pease, 2004). De plus, il existe des disparités entre les sexes en ce qui concernent les compétences intrapersonnelles ; les femmes enseignantes expriment et utilisent davantage leurs propres émotions alors que les hommes enseignants identifient, comprennent et régulent plus leurs propres émotions. Ainsi, les compétences intrapersonnelles qui sont plus développées chez les femmes impliqueraient une activité émotionnelle plus engagée auprès des autres alors que les compétences intrapersonnelles qui sont plus développées chez les hommes renverraient à des expériences moins liées à autrui.

L'étude 1 a également permis de confirmer les recherches indiquant un lien entre l'âge et les CE. L'enseignant plus âgé a une meilleure perception émotionnelle (King, 2002), perçoit plus sensiblement les émotions et parvient à mieux les décrypter (Johnston, Van Reekum & Scherer, 2001). Dans la mesure où un enseignant plus âgé pourrait se connaître mieux qu'un jeune enseignant, il aurait une meilleure maîtrise de ses compétences intrapersonnelles, ce qui lui permettrait de mieux raisonner, de résoudre des problèmes efficacement et de prendre les bonnes décisions (Gross & John, 2003). La littérature a également mis en avant que l'expérience professionnelle influence le niveau des CE. Néanmoins, concernant le nombre d'années d'expérience, les études ne présentent pas de résultats consensuels. Ainsi, selon De Sousa

(2011), les enseignants moins expérimentés régulent mieux leurs émotions négatives tout en prolongeant leurs émotions positives, contrairement aux enseignants plus expérimentés ; tandis que les résultats de Myint et Aung (2016) nous indiquent le contraire. L'étude 1 va dans le sens de cette dernière étude en concluant que plus les enseignants sont expérimentés, plus ils parviennent à identifier, comprendre, exprimer et réguler leurs propres émotions, tandis qu'ils les utilisent moins au cours de leur carrière. Ainsi, cette compétence intrapersonnelle, au-delà d'un certain temps, n'évoluerait plus au cours de la carrière. Cela ne signifie pas que les enseignants expérimentés n'utilisent plus leurs émotions, mais que le mécanisme de prise en compte est si ancré que cela est devenu une routine inconsciente. En tout état de cause, globalement, plus l'enseignant est âgé et expérimenté, meilleures sont ses compétences intrapersonnelles.

Concernant les compétences interpersonnelles, les effets de l'âge et de l'expérience professionnelle des enseignants sont présents dans une moindre mesure. En effet, ces compétences n'évoluent pas ou peu au cours de la vie et la carrière des enseignants. Cette stabilité peut s'expliquer de différentes façons. D'une part, les enseignants pourraient se renfermer progressivement sur eux-mêmes au fil des années en sélectionnant et réduisant leurs interactions dans le but de se préserver des émotions des autres et de la charge émotionnelle qu'elles peuvent transmettre. D'autre part, la complexité et les nombreux processus qui interviennent dans les interactions sociales pourraient attester de la lenteur et de la difficulté à développer ces compétences (Lewis, 2000 ; Wrانik, Barrett & Salovey, 2007). Ainsi, les compétences interpersonnelles sont probablement liées et indexées à différents types de personnalités bien plus ancrées.

En outre, le degré d'enseignement a un effet sur le niveau des CE des enseignants. Ainsi, enseigner dans le 2nd degré permettrait de bénéficier de compétences intrapersonnelles élevées. L'expertise de la discipline impliquant de nombreuses heures passées à perfectionner leurs

connaissances disciplinaires permettrait aux enseignants du 2nd degré d'avoir davantage d'occasions de s'introspecter, d'être à l'écoute de ses pensées et de ses émotions et de mieux se connaître soi-même. Aussi, l'enseignement au collège et au lycée amène certainement les enseignants à être plus attentifs à eux avec un public plus âgé, pour lequel le degré d'exigence disciplinaire augmente. Quant aux enseignants du 1^{er} degré, ils pourraient être moins vigilants quant à la gestion de leurs propres émotions face à la candeur d'un public plus jeune et moins dans le jugement. En revanche, le degré d'enseignement n'influence pas les compétences interpersonnelles. Bien que leur public soit différent, tous les enseignants sont amenés à avoir de nombreuses interactions dans leur profession et la richesse de ces interactions, qu'elles soient avec leurs collègues ou leurs élèves, peut expliquer cette similitude entre enseignants. Néanmoins, il est apparu des disparités pour certaines compétences interpersonnelles. Par exemple, les enseignants du 1^{er} degré permettent davantage à leurs élèves d'exprimer leurs émotions, tandis que les enseignants du 2nd degré utilisent plus les émotions des autres. Alors, selon le public, les enseignants adaptent leurs compétences interpersonnelles pour leur permettre de mener leurs enseignements de manière efficace.

Il a également été montré que les enseignants pratiquant une activité physique (AP) ont des CE plus élevées que les enseignants n'en pratiquant pas. Les activités physiques constituent un terreau favorable au développement des CE. En effet, la mise en jeu de son corps, les interactions avec les partenaires et/ou adversaires, les situations significatives telles que le dépassement de soi, l'atteinte d'objectif, les compétitions et les ascenseurs émotionnels qu'elles engendrent pourraient donc être propices à l'émergence et au développement de CE significatives. D'ailleurs, il apparaît que ce sont davantage les compétences intrapersonnelles qui profitent de cette pratique plutôt que les compétences interpersonnelles. À l'instar de l'enseignement, le sport est un terrain où les émotions sont prépondérantes (Laborde, Dosseville & Raab, 2013). Pour les compétences interpersonnelles, la pratique d'une AP permet

essentiellement aux enseignants de mieux réguler les émotions des autres alors que les autres compétences interpersonnelles y sont moins sensibles. Cela nous amène à nous interroger sur le type d'activité pratiquée. En effet, nous aurions pu penser que la pratique d'une activité individuelle développe les compétences intrapersonnelles et que la pratique d'une activité collective développe les compétences interpersonnelles. Toutefois, des analyses supplémentaires développées dans la discussion de l'étude 1 ont mis en avant que le type d'AP n'influence pas les CE unilatéralement. C'est la pratique sportive, qu'elle soit individuelle ou collective, qui participe à développer des CE élevées.

Au regard de ce dernier point, par leur pratique qu'induit leur spécialité (Laborde, Dosseville & Allen, 2016) et les nombreuses interactions qu'implique le contexte socio-émotionnel de leur enseignement (Debois et al., 2007), les enseignants d'EPS devraient alors bénéficier de CE plus élevées que les enseignants des autres disciplines. De cette façon, ils devraient être en mesure de mieux identifier, comprendre et interpréter les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines. Or, les résultats de l'étude 2 ont montré que ce n'était pas le cas. Il est possible d'expliquer ce résultat par le biais de sélection, la taille de l'échantillon et le fait que les enseignants des autres disciplines pourraient pratiquer tout autant une AP que les enseignants d'EPS. Néanmoins, des tests de Student ont été menés pour répondre à cette interrogation. En effet, les données de l'étude 1 nous permettent de comparer le niveau de CE des enseignants d'EPS avec celui des enseignants des autres disciplines puisque nous disposons de la spécialité des enseignants. Alors, il apparaît que les enseignants d'EPS ont des compétences intrapersonnelles significativement supérieures aux enseignants des autres disciplines¹⁸. En revanche, il n'existe pas de différence pour les compétences interpersonnelles. Ces nouveaux éléments nous permettent de mieux comprendre les résultats de l'étude 2 quant à l'effet de la discipline. En effet, lors des comparaisons des CE auto-déclarées des élèves avec

¹⁸ Les enseignants d'EPS ont également un score total des CE supérieur aux enseignants des autres disciplines.

les CE des élèves selon la perception de l'enseignant, il a été mis en évidence que les enseignants d'EPS ne parvenaient pas à mieux reconnaître les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines. Ainsi, puisqu'il n'y a pas de différence de compétences interpersonnelles entre les enseignants, il semble que les enseignants d'EPS ne soient pas plus en mesure de mieux identifier, comprendre et interpréter les CE de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines. Toutefois, plusieurs questions restent en suspens. Les perceptions propres des élèves correspondent-elles vraiment à la réalité ? Les enseignants perçoivent-ils donc correctement ce que les élèves pensent d'eux-mêmes ? Cela devrait donc être à contrôler dans de futures études.

En résumé, de nombreux déterminants agissent sur les CE des enseignants, tant socio-démographiques que professionnels. Au regard des résultats, le profil type d'un enseignant ayant développée des CE élevées se caractérise par les éléments suivants : une enseignante d'EPS dans le 2nd degré en milieu urbain avec des fonctions de formatrice/tutrice, âgée, dans la profession depuis longtemps et pratiquant une AP individuelle ou collective plusieurs heures par semaine, de manière experte et depuis longtemps.

Quels liens ont les compétences émotionnelles avec la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'activité physique des enseignants ?

Les analyses de profil latents réalisées lors de l'étude 1 nous ont permis d'obtenir deux clusters. Il apparaît des différences entre les enseignants faisant partie du cluster aux CE élevées et les enseignants faisant partie du cluster aux CE faibles.

Les enseignants aux CE élevées sont plus motivés de manière autonome, tandis que les enseignants aux CE faibles sont plus amotivés ou contraints. Comme le souligne la littérature

(Frenzel & Götz, 2007), les CE des enseignants, au même titre que la motivation, influencent le comportement des enseignants et celui de leurs élèves, leur engagement dans les activités, leur motivation, le climat de classe et la qualité des enseignements.

Comparés aux enseignants aux CE faibles, les enseignants aux CE élevées soutiennent davantage l'autonomie, structurent leurs enseignements et sont plus investis auprès de leurs élèves. Ainsi, comme le suggèrent Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006), ces conditions réunies permettent de favoriser un climat motivationnel favorable aux relations interpersonnelles (Skinner & Edge, 2002), à la motivation autodéterminée et à l'engagement des élèves dans les apprentissages (Malauna et al., 2016). D'ailleurs, l'étude 2 confirme ces interprétations ; les élèves qui déclarent que leur enseignant soutient l'autonomie, structure ses enseignements et s'investit auprès d'eux, ont des CE élevées.

De plus, avoir des CE élevées permet aux enseignants de se sentir efficaces dans leurs stratégies d'enseignement, dans leur gestion de classe et dans l'engagement de leurs élèves. En effet, les CE permettent d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle (Atkins & Stough, 2005 ; Chan, 2004 ; Mouton et al., 2013). Ainsi, par leurs CE élevées, les enseignants vont pouvoir mettre en œuvre les conditions nécessaires à un climat de classe bénéfique aux élèves et à eux-mêmes.

En outre, les CE sont corrélées aux dimensions du burnout (Gay & Genoud, 2020). Alors que les enseignants sont un public particulièrement sujet au stress (Aloe, Amo & Shanahan, 2014), il apparaît que les CE permettent de réduire l'épuisement professionnel et la perte d'empathie, et d'augmenter le sentiment d'accomplissement personnel. Savoir identifier et exprimer ses émotions permettrait d'être plus sensible aux signaux et symptômes précurseurs de mal-être. Dès lors, cela peut permettre d'éviter, retarder voire supprimer les facteurs responsables du burnout chez les enseignants.

Enfin, les enseignants aux CE élevées déclarent davantage pratiquer une AP que les enseignants aux CE faibles. Cela amène à se demander si c'est la pratique d'une AP qui permet d'avoir des CE élevées ou bien l'inverse. L'étude 3 permet de répondre à cette interrogation. En effet, à l'issue du programme de développement de l'IE, les enseignants ayant participé à la formation ont vu leur niveau d'intensité de pratique d'AP augmenter alors qu'aucune différence n'a été observée chez le groupe contrôle entre le début et la fin de la formation.

Finalement, les CE interviennent positivement dans la motivation, le style motivationnel et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Aussi, puisque le niveau d'intensité de pratique d'AP et la santé mentale sont corrélés positivement aux CE (Gay & Genoud, 2020 ; Wang et al., 2020), elles participent à maintenir les enseignants en bonne santé. Les CE sont alors un outil privilégié pour que les enseignants puissent rester motivés et efficaces dans leurs enseignements, avec un style motivationnel soutenant l'autonomie, facilitant une gestion de classe prosociale (Jennings & Greenberg, 2009), et structurant les apprentissages en étant investis auprès de leurs élèves pour favoriser leur réussite scolaire. Pouvoir développer les CE apparaît alors essentiel aux enseignants et aux élèves ; ce qui pourrait avoir un impact non négligeable pour l'ensemble de la société au regard des nombreux bénéfices dont elles peuvent être à l'origine.

Quelles sont les relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves et quels liens ont-elles avec les stratégies de coping, le style motivationnel et les apprentissages ?

L'étude 2 ayant été menée sur deux temps de mesure, il est apparu que les CE des élèves n'étaient influencées par les CE de l'enseignant qu'en début d'année scolaire. Nous pouvons supposer que de nombreux facteurs interviennent probablement à des moments et des intensités

différentes au cours de la scolarité, influençant alors plus ou moins les processus cognitifs et socio-émotionnels qui s'opèrent entre et chez les enseignants et les élèves. Ainsi, en début d'année, certaines CE des élèves (bien-être et aptitudes émotionnelles) sont liées directement aux CE de l'enseignant alors que 12 semaines plus tard, l'ensemble des CE des élèves ne l'est plus. Ce résultat interroge sur la formation et le développement des CE chez les élèves par le biais de celles des enseignants. Tout d'abord, les CE des enseignants ne sont pas toutes exclusivement responsables de l'entière de l'apparition et/ou du changement d'une CE chez les élèves. Ensuite, il est possible de se demander si les CE des enseignants ne représenteraient pas simplement et uniquement qu'une impulsion déclenchant alors la formation et/ou le développement des CE des élèves. Enfin, au regard de ce résultat, la question du niveau auquel s'applique cette éventuelle influence des enseignants se pose : est-ce au niveau des élèves en tant qu'individus ou bien est-ce au niveau de la classe en tant que groupe ? Des recherches plus approfondies permettraient de mieux appréhender la complexité des liens qui peuvent exister entre les CE des enseignants et celles des élèves, notamment en comparant spécifiquement chaque CE des élèves avec celle de l'enseignant. Par exemple, le contrôle de soi des élèves ne pourrait être lié qu'exclusivement au contrôle de soi de l'enseignant, sans qu'une autre compétence ne l'influence. Il se pourrait également qu'une CE de l'enseignant particulière ait un effet principal sur l'ensemble des CE des élèves. Alors, développer spécifiquement cette compétence chez l'enseignant permettrait d'intervenir plus largement sur les CE des élèves.

L'étude 2 a également permis de montrer que les CE des élèves sont influencées par certaines stratégies de coping de l'enseignant en début d'année scolaire. Les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien impactent négativement les CE des élèves alors que les stratégies de coping centrées sur la tâche ne les influencent pas contrairement à ce que la littérature laissait à penser (Austin et al., 2010 ; Laborde, You, Dosseville & Salinas, 2012 ; MacCann et al., 2011). Ainsi, en début d'année, à défaut d'opter

pour des stratégies de coping centrées sur la tâche, il serait préférable que l'enseignant ne s'oriente pas vers des stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien car les élèves y sont sensibles et cela se traduit par une baisse de leurs CE. Par ailleurs, l'étude 3 a montré que le programme de développement de l'IE mis en place n'a pas d'effets sur le coping centré sur la tâche à la l'issue de la formation. Il est donc nécessaire de réfléchir aux moyens à disposition des enseignants pour travailler et développer ces stratégies de coping centrées sur la tâche.

En revanche, 12 semaines plus tard, comme avec les CE de leur enseignant, les élèves ne sont plus influencés par les stratégies de coping employés par leur enseignant. Ce nouveau résultat, de la même manière que pour les CE, nous amène à penser à la flexibilité et à la « perméabilité » des élèves. Les élèves seraient-ils plus influençables en début d'année scolaire et beaucoup moins 12 semaines plus tard ? À partir de quand ces contagions s'amenuisent-elles ? En effet, dans le 2nd degré, le fait que les élèves aient plusieurs enseignants avec des niveaux de CE différents et des stratégies de coping distinctes les amènent sans doute à s'émanciper de l'influence que cela pourrait jouer sur leurs propres CE. Ils chercheraient probablement à maintenir une stabilité émotionnelle qui ne soient pas changeante au gré des enseignants qu'ils ont en face d'eux durant l'heure de cours. Ainsi, plusieurs semaines seraient nécessaires pour mieux connaître leur enseignant et mettre en place un barrage émotionnel leur permettant de se prémunir des influences de leur enseignant dans le but de maintenir leur état émotionnel stable. Les élèves pourraient aussi vouloir s'émanciper de la figure d'autorité que représenterait l'enseignant.

Concernant le style motivationnel de l'enseignant, les résultats sont différents. Les enseignants perçus par leurs élèves comme soutenant l'autonomie, structurant leurs apprentissages et s'investissant dans leurs enseignements en termes de temps et d'énergie permettent aux élèves d'avoir des CE élevées. Ainsi, il est possible que le style motivationnel,

par les modifications directes qu'il provoque sur l'environnement, est plus facilement perceptible par les élèves que ne le sont les stratégies de coping et les CE des enseignants. Ce sont alors les actions concrètes et visibles réalisées par les enseignants qui impactent directement les CE de leurs élèves car elles leur permettent d'atteindre leurs besoins fondamentaux humains : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de proximité sociale (Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2002) ; d'autant plus que le style motivationnel induit l'engagement des élèves (Escriva-Boulley, Tessier & Sarrazin, 2018). Alors, savoir quelles facettes de l'IE des élèves sont influencées par le style motivationnel de l'enseignant permettrait d'agir spécifiquement au regard du contexte de classe. De plus, de nombreuses études relatives aux enseignants, notamment en EPS, ont recours à des recueils de données par observation afin d'objectiver les comportements éducatifs des enseignants (Tessier et al., 2010). Ainsi, il serait intéressant d'objectiver davantage ce résultat par le biais d'observations du style motivationnel de l'enseignant.

Enfin, alors que nous avons montré que les CE des élèves impactent directement et favorablement leurs apprentissages (Petrides et al., 2004 ; Sanchez-Ruiz et al., 2013), nous avons également mis en évidence que les CE des enseignants n'ont pas d'effet sur les CE de leurs élèves, probablement car elles n'interviennent pas directement sur le climat de classe comme peut le faire le style motivationnel. Ce constat nous a amené à investiguer les effets du style motivationnel des enseignants sur les apprentissages des élèves puisqu'il apporte des modifications directes sur le contexte scolaire et le climat de classe. Nous avons alors mis en évidence que c'est l'investissement des enseignants qui impactent significativement les apprentissages des élèves. Ainsi, dès lors qu'un enseignant investira du temps et de l'énergie en instaurant une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec ses élèves, il les placera en situation de réussite scolaire.

Pour conclure cette partie, les CE des enseignants pourraient agir indirectement sur les CE et les apprentissages des élèves en jouant un rôle dans le niveau de bien-être de leurs élèves et en proposant un climat de classe prosociale (Jennings & Greenberg, 2009) favorable aux apprentissages (Petrides et al., 2007). Ce sentiment de bien-être favoriserait des CE élevées chez les élèves (Gannon & Ranzijn, 2005 ; Lopes et al., 2005 ; Van der Zee et al., 2002 ; Schutte et al., 2002). Les stratégies de coping de l'enseignant ne joueraient quant à elles qu'un rôle limité dans le temps sans que ce dernier soit positif pour les CE des élèves. En revanche, l'investissement des enseignants en termes de temps et d'énergie auprès de leurs élèves exercerait une influence positive sur les CE des élèves en leur proposant un environnement de classe convivial et leur permettrait d'être en réussite scolaire. Puisque le niveau de CE est positivement corrélé au style motivationnel comme l'a démontré l'étude 1, développer les CE des enseignants contribuerait à augmenter les CE des élèves par l'intermédiaire d'un style motivationnel soutenant l'autonomie, structurant les enseignements et répondant au besoin de proximité sociale des élèves. Au regard de ce constat, des recherches plus spécifiques devraient être menées. En effet, la réciprocité entre les CE des enseignants avec les CE de leurs élèves devrait être investiguée pour établir les effets qu'elles pourraient avoir entre elles lors des enseignements.

Quels sont les impacts d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle sur les enseignants ?

Comme le cadre théorique et l'étude 3 l'ont montré, un programme de développement de l'IE a permis aux enseignants d'augmenter leurs CE. Alors même que des études soutiennent que développer les CE des enseignants impactent les CE des élèves (Brackett et al., 2009 ; Weare & Gray, 2003) et que la revue systématique a mis en avant certaines études portant sur

les CE des élèves (Clarke, 2010 ; Di Fabio & Kenny, 2011 ; Malinauskas & Malinauskiene, 2021 ; Nélis et al., 2011), aucune étude n'avait auparavant porté sur les enseignants. Ainsi, l'étude 3 a pu vérifier les effets d'un programme de développement de l'IE et nous a permis de tirer un ensemble de conclusions.

Concernant les CE des enseignants, les résultats indiquent que les compétences intrapersonnelles bénéficient pleinement du programme de développement. En revanche, les compétences interpersonnelles présentent des résultats plus nuancés laissant penser que ces compétences nécessitent plus de temps pour progresser ou que les enseignants priorisent les compétences intrapersonnelles, ce que confirme la littérature (Cécé et al., 2022). Ainsi, comme le suggéraient Boyatzis (2009), Brackett et al. (2013) et Dolev et Leshem (2017), les CE peuvent être développées chez les enseignants au travers d'un programme de développement de l'IE. Dès lors, développer les CE des enseignants pourrait s'inscrire dans leur formation professionnelle et de manière efficace car il a été montré que les avantages du programme ne dépendaient pas du niveau initial des CE des participants (Drew, 2006 ; Palomera et al., 2009). Ainsi, peu importe le niveau d'IE, chaque participant est en mesure d'augmenter ses CE en suivant un programme de développement de l'IE. À l'instar de Kaufhold et Johnson (2005) et comme le montre la revue systématique, il est possible d'améliorer les CE même si elles sont faibles (si l'enseignant n'a pas atteint le niveau « plafond »). Ce dernier point concernant les enseignants nous amène également à nous interroger sur la formation des nouveaux enseignants. En effet, même si l'étude 1 a mis en évidence que les CE augmentent avec l'âge et l'expérience professionnelle, les jeunes enseignants qui arriveraient dans le métier parviendraient-ils à voir leurs CE progresser s'ils possèdent déjà un niveau élevé ?

Alors même que le programme de développement de l'IE ait été spécifiquement conçu pour améliorer les CE des enseignants, l'ensemble des résultats portant sur les stratégies de coping laisse présager du potentiel prometteur de notre programme quant aux effets bénéfiques

connexes par contagion qu'il pourrait avoir sur d'autres aspects de la vie des enseignants (Dolev et Leshem, 2017). En effet, même si les stratégies de coping centrées sur la tâche n'ont présenté une augmentation que 3 mois après la fin de la formation, cela laisse supposer qu'un programme qui serait spécialement conçu pour les stratégies de coping aurait des effets encore plus rapides et saillants ; d'autant plus que les stratégies de coping centrées sur les émotions jugées moins adaptatives diminuent à l'issue de la formation, pour rester stables 3 mois après.

Quant aux affects des enseignants, les résultats ne permettent pas de tirer les mêmes conclusions que pour les CE et les stratégies de coping. Plusieurs explications abordées dans la partie discussion de l'étude 3 contribuent en partie à comprendre ces résultats. Nous pouvons penser que les bouleversements émotionnels dont le programme a pu être à l'origine pourraient être responsables des scores d'affects négatifs plus élevés. Par ailleurs, l'amélioration dans la régulation de leurs émotions grâce au programme a peut-être amenés les enseignants à davantage lâcher prise émotionnellement.

Enfin, alors qu'aucun programme n'avait jamais mis en relation les CE avec le niveau d'intensité d'activité physique (AP), il apparaît que notre programme de développement de l'IE contribue à augmenter le niveau d'intensité d'AP des enseignants. De la même manière que l'étude 1 a pu démontrer le lien entre les CE élevées et la pratique d'une AP, avoir des CE élevées permettrait alors aux enseignants de comprendre les bénéfices qu'apportent la pratique régulière et intense d'une AP sur leur santé mentale et physique. Cela interroge néanmoins sur le sens du lien qui existe entre les CE et l'AP. Est-ce qu'un individu pratique une AP car il a des CE élevées ou l'inverse ? Inclure la pratique d'une AP dans le programme de développement de l'IE comme modalité, au même titre que les conférences, les ateliers, les improvisations théâtrales, les discussions/échanges et le suivi continu à la maison permettrait sans doute d'apporter des éléments de réponse à cette question. Par ailleurs, le niveau d'intensité de l'AP ayant été déclaré par les participants de l'étude 3 à l'aide de l'IPAQ (annexe 36), la

mise en place d'un dispositif technologique permettant de mesurer ce niveau d'intensité présenterait l'avantage de recueillir des données plus précises. À ce titre, l'accéléromètre pourrait être un outil complémentaire avec lequel nous pourrions croiser les données avec ce que déclarent les participants. Des études ont par exemple mis en lien l'AP et la motivation en utilisant ce dispositif pour évaluer le niveau d'intensité de l'AP (Boiché et al., 2020 ; Tao et al., 2019).

L'ensemble de ces paragraphes nous apportent dorénavant de nouvelles connaissances sur les effets d'un programme de développement de l'IE visant à développer les CE des enseignants.

2. Limites

Même si ce travail doctoral a permis d'obtenir des résultats intéressants, il présente plusieurs limites. Tout d'abord, toutes nos études se sont appuyées sur des questionnaires exclusivement déclaratifs de type auto-rapportés. Bien que l'enquête par questionnaire permette d'obtenir un échantillon conséquent pour l'étude 1 (N=9858), elle induit également le biais de déclaration par le phénomène de désirabilité sociale. Ainsi, les enseignants pourraient répondre aux questionnaires en cherchant à valider la question de recherche.

De plus, nous pouvons nous interroger sur la représentativité et l'uniformité des échantillons pour nos différentes études au travers du biais de sélection. Il se pourrait que les enseignants ayant choisi de participer aux études l'aient fait car ils s'intéressaient à l'objet de recherche. Dès lors, les échantillons de nos études pourraient être constitués d'enseignants avec des CE davantage développées que le reste de la population enseignante. L'étude 2 a, quant à elle, présenté un échantillon de petite taille pour les enseignants (N=16). Cependant, dans la mesure où cette étude portait également sur leurs élèves, ce sont 356 collégiens qui y ont pris

part. Quant à l'étude 3, alors que la revue systématique a relevé une moyenne de 38 participants dans les groupes expérimentaux, 22 enseignants ont participé au programme de développement de l'IE. Alors, élargir l'échantillon lors de prochaines études permettrait de confirmer les résultats prometteurs du programme.

Concernant les variables socio-démographiques et professionnelles de l'étude 1, nous n'avons étudié que les effets du sexe, de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les CE alors que nous en avons relevées d'autres (milieu urbain/milieu rural, ville, REP, REP+, fonction de tuteur ou de formateur, spécialité enseignée, cursus suivi, enseignement spécialisé). Bien que des analyses succinctes les prenant en compte nous aient permis de dresser le profil type de l'enseignant aux CE élevés, ces variables mériteraient des investigations plus approfondies. Aussi, et comme l'a montré l'étude 3, le niveau d'intensité d'AP est lié aux CE. Nous aurions également pu étudier le temps (en heures par semaine), le niveau (débutant → expert) et l'expérience dans l'AP (en années) pour vérifier l'impact de ces variables sur les CE des enseignants et approfondir nos premières analyses concernant le type d'AP (individuelle/collective).

Les études 1 et 3 ont été à destination des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré alors que l'étude 2 a porté sur les enseignants et les élèves de collège. Reproduire cette étude auprès d'élèves des écoles primaires serait une perspective enrichissante car elle permettrait de comprendre plus tôt les mécanismes et les enjeux qui se jouent entre l'enseignant et ses élèves en termes de CE, de motivation et style motivationnel dans le contexte de classe. Aussi, cela interroge sur les enseignants du supérieur qui, au même titre que leurs homologues, pourraient également être concernés par ces mécanismes avec leurs étudiants.

Par ailleurs, contrairement aux études 1 et 3 qui ont employé le PEC, l'étude 2 nous a amené à utiliser le TEIQue alors que notre cadre théorique a montré que cette mesure d'auto-évaluation ne permettait pas de rendre convenablement compte des comportements et attitudes

des individus face à une situation (Matthews et al., 2002). Cependant, le TEIQue existe dans plusieurs versions et, dans un souci de cohérence, nous avons préféré conduire l'étude 2 avec. De cette façon, le TEIQue-SF (Short Form) (Petrides, 2009) permet d'évaluer l'IE des enseignants en 30 items au lieu de 153 pour la version longue ; le TEIQue-ASF (Adolescent Short Form) (Petrides et al., 2006) propose une version destinée à une population d'adolescents, comme les collégiens de notre étude ; et le TEIQue-360° (Petrides, 2009) amène le répondant à évaluer les CE d'une autre personne (ici, l'enseignant répondait au sujet de chacun de ses élèves). Aussi, le TEIQue-SF et le TEIQue-ASF évaluent les mêmes dimensions. Cela rend donc possible un ensemble de comparaisons entre enseignants et élèves même si simultanément ces emplois véhiculent les limites susmentionnées.

