

**Université de Montréal**

RELATIONS ENTRE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE ET LE FLOW  
CHEZ DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL

Par  
Séverine DUMERCY

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de  
l'obtention du grade de maître (MA) en psychopédagogie

Novembre 2016

©, Séverine Dumercy, 2016

# **Université de Montréal**

Faculté des études supérieures

Ce mémoire de maîtrise intitulé :

Relations entre la compétence émotionnelle et le flow  
chez des enseignants du collégial

Présenté par  
Séverine Dumercy

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Bruno Poellhuber  
Président-rapporteur

Manon Théorêt  
Directrice de recherche

Emmanuel Poiriel  
Membre du jury

## *RÉSUMÉ*

L'enseignement est une profession où la dimension affective occupe une place essentielle dans les interventions pédagogiques. Ainsi, la compétence émotionnelle dans la profession enseignante devient un atout dans la construction des compétences professionnelles. Aussi, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants parlent de leur passion d'enseigner.

C'est par le concept du flow, qui est un état de plaisir et d'engagement total dans une activité, que cette passion d'enseigner sera abordée.

Deux objectifs de recherche sont proposés : le premier est d'explorer dans une perspective globale la manifestation du flow et de la compétence émotionnelle et le deuxième est d'explorer de possibles relations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants au collégial. Une analyse descriptive corrélationnelle sera utilisée. 103 enseignantes et enseignants du collégial de la grande région de Montréal ont répondu aux questionnaires du flow et de la compétence émotionnelle dans le cadre de notre étude.

Concernant le premier objectif de recherche, les résultats montrent que les enseignantes et les enseignants du collégial vivent du flow dans le cadre de leur activité d'enseignement et possèdent un profil de compétence émotionnelle élevé. Les résultats du deuxième objectif de recherche indiquent que toutes les dimensions du flow analysées possèdent au moins un lien de dépendance positif avec une ou plusieurs composantes de la compétence émotionnelle. Les dimensions du flow qui disposent d'un plus grand nombre de corrélations positives avec la compétence émotionnelle, dont l'intensité varie de faible à moyenne, sont l'absorption cognitive et l'expérience autotélique.

### **Mots clés :**

Compétence émotionnelle, flow, enseignantes et enseignants au collégial, analyse descriptive corrélationnelle.

## *ABSTRACT*

Teaching is a profession where the affective dimension occupies an essential place in educational interventions. Thus, emotional competence in the teaching profession becomes an asset in building professional skills. Also, many teachers talk about their passion for teaching.

It is through the concept of flow, which is a state of pleasure and total commitment in an activity, that this passion for teaching will be discussed.

Two research objectives are proposed: the first is to explore the manifestation of the flow and emotional competence in a global perspective and the second is to explore possible relationships between the dimensions of the flow and the components of emotional competence for teachers at the College level. 103 College teachers in the Greater Montréal area responded to questionnaires on flow and emotional competence in our study.

A correlational descriptive study was used for analysis purposes.

Regarding the first research objective, the results show that college teachers live the flow as part of their teaching activity and have a high emotional competence profile.

The results of the second research objective indicate that all analyzed dimensions of the flow have at least one positive dependency link with one or more components of emotional competence. The dimensions of the flow which have a greater number of positive correlations with emotional competence, whose intensity varies from low to medium, are cognitive absorption and autoleptic experience.

### **Keywords :**

Emotional competence, flow, college teachers, correlational descriptive analysis.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé.....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iv</b>
<b>Listes des tableaux.....</b>	<b>viii</b>
<b>Listes des figures.....</b>	<b>x</b>
<b>Listes des annexes.....</b>	<b>xi</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>xii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....</b>	<b>3</b>
1.1. L'enseignement et l'épuisement professionnel.....	3
1.2. Le développement professionnel et le paradigme de la psychologie positive.....	5
1.3. Le bien-être professionnel.....	6
1.3.1. Le bien-être professionnel et les émotions.....	7
1.3.2. Le bien-être professionnel et le flow ou la passion du travail.....	9
1.4. Le problème de recherche.....	10
<b>2. CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>12</b>
2.1. Le flow.....	12
2.1.1. Les huit caractéristiques du flow selon Csikszentmihalyi.....	13
2.1.2. Les conditions d'apparition du flow.....	16
2.2. La compétence émotionnelle.....	18
2.2.1. Les composantes de la compétence émotionnelle.....	18
2.2.2. La compétence émotionnelle et l'intelligence émotionnelle.....	21
2.2.3. Les retombées de la compétence émotionnelle.....	21
2.3. Question spécifique et les objectifs de la recherche.....	23
<b>3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....</b>	<b>25</b>
3.1. Mesure du flow et choix de l'instrument pour la collecte de données.....	25

3.2. Mesure de la compétence émotionnelle et choix de l'instrument pour la collecte de données.....	27
3.3. Approche méthodologique.....	29
3.4. Échantillon.....	29
3.5. Déroulement de la recherche.....	31
3.6. Qualité de la recherche.....	31
3.7. Les critères éthiques.....	32
<b>4. RÉSULTATS.....</b>	<b>33</b>
4.1. Caractéristiques de l'échantillon.....	33
4.2. Présentation des résultats se rapportant au premier objectif de recherche.....	35
4.2.1. Statistiques descriptives globales du flow et de la compétence émotionnelle.....	36
4.2.2. Les variations selon le genre des participants.....	38
4.2.3. Données descriptives des dimensions du flow et des dimensions de la compétence émotionnelle.....	40
4.3. Présentation des résultats se rapportant au deuxième objectif de recherche.....	43
4.3.1. Corrélations entre le flow et la compétence émotionnelle.....	44
4.3.2. Corrélations entre la compétence émotionnelle et les dimensions du flow.....	45
4.3.3. Corrélations entre le flow et les composantes de la compétence émotionnelle.....	46
4.3.4. Corrélations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle.....	50
<b>5. DISCUSSION.....</b>	<b>55</b>
5.1. Interprétation des résultats selon le premier objectif de recherche.....	55
5.1.1. La manifestation du flow chez les enseignantes et les enseignants du collégial.....	55
5.1.2. La manifestation de la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial.....	58
5.2. Interprétation des résultats selon le deuxième objectif de recherche.....	60
5.2.1. Les relations de dépendance entre le flow et la compétence émotionnelle chez les participants dans une perspective globale.....	60

5.2.2. Les relations de dépendance entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle.....	62
5.3. Limites de a recherche.....	70
<b>6. CONCLUSION.....</b>	<b>72</b>
6.1. Synthèse et contribution de la recherche.....	72
6.2. Ouverture sur les recherches futures.....	73
<b>Bibliographie.....</b>	<b>74</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Effectif des enseignantes et enseignants participant.....	33
Tableau 2 - Récapitulatif des données concernant le nombre d’heures d’enseignement par semaine et les années d’expérience en enseignement des participants à l’étude.....	35
Tableau 3 - Statistiques descriptives pour la moyenne du flow et de la compétence émotionnelle pour les 103 enseignantes et enseignants participant.....	36
Tableau 4 – Comparaison des moyennes du flow selon le genre des participants.....	39
Tableau 5 – Comparaison des moyennes du profil de la compétence émotionnelle selon le genre des participants.....	39
Tableau 6 - Statistiques descriptives pour les 4 dimensions du flow pour les 103 enseignantes et enseignants participant.....	40
Tableau 7 – Statistiques descriptives des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC pour les 103 enseignantes et enseignants participant.....	42
Tableau 8 – Corrélation entre la moyenne du flow et la moyenne de la compétence émotionnelle.....	44
Tableau 9 – Récapitulatif des corrélations entre la compétence émotionnelle et certaines dimensions du flow.....	46
Tableau 10 - Récapitulatif des corrélations entre le flow et certaines composantes de la compétence émotionnelle.....	49
Tableau 11 – Corrélation entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle.....	52

Tableau 12 – Les niveaux de corrélation entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle..... 64

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Équilibre défi et compétence.....	13
Figure 2 – Diagramme en secteur des différents âges des 103 enseignantes et enseignants participant.....	34
Figure 3 – Histogramme de la distribution de la variable flow.....	36
Figure 4 – Histogramme de la distribution de la variable compétence émotionnelle.....	38
Figure 5 – Diagramme en bâton des moyennes des 4 dimensions du flow pour les 103 enseignantes et enseignants participants.....	41
Figure 6 – Diagramme boîte à moustaches des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC pour les 103 enseignantes et enseignants participants.....	43
Figure 7 – Dimensions du flow et composantes de la compétence émotionnelle non corrélées...	50
Figure 8 – Dimensions du flow et composantes de la compétence émotionnelle corrélées.....	51
Figure 9 – Le profil de compétence émotionnelle (PEC) en lien avec les composantes de la compétence émotionnelle selon Saarni.....	59
Figure 10 – Schéma des corrélations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle.....	65
Figure 11 – Récapitulatif des corrélations entre l’absorption cognitive et les composantes de la compétence émotionnelle.....	66

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : questionnaire PEC.....	80
ANNEXE B : questionnaire EduFlow.....	83
ANNEXE C : questionnaire sociodémographique.....	85
ANNEXE D : formulaire d'information et de consentement aux participants.....	86
ANNEXE E : lettre d'invitation aux participants.....	88
ANNEXE F : certificat d'approbation éthique de l'Université de Montréal.....	89

## REMERCIEMENTS

J'adresse mes plus sincères remerciements à Manon Théorêt, ma directrice de recherche, qui m'a guidé tout au long de ce parcours, qui m'a beaucoup encouragé et m'a donné la confiance qui, parfois me faisait défaut. Je la remercie de m'avoir donné la chance de vivre cette expérience de recherche.

Je remercie mon cher et tendre pour son soutien inconditionnel et indéfectible.

Je remercie mes enfants qui ont été d'une grande patience.

Je remercie chaleureusement mes amis Maxime Paquet et Aurélie Tremblay qui m'ont encouragé et soutenu avec complicité et humour.

## INTRODUCTION

L'épuisement professionnel et le décrochage des enseignantes et des enseignants sont deux problèmes actuels de la profession enseignante et cela, à tous les ordres scolaires et partout à travers le monde. Les difficultés rencontrées dans le travail des professionnels de l'enseignement sont diverses et reflètent les changements variés et incessants de la société. Pour contrer les obstacles rencontrés au travail, le développement des compétences professionnelles et personnelles devient un atout essentiel pour la prévention des risques d'épuisement professionnel et pour la promotion du bien-être occupationnel.

L'enseignement est un métier où les relations interpersonnelles occupent une place importante, de l'entrée à la maternelle jusqu'aux études supérieures. Or, cet aspect est intimement relié aux émotions puisque pour une large part, ce sont les relations qui les déclenchent. La dimension émotionnelle dans la profession enseignante joue ainsi un rôle déterminant autant dans l'élaboration des leçons que dans la relation pédagogique. C'est pourquoi l'intelligence émotionnelle et les compétences qui s'y rattachent peuvent être considérées comme un facteur de soutien au développement professionnel.

Aussi, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants évoquent la passion d'enseigner. C'est à travers le concept du « flow »<sup>1</sup>, qui met en lumière non seulement un état de plaisir dans une activité mais aussi le développement des compétences liées à cette activité, que la passion de la profession enseignante sera abordée. Puisque le flow semble favoriser l'amélioration des compétences, il est donc, lui aussi, considéré comme un facteur de soutien au développement professionnel.

Étant donné que la compétence émotionnelle et le flow apparaissent favoriser l'amélioration des compétences dans la profession enseignante, on peut s'interroger sur un possible lien entre ces deux concepts. La présente recherche a donc pour but, dans la conjoncture actuelle de l'enseignement, d'explorer une éventuelle relation entre le flow et la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants au collégial.

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi de privilégier l'utilisation du mot flow en anglais car c'est le terme employé par Jean Heutte, l'auteur de notre outil de collecte de données. Pour éviter toute confusion, il nous semblait avantageux de garder le terme originel de ce concept.

La première partie sera consacrée à la problématique de recherche et introduira les différents concepts choisis pour l'étude, ainsi que la présentation de l'objectif de la recherche.

La deuxième partie proposera le cadre de référence des deux concepts utilisés, à savoir la compétence émotionnelle et le flow ainsi que leurs différentes caractéristiques respectives.

La méthodologie de recherche sera abordée et les outils seront présentés et leur choix argumenté.

Les résultats seront présentés et une section sera consacrée aux données sociodémographiques.

La discussion proposera une interprétation des résultats et la conclusion proposera une synthèse et une contribution de la présente recherche. Les limites de la recherche ainsi qu'une ouverture sur les recherches futures clôtureront notre étude.

# 1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

## 1.1 L'enseignement et l'épuisement professionnel

L'enseignement est une profession de relation d'aide pédagogique qui connaît une part d'imprévisibilité, ce qui peut générer un stress chronique conduisant à l'épuisement professionnel. Selon Leiter et Maslach (2005), l'épuisement professionnel comporte trois dimensions interreliées. La première dimension est l'épuisement qui se manifeste par le sentiment d'être débordé par la charge de travail et par un sentiment d'appauvrissement des ressources internes émotionnelles et physiques. La deuxième dimension, qui est la deshumanisation de la relation avec autrui, qui se définit comme étant un détachement émotionnel excessif dans les relations interpersonnelles et qui se traduit par des comportements ou des sentiments négatifs, d'insensibilité ou de détachement concernant les différents aspects de l'emploi. Enfin, la troisième dimension, nommée inefficacité ou accomplissement réduit, se caractérise par un sentiment d'incompétence et de manque de réussite professionnelle (Maslach et Leiter, 2008).

Dans une large perspective, une revue de la littérature de Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) évoque le décrochage enseignant comme étant un phénomène international. À ce sujet, l'OCDE (2005) fait le constat d'une augmentation de la déperdition des enseignants dans différents pays entre les années 1995 et 2001.

Au Canada, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) a effectué un sondage national en 2011 auprès de la population enseignante du primaire et du secondaire sur le sujet de *la voix du personnel enseignant sur l'enseignement et l'apprentissage*. 434 enseignantes et enseignants ont répondu aux questionnaires. Un des thèmes abordé par ce sondage concernait « la satisfaction à l'égard de sa décision de poursuivre une carrière dans l'enseignement » (p. 6-7) et présentait un résultat où huit enseignantes et enseignants sur dix réitéreraient leur choix de carrière, ce qui évoque un aspect positif.

Au Québec, Mukamurera et Balleux (2014) ont enquêté sur les difficultés que rencontrent les enseignantes et les enseignants du niveau préscolaire, primaire et secondaire dans leur profession. Cette étude révèle que 51% des enseignantes et des enseignants interrogés ont pensé à quitter

l'enseignement au cours de leur carrière professionnelle et que 21% des participants à l'étude ont abandonné temporairement ou définitivement la profession enseignante.

Dans une étude de Houlfort et Sauvé (2010), les auteurs décrivent la situation actuelle de l'état de santé psychologique des enseignants au Québec. Les résultats montrent que 60% des enseignantes et des enseignants participant à l'étude (N=2401) présentent des symptômes d'épuisement professionnel et cela au moins une fois par mois.

Dans le milieu collégial québécois, une étude sur l'épuisement professionnel à laquelle 1787 enseignantes et enseignants ont répondu, présente des résultats qui révèlent un épuisement émotionnel élevé en comparaison avec d'autres études similaires (Dionne-Proulx et Alain, 2000).

L'attitude d'un enseignant souffrant d'épuisement professionnel, d'après Beltman, Mansfield, & Price (2011), est marquée par de l'absentéisme et du présentéisme qui est défini par la réduction des activités au travail en raison de problèmes de santé (Gilmour & Patten 2007), un investissement minimal dans son travail et dans ses relations interpersonnelles (avec les collègues de travail et les élèves), une détérioration de la qualité de l'enseignement, une diminution de l'estime de soi et un repli sur soi.

Différents facteurs contextuels peuvent être une source de stress dans la profession enseignante. Les principaux facteurs de stress occupationnel concernent les difficultés reliées à la gestion de classe, les relations tendues avec les collègues de travail, le manque de soutien de la hiérarchie, des charges de travail trop lourdes et une répartition des tâches professionnelles inadaptée au temps de travail (Hélou et Lantheaume, 2008; Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et Balleux, 2014). Tout ce stress peut ainsi amener l'enseignant à un détachement émotionnel et relationnel, à un sentiment d'incompétence et d'échec menant à l'épuisement.

De plus, il existe d'autres conséquences du stress des enseignantes et des enseignants comme par exemple l'influence de l'état psychosocial de l'enseignant sur celui de ses élèves ou bien l'influence néfaste de la souffrance du professeur sur la qualité de son enseignement (Chassé, 2006). En effet, la relation enseignant élève dans la situation d'apprentissage joue un rôle fondamental dans la construction et le développement des connaissances et des compétences des élèves (Soini, Pyh lt , & Pietarinen, 2010). Afin de prévenir l'épuisement lié au stress du travail, il est important d'établir et de maintenir un bien-être au travail tout au long d'une carrière

professionnelle. La promotion de mesures d'intervention favorisant le maintien du bien-être au travail et la résilience éducationnelle doit être encouragée (Théorêt & Leroux, 2014).

Ainsi, l'augmentation du taux de déperdition des professionnels de l'enseignement ainsi que les effets néfastes de l'épuisement professionnel témoignent d'une situation dommageable au bien-être professionnel et cela, au niveau international.

## 1.2. Le développement professionnel et le paradigme de la psychologie positive

La profession enseignante connaît une constante évolution due aux transformations de la société. En tant que professionnels, les enseignantes et les enseignants doivent s'adapter aux conditions économiques, sociales et culturelles ce qui nécessite de surmonter les défis et les problèmes inhérents à ces transformations sociétales. L'accroissement des connaissances, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, le pluralisme culturel, l'appauvrissement des apprenants sont quelques exemples des nombreux changements qui complexifient les activités professionnelles des enseignantes et des enseignants (Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001).

Afin de surmonter les difficultés rencontrées dans la profession enseignante et de développer de la résilience, le développement professionnel devient incontournable pour les professionnels de l'éducation. Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), le développement professionnel est « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignantes et les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (p.148). Concrètement, les conséquences du développement professionnel résident, entre autres, dans un accroissement de la satisfaction professionnelle et d'un sentiment d'efficacité, et de la motivation à s'engager dans des activités d'apprentissage pour le personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Par conséquent, le développement professionnel devient un facteur de protection face aux difficultés que vivent les enseignantes et les enseignants. Ainsi, ils peuvent développer la capacité à s'adapter de façon positive aux épreuves professionnelles vécues et développer leurs compétences au service de la résilience éducationnelle (Théorêt, 2005; Leroux et Théorêt, 2014).

Puisque l'accent est porté sur le développement des compétences ou des aptitudes des professionnels afin d'augmenter le bien-être au travail, c'est dans la perspective du paradigme de la psychologie positive que s'inscrit le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Depuis quelques années, la psychologie positive apporte un nouveau champ de spécialisation à l'étude des comportements humains et des phénomènes mentaux : elle étudie scientifiquement le fonctionnement optimal de l'être humain (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En d'autres termes, la psychologie positive a pour but d'améliorer la qualité de vie des individus par le biais de la recherche faite sur l'expérience positive, la personnalité positive et l'intégration de ces deux thèmes dans un contexte social (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). La qualité de vie au travail est un des thèmes abordés par les recherches scientifiques qui s'appuient sur la psychologie positive. Les chercheurs de ce domaine ont pour objectif la promotion et la prévention du développement de la santé psychologique au travail. La recherche sur le bien-être professionnel est aujourd'hui nécessaire surtout dans le domaine de l'enseignement où l'abandon de ce métier est en nette augmentation, et cela, partout à travers le monde (Basom & Frase, 2004).

### 1.3. Le bien-être professionnel

Selon l'organisation mondiale de la santé, le bien-être professionnel se détermine ainsi :

Le bien-être sur les lieux de travail a été défini comme un état d'esprit dynamique, caractérisé par une harmonie satisfaisante entre les aptitudes, les besoins et les aspirations du travailleur, d'une part, et les contraintes et les possibilités du milieu de travail, d'autre part (OMS, 1981).

Toujours selon l'OMS (1981), plusieurs facteurs professionnels influencent le bien-être au travail. Ceux qui nous intéressent ici sont les facteurs psychosociaux qui regroupent entre autres les relations interpersonnelles et les composantes psychologiques.

Selon Dagenais-Desmarais et Privé (2010), les cinq éléments nécessaires au bien-être psychologique au travail sont l'entretien des relations interpersonnelles positives, l'épanouissement dans son travail, le sentiment d'être compétent et reconnu dans son travail et le désir de s'engager activement. D'ailleurs, Dagenais-Desmarais (2010) a défini le concept de

bien-être psychologique au travail (BEPT) comme « une expérience subjective de nature positive, (...), qui se construit tant à travers soi-même, qu'à travers ses relations interpersonnelles au travail et l'interaction avec son organisation » (p.167).

Par conséquent, le soutien au bien-être professionnel dans la profession enseignante intègre des relations interpersonnelles positives qui suscitent une dimension émotionnelle. Également, on peut comprendre que la passion harmonieuse (et non névrotique) d'enseigner (Carbonneau, Vallerand, Fernet et Guay, 2008) fournisse un bien-être professionnel. Ce sont ces deux facteurs de soutien au bien-être professionnel qui seront présentés pour cette étude.

### 1.3.1. Le bien-être professionnel et les émotions

L'enseignement est une profession où les interactions sociales occupent une place prédominante (Gendron, 2011). Aussi, d'après Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) la profession enseignante se définit entre autres comme une relation d'aide où la dimension affective dans les interventions pédagogiques occupe une position essentielle. Ainsi, les émotions vécues au sein de l'activité enseignante ne sont pas seulement des états mentaux internes et individuels puisqu'elles sont en relation avec des événements et des actions de type relationnel, les émotions apparaissent dès lors comme des expériences sociales. D'après Soini et al. (2010), le succès des interactions sociales entre le professeur et les élèves favorise le bien-être pédagogique et prévient l'apparition du stress chez les enseignantes et les enseignants. Aussi, selon Ria & Chalies (2003), les émotions se présentent comme la prémisse des actions et elles contribuent à la construction des connaissances professionnelles des enseignantes et des enseignants débutants. L'enseignant devrait donc être amené, dans sa pratique professionnelle, à développer des compétences concernant ses propres émotions mais aussi celles de ses élèves (Lator, 2006). L'enseignant est considéré comme un agent de développement de situations pédagogiques qui instaure un climat où les émotions occupent une place essentielle chez les apprenants (Lator, 2006). L'intérêt et l'enthousiasme des élèves forment alors l'embrayage affectif qui augmente l'engagement dans leur apprentissage. Également, les émotions vécues par l'enseignant peuvent être utilisées par la pensée réflexive dans le but d'améliorer ses compétences pédagogiques.

Dans la littérature scientifique consultée, il apparaît plusieurs concepts analogues concernant les émotions : l'intelligence émotionnelle, la compétence émotionnelle et les compétences émotionnelles.

L'intelligence émotionnelle selon le modèle de Mayer et Salovey (1995, p.197. Traduction libre) se définit comme étant « une capacité à traiter l'information émotionnelle avec précision et efficacité en incluant les informations relevant de la reconnaissance, de la construction et de la régulation de ses propres états émotionnels et de ceux d'autrui ». Dans cette perspective, en parallèle au traitement de l'information faisant référence au système cognitif, l'intelligence émotionnelle est proposée comme étant une interaction entre la pensée et les émotions.

Quant à la compétence émotionnelle, Saarni (1999, p.1. Traduction libre) la définit comme étant « la démonstration de l'auto-efficacité dans les transactions sociales déclenchant des émotions », l'auto-efficacité, d'après l'auteure, étant le reflet des croyances et de la moralité de l'individu issues de son histoire développementale et sa culture. La compétence émotionnelle est constituée de huit composantes qui seront abordées dans le cadre théorique du présent document.

Également, Mikolajczak, Brasseur & Fantini-Hauwel (2014) évoquent les compétences émotionnelles comme étant des habiletés d'une personne à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions ainsi que celles des autres.

Letor (2006) analyse la compétence émotionnelle comme étant la capacité de l'enseignant à reconnaître et à comprendre ses propres émotions en tant que professionnel ainsi que les émotions des élèves et d'analyser ces informations pour améliorer les pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage de ses élèves. Cette analyse souligne l'idée que les émotions sont une part importante de la pratique réflexive de l'enseignant. Cela implique que les émotions et leur analyse ont un impact sur le développement professionnel et également sur le bien-être occupationnel.

Par ailleurs, Ergur, (2009) propose des pistes pour développer la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants. En effet, la création d'un environnement d'apprentissage où la dimension affective est présente est à privilégier. L'enseignant doit pouvoir instaurer en classe un climat émotionnel au sein duquel chaque acteur se reconnaît dans son individualité et où une relation saine entre les élèves et le professeur est établie. La qualité de la relation éducative a une influence positive sur les apprentissages des apprenants et cela à tous les niveaux du système éducatif (Chassé, 2006). D'ailleurs, Mortiboys (2005) préconise l'utilisation de l'intelligence

émotionnelle par les enseignantes et les enseignants de façon aussi attentive et importante que le contenu même du programme à enseigner et les méthodes pédagogiques à utiliser pour la planification des cours.

On peut donc comprendre l'importance des émotions dans la relation pédagogique et tout particulièrement sur le plan de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants. Ainsi, la promotion du développement de la compétence émotionnelle dans la formation initiale ou la formation continue des professionnels de l'enseignement est à favoriser pour le bien-être professionnel.

### 1.3.2. Le bien-être professionnel et le flow ou la passion du travail

Le flow tel que Csikszentmihalyi (2004) le décrit, est un état de plaisir et d'engagement total dans une activité. Le flow est alors considéré comme un haut niveau de bien-être et se retrouve aussi bien dans des activités de loisirs que dans des activités professionnelles. Selon Csikszentmihalyi (2004), le fonctionnement de la conscience, établie comme une fonction de représentation de l'environnement interne et externe où un processus d'évaluation est sollicité permettant la prise de décision, est hautement maîtrisé lors de l'expérience du flow. En effet d'après l'auteur, le fonctionnement de la conscience demande un niveau de concentration plus élevé qui entraîne le développement des compétences. Il résulte de ce processus la possibilité d'une meilleure performance et favorise l'estime de soi qui permet la réduction du stress. Pour accéder encore et encore au flow, les personnes doivent s'impliquer dans des activités où les défis sont de plus en plus complexes. Le flow propose ainsi une gradation de l'élaboration des compétences dans l'activité choisie. Ces différents éléments supposent que le flow produit non seulement un impact sur les compétences mais aussi sur la croissance personnelle et l'amélioration de la qualité de vie professionnelle.