De plus, nous avons mis en place l'étude 2 avec un post-test 12 semaines après le pré-test. Alors qu'aucune recommandation n'était prescrite dans la littérature, ce sont des raisons organisationnelles pour les enseignants qui nous ont amenées à opter pour cette durée entre les tests. En effet, les disponibilités et les contraintes scolaires (e.g., vacances scolaires, évaluations, stages) ont mis en évidence la complexité de coordonner cette étude. Aussi, dans la mesure où les participants résidaient dans de nombreux départements (Finistère, Marne, Gironde, Hauts-de-Seine, La Réunion), mener une étude in situ permettrait de réduire ces contraintes en intervenant sur place auprès des enseignants et de leurs élèves.

Enfin, un groupe contrôle inactif a permis de comparer les effets du programme de développement de l'IE dans l'étude 3. Malgré la randomisation effectuée en amont après avoir recueilli les données socio-démographiques des volontaires à l'étude, les enseignants du groupe contrôle ont pu chercher à confirmer le pré-test. Pour pallier ce biais de désirabilité sociale, ajouter un groupe contrôle actif avec un traitement sans lien avec l'objet de recherche comme l'a fait l'étude de Nélis et al. (2011) permettrait de s'assurer de l'effet du programme sur le groupe expérimental.

3. Perspectives

Au regard des limites évoquées en plus de celles déjà énoncées dans les parties discussions de chacune de nos trois études, il apparaît de nouvelles perspectives de recherches stimulantes. Alors que les études de ce travail doctoral ont permis de mettre en évidence les liens qui existent entre les CE et la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, les stratégies de coping, la santé mentale et physique, étudier les mécanismes qui influencent spécifiquement certains aspects de ces composantes permettrait d'identifier et de comprendre précisément à quelle hauteur et de quelles manières les CE interviennent dans la vie des enseignants. Des devis longitudinaux participeraient également à une meilleure analyse de ces mécanismes de fonctionnement.

Dans la mesure où nos études ont évalué les CE au travers de questionnaires auto-rapportés, il serait intéressant d'aller observer les pratiques réelles des enseignants pour les mettre en lien avec l'IE car il existe parfois un décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles. Bien que les études de cette thèse aient mis en évidence un ensemble de facteurs impactant le niveau de CE des enseignants, ces derniers ne permettent pas à eux seuls de comprendre les perceptions et les vécus en contexte de travail. Mener des entretiens semi-directifs auprès des enseignants et des élèves permettrait alors de mettre en lumière les perceptions et motivations employées dans une situation en contexte scolaire. D'ailleurs, l'étude 2 a été conçue pour que des collégiens puissent compléter les questionnaires ; alors, dans le cadre d'une nouvelle étude proposant des entretiens, il serait intéressant de la concevoir pour des élèves du 1^{er} degré pour lesquels la lecture et la compréhension des items pourraient se révéler complexes.

L'étude 3 a implémenté l'ensemble des conditions d'efficacité permettant de développer les CE (conférences, ateliers, improvisations théâtrales, discussions/échanges et suivi continu). Il serait également envisageable d'intégrer la pratique d'une AP comme modalité au sein d'un

programme de développement de l'IE car l'analyse de notre étude et l'ensemble des études ayant mis en œuvre un programme de développement de l'IE basé sur la pratique d'une AP mettent en évidence les liens qui existent entre le niveau d'IE, la pratique d'une AP et son intensité. Nous pourrions dès lors étudier les liens qui existent entre les CE et la pratique d'une AP afin de savoir si c'est la pratique qui développe l'IE, ou si c'est l'IE qui amène à pratiquer une AP, ou bien si ces dimensions s'influencent réciproquement. En outre, bien que la revue systématique ait montré que c'est l'association des modalités qui fait progresser l'IE, une étude confirmatoire avec différents programmes incluant des modalités distinctes déterminerait si une modalité impacte davantage les CE qu'une autre.

Enfin, il serait intéressant de souligner le caractère transposable de ce programme des enseignants nouvellement formés vers leurs propres élèves. Cela laisse entrevoir de nouvelles perspectives de recherche afin d'évaluer l'efficacité à long terme de la mise en place de ce type de programme sur les compétences psychosociales des élèves mené par l'enseignant. L'intérêt serait de réduire le stress et l'anxiété, et d'améliorer les relations enseignant-élèves et les résultats scolaires des élèves (Humphrey et al., 2011). Alors, développer des pratiques et des activités qui visent à développer les compétences psychosociales (e.g., gestion des émotions, compétences sociales et cognitives, adaptation) a de nombreux effets bénéfiques sur les élèves mais aussi sur l'enseignant, tels que l'augmentation du bien-être, et la réduction du stress, de la dépression et du burnout (Beames et al., 2023). Puisque la profession enseignante est une profession particulièrement sensible à l'épuisement professionnel, il apparaît important d'intégrer les compétences psychosociales tant en formation initiale qu'en formation continue des enseignants. Enfin, il serait intéressant pour déployer pleinement cette dynamique autour des compétences psychosociales d'avoir une vision large, non seulement au niveau des élèves et des enseignants, mais aussi du personnel d'encadrement tels que les chefs d'établissement et les cadres de l'Éducation Nationale.

Conclusion générale

Ce travail doctoral portant sur les enseignants et les élèves avait pour problématique générale de s'intéresser aux déterminants, aux effets et à un programme de développement de l'intelligence émotionnelle. Plus spécifiquement, il est apparu que les compétences émotionnelles sont liées à de multiples variables constituant des éléments essentiels dans le concept de l'intelligence émotionnelle, telles que l'âge (Bar-On, 2006 ; Van Rooy et al., 2005), le sexe (Bar-On et al., 2000), le bien-être (Schutte et al., 2002) et l'estime de soi (Casino-García et al., 2021), et qu'elles ont davantage été étudiées dans le monde de l'entreprise (Goleman, 1995 ; Goleman, Boyatzis & McKee, 2010). Pourtant, peu d'études avait été menées dans le milieu de l'enseignement (Ashforth & Humphrey, 1995 ; Tran, 2014). À l'issue du cadre théorique et des chapitres détaillant les différents champs de nos recherches, un certain nombre de questions constituant la problématique de cette thèse était posé :

- Quels sont les déterminants des compétences émotionnelles des enseignants ?
- Quels liens ont-elles avec la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'activité physique des enseignants ?
- Quelles sont les relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves et quels liens ont-elles avec les stratégies de coping, le style motivationnel et les apprentissages ?
- Quels sont les impacts d'un programme de développement de l'intelligence émotionnelle sur les enseignants ?

Les résultats de l'étude 1 ont montré que les enseignants ont des CE plus élevées que la population générale. Du fait des nombreuses interactions constitutives de leur profession, les

enseignants représentent une population qui est amenée à faire preuve d'anticipation, d'adaptation, de régulation, d'initiative et de rigueur en usant de leurs compétences émotionnelles (Brackett et al, 2010 ; Jennings et al., 2013). Pour maintenir l'équilibre parfois fragile entre les émotions et les enseignements, les enseignants doivent répondre favorablement aux sollicitations intrapersonnelles et interpersonnelles (Frenzel et al., 2021 ; Jennings & Greenberg, 2009 ; Sutton, 2004). Les résultats révèlent également les effets des facteurs socio-démographiques et professionnels sur les compétences émotionnelles des enseignants et les liens qu'elles ont avec d'autres variables telles que la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité sportive. Nous avons également pu dresser le profil type de l'enseignant disposant de CE élevées. Il est apparu notamment que ce sont les femmes enseignant dans le 2nd degré et pratiquant une activité physique qui présentent les niveaux de CE les plus élevés. Aussi, plus un enseignant est âgé et a de l'expérience professionnelle, plus il a des CE élevées. En outre, les enseignants qui ont des CE élevées sont également plus motivés de manière autonome, plus motivants¹⁹ et ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement et dans la gestion de classe. Enfin, les enseignants qui ont des CE élevées ont une meilleure santé mentale car ils sont moins épuisés professionnellement, ont une faible perte d'empathie et ont un fort sentiment d'accomplissement personnel.

De la même manière que pour les enseignants, les compétences émotionnelles sont importantes pour les élèves (Brackett & Rivers, 2013). L'étude 2 a montré les différentes relations entre les compétences émotionnelles des enseignants et celles des élèves au cours du temps et a examiné un potentiel effet de la discipline de l'enseignant. Nos résultats ont mis en évidence que les CE des enseignants ont des effets sur certaines CE des élèves en début d'année scolaire. Les stratégies de coping des enseignants centrées sur la tâche n'ont pas d'effet sur les

¹⁹ Soutenant l'autonomie, structurant les apprentissages et investis (Tessier, 2013).

CE des élèves, tandis que les stratégies de coping centrées sur les émotions et sur la recherche de soutien prédisent négativement les CE des élèves en début d'année scolaire. Il apparaît que les enseignants qui soutiennent l'autonomie, structurent leurs apprentissages et s'investissent dans leurs enseignements auprès de leurs élèves en termes de temps et d'énergie permettent aux élèves d'avoir des CE élevées. Si les apprentissages des élèves sont positivement liés à leurs CE et à l'investissement de leur enseignant, les CE des enseignants n'ont pas d'effet sur leurs apprentissages.

Enfin, si les programmes développés dans la littérature (Nélis et al., 2009, 2011 ; Tessier et al., 2022 ; Campo et al., 2016 ; Kotsou et al., 2011) ont permis d'identifier un ensemble de conditions d'efficacité, aucun d'entre eux portant sur les enseignants ne les avait jusqu'alors toutes implémentées, ni mis en relation avec l'activité physique. L'étude 3 a mis en pratique l'organisation d'un programme de développement de l'IE de trois semaines à hauteur d'une séance de trois heures par semaine contenant des modalités bien spécifiques mises en évidence par la revue systématique (conférences, ateliers, improvisations théâtrales, discussions, échanges et suivi continu). Il apparaît que ce programme de développement de l'IE a des effets sur les CE des enseignants et que ces effets de ce programme perdurent plusieurs mois après la fin de la formation. Le programme a également des effets sur les stratégies de coping. En effet, les enseignants ayant suivi le programme se tournent davantage vers les stratégies de coping centrées sur la tâche, jugées les plus adaptatives. De plus, le programme a des effets sur le niveau d'intensité de pratique de l'activité physique des enseignants. Ainsi, plus les enseignants développent leurs CE, plus ils pratiquent intensément une activité physique. Au travers de ce dernier point, nous percevons les impacts bénéfiques que peut avoir le programme de développement de l'IE sur la santé physique et mentale des enseignants.

Cette thèse a pu investiguer l'intelligence émotionnelle de différentes manières et les études qui la composent ont été de nature différente. L'étude 1 a porté sur un échantillon

volumineux avec de nombreuses variables et s'est attelée à présenter les corrélations qui existent entre les enseignants et de nombreux facteurs socio-démographiques et professionnels. L'étude 2 a associé les enseignants et les élèves afin de rendre compte des liens qui les unissent. L'étude 3 est une étude expérimentale qui s'appuie sur une revue systématique permettant d'identifier les conditions d'efficacité pour mettre en œuvre un programme de développement de l'IE.

Au regard de l'ensemble de ce travail doctoral et de la littérature, permettre aux enseignants de développer leurs compétences émotionnelles serait un atout primordial pour qu'ils puissent disposer de l'ensemble des outils nécessaires pour proposer un enseignement de qualité auprès de leurs élèves (Brackett et al., 2012 ; Dolev & Leshem, 2016). En effet, les bénéfices tirés d'une formation spécifique au développement des compétences émotionnelles pourraient impacter positivement les enseignants en contribuant à leur épanouissement personnel et professionnel grâce aux nouvelles compétences acquises (Mouton et al., 2013 ; Cécé et al, 2021 ; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Proposer, dans le programme de développement de l'IE des enseignants, des méthodes et des pratiques permettant de contribuer aux apprentissages socio-émotionnels des élèves serait aussi quelque chose de très formateur et permettrait aux enseignants de les intégrer à leurs enseignements et les enseigner à leurs élèves. Enfin, mettre en œuvre le programme de développement de l'IE auprès d'enseignants en formation contribuerait à fournir des outils qui leur permettraient de se préparer à faire face aux difficultés émotionnelles et psychologiques qu'ils seront amenés à rencontrer tout au long de leur carrière.

Bibliographie

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Henrich, C. C. (1999). Teaching Conflict Resolution : An Effective School-Based Approach to Violence Prevention. Research Brief.
- Acebes-Sánchez, J., Díez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., & Rodríguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: A correlational study. *BMC Public Health*, 19(1), 1241. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7576-5>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
- Al-Hamdan, J. M. (2007). Higher Education Classroom Management : Kuwait University Students' Views. *College student journal*, 41, 572-582.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout : A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & 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>
- Amiot, C. E., Blanchard, C. M., & Gaudreau, P. (2008). The self in change : A longitudinal investigation of coping and self-determination processes. *Self and Identity*, 7(2), 204-224. <https://doi.org/10.1080/15298860701580793>
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-Determination, Coping, and Goal Attainment in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(3), 396-411. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.3.396>

- 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>
- André, A., Tessier, D., Louvet, B., & Girard, E. (2023). Teachers' perception of classes' engagement, observed motivating teaching practices, and students' motivation : A mediation analysis. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- Andrieu, B. (2004). Du corps intouchable au corps virtuel : Vers une relation enseignant-élève désincarnée. *Le Télémaque*, 25(1), 113-124. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/tele.025.0113>
- Apfel, R. J., & Sifneos, P. E. (1979). Alexithymia : Concept and Measurement. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 32(1-4), 180-190. <https://doi.org/10.1159/000287386>
- Armon, G., Shirom, A., & Melamed, S. (2012). The Big Five Personality Factors as Predictors of Changes Across Time in Burnout and Its Facets : The Big Five and Facets of Burnout. *Journal of Personality*, 80(2), 403-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x>
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the Workplace : A Reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. <https://doi.org/10.1177/001872679504800201>
- Atkins, P., & Stough, C. (2005). Does Emotional Intelligence change with age?
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 42-50. <https://doi.org/10.1080/00049530903312899>
- Averill, J. R. (1982). *Anger and Aggression*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5743-1>
- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart : Living an emotionally creative life*. (p. xiii, 370). Free Press.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (Éd.). (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies* (1re éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13-25.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i) : A test of emotional intelligence*.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional : El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Bastin, P., Luminet, O., Buyschaert, M., & Luts, A. (2004). Contrôle du diabète et alexithymie : Le rôle de l'identification et de la verbalisation des émotions. *Louvain médical*, 123(8), 252-259.
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers : Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1), 26. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>

- Belmont, M., Skinner, E. A., Wellborn, J., & Connell, J. (2018). Teacher as Social Context Questionnaire [jeu de données]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/t10488-000>
- Berenji, S., & Ghafoori, N. (2015). Emotional Intelligence and Teachers' Discipline Strategies in Efl Classes. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5, 446.
- Bhochhibhoya, A., Branscum, P., Taylor, E., & Hofford, C. (2014). Exploring the Relationships of Physical Activity, Emotional Intelligence, and Mental Health Among College Students. *American Journal of Health Studies*, 29, 191-197. <https://doi.org/10.47779/ajhs.2014.215>
- Biddle, S., & Goudas, M. (1997). Effort is virtuous : Teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research*, 39(3), 350-355. <https://doi.org/10.1080/0013188970390310>
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity : Determinants, well-being and interventions*. (p. xvii, 366). Routledge.
- Blumenthal, T. D., Cuthbert, B. N., Filion, D. L., Hackley, S., Lipp, O. V., & Van Boxtel, A. (2005). Committee report : Guidelines for human startle eyeblink electromyographic studies. *Psychophysiology*, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2005.00271.x>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research : A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination : Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-336. <https://doi.org/10.1007/BF00992323>
- Boiché, J., Escalera, M. Y., & Chanal, J. (2020). Students physical activity assessed by accelerometers and motivation for physical education during class : Should we consider lessons as a whole or only active periods? *PLOS ONE*, 15(3), e0229046. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229046>

- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education : A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688-701. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.688>
- Bourgois-Costantini, C. (2021). *Les secrets de vos 10 intelligences pour redonner du sens à votre vie*. First.
- Boyatzis, R. E. (2007). Developing Emotional Intelligence Competencies. In *Applying emotional intelligence : A practitioner's guide*. (p. 28-52). Psychology Press.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). *Emotional Intelligence in the Classroom : Skill-Based Training for Teachers and Students*. 27.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). *The emotionally intelligent classroom : Skill-based training for teachers and students*. *Improving emotional intelligence: A practitioner's guide*.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, Discriminant, and Incremental Validity of Competing Measures of Emotional Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. aph.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2013). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. In *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch19>

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning : A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12(2), 197-212. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00111.x>
- Bradley, B. P., Mogg, K., White, J., Groom, C., & Bono, J. (1999). Attentional bias for emotional faces in generalized anxiety disorder. *British Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 267-278. <https://doi.org/10.1348/014466599162845>
- Brasseur, S. (2013). Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel. Université Catholique de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229>
- Brasseur, S., & Grégoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle – trait chez les adolescents à haut potentiel : Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 2010(01), 59-76. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001060>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS ONE*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E., & Kim, E. S. (2009). A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054. <https://doi.org/10.1037/a0017671>
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2007). Self-Determination in Physical Education : Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 260-278. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.260>
- Buzan, T., & Buzan, B. (1999). *Dessine-moi l'intelligence*. Les Editions d'Organisation.

- Caci, H., & Baylé, F. J. (2007, janvier 25). L'échelle d'Affectivité Positive et d'Affectivité Négative. Première traduction en Français. Congrès de l'Encéphale, Paris.
- Caci, H., Deschaux, O., & Baylé, F. J. (2007). Psychometric properties of the French versions of the BIS/BAS scales and the SPSRQ. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 987-998. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.008>
- Cacioppo, J., Berntson, G., Larsen, J., Poehlmann, K., & Ito, T. (2000). The Psychophysiology of Emotion. In *The Handbook of Emotion* (p. 173-191).
- Campbell, R. J., Kagan, N., & Krathwohl, D. R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18(5), 407-412. <https://doi.org/10.1037/h0031492>
- Campen, C., & Roberts, D. C. (2001). Coping Strategies of Runners : Perceived Effectiveness and Match to Precompetitive Anxiety. *Journal of sport behavior*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Coping-Strategies-of-Runners%3A-Perceived-and-Match-Campen-Roberts/7de08a35f30bb9de10ea9fe3ced41ef5da5124fc>
- Campo, M. (2019). Émotions et régulation émotionnelle en contexte sportif interpersonnel ou intergroupe. *Movement & Sport Sciences*, 105(3), 1-3. <https://doi.org/10.1051/sm/2019038>
- Campo, M., Laborde, S., Martinent, G., Louvet, B., & Nicolas, M. (2019). Emotional Intelligence (EI) Training Adapted to the International Preparation Constraints in Rugby : Influence of EI Trainer Status on EI Training Effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 10, 1939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01939>
- Campo, M., Laborde, S., & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence training in team sports : The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 152-158. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000201>
- Campo, M., Laborde, S., & Weckemann, S. (2015). EMOTIONAL INTELLIGENCE TRAINING: IMPLICATIONS FOR PERFORMANCE AND HEALTH. *Advances in Psychology Research*, 101, 19.

- Campo, M., & Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS : Apprentissage, performance et santé*. De Boeck supérieur.
- Campo, M., Louvet, B., Dosseville, F., Ferrand, C., Hagger, M., Martinent, G., Nicolas, M., Reguer, D., & Sanchez, X. (2016). Promotion de l'activité physique chez les seniors. *Revue systématique des programmes d'intervention centrés sur les barrières affectives: Staps*, n° 110(4), 115-127. <https://doi.org/10.3917/sta.110.0115>
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of Emotions : A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 106. <https://doi.org/10.2307/1415404>
- Casey, J. J., Garrett, J., Brackett, M. A., & Rivers, S. (2008). Emotional intelligence, relationship quality, and partner selection. In *Mating intelligence : Sex, relationships, and the mind's reproductive system*. (p. 263-282). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept : An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Catanzaro, S. J., & Greenwood, G. (1994). Expectancies for negative mood regulation, coping, and dysphoria among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 41(1), 34-44. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.41.1.34>
- Cécé, V., Guillet-Descas, E., Nicolas, M., Saby, Y., & Martinent, G. (2023). Emotional intelligence training program for adolescents involved in intensive training centers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 0(0), 1-24. <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2176565>
- Cécé, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year : The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, pits.22633. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>
- Cécé, V., Guillet-Descas, E., Nicaise, V., Lienhart, N., & Martinent, G. (2019). Longitudinal trajectories of emotions among young athletes involving in intense training centres : Do

- emotional intelligence and emotional regulation matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 128-136. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.01.011>
- Champagne, C., Pailhé, A., & Solaz, A. (2015). Le temps domestique et parental des hommes et des femmes : Quels facteurs d'évolutions en 25 ans ? *Economie et statistique*, 478(1), 209-242. <https://doi.org/10.3406/estat.2015.10563>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chan, J., & Mallett, C. (2011). The Value of Emotional Intelligence for High Performance Coaching. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 315-328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior : Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chbat, J. (2002). L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 4-9.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions : The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace : How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2009). The Association of Anger and Hostility With Future Coronary Heart Disease. *Journal of the American College of Cardiology*, 53(11), 936-946. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2008.11.044>

- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In *Emotional intelligence in everyday life : A scientific inquiry*. (p. 25-45). Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 539-561.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A Cross-National Study of Teachers' Attributional Patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89. <https://doi.org/10.1177/002246690003400203>
- Clarke, N. (2010). Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20036>
- Cohen, J. (2006). *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education : Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being*. Harvard Educational Review, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, J., & Sandy, J. (2003). Perspectives in social-emotional education : Theoretical foundations and new evidence-based developments in current practice. *Perspectives in Education*, 21, 41-54.

- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>
- Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.497426>
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Emotional intelligence in business*. Orion : [distributor] Cengage Learning Services.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.008>
- Corcoran, R., & Tormey, R. (2010). Teacher education, emotional competencies and development education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2448-2457.
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion : Research and tradition in the psychology of emotions*. (p. xii, 260). Prentice-Hall, Inc.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The Five-Factor Model of Personality and Its Relevance to Personality Disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343-359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Côté, S., Lopes, P. N., Salovey, P., & Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 496-508. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.03.012>
- Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., & Rascle, N. (1996). Analyse Multidimensionnelle D'Une Echelle De Coping : Validation Francaise De La W.C.C. (Ways of Coping Checklist). *Psychologie Française*, 16.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F., & Oja, P. (2003). International Physical Activity Questionnaire : 12-Country Reliability and Validity. *Medicine & Science in*

- Sports & Exercise, 35(8), 1381-1395.
<https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2011). Increasing Emotional Intelligence in Cricketers : An Intervention Study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 69-86. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.69>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*.
- Cuisinier, F., Tornare, E., & Pons, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires : Un domaine de recherche en émergence. *Revue de l'ANAE*, 139, 527-536.
- Damasio, A. R., & Blanc, M. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions / Antonio R. Damasio ; traduit de l'anglais (États-Unis) par Marcel Blanc*. Éditions Odile Jacob.
- Dan-Glauser, E. S., & Scherer, K. R. (2011). The Geneva affective picture database (GAPED) : A new 730-picture database focusing on valence and normative significance. *Behavior Research Methods*, 43(2), 468-477. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0064-1>
- Darwin, C. (1873). The Expression of the Emotions in Man and Animals. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 2, 444. <https://doi.org/10.2307/2841467>
- Darwin, C. (1873). The Expression of the Emotions in Man and Animals. *The Journal of the Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 2, 444. <https://doi.org/10.2307/2841467>
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 453-466. <https://doi.org/10.1002/job.321>
- Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., & Scott, J. A. (2010). Validity and reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31(4), 198-208. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000028>
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and*

- Individual Differences, 28(4), 797-812. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00240-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00240-X)
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*.
- De Sousa, R. (2011). *Emotional truth*. Oxford University Press.
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : Traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale.
- Debois, N., Blondel, L., & Vettraino, J. (2007). *Les émotions en EPS : Comprendre et intervenir*. Editions EP&S.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002a). Self-determination research: Reflections and future directions. In *Handbook of self-determination research*. (p. 431-441). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002b). The Paradox of Achievement. In *Improving Academic Achievement* (p. 61-87). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50007-5>
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584-589. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.105>
- Denervaud, S., & Franchini, M. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. (p. xi, 260). Guilford Press.

- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the Focus of Attention. In *The Heart's Eye* (p. 167-196). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410560-7.50014-4>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2011). Promoting Emotional Intelligence and Career Decision Making Among Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21-34. <https://doi.org/10.1177/1069072710382530>
- Dimberg, U., Thunberg, M., & Elmehed, K. (2000). Unconscious Facial Reactions to Emotional Facial Expressions. *Psychological Science*, 11(1), 86-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00221>
- Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 26(2), 210-227. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.26.2.210>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence : The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 74-94.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Dosseville, F., Laborde, S., & Allen, M. (2016). L'intelligence émotionnelle dans le sport. In *Les émotions en sport et en EPS* (1-Chapitre 12, p. 243-261). DeBoeck.
- Dosseville, F., Laborde, S., Edoh, K. P., & Garnarczyk, C. (2016). Rôle de l'intelligence émotionnelle dans les comportements agressifs dans le domaine sportif. *Staps*, 112(2), 33-47. <https://doi.org/10.3917/sta.112.0033>
- Downs, M., & Strachan, L. (2016). High School Sport Participation : Does It Have an Impact on the Physical Activity Self-efficacy of Adolescent Males? *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 4(1), 6-11. <https://doi.org/10.13189/saj.2016.040102>

- Drew, T. L. (2006). *The Relationship between Emotional Intelligence and Student Teacher Performance* [ProQuest Dissertations Publishing]. The University of Nebraska - Lincoln.
- Dugué, M. (2021). *Développement des compétences émotionnelles chez les étudiants en formation de santé*. Thèse, Normandie Université.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding : Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations: Empathy-Related Responding. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6(1), 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Ekman, P. (1992a). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P. (1992b). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550-553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. *Approaches to emotion*, 319-343.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face : A guide to recognizing emotions from facial clues*. (p. xii, 212). Prentice-Hall.
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning : Guidelines for Educators*.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers (5th ed)*. Allyn and Bacon.

- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/0013164491513027>
- Erb, C. S. (2002). The Emotional Whirlpool of Beginning Teachers' Work. The Annual Meeting of the Canadian Society of Studies in Education.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2018). L'engagement des élèves en EPS ; la motivation autodéterminée. In M. Travert & O. Rey (Eds). Dossier EPS n°85, (pp. 67-75). Paris: Edition EPS.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction : Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Eysenck, M. W. (1987). Trait theories of anxiety. In *Personality dimensions and arousal*. (p. 79-94). Plenum Press.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363. <https://doi.org/10.3917/enf.574.0363>
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.3.429>
- Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. The Qualitative Report. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1904>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). Emotional intelligence and emotional reactivity and recovery in laboratory context. *Psicothema*, 18(Suppl), 72-78.
- Fineman, S. (2000). Emotional Arenas Revisited. In *Emotion in Organizations Emotion in organizations* (p. 1-24). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446219850.n1>
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn* (2nd ed). Stanley Thornes.

- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies : Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.916>
- Flynn, J. R. (2007). *What is intelligence ? Beyond the Flynn effect.* (p. xi, 216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605253>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2001). Positive emotions. In *Emotions : Current issues and future directions.* (p. 123-151). Guilford Press.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom : Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences : A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Friedman, P. (1985). Book Reviews : GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.* NYC: Basic Books; 440 pp. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 94-95. <https://doi.org/10.1177/001698628502900212>
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions* (p. xii, 544). Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43(5), 349-358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.43.5.349>
- Furnham, A., & Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(8), 815-824. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation : Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale : Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality?. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.001>
- Gates, G. S. (2000). The socialization of feelings in undergraduate education : A study of emotional management. *College Student Journal*, 34(4), 485-504.
- Gaudreau, P., & Antl, S. (2008). Athletes' Broad Dimensions of Dispositional Perfectionism : Examining Changes in Life Satisfaction and the Mediating Role of Sport-Related Motivation and Coping. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(3), 356-382. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.3.356>
- Gaudreau, P., Sanchez, X., & Blondin, J.-P. (2006). Positive and Negative Affective States in a Performance-Related Setting : Testing the Factorial Structure of the PANAS Across Two Samples of French-Canadian Participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(4), 240-249. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.4.240>
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>

- Geher, G., Warner, R. M., & Brown, A. S. (2001). Predictive validity of the emotional accuracy research scale. *Intelligence*, 29(5), 373-388. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(00\)00045-3](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00045-3)
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Godar, J. (1990). *Teachers talk*. Glenbridge Pub.
- Golby, M. (1996). Teachers' Emotions : An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 423-434. <https://doi.org/10.1080/0305764960260310>
- Goldstein, L. S. (1999). The Relational Zone : The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647-673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence / Daniel Goleman*. Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2010). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Pearson.
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students : Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781-791. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.781>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation : An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

- Gross, J. J. (2008a). Emotion and emotion regulation : Personality processes and individual differences. In *Handbook of personality : Theory and research*, 3rd ed (p. 701-724). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2008b). Emotion regulation. In *Handbook of emotions*, 3rd ed (p. 497-512). The Guilford Press.
- 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>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings : The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.95>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In *Emotion regulation in couples and families : Pathways to dysfunction and health* (p. 13-35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation : Conceptual Foundations. In *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). The Guilford Press.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hamidi, H., & Khatib, M. (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers. *Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*, 7(2), 49-58.
- 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>
- Hanin, J., & Ekkekakis, P. (2014). Emotions in sport and exercise settings. In *Routledge companion to sport and exercise psychology : Global perspectives and fundamental*

- concepts (p. 83-104). Routledge/Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9781315880198>
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in Sport : Current Issues and Perspectives. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Éds.), *Handbook of Sport Psychology* (1re éd., p. 31-58). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch2>
- Hanin, Y. L. (2000). Successful and poor performance and emotions. *Emotions in sport*, 157-187.
- Hansenne, M., Nélis, D., Feyers, D., Salmon, E., & Majerus, S. (2014). Better neuronal efficiency after emotional competences training : An fMRI study. *Psychologica Belgica*, 54(4), 328-349. <https://doi.org/10.5334/pb.av>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Haskett, R. (2003). Emotional intelligence and teaching success in higher education /.
- Hassan, N., Jani, S. H. Md., Som, R. M., Hamid, N. Z. A., & Azizam, N. A. (2015). The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness among Lecturers at Universiti Teknologi MARA, Puncak Alam, Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(1), 1-5.
<https://doi.org/10.7763/IJSSH.2015.V5.411>
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education : A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 14, 137-147.
<https://doi.org/10.1080/13611260500493485>
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. Éd. EP&S.
- Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal, and memory for detail. In *The handbook of emotion and memory : Research and theory*. (p. 151-180). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hochschild, A., Irwin, N., & Ptashne, M. (1983). Repressor structure and the mechanism of positive control. *Cell*, 32(2), 319-325. [https://doi.org/10.1016/0092-8674\(83\)90451-8](https://doi.org/10.1016/0092-8674(83)90451-8)
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9(1), 19-49. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Hoel, H., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain : The impact of organizational status. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 443-465. <https://doi.org/10.1080/13594320143000780>
- Hoel, H., Cooper, C. L., & Zapf, D. (2002). Workplace bullying and stress. In *Historical and current perspectives on stress and health*. (p. 293-333). Elsevier Science/JAI Press. [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(02\)02008-5](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(02)02008-5)
- Hoel, H., Sparks, K., & Cooper, C. (2000). The Cost of Violence/Stress at Work and the Benefits of a Violence/Stress Free Working Environment.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality : A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press [u.a.].
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People : A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement - EDUC PSYCHOL MEAS*, 71, 617-637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12(3), 317-334. <https://doi.org/10.1037/h0075832>
- Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1206-1217. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1206>

- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Ismail, N., & Idris, K. N. (2009). The effects of classroom communication on students' academic performance at the international islamic university malaysia (IIUM). 5(1), 13.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Jaeger, A. J. (2003). Job Competencies and the Curriculum: An Inquiry into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639. <https://doi.org/10.1023/A:1026119724265>
- James, V., & Gabe, J. (1996). *Health and the sociology of emotions*.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, os-IX(34), 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Vol I. (p. xii, 697). Henry Holt and Co. <https://doi.org/10.1037/10538-000>
- Janot-Bergugnat, L., Rasclé, N., La Borderie, R., & Blaya, C. (2008). *Le stress des enseignants*. Colin.
- Jeloudar, S. Y., & Yunus, A. S. M. (2011). Exploring the Relationship between Teachers' Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), p149. <https://doi.org/10.5539/ijps.v3n2p149>
- Jennings, P. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In *Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the Twenty-first Century* (p. 133-143). Rowman & Littlefield Publishers.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

- 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>
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) : Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Johnstone, T., Van Reekum, C. M., & Scherer, K. R. (2001). Vocal expression correlates of appraisal processes. In *Appraisal processes in emotion : Theory, methods, research*. (p. 271-284). Oxford University Press.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence : An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction : Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A., Askari, P., & Enayati, M. (2011). Difference between Team and Individual Sports with Respect to Psychological Skills, Overall Emotional Intelligence and Athletic Success Motivation in Shiraz City Athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 11.
- Kalia, M. (2002). Assessing the economic impact of stress[mdash]The modern day hidden epidemic. *Metabolism*, 51(6), 49-53. <https://doi.org/10.1053/meta.2002.33193>
- Katz, I., & Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
- Kaufhold, J. A., & Johnson, L. R. (2005). The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators. *Education*, 125(4), 615-626. Academic Search Premier.

- Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy : Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9(5), 507-525. <https://doi.org/10.1007/BF01173005>
- Keltner, D., Ekman, P., Gonzaga, G. C., & Beer, J. (2000). Facial expression of emotion. In *Handbook of affective sciences*. (p. 415-432). Oxford University Press.
- Keltner, D., Ellsworth, P. C., & Edwards, K. (1993). Beyond Simple Pessimism : Effects of Sadness and Anger on Social Perception. 13.
- Kenworthy, J., Fay, C., Frame, M., & Petree, R. (2014). A meta-analytic review of the relationship between emotional dissonance and emotional exhaustion : Emotional dissonance. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(2), 94-105. <https://doi.org/10.1111/jasp.12211>
- King, L. A. (2002). Gain without pain ? Expressive writing and self-regulation. In *The writing cure : How expressive writing promotes health and emotional well-being*. (p. 119-134). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10451-006>
- King, L. A., & Emmons, R. A. (1990). Conflict over emotional expression : Psychological and physical correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 864-877. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.864>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction : Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009 : Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Koestenbaum, P. (1987). *The heart of business : Ethics, power, and philosophy*. Saybrook Pub. Co. ; Distributed by Norton.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior : The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic

- motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>
- 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>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* (p. xii, 178). Holt, Rinehart & Winston.
- Kramer, E. (1963). Judgment of personal characteristics and emotions from nonverbal properties of speech. *Psychological Bulletin*, 60(4), 408-420. <https://doi.org/10.1037/h0044890>
- Kray, L. J., Galinsky, A. D., & Thompson, L. (2002). Reversing the Gender Gap in Negotiations : An Exploration of Stereotype Regeneration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 87(2), 386-410. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2979>
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Kunzmann, U., & Grühn, D. (2005). Age Differences in Emotional Reactivity : The Sample Case of Sadness. *Psychology and Aging*, 20(1), 47-59. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.1.47>
- Kunzmann, U., Kupperbusch, C. S., & Levenson, R. W. (2005). Behavioral Inhibition and Amplification During Emotional Arousal : A Comparison of Two Age Groups. *Psychology and Aging*, 20(1), 144-158. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.1.144>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise : A systematic review: Emotional intelligence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F., & Chávez, E. (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction.

- Psychology of Sport and Exercise, 15(5), 481-490.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.001>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Raab, M. (2013). Introduction, comprehensive approach, and vision for the future. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.773686>
- Laborde, S., Lautenbach, F., & Allen, M. S. (2015). The contribution of coping-related variables and heart rate variability to visual search performance under pressure. *Physiology & Behavior*, 139, 532-540. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.12.003>
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., & Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual Differences*, 57, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.013>
- Laborde, S., Mosley, E., Ackermann, S., Mrsic, A., & Dosseville, F. (2018). Emotional Intelligence in Sports and Physical Activity : An Intervention Focus. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Éds.), *Emotional Intelligence in Education : Integrating Research with Practice* (p. 289-320). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_11
- Laborde, S., & Raab, M. (2016). Comment les émotions influencent-elles la prise de décision du sportif ? (p. 293-305).
- Laborde, S., Raab, M., & Dosseville, F. (2012). Emotions and Performance : Valuable insights from the sport domain. In *Handbook of Psychology of Emotions : Recent Theoretical Perspectives and Novel Empirical Findings* (Vol. 1).
- Laborde, S., You, M., Dosseville, F., & Salinas, A. (2012). Culture, individual differences, and situation : Influence on coping in French and Chinese table tennis players. *European Journal of Sport Science*, 12(3), 255-261. <https://doi.org/10.1080/17461391.2011.566367>
- Lafortune, L., Pons, F., & Doudin, P.-A. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec ; Distribution, Canada et autres pays, Distribution de livres Univers.

- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143. <https://doi.org/10.1080/00224540209603891>
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(2), 195-201. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.195>
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55(1-2), 124-134. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_12
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion : A new synthesis*. (p. xiv, 342). Springer Publishing Co.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. *Handbook of behavior medicine*, 282-325.
- LeDoux, J. E. (1996). *The emotional brain : The mysterious underpinnings of emotional life*. (p. 384). Simon & Schuster.
- Lenaghan, J., Buda, R., & Eisner, A. (2007). An Examination of Emotional Intelligence in the Balance Between Work and Family. *Journal of Managerial Issues*, 19, 76-94.
- Lewis, K. G. (2001). Making Sense of Student Written Comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(87), 25. <https://doi.org/10.1002/tl.25>
- Lewis, M. D. (2000). Emotional self-organization at three time scales. In *Emotion, development, and self-organization : Dynamic systems approaches to emotional*

- development. (p. 37-69). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.004>
- Li, C., Wang, C. K. J., Pyun, D. Y., & Kee, Y. H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes : A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 692-700.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.009>
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., & Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, 18 Suppl, 95-100.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. (p. xviii, 413). Prentice-Hall, Inc.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(1), 132-138.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (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>
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. Univ. of Chicago Press.

- Louvet, B., & Campo, M. (2019). Do high emotional intelligent soccer referees better cope with competitive stressors? *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*.
<https://doi.org/10.1051/sm/2019013>
- Lu, Q., & Stanton, A. L. (2010). How benefits of expressive writing vary as a function of writing instructions, ethnicity and ambivalence over emotional expression. *Psychology & Health*, 25(6), 669-684. <https://doi.org/10.1080/08870440902883196>
- Luminet, O., Bagby, R. M., Wagner, H., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (1999). Relation Between Alexithymia and the Five-Factor Model of Personality: A Facet-Level Analysis. *Journal of Personality Assessment*, 73(3), 345-358.
https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7303_4
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14(2), 358-374. <https://doi.org/10.1037/a0034755>
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Psychological Assessment of Emotional Intelligence: A Review of Self-Report and Performance-Based Testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 247-274.
<https://doi.org/10.1108/eb028975>
- MacCann, C., Roberts, R. D., Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based Emotional Intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 645-662. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00123-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00123-5)
- Malinauskas, R., & Malinauskiene, V. (2021). Training the Social-Emotional Skills of Youth School Students in Physical Education Classes. *Frontiers in Psychology*, 12, 741195.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741195>
- Marín, G., Gamba, R. J., & Marín, B. V. (1992). Extreme response style and acquiescence among Hispanics: The role of acculturation and education. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(4), 498-509. <https://doi.org/10.1177/0022022192234006>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *The Key to Classroom Management*. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In *Evaluating Stress : A Book of Resources* (Vol. 3, p. 191-218). The Scarecrow Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). JOB BURNOUT. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-423.
- Mateo, S. (2020). Procédure pour conduire avec succès une revue de littérature selon la méthode PRISMA. *Kinésithérapie, la Revue*, 20(226), 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2020.05.019>
- Matsumoto, D., & Ekman, P. (2008). Facial expression analysis. *Scholarpedia*, 3, 4237. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.4237>
- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2011). Judgments of facial expressions of emotion in profile. *Emotion*, 11(5), 1223-1229. <https://doi.org/10.1037/a0024356>
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(2), 96-107. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.12.2.96>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence : Science and myth.* (p. xxi, 697). MIT Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). *The Science of Emotional Intelligence Knowns and Unknowns.* Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195181890.001.0001>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence : A promise unfulfilled?: Emotional intelligence. *Japanese Psychological Research*, 54(2), 105-127. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2011.00502.x>

- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irnidayanti, Y., & van de Grift, W. (2016). Autonomous Motivation in the Indonesian Classroom : Relationship with Teacher Support Through the Lens of Self-Determination Theory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 441-451. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0282-5>
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation : Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019>
- Mayen, P. (2013). Expérience professionnelle: In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 121-125). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0121>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities : Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In J. D. Mayer & P. Salovey (Éds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications* (BasicBooks).
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Éd.), *Handbook of Intelligence* (p. 396-420). Cambridge University Press; Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence : Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence : New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McCarthy, C. J., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. *Handbook of classroom management*, 301-321.
- McCrae, R., Costa, P., del Pilar, G., Rolland, J.-P., & Parker, W. (1998). Cross-cultural assessment of the five-factor model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 171-188.
- McCrae, R. R. (2001). Trait Psychology and Culture : Exploring Intercultural Comparisons. *Journal of Personality*, 69(6), 819-846. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696166>
- Mellers, B. A., & McGraw, A. P. (2001). Anticipated Emotions as Guides to Choice. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 210-214. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00151>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood : A comprehensive guide*, 3rd ed. (p. xvi, 533). John Wiley & Sons Inc.
- Mesquita, B., & Ellsworth, P. C. (2001). The role of culture in appraisal. In *Appraisal processes in emotion : Theory, methods, research*. (p. 233-248). Oxford University Press.
- Mignonac, K., Herrbach, O., & Gond, J.-P. (2003). L'intelligence émotionnelle en questions. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, 201-202, 83-98. <https://doi.org/10.1051/larsg:2003015>
- Mikolajczak, M., Brasseur, S., & Fantini-Hauwel, C. (2014). Measuring intrapersonal and interpersonal EQ : The Short Profile of Emotional Competence (S-PEC). *Personality and Individual Differences*, 65, 42-46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.023>
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events : An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.012>
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress : Exploration of emotional labour

- processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107-1117.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(3), 455-477.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., & de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32(8-10), 1000-1012.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.07.009>
- Mikolajczak, M., Roy, E., Verstrynge, V., & Luminet, O. (2009). An exploration of the moderating effect of trait emotional intelligence on memory and attention in neutral and stressful conditions. *British Journal of Psychology*, 100(4), 699-715.
<https://doi.org/10.1348/000712608X395522>
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.014>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses : The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 108-110.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican0827-108>
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R., & Cloes, M. (2013). Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 342-354. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.4.342>
- Myint, A. A., & Aung, A. A. (2016). The Relationship Between Emotional Intelligence and Job Performance of Myanmar School Teachers.

- Navarro, M., & Siegel, J. (2018). Solomon Four-Group Design.
- Neal, D. T., & Chartrand, T. L. (2011). Embodied Emotion Perception : Amplifying and Dampening Facial Feedback Modulates Emotion Perception Accuracy. *Social Psychological and Personality Science*, 2(6), 673-678. <https://doi.org/10.1177/1948550611406138>
- 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>
- Nélis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence : (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Nias, J. (2002). *Primary Teachers Talking* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203032527>
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school : A study of organizational cultures*. Cassell.
- Nicholls, A. R., & Polman, R. C. J. (2007). Stressors, coping, and coping effectiveness among players from the England under-18 rugby union team. *Journal of Sport Behavior*, 30(2), 199-218.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college : A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761-775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- 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>

- Nowicki Jr., S., & Mitchell, J. (1998). Accuracy in identifying affect in child and adult faces and voices and social competence in preschool children. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(1), 39-59.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes : The psychology of emotions*. (p. xvi, 525). Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. (p. xxvi, 448). Blackwell Publishing.
- Okeke, C. I. O., & Dlamini, C. C. (2013). An empirical study of stressors that impinge on teachers in secondary schools in Swaziland. *South African Journal of Education*, 33(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n1a607>
- O'Neil, A., K, S., & Oldenburg, B. (2011). O'Neil A, Sanderson K, Oldenburg B, et al. (2011). The impact of depression treatment on mental and physical health-related quality of life of cardiac patients : A meta analysis. *Journal of Cardiopulmonary Rehabilitation & Prevention*. 31, 3: 146–156.
- Orlova, K., Ebiner, J., & Genoud, P. A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche & formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357618>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning : Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2008). A Comprehensive Approach to Promoting Social, Emotional, and Academic Growth in Contemporary Schools. In *Academic Growth in Contemporary SchoolsB: Vol. Chapter 78, Volume 4* (p. 16). *est Practices in School Psychology*.

- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13(1), 57-71. <https://doi.org/10.2190/FYYA-GCRU-J124-Q3B2>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437-454.
- Parker, J. D. A., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., Endler, N. S., & Schmitz, P. (1993). Factorial validity of the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *European Journal of Personality*, 7(4), 221-232. <https://doi.org/10.1002/per.2410070403>
- Parrott, W. G. (2002). The functional utility of negative emotions. In *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. (p. 341-359). The Guilford Press.
- Parrott, W. G., & Spackman, M. P. (2000). Emotion and memory. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones, 476-490.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>

- Paulhan, I., & Bourgeois, M. L. (1998). *Stress et coping : Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Presses Universitaires de France - PUF
- Paxton, P., Velasco, K., & Ressler, R. W. (2020). Does Use of Emotion Increase Donations and Volunteers for Nonprofits? *American Sociological Review*, 85(6), 1051-1083. <https://doi.org/10.1177/0003122420960104>
- Payton, J. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students : Findings from Three Scientific Reviews. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, 50.
- Pease, A., & Pease, B. (2004). *Why men don't have a clue and women always need more shoes : The ultimate guide to the opposite sex* (1st Broadway Books trade pbk. ed). Broadway Books.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement : A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Periard, D. A., & Burns, G. N. (2014). The relative importance of Big Five Facets in the prediction of emotional exhaustion. *Personality and Individual Differences*, 63, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.036>
- Perlini, A. H., & Halverson, T. R. (2006). Emotional intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.1037/cjbs2006001>
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations : The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, 10(4), 443-454. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9025-z>
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2

- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence : Theory, research, and applications*. (p. 85-101). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence : Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence : Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables : Emotional Intelligence in the Workplace. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(2), 552-569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Martin, G. N. (2004). Estimates of Emotional and Psychometric Intelligence : Evidence for Gender-Based Stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 144(2), 149-162. <https://doi.org/10.3200/SOCP.144.2.149-162>
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289. <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>

- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A., & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews : Advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 5(4), 371-385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>
- Phelan, P., Yu, H. C., & Davidson, A. L. (1994). Navigating the Psychosocial Pressures of Adolescence : The Voices and Experiences of High School Youth. *American Educational Research Journal*, 31(2), 415-447. <https://doi.org/10.3102/00028312031002415>
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*: Vol. 2e éd. Mardaga; Cairn.info. <https://www.cairn.info/emotion-et-psychotherapie--9782804700720.htm>
- Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research : Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387-392. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01160.x>
- Plutchik, R. (1980). Chapter 1—A GENERAL PSYCHOEVOLUTIONARY THEORY OF EMOTION. In R. Plutchik & H. Kellerman (Éds.), *Theories of Emotion* (p. 3-33). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50007-7>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research : A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Porcelli, P., Michael Bagby, R., Taylor, G. J., De Carne, M., Leandro, G., & Todarello, O. (2003). Alexithymia as Predictor of Treatment Outcome in Patients with Functional Gastrointestinal Disorders. *Psychosomatic Medicine*, 65(5), 911-918. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000089064.13681.3B>
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Una ampliación del modelo demandas-recursos laborales en la predicción del burnout y del engagement en

- profesores. [Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time.]. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Pugazhenthii, R., & Padmanaban, S. (2018). Impact of Teaching Efficiency through Emotional Intelligence on the Performance of B.Ed. Teacher Trainees. 7, 396-397.
- Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2009). The Impact of Trait Emotional Intelligence on Nursing Team Performance and Cohesiveness. *Journal of Professional Nursing*, 25(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2007.12.002>
- Quoidbach, J., Wood, A. M., & Hansenne, M. (2009). Back to the future : The effect of daily practice of mental time travel into the future on happiness and anxiety. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 349-355. <https://doi.org/10.1080/17439760902992365>
- Ramana, T. V. (2013). Emotional Intelligence And Teacher Effectiveness -An Analysis. *Voice of Research*, 9(5).
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Récopé, M., & Ria, L. (2005). *Les émotions comme ressort de l'action*. Éditions Revue EP. S.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In *Handbook of self-determination research*. (p. 183-203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P., & Gray, J. R. (2007). Emotional Intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage*, 35(3), 1385-1391. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.12.045>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom : An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309-319. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.309>
- Riley, H., & Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education*, 33(4), 391-398. <https://doi.org/10.2190/6DH9-YT0M-FT99-2X05>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In *The science of emotional intelligence : Knowns and unknowns*. (p. 230-257). Oxford University Press.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course : A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.196>
- Roseman, I. (1984). *Cognitive Determinants of Emotion : A Structural Theory*. *Rev. Pers. Soc. Psychol.*, 5.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L., & Archer, D. (1979). *Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS Test) : MANUAL*. 57.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E., & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.07.002>
- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., & Martínez-López, E. J. (2019). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional

- intelligence in secondary school : A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25(2), 355-373. <https://doi.org/10.1177/1356336X17739271>
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Introduction : Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. <https://doi.org/10.5040/9781718206632.0007>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 11.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence : How emotions and relationships become integrated. In *Nebraska Symposium on Motivation, 1988 : Socioemotional development*. (p. 115-182). University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (2011). Développement affectif chez l'enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 9.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success : Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. J. W. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, 12(6), 937-948. <https://doi.org/10.1177/1359105307082458>
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair : Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In *Emotion, disclosure, & health*. (p. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports : Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611-627. <https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence : Conceptualization and Measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Éds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology : Interpersonal Processes* (p. 279-307). Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>
- San Román-Mata, S., Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2020). Benefits of Physical Activity and Its Associations with Resilience, Emotional Intelligence, and Psychological Distress in University Students from Southern Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4474. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124474>
- Sanchez-Ruiz, M.-J., Mavrouli, S., & Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance : An examination. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 658-662. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.013>
- Sander, D. (2016). *Psychologie des émotions*. Encyclopædia Universalis.
- Sangeetha, J., & Jayasankar, T. (2019). Emotion Speech Recognition Based on Adaptive Fractional Deep Belief Network and Reinforcement Learning. In P. K. Mallick, V. E. Balas, A. K. Bhoi, & A. F. Zobaa (Éds.), *Cognitive Informatics and Soft Computing* (Vol. 768, p. 165-174). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0617-4_16
- Sarkhosh, M. (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/Digibug.30484>

- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Sartre, J.-P. (2008). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Hermann.
- Sawilowsky, S. (2009). New Effect Size Rules of Thumb. *Theoretical and Behavioral Foundations of Education Faculty Publications*. https://digitalcommons.wayne.edu/coe_tbf/4
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379-399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout : 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Scherer, K. R., & Sangsue, J. (2004). Le système mental en tant que composant de l'émotion. In G. Kirouac, *Cognition et émotions* (p. 11-36). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0805-1_1
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. <https://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health.

- Personality and Individual Differences, 42(6), 921-933.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Scrivener, J., & Thornbury, S. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Singh, B., Olds, T., Curtis, R., Dumuid, D., Virgara, R., Watson, A., Szeto, K., O'Connor, E., Ferguson, T., Eglitis, E., Miatke, A., Simpson, C. E., & Maher, C. (2023). Effectiveness of physical activity interventions for improving depression, anxiety and distress : An overview of systematic reviews. *British Journal of Sports Medicine*.
<https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106195>
- Singh Gill, G. (2017). An Exploration of Emotional Intelligence in Teaching : Comparison between Practitioners from the United Kingdom & India. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 7(2). <https://doi.org/10.15406/jpcpy.2017.07.00430>
- Skinner, B. F. (1998). The experimental analysis of operant behavior : A history. In *Psychology : Theoretical-historical perspectives*, 2nd ed (p. 289-299). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10276-011>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In *Handbook of self-determination research*. (p. 297-337). University of Rochester Press.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 19(4), 233-239. <https://doi.org/10.1002/smi.979>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control : Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

- Solanki, D., & Lane, A. M. (2010). Relationships between Exercise as a Mood Regulation Strategy and Trait Emotional Intelligence. *Asian Journal of Sports Medicine*, 1(4). <https://doi.org/10.5812/asjism.34831>
- Solomon, R. C., & Stone, L. D. (2002). On « Positive » and « Negative » Emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(4), 417-435. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00196>
- 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>
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood : Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041-1053. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1041>
- Stamatakis, E., Ahmadi, M. N., Gill, J. M. R., Thøgersen-Ntoumani, C., Gibala, M. J., Doherty, A., & Hamer, M. (2022). Association of wearable device-measured vigorous intermittent lifestyle physical activity with mortality. *Nature Medicine*, 28(12), Article 12. <https://doi.org/10.1038/s41591-022-02100-x>
- Stein, S., & Book, H. (2006). *The EQ Edge : Emotional Intelligence and Your Success*.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement : A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stronge, J. H., & Grant, L. W. (2009). Student achievement goal setting : Using data to improve teaching and learning. *Eye On Education*.
- Suls, J., Wan, C. K., & Costa, P. T. (1995). Relationship of trait anger to resting blood pressure : A meta-analysis. *Health Psychology*, 14(5), 444-456. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.14.5.444>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Student Classroom Misbehavior : An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>

- Suñer-Soler, R., Grau-Martín, A., Flichtentrei, D., Prats, M., Braga, F., Font-Mayolas, S., & Gras, M. E. (2014). The consequences of burnout syndrome among healthcare professionals in Spain and Spanish speaking Latin American countries. *Burnout Research*, 1(2), 82-89. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.07.004>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- 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>
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout : A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.003>
- Sy, T., Côté, S., & Saavedra, R. (2005). The Contagious Leader : Impact of the Leader's Mood on the Mood of Group Members, Group Affective Tone, and Group Processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295-305. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.295>
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.10.003>
- Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 449-461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.449>
- Tao, K., Liu, W., Xiong, S., Ken, L., Zeng, N., Peng, Q., Yan, X., Wang, J., Wu, Y., Lei, M., Li, X., & Gao, Z. (2019). Associations between Self-Determined Motivation, Accelerometer-Determined Physical Activity, and Quality of Life in Chinese College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2941. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162941>
- Tessier, D., Ginoux, C., & Shankland, R. (2022). Promoting Motivation and Well-Being at School : The effect of a teacher training combining a self- determination theory-based

- intervention and positive psychology interventions.
<https://doi.org/10.31219/osf.io/nkrdz>
- Tessier, D. (2013). *La motivation*. Éd. EP&S.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>
- Thayer, J. F., Hansen, A. L., Saus-Rose, E., & Johnsen, B. H. (2009). Heart Rate Variability, Prefrontal Neural Function, and Cognitive Performance : The Neurovisceral Integration Perspective on Self-regulation, Adaptation, and Health. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(2), 141-153. <https://doi.org/10.1007/s12160-009-9101-z>
- Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On Becoming a Good Teacher : Reflective Practice with Regard to Children's Voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 372-380. <https://doi.org/10.1177/0022487198049005007>
- Tomkins, S. S. (1980). Affect as amplification : Some modifications in theory. *Emotion, theory, research, and experience: Theories of emotions*, 141-165.
- Topping, K., Holmes, E. A., & Bremner, W. (2000). The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. In *The handbook of emotional intelligence : Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (p. 411-432). Jossey-Bass.
- Tran, V. (2014). Chapitre 11. Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. In *Traité de psychologie des émotions* (p. 344-368). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sande.2014.01.0344>
- Travers, C. J. (2001). Stress in teaching : Past, present and future. In *Stress in the workplace : Past, present and future*. (p. 130-163). Whurr Publishers.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes :

- Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning : The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy : Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 944-956, 13.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy : Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy : Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tsui, H. F. (1995). General and Resource Class Teachers' Feelings of Personal Efficacy and Attitude towards Classroom Collaboration. *School Psychology International*, 16(4), 365-377. <https://doi.org/10.1177/0143034395164004>
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics : A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.88>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia : el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *know and share psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>

- Valente, S., & Monteiro, A. (2016). *Inteligência Emocional em Contexto Escolar*. 7, 1-11. <https://doi.org/10.13241/RG.2.6.15712.17842>
- 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>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting : Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2001). 2. Pour un Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les Pratiques sportives et l'activité physique. In *Théories de la motivation et pratiques sportives* (p. 57-95). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.sarr.2001.01.0057>
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 411. <https://doi.org/10.7202/031733ar>
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores : Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.05.023>
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence : A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 71-95. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00076-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00076-9)
- Visery, C. (2015). La contagion des émotions entre professeur et élèves et son incidence sur le cours de la leçon d'EPS. *Education*, 49.
- Visioli, J. (2022). Emotions des élèves et apprentissages scolaires : Une revue de la littérature portant sur l'enseignement de l'EPS. *Tréma*, 57. <https://doi.org/10.4000/trema.7218>