Le flow est un état subjectif personnel mais il peut également se vivre dans l'interaction sociale. Une étude qualitative de Walker (2010) a comparé l'intensité du flow de 85 étudiants dans des tâches de collaboration et d'interdépendance dans un sport de raquette qui peut se jouer seul ou

en équipe. L'auteur a ainsi démontré que le flow dans un contexte d'interaction sociale procurait des expériences plus agréables que le flow dans un contexte individuel.

On peut donc supposer que le flow dans le contexte de l'enseignement convient aux conditions professionnelles de l'enseignant ; et dans la mesure où la littérature scientifique n'offre que très peu de recherche concernant l'enseignement supérieur et collégial, la présente étude pourrait contribuer à la vérification de cette supposition.

Les retombées du flow, tel que rapportées par Csikszentmihalyi (2004), sont une meilleure performance, le développement de la créativité, l'amélioration des compétences, une meilleure estime de soi et une réduction du stress. Aussi, il a été démontré que le flow est corrélé positivement à l'efficacité de l'enseignement (Culbertson et al., 2014).

Le flow apparaît donc comme un élément significatif pour le bien-être occupationnel. Cet état psychologique positif est un atout considérable dans la volonté de développer ses compétences professionnelles et le désir d'affronter les difficultés liées au contexte occupationnel. Ainsi, le flow permet d'améliorer la qualité de vie professionnelle et de pouvoir bénéficier de la satisfaction qui y est associée.

Le flow et la compétence émotionnelle se présentent donc comme deux atouts importants qui permettent l'amélioration de la compétence professionnelle et, de par ce fait, favorisent le bien-être occupationnel.

#### 1.4. Le problème de recherche

L'enseignement est une profession où la dimension affective dans les interventions pédagogiques occupe une place essentielle. La compétence émotionnelle est définie selon huit composantes (Saarni, 1999) et, selon la littérature (Lafranchise, 2010 ; Letor, 2006), elle favorise le développement des compétences professionnelles.

Le flow, développé par Csikszentmihalyi (1990), propose qu'il existe un état d'implication et de plaisir intense dans une activité jusqu'à en perdre la notion du temps et de soi et il implique un état de satisfaction et suggère une amélioration des compétences occupationnelles dans le cadre de la profession enseignante.

On peut supposer que le flow et la compétence émotionnelle contribuent donc à l'épanouissement professionnel des enseignantes et des enseignants. Dans la littérature consultée, nous avons constaté que la grande majorité des recherches concernant le flow et la compétence émotionnelle ont été menées auprès des établissements scolaires du primaire et du secondaire. Ainsi, la contribution du flow et de la compétence émotionnelle sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants du post-secondaire et, en particulier du collège, reste encore méconnue. C'est pourquoi l'objet de l'étude portera au niveau collégial.

En tenant compte des faits suivants : l'enseignement est une relation d'aide pédagogique où la dimension affective est à privilégier et le flow dans un contexte d'interaction sociale recouvre un état de satisfaction élevée; plusieurs questions se posent sur ces concepts et leurs relations. Le flow et la compétence émotionnelle ont-ils un lien de dépendance? Si ce lien existe, comment se manifeste-t-il? En d'autres termes, quelles composantes de la compétence émotionnelle sont en lien avec quelles dimensions du flow?

Ainsi, l'exploration des possibles liens existant entre les deux concepts énoncés permettrait de cibler les compétences à développer dans la quête du développement professionnel en lien avec le bien-être occupationnel chez les enseignantes et les enseignants.

## 2. CADRE DE RÉFÉRENCE

### 2.1. Le flow

Développé par Csikszentmihalyi dans les années soixante-dix, le flow est opérationnellement validé par la recherche issue de nombreux questionnaires et d'entrevues recueillis par le chercheur. Aussi, l'ESM (Experience Sampling Method) est une méthode d'échantillonnage d'expérience vécue, spécifiquement développée par Csikszentmihalyi (1990) pour mesurer le flow, qui a contribué à recueillir des données auprès de milliers de personnes afin de satisfaire l'élaboration du concept du flow.

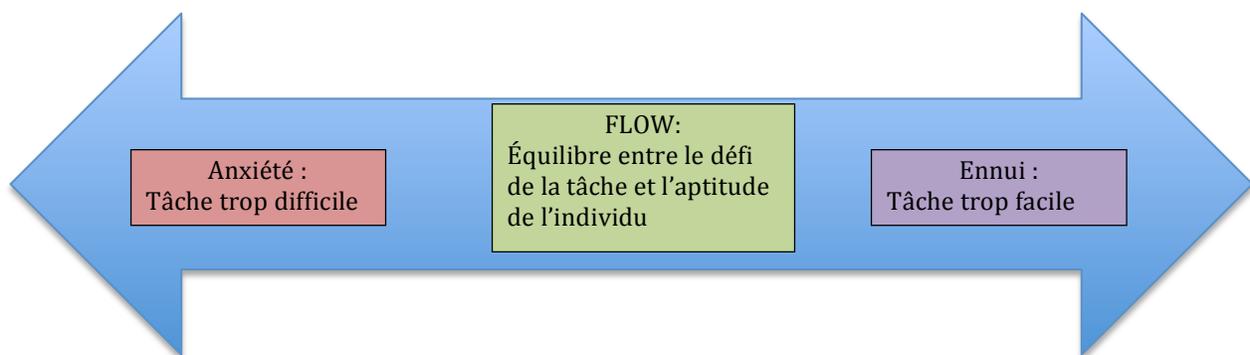
Le chercheur a questionné des participants dans différents pays à travers le monde (Csikszentmihalyi, 2004). Toutes ces données recueillies ont permis de faire le constat que les personnes interrogées utilisaient une manière similaire pour expliquer le flow qu'ils pouvaient vivre à travers une activité associée au plaisir et à l'implication intense et cela, quel que soit leur âge, leur sexe, leur classe sociale ou leur culture. Cela confirme donc la portée universelle du flow dans la diversité de ses manifestations : elle est vécue de la même manière et elle est rapportée avec les mêmes termes dans sa description, qu'il s'agisse d'hommes, de femmes, de différents âges, de différentes cultures ou de conditions sociales diverses. De plus, l'auteur s'est intéressé aux différentes activités qui suscitent le flow. Ainsi, quelles que soient les activités réalisées, des occupations professionnelles ou de loisirs, le flow est rencontré de la même façon par les individus.

#### 2.1.1. Les huit caractéristiques du flow selon Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (2004) a identifié huit caractéristiques du flow. La première caractéristique est *l'équilibre entre le défi et la compétence*.

Une activité peut générer un certain nombre de difficultés. Si ces difficultés ne correspondent pas aux compétences de l'individu, à savoir si elles présentent des exigences trop fortes pour les

capacités de la personne, cette dernière sera dans une situation psychologique générant de l'anxiété ou de la frustration. À l'inverse, si l'activité présente un faible degré de difficultés où les demandes de réalisation de la tâche connaissent un investissement peu élevé pour l'individu, ce dernier éprouvera un sentiment d'ennui. La tâche à réaliser doit contenir suffisamment de défis à relever tout en ayant un certain niveau de faisabilité en adéquation avec la perception de l'individu face à ses propres compétences. En d'autres termes, la personne doit percevoir une correspondance équitable entre la tâche qu'elle doit effectuer et ses capacités à la réaliser. Une étude de Fullagar, Knight, & Sovern, (2013) a établi les liens entre le défi et les compétences liés à une tâche ainsi que le flow et l'anxiété de performance. Les résultats de cette recherche faite sur le flow et l'anxiété de performance auprès de 27 étudiants ont permis de mettre en évidence une relation opposée entre le flow et l'anxiété : plus le flow est élevé, plus l'anxiété de performance baisse.



**Figure 1 - Équilibre défi et compétence**

**La concentration sur la tâche** est la deuxième caractéristique du flow.

La personne qui fait l'expérience du flow est si concentrée sur la tâche qu'il n'y a aucune place pour des questions sans lien avec l'activité effectuée. L'attention est totalement centrée sur les stimuli liés à la tâche. Aucune autre information n'est traitée puisque toute l'activité mentale est engagée par l'activité en cours et elle n'est donc pas disponible pour prêter attention à d'autres informations.

La troisième caractéristique du flow est **la clarté des objectifs**.

Un but clairement défini dans l'activité favorise l'apparition du flow. La personne doit se donner un objectif à atteindre dans une activité qui comporte des règles. Les objectifs et les règles d'une

activité encadrent les actions de l'individu pour qu'il puisse savoir quoi faire et dans quel moment opportun. La clarté des objectifs favorise la concentration dans l'exécution de la tâche à effectuer.

La quatrième caractéristique est ***une rétroaction immédiate***.

En accord avec la caractéristique précédente, la clarté de la cible évoque pour l'individu de connaître une rétroaction immédiate et précise en accord avec l'activité engagée. La personne doit pouvoir évaluer son action par l'intermédiaire d'une rétroaction afin de pouvoir rectifier le comportement si nécessaire ou bien se conforter dans la poursuite de ses actions. La condition pour que la rétroaction soit favorable à l'effet du flow est qu'elle soit claire et précise afin que la personne puisse poursuivre l'atteinte de son but.

La cinquième caractéristique est ***l'union de l'action et de la conscience***.

Cette caractéristique permet à la conscience, dans le sens de la perception des stimuli externes et de la conscience de soi, de se focaliser sur l'action en cours et de se soustraire de toutes distractions provenant de l'environnement ou de ses propres pensées. La personne est alors capable de mettre de côté les préoccupations de la vie quotidienne pour ne se concentrer qu'exclusivement sur l'activité qu'elle effectue. L'exclusion automatique des interférences venant de l'environnement ou de ses propres pensées présente une absence de distraction dans la conscience ce qui permet une concentration intense sur la tâche à accomplir. La personne est complètement concentrée sur l'action en cours et les pensées qui envahissent son esprit sont essentiellement orientées vers la tâche à réaliser. C'est un rétrécissement de la conscience qui permet de contrôler l'attention en lui astreignant de réduire les stimuli sans importance pour la tâche.

La sixième caractéristique du flow est ***le contrôle de l'action***.

L'aspect de contrôle de la situation ou de l'action à accomplir est ressenti par l'individu. Une aptitude à minimiser le danger ou l'échec est engagée. Cette aptitude est une perception de la personne sur ses compétences qui l'amènent à évaluer le risque d'échec ou d'erreur à un très faible degré. Un fort sentiment de contrôle est ressenti et la personne perçoit alors une forte

capacité à maîtriser la situation ou l'action. Notons la citation de l'auteur à propos du contrôle de l'action (Csikszentmihalyi, 2004, p.70) :

« (...) les activités qui conduisent l'expérience optimale<sup>2</sup> (...) sont pratiquées de façon à permettre à la personne de développer suffisamment d'aptitudes pour réduire la marge d'erreur à presque zéro »

La septième caractéristique est *la perte de la conscience de soi*.

Cette caractéristique est le fait de s'oublier soi-même tant l'activité procure un niveau élevé d'intensité. La conscience de soi est relayée à un degré d'importance tellement faible que la personne oublie de s'en préoccuper. Ce n'est pas une absence de contrôle de soi mais bien une absence de conscience de soi. L'action en cours engendre une telle implication que la personne utilise toute sa conscience et sa concentration à la tâche ce qui attribue un rôle au « soi » très actif.

C'est ainsi que certaines personnes en état de flow ne sentiront ni la présence de la faim ou de la fatigue puisqu'elles sont complètement absorbés par l'action en cours et qu'elles en oublient leur état en dehors de l'action sur la tâche.

La huitième caractéristique du flow est *la perception altérée du temps*.

La perception de la transformation du temps n'est pas une caractéristique essentielle du flow mais elle est présente chez un bon nombre de personnes vivant cette expérience. Lors d'une expérience de flow, le temps connaît un rythme inhabituel. La personne peut percevoir que le temps passe plus vite ou, au contraire, elle a l'impression que le temps s'arrête. Cette perte de reconnaissance du rythme du temps peut se comprendre par l'intensité de l'implication dans l'activité qui génère le flow.

De plus, Csikszentmihalyi (2004) nomme les activités du flow des activités « autotéliques » dont le nom est issu du grec auto (soi) et telos (but). Les expériences créant le flow provoquent un tel agrément pour la personne qu'elle désire vivre à nouveau cette expérience de flow. La personne connaît alors une motivation intrinsèque à renouveler l'activité qui l'a amenée à vivre du flow.

---

<sup>2</sup> Synonyme du mot anglais flow

### 2.1.2. Les conditions d'apparition du flow

Les conditions d'apparition du flow sont l'équilibre des défis et des compétences, les buts clairs et la rétroaction immédiate. Sans ces trois éléments clés, l'expérience ne peut pas être vécue de façon optimale. Dans une étude menée auprès de 72 étudiants universitaires dans un contexte de jeu vidéo, Keller & Bless (2008) ont mesuré par questionnaire le flow auto rapporté des participants. Les auteurs de cette recherche ont ainsi mis en évidence le fait que la caractéristique « équilibre entre les défis et les compétences » contenait le facteur le plus puissant pour le développement de l'expérience autotélique de l'individu.

Les autres caractéristiques sont répertoriées selon des états subjectifs de l'individu. En effet, la concentration intense, la fusion entre l'action et de la conscience de soi ou la vigilance, la perte de conscience de soi, le contrôle de l'action, et la perception de la transformation de la notion du temps sont des expériences intrinsèques que vivent les individus au cours du flow. Ici la notion de conscience est le principe essentiel qui permet d'appréhender l'apparition du flow. La conscience a pour fonction de représenter et d'évaluer les informations internes (par exemple éprouver une émotion) et externes afin d'évaluer les situations et d'exécuter des actions. C'est par l'attention, qui sélectionne l'information à apparaître dans la conscience, et par l'intention, qui oriente l'attention vers certains stimuli, que le contrôle de la conscience est possible (Csikszentmihalyi, 2004). Afin d'éviter toutes distractions provenant de stimuli internes ou externes, la conscience est contrôlée grâce à la concentration de l'attention vers des éléments qui sont importants pour la poursuite d'un but bien précis. Selon l'auteur, l'organisation de la conscience est une condition essentielle à l'existence du flow chez une personne. Si la conscience est en accord avec les buts personnels alors la concentration pourra se déployer de façon optimale sur les objectifs à atteindre, et donc, ouvrir la voie au flow.

Basom & Frase (2004) se sont penchés sur la question de la satisfaction au travail chez les enseignants du niveau primaire mise en relation avec le flow dans une recherche documentaire. Les auteurs ont passé en revue la littérature scientifique datant de 1943 à 2003 et ils rapportent que le flow joue un rôle important dans la qualité de vie professionnelle. Les enseignants développent, grâce à cet état, un sentiment d'auto-efficacité qui favorise l'engagement occupationnel et le bien-être au travail.

Dalton, Holoboff, Kaniusis, Kranenborg, & Sliva (2014) ont étudié le flow chez une quinzaine d'enseignantes et d'enseignants des niveaux du primaire et du secondaire. Leur analyse des résultats a permis d'isoler les principales caractéristiques du flow vécu. L'engagement, des expériences authentiques et significatives, les relations, l'environnement d'apprentissage, la flexibilité et la prise de risque ont été relevés comme étant les principales conditions d'apparition du flow chez ces enseignantes et enseignants.

Également, dans une étude qualitative auprès de 258 enseignants du secondaire, les résultats de recherche de Salanova, Bakker, & Llorens (2006) soutiennent qu'il existe une relation réciproque entre les ressources personnelles d'un individu et le flow : ce dernier influence l'apport en ressources personnelles mais aussi en ressources organisationnelles au fil du temps. En effet, au niveau des ressources organisationnelles (comme par exemple le soutien social, l'entraide professionnelle, etc.), il a été établi que le flow aide les professionnels à mettre en place des moyens instrumentaux pour surmonter des difficultés ou à renforcer des ressources acquises au sein de leur établissement scolaire. Au niveau des ressources personnelles, le flow semble être un excellent prédicteur de l'auto-efficacité. La perception positive de l'enseignant sur sa compétence professionnelle favorise son investissement au travail et sa disposition au développement professionnel.

De plus, dans une étude quantitative de Culbertson, Fullagar, Simmons, & Zhu (2014), les résultats de recherche ont démontré que les 14 élèves participants à l'étude ont vécu une expérience de flow par le biais de leur professeur grâce à la contagion émotionnelle. Les élèves disposent alors d'un engagement cognitif et d'un rendement scolaire plus important. Favre, Joly, Reynaud & Salvador (2005) définissent la contagion émotionnelle comme étant « une *aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui, caractérisant plus particulièrement les états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent ontogénétiquement l'empathie* » (p. 375). Le flow social se vit donc aussi selon la perspective des apprenants.

## 2.2. La compétence émotionnelle

Saarni (1999, p. 3) définit la compétence émotionnelle comme étant la démonstration de l'auto-efficacité dans les transactions sociales déclenchant des émotions. La compétence émotionnelle permet à l'individu, dans sa relation avec les autres, d'interagir en permettant d'appliquer de façon simultanée et stratégique ses connaissances émotionnelles. D'après l'auteure, la compétence émotionnelle est une habileté qui peut se développer et cela, toujours dans un contexte social. Lafortune et al. (2005) évoquent l'importance de la dimension affective dans la profession enseignante. Ils proposent l'utilisation de la compétence émotionnelle de Saarni afin de comprendre quelle est l'influence des émotions dans un contexte d'accompagnement et en quoi le développement de la compétence émotionnelle peut être un atout pour les professionnels de l'enseignement. C'est à l'aide de cette compréhension que les composantes de la compétence émotionnelle seront évoquées.

### 2.2.1. Les composantes de la compétence émotionnelle

Selon Saarni (1999), la compétence émotionnelle englobe huit composantes.

La première composante est *la conscience de ses propres états émotifs*.

Cette première composante suppose la capacité de l'individu d'être capable de reconnaître ses propres émotions mais aussi d'en comprendre la source en liant l'état émotionnel ressenti avec les circonstances, les événements et les individus déclencheurs de l'émotion.

Dans un contexte d'enseignement, Lafortune et al. (2005) mentionnent la valeur de cette composante dans les interventions pédagogiques où la conscience des états émotifs favorise la prise de décision. En effet, la capacité d'être conscient de son émotion favorise une action afin de gérer l'émotion plutôt que de l'éviter ou d'ajuster l'intervention pédagogique pour réduire une émotion désagréable par exemple.

La deuxième composante est *l'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres*.

Cette deuxième composante possède un lien très étroit avec la première composante puisqu'elle suppose une interaction entre les deux composantes : on ne peut comprendre les émotions des autres qu'à travers ses propres émotions.

Dans une démarche pédagogique, l'enseignant qui reconnaît et comprend les émotions des élèves peut produire des interventions pédagogiques qui soutiennent un climat propice à l'apprentissage (Lafortune et al., 2005).

La troisième composante est *l'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions*.

Cette composante permet la communication des émotions par le biais du langage ou de tout autre support symbolique.

En utilisant le vocabulaire associé aux émotions, l'enseignant peut développer chez les apprenants la capacité de représentation des émotions.

La quatrième composante est *la capacité d'empathie*.

L'empathie est une dimension importante dans les relations interpersonnelles. En enseignement, la capacité de comprendre ce que l'autre ressent favorise la compréhension des états émotionnels afin de mettre en place un climat de solidarité et de considération.

La cinquième composante est *l'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé*.

Une personne peut éprouver une émotion ou un état affectif sans pour autant le révéler à son entourage immédiat. En enseignement, le fait d'être conscient que l'état émotif interne peut être différent de l'état émotif démonstratif permet à l'enseignant une certaine réflexion sur sa pratique.

La sixième composante est *la capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation*.

Cette composante suppose une capacité à tolérer une émotion désagréable puissante. L'autorégulation permet de gérer ces émotions d'aversion en ayant recours à des adaptations face à la situation vécue.

Dans l'enseignement, Lafortune et al. (2005) propose un ajustement des interventions pédagogiques lors de manifestations d'émotions aversives.

La septième composante est ***la capacité à comprendre que les relations interpersonnelles et la communication dépendent des émotions.***

Cette composante permet l'adaptation de la communication dans les relations interpersonnelles. La prise de conscience que chaque personne transmet ses émotions de façon personnelle et variée permet d'ajuster la communication en fonction des attitudes de son interlocuteur.

Dans l'enseignement, cette composante aide à soutenir l'attention portée aux autres (Lafortune et al., 2005).

La huitième composante est ***la capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'auto efficacité.***

Cette composante suppose que chaque personne se construit, à l'aide de ses expériences personnelles, une conception convenable de la dimension affective dans un contexte social. Cette conception favorise le développement d'un sentiment d'auto efficacité émotionnel.

Selon Lafortune et al. (2005), le sentiment d'auto efficacité émotionnel dans la relation pédagogique est favorisé par la capacité à accepter et à comprendre ses expériences émotives.

Une recherche qualitative de Lafranchise (2010, page 219) qui porte sur l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants débutants, évoque l'importance de la prise en compte des émotions dans la profession enseignante. En effet, la réflexion des 11 enseignantes et enseignants interrogés concernant leurs propres émotions et celles de leurs élèves a permis le développement des huit composantes de la compétence émotionnelle et, de par ce fait, a favorisé l'amélioration de leur pratique professionnelle. La prise de conscience de l'utilité des émotions dans le cadre professionnel et la pratique réflexive qui en découle permettent donc d'exploiter ces connaissances et ainsi, améliorer les compétences de la pratique enseignante et le développement professionnel.

### 2.2.2. La compétence émotionnelle et l'intelligence émotionnelle

La compétence émotionnelle émane du concept d'intelligence émotionnelle développé par Mayer et Salovey (Mortiboys, 2005). Selon Salovey et Mayer (Saarni, 1999, page 60), l'intelligence émotionnelle est définie comme la capacité à reconnaître, à évaluer et à exprimer les émotions. C'est également la capacité à comprendre les émotions et à les réguler afin d'encourager le développement intellectuel et émotionnel.

Tel que nous l'avons dit, Saarni (1999) distingue l'intelligence émotionnelle de la compétence émotionnelle. Selon l'auteure, la définition de l'intelligence émotionnelle ne fait pas référence à l'implication du contexte et de la conscience de soi dans le fonctionnement individuel de l'émotion. La compétence émotionnelle selon Saarni (1999) intègre des éléments comme les valeurs morales de l'individu, l'identité du soi et son histoire développementale individuelle. Elle stipule que si l'intelligence émotionnelle n'est pas une aptitude mentale alors elle ne peut pas se définir comme une conception de l'intelligence.

Letor (2006) fait le constat d'une difficulté à définir l'intelligence émotionnelle et à démontrer l'existence de cette intelligence à l'aide de tests psychométriques. Selon l'auteure, le terme « compétence » est plus approprié pour définir le concept d'habiletés à s'adapter aux situations émotionnelles.

La définition de la compétence émotionnelle que propose Saarni (1999) introduit la notion de construction des habiletés émotionnelles dans un contexte social. Les connaissances de la dimension émotionnelle s'établissent dans les relations interpersonnelles et les stratégies de régulation émotionnelle s'opèrent aussi dans un contexte social.

On peut donc penser que ces deux concepts sont très proches malgré quelques notions distinctes. Dans le cadre de cette recherche, la compétence émotionnelle sera utilisée en tant que concept principal.

### 2.2.3. Les retombées de la compétence émotionnelle

D'après Letor (2006), la compétence émotionnelle permet de développer l'analyse et la réflexion sur les émotions et développe la conscience de soi en tant que professionnel, ce qui favorise l'accroissement de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants. En effet, en reconnaissant, en comprenant et en régulant ses propres émotions et celles des élèves, l'enseignant utilise toutes ces informations afin de mettre en place des contenus pédagogiques favorisant l'apprentissage des apprenants. La production et l'utilisation des connaissances émotionnelles sont des notions primordiales de la pratique réflexive de l'enseignant. La dimension émotionnelle intervient alors non seulement dans la préparation du contenu pédagogique mais aussi au sein de la classe favorisant ainsi un climat chaleureux et une relation pédagogique entre les élèves et le professeur encourageant l'engagement des élèves. Dans une étude portant sur le rôle des compétences émotionnelles dans la relation enseignant-élèves de 213 élèves et 9 enseignantes du primaire (Rusu, 2013), les résultats confirment une corrélation positive entre un haut niveau d'intelligence émotionnelle des enseignants et une bonne qualité de la relation professeur-élèves. Ainsi, l'enseignement n'est pas simplement la maîtrise de la connaissance d'un contenu pédagogique que l'on doit dispenser aux apprenants, mais il englobe plusieurs systèmes où les connaissances émotionnelles du professeur sont au cœur de sa pratique (Zembylas, 2007).

Une conséquence de l'utilisation de la compétence émotionnelle en lien avec la création de contenu pédagogique conçu pour impliquer affectivement les élèves est l'embrayage affectif (Letor, 2006). L'enseignant qui utilise ses connaissances émotionnelles concernant ses élèves pourra produire des situations pédagogiques où l'intérêt des apprenants sera favorisé. Une étude de Becker, Goetz, Morger et Ranellucci (2014) révèle une relation existante entre les émotions des enseignantes et des enseignants, leurs comportements pédagogiques et les émotions de 149 élèves du secondaire en classe. Les résultats de cette étude indiquent une relation significative entre les émotions des enseignantes et des enseignants et celles de leurs élèves. Les auteurs concluent que les émotions des enseignantes et des enseignants influencent les émotions des élèves en classe et qu'il apparaît donc important de prendre en compte l'influence de la dimension émotionnelle dans la préparation des leçons.

Selon Saarni (1999), la compétence émotionnelle intervient dans la perception du bien-être subjectif et dans le développement de la capacité de résilience de l'individu face à l'adversité.

Dans une étude de Gawali (2012), l'intelligence émotionnelle serait un prédicteur de l'adaptation positive chez les enseignantes et les enseignants. Les résultats de cette recherche, regroupant 413 enseignantes et enseignants du premier cycle universitaire, mettent en lumière la relation significative entre l'intelligence émotionnelle et l'adaptation positive. Ainsi, les enseignantes et enseignants disposant d'un score élevé d'intelligence émotionnelle seraient disposés à faire face à des situations stressantes de façon appropriée et efficace. Aussi, dans une étude de Ignat et Clipa (2012), les résultats de recherche présentent une corrélation positive entre l'intelligence émotionnelle et la satisfaction au travail chez 196 enseignantes et enseignants œuvrant dans différents niveaux de scolarité. Les auteurs concluent qu'un bon niveau d'intelligence émotionnelle contribue à la satisfaction au travail grâce à l'attitude positive envers l'activité professionnelle et les difficultés qui y sont associées.