- Wang, K., Yang, Y., Zhang, T., Ouyang, Y., Liu, B., & Luo, J. (2020). The Relationship Between Physical Activity and Emotional Intelligence in College Students : The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 11, 967. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00967>
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. Guilford Press.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1999). The PANAS-X : Manual for the Positive and Negative Affect Schedule - Expanded Form. <https://doi.org/10.17077/48vt-m4t2>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect : The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th ed (p. ix, 297). Williams & Wilkins Co. <https://doi.org/10.1037/11167-000>
- Weiner, B. (2000). Attributional Thoughts about Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research*, 27(3), 382-387. <https://doi.org/10.1086/317592>
- Wong, C. A., & Dornbusch, S. M. (2000). Adolescent Engagement in School and Problems Behaviors : The Role of Perceived Teacher Caring.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments : The art of teaching in primary schools*. Open University Press.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Wranik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent Emotion Regulation : Is Knowledge Power? In *Handbook of emotion regulation*. (p. 393-407). The Guilford Press.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R.-M., & Lian, R. (2019). Teachers' Emotional Intelligence and Self-efficacy : Mediating Role Of Teaching Performance. *Social*

- Behavior and Personality: An International Journal, 47(3), 1-10.
<https://doi.org/10.2224/sbp.7869>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yoke, L. B., & Panatik, S. A. (2015). Emotional Intelligence and Job Performance among School Teachers. *Asian Social Science*, 11, 227-234.
- Zazzo, R. (1945). *Le devenir de l'intelligence*. PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace : A Critical Review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 431-435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.011>
- Zeidner, M., Shanizinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students : Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning : Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning : What does the research say?* Teachers College Press.
- Zizzi, S., Deaner, H., & Hirschhorn, D. (2003). The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among College Basketball Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 262-269. <https://doi.org/10.1080/10413200305390>
- Zysberg, L., & Hemmel, R. (2018). Emotional Intelligence and Physical Activity. *Journal of Physical Activity & Health*, 15(1), 53-56. <https://doi.org/10.1123/jpah.2016-0654>

Annexes

Annexe 1. Traduction Française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses

Section/sujet	N°	Critères de contrôle	Page N°
TITRE			
Titre	1	Identifier le rapport comme une revue systématique, une méta-analyse, ou les deux.	
RÉSUMÉ			
Résumé structuré	2	Fournir un résumé structuré incluant, si applicable : contexte ; objectifs ; sources des données ; critères d'éligibilité des études, populations, et interventions ; évaluation des études et méthodes de synthèse ; résultats ; limites ; conclusions et impacts des principaux résultats ; numéro d'enregistrement de la revue systématique.	
INTRODUCTION			
Contexte	3	Justifier la pertinence de la revue par rapport à l'état actuel des connaissances.	
Objectifs	4	Déclarer explicitement les questions traitées en se référant aux participants, interventions, comparaisons, résultats, et à la conception de l'étude (PICOS [®]).	
MÉTHODE			
Protocole et enregistrement	5	Indiquer si un protocole de revue de la littérature existe, s'il peut être consulté et où (par exemple, l'adresse web), et, le cas échéant, fournir des informations d'identification, y compris le numéro d'enregistrement.	
Critères d'éligibilité	6	Spécifier les caractéristiques de l'étude (par exemple, PICOS, durée de suivi) et les caractéristiques du rapport (par exemple, années considérées, langues, statuts de publication) utilisées comme critères d'éligibilité, et justifier ce choix.	
Sources d'information	7	Décrire toutes les sources d'information (par exemple : bases de données avec la période couverte, échange avec les auteurs pour identifier des études complémentaires) de recherche et la date de la dernière recherche.	
Recherche	8	Présenter la stratégie complète de recherche automatisée d'au moins une base de données, y compris les limites décidées, de sorte qu'elle puisse être reproduite.	
Sélection des études	9	Indiquer le processus de sélection des études (c.-à-d. : triage, éligibilité, inclusion dans la revue systématique, et, le cas échéant, inclusion dans la méta-analyse).	
Extraction des données	10	Décrire la méthode d'extraction de données contenues dans les rapports (par exemple : formulaires pré-établis, librement, en double lecture) et tous les processus d'obtention et de vérification des données auprès des investigateurs.	
Données	11	Lister et définir toutes les variables pour lesquelles des données ont été recherchées (par exemple : PICOS, sources de financement) et les suppositions et simplifications réalisées.	
Risque de biais inhérent à chacune des études	12	Décrire les méthodes utilisées pour évaluer le risque de biais de chaque étude (en spécifiant si celui-ci se situe au niveau de l'étude ou du résultat), et comment cette information est utilisée dans la synthèse des données.	
Quantification des résultats	13	Indiquer les principales métriques de quantification des résultats (par exemple : <i>risk ratio</i> , différence entre les moyennes).	
Synthèse des résultats	14	Décrire les méthodes de traitement des données et de combinaison des résultats des études, si effectué, y compris les tests d'hétérogénéité (par exemple : I^2) pour chaque méta-analyse.	
Risque de biais transversal aux études	15	Spécifier toute quantification du risque de biais pouvant altérer le niveau de preuve global (par exemple : biais de publication, rapport sélectif au sein des études).	
Analyses complémentaires	16	Décrire les méthodes des analyses complémentaires (par exemple : analyses de sensibilité ou en sous-groupes, méta-régression), si effectuées, en indiquant celles qui étaient prévues <i>a priori</i> .	

Section/sujet	N°	Critères de contrôle	Page N°
RÉSULTATS			
Sélection des études	17	Indiquer le nombre d'études triées, examinées en vue de l'éligibilité, et incluses dans la revue, avec les raisons d'exclusion à chaque étape, de préférence sous forme d'un diagramme de flux.	
Caractéristiques des études sélectionnées	18	Pour chaque étude, présenter les caractéristiques pour lesquelles des données ont été extraites (par exemple : taille de l'étude, PICOS, période de suivi) et fournir les références.	
Risque de biais relatif aux études	19	Présenter les éléments sur le risque de biais de chaque étude et, si possible, toute évaluation des conséquences sur les résultats (voir item 12).	
Résultats de chaque étude	20	Pour tous les résultats considérés (positifs ou négatifs), présenter, pour chaque étude : (a) une brève synthèse des données pour chaque groupe d'intervention ; (b) les amplitudes d'effets estimés et leurs intervalles de confiance, idéalement avec un graphique en forêt (<i>forest plot</i>).	
Synthèse des résultats	21	Présenter les principaux résultats de chaque méta-analyse réalisée, incluant les intervalles de confiance et les tests d'hétérogénéité.	
Risque de biais transversal aux études	22	Présenter les résultats de l'évaluation du risque de biais transversal aux études (voir item 15).	
Analyse complémentaire	23	Le cas échéant, donner les résultats des analyses complémentaires (par exemple : analyses de sensibilité ou en sous-groupes, méta-régression [voir item 16]).	
DISCUSSION			
Synthèse des niveaux de preuve	24	Résumer les principaux résultats, ainsi que leur niveau de preuve pour chacun des principaux critères de résultat ; examiner leur pertinence selon les publics concernés (par exemple : établissements ou professionnels de santé, usagers et décideurs).	
Limites	25	Discuter des limites au niveau des études et de leurs résultats (par exemple : risque de biais), ainsi qu'au niveau de la revue (par exemple : récupération incomplète de travaux identifiés, biais de notification).	
Conclusions	26	Fournir une interprétation générale des résultats dans le contexte des autres connaissances établies, et les impacts pour de futures études.	
FINANCEMENT			
Financement	27	Indiquer les sources de financement de la revue systématique et toute autre forme d'aide (par exemple : fourniture de données) ; rôle des financeurs pour la revue systématique.	

^aNote du traducteur : *Patient, problem or population, Intervention, Comparison, control or comparator, Outcomes, Study design*

Annexe 2. E-mail diffusé pour le GENIE des enseignants - étude 1

Objet : Le GENIE des enseignants.

Chers collègues,

Dans le cadre de recherches scientifiques liées à ma thèse intitulée « L'intelligence émotionnelle dans l'enseignement » à l'Université de Rouen Normandie, cette Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Émotionnelle des enseignants (GENIE) a pour but de nous permettre de mieux comprendre le métier d'enseignant et comment vous le vivez.

En tant que collègues, nous savons que votre temps est précieux et c'est pourquoi nous vous remercions vivement pour les réponses que vous nous apporterez.

<https://forms.gle/bjafwX2tuqBg5bvk8>

Grâce à vos retours, nos conclusions et propositions pourront contribuer à l'amélioration de l'exercice de notre profession.

Le temps de passation des 6 questionnaires est estimé à 25 minutes.

Nous ne manquerons pas de vous communiquer les résultats et enseignements que nous tirerons de cette enquête.

Pour toutes questions ou pour être désinscrits de cette liste de diffusion, vous pouvez nous contacter directement aux adresses suivantes :

edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr

Merci de votre précieuse contribution.

Annexe 3. Préambule du GENIE des enseignants - étude 1

Chers collègues,

Dans le cadre de recherches scientifiques liées à ma thèse intitulée « L'intelligence émotionnelle dans l'enseignement » à l'Université de Rouen Normandie, cette Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Émotionnelle des enseignants (GENIE) a pour but de nous permettre de mieux comprendre le métier d'enseignant et comment vous le vivez.

En tant que collègues, nous savons que votre temps est précieux et c'est pourquoi nous vous remercions vivement pour les réponses que vous nous apporterez.

Grâce à vos retours, nos conclusions et propositions pourront contribuer à l'amélioration de l'exercice de notre profession.

Le temps de passation des 6 questionnaires est estimé à 25 minutes.

Nous ne manquerons pas de vous communiquer les résultats et enseignements que nous tirerons de cette enquête.

Les données personnelles vous concernant font l'objet d'un traitement car vous y avez consenti en complétant et validant le questionnaire. Vous pouvez retirer ce consentement à tout instant.

Les données issues du questionnaire seront supprimées dans un délai de trois mois suivant la soutenance de ma thèse.

La seule personne, autre que moi-même, susceptible d'accéder aux données vous concernant est mon directeur de thèse, Amaël André. Aucune information directement identifiante vous concernant ne figurera dans la thèse.

Vous disposez de droits sur vos données, vous pouvez ainsi :

- Demander l'accès aux données à caractère personnel vous concernant
- Demander la rectification ou l'effacement de ces données
- Vous opposer au traitement
- Demander la portabilité de vos données
- Définir des directives relatives au sort des données après votre mort

Pour toutes questions ou pour exercer ces droits, vous pouvez nous contacter directement aux adresses suivantes : edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr, copie à la Déléguée à la protection des données (DPO) de l'Université de Rouen Normandie à l'adresse dpo@univ-rouen.fr.

Si vous estimez que vos droits n'ont pas été respectés, vous avez également la possibilité d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

Ce formulaire est un Google Form. La société Google utilise des cookies et stocke les données sur des serveurs situés dans le monde entier. Les données recueillies peuvent ainsi être stockées hors de l'Union européenne, dans des pays qui ne présentent pas des garanties conformes aux réglementations relatives à la protection des données. En validant le formulaire, vous acceptez ce transfert hors Union européenne. Vous trouverez en bas de page un lien vers les règles de confidentialité de Google.

Merci de votre précieuse contribution.

Annexe 4. *Corrélations entre les variables du style motivationnel (perception enseignant) - étude 1*

Dimensions		Soutien de l'autonomie					Structure					Investissement					
		Aut_1	Aut_2	Aut_3	Aut_4	Aut_5	Struct_1	Struct_2	Struct_3	Struct_4	Struct_5	Inv_1	Inv_2	Inv_3	Inv_4	Inv_5	Inv_7
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	1															
	Autonomie_2	.42**	1														
	Autonomie_3	.38**	.56**	1													
	Autonomie_4	.38**	.56**	.63**	1												
	Autonomie_5	.48**	.39**	.41**	.38**	1											
Structure	Structure_1	.12**	.17**	.06**	.11**	.11**	1										
	Structure_2	.16**	.24**	.13**	.17**	.17**	.50**	1									
	Structure_3	.15**	.22**	.07**	.10**	.18**	.47**	.46**	1								
	Structure_4	.21**	.23**	.12**	.20**	.18**	.50**	.42**	.47**	1							
	Structure_5	.20**	.21**	.11**	.14**	.21**	.31**	.38**	.33**	.30**	1						
Investissement	Investissement_1	.31**	.30**	.25**	.25**	.29**	.15**	.25**	.16**	.12**	.22**	1					
	Investissement_2	.29**	.28**	.25**	.23**	.28**	.11**	.22**	.14**	.09**	.19**	.62**	1				
	Investissement_3	.29**	.28**	.23**	.23**	.30**	.15**	.20**	.21**	.16**	.21**	.45**	.43**	1			
	Investissement_4	.38**	.34**	.28**	.27**	.38**	.10**	.20**	.17**	.13**	.22**	.56**	.49**	.48**	1		
	Investissement_5	.29**	.30**	.23**	.22**	.31**	.17**	.26**	.27**	.15**	.25**	.49**	.44**	.43**	.51**	1	
Investissement_7	.33**	.30**	.22**	.23**	.31**	.21**	.26**	.26**	.23**	.29**	.42**	.44**	.54**	.42**	.40**	1	

Aut : Autonomie ; Struct. : Structure ; Inv. : Investissement ; ** : $p < .01$

Annexe 5. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE de l'ensemble des enseignants en fonction des catégories d'âge - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance		
						Borne inférieure	Borne supérieure	
Score total	1	2	-0,0928*	0,0169	$p < ,001$	-0,1402	-0,0454	
		3	-0,1052*	0,0157	$p < ,001$	-0,1492	-0,0612	
		4	-0,0946*	0,0154	$p < ,001$	-0,1380	-0,0512	
		5	-0,1315*	0,0162	$p < ,001$	-0,1770	-0,0860	
	2	1	0,0928*	0,0169	$p < ,001$	0,0454	0,1402	
		3	-0,0124	0,0126	1,0000	-0,0478	0,0230	
		4	-0,0018	0,0123	1,0000	-0,0364	0,0328	
	3	5	-0,0387*	0,0133	0,0359	-0,0760	-0,0014	
		1	0,1052*	0,0157	$p < ,001$	0,0612	0,1492	
		2	0,0124	0,0126	1,0000	-0,0230	0,0478	
	4	3	0,0106	0,0106	1,0000	-0,0192	0,0404	
		5	-0,0263	0,0117	0,2457	-0,0592	0,0065	
		1	0,0946*	0,0154	$p < ,001$	0,0512	0,1380	
		2	0,0018	0,0123	1,0000	-0,0328	0,0364	
	5	3	-0,0106	0,0106	1,0000	-0,0404	0,0192	
		5	-0,0369*	0,0114	0,0120	-0,0689	-0,0049	
		1	0,1315*	0,0162	$p < ,001$	0,0860	0,1770	
		2	0,0387*	0,0133	0,0359	0,0014	0,0760	
	Sous-score intrapersonnel	1	3	0,0263	0,0117	0,2457	-0,0065	0,0592
			4	0,0369*	0,0114	0,0120	0,0049	0,0689
2			-0,1363*	0,0191	$p < ,001$	-0,1898	-0,0827	
3			-0,1457*	0,0177	$p < ,001$	-0,1954	-0,0960	
2		4	-0,1658*	0,0175	$p < ,001$	-0,2148	-0,1168	
		5	-0,2159*	0,0183	$p < ,001$	-0,2674	-0,1645	
		1	0,1363*	0,0191	$p < ,001$	0,0827	0,1898	
		3	-0,0094	0,0143	1,0000	-0,0495	0,0306	
3		4	-0,0296	0,0139	0,3391	-0,0687	0,0096	
		5	-0,0797*	0,0150	$p < ,001$	-0,1218	-0,0375	
		1	0,1457*	0,0177	$p < ,001$	0,0960	0,1954	
		2	0,0094	0,0143	1,0000	-0,0306	0,0495	
4		3	-0,0201	0,0120	0,9335	-0,0538	0,0135	
		5	-0,0702*	0,0132	$p < ,001$	-0,1074	-0,0331	
		1	0,1658*	0,0175	$p < ,001$	0,1168	0,2148	
		2	0,0296	0,0139	0,3391	-0,0096	0,0687	
5		3	0,0201	0,0120	0,9335	-0,0135	0,0538	
		5	-0,0501*	0,0129	0,0010	-0,0863	-0,0139	
		1	0,2159*	0,0183	$p < ,001$	0,1645	0,2674	
		2	0,0797*	0,0150	$p < ,001$	0,0375	0,1218	
Sous-score interpersonnel	1	3	0,0702*	0,0132	$p < ,001$	0,0331	0,1074	
		4	0,0501*	0,0129	0,0010	0,0139	0,0863	
		2	-0,0494	0,0192	0,1029	-0,1034	0,0046	
		3	-0,0647*	0,0179	0,0029	-0,1148	-0,0146	
	2	4	-0,0234	0,0176	1,0000	-0,0728	0,0260	
		5	-0,0471	0,0185	0,1078	-0,0990	0,0048	
		1	0,0494	0,0192	0,1029	-0,0046	0,1034	
		3	-0,0153	0,0144	1,0000	-0,0557	0,0250	
	3	4	0,0260	0,0141	0,6423	-0,0134	0,0655	
		5	0,0023	0,0151	1,0000	-0,0403	0,0448	
		1	,0647*	0,0179	0,0029	0,0146	0,1148	
		2	0,0153	0,0144	1,0000	-0,0250	0,0557	
	4	4	,0413*	0,0121	0,0063	0,0074	0,0753	
		5	0,0176	0,0133	1,0000	-0,0199	0,0550	
		1	0,0234	0,0176	1,0000	-0,0260	0,0728	
		2	-0,0260	0,0141	0,6423	-0,0655	0,0134	
	5	3	-0,0413*	0,0121	0,0063	-0,0753	-0,0074	
		5	-0,0238	0,0130	0,6748	-0,0602	0,0127	
		1	0,0471	0,0185	0,1078	-0,0048	0,0990	
		2	-0,0023	0,0151	1,0000	-0,0448	0,0403	
5	3	-0,0176	0,0133	1,0000	-0,0550	0,0199		
	4	0,0238	0,0130	0,6748	-0,0127	0,0602		

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans (n=828) ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans (n=1549) ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans (n=2571) ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans (n=2917) ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans (n=1993) ; * : $p < ,05$

Annexe 6. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE de l'ensemble des enseignants en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Score total	1	2	-0,0354*	0,0121	0,0348	-0,0695	-0,0014
		3	-0,0273	0,0111	0,1432	-0,0586	0,0040
		4	-0,0285	0,0124	0,2133	-0,0633	0,0063
		5	-0,0652*	0,0156	$p < ,001$	-0,1090	-0,0213
	2	1	0,0354*	0,0121	0,0348	0,0014	0,0695
		3	0,0081	0,0114	1,0000	-0,0239	0,0401
		4	0,0069	0,0126	1,0000	-0,0285	0,0423
	3	5	-0,0297	0,0158	0,6010	-0,0741	0,0147
		1	0,0273	0,0111	0,1432	-0,0040	0,0586
		2	-0,0081	0,0114	1,0000	-0,0401	0,0239
		4	-0,0012	0,0117	1,0000	-0,0340	0,0316
	4	5	-0,0379	0,0151	0,1200	-0,0802	0,0044
		1	0,0285	0,0124	0,2133	-0,0063	0,0633
		2	-0,0069	0,0126	1,0000	-0,0423	0,0285
		3	0,0012	0,0117	1,0000	-0,0316	0,0340
		5	-0,0366	0,0160	0,2208	-0,0816	0,0083
	5	1	0,0652*	0,0156	$p < ,001$	0,0213	0,1090
		2	0,0297	0,0158	0,6010	-0,0147	0,0741
		3	0,0379	0,0151	0,1200	-0,0044	0,0802
		4	0,0366	0,0160	0,2208	-0,0083	0,0816
Sous-score intrapersonnel	1	2	-0,0486*	0,0137	0,0041	-0,0871	-0,0100
		3	-0,0493*	0,0126	$p < ,001$	-0,0848	-0,0139
		4	-0,0771*	0,0140	$p < ,001$	-0,1165	-0,0377
		5	-0,1178*	0,0177	$p < ,001$	-0,1675	-0,0681
	2	1	0,0486*	0,0137	0,0041	0,0100	0,0871
		3	-0,0008	0,0129	1,0000	-0,0370	0,0355
		4	-0,0285	0,0143	0,4589	-0,0686	0,0116
		5	-0,0692*	0,0179	0,0011	-0,1195	-0,0190
	3	1	0,0493*	0,0126	$p < ,001$	0,0139	0,0848
		2	0,0008	0,0129	1,0000	-0,0355	0,0370
		4	-0,0278	0,0132	0,3574	-0,0649	0,0094
		5	-0,0685*	0,0171	$p < ,001$	-0,1164	-0,0206
	4	1	0,0771*	0,0140	$p < ,001$	0,0377	0,1165
		2	0,0285	0,0143	0,4589	-0,0116	0,0686
		3	0,0278	0,0132	0,3574	-0,0094	0,0649
		5	-0,0407	0,0181	0,2476	-0,0916	0,0102
	5	1	0,1178*	0,0177	$p < ,001$	0,0681	0,1675
		2	0,0692*	0,0179	0,0011	0,0190	0,1195
		3	0,0685*	0,0171	$p < ,001$	0,0206	0,1164
		4	0,0407	0,0181	0,2476	-0,0102	0,0916
Sous-score interpersonnel	1	2	-0,0223	0,0138	1,0000	-0,0610	0,0164
		3	-0,0053	0,0127	1,0000	-0,0409	0,0303
		4	0,0201	0,0141	1,0000	-0,0195	0,0596
		5	-0,0125	0,0178	1,0000	-0,0624	0,0374
	2	1	0,0223	0,0138	1,0000	-0,0164	0,0610
		3	0,0170	0,0130	1,0000	-0,0194	0,0534
		4	0,0424*	0,0143	0,0315	0,0021	0,0826
		5	0,0098	0,0180	1,0000	-0,0407	0,0603
	3	1	0,0053	0,0127	1,0000	-0,0303	0,0409
		2	-0,0170	0,0130	1,0000	-0,0534	0,0194
		4	0,0253	0,0133	0,5637	-0,0119	0,0626
		5	-0,0072	0,0171	1,0000	-0,0554	0,0409
	4	1	-0,0201	0,0141	1,0000	-0,0596	0,0195
		2	-0,0424*	0,0143	0,0315	-0,0826	-0,0021
		3	-0,0253	0,0133	0,5637	-0,0626	0,0119
		5	-0,0326	0,0182	0,7355	-0,0837	0,0185
	5	1	0,0125	0,0178	1,0000	-0,0374	0,0624
		2	-0,0098	0,0180	1,0000	-0,0603	0,0407
		3	0,0072	0,0171	1,0000	-0,0409	0,0554
		4	0,0326	0,0182	0,7355	-0,0185	0,0837

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans (n=2186) ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans (n=2025) ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans (n=2887) ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans (n=1869) ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans (n=891) ; * : $p < .05$

Annexe 7. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 1^{er} degré en fonction des catégories d'âge - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Score total	1	2	-,0927*	0,0214	<i>p</i> < ,001	-0,1527	-0,0327
		3	-,1223*	0,0194	<i>p</i> < ,001	-0,1769	-0,0678
		4	-,0982*	0,0192	<i>p</i> < ,001	-0,1522	-0,0443
		5	-,1483*	0,0202	<i>p</i> < ,001	-0,2049	-0,0918
	2	1	,0927*	0,0214	<i>p</i> < ,001	0,0327	0,1527
		3	-0,0297	0,0166	0,7410	-0,0763	0,0170
		4	-0,0055	0,0163	1,0000	-0,0514	0,0404
		5	-,0557*	0,0174	0,0142	-0,1046	-0,0067
	3	1	,1223*	0,0194	<i>p</i> < ,001	0,0678	0,1769
		2	0,0297	0,0166	0,7410	-0,0170	0,0763
		4	0,0241	0,0137	0,7867	-0,0144	0,0626
		5	-0,0260	0,0150	0,8312	-0,0681	0,0161
	4	1	,0982*	0,0192	<i>p</i> < ,001	0,0443	0,1522
		2	0,0055	0,0163	1,0000	-0,0404	0,0514
		3	-0,0241	0,0137	0,7867	-0,0626	0,0144
		5	-,0501*	0,0147	<i>p</i> < ,001	-0,0914	-0,0088
	5	1	,1483*	0,0202	<i>p</i> < ,001	0,0918	0,2049
		2	,0557*	0,0174	0,0142	0,0067	0,1046
		3	0,0260	0,0150	0,8312	-0,0161	0,0681
		4	,0501*	0,0147	<i>p</i> < ,001	0,0088	0,0914
Sous-score intrapersonnel	1	2	-,1370*	0,0247	<i>p</i> < ,001	-0,2064	-0,0677
		3	-,1656*	0,0225	<i>p</i> < ,001	-0,2286	-0,1025
		4	-,1754*	0,0222	<i>p</i> < ,001	-0,2377	-0,1130
		5	-,2416*	0,0233	<i>p</i> < ,001	-0,3070	-0,1762
	2	1	,1370*	0,0247	<i>p</i> < ,001	0,0677	0,2064
		3	-0,0285	0,0192	1,0000	-0,0824	0,0254
		4	-0,0384	0,0189	0,4238	-0,0914	0,0147
		5	-,1046*	0,0202	<i>p</i> < ,001	-0,1612	-0,0480
	3	1	,1656*	0,0225	<i>p</i> < ,001	0,1025	0,2286
		2	0,0285	0,0192	1,0000	-0,0254	0,0824
		4	-0,0098	0,0158	1,0000	-0,0543	0,0347
		5	-,0760*	0,0173	<i>p</i> < ,001	-0,1247	-0,0274
	4	1	,1754*	0,0222	<i>p</i> < ,001	0,1130	0,2377
		2	0,0384	0,0189	0,4238	-0,0147	0,0914
		3	0,0098	0,0158	1,0000	-0,0347	0,0543
		5	-,0662*	0,0170	<i>p</i> < ,001	-0,1140	-0,0184
	5	1	,2416*	0,0233	<i>p</i> < ,001	0,1762	0,3070
		2	,1046*	0,0202	<i>p</i> < ,001	0,0480	0,1612
		3	,0760*	0,0173	<i>p</i> < ,001	0,0274	0,1247
		4	,0662*	0,0170	<i>p</i> < ,001	0,0184	0,1140
Sous-score interpersonnel	1	2	-0,0483	0,0241	0,4477	-0,1160	0,0193
		3	-,0791*	0,0219	0,0030	-0,1406	-0,0176
		4	-0,0211	0,0217	1,0000	-0,0819	0,0397
		5	-0,0551	0,0227	0,1531	-0,1189	0,0087
	2	1	0,0483	0,0241	0,4477	-0,0193	0,1160
		3	-0,0308	0,0187	0,9988	-0,0833	0,0218
		4	0,0273	0,0184	1,0000	-0,0245	0,0790
		5	-0,0067	0,0197	1,0000	-0,0619	0,0484
	3	1	,0791*	0,0219	0,0030	0,0176	0,1406
		2	0,0308	0,0187	0,9988	-0,0218	0,0833
		4	,0581*	0,0155	0,0017	0,0147	0,1015
		5	0,0240	0,0169	1,0000	-0,0234	0,0715
	4	1	0,0211	0,0217	1,0000	-0,0397	0,0819
		2	-0,0273	0,0184	1,0000	-0,0790	0,0245
		3	-,0581*	0,0155	0,0017	-0,1015	-0,0147
		5	-0,0340	0,0166	0,4025	-0,0806	0,0125
	5	1	0,0551	0,0227	0,1531	-0,0087	0,1189
		2	0,0067	0,0197	1,0000	-0,0484	0,0619
		3	-0,0240	0,0169	1,0000	-0,0715	0,0234
		4	0,0340	0,0166	0,4025	-0,0125	0,0806

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans (n=515) ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans (n=811) ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans (n=1464) ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans (n=1602) ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans (n=1135) ; * : *p* < ,05