### 2.3. Question spécifique et les objectifs de la recherche

Le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement est un atout considérable pour prévenir l'épuisement professionnel et favoriser le bien-être au travail. Le flow et la compétence émotionnelle se présentent comme deux phénomènes qui favorisent l'amélioration des compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement. Dans la présente recherche, on s'interroge sur l'éventuelle existence d'un lien qui pourrait unir le flow ressenti par les enseignantes et les enseignants du collégial et leur compétence émotionnelle.

La question spécifique de la présente recherche se formule ainsi :

**Existe-t-il une relation entre le flow et la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial?**

Sur cette base, notre recherche présente deux objectifs :

Explorer, dans une perspective globale, comment se manifestent la compétence émotionnelle et le flow chez les enseignantes et les enseignants du collégial;

Explorer de possibles relations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial et décrire les différents degrés de corrélation qui pourraient exister.

### 3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette section développe les différentes procédures utilisées pour mesurer les concepts étudiés et expliquera le choix de la méthode qui a été employée pour la présente recherche. Une description brève de quelques instruments utilisés par la communauté scientifique sera proposée afin de comprendre le choix éclairé des mesures qui ont été utilisées.

Également, la méthode d'échantillonnage ainsi que la description de l'échantillon sont exposées. Enfin, les critères de validité et de fidélité ainsi que des considérations éthiques sont proposés.

#### 3.1. Mesure du flow et choix de l'instrument pour la collecte de données

Il existe plusieurs outils pour mesurer la présence du flow. L'un des premiers outils utilisé, qui a été développé par Csikszentmihalyi (1990), est l'ESM (Experience Sampling Method). Cet outil d'auto description a permis de comprendre et d'établir quelles sont les dimensions essentielles du flow. Cette méthode propose aux participants de remplir un questionnaire à différents moments à l'aide d'un appareil électronique qui sonne à plusieurs instants de la journée. Les sonneries se comptent par sept ou huit fois par jour et sont réglées de manière aléatoire. L'objectif de cette méthode est d'obtenir des données sur les pensées, les émotions et les activités de l'individu et cela le plus objectivement possible. Par conséquent, cette utilisation permet aussi de pouvoir percevoir les fluctuations d'humeur au fil des heures des participants à l'étude.

Suite aux différentes études qualitatives pour comprendre le phénomène du flow, différentes échelles ont été développées. Ces dernières ont permis le développement des recherches quantitatives afin d'étudier le concept du flow dans différents domaines que ce soit au niveau professionnel, au niveau sportif et bien sûr en éducation avec un intérêt aussi bien pour le flow des étudiants ou des élèves (selon le degré de scolarité) que pour le personnel enseignant.

Au niveau de la méthode quantitative, différents outils ont été élaborés selon des visions distinctes du flow. Par exemple, le Flow State Scale (FSS) a été créé par Jackson & Marsh (1996). Cet outil a été testé par Beard & Hoy (2010) en le mettant en rivalité avec le modèle de Quinn (2005) afin de mesurer la structure théorique et la mesure du flow selon les deux visions

des chercheurs concernant ce concept. Le modèle de Jackson-Marsh (1996) propose un modèle du flow unifié et présente un ensemble intégré et holistique des différentes dimensions en rivalité avec le modèle de (Quinn, 2005). Ce deuxième modèle propose une toute autre vision des dimensions du flow. Selon Quinn (2005), les caractéristiques du flow sont séparées en antécédents c'est à dire que certaines dimensions, que sont la clarté des objectifs, l'équilibre défi et compétences, la concentration et la rétroaction claire, sont préalables au flow. Les autres caractéristiques sont des expériences subjectives et des retombées du flow, ce dernier s'établit alors comme un modèle de causalité. L'examen de la structure théorique du flow a permis de dégager une cohérence des construits dans le modèle de Jackson-Marsh.

Le Flow State Scale (FSS) a été remanié et amélioré afin de produire un outil plus performant : le Flow State Scale-2 (FSS-2) (Jackson & Eklund, 2002). Une version française de ce dernier questionnaire a été proposée par Fournier & al. (2007): le FSS-2FR. Certains énoncés du questionnaire mesurent difficilement les caractéristiques du flow à cause de certaines difficultés linguistiques ayant été produites par une traduction inadéquate (Demontrond & Gaudreau, 2008). Ainsi, une dernière version intitulée International French Flow State Scale-2 (IF-FSS2) a été élaborée afin de permettre aux francophones d'Europe et d'Amérique du Nord de bien comprendre les questions en excluant les ambiguïtés ou les subtilités linguistiques propres à un seul pays (Demontrond & Gaudreau, 2008), les alphas variaient de 0.79 à 0.92. Mais cet instrument est spécialement conçu pour le domaine du sport et ne convient donc pas à notre sujet d'étude.

Récemment, un outil a été développé spécifiquement pour le domaine de l'éducation et en langue française. Il s'agit de l'EduFlow (Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin Krumm & Csikszentmihalyi, 2014). C'est par le biais de ce questionnaire que les dimensions du flow seront collectées (annexe B). Ce questionnaire est composé de quatre sous-échelles qui comptent douze items de courtes phrases et les réponses sont effectuées à l'aide d'une échelle de Likert en sept points (allant de 1 à 7; 1 étant « totalement en désaccord » et 7 étant « totalement en accord »). Les sous-échelles mesurent certaines dimensions du flow à savoir l'absorption cognitive, l'altération de la perception du temps, l'absence de préoccupation à propos du soi et le bien-être. Le questionnaire EduFlow a été expérimenté auprès d'un échantillon de 1589 participants.

### 3.2. Mesure de la compétence émotionnelle et choix de l'instrument pour la collecte de données

Le concept d'intelligence émotionnelle présente différents outils pour sa mesure. Plusieurs instruments ont retenu notre attention par le fait qu'ils mesurent davantage des habiletés plutôt que des processus mentaux. Cette orientation rejoint en effet la notion de compétence proposée par Saarni (1999) dans sa proposition de compétence émotionnelle plutôt qu'intelligence émotionnelle. Même si le terme « intelligence » est utilisé par les différents auteurs des instruments de mesure que nous proposons, les concepts et les définitions sous-jacentes évoquent clairement des habiletés dont la capacité de développement comporte une dimension évolutive.

L'un de ces instruments est le construit de l'intelligence émotionnelle de Mayer & Salovey (1995). Selon les auteurs (Lator, 2006), l'intelligence émotionnelle se définit en quatre axes (la perception et l'expression des émotions, la compétence et l'analyse émotionnelle, la régulation réflexive de l'émotion et la facilitation de la pensée) qui sont soumis à un continuum : du niveau 1, le plus simple, au niveau 4, le plus complexe.

Un autre outil est l'inventaire du quotient émotionnel Bar-on EQ-I (Bar-On, 2004). Ce dernier propose de mesurer l'intelligence émotionnelle selon cinq facteurs : les compétences intra personnelles (par exemple être conscient de ses propres émotions), les compétences interpersonnelles (comme par exemple l'empathie), l'adaptabilité (par exemple la résolution de problèmes), la gestion du stress (les différents exemples comme la capacité de tolérance, de contrôle ou la propension à l'impulsivité) et, enfin, l'humeur générale (comme par exemple le sens du bonheur et l'optimisme). Cet outil étant très répandu et, même commercialisé, pour la mesure de l'intelligence émotionnelle, possède un construit psychométrique dont l'analyse a fait l'objet de nombreuses études. Cet outil se compose de cent-trente-trois items. Les items proposés sont de courtes phrases et le participant y appose une réponse sur une échelle de Likert en cinq points (1 : totalement en désaccord, 2 : un peu en désaccord, 3 : ni en accord ni en désaccord, 4 : un peu en accord, 5 : totalement en accord). Étant donné le nombre élevé d'items et par le fait même, une durée de passation assez importante, nous avons fixé notre choix sur un autre instrument.

L'outil qui a retenu notre attention pour la mesure de la compétence émotionnelle est le PEC (Profile of Emotional Competence) créée par Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013). Cet outil propose de mesurer la compétence émotionnelle selon deux échelles : les compétences

intra personnelles et les compétences interpersonnelles (annexe A). Le PEC comptabilise cinquante items qui mesurent dix sous-échelles de la compétence émotionnelle : l'identification de nos propres émotions; l'identification des émotions des autres; la compréhension de nos propres émotions; la compréhension des émotions des autres; l'expression de nos propres émotions; l'écoute des émotions des autres; la régulation de nos propres émotions; la régulation des émotions des autres; l'utilisation de nos propres émotions et l'utilisation des émotions des autres. Les items proposés sont de courtes phrases et le participant y appose une réponse sur une échelle de Likert en cinq points (allant de 1 à 5 ; 1 étant « totalement en désaccord » et 5 étant « totalement en accord »).

L'intérêt de l'utilisation de l'instrument de mesure PEC est qu'il propose une vision de la compétence émotionnelle qui se rapproche de celle de (Saarni, 1999). En effet, cette conception considère l'individu comme étant capable de développer toutes les dimensions de ce concept ce qui évoque clairement un aspect évolutif. On peut établir alors la compétence émotionnelle dans la perspective du développement puisqu'elle se réfère davantage à des habiletés en expansion plutôt qu'un état cristallisé que l'on ne peut pas accroître (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013). Ce concept participe donc à la construction de connaissances ce qui établit un lien avec le développement professionnel et le bien-être au travail.

Le PEC est un outil qui possède un construit psychométrique dont l'analyse a été effectuée auprès d'un échantillon de 5676 personnes avec une bonne fiabilité interne du score total ( $\alpha=0.88$ ) (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013). L'intérêt d'utiliser un tel instrument pourrait augmenter la validité de la mesure du concept. Le choix de la mesure s'est donc fixé sur cet instrument car il présente des caractéristiques intégrant des échelles intra personnelle et interpersonnelle qui présentent des dimensions importantes dans le contexte professionnel des enseignantes et des enseignants.

Afin d'aider les enseignantes et les enseignants à bien interpréter les questions et afin qu'ils puissent toujours cibler leurs réponses au contexte du travail, un ajout a été fait pour chaque question du questionnaire de la compétence émotionnelle et pour chaque question du questionnaire du flow. La précision suivante était indiquée avant chaque question : « Dans le cadre de mon activité d'enseignement ».

### 3.3. Approche méthodologique

La présente recherche vise principalement à décrire les liens entre la compétence émotionnelle et le flow des enseignantes et des enseignants au collégial. C'est donc à l'aide d'une étude quantitative que les deux concepts ont été étudiés. Les données recueillies sont de type provoqué (Van der Maren, 1996) puisque différents choix de réponses sont établis préalablement pour les participants par le biais des instruments utilisés (échelle de Likert). Un regroupement des données et une mise en relation des éléments rapportés ont été utilisés à des fins d'analyse. Le type d'étude qui est privilégié est la recherche descriptive corrélationnelle. Elle permet de vérifier s'il existe bel et bien une relation entre les deux concepts énoncés et donc de connaître l'influence exercée entre les différentes variables étudiées (Fortin, 2010). La relation d'association entre les concepts s'appuie sur la méthode corrélationnelle pour vérifier le degré de relation entre les deux variables. Des mesures de dispersion, comme par exemple le mode, la moyenne et la médiane, ont été calculées et analysées. L'utilisation du coefficient de relation linéaire permet de mettre en évidence les liens existants entre le flow et l'intelligence émotionnelle. Pour ce faire, nous avons utilisé la corrélation de Pearson. Différents diagrammes et tableaux pour mesurer les concepts à l'étude et pour procéder à une analyse des résultats sont présentés.

### 3.4. Échantillon

La méthode d'échantillonnage se veut non aléatoire puisque les participants ont été recrutés sur la base du volontariat. Puisque la recherche se situe dans le cadre d'une méthode quantitative, notre objectif était d'atteindre un nombre de participants supérieur à cent personnes ( $N > 100$ ) pour garantir une puissance statistique. Au total 132 enseignantes et enseignants ont participé à l'étude. Les 132 participations nous ont permis de récolter 103 réponses complètes et 29 réponses partielles aux questionnaires.

L'échantillon provient des différents Cégeps de Montréal et des environs (Rive Sud et Rive Nord). Au total, dix-neuf Cégeps ont été contactés afin de soumettre le projet de recherche. Sur

l'ensemble des Cégeps approchés, huit Cégeps ont accepté, quatre Cégeps ont refusé et sept n'ont pas répondu à la demande.

Le projet de recherche a été soumis au comité d'éthique de la recherche (CÉR) de chaque Cégep afin d'obtenir un certificat d'éthique. Après l'obtention de l'approbation du CÉR, les enseignantes et les enseignants ont été contactés selon les directives de chaque Cégep, soit par l'envoi direct aux enseignantes et aux enseignants d'un courriel d'information et d'invitation à participer à la recherche (plus de 1400 courriels ont été envoyés directement) soit par l'intermédiaire du conseiller ou de la conseillère pédagogique qui procédait à l'envoi des courriels d'information et d'invitation à participer à la recherche sur une liste établie du corps professoral en fonction dans leur établissement (annexe E). Ce courriel d'information et d'invitation à participer à la recherche permettait aux participants de répondre aux questionnaires grâce à un lien hypertexte qui donnait un accès direct au logiciel de sondage en ligne (LimeSurvey).

Les participants sont des professeurs ou des chargés de cours issus de domaines d'enseignement divers et enseignant en formation générale ou en formation continue.

Les participants à l'étude devaient satisfaire différents critères et ils en ont été informés lors de la présentation de la recherche.

Les critères d'inclusion sont :

- être un enseignant au collégial
- enseigner dans un Cégep à temps complet
- lire et comprendre le français.

Pour l'étude, il n'y avait pas de critère d'exclusion.

Également, un questionnaire sociodémographique (annexe C) nous a permis de recueillir des données relatives à l'âge des enseignantes et des enseignants, le nombre d'années professionnelles, le niveau de formation de l'enseignante ou de l'enseignant (son plus haut diplôme) ainsi que le genre des personnes interrogées. Ces données sont utilisées dans la description des résultats et nous permettent de dresser un portrait représentatif de la population étudiée à savoir les professionnels de l'enseignement collégial au Québec.

### 3.5. Déroulement de la recherche

La collecte des données s'est effectuée via le média informatique. Un site internet a été créé spécialement pour la collecte des données par le biais du logiciel de sondage en ligne LimeSurvey. Aucune identification n'était nécessaire lors de la connexion au site de sondage, les données étaient donc dès le départ anonymes (données sans informations nominatives ni renseignements permettant d'identifier les participants). Seuls les participants à la recherche et l'étudiante chercheuse avaient accès au lien internet.

Les questionnaires concernant les deux concepts sont de type auto-rapporté et ils ont pu être complétés en moins de trente minutes par les participants à l'étude tout en respectant leur choix de remplir les questionnaires quel que soit le moment de la journée. Les participants pouvaient s'ils le souhaitaient, arrêter de répondre aux questionnaires et le reprendre à un autre moment tout en conservant les réponses déjà fournies.

### 3.6. Qualité de la recherche

Les instruments utilisés pour mesurer les deux concepts de cette recherche ont fait l'objet de plusieurs recherches. On peut donc s'appuyer sur la démonstration de leur validité respective.

Afin de savoir si les instruments de mesure du flow et de la compétence émotionnelle comportent des dispositions précises et stables et ainsi pouvoir démontrer l'homogénéité des items mesurant le même construit, nous avons procédé à la vérification de la fidélité interne. Nous avons effectué des analyses statistiques de fiabilité sur les deux instruments.

L'EduFlow dispose d'un coefficient Alpha de Cronbach d'une valeur de 0,818 ( $\alpha=0,818$ ) sur les 12 éléments évalués, ce qui indique une consistance interne élevée.

Pour le PEC, nous avons recodé certains éléments (les items inversés) afin de mesurer la fiabilité. Nous avons obtenu un coefficient Alpha de Cronbach d'une valeur de 0,875 ( $\alpha=0,875$ ) sur les cinquante éléments, ce qui présente également, pour ce deuxième instrument, une très bonne consistance interne.

### 3.7. Les critères éthiques

Chaque personne qui a participé à la recherche a été informée de la nature exacte de la recherche et les coordonnées de l'étudiante chercheuse et de la direction de recherche ont été fournies. Également, la lettre d'information et de consentement (annexe D) a présenté les informations nécessaires concernant le respect de la confidentialité des personnes participantes ainsi que les risques et les bénéfices associés à l'étude. À ce propos, dans la rubrique « risques et inconvénients », il est mentionné que la ou le participant à l'étude peut avoir recours à un service d'aide et de soutien si le besoin s'en fait sentir; l'adresse du site du centre Telaide est indiquée dans la lettre d'information et de consentement. Ce document informatif a été présenté pour que les personnes puissent faire un choix libre et éclairé sur leur participation à la présente recherche. Aussi, l'information sur le retrait possible de l'étude en tout temps par le participant a été proposée et clairement énoncée.

Le serveur d'hébergement LimeService.com utilisé pour la présente étude est hébergé au Canada. Les normes de protection des données sont pour les données en transport une protection par HTTPS et les données en stockage sont entreposées dans les installations de LimeService au Canada lesquelles sont conformes à la loi canadienne relative à la protection de la vie privée.

La gestion des données et l'analyse statistique ont été effectuées à l'aide du logiciel informatique SPSS (version 21).

## 4. RÉSULTATS

Cette section présente les résultats de la recherche. Les données quantitatives recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Les caractéristiques de l'échantillon seront d'abord décrites selon les données sociodémographiques recueillies. Les résultats des analyses statistiques des concepts du flow et du profil des compétences émotionnelles seront présentés selon chaque objectif de recherche.

### 4.1. Caractéristiques de l'échantillon

#### *Le genre des participants*

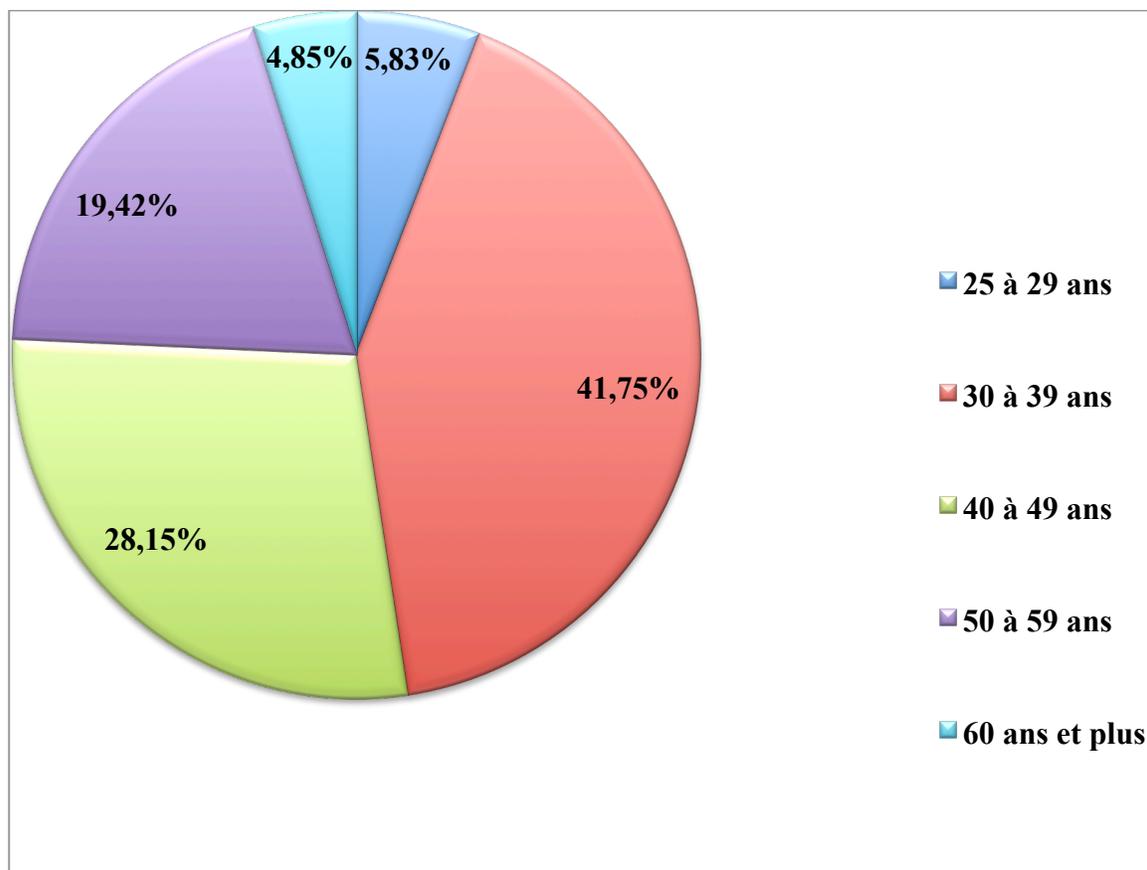
Le tableau des effectifs ci-dessous nous indique qu'une grande proportion des répondants à l'étude sont de sexe féminin (69.9%) puisque sur les 103 participants à l'étude, 72 sont des femmes et 30 sont des hommes. On note aussi une observation manquante sur l'ensemble des données concernant le genre des participants.

**Tableau 1 – Effectif des enseignantes et enseignants participant**

	Effectifs	Pourcentage
Féminin	72	69.9
Masculin	30	29.1
Total	102	99.0
Observation manquante	1	1.0
Total	103	100.0

#### *L'âge des participants*

Sur les 103 participants à l'étude, 41.75% sont âgés de 30 à 39 ans, ils représentent la plus grande tranche d'âge du diagramme. La plus petite portion d'âge concerne les personnes âgées de 60 ans et plus (4.85%). Les personnes âgées entre 25 et 29 ans sont également très peu représentées dans l'échantillon (5.83%). Plus d'un quart de l'échantillon (28.15%) représente la tranche d'âge des personnes de 40 à 49 ans et 19.42% des personnes de l'échantillon ont de 50 à 59 ans.



**Figure 2 – Diagramme en secteur des différents âges des 103 enseignantes et enseignants participant**

*Le niveau de scolarité des participants*

Le niveau de scolarité des 103 enseignantes et enseignants participant à l'étude se divise en cinq catégories se répartissant ainsi : 5 enseignantes et enseignants ont un niveau collégial; 30 ont un niveau baccalauréat; 55 ont un niveau maîtrise; 8 ont un niveau doctorat et 5 enseignantes et enseignants ont un niveau autre c'est à dire un DESS ou un microprogramme en enseignement.

*Les années d'expérience en enseignement et le nombre d'heures d'enseignement des participants*

Une grande partie de l'échantillon enseigne entre 10 et 15 heures par semaine (48 personnes) et entre 15 et 20 heures (33 personnes) alors que les personnes qui enseignent moins de 10 heures par semaine sont seulement au nombre de 9. Il est important de mentionner qu'il y a deux observations manquantes dans la caractéristique de l'échantillon « nombre d'heures d'enseignement par semaine ».

Les données sociodémographiques recueillies permettent de faire le constat que l'échantillon possède un nombre d'années d'expérience en enseignement assez varié (tableau 2). Malgré tout, on remarque que les personnes ayant entre 5 et 10 ans d'expérience sont les plus nombreuses dans l'échantillon (44 personnes sur un total de 103) et que dans l'ensemble cet échantillon est très expérimenté (seulement 13 personnes sur 103 pouvant être situées dans la phase d'insertion professionnelle). Le tableau 2 présente le récapitulatif des données concernant le nombre d'heure d'enseignement par semaine et les années d'expérience en enseignement des participants à l'étude.

**Tableau 2 - Récapitulatif des données concernant le nombre d'heures d'enseignement par semaine et les années d'expérience en enseignement des participants à l'étude**

<b>Caractéristiques de l'échantillon</b>	
<b>Nombre d'heures d'enseignement par semaine</b>	<b>Nombre de personnes</b>
Moins de 10 heures par semaine	11
Entre 10 et 15 heures par semaine	48
Entre 16 et 20 heures par semaine	33
Plus de 20 heures	9
<b>Années d'expérience en enseignement</b>	<b>Nombre de personnes</b>
Moins de 5 années	13
Entre 5 et 10 ans	44
Entre 11 et 20 ans	27
Plus de 20 ans	19

#### 4.2. Présentation des résultats se rapportant au premier objectif de recherche

Le premier objectif de cette recherche consiste à explorer dans une perspective globale, comment se manifestent la compétence émotionnelle et le flow chez les enseignantes et les enseignants du collégial.

#### 4.2.1. Statistiques descriptives globales du flow et de la compétence émotionnelle

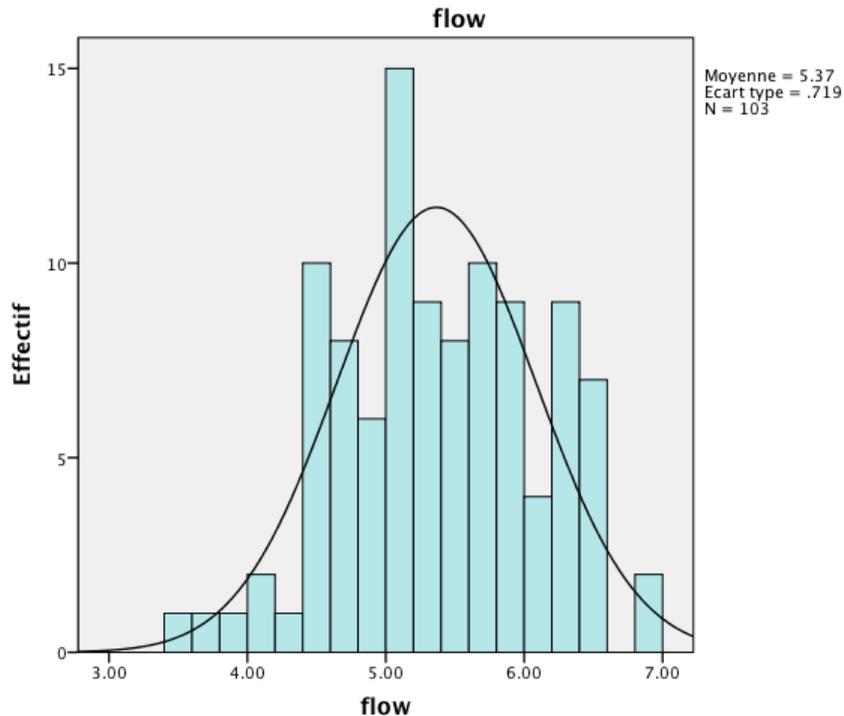
Les données recueillies pour le concept du flow et le concept de la compétence émotionnelle auprès des enseignantes et des enseignants du collégial ont d'abord été soumises à des statistiques descriptives globales. Le tableau 3 présente les statistiques descriptives du flow et de la compétence émotionnelles.