Annexe 8. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 1^{er} degré en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Score total	1	2	-,0459*	0,0156	0,0333	-0,0898	-0,0020
		3	-,0478*	0,0145	0,0096	-0,0884	-0,0072
		4	-,0475*	0,0162	0,0347	-0,0930	-0,0019
		5	-,0871*	0,0197	<i>p</i> < ,001	-0,1423	-0,0319
	2	1	,0459*	0,0156	0,0333	0,0020	0,0898
		3	-0,0019	0,0147	1,0000	-0,0430	0,0393
		4	-0,0015	0,0164	1,0000	-0,0476	0,0446
		5	-0,0411	0,0198	0,3787	-0,0968	0,0145
	3	1	,0478*	0,0145	0,0096	0,0072	0,0884
		2	0,0019	0,0147	1,0000	-0,0393	0,0430
		4	0,0003	0,0153	1,0000	-0,0426	0,0433
		5	-0,0393	0,0189	0,3765	-0,0923	0,0138
	4	1	,0475*	0,0162	0,0347	0,0019	0,0930
		2	0,0015	0,0164	1,0000	-0,0446	0,0476
		3	-0,0003	0,0153	1,0000	-0,0433	0,0426
		5	-0,0396	0,0203	0,5090	-0,0966	0,0173
	5	1	,0871*	0,0197	<i>p</i> < ,001	0,0319	0,1423
		2	0,0411	0,0198	0,3787	-0,0145	0,0968
		3	0,0393	0,0189	0,3765	-0,0138	0,0923
		4	0,0396	0,0203	0,5090	-0,0173	0,0966
Sous-score intrapersonnel	1	2	-,0686*	0,0181	0,0015	-0,1194	-0,0177
		3	-,0804*	0,0167	<i>p</i> < ,001	-0,1274	-0,0334
		4	-,1100*	0,0188	<i>p</i> < ,001	-0,1628	-0,0572
		5	-,1496*	0,0228	<i>p</i> < ,001	-0,2135	-0,0857
	2	1	,0686*	0,0181	0,0015	0,0177	0,1194
		3	-0,0119	0,0170	1,0000	-0,0596	0,0358
		4	-0,0414	0,0190	0,2922	-0,0948	0,0119
		5	-,0810*	0,0229	0,0042	-0,1454	-0,0166
	3	1	,0804*	0,0167	<i>p</i> < ,001	0,0334	0,1274
		2	0,0119	0,0170	1,0000	-0,0358	0,0596
		4	-0,0296	0,0177	0,9511	-0,0793	0,0202
		5	-,0691*	0,0219	0,0159	-0,1305	-0,0077
	4	1	,1100*	0,0188	<i>p</i> < ,001	0,0572	0,1628
		2	0,0414	0,0190	0,2922	-0,0119	0,0948
		3	0,0296	0,0177	0,9511	-0,0202	0,0793
		5	-0,0396	0,0235	0,9210	-0,1055	0,0264
	5	1	,1496*	0,0228	<i>p</i> < ,001	0,0857	0,2135
		2	,0810*	0,0229	0,0042	0,0166	0,1454
		3	,0691*	0,0219	0,0159	0,0077	0,1305
		4	0,0396	0,0235	0,9210	-0,0264	0,1055
Sous-score interpersonnel	1	2	-0,0233	0,0176	1,0000	-0,0727	0,0261
		3	-0,0151	0,0163	1,0000	-0,0608	0,0306
		4	0,0151	0,0183	1,0000	-0,0362	0,0664
		5	-0,0246	0,0221	1,0000	-0,0867	0,0375
	2	1	0,0233	0,0176	1,0000	-0,0261	0,0727
		3	0,0082	0,0165	1,0000	-0,0382	0,0545
		4	0,0384	0,0185	0,3770	-0,0135	0,0902
		5	-0,0013	0,0223	1,0000	-0,0638	0,0613
	3	1	0,0151	0,0163	1,0000	-0,0306	0,0608
		2	-0,0082	0,0165	1,0000	-0,0545	0,0382
		4	0,0302	0,0172	0,7932	-0,0181	0,0785
		5	-0,0094	0,0213	1,0000	-0,0691	0,0502
	4	1	-0,0151	0,0183	1,0000	-0,0664	0,0362
		2	-0,0384	0,0185	0,3770	-0,0902	0,0135
		3	-0,0302	0,0172	0,7932	-0,0785	0,0181
		5	-0,0397	0,0228	0,8225	-0,1037	0,0244
	5	1	0,0246	0,0221	1,0000	-0,0375	0,0867
		2	0,0013	0,0223	1,0000	-0,0613	0,0638
		3	0,0094	0,0213	1,0000	-0,0502	0,0691
		4	0,0397	0,0228	0,8225	-0,0244	0,1037

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans (n=1214) ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans (n=1156) ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans (n=1611) ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans (n=1004) ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans (n=542) ; * : *p* < ,05

Annexe 9. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 2nd degré en fonction des catégories d'âge - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance		
						Borne inférieure	Borne supérieure	
Score total	1	2	-,0804*	0,0275	0,0346	-0,1576	-0,0032	
		3	-,0751*	0,0261	0,0400	-0,1484	-0,0019	
		4	-,0804*	0,0256	0,0172	-0,1523	-0,0084	
		5	-,1018*	0,0269	0,0016	-0,1774	-0,0263	
	2	1	,0804*	0,0275	0,0346	0,0032	0,1576	
		3	0,0053	0,0194	1,0000	-0,0491	0,0597	
		4	0,0000	0,0187	1,0000	-0,0526	0,0527	
	3	5	-0,0215	0,0205	1,0000	-0,0789	0,0360	
		1	,0751*	0,0261	0,0400	0,0019	0,1484	
		2	-0,0053	0,0194	1,0000	-0,0597	0,0491	
	4	3	-0,0053	0,0166	1,0000	-0,0519	0,0414	
		5	-0,0267	0,0185	1,0000	-0,0788	0,0253	
		1	,0804*	0,0256	0,0172	0,0084	0,1523	
		2	0,0000	0,0187	1,0000	-0,0527	0,0526	
	5	3	0,0053	0,0166	1,0000	-0,0414	0,0519	
		4	-0,0215	0,0179	1,0000	-0,0717	0,0287	
		1	,1018*	0,0269	0,0016	0,0263	0,1774	
		2	0,0215	0,0205	1,0000	-0,0360	0,0789	
	Sous-score intrapersonnel	1	3	0,0267	0,0185	1,0000	-0,0253	0,0788
			4	0,0215	0,0179	1,0000	-0,0287	0,0717
2			-,1165*	0,0302	0,0012	-0,2014	-0,0317	
3			-,1083*	0,0287	0,0016	-0,1888	-0,0277	
2		4	-,1394*	0,0282	<i>p</i> < ,001	-0,2186	-0,0603	
		5	-,1708*	0,0296	<i>p</i> < ,001	-0,2539	-0,0877	
		1	,1165*	0,0302	0,0012	0,0317	0,2014	
		3	0,0082	0,0213	1,0000	-0,0516	0,0680	
3		4	-0,0229	0,0206	1,0000	-0,0808	0,0350	
		5	-0,0543	0,0225	0,1588	-0,1174	0,0089	
		1	,1083*	0,0287	0,0016	0,0277	0,1888	
		2	-0,0082	0,0213	1,0000	-0,0680	0,0516	
4		3	-0,0311	0,0183	0,8859	-0,0825	0,0202	
		5	-,0625*	0,0204	0,0217	-0,1197	-0,0053	
		1	,1394*	0,0282	<i>p</i> < ,001	0,0603	0,2186	
		2	0,0229	0,0206	1,0000	-0,0350	0,0808	
5		3	0,0311	0,0183	0,8859	-0,0202	0,0825	
		4	-0,0314	0,0197	1,0000	-0,0866	0,0238	
		1	,1708*	0,0296	<i>p</i> < ,001	0,0877	0,2539	
		2	0,0543	0,0225	0,1588	-0,0089	0,1174	
Sous-score interpersonnel	1	3	,0625*	0,0204	0,0217	0,0053	0,1197	
		4	0,0314	0,0197	1,0000	-0,0238	0,0866	
		2	-0,0443	0,0317	1,0000	-0,1334	0,0449	
		3	-0,0419	0,0301	1,0000	-0,1265	0,0427	
	2	4	-0,0213	0,0296	1,0000	-0,1044	0,0618	
		5	-0,0329	0,0311	1,0000	-0,1202	0,0544	
		1	0,0443	0,0317	1,0000	-0,0449	0,1334	
		3	0,0023	0,0224	1,0000	-0,0605	0,0652	
	3	4	0,0230	0,0216	1,0000	-0,0378	0,0838	
		5	0,0114	0,0236	1,0000	-0,0550	0,0777	
		1	0,0419	0,0301	1,0000	-0,0427	0,1265	
		2	-0,0023	0,0224	1,0000	-0,0652	0,0605	
	4	3	0,0206	0,0192	1,0000	-0,0333	0,0745	
		5	0,0090	0,0214	1,0000	-0,0511	0,0691	
		1	0,0213	0,0296	1,0000	-0,0618	0,1044	
		2	-0,0230	0,0216	1,0000	-0,0838	0,0378	
	5	3	-0,0206	0,0192	1,0000	-0,0745	0,0333	
		4	-0,0116	0,0207	1,0000	-0,0696	0,0464	
		1	0,0329	0,0311	1,0000	-0,0544	0,1202	
		2	-0,0114	0,0236	1,0000	-0,0777	0,0550	
5	3	-0,0090	0,0214	1,0000	-0,0691	0,0511		
	4	0,0116	0,0207	1,0000	-0,0464	0,0696		

1 : Enseignants âgés de 22 à 29 ans (n=313) ; 2 : Enseignants âgés de 30 à 37 ans (n=738) ; 3 : Enseignants âgés de 38 à 45 ans (n=1107) ; 4 : Enseignants âgés de 46 à 53 ans (n=1315) ; 5 : Enseignants âgés de plus de 54 ans (n=858) ; * : *p* < ,05

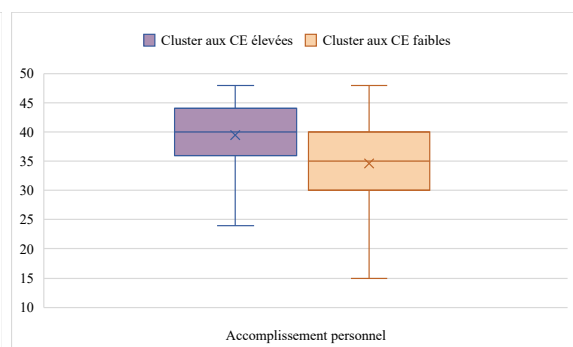
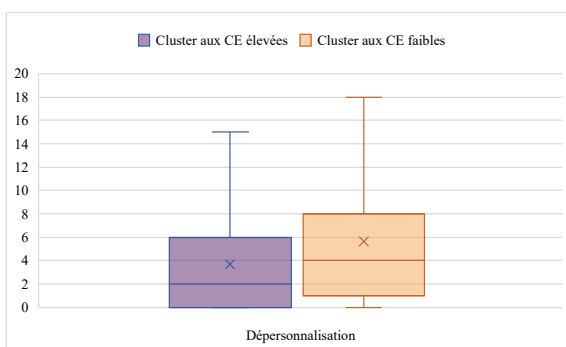
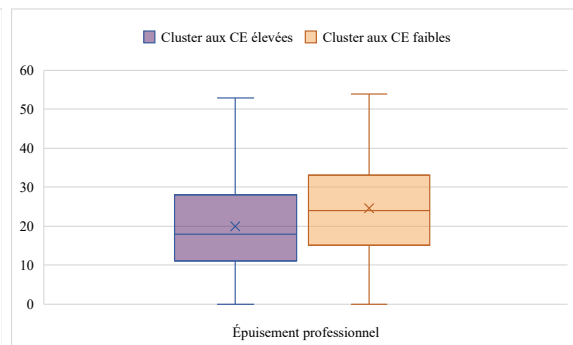
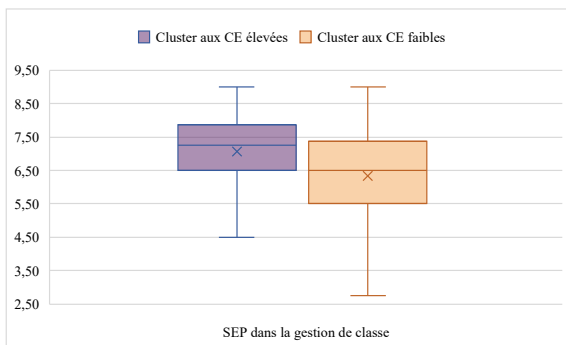
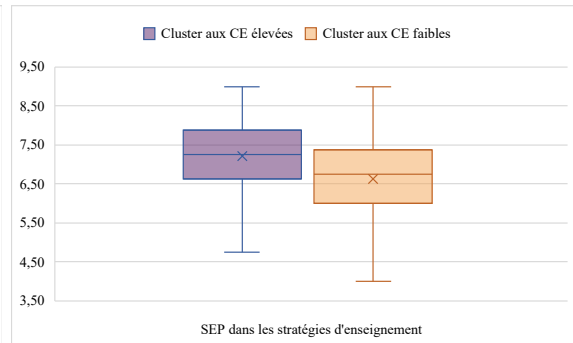
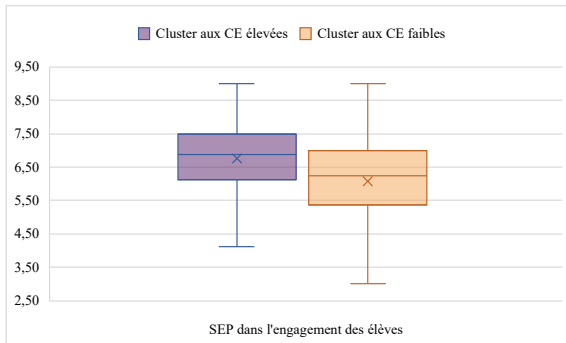
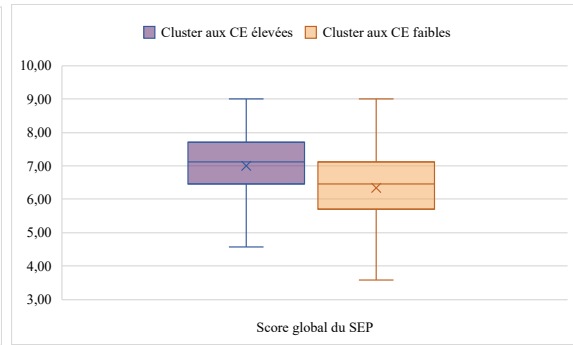
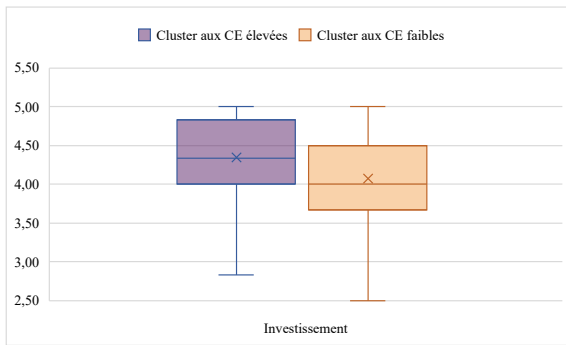
Annexe 10. Tests post hoc en comparaisons multiples des CE des enseignants du 2nd degré en fonction des catégories d'expérience professionnelle - étude 1

Variables dépendantes	Catégories d'âge (I)	Catégories d'âge (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95% intervalle de confiance	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Score total	1	2	-0,0238	0,0190	1,0000	-0,0773	0,0296
		3	-0,0018	0,0174	1,0000	-0,0506	0,0469
		4	-0,0040	0,0191	1,0000	-0,0575	0,0496
		5	-0,0399	0,0255	1,0000	-0,1114	0,0316
	2	1	0,0238	0,0190	1,0000	-0,0296	0,0773
		3	0,0220	0,0179	1,0000	-0,0284	0,0724
		4	0,0198	0,0196	1,0000	-0,0352	0,0749
		5	-0,0161	0,0258	1,0000	-0,0887	0,0565
	3	1	0,0018	0,0174	1,0000	-0,0469	0,0506
		2	-0,0220	0,0179	1,0000	-0,0724	0,0284
		4	-0,0021	0,0180	1,0000	-0,0526	0,0483
		5	-0,0380	0,0246	1,0000	-0,1072	0,0312
	4	1	0,0040	0,0191	1,0000	-0,0496	0,0575
		2	-0,0198	0,0196	1,0000	-0,0749	0,0352
		3	0,0021	0,0180	1,0000	-0,0483	0,0526
		5	-0,0359	0,0259	1,0000	-0,1085	0,0367
	5	1	0,0399	0,0255	1,0000	-0,0316	0,1114
		2	0,0161	0,0258	1,0000	-0,0565	0,0887
		3	0,0380	0,0246	1,0000	-0,0312	0,1072
		4	0,0359	0,0259	1,0000	-0,0367	0,1085
Sous-score intrapersonnel	1	2	-0,0257	0,0210	1,0000	-0,0846	0,0333
		3	-0,0107	0,0191	1,0000	-0,0644	0,0431
		4	-0,0349	0,0210	0,9651	-0,0939	0,0241
		5	-,0822*	0,0280	0,0341	-0,1609	-0,0034
	2	1	0,0257	0,0210	1,0000	-0,0333	0,0846
		3	0,0150	0,0198	1,0000	-0,0405	0,0705
		4	-0,0093	0,0216	1,0000	-0,0699	0,0514
		5	-0,0565	0,0285	0,4731	-0,1365	0,0235
	3	1	0,0107	0,0191	1,0000	-0,0431	0,0644
		2	-0,0150	0,0198	1,0000	-0,0705	0,0405
		4	-0,0243	0,0198	1,0000	-0,0798	0,0313
		5	-0,0715	0,0271	0,0848	-0,1477	0,0047
	4	1	0,0349	0,0210	0,9651	-0,0241	0,0939
		2	0,0093	0,0216	1,0000	-0,0514	0,0699
		3	0,0243	0,0198	1,0000	-0,0313	0,0798
		5	-0,0472	0,0285	0,9747	-0,1273	0,0328
	5	1	,0822*	0,0280	0,0341	0,0034	0,1609
		2	0,0565	0,0285	0,4731	-0,0235	0,1365
		3	0,0715	0,0271	0,0848	-0,0047	0,1477
		4	0,0472	0,0285	0,9747	-0,0328	0,1273
Sous-score interpersonnel	1	2	-0,0220	0,0220	1,0000	-0,0837	0,0397
		3	0,0070	0,0200	1,0000	-0,0493	0,0632
		4	0,0269	0,0220	1,0000	-0,0348	0,0887
		5	0,0024	0,0294	1,0000	-0,0801	0,0848
	2	1	0,0220	0,0220	1,0000	-0,0397	0,0837
		3	0,0290	0,0207	1,0000	-0,0291	0,0871
		4	0,0489	0,0226	0,3036	-0,0145	0,1124
		5	0,0244	0,0298	1,0000	-0,0593	0,1081
	3	1	-0,0070	0,0200	1,0000	-0,0632	0,0493
		2	-0,0290	0,0207	1,0000	-0,0871	0,0291
		4	0,0200	0,0207	1,0000	-0,0382	0,0782
		5	-0,0046	0,0284	1,0000	-0,0844	0,0752
	4	1	-0,0269	0,0220	1,0000	-0,0887	0,0348
		2	-0,0489	0,0226	0,3036	-0,1124	0,0145
		3	-0,0200	0,0207	1,0000	-0,0782	0,0382
		5	-0,0246	0,0298	1,0000	-0,1083	0,0592
	5	1	-0,0024	0,0294	1,0000	-0,0848	0,0801
		2	-0,0244	0,0298	1,0000	-0,1081	0,0593
		3	0,0046	0,0284	1,0000	-0,0752	0,0844
		4	0,0246	0,0298	1,0000	-0,0592	0,1083

1 : Expérience professionnelle de 1 à 8 ans (n=972) ; 2 : Expérience professionnelle de 9 à 16 ans (n=869) ; 3 : Expérience professionnelle de 17 à 24 ans (n=1276) ; 4 : Expérience professionnelle de 25 à 32 ans (n=865) ; 5 : Expérience professionnelle de plus de 33 ans (n=349) ; * : $p < .05$

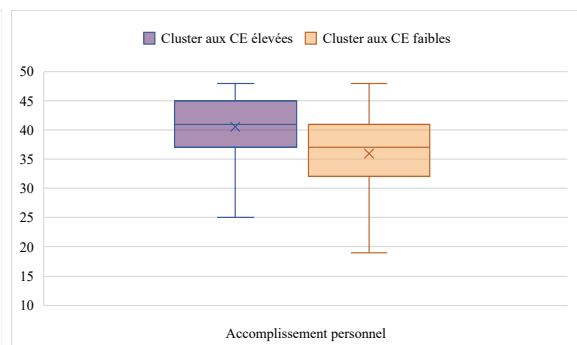
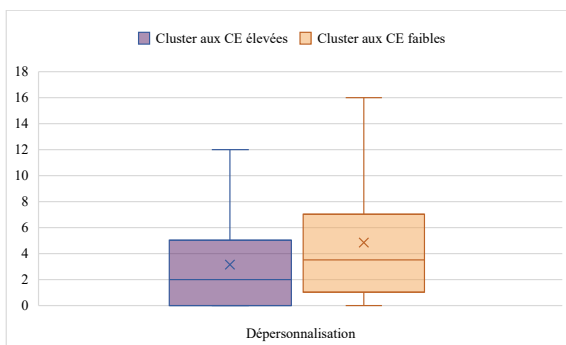
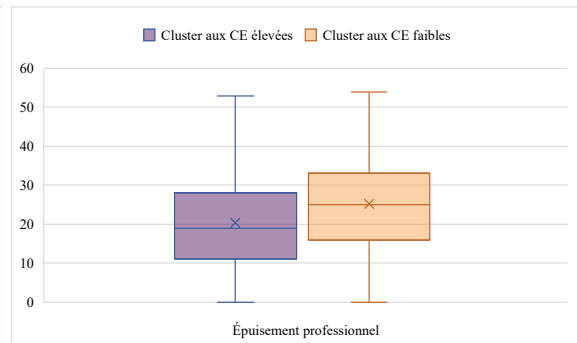
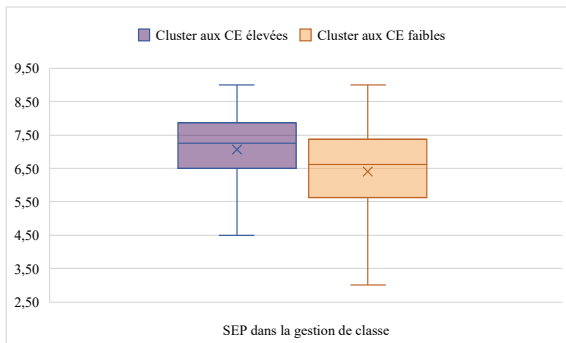
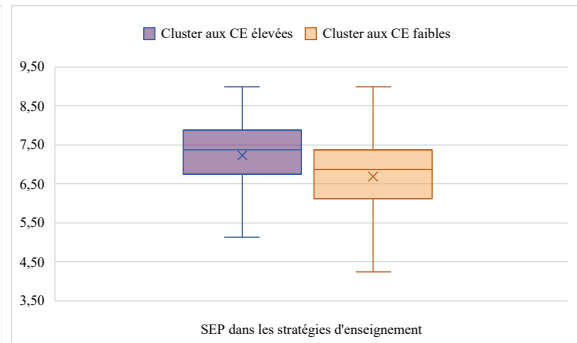
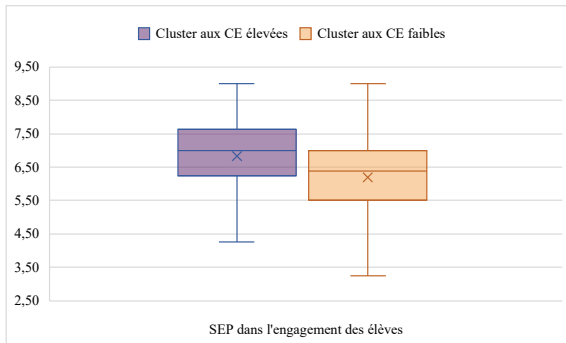
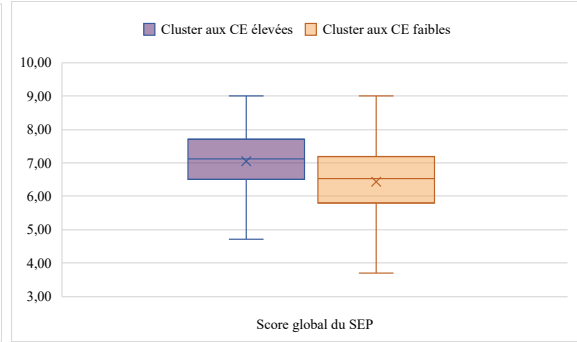
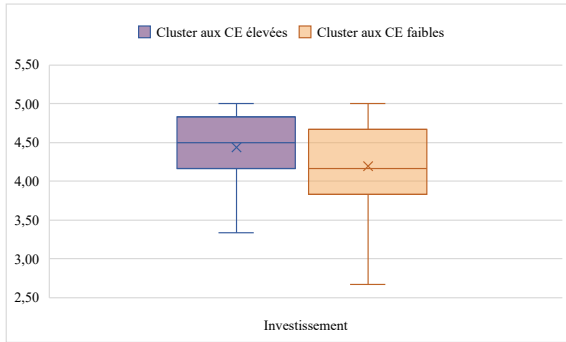
Annexe 11. Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale de l'ensemble des enseignants selon le cluster - étude 1





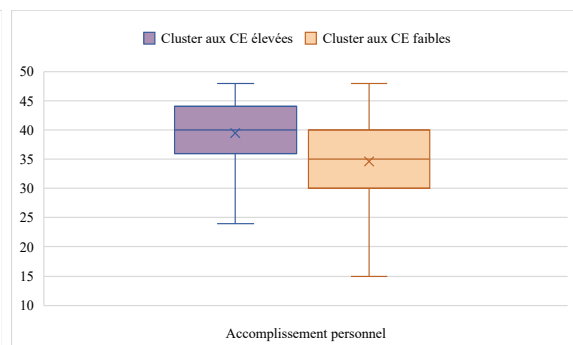
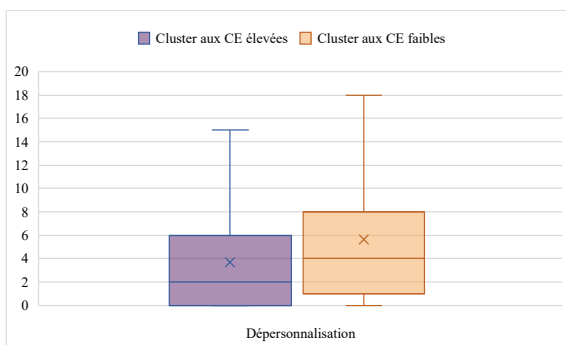
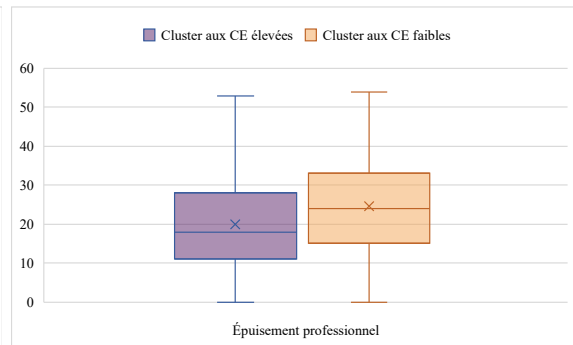
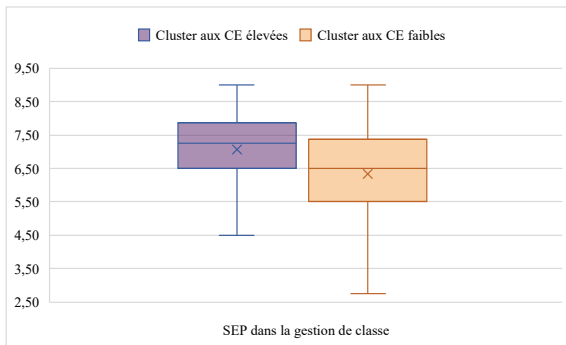
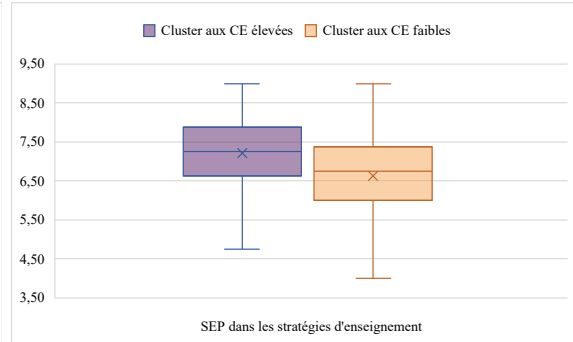
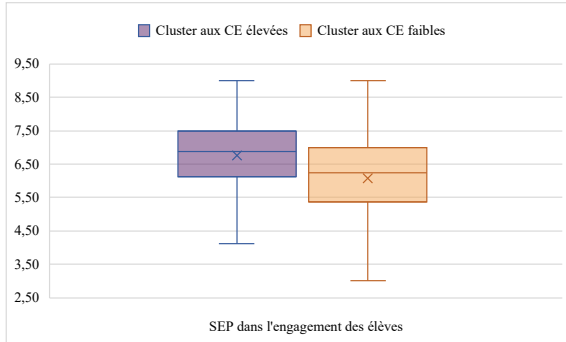
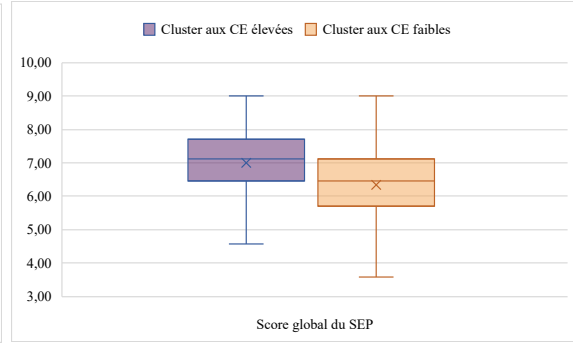
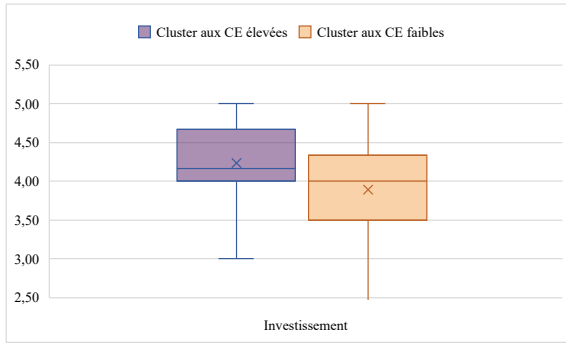
Annexe 12. Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale des enseignants du 1^{er} degré selon le cluster - étude 1





Annexe 13. Box-plots des variables de la motivation, du style motivationnel, du sentiment d'efficacité personnelle et de la santé mentale des enseignants du 2nd degré selon le cluster - étude 1





Annexe 14. E-mail diffusé pour le GENIE des élèves - étude 2

Objet : Le GENIE des élèves.