**Tableau 3 – Statistiques descriptives pour la moyenne du flow et de la compétence émotionnelle pour les 103 enseignantes et enseignants participant**

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>	<b>Mode</b>	<b>Médiane</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>Flow</b>	5.3655	.71885	5.00	5.3333	3.58	6.83
<b>Compétence émotionnelle</b>	3.9413	.41374	4.20	3.9800	2.76	4.68

La moyenne du flow est de 5.3655 sur une échelle de Likert de 7 points (1 étant « pas du tout d'accord » et 7 étant « tout à fait d'accord »). Ce résultat montre que globalement, les enseignantes et les enseignants participant à l'étude vivent l'expérience du flow. On note que la moyenne et la médiane de la variable flow sont presque similaires ( $M=5.3655$ ;  $Md=5.3333$ ) ce qui suppose une distribution normale. Cependant, on remarque que le mode ( $Mo=5$ ) présente une valeur qui est inférieure à celle de la moyenne et de la médiane, ce qui suggère qu'un nombre plus important de réponses ont été fournies sur le degré 5 (« assez d'accord ») de l'échelle de Likert à 7 points.

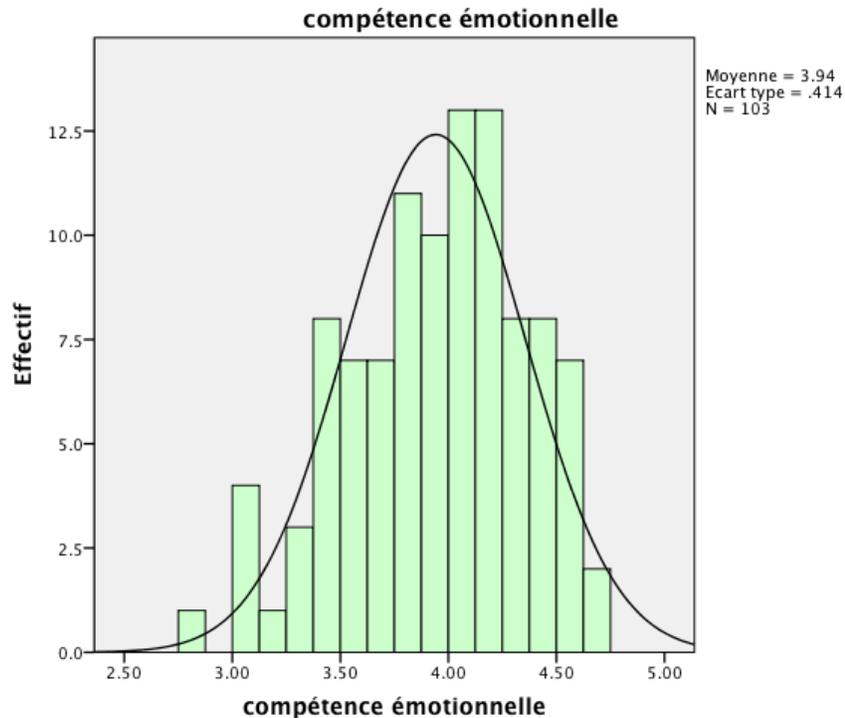
La figure 3 présente la distribution normale de la variable flow.



**Figure 3 - Histogramme de la distribution de la variable flow**

La moyenne de la compétence émotionnelle est de 3.9413 sur une échelle de Likert de 5 points (1 étant « totalement en désaccord » et 5 étant « totalement en accord »). Ce résultat énonce que globalement, les enseignantes et les enseignants participant à l'étude démontrent un profil de compétence émotionnelle relativement élevé. On note que la moyenne et la médiane de la variable compétence émotionnelle sont presque similaires ( $M=3.9413$ ;  $Md=3.9800$ ) ce qui suppose également une distribution normale. Cependant, on remarque que le mode ( $Mo=4.20$ ) présente une valeur qui est supérieure à celle de la moyenne et de la médiane, ce qui suggère qu'un nombre plus important de réponses ont été fournies sur le degré 4 de l'échelle de Likert à 5 points.

La figure 4 présente la distribution normale de la variable compétence émotionnelle.



**Figure 4 - Histogramme de la distribution de la variable compétence émotionnelle**

#### 4.2.2. Les variations selon le genre des participants

Les données sociodémographiques nous ont permis de savoir que 72 femmes et 30 hommes ont répondu aux questionnaires (une valeur est non indiquée). Afin de vérifier s'il existe une différence entre les hommes et les femmes concernant leur score au flow et au profil de compétences émotionnelles, un test-t a été réalisé.

Le tableau 4 propose la comparaison des moyennes du flow selon le genre des participants. L'analyse des données du test-t nous indique que l'écart entre la moyenne du flow des femmes ( $M=5.3816$ ) et la moyenne du flow des hommes ( $M=5.3167$ ) est peu élevé. La différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative puisque la probabilité associée de .681 est plus grande que 0.05 ( $.681 > 0.05$ ). L'intervalle de confiance se situe entre -.24750 et .37743, ce qui signifie que cet intervalle contient le zéro et cela confirme que les deux moyennes sont apparemment égales.

À la lumière de ces résultats, on peut donc affirmer que les enseignantes et les enseignants possèdent le même niveau de flow.

**Tableau 4 – Comparaison des moyennes du flow selon le genre des participants**

				Test-t pour égalité des moyennes				
	Quel est votre sexe?	N	Moyenne	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Intervalle de confiance 95% de la différence	
<b>Flow</b>	Féminin	72	5.3816	.412	100	.681	Inférieure	Supérieure
	Masculin	30	5.3167				-.24750	.37743

Le tableau 5 propose la comparaison des moyennes de la compétence émotionnelle selon le genre des participants. L'analyse des données du test-t nous indique que l'écart entre la moyenne de la compétence émotionnelle des femmes (M=3.9651) et la moyenne de la compétence émotionnelle des hommes (M=3.8755) est très faible. La différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative puisque la probabilité associée de .323 est plus grande que 0.05 ( $.323 > 0.05$ ). L'intervalle de confiance se situe entre -.08931 et .26853, ce qui signifie que cet intervalle contient le zéro et cela confirme que les deux moyennes sont apparemment égales.

À la lumière de ces résultats, on peut donc affirmer que les enseignantes et les enseignants possèdent le même niveau de compétence émotionnelle.

**Tableau 5 – Comparaison des moyennes du profil de la compétence émotionnelle selon le genre des participants**

				Test-t pour égalité des moyennes				
	Quel est votre sexe?	N	Moyenne	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Intervalle de confiance 95% de la différence	
<b>Compétence émotionnelle</b>	Féminin	72	3.9651	.994	100	.323	Inférieure	Supérieure
	Masculin	30	3.8755				-.08931	.26853

#### 4.2.3. Données descriptives des dimensions du flow et des dimensions de la compétence émotionnelle

##### *Le flow*

L'échelle du flow en éducation, EduFlow (Heutte, 2011), mesure quatre dimensions du flow à savoir l'absorption cognitive, l'altération de la perception du temps, l'absence de préoccupation du soi et l'expérience autotélique.

Le tableau 6 ci-dessous présente les statistiques descriptives des quatre dimensions du flow.

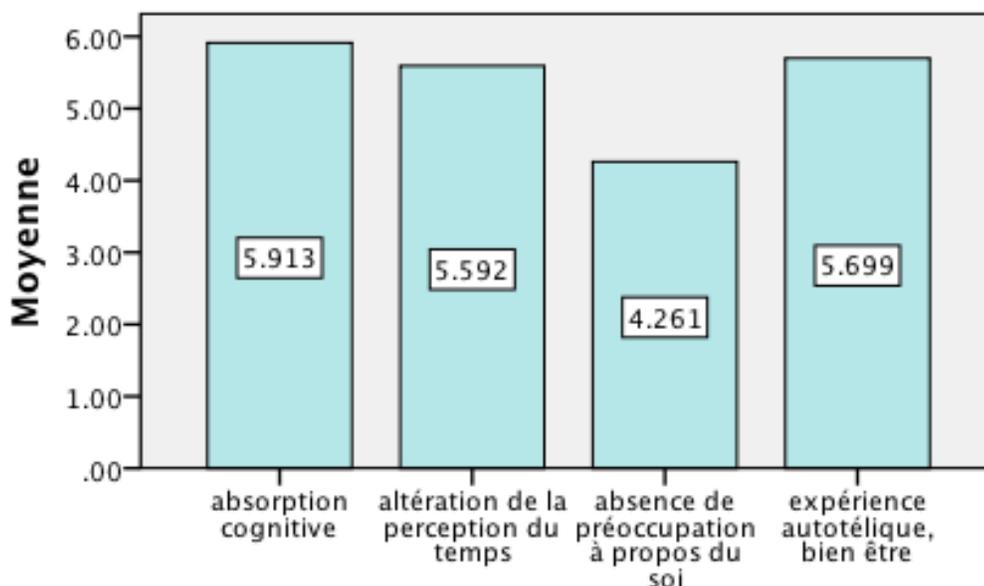
**Tableau 6 - Statistiques descriptives pour les 4 dimensions du flow pour les 103 enseignantes et enseignants participant**

	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>	<b>Médiane</b>	<b>Mode</b>
absorption cognitive	5.9126	.74822	6.0000	5.67
altération de la perception du temps	5.5922	.82437	5.3333	5.33
absence de préoccupation à propos du soi	4.2605	1.46355	4.3333	4.00
expérience autotélique, bien-être	5.6990	.99729	5.6667	5.67

On remarque que la moyenne la plus forte est celle de l'absorption cognitive (M=5.9126). Cette dernière ainsi que les moyennes de l'altération de la perception du temps (M=5.5922) et de l'expérience autotélique (M=5.6990) sont toutes les trois un peu plus élevées que la moyenne globale du flow<sup>3</sup>. La dimension absence de préoccupation à propos du soi a une moyenne faible par rapport aux trois autres dimensions (M=4.2605); on note également un écart-type plus important avec un résultat de 1.46355, ce qui suppose une plus grande dispersion des résultats. Également, cette dimension présente un mode de 4 alors que les autres dimensions possèdent des modes bien au-delà de 5 ce qui indique que la fréquence des valeurs est plus importante autour du point 4 de l'échelle de Likert à 7 points. Les résultats de la dimension absence de préoccupation à propos du soi suggèrent que les enseignantes et les enseignants présentent une inclinaison à la préoccupation du soi dans le cadre de leur activité d'enseignement, ce qui réduit leur propension au flow. La figure 5 présente un diagramme en bâton des moyennes des quatre dimensions du flow pour les 103 enseignantes et enseignants participant.

---

<sup>3</sup> Rappelons que la moyenne globale du flow est de 5.3655.



**Figure 5 – Diagramme en bâton des moyennes des 4 dimensions du flow pour les 103 enseignantes et enseignants participants**

### *La compétence émotionnelle*

Le profil de compétences émotionnelles, le PEC (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013), mesure dix dimensions de la compétence émotionnelle. Le tableau 7 présente les statistiques descriptives des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC.

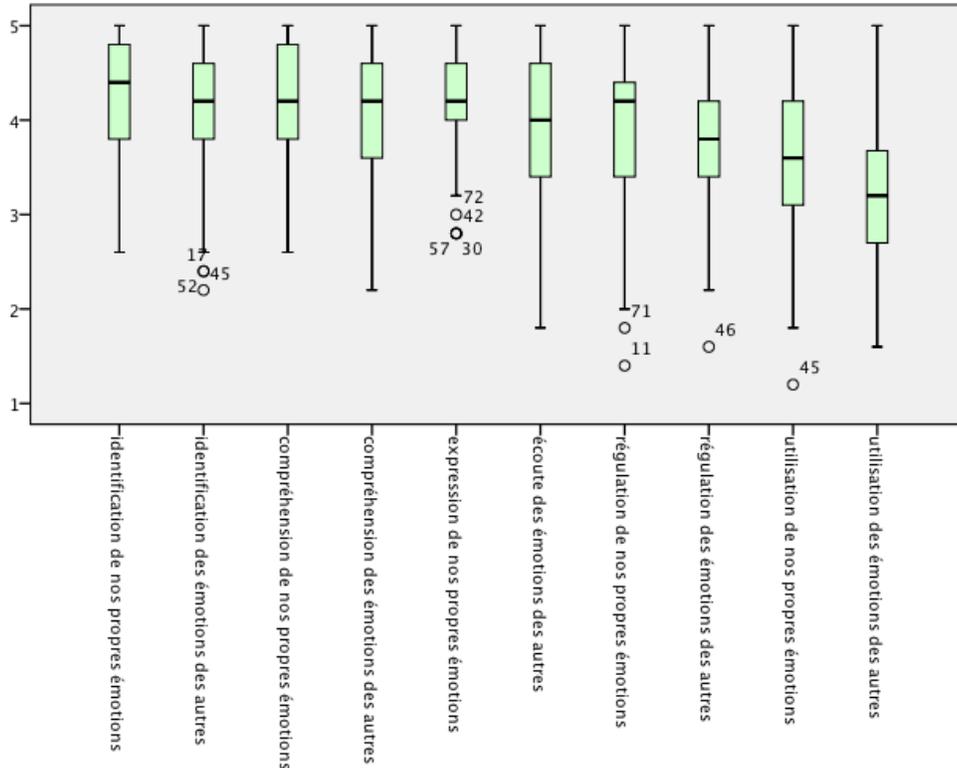
On constate que la moyenne la plus élevée est celle de la variable compréhension de nos propres émotions ( $M=4.2519$ ) et la moyenne la plus faible est celle de la variable utilisation des émotions des autres ( $M=3.1801$ ). Cette constatation nous indique qu'en général les enseignantes et les enseignants éprouvent de la facilité à comprendre les émotions de façon intra personnelle et qu'il est plus ardu d'utiliser les émotions de façon interpersonnelle. On remarque aussi des écarts entre les moyennes de certaines compétences émotionnelles. La régulation intra personnelle ( $M=3.8709$ ) et interpersonnelle ( $M=3.7961$ ) des émotions ainsi que l'utilisation intra personnelle ( $M=3.6427$ ) et interpersonnelle ( $M=3.1801$ ) des émotions ont des moyennes en dessous du point 4 de l'échelle de Likert à 5 points.