Chers collègues,

Début 2020, vous avez participé à une Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle des enseignants (GENIE) et nous vous en remercions.

Nous savons qu'avoir des compétences émotionnelles est essentiel dans la réussite scolaire. C'est pourquoi, en tant qu'enseignant en collège et/ou lycée, vous pouvez encore contribuer en complétant et faisant compléter par vos élèves cette nouvelle étude.

Destinée aux élèves du secondaire, cette étude porte sur l'intelligence émotionnelle de vos élèves.

Simple à mettre en œuvre, vous trouverez les documents à imprimer ainsi qu'une note explicative en suivant ce lien :

<https://tinyurl.com/GENIE-DES-ELEVES>

À l'issue de votre participation et celle de votre classe, vous obtiendrez un code promotionnel vous permettant, vous et vos élèves, de bénéficier de -15% sur l'ensemble du site www.cinefeel.fr.

Pour toutes questions ou pour être désinscrits de cette liste de diffusion, vous pouvez nous contacter directement aux adresses suivantes :

edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr

Merci de votre précieuse contribution.

Annexe 15. Note explicative - étude 2

Voici ce que vous et vos élèves aurez à renseigner :
Enseignant :
Fichier « <i>Questionnaire n°1 pour l'enseignant</i> » : → 1 seul exemplaire complété <u>par</u> l'enseignant (recto/verso).
Fichier « <i>Questionnaire n°2 pour l'enseignant</i> » : → 1 exemplaire complété <u>pour</u> chaque élève <u>par</u> l'enseignant (recto). Par exemple, si vous avez 30 élèves, vous complétez le questionnaire n°2 autant de fois que vous avez d'élèves, soit 30 fois.
Chaque élève :
Fichier « <i>Questionnaire pour l'élève</i> » : → 1 seul exemplaire complété <u>par</u> chaque élève (recto/verso). Par exemple, si vous avez 30 élèves, chaque élève complète son questionnaire, puis vous récupérez les 30 exemplaires.

Une fois l'ensemble des questionnaires complété, plusieurs possibilités s'offrent à vous pour nous les faire parvenir :

- Si vous disposez d'un compte Gmail, les scanner et les déposer sur le drive dans un nouveau dossier que vous créerez pour l'occasion à l'adresse suivante :

<https://tinyurl.com/GENIE-DES-ELEVES>

- Si vous ne disposez pas d'un compte Gmail, les scanner et les envoyer par e-mail à l'adresse suivante :

edwin.girard@univ-rouen.fr

- Par courrier postal via le service d'envoi de votre établissement à l'adresse suivante :

Amaël André et Edwin Girard
Université de Rouen Normandie
INSPÉ Normandie Rouen – Le Havre
2 rue du Tronquet
76321 MONT-SAINT-AIGNAN CEDEX

Cette étude se déroule en 2 temps :

- Ce premier relevé au cours du mois de septembre ;
- Un second relevé au cours du mois de décembre durant lequel nous vous recontacterons pour la mise en œuvre.

Pour un renseignement ou une question, n'hésitez pas :

06.38.22.97.96 / edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr

Annexe 16. Corrélations entre les variables du style motivationnel (perception élève) - étude 2

Dimensions		Autonomie			Structure				Investissement		
		Aut_1	Aut_2	Aut_3	Struct_1	Struct_2	Struct_3	Struct_4	Inv_1	Inv_2	Inv_3
Soutien de l'autonomie	Autonomie_1	1									
	Autonomie_2	.422***	1								
	Autonomie_3	.414***	.444***	1							
Structure	Structure_1	.354***	.384***	.344***	1						
	Structure_2	.230***	.402***	.328***	.490***	1					
	Structure_3	.301***	.360***	.314***	.425***	.431***	1				
	Structure_4	.338***	.372***	.370***	.438***	.432***	.471***	1			
Investissement	Investissement_1	.275***	.375***	.291***	.372***	.385***	.345***	.401***	1		
	Investissement_2	.299***	.404***	.351***	.393***	.419***	.409***	.384***	.505***	1	
	Investissement_3	.251***	.392***	.385***	.300***	.342***	.361***	.385***	.497***	.555***	1

Aut : Autonomie ; Struct. : Structure ; Inv. : Investissement ; *** : $p < .00$

Annexe 17. E-mail diffusé pour le programme de développement GENIE - étude 3

Objet : Formation GENIE – Développer ses compétences émotionnelles

Chers collègues,

En 2020, vous avez participé à une Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle des enseignants (**GENIE**) et nous vous en remercions.

Nous savons qu'avoir des **compétences émotionnelles** est essentiel dans la vie personnelle et professionnelle et qu'elles permettent à vos élèves d'être en réussite scolaire. C'est pourquoi, en tant qu'enseignant, **nous vous proposons de les développer en suivant une formation** que nous avons conçue.

Au programme : Apports théoriques, ateliers, improvisations théâtrales, échanges, discussions, etc.

Pour vous y inscrire, **suivez ce lien** :

<https://tinyurl.com/Formation-GENIE>

La formation se déroulera **sur 3 semaines de 09h00 à 12h00** :

Les mercredis 16/03 – 23/03 – 30/03

À l'adresse suivante :

INSPÉ Normandie Rouen
2, rue du Tronquet
76130 MONT-SAINT-AIGNAN

Aussi, si vous connaissez des collègues enseignants intéressés par la formation, vous pouvez leur faire suivre cet e-mail pour qu'ils puissent s'y inscrire.

Les places étant limitées, nous vous prions de faire le maximum pour être présents à toutes les séances de la formation.

Pour toutes questions ou pour être désinscrits de cette liste de diffusion, vous pouvez nous contacter directement aux adresses suivantes :

edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr

Merci de votre précieuse contribution.

—
Covid-friendly : Respect des recommandations gouvernementales, application des gestes barrières, port du masque, etc.

Annexe 18. Préambule de la formation GENIE - étude 3

Chers collègues,

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à nos recherches et sommes ravis de vous compter parmi les enseignants qui souhaitent en apprendre davantage sur l'intelligence émotionnelle et développer leurs compétences émotionnelles.

En effet, nos recherches nous amènent à croire que les compétences émotionnelles peuvent être développées grâce à une formation spécifique.

Si vous souhaitez vous y inscrire en pensant pouvoir être présent sur l'ensemble des séances de la formation, nous vous prions de bien vouloir renseigner ce formulaire.

Au programme : Apports théoriques, ateliers, improvisations théâtrales, échanges, discussions, etc.

La formation se déroulera **sur 3 semaines de 09h00 à 12h00 :**

Les mercredis 16/03 – 23/03 – 30/03

À l'adresse suivante :

INSPÉ Normandie Rouen
2, rue du Tronquet
76130 MONT-SAINT-AIGNAN

Aussi, si vous connaissez des collègues enseignants intéressés par la formation, vous pouvez leur faire suivre ce lien pour qu'ils puissent s'y inscrire.

Merci de votre précieuse contribution.

Annexe 19. Formation GENIE : Suivi continu n°1 - étude 3



Formation GENIE

Suivi continu n°1

Rappel théorique

Les intelligences :

Gardner (1993) propose une définition de l'intelligence comme « des capacités ou des aptitudes qui permettent à un individu de résoudre des problèmes ou de concevoir une solution dans un certain contexte socio-culturel ».

Piaget : L'intelligence, ce n'est pas ce que l'on sait, c'est ce que l'on fait lorsque l'on ne sait pas.

Les 8 types d'intelligence selon Gardner :

L'intelligence linguistique	L'intelligence logico-mathématique	L'intelligence spatiale
L'intelligence musicale	L'intelligence intrapersonnelle	L'intelligence interpersonnelle
L'intelligence corporelle-kinesthésique	L'intelligence existentielle	

Il faut penser les intelligences comme un ensemble travaillant en symbiose et s'exprimant de manières différentes et d'intensités différentes selon le contexte et le temps.

Tous ces différents types d'intelligence peuvent aussi laisser penser à une volonté de vouloir contenter tout le monde. De cette manière, tous les individus seraient intelligents d'une façon ou d'une autre.

Mais toutes ne se valent pas. Si certaines sont faibles, cela n'a pas un grand impact sur la vie quotidienne. Tandis que, par exemple, si l'intelligence linguistique est faible, cela serait très compliqué.

Il y a alors des difficultés à mesurer l'intelligence s'il y en a plusieurs. Plusieurs tests s'emploient à y essayer, notamment Wechsler. Mais ses variables sont conçues pour un mode de pensée et de réflexion Occidental.

D'autres auteurs et psychologues viennent au fil du temps agrémente cette liste d'intelligences. Notamment dans les années 90 où le concept d'intelligence émotionnelle est popularisé par le best-seller de Goleman (1995).

Les émotions :

C'est quoi une émotion ?

C'est une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement.

Elle se traduit par une adaptation physiologique, psychologique, neurologique et hormonale en réponse à un stimulus le plus souvent extérieur.

Paul Ekman a conçu une liste des émotions de base à partir de recherches transculturelles sur une tribu de Papouasie-Nouvelle-Guinée. Il a observé le fait que des personnes isolées du monde ayant une culture différente quasiment en tous points à la culture occidentale peuvent identifier les expressions émotionnelles de personnes sur des photographies dont les cultures sont inconnues. Ils pourraient également attribuer les expressions du visage à des descriptions de situations. Sur cet indice, il a conclu que certaines émotions de base sont soit biologiques, soit universelles à tous les hommes.

Ekman identifie alors 7 émotions de base :

- la joie - la tristesse - la peur - la colère - la surprise - le dégoût - le mépris



Formation GENIE

Suivi continu n°1

Les travaux sur la reconnaissance émotionnelle faciale ont établi que les individus, de manière universelle, reconnaissent les expressions émotionnelles bien qu'il existe des différences culturelles subtiles dans la manière de les encoder et de les décoder.

Les expressions émotionnelles faciales constituent l'une des plus importantes manières de communiquer les émotions, et ce, via une transmission rapide de l'information.

Elles permettent à l'observateur de comprendre les états émotionnels ainsi que les intentions d'autrui et d'anticiper ses gestes, mais aussi de réguler ses propres comportements en conséquence.

Ainsi, l'aptitude à reconnaître les émotions influence les capacités d'adaptation à l'environnement et de ce fait, constitue une habileté indispensable pour qu'un individu s'adapte en fonction des autres.

Les émotions ne se traduisent pas seulement par les expressions faciales, elles s'expriment aussi par d'autres canaux : verbal/non-verbal, posture du corps, mouvement, intonation, respiration.

Elles fluctuent également en fonction du contexte et de l'environnement. Les réponses émotionnelles sont brèves. Elles peuvent former en partie nos traits de caractère.

Mais ce n'est pas soit blanc soit noir, c'est bien souvent un mélange de plusieurs émotions qui s'expriment à des intensités différentes au même instant.

Nos émotions dépendent de notre génétique, de notre culture, de notre vécu et du contexte environnemental.

« Le comportement humain est comparable à un tissu gris ayant des fils génétiques (blancs) et des fils d'influences environnementales (noirs) si fortement enchevêtrés qu'on ne peut que très rarement séparer les différents fils. »

Exercices

Exercices pour reconnaître ses émotions :

Soyez attentif :

Pour commencer à vous exercer à identifier vos émotions, il faut prendre le temps de les observer, de ressentir ses sentiments, de les écouter lorsqu'ils s'expriment. Pour ce faire, à certains moments de votre journée, vous pouvez recueillir et mettre en mots ce que vous ressentez sur un petit carnet. Sans analyse, ni jugement, contentez-vous de décrire précisément en phrase ou simplement en mots-clés le plus fidèlement possible. Quelques minutes par jour, vous pouvez répéter cet exercice dans la semaine à différents moments de votre journée.

Analysez vos émotions :

En utilisant un code couleurs que vous vous définissez, identifiez les émotions que vous ressentez le plus souvent. Une fois l'émotion identifiée, vous devez être amenés à faire une introspection et vous questionner sur les raisons de ce sentiment. S'agit-il d'une émotion positive ou négative ? Qu'est-ce qui l'a déclenchée ? Cela aurait-il été différent si vous aviez régulé cette émotion ? Auriez-vous pu la ressentir différemment ?

Écoutez votre corps :

Les émotions, qu'elles soient positives ou négatives, se traduisent aussi par des sensations corporelles. Quand nous sommes en colère, les muscles du corps et du visage sont tendus. Quand nous sommes tristes, nous ressentons une lourdeur qui ralentit nos mouvements et nos déplacements. Quand nous sommes joyeux, nous nous sentons pleins d'énergie et légers. Si vous y êtes attentifs, vous pouvez lire votre corps et comprendre ses interprétations.

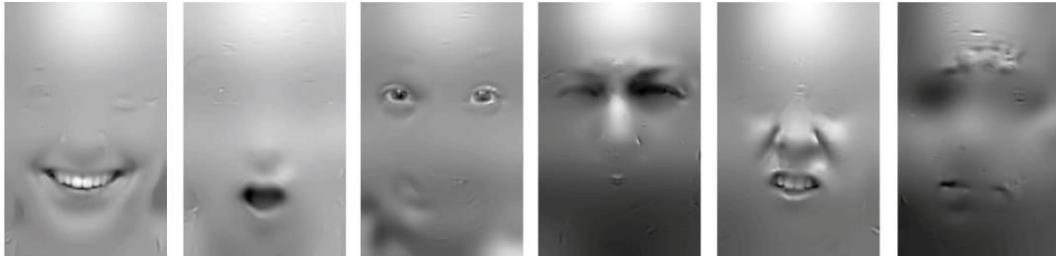


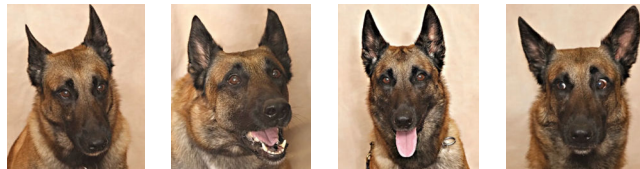
Formation GENIE

Suivi continu n°1

Exercices de reconnaissance émotionnelle faciale :

Retrouvez l'émotion associée au visage :



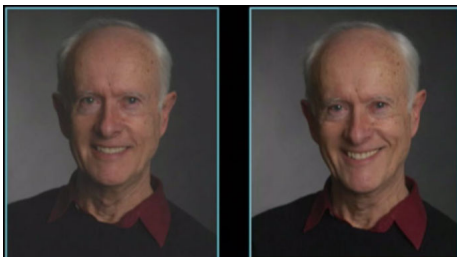


Ces visages ont été constitués avec 2 moitiés d'expression (une partie supérieure et une partie inférieure du visage). Retrouvez les 2 émotions utilisées pour former ces chimères :





Tentez d'identifier le vrai sourire du faux :





Formation GENIE

Suivi continu n°1

Exercices d'improvisation :

Le jeu des prénoms et l'intonation :

Les participants doivent dire leur prénom en utilisant différentes intonation (horreur, peur, amour, etc.).

1, 2, 3 expression :

Les participants se placent sur une ligne. Le formateur avance d'un ou deux pas en disant « 1, 2, 3 colère ». Il se retourne et va regarder les participants dans le but de les faire décrocher. Si un participant décroche, il repart sur la ligne de départ (le même principe que 1, 2, 3 soleil).

Le musée :

Le groupe est divisé en deux : Les statues et les visiteurs. Les statues vont se placer dans un endroit appelé « musée ». Elles doivent avoir une position intéressante, confortable et leurs yeux doivent rester ouverts. Les visiteurs vont ensuite voir les statues, ils doivent à la fin de la visite choisir la statue qu'ils ont préférée et celles qu'ils ont le moins aimée.

Dire une phrase autrement :

Un participant va au milieu de la pièce, il propose une phrase en y mettant le ton juste et un geste adapté. Un autre participant vient sur scène, reprend exactement la même phrase, mais change le ton et le geste. Chaque participant devra trouver une nouvelle interprétation et fera bien attention que son geste soit toujours en accord avec sa proposition.

Deux phrases et rien de plus :

Sur scène, face au public, par binôme, les participants n'ont droit qu'à deux répliques (sans ajouter du texte). Ils doivent faire varier les intentions. Les émotions peuvent être en accord ou pas, mais les répliques doivent garder un sens entre elles.

La maladie contagieuse :

Tous les participants marchent de façon neutre dans l'espace de jeu. Le formateur touche un participant dans le dos et lui donne une émotion contagieuse (par exemple la peur), le participant doit immédiatement se mettre à avoir peur. Puis, chaque fois qu'il touche une autre personne, celle-ci devient aussi contagieuse (dans cet exemple, elle devient peureuse). Quand tout le monde a été touché, on change de maladie.

La courbe d'émotions :

Les participants se placent sur une ligne à 5 ou 6. Le formateur leur donne une émotion et il va falloir faire une courbe grandissante de cette émotion. Elle se fera sous forme d'aller-retour. Le participant qui suit doit toujours surenchérir.



Calcul du niveau d'activité physique

Score continu :Exemple de calcul pour une journée :

Niveaux d'activité :	METs pour 30 min/jour			
Intensité légère =	3,3	x	30	= 99 METs
Intensité modérée =	4	x	30	= 120 METs
Intensité élevée =	8	x	30	= 240 METs
Total pour cette journée =	459 METs			

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7
Intensité légère
+							
Intensité modérée
+							
Intensité élevée
=
Total semaine (Score continu)						

Intensité légère (3,3 METs/min) : marche, gymnastique douce, nage détente, déplacements (classe, dehors, domicile), etc.
→ Pas d'essoufflement, pas d'augmentation de la fréquence cardiaque, pas de transpiration

Intensité modérée (4 METs/min) : marche rapide, montée d'escalier, randonnée, vélo en tant que mode de transport, port de charges légères, séance d'EPS, tâches ménagères et jardinage peu intenses, etc.
→ Augmentation de la respiration, augmentation de la fréquence cardiaque, début de la transpiration

Intensité élevée (8 METs/min) : course à pied, vélo à un rythme soutenu ou avec des pentes, natation, danse, fitness, tâches ménagères ou manutentionnaires difficiles, port de charges lourdes, etc.
→ Essoufflement, fréquence cardiaque élevée, forte transpiration

Score catégoriel : (3 niveaux d'activité physique sont proposés)1 – Activité physique d'intensité **légère**

(Correspond à l'un des 2 critères suivants)

- Aucune activité n'est reportée **OU**
- Des activités sont reportées mais sans atteindre les niveaux 2 ou 3

2 – Activité physique d'intensité **modérée**

(Correspond à l'un des 3 critères suivants)

- 3 jours ou plus d'activités d'intensité élevée durant au moins 20 min par jour **OU**
- 5 jours ou plus d'activités d'intensité légère et/ou d'intensité modérée durant au moins 30 min par jour **OU**
- 5 jours ou plus d'activités combinant des activités d'intensité légère et des activités d'intensité modérée ou élevée, atteignant ainsi un total d'au moins 600 METs

3 – Activité physique d'intensité **élevée**

(Correspond à l'un des 2 critères suivants)

- 3 jours ou plus d'activités d'intensité élevée et atteignant ainsi un total d'au moins 1500 METs **OU**
- 5 jours ou plus d'activités combinant des activités d'intensité légère, des activités d'intensité modérée ou élevée, atteignant ainsi un total d'au moins 3000 METs

Votre score continu :

Votre score catégoriel :

Annexe 20. Formation GENIE : Exercices de connaissance - étude 3

1 / Clap-prénom

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous ensemble en cercle

Durée : 2 à 3 minutes

Objectif : Réchauffement connaissance et rythme

Déroulement :

Les participants forment un cercle. Ils vont utiliser leurs mains et leur voix. La participant A envoie son prénom à un autre participant. Le participant B dit le prénom de la personne qui lui a envoyé quand il reçoit et il donne son prénom quand il envoie.

Variantes :

- À la réception, son propre prénom et à l'envoi, le prénom de la personne qui va le recevoir.
- À la réception, le prénom de la personne qui nous l'a envoyé. À l'envoi, le prénom de la personne à laquelle on veut qu'elle l'envoie.

2 / Le don de prénom

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous ensemble en cercle

Durée : 2 à 3 minutes

Objectif : Réchauffement connaissance et rythme

Déroulement :

Les participants forment un cercle. Ils sont amenés à se déplacer. Ils ne sont plus dans le confort d'une place au sein du groupe mais s'en extraient. On passe la parole. Pour se faire, on va au centre du cercle. On y reste au moins deux secondes, puis on s'oriente vers une personne du groupe et nous disons :

- 4- notre propre prénom
- 2- le prénom de la personne vers qui l'on s'est dirigée
- 4- le prénom de la personne vers laquelle on veut qu'elle se dirige

3 / Balle prénom

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous en cercle

Durée : 1 minute

Objectif : Briser la glace, connaissance

Déroulement :

Un participant lance la balle à un autre élève, en donnant le prénom d'un troisième. Il échange alors sa place avec celle du participant qu'il a appelé (en courant toujours à l'extérieur du cercle). Le participant qui a reçu la balle ne change pas de place. Il la lance à son tour à un autre, en appelant un troisième et alors change de place avec ce dernier et ainsi de suite.

4 / Prénom touche

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 minute

Objectif : Briser la glace, connaissance et contact

Déroulement :

Quand on m'appelle, je touche, quand on me touche, j'appelle. Un participant en appelle un second par son prénom sans le toucher. Celui-ci doit en toucher un autre pour l'appeler sans le nommer. Celui qui est touché appelle à son tour un prénom et ainsi de suite en maintenant l'alternance entre contact et prénom.

5 / Les tontons flingueurs

Nature de l'exercice : Concentration

Nombre de participants : Tous

Durée : 3 à 10 minutes

Objectif : Se connaître en travaillant la concentration et les réflexes

Déroulement :

Les participants sont en cercle, ils ont des pistolets fictifs à leur ceinture. Le formateur dit fort un prénom. Le nommé doit se baisser (pour ne pas prendre la balle). Les personnes qui encadrent le nommé se pointent mutuellement en criant « pan ». Celui qui a été tué sort du cercle et le jeu peut continuer.

Variantes :

- On peut augmenter le rythme.
- On peut faire l'exercice avec le 2^{ème} prénom.
- On peut faire l'exercice avec des chiffres.
- On peut faire l'exercice avec des lettres.

Annexe 21. Formation GENIE : Exercices de regard - étude 3

1/ Le regard qui tue

Nature de l'exercice : Concentration

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Concentration de tout le groupe en début de séance

Déroulement :

Les participants sont en cercle. Ils ferment les yeux et décide d'une personne à regarder lorsqu'ils rouvriront les yeux. Si deux personnes se regardent, à l'ouverture des yeux, toutes les deux sont éliminées. Le jeu s'arrête lorsqu'il ne reste plus que 2 ou 3 personnes.

2 / Les ballons de couleurs

Nature de l'exercice : Concentration

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Écoute de l'autre et concentration de tout le groupe

Déroulement :

Les participants sont en cercle, en attente. Le formateur, en frottant ses mains l'une contre l'autre, fait mine de tenir un ballon et le lance à l'un des participants en disant « rouge ». Dès la réception, en se frottant à son tour ses mains, le participant répète « rouge, rouge, rouge » tant que le ballon reste en sa possession. Il le passe ensuite à une autre personne. Le ballon rouge circulant, le formateur envoie selon le même système un ballon vert puis bleu puis jaune, etc. Quand le formateur arrête le jeu, on doit retrouver tous les ballons.

Variantes :

- On peut faire l'exercice à 3 ballons : Le ballon rouge tourne à droite, le ballon bleu tourne à gauche et le ballon jaune peut couper le cercle.
- On peut faire varier le volume sonore : Chuchoter, articuler, parler fort, parler lentement, crier, hurler, etc.
- On peut faire varier les états : Énervé, furieux, accusateur, amusé, apeuré, suppliant, triste, etc.

3 / Le bol de fruits

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous en cercle

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Travail du rythme et de la concentration

Déroulement :

- Premier temps : Les participants sont assis en cercle. Chacun choisit un nom de fruit. À tour de rôle, chacun dit le nom de votre fruit du groupe. Il est important que chacun ait un nom de fruit différent.

- Deuxième temps : Maîtriser le rythme : Frapper la paume de vos mains sur vos cuisses 2 fois de suite. Puis claquer les deux mains ensemble 2 fois de suite. Enfin claquer vos doigts 1 main à la fois.

- Troisième temps : Quand le rythme est établi, au premier claquement de doigt on donne son fruit et au deuxième claquement le fruit d'un autre participant.

Variantes : On élimine, on augmente le rythme, on ne peut pas dire le fruit d'une personne éliminé, on donne son fruit en deuxième ce qui laisse le temps à celui qui est appelé de se mettre en place. Sur 4 temps (cuisse / mains / doigt droit / doigt gauche). On dit son prénom deux fois puis on dit son prénom sur le premier claquement de doigt et sur le deuxième, on appelle quelqu'un d'autre. La personne appelée refait la même chose.

4 / De l'espace lointain à l'espace intime

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous

Durée : 3 à 26 minutes

Objectif : Travail des différents espaces

Déroulement : Les participants se déplacent dans l'espace de jeu. Au top, les participants s'arrêtent et regarde la personne située le plus près. Dans un premier temps, ils se placent à un bras tendu l'un de l'autre et se regarde de manière neutre. L'objectif principal étant de ne pas décrocher.

Variantes :

- On se regarde avec différents états.
- On se rapproche pour rentrer dans l'espace intime de l'autre.

5 / Le samouraï

Nature de l'exercice : Échauffement

Nombre de participants : Tous ensemble en cercle

Durée : 2 à 3 minutes

Objectif : Concentration, voix et esprit de groupe

Déroulement :

En cercle. Le premier, toujours bras tendus, redescend les bras en visant de son épée un autre participant en criant « ho ». Le participant désigné joint les mains comme pour prier, simulant une épée, lève les bras (tendus) et crie « ha ». Les deux personnes, côte à côte, bras tendus, mains jointes (épée), dans un grand geste énergique, à l'horizontal, font comme si elles voulaient trancher le 1^{er} samouraï en deux, en criant « slack ». L'important est de trouver puis garder un rythme : « ho – ha – slack ».

Annexe 22. Formation GENIE : Exercices d'expression - étude 3

1 / Le jeu des prénoms et l'intonation

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Briser la glace et reconnaître les différents types de sentiments

Déroulement :

Les participants doivent dire leur prénom en utilisant différentes intonation (horreur, peur, amour, etc.).

Variante :

- On peut faire la même chose avec les différents « bonjour ».

2 / La numéroteque

Nature de l'exercice : Réchauffement physique concentration et dynamisme

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 5 minutes

Objectif : Travail de la mémoire immédiate physique et mentale

Déroulement :

Les participants se déplacent dans la salle. On a convenu d'un code de départ. Par exemple, le formateur claque une fois dans ses mains, les participants doivent poser leur main droite à terre, le formateur claque deux fois dans ses mains, les participants doivent poser leur main gauche au sol, le formateur claque trois fois dans ses mains, les participants doivent poser les deux mains par terre. Lorsque le formateur fait le geste, les participants doivent immédiatement faire l'action puis repartir.

Variantes :

- On peut faire la même chose mais en se chauffant la voix. Par exemple, lorsque le formateur dit le chiffre « 1 », les participants doivent prononcer un « A », lorsque le formateur dit le chiffre « 2 », les participants doivent dire une phrase, etc.

- On peut coupler le son et le geste par exemple.

- On peut faire des associations de chiffre.

3 / 1, 2, 3 expression

Nature de l'exercice : Réchauffement physique et travail des états

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous ensemble

Durée : 3 minutes

Objectif : Ne pas décrocher et travailler ses émotions

Déroulement :

Les participants se placent sur une ligne. Le formateur avance d'un ou deux pas en disant « 1, 2, 3 colère ». Il se retourne et va regarder les participants dans le but de les faire décrocher. Si un participant décroche, il repart sur la ligne de départ.

Variante :

- Sur le deuxième passage, on peut rentrer dans l'espace intime des participants.

4 / Le musée

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Tous dispersés dans la salle

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail corporel et travail d'imagination

Déroulement :

Le groupe est divisé en deux : Les statues et les visiteurs. Les statues vont se placer dans un endroit appelé « musée ». Elles doivent avoir une position intéressante, confortable et leurs yeux doivent rester ouverts. Les visiteurs vont ensuite voir les statues, ils doivent à la fin de la visite choisir la statue qu'ils ont préférée et celles qu'ils ont le moins aimée.

Variantes :

- Les visiteurs doivent déconcentrer les statues sans parler et sans toucher.

- Les élèves peuvent se mettre à plusieurs pour effectuer un tableau.

5 / Le carré des émotions

Nature de l'exercice : Travail des différents états

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Jouer les 4 émotions

Déroulement :

4 chaises sont disposées en carré sur l'espace de jeu. Chaque chaise représente un état (par exemple joie, colère, honte et peur). Les participants devront mimer les états demandés.

Variante :

- On peut refaire cet exercice avec la parole.

6 / Dire une phrase autrement

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Tous ensemble

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des états et de la voix

Déroulement :

Un participant va au milieu de la pièce, il propose une phrase en y mettant le ton juste et un geste adapté. Un autre participant vient sur scène, reprend exactement la même phrase, mais change le ton et le geste. Chaque participant devra trouver une nouvelle interprétation et fera bien attention que son geste soit toujours en accord avec sa proposition.

7 / Deux phrases et rien de plus

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par groupe de 2

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des états

Déroulement :

Sur scène, face au public, par binôme, les participants n'ont droit qu'à deux répliques (sans ajouter du texte). Ils doivent faire varier les intentions.

Variante :

- On demande aux participants de commencer avec seulement deux phrases pendant 20 à 30 secondes et après ils peuvent commencer une véritable improvisation à deux.

8 / La maladie contagieuse

Nature de l'exercice : Réchauffement physique et travail des états

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Tous en déambulation

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Réchauffement

Déroulement :

Tous les participants marchent de façon neutre dans l'espace de jeu. Le formateur touche un participant dans le dos et lui donne une maladie contagieuse (par exemple la peur), le participant doit immédiatement se mettre à avoir peur. Puis, chaque fois qu'il touche une autre personne, celle-ci devient aussi contagieuse (dans cet exemple, elle devient peureuse). Quand tout le monde a été touché, on change de maladie.

9 / La bombe que l'on se lance

Nature de l'exercice : Réchauffement physique

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif :

Déroulement :

Les participants sont sur l'aire de jeu, le formateur lance une bombe. Les participants doivent se la lancer et se débarrasser de celle-ci lorsqu'elle leur arrive.

10 / Tête – épaule – haut du corps

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous ensemble

Durée : 3 à 6 minutes

Objectif : Travail des différents états et travail corporel.

Déroulement :

Les participants sont placés en plusieurs lignes en quinconce. Ils sont en position neutre. Le formateur va donner un état. Au premier claquement de mains, les participants expriment leur émotion qu'avec la tête. Au deuxième claquement de mains, c'est le haut du corps et toujours la tête qui se fige. Au troisième claquement de mains, c'est tout le corps qui entre en mouvement. Au départ, on travaille avec des états assez simples comme tristesse, colère, joie et peur.

Variantes :

- On travaille avec des états moins courants.
- On demande aux participants de dire une phrase qui correspond à l'état.

11 / La courbe d'émotion

Nature de l'exercice : Réchauffement physique et travail des sentiments

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Par groupe de 5 ou 6

Durée : 2 minutes

Objectif : Travail sur l'intensité des émotions

Déroulement :

Les participants se placent sur une ligne à 5 ou 6. Le formateur leur donne une émotion et il va falloir faire une courbe grandissante de cette émotion. Elle se fera sous forme d'aller-retour. Le participant qui suit doit toujours surenchérir.

12 / Une phrase – un geste – une émotion

Nature de l'exercice : Réchauffement physique et vocal

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Par groupe de 6 à 10

Durée : 3 à 10 minutes

Objectif : Reproduire le plus fidèlement possible les gestes et l'intonation du meneur

Déroulement :

Le groupe est en ligne. Chaque participant choisit une phrase qu'il énonce au groupe, puis chacun choisit une intonation et un geste en rapport avec sa phrase. Lorsque tous les participants ont donné leur phrase et leur geste, l'exercice peut commencer. Le premier de la file, montre aux autres sa phrase, son geste et son intonation. Le participant d'à côté reprend le geste et l'intonation mais garde sa phrase et ainsi de suite. Lorsque tous les participants ont refait le geste et l'intonation du premier, on change de leader. L'exercice se termine lorsque tous les participants sont passés dans le rôle de leader.

Variante :

- On peut faire travailler la ligne de participants sur la même intonation.

13 / La chaise

Nature de l'exercice : Travail du personnage et des sentiments

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Trouver différentes façons de s'asseoir sur une chaise suivant le sentiment et le personnage

Déroulement :

Une chaise est placée au centre de la scène. Chaque participant doit partir du fond de la scène, s'asseoir sur la chaise et repartir par le même chemin, en jouant un sentiment fort (la colère, la timidité, la peur, le désespoir).

Conseil : L'intérêt de cet exercice est de faire comprendre aux participants que tout déplacement est motivé par un sentiment. On cherchera à faire prendre conscience des différents rythmes liés au sentiment choisi (arriver en traînant des pieds, arriver en courant, etc.).

14 / Le conflit

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par groupe de 2

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des états et de la création de l'histoire

Déroulement :

Les participants sont dans une situation où tout va bien et à un moment donné, il va y avoir quelque chose qui fait que tout va partir en conflit (emballer les cadeaux de Noël, acheter un aquarium, payer un café).

15 / Échauffement émotionnel

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Travail des différents états

Déroulement :

Au début, les participants seront très aimables les uns envers les autres, souriants et contents, essayant de remarquer chez les partenaires leur côté agréable. Tous s'exprimeront par chiffre. Puis, l'ambiance angélique se dégradera progressivement allant de la tendresse à la haine, enfin à une violence extrême.

Variantes :

- On peut faire le même exercice avec des animaux.
- On peut faire cet exercice en grommelant.

16 / 100 façons de...

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Tous ensemble en cercle

Durée : 2 à 3 minutes

Objectif : Imagination et développement de la spontanéité

Déroulement :

Les participants se placent en cercle. Le formateur donne une action à mimer (brossage de dent, boire un verre, écrire une lettre). Les participants devront en donner, chacun leur tour, une interprétation différente, jusqu'à épuisement des idées. Les mimes doivent s'enchaîner rapidement. Un participant qui ne sait plus quoi faire dira rapidement « passe » et le tour passe au suivant pour ne pas stopper la dynamique de l'exercice.

17 / Le parcours au fil des sentiments

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Effectuer un parcours imposé en suivant une évolution d'état

Déroulement :

Un participant est sur scène, il va devoir effectuer un parcours imposé en jouant un état différent au fil du parcours (désespéré, puis apeuré, puis il s'immobilise, puis il se baise précipitamment pour ramasser quelque chose, enfin il repart heureux).

Conseil : Veillez à ce que les participants s'inventent un scénario avant d'accomplir ce parcours.

18 / Le goaler

Nature de l'exercice : Réchauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Un élève contre tout le groupe

Durée : 3 à 10 minutes

Objectif : Aiguiser son sens de la répartie et la composition de personnage par un bombardement rapide de répliques

Déroulement :

La personne faisant office de goaler se place debout au centre. Les autres participants défilent un à un devant elle et lui lance une phrase à laquelle elle doit répondre spontanément en respectant le personnage défini par la réplique lancée. Par exemple : Un participant arrive et demande « garçon l'addition », le goaler doit trouver une réplique comme s'il était un garçon de café « tout de suite monsieur ». Après un certain moment, un autre participant prend la place du goaler.

Conseils :

- Une courte réplique suffit de part et d'autre.
- Il faut aussi que le goaler accepte bien les propositions qui lui sont faites et il doit prendre le personnage qui lui est assigné.
- Les participants peuvent préparer leur réplique à l'avance en attendant leur tour de passer mais le goaler lui n'a aucun moment de réflexion et il doit répondre immédiatement à la proposition de ses partenaires.
- Souvent chez les débutants, le goaler répond par oui, non ou je ne sais pas, on leur demandera d'enrichir leur réponse. Exemple : La personne arrive et dit « À quelle heure est le train ? », souvent le goaler débutant répondra « je ne sais pas ». Au bout de quelque temps, cet exercice met en place de très bon début d'impro.

19 / Victime – bourreau – sauveur

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par groupe de 3

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Travail de personnage

Déroulement :

Deux participants vont débiter une improvisation. Chacun a un rôle bien déterminé à l'avance. L'un d'eux doit jouer la victime et l'autre le bourreau. L'improvisation se met en place. Le troisième participant écoute et, au signal du formateur, doit entrer en scène avec le rôle du sauveur. Il faut essayer de trouver une chute à l'improvisation.

20 / Le danger derrière la porte

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par 2 ou 3

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Réaction d'un groupe face à un danger. Faire naître des comportements : Solidarité, entraide, panique, indécision.

Déroulement :

Les participants sont sur scène. On place une porte imaginaire derrière laquelle un danger menace. Peu à peu, la tension monte faisant ressentir le caractère de chaque personnage.

Variantes :

- On peut le faire en mimant seulement.
- On peut aussi le faire en grommelant.
- Il faut trouver une chute à l'histoire.

21 / Les bonjours émotionnels

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous ensemble

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Dynamisme émotions et connaissance

Déroulement :

Tout le monde marche dans tous les sens. Lorsqu'ils se croisent, les participants se disent « bonjour, le prénom de la personne d'en face ».

Variantes :

- Varier régulièrement la façon de dire bonjour (colère, peur, joie, tristesse, pressé, cool, hypocrite, moqueur, et aussi en personnage).

- Jouer la saynète : « bonjour, comment vas-tu ? » avec des réponses différentes selon l'émotion.
- Jouer cette même saynète mais avec la même réponse « bien », seule l'émotion change.

22 / L'émotion qui se transforme

Nature de l'exercice : Réchauffement physique et travail des états

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : En cercle et un par un dans le cercle

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Réchauffement

Déroulement :

Tous les participants sont en cercle. Le formateur se place au centre de celui-ci et mime un état. Au bout de 10 à 20 secondes, il se place derrière un participant. Celui-ci devra reprendre l'état durant 10 secondes puis le transformera dans l'état qu'il a choisi. Lorsqu'il a effectué son état, il se place derrière un autre participant, etc.

23 / Le parcours imposé

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Respecter un canevas imposé avec des intentions et des rythmes différents

Déroulement :

Chaque participant devra chacun son tour respecter un parcours imposé (faire une entrée, enlever sa veste, se diriger vers la chaise, s'asseoir, prendre le livre, lire quelques lignes, se relever, poser le livre, sortir de scène).

24 / La porte qui ne s'ouvre jamais

Nature de l'exercice : Travail du personnage et de l'argumentaire

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail de personnage

Déroulement :

Une porte imaginaire est placée sur la scène. Derrière cette porte, il y a un autre personnage imaginaire qui refuse de sortir. Le participant doit essayer de tout faire pour qu'elle s'ouvre. Attention, elle ne s'ouvrira jamais.

25 / Émotions en surface

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par 2

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail sur les différents états et comment ceux-ci peuvent influencer une improvisation.

Déroulement :

La scène est découpée en 4 zones d'émotions (colère, peur, jalousie, joie, amour, etc.). Deux participants vont démarrer une improvisation libre ou avec un thème donné. À chaque fois qu'ils se trouveront dans une zone donnée, ils devront continuer l'improvisation avec l'émotion affectée à cette zone et ne pourront en changer qu'en se déplaçant. Deux participants peuvent se trouver dans la même zone ou dans des zones séparées. On verra rapidement que certaines zones conduisent à un point d'entente entre les joueurs tandis que d'autres mènent à une situation de conflit.

26 / Les indésirables

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par 3 ou plus

Durée : 2 à 5 minutes

Objectif : Un personnage est dérangé par toutes sortes d'événements ou de personnes indésirables

Déroulement :

Le personnage pivot de cette improvisation rentre chez lui et rêve d'un peu de calme. Une galerie de personnages va défiler chez lui et troubler sa quiétude. Exemples :

- L'ami bavard
- La belle-mère
- Le vendeur de calendrier
- La voisine qui voudrait un outil

Variantes :

- Le spectateur qui ne peut pas regarder son film tranquillement au cinéma.
- Le malade qui voudrait enfin se reposer à l'hôpital mais qui reçoit sans cesse des visites.

27 / La lettre

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Lire une lettre

Déroulement :

Un participant entre sur scène, il y trouve une lettre. Il va l'ouvrir et la lire face au public.

Variantes :

- Un participant vient de lire les résultats d'un concours, il doit réagir selon qu'il est ou non reçu.
- C'est le formateur qui choisit le type de concours.
- L'exercice peut se faire par deux avec une réponse immédiate.

28 / Les niveaux d'émotions

Nature de l'exercice : Échauffement

Compétences émotionnelles : Expression et identification

Nombre de participants : Tous ensemble

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des états et travail du dosage de ses états

Déroulement :

Les participants se déplacent dans la pièce en occupant tout l'espace. Le formateur leur demande d'exprimer des émotions sur une échelle de 1 à 10. Par exemple, tristesse niveau 5 puis 7 puis 1 ; peur niveau 1 puis 10 puis 5, etc.

29 / Les chaises qui se répondent

Nature de l'exercice : Réchauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Par trois

Durée : 1 à 3 minutes

Objectif : Travail des émotions

Déroulement :

Trois chaises sont disposées dans la pièce. Chacune correspond à une phrase qui renvoie à un état. La première, c'est « je t'aime », la seconde « je te hais », la troisième « j'ai peur ». Trois participants s'assoient et disent leur phrase, quand ils le souhaitent et autant de fois qu'ils le veulent mais en variant continuellement le ton (on peut aller vers un crescendo émotionnel).

Quand un des participants souhaite changer de chaise, il se lève et va vers la chaise qu'il désire, l'autre participant cède sa place et s'assoie sur l'autre chaise.

Variante :

- Les participants inventent leur phrase et la chaise n'est plus qu'une émotion.

30 / Action émotion

Nature de l'exercice : Réchauffement

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Tous

Durée : 2 à 4 minutes

Objectif : Association d'idées ou émotions

Déroulement :

Les participants sont en cercle. Un participant joue une action avec une émotion. Le participant à sa gauche remplace en changeant soit l'émotion, soit l'action.

Variante :

- On peut faire l'exercice en ligne.

31 / Papa, Maman, je suis...

Nature de l'exercice : Travail du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par 3

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Un enfant doit annoncer une nouvelle le concernant, bonne ou mauvaise à ses parents

Déroulement :

Les participants jouant le rôle des parents sont sur scène et jouent une situation (regardent une émission de télé, jouent aux cartes, se disputent), le participant jouant l'enfant ou l'adolescent ou l'adulte (on est à tout âge l'enfant de ses parents) entre sur scène et doit annoncer à ses parents la bonne ou mauvaise nouvelle en commençant obligatoirement par ce début : « Papa, Maman, je suis... ».

Conseils :

- Il faut choisir des sentiments forts ou une situation forte.
- On essaye de travailler aussi la façon de rentrer, le regard et l'occupation de l'espace.

32 / Le jeu des cinq émotions

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par deux

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des différents états.

Déroulement :

Avant le début de chaque improvisation, le formateur choisira cinq émotions (colère, envie, mépris, peur, courage, joie). Il proposera ensuite une situation simple (un couple met les bagages dans une voiture, un enfant amène un bulletin). Les participants commencent leur improvisation. Tout en continuant l'action, le formateur désigne une à une les émotions choisies et les participants doivent les intégrer dans l'improvisation de manière réaliste. Lorsque les cinq émotions ont été intégrées, les participants font une conclusion rapide.

33 / Je quitte

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification, compréhension, régulation et utilisation

Nombre de participants : Par deux

Durée : 2 à 3 minutes

Objectif : Travail de l'argumentaire et de l'écoute

Déroulement :

Un participant est assis derrière un banc, l'autre debout à 1 mètre de lui. Celui qui est assis a comme consigne de ne pas bouger de sa chaise et de ne jamais entrer en contact physique avec l'autre. Celui qui est debout a comme mission de s'emparer d'un sac à dos imaginaire, de passer devant le participant assis et de lui signifier qu'il part et que c'est irrévocable. Le personnage debout à 30 secondes pour nous faire savoir le lien qui l'unissait à l'autre et la raison pour laquelle il part (cette consigne est très importante car elle permet très vite de mettre en place l'interaction entre les 2 personnages). Celui qui est assis doit argumenter pour que l'autre ne parle pas. Exemples :

- M. le Directeur, je vous remets ma démission, je quitte l'usine.
- Sœur Marie-Thérèse, je quitte le couvent.
- M. Dupuis, ça fait 3 ans de thérapie et rien ne change, je m'en vais.

34 / La valise des sentiments

Nature de l'exercice : Exercice de base

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Travail des émotions

Déroulement :

Après avoir délimité un espace de jeu, on pose une valise au milieu de la scène. Le participant entre sur scène et aperçoit une valise. Comme il est curieux, il a envie de voir ce qu'il y a dedans. Il s'approche, regarde la valise et l'ouvre. Il y découvre quelque chose qui lui fait peur. Puis, il referme la valise et sort en gardant (ou en faisant évoluer) le sentiment qu'il a éprouvé lors de sa découverte.

Variantes :

- On pourra faire une explication ou un listing des différents sentiments (peur, tristesse, envie, surprise, dégoût, fascination, explosion de joie, de colère).
- Avant que le participant ne rentre sur scène, le formateur peut lui suggérer l'émotion qu'il devra jouer en ouvrant la valise.

35 / La cabine téléphonique

Nature de l'exercice : Travail des différents états et du personnage

Compétences émotionnelles : Expression, identification et compréhension

Nombre de participants : Un par un

Durée : 1 à 2 minutes

Objectif : Arriver avec un état, recevoir ou passer un coup de fil et repartir dans un autre état

Déroulement :

Une cabine téléphonique est placée sur la scène. Un participant prend un personnage et va donner ou recevoir un coup de téléphone. Le personnage arrive avec un état dans la cabine téléphonique et doit repartir dans un autre état.

Annexe 23. Questions socio-démographiques et socio-professionnelles**Questions socio-démographiques**

Sexe : Homme Femme Année de naissance : _____
 Dans quel département enseignez-vous ? _____ Dans quelle commune enseignez-vous ? _____
 Vous enseignez : dans le public dans le privé Depuis quelle année enseignez-vous ? _____
 Vous enseignez : dans le 1^{er} degré dans le 2nd degré à l'Université Autre (précisez) : _____

A. Si vous enseignez dans le 1^{er} degré :

Enseignez-vous en éducation prioritaire (REP / REP+) ? Oui Non
 Occupez-vous également une fonction de direction ? Oui Non
 Occupez-vous également une fonction de maître formateur (PEMF, MAT) ? Oui Non
 Vous diriez que vous enseignez plutôt : en milieu rural en milieu urbain
 Actuellement, dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous ? _____

B. Si vous enseignez dans le 2nd degré :

Enseignez-vous en éducation prioritaire (REP / REP+) ? Oui Non
 Occupez-vous également une fonction de professeur principal ? Oui Non
 Occupez-vous également une fonction de tuteur / formateur ? Oui Non
 Vous diriez que vous enseignez plutôt : en milieu rural en milieu urbain
 Actuellement, vous enseignez :

au collège au lycée en filière générale au lycée en filière professionnelle
 au lycée en filière technologique Autre (précisez) : _____
 Quel concours avez-vous passé ?
 Agrégation CAPEPS CAPES CAPET CAPLP CPE CRPE Autre (précisez) : _____
 Quelle discipline enseignez-vous principalement ? _____
 Si vous avez passé le CRPE et que vous enseignez dans le 2nd degré, vous enseignez en :
 EREA SEGPA ULIS Autre (précisez) : _____

C. Si vous enseignez à l'Université, vous êtes :

ATER ATEN ATV CEV MCF MCF avec HDR
 PU PAU PRAG PRCE Doctorant contractuel, moniteur
 Dans quelle section enseignez-vous ? (ex : STAPS) : _____
 Quelle discipline enseignez-vous principalement ? _____

D. Si vous enseignez autre part que dans le 1^{er} degré, le 2nd degré et l'Université :

Enseignez-vous en éducation prioritaire (REP / REP+) ? Oui Non
 Vous diriez que vous enseignez plutôt : en milieu rural en milieu urbain
 Actuellement, dans quel type d'établissement enseignez-vous ? _____
 Quelle discipline enseignez-vous principalement ? _____

Pratiquez-vous une activité sportive ? Oui Non
 Si oui, quelle est votre activité sportive principale ? Individuelle Collective
 Précisez votre activité sportive principale ? _____
 En moyenne, par semaine, combien d'heures consacrez-vous approximativement à votre pratique sportive ? _____
 Comment considérez-vous votre niveau dans votre activité sportive ?
 Débutant Intermédiaire Confirmé Expert
 En années, quelle est votre expérience dans votre activité sportive ? _____
 Votre adresse e-mail : _____

Annexe 24. Questionnaire PEC

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions dans le milieu de l'enseignement.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout d'accord » à « 5=Tout à fait d'accord » :

« 1=Pas du tout d'accord » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 5=Tout à fait d'accord » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un événement difficile.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Si quelque chose me déplaît j'arrive à le dire calmement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Je suis doué pour remonter le moral des gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Je suis surpris par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Lorsque je suis confronté à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 25. Questionnaire TEIQue-SF

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout d'accord » à « 7=Totalement d'accord » :

« 1=Pas du tout d'accord » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 7=Totalement d'accord » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dans l'ensemble, je suis une personne très motivée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. D'habitude, je trouve difficile de contrôler (gérer) mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je ne trouve généralement pas la vie agréable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je m'y prends efficacement avec les gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai tendance à changer d'avis fréquemment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Souvent, je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je pense avoir un certain nombre de qualités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il m'est habituellement difficile de défendre mes droits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dans l'ensemble, j'ai une perspective sombre sur la plupart des choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mes proches se plaignent souvent du fait que je ne les traite pas comme il faut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Dans l'ensemble, je suis capable de faire face au stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je trouve souvent difficile de montrer de l'affection à ceux qui me sont proches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je suis habituellement capable de me « mettre dans la peau des gens » et de ressentir leurs émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je suis la plupart du temps capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Dans l'ensemble, je suis content de ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je me décrirais comme un bon négociateur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je crois que je suis plein de ressources personnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. J'ai tendance à me laisser faire, même si je sais que j'ai raison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je n'ai aucun pouvoir sur les sentiments des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je crois en général que les choses se dérouleront bien dans ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je trouve difficile de me lier tout à fait, même avec ceux qui me sont proches.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Les autres m'admirent d'être quelqu'un de détendu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 26. Questionnaire TEIQue-ASF

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions.

Réponds spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont tu réagis en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Tu devras te positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout d'accord » à « 7=Totalement d'accord » :

« 1=Pas du tout d'accord » signifie que la proposition ne te correspond pas du tout ou que tu ne réagis jamais de cette façon.

« 7=Totalement d'accord » signifie que tu te reconnais tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela t'arrive très souvent.

	1	2	3	4	5	6	7
1. C'est facile pour moi de parler de mes sentiments aux autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai souvent des difficultés à concevoir les choses à partir du point de vue d'une autre personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis une personne motivée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai du mal à contrôler mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ma vie n'est pas agréable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je suis doué pour bien m'entendre avec mes camarades de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai tendance à changer fréquemment d'avis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. C'est difficile pour moi de savoir exactement quelle émotion je ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Je suis à l'aise avec mon apparence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'ai des difficultés à défendre mes droits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je peux faire en sorte que les autres se sentent mieux quand je veux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Parfois, je pense que toute ma vie va être sombre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Parfois, des personnes se plaignent que je les traite mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je trouve souvent difficile de m'adapter quand des circonstances change ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je suis capable de gérer le stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je ne sais pas comment montrer aux gens proches de moi que je me soucie d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je suis capable de « me mettre à la place de quelqu'un » et de ressentir son émotion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. J'ai du mal à rester motivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je peux contrôler ma colère quand je veux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je suis heureux dans ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Je me décrirais comme un bon négociateur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Parfois, j'ai tendance à m'impliquer dans des choses dont je voudrais ensuite pouvoir me sortir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je donne beaucoup d'importance à mes sentiments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Je me sens bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. J'ai tendance à baisser les bras même si je sais que j'ai raison.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je suis incapable de changer la façon dont les autres se sentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je crois que les choses vont bien se passer dans ma vie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Parfois, je voudrais avoir une meilleure relation avec mes parents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. J'essaie de contrôler mes pensées et de ne pas trop m'inquiéter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 27. Questionnaire TEIQue-360°

Vous allez devoir cocher un indicateur décrivant, selon vous, les capacités dont l'élève fait preuve.

« 1=Très faibles capacités » signifie que la proposition ne correspond pas du tout à l'élève ou qu'il ne réagit jamais de cette façon.

« 7=Capacités très importantes » signifie que vous reconnaissez tout à fait l'élève dans ce qui est décrit ou que cela lui arrive très souvent.

	1	2	3	4	5	6	7
1. ... est capable d'exprimer ce qu'il ressent aux autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... peut voir les choses du point de vue d'une autre personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... est motivé intérieurement par la nécessité de produire un travail de grande qualité et n'abandonne pas facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... peut contrôler ses émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... est généralement joyeux et se sent bien à propos de lui-même et de sa vie en général.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... a des capacités à s'intégrer à un groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... considère les informations avec soin avant de prendre une décision et n'a pas l'habitude de céder à l'impulsion.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... peut percevoir les émotions des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... a une vue positive de lui-même et de ce qu'il a accompli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... n'hésite pas à lutter pour ses droits et possède des qualités de leader.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ... est performant pour aider les autres à gérer leurs émotions (par exemple, en les consolant ou en les calmant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... attend que des choses positives arrivent dans sa vie et a tendance à voir le bon côté des choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... a des relations enrichissantes et sincères avec les personnes qui lui sont proches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... est capable de faire face au changement, de s'adapter à de nouvelles choses et à de nouveaux environnements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... résiste à la pression et est capable de gérer son stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 28. Questionnaire BEIS-10

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions dans le milieu de l'enseignement.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout d'accord » à « 5=Tout à fait d'accord » :

« 1=Pas du tout d'accord » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 5=Tout à fait d'accord » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5
1. Je sais pourquoi mes émotions changent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je reconnais facilement mes émotions quand je les ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je peux dire ce que les gens ressentent en écoutant le ton de leur voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En regardant leurs expressions faciales, je reconnais les émotions que les autres ressentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je recherche les activités qui me rendent heureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Je peux contrôler mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'organise des événements que les autres apprécient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'aide les autres à se sentir mieux quand ils ne vont pas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Quand je suis de bonne humeur, je peux proposer de nouvelles idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'utilise ma bonne humeur pour m'aider à persévérer face aux difficultés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 29. Questionnaire PANAS

Ce questionnaire contient des adjectifs qui décrivent des sentiments et des émotions. Pour chacun des adjectifs, indiquez à quel point il décrit comment vous vous êtes senti au cours de la semaine qui vient de se terminer.

Vous devrez utiliser l'échelle suivante pour y répondre :

1 – Très peu / Pas du tout 2 – Peu 3 – Modérément 4 – Beaucoup 5 – Énormément

« Très peu / Pas du tout » signifie que vous n'avez pas ou quasiment pas ressenti cette émotion.

« Énormément » signifie que vous avez ressenti très souvent cette émotion.

Répondez spontanément. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

	1	2	3	4	5
1. Intéressé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Angoissé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Excité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fâché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Coupable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Effrayé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hostile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Enthousiaste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Fier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Irrité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Alerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Honteux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Inspiré	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Nerveux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Déterminé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Attentif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Agité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Actif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Craintif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 30. Questionnaire MWMS

Les individus peuvent faire des efforts au travail pour différentes raisons. Ce questionnaire permet de comprendre avec précision ces raisons.

Pour chaque proposition qui suit, veuillez indiquer votre degré d'accord en ce qui concerne les différentes raisons qui vous conduisent à déployer des efforts dans votre travail actuel. Nous entendons ici les efforts intellectuels, physiques et mentaux que vous déployez dans votre travail.

Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout pour cette raison » à « 7=Exactement pour cette raison » :

« 1=Pas du tout pour cette raison » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout.

« 7=Exactement pour cette raison » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Pour obtenir l'approbation de certains (supérieurs, collègues, famille).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Car je dois me prouver à moi-même que j'en suis capable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Car je considère qu'il est important de faire des efforts dans ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Parce que j'ai du plaisir à faire ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'en fais peu parce que j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à faire ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Pour me faire respecter davantage par certains (supérieurs, collègues, famille).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Parce qu'ainsi, je me sens fier de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Car ce travail correspond bien à mes valeurs personnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Car ce que je fais dans mon travail est stimulant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'en fais peu parce que je ne crois pas que ce travail en vaille la peine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pour éviter les critiques de certains (supérieurs, collègues, famille).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Parce qu'autrement, j'aurais honte de moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Essentiellement parce que mes supérieurs me récompenseront financièrement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Parce qu'autrement, je me sentirais mal face à moi-même.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Car ce travail a une signification personnelle pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Parce que mes supérieurs m'assurent une plus grande sécurité d'emploi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Parce que le travail que je fais est intéressant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je ne sais pas pourquoi je fais ce travail, il ne sert à rien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Car je risque de perdre mon emploi si je ne fais pas assez d'efforts au travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 31. Questionnaire Style motivationnel (perception enseignant)

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous accompagnez vos élèves durant vos cours.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Indiquez à quelle fréquence vous utilisez les comportements suivants. Vous devez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Jamais » à « 5=Toujours » :

« 1=Jamais » signifie que ce comportement ne se produit jamais lorsque vous êtes en classe avec vos élèves ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 5=Toujours » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive toujours.

	1	2	3	4	5
1. J'encourage mes élèves à dire ce qu'ils aiment parmi les activités et contenus que je leur propose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis précis sur les exercices à réaliser (ex : le but, les consignes de réalisations).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je suis proche de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je donne des consignes détaillées et adaptées pour que tous comprennent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je suis chaleureux et affectueux avec mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'apprécie le temps passé avec mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je discute beaucoup avec mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Les élèves peuvent compter sur moi pour être avec eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'essaie d'être clair avec mes élèves sur ce que j'attends d'eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je propose aux élèves de nombreux choix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je laisse mes élèves prendre leurs propres décisions en ce qui concerne les activités en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lorsque j'introduis une activité, j'explique clairement aux élèves ce qui est attendu (objectifs, déroulement, critères d'évaluation).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Les élèves peuvent souvent choisir des choses (niveau de difficulté des tâches proposées, thématiques, supports ...) pendant mes cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je suis proche de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'écoute l'avis des élèves sur la manière dont ils aimeraient faire les choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. J'encourage les élèves à poser des questions et à donner leurs points de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'explique à mes élèves comment il est possible d'utiliser ce qu'on apprend en cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je m'assure que les élèves ont compris avant d'aborder un nouveau contenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je montre aux élèves que je suis content d'être en cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 32. Questionnaire Style motivationnel (perception élève)

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre ce que tu perçois durant tes cours.

Réponds spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont tu agis en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Tu devras te positionner sur une échelle allant de « 1=Jamais » à « 5=Toujours » :

« 1=Jamais » signifie que la proposition ne se produit jamais.

« 5=Toujours » signifie que la proposition arrive très souvent, voire toujours.

	1	2	3	4	5
1. En classe, mon enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses, comme les ateliers, les parcours, quand faire telle ou telle chose, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mon enseignant m'aide à structurer mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je sens que mon enseignant m'accepte comme je suis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mon enseignant prend en compte mes souhaits et mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mon enseignant me donne des informations utiles concernant la méthodologie de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. De manière générale, j'ai une bonne relation avec mon enseignant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mon enseignant me laisse beaucoup de liberté dans la réalisation de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mon enseignant m'apprécie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mon enseignant passe du temps avec moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mon enseignant me montre comment faire pour résoudre mes problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Mon enseignant s'assure que j'ai compris avant de me laisser faire un exercice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mon enseignant vérifie que je suis prêt avant qu'il ne commence un nouveau sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mon enseignant me propose beaucoup de choix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mon enseignant est à l'écoute de mes idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mon enseignant m'explique comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 33. Questionnaire TSES

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux enseignants dans leurs activités scolaires.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 1=Pas du tout d'accord » à « 9=Tout à fait d'accord » :

« 1=Pas du tout d'accord » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 9=Tout à fait d'accord » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. pour faire face aux élèves les plus difficiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. pour aider mes élèves à penser de façon critique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. pour favoriser la créativité de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. pour répondre aux élèves qui me "testent".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. pour mettre en œuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 34. Questionnaire MBI

Les propositions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous percevez votre travail, si vous êtes épuisé, quelle est votre capacité à gérer votre relation aux autres, où vous en êtes sur votre degré d'accomplissement personnel dans le milieu de l'enseignement.

Répondez spontanément à chacune des affirmations en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses car nous sommes tous différents à ce niveau.

Indiquez à quelle fréquence vous ressentez la description des propositions suivantes. Vous devrez vous positionner sur une échelle allant de « 0=Jamais » à « 6=Chaque jour » :

« 0=Jamais » signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon.

« 6=Chaque jour » signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	0	1	2	3	4	5	6
1. Je me sens émotionnellement vidé par mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je me sens « à bout » à la fin de ma journée de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je me sens fatigué lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je peux comprendre facilement ce que mes malades ressentent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Je sens que je m'occupe de certains malades de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes malades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je sens que je craque à cause de mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'ai l'impression à travers mon travail d'avoir une influence positive sur les gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je suis devenu plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Je me sens plein d'énergie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je me sens frustré par mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je sens que je travaille trop dur dans mon travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je ne me soucis pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes malades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Travailler au contact direct avec les gens me stresse trop.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes malades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je me sens ragillard lorsque dans mon travail j'ai été proche de mes malades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je me sens au bout du rouleau.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Dans mon travail je traite les problèmes émotionnels très calmement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai l'impression que mes malades me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 35. Questionnaire WCC

Indiquez pour chacune des stratégies suivantes, si oui ou non vous l'avez utilisée pour faire face à une situation stressante.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. J'ai établi un plan d'action et je l'ai suivi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai souhaité que la situation disparaisse ou finisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai parlé à quelqu'un de ce que je ressentais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je me suis battu pour ce que je voulais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai souhaité pouvoir changer ce qui est arrivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai sollicité l'aide d'un professionnel et j'ai fait ce qu'on m'a conseillé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai changé positivement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je me suis senti mal de ne pouvoir éviter le problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'ai demandé des conseils à une personne digne de respect et je les ai suivis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'ai pris les choses une par une.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. J'ai espéré qu'un miracle se produirait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. J'ai discuté avec quelqu'un pour en savoir plus au sujet de la situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je me suis concentré sur un aspect positif qui pourrait apparaître après.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je me suis culpabilisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. J'ai contenu (gardé pour moi) mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Je me suis sorti plus fort de cette situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'ai pensé à des choses irréelles ou fantastiques pour me sentir mieux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. J'ai parlé avec quelqu'un qui pouvait agir concrètement au sujet du problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. J'ai changé des choses pour que tout puisse bien finir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. J'ai essayé de tout oublier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. J'ai essayé de ne pas m'isoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. J'ai essayé de ne pas agir de manière précipitée ou de suivre la première idée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. J'ai souhaité pouvoir changer d'attitude.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. J'ai accepté la sympathie et la compréhension de quelqu'un.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. J'ai trouvé une ou deux solutions au problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je me suis critiqué ou sermonné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Je savais ce qu'il fallait faire, aussi j'ai redoublé d'efforts et j'ai fait tout mon possible pour y arriver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 36. Questionnaire IPAQ**Score continu :**

Exemple de calcul pour une journée :

Niveaux d'activité :	METs pour 30 min/jour			
Intensité légère =	3,3	×	30	= 99 METs
Intensité modérée =	4	×	30	= 120 METs
Intensité élevée =	8	×	30	= 240 METs
Total pour cette journée =	459 METs			

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7
Intensité légère +
Intensité modérée +
Intensité élevée
=
Total semaine (Score continu)						

Intensité légère (3,3 METs/min) : marche, gymnastique douce, nage détente, déplacements (classe, dehors, domicile), etc.

→ Pas d'essoufflement, pas d'augmentation de la fréquence cardiaque, pas de transpiration

Intensité modérée (4 METs/min) : marche rapide, montée d'escalier, randonnée, vélo en tant que mode de transport, port de charges légères, séance d'EPS, tâches ménagères et jardinage peu intenses, etc.

→ Augmentation de la respiration, augmentation de la fréquence cardiaque, début de la transpiration

Intensité élevée (8 METs/min) : course à pied, vélo à un rythme soutenu ou avec des pentes, natation, danse, fitness, tâches ménagères ou manutentionnaires difficiles, port de charges lourdes, etc.

→ Essoufflement, fréquence cardiaque élevée, forte transpiration

Score catégoriel : (3 niveaux d'activité physique sont proposés)**1 – Activité physique d'intensité légère**

(Correspond à l'un des 2 critères suivants)

- Aucune activité n'est reportée **OU**
- Des activités sont reportées mais sans atteindre les niveaux 2 ou 3

2 – Activité physique d'intensité modérée

(Correspond à l'un des 3 critères suivants)

- 3 jours ou plus d'activités d'intensité élevée durant au moins 20 min par jour **OU**
- 5 jours ou plus d'activités d'intensité légère et/ou d'intensité modérée durant au moins 30 min par jour **OU**
- 5 jours ou plus d'activités combinant des activités d'intensité légère et des activités d'intensité modérée ou élevée, atteignant ainsi un total d'au moins 600 METs

3 – Activité physique d'intensité élevée

(Correspond à l'un des 2 critères suivants)

- 3 jours ou plus d'activités d'intensité élevée et atteignant ainsi un total d'au moins 1500 METs **OU**
- 5 jours ou plus d'activités combinant des activités d'intensité légère, des activités d'intensité modérée ou élevée, atteignant ainsi un total d'au moins 3000 METs

Votre score continu :

Votre score catégoriel :

Annexe 37. Clés de codage des questionnaires

PEC	50 items (5-point Likert)
3 scores totaux : - 1 score total de CE : Moyenne de tous les items - 1 sous-score de CE intrapersonnelles : Moyenne des items d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation de mes émotions - 1 sous-score de CE interpersonnelles : Moyenne des items d'identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions d'autrui	
Sous-échelles : - Identification de mes émotions - Identification des émotions d'autrui - Compréhension de mes émotions - Compréhension des émotions d'autrui - Expression de mes émotions - Écoute des émotions d'autrui - Régulation de mes émotions - Régulation des émotions d'autrui - Utilisation de mes émotions - Utilisation des émotions d'autrui	Items (* = item à reverser) : 6, 16, 20*, 48, 49* 7, 29*, 30, 40*, 44* 1*, 2*, 10, 26*, 43* 5*, 13, 14, 18*, 34* 8, 17, 25*, 38*, 42* 23, 28*, 31*, 45, 46* 12, 15, 37*, 39, 50 19, 27*, 33, 35, 47 9*, 21, 22, 24, 41 3, 4, 11, 32, 36
TEIQue-SF et TEIQue-ASF	30 items (7-point Likert)
1 score total : Moyenne de tous les items après avoir reverser les items suivants : 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26, 28	
4 facteurs : Attention, 4 items ne sont pas ajoutés au calcul des facteurs (motivation=items 3 et 18* ; adaptabilité=items 14* et 29) - Bien-être - Contrôle de soi - Aptitudes émotionnelles - Aptitudes sociales	Items (* = item à reverser) : 5*, 9, 12*, 20, 24, 27 4*, 7*, 15, 19, 22*, 30 1, 2*, 8*, 13*, 16*, 17, 23, 28* 6, 10*, 11, 21, 25*, 26*
TEIQue-360°	15 items (7-point Likert)
1 score total : Moyenne de tous les items	
4 facteurs : Attention, 2 items ne sont pas ajoutés au calcul des facteurs (motivation=item 3 ; adaptabilité=item 14) - Bien-être - Contrôle de soi - Aptitudes émotionnelles - Aptitudes sociales	Items : 5, 9, 12 4, 7, 15 1, 2, 8, 13 6, 10, 11
15 facettes (1 par item) : 1-Expression des émotions / 2- Empathie / 3- Motivation / 4- Régulation des émotions / 5- Bonheur-joie de vivre / 6- Compétences sociales / 7- Impulsivité basse / 8- Perception des émotions / 9- Estime de soi / 10- Affirmation de soi / 11- Gestion des émotions / 12- Optimisme / 13- Capacités relationnelles / 14- Capacités d'adaptation / 15- Gestion du stress	

PANAS	20 adjectifs (5-point Likert)
2 scores : Somme des items de chaque affect	
- Affect positif	1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19
- Affect négatif	2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20
Motivation (MWMS)	19 items (Likert 7)
Sous-échelles :	Items :
- Amotivation	5, 10, 18
- Régulation extrinsèque-social	1, 6, 11
- Régulation extrinsèque-matériel	13, 16, 19
- Régulation introjectée	2, 7, 12, 14
- Régulation identifiée	3, 8, 15
- Motivation intrinsèque	4, 9, 17
Style motivationnel (perception enseignant)	19 items (5-point Likert)
Dimensions :	Items (les items 3 et 14 sont les mêmes) :
- Soutien de l'autonomie	1, 10, 11, 13, 15, 16, 17
- Structure	2, 4, 9, 12, 18
- Investissement	3, 5, 6, 7, 8, 14, 19
Style motivationnel (perception élève)	15 items (5-point Likert)
Dimensions :	Items :
- Soutien de l'autonomie	1, 4, 7, 13, 15
- Structure	2, 5, 10, 11, 12
- Investissement	3, 6, 8, 9, 14
Sentiment d'efficacité personnelle (TSES)	24 items (9-point Likert)
Sous-échelles :	Items :
- SEP dans l'engagement des élèves	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- SEP dans les stratégies d'enseignement	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- SEP dans la gestion de classe	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21
Burnout (MBI)	22 items (7-point Likert)
Sous-échelles :	Items :
- SEP Score Épuisement Personnel	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
- SD Score Dépersonnalisation	5, 10, 11, 15, 22
- SAP Score Accomplissement Personnel	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21
Ways of Coping Checklist (WCC)	27 items (4-point Likert)
3 dimensions : Moyenne des items	Items (* = item à reverser) :
- Coping centré sur le problème	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 27
- Coping centré sur l'émotion	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26
- Recherche de soutien social	3, 6, 9, 12, 15*, 18, 21, 24

Annexe 38. Inscription au registre des activités de traitement de l'Université de Rouen Normandie



Traitement n° 2019.XXX

DECLARATION DE TRAITEMENT

Dédiée à la recherche

Objet

Cette déclaration sert de base à la mise en conformité du traitement décrit aux réglementations en vigueur relatives à la protection des données personnelles. Elle a pour finalité l'inscription du traitement au registre des activités de traitement de l'Université.

1. Présentation du traitement

DESCRIPTION DU TRAITEMENT

Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle (GENIE) : recueil de données auprès des enseignants du premier degré, du second degré et des Universités dans le cadre de ma thèse réalisée à l'Université Rouen Normandie en Sciences de l'Éducation

Date de mise en œuvre du traitement : 01 décembre 2019

FINALITE DU TRAITEMENT (RAISON POUR LAQUELLE LES DONNEES SONT NECESSAIRES)

Recueil des données socio-démographiques afin d'observer des concordances et corrélations en fonction de l'intelligence émotionnelle chez l'individu

LES DONNEES UTILISEES SONT-ELLES REPRISES D'UN AUTRE TRAITEMENT ?

- Oui, les données avaient initialement été recueillies dans un autre but Préciser quel était ce traitement et qui (service, organisme,...) vous a transmis les données
- Non, les données sont recueillies directement pour le traitement ici décrit

2. Acteurs du traitement

LE TRAITEMENT EST-IL MIS EN ŒUVRE EN PARTENARIAT AVEC UNE ENTITE EXTERIEURE A L'UNIVERSITE ?

- Oui Préciser l'identité et les coordonnées de l'entité
- Non

QUEL EST LE SERVICE DE L'UNIVERSITE EN CHARGE DU TRAITEMENT ?

www.univ-rouen.fr

Université de Rouen Normandie – 1 rue Thomas Becket – 76821 MONT SAINT AIGNAN Cedex

Girard Edwin
 Université de Rouen Normandie
 UFR des Sciences de l'Homme et de la Société
 Rue Lavoisier
 76321 MONT SAINT AIGNAN CEDEX
 Girard Edwin, Professeur des écoles et doctorant, edwin.girard@ac-rouen.fr
edwin.girard@univ-rouen.fr

LES DONNEES SONT-ELLES COMMUNIQUEES A D'AUTRES SERVICES DE L'ETABLISSEMENT OU A DES PERSONNES EXTERIEURES A L'ETABLISSEMENT (MESRI, RECTORAT, CROUS,...) ?

Oui Préciser

Non

QUELLES SONT LES PERSONNES DONT LES DONNEES SONT TRAITEES ?

Catégorie(s) de personnes : Enseignants du 1^{er} degré, 2nd degré et Université

Estimation du nombre de personnes concernées : 1000

Age des personnes concernées :

Majeurs

Mineurs :

3. Informations juridiques relatives au traitement

UN CONSENTEMENT EST-IL DEMANDE AUX PERSONNES DONT SONT TRAITEES LES DONNEES ?

Oui Les enseignants remplissent volontairement le questionnaire. Les procédures concernant les droits sur les données sont explicitées en préambule du formulaire.

Non, mais mon traitement est nécessaire à une mission d'intérêt public de l'Université (recherche scientifique et technologique)

Non

LES DONNEES SONT-ELLES TRANSFEREES HORS UNION EUROPEENNE ?

<input type="checkbox"/> Oui	<u>Pays de destination :</u>	Préciser
	<u>Données transférées :</u>	Préciser
	<u>Justification :</u>	Préciser
	<u>Cadre :</u>	Décision d'adéquation, garanties appropriées, consentement spécifique. Fournir une copie des clauses contractuelles s'il y a lieu

Non

LES PERSONNES SONT-ELLES INFORMEES INDIVIDUELLEMENT DE LEURS DROITS ET DES MODALITES DU TRAITEMENT (FINALITE, DUREE DE CONSERVATION DES DONNEES, DESTINATAIRES,...) ?

Information obligatoire si les données sont directement collectées auprès de la personne

Oui Mentions en préambule sur le formulaire (temps de conservation des données, les droits des personnes et la façon de les exercer) ==> copie du message de diffusion et des mentions en 6. Remarques supplémentaires

Joindre une copie des mentions d'information adressées aux personnes.

Non, cette information demanderait des efforts disproportionnés ou est impossible Justifier cette non communication

SI UNE INFORMATION INDIVIDUELLE EST IMPOSSIBLE, UNE INFORMATION GENERALE SPECIFIQUE A LA RECHERCHE EST REALISEE :

Oui, les personnes peuvent retrouver les informations relatives au traitement (finalité, durée de conservation, droits, ...) Préciser par quel biais (affichage papier, site internet,...)

Joindre une copie de ces mentions d'information.

Non, mais les personnes ont déjà été informées que leurs données pouvaient être réutilisées à des fins de recherche.

4. Données personnelles traitées

CATEGORIES DE DONNEES PERSONNELLES

Type de données		Origine de la collecte	
<input type="checkbox"/> État-civil, identité, données d'identification, images Exemples.	Préciser	<input type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input checked="" type="checkbox"/> Vie personnelle Exemples.	Age, sexe, Pratique sportive	<input checked="" type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input checked="" type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input checked="" type="checkbox"/> Collecte indirecte : via questionnaire en ligne	<input checked="" type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input checked="" type="checkbox"/> Vie professionnelle Exemples.	Degré d'enseignement, éducation prioritaire, fonction de direction, année d'expérience	<input checked="" type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input checked="" type="checkbox"/> Collecte indirecte : via questionnaire en ligne	<input checked="" type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input type="checkbox"/> Informations d'ordre	Préciser	<input type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser

économique et financier Exemples.		<input type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input type="checkbox"/> Données de connexion Exemples.	Autres : Préciser	<input type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input checked="" type="checkbox"/> Données de localisation Exemples.	Département et commune d'enseignement	<input checked="" type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input checked="" type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input checked="" type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input checked="" type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input type="checkbox"/> Internet Exemples.	Préciser	<input type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
<input type="checkbox"/> Autres	Préciser	<input type="checkbox"/> Collecte directe auprès de la personne concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser
		<input type="checkbox"/> Collecte indirecte : Préciser la source	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser

DES DONNEES DITES SENSIBLES SONT-ELLES TRAITEES ? (VOIR LES DIFFERENTES CATEGORIES DE DONNEES SENSIBLES DANS LA LISTE DEROULANTE A COTE DU « OUI »)

Oui Choisissez un élément

Si plus d'une sorte de données sensibles sont traitées, préciser les autres ici.

Non

COMMENT SONT COLLECTEES LES DONNEES ?

Formulaire ou questionnaire papier

Formulaire ou questionnaire en ligne

Collecte par mail

Copie de documents : Préciser

En entretien

Autre : Préciser

SI UN QUESTIONNAIRE EST UTILISE, EXISTE-T-IL DES ZONES DE LIBRE COMMENTAIRE ? (ZONES SANS REPONSES PREETABLIES A COCHER)

Oui

Non

COMBIEN DE TEMPS SONT CONSERVEES LES DONNEES ?

Pour ajouter des catégories, cliquer sur la deuxième ligne puis sur le plus en bas à droite.

<u>Catégories</u>	<u>Données</u>	<u>En base active</u>	<u>Sort à l'issue du délai</u>
Choisissez la catégorie de données concernée	<input type="checkbox"/> Pour toutes les données <input type="checkbox"/> Seulement pour : Préciser	Durée chiffrée ou critères de détermination de la durée	<input type="checkbox"/> Archive intermédiaire <input type="checkbox"/> Destruction <input type="checkbox"/> Anonymisation

5. Sécurité du traitement**QUELLES MESURES SONT PRISES POUR ASSURER LA SECURITE DES DONNEES ?**

Les données sont exclusivement traitées par moi-même et exclusivement destinées à ma recherche dans le cadre de ma thèse. Elles sont stockées sur mon ordinateur MacBook Air protégé par un mot de passe à sécurité renforcée que je suis le seul à connaître et dont le disque dur SSD est chiffré. Il est également équipé du logiciel Antivirus Avast.

Trois mois après la soutenance de ma thèse, les réponses et données recueillies en ligne seront effacées dans leur intégralité.

Les formulaires papier sont saisis sur l'ordinateur, puis instantanément détruits par destructeur à papier. Les réponses et données issues de ces formulaires seront également effacées dans leur intégralité trois mois après la soutenance de ma thèse.

6. Remarques supplémentaires

Objet : Le GENIE des enseignants

Chers collègues,

Dans le cadre de recherches scientifiques liées à ma thèse intitulée « L'intelligence émotionnelle dans l'enseignement » à l'Université de Rouen Normandie, cette Grande Enquête Nationale sur l'Intelligence Emotionnelle (GENIE) a pour but de nous permettre de mieux comprendre le métier d'enseignant et comment vous le vivez.

En tant que collègues, nous savons que votre temps est précieux et c'est pourquoi nous vous remercions vivement pour les réponses que vous nous apporterez.

<https://forms.gle/bjafwX2tuqBg5bvk8>

Grâce à vos retours, nos conclusions et propositions pourront contribuer à l'amélioration de l'exercice de notre profession.

Le temps de passation des 6 questionnaires est estimé à 25 minutes.

Nous ne manquerons pas de vous communiquer les résultats et enseignements que nous tirerons de cette enquête.

Les données personnelles vous concernant font l'objet d'un traitement car vous y avez consenti en complétant et validant le questionnaire. Vous pouvez retirer ce consentement à tout moment.

Les données issues du questionnaire seront supprimées dans un délai de trois mois suivant la soutenance de ma thèse.

La seule personne, autre que moi-même, susceptible d'accéder aux données vous concernant est mon directeur de thèse, Amaël André. Aucune information directement identifiante vous concernant ne figurera dans la thèse.

Vous disposez de droits sur vos données, vous pouvez ainsi :

- Demander l'accès aux données à caractère personnel vous concernant
- Demander la rectification ou l'effacement de ces données
- Vous opposer au traitement
- Demander la portabilité de vos données
- Définir des directives relatives au sort des données après votre mort

Pour toutes questions ou pour exercer ces droits, vous pouvez me contacter directement aux adresses suivantes : edwin.girard@ac-rouen.fr / edwin.girard@univ-rouen.fr, copie à la Délégué à la protection des données (DPO) de l'Université de Rouen Normandie à l'adresse dpo@univ-rouen.fr.

Si vous estimez que vos droits n'ont pas été respectés, vous avez également la possibilité d'introduire une réclamation auprès de la CNIL.

Ce formulaire est un Google Form. La société Google utilise des cookies et stocke les données sur des serveurs situés dans le monde entier. Les données recueillies peuvent ainsi être stockées hors de l'Union européenne, dans des pays qui ne présentent pas des garanties conformes aux réglementations relatives à la protection des données. En validant le formulaire, vous acceptez ce transfert hors Union européenne. Vous trouverez en bas de page un lien vers les règles de confidentialité de Google.

Merci de votre précieuse contribution.

Résumé

L'intelligence émotionnelle des enseignants et des élèves : Déterminants, effets et programme de développement

L'intelligence émotionnelle (IE) se définit comme la capacité à identifier, comprendre, exprimer, réguler et utiliser ses émotions et celles des autres. Principalement développée dans le monde de l'entreprise, l'IE n'a pas encore été beaucoup investiguée en contexte scolaire dans lequel elle s'opérationnalise sous le terme de compétences émotionnelles (CE). Pourtant, à l'école, les interactions multiples entre l'enseignant et les élèves impliquent une dimension émotionnelle omniprésente. Dès lors, l'objectif principal de cette thèse est d'étudier les déterminants et les effets des CE et de vérifier les effets d'un programme de développement de ces CE auprès des enseignants. Pour atteindre cet objectif, trois études ont été réalisées. L'étude 1, menée auprès de 9858 enseignants du premier et du second degré, met en évidence les effets des facteurs socio-démographiques et professionnels sur les CE des enseignants et détermine leurs liens avec la motivation, le style motivationnel, le sentiment d'efficacité personnelle, la santé mentale et la pratique d'une activité physique (AP). Dans l'étude 2, conduite auprès de 16 enseignants et 354 élèves, les relations entre les CE des enseignants et celles des élèves sont examinées au cours d'un trimestre. Enfin, l'étude 3 s'appuie sur une revue systématique pour construire un programme de développement des CE à destination des enseignants dont l'improvisation théâtrale constitue l'élément central et dont l'efficacité a été contrôlée par une mesure de l'AP. Les résultats de nos études ont révélé que 1) les CE des enseignants dépendent du sexe, de l'âge, de l'expérience professionnelle et de la pratique d'une AP ; 2) les enseignants avec des CE élevées sont plus motivés de manière autonome, plus motivants auprès de leurs élèves, ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle dans leur travail et une meilleure santé mentale ; 3) les CE des élèves ne sont pas affectées par celles de leur enseignant, mais elles sont liées à leur réussite scolaire et leur perception du style motivationnel de leur professeur ; 4) le programme de développement des CE des enseignants améliore les versants intra et interpersonnel de leurs capacités à gérer les émotions et favorise la pratique d'une AP. Ces résultats mettent en évidence les effets positifs que peuvent avoir les CE sur de nombreux aspects de la vie des enseignants et sur la scolarité des élèves. Par ailleurs, développer les CE en associant apports théoriques et improvisation théâtrale constitue une nouvelle piste professionnelle prometteuse dans le cadre des contenus et des modalités de formation initiale et continue des professeurs et des autres acteurs du système éducatif.

Mots-clés : Intelligence émotionnelle – Compétences émotionnelles – Enseignants – Élèves – Programme de développement – Improvisation théâtrale – Activité physique – Éducation

Abstract

Teachers' and students' emotional intelligence: Determinants, effects, and development

Emotional intelligence (EI) is defined as the ability to identify, understand, express, regulate and use one's and other's emotions. Mainly developed in the business world, EI has not yet really been investigated in the school context in which it is commonly operationalized and referred to as "emotional competences" (EC). However, at school, the multiple interactions between teachers and students involve a pervasive emotional dimension. Therefore, the main objective of this thesis is to study the determinants and effects of EC and to verify the effects of a development program for these EC among teachers. To meet this objective, three studies were conducted. Study 1 carried out among 9858 primary and secondary teachers highlights the effects of sociodemographic and professional factors on teachers' EC and determines their links with motivation, motivational style, sense of personal efficacy, mental health and physical activity (PA) practice. In study 2 which was conducted with 16 teachers and 354 students, the relationships between teachers' and students' EC are examined over a three-month period. Finally, study 3 is based on a systematic review to build an EC development program for teachers in which theatrical improvisation constitutes the central element and whose efficiency was controlled by a PA measure. The results of our studies showed that 1) teachers' EC depend on gender, age, professional experience and PA practice; 2) teachers with high EC are more autonomously motivated, more motivating to their students, have a better sense of personal efficacy in their work and better mental health; 3) students' EC are not affected by those of their teacher, but they are linked to their academic success and their perception of their teacher's motivational style; 4) The EC development program for teachers improves the intra and interpersonal aspects of their abilities to manage emotions and promotes the PA practice. These results highlight the positive effects that EC can have on many aspects of teachers' lives and on the student education. Thus, they offer interesting professional perspectives regarding the integration of this type of program in the initial and continuing training of teachers and suggest the favorable impact that this would have on society. Furthermore, developing EC by combining theoretical contributions and theatrical improvisation constitutes a new promising professional path within the framework of the contents and modalities of initial and in-service teacher training and other actors of the education system.

Keywords: Emotional Intelligence – Emotional competences – Teachers – Students – Development program – Theatrical improvisation – Physical activity – Education