On peut noter également que les moyennes des dimensions intra personnelles sont toutes un peu plus élevées que les moyennes des dimensions interpersonnelles, ce qui suppose que la connaissance de soi est plus accessible que la dimension interpersonnelle.

**Tableau 7 – Statistiques descriptives des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC pour les 103 enseignantes et enseignants participant**

	<b>Moyenne</b>	<b>Ecart type</b>	<b>Médiane</b>	<b>Mode</b>
identification de nos propres émotions	4.2374	.61532	4.4000	5.00
identification des émotions des autres	4.1495	.63845	4.2000	4.60
compréhension de nos propres émotions	4.2519	.59561	4.2000	4.20
compréhension des émotions des autres	4.0248	.67910	4.2000	4.20
expression de nos propres émotions	4.2417	.56733	4.2000	4.20
écoute des émotions des autres	4.0257	.74973	4.0000	5.00
régulation de nos propres émotions	3.8709	.79291	4.2000	4.20
régulation des émotions des autres	3.7961	.69054	3.8000	4.20
utilisation de nos propres émotions	3.6427	.79836	3.6000	3.20
utilisation des émotions des autres	3.1801	.76017	3.2000	3.00

La figure 6 représente le diagramme de boîte à moustaches des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC pour les 103 enseignantes et enseignants participant. Ce diagramme de boîte à moustaches nous indique que les deux sous-échelles de la compétence émotionnelle qui possèdent des résultats les plus bas sont l'écoute des émotions des autres ainsi que l'utilisation des émotions des autres et l'utilisation de nos propres émotions. Ce sont par ailleurs, les sous-échelles qui possèdent une plus grande étendue par rapport aux autres alors que la sous-échelle expression de nos propres émotions détient la plus petite étendue.



**Figure 6 – Diagramme boîte à moustaches des 10 composantes de la compétence émotionnelle selon le PEC pour les 103 enseignantes et enseignants participants**

#### 4.3. Présentation des résultats se rapportant au deuxième objectif de recherche

Le second objectif de cette recherche consiste à explorer de possibles relations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial et décrire les différents degrés de corrélation qui pourraient exister.

Dans cette section, l’exploration d’une possible corrélation entre le flow et la compétence émotionnelle sera effectuée dans une perspective globale. Ensuite, nous procéderons à l’analyse de la corrélation du flow en lien avec chaque composante de la compétence émotionnelle et à celle de la compétence émotionnelle en lien avec chaque dimension du flow. Pour finir, nous explorerons les possibles liens de dépendance entre chaque dimension du flow et chaque composante de la compétence émotionnelle.

#### 4.3.1. Corrélation entre le flow et la compétence émotionnelle

Dans notre exploration de relation entre les deux concepts, nous avons tout d'abord calculé la corrélation du flow et de la compétence émotionnelle de manière globale à l'aide de leur moyenne respective. Ainsi, nous pouvons avoir une vision large sur un éventuel lien de dépendance.

Le tableau 8 nous présente la corrélation entre la moyenne du flow et la moyenne de la compétence émotionnelle qui est  $r=0.320$ . Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,000) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0.320$ ;  $p < 0.05$ ) entre le flow et la compétence émotionnelle, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). Il existe donc une relation de dépendance bidirectionnelle entre le flow et la compétence émotionnelle. On peut dire que plus les enseignantes et les enseignants vivent du flow dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils présentent un niveau de compétence émotionnelle élevé et aussi, plus les enseignantes et les enseignants présentent un niveau de compétence émotionnelle élevé, plus ils vivent du flow.

**Tableau 8 – Corrélation entre la moyenne du flow et la moyenne de la compétence émotionnelle**

		moyenne compétence émotionnelle	moyenne flow
moyenne compétence émotionnelle	Corrélation de Pearson	1	.320**
	Sig. (bilatérale)		.001
	N	103	103
moyenne flow	Corrélation de Pearson	.320**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	
	N	103	103

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### 4.3.2. Corrélation entre la compétence émotionnelle et les dimensions du flow

Nous avons effectué les analyses de corrélation entre la moyenne de la compétence émotionnelle et chaque dimension du flow, à savoir l'absorption cognitive, l'altération de la perception du temps, l'absence de préoccupation à propos du soi et l'expérience autotélique.

Dès lors, nous pouvons constater que les dimensions du flow qui n'ont aucune corrélation avec la moyenne de la compétence émotionnelle sont l'altération de la perception du temps et l'absence de préoccupation à propos du soi. Puisque qu'aucune corrélation n'a été relevée avec ces deux dimensions, nous pouvons conclure qu'il n'y a aucun lien de dépendance entre la compétence émotionnelle, l'altération de la perception du temps et l'absence de préoccupation à propos du soi (Haccoun & Cousineau, 2009).

Le tableau 9 présente le récapitulatif des corrélations entre la compétence émotionnelle et chaque dimension du flow. On remarque que la corrélation de Pearson entre la moyenne de la compétence émotionnelle et l'absorption cognitive est de  $r=0.305$ . Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,002) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0.305$ ;  $p < 0.05$ ) entre l'absorption cognitive et la compétence émotionnelle, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). On peut donc dire qu'il existe une relation dépendante entre la compétence émotionnelle et l'absorption cognitive, en d'autres termes, plus les enseignantes et les enseignants ont un niveau élevé de compétence émotionnelle dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils vivent de l'absorption cognitive dans leur activité qui leur procure le flow et vice versa.

La deuxième dimension du flow qui est corrélée positivement à la compétence émotionnelle est l'expérience autotélique avec une valeur de  $r$  égale à 0.312 ( $r=0,312$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,001) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0.312$ ;  $p < 0.05$ ) entre l'expérience autotélique et la moyenne de la compétence émotionnelle, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). On peut donc dire qu'il existe une relation dépendante entre la compétence émotionnelle et l'expérience autotélique; plus les enseignantes et les

enseignants vivent l'expérience autotélique dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils possèdent un niveau élevé de compétence émotionnelle et vice versa.

**Tableau 9 – Récapitulatif des corrélations entre la compétence émotionnelle et certaines dimensions du flow**

		<b>moyenne compétence émotionnelle</b>	<b>absorption cognitive</b>
moyenne compétence émotionnelle	Corrélation de Pearson	1	.305**
	Sig. (bilatérale)		.002
	N	103	103
absorption cognitive	Corrélation de Pearson	.305**	1
	Sig. (bilatérale)	.002	
	N	103	103
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			
		<b>moyenne compétence émotionnelle</b>	<b>expérience autotélique</b>
moyenne compétence émotionnelle	Corrélation de Pearson	1	.312**
	Sig. (bilatérale)		.001
	N	103	103
expérience autotélique	Corrélation de Pearson	.312**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	
	N	103	103
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

#### 4.3.3. Corrélation entre le flow et les composantes de la compétence émotionnelle

Nous avons effectué les analyses de corrélation entre la moyenne du flow et chaque composante de la compétence émotionnelle du PEC.

Nous avons constaté que les composantes de la compétence émotionnelle qui n'ont aucune corrélation avec la moyenne du flow sont l'identification des émotions des autres; la compréhension de ses propres émotions; l'expression de ses propres émotions; la régulation des émotions des autres; l'utilisation de ses propres émotions et l'utilisation des émotions des autres. Puisque qu'aucune corrélation n'a été relevée avec ces composantes, nous pouvons conclure qu'il

n'y a aucun lien de dépendance entre le flow et ces six composantes de la compétence émotionnelle (Haccoun & Cousineau, 2009).

Le tableau 10 propose le récapitulatif des corrélations entre le flow et certaines composantes de la compétence émotionnelle. On constate que la moyenne du flow est corrélée positivement avec la variable identification de ses propres émotions avec une valeur de  $r$  égale à 0,433 ( $r=0,433$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,000) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,433$ ;  $p < 0,05$ ) entre l'identification de ses propres émotions et le flow, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). On peut donc dire qu'il existe une relation dépendante entre la variable du flow et la variable identification de nos propres émotions. On peut donc conclure que plus les enseignantes et les enseignants identifient leurs propres émotions dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils vivent du flow et vice versa.

On remarque que la moyenne du flow est corrélée positivement avec la variable compréhension des émotions des autres avec une valeur de  $r$  égale à 0,254 ( $r=0,254$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,010) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,254$ ;  $p < 0,05$ ) entre la compréhension des émotions des autres et le flow, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est faible puisque  $r$  est inférieur à 0.30 ( $r < 0.30$ ). Il existe donc une relation dépendante entre la variable du flow et la variable compréhension des émotions des autres. On peut conclure que plus les enseignantes et les enseignants comprennent les émotions des autres dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils vivent du flow et vice versa.

La moyenne du flow est corrélée positivement avec la variable écoute des émotions des autres avec une valeur de  $r$  égale à 0,240 ( $r=0,240$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,015) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,240$ ;  $p < 0,05$ ) entre l'écoute des émotions des autres et le flow, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est faible puisque  $r$  est inférieur à 0.30 ( $r < 0.30$ ). On peut donc dire qu'il existe une relation dépendante entre la variable du flow et la variable écoute des émotions des autres. On conclut que plus les enseignantes et les enseignants sont à l'écoute des émotions des autres dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils vivent du flow.

La corrélation de Pearson entre la moyenne du flow et la variable régulation de nos propres émotions a une valeur de  $r$  égale à 0,399 ( $r=0,399$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,000) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,433$ ;  $p < 0,05$ ) entre la régulation de ses propres émotions et le flow, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). Il existe donc une relation dépendante entre la variable du flow et la variable régulation de nos propres émotions. On peut donc conclure que plus les enseignantes et les enseignants régulent leurs propres émotions dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils vivent du flow.

**Tableau 10 - Récapitulatif des corrélations entre le flow et certaines composantes de la compétence émotionnelle**

		<b>moyenne flow</b>	<b>identification de nos propres émotions</b>
moyenne flow	Corrélation de Pearson	1	.433**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	103	103
identification de nos propres émotions	Corrélation de Pearson	.433**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	103	103

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		<b>moyenne flow</b>	<b>compréhension des émotions des autres</b>
moyenne flow	Corrélation de Pearson	1	.254**
	Sig. (bilatérale)		.010
	N	103	103
compréhension des émotions des autres	Corrélation de Pearson	.254**	1
	Sig. (bilatérale)	.010	
	N	103	103

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		<b>moyenne flow</b>	<b>écoute des émotions des autres</b>
moyenne flow	Corrélation de Pearson	1	.240*
	Sig. (bilatérale)		.015
	N	103	103
écoute des émotions des autres	Corrélation de Pearson	.240*	1
	Sig. (bilatérale)	.015	
	N	103	103

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		<b>moyenne flow</b>	<b>régulation de nos propres émotions</b>
moyenne flow	Corrélation de Pearson	1	.399**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	103	103
régulation de nos propres émotions	Corrélation de Pearson	.399**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	103	103

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### 4.3.4. Corrélation entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle

Nous avons effectué les analyses de corrélation entre chaque dimension du flow et chaque composante de la compétence émotionnelle. Certains résultats n'ont montré aucune corrélation entre certaines dimensions du flow et plusieurs composantes de la compétence émotionnelle. La figure 7 rassemble l'ensemble des variables non corrélées. On constate que deux composantes de la compétence émotionnelle qui sont l'expression de nos propres émotions et l'utilisation des émotions des autres ne sont corrélées à aucune dimension du flow. Nous notons également que les dimensions du flow qui comportent le plus grand nombre d'éléments de la compétence émotionnelle qui sont non corrélés sont l'altération de la perception du temps et l'absence de préoccupation à propos du soi.



Figure 7 – Dimensions du flow et composantes de la compétence émotionnelle non corrélées

La figure 8 rassemble les variables corrélées de notre étude entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle.



Figure 8 – Dimensions du flow et composantes de la compétence émotionnelle corrélées

Nous avons réuni toutes les corrélations de Pearson selon les différentes variables du flow et la compétence émotionnelle dans le tableau 11.

**Tableau 11 – Corrélation entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle**

VARIABLES		absorption cognitive	altération de la perception du temps	absence de préoccupation à propos du soi	expérience autotélique
<b>identification de nos propres émotions</b>	Corrélation de Pearson	.409**		.330**	.344**
	Sig. (bilatérale)	.000		.001	.000
<b>identification des émotions des autres</b>	Corrélation de Pearson	.240*			
	Sig. (bilatérale)	.015			
<b>compréhension de nos propres émotions</b>	Corrélation de Pearson	.303**			
	Sig. (bilatérale)	.002			
<b>compréhension des émotions des autres</b>	Corrélation de Pearson	.228*			.229*
	Sig. (bilatérale)	.021			.020
<b>écoute des émotions des autres</b>	Corrélation de Pearson		.301**		.272**
	Sig. (bilatérale)		.002		.005
<b>régulation de nos propres émotions</b>	Corrélation de Pearson	.386**		.426**	.254**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.010
<b>régulation des émotions des autres</b>	Corrélation de Pearson	.206*			
	Sig. (bilatérale)	.037			
<b>utilisation de nos propres émotions</b>	Corrélation de Pearson				.213*
	Sig. (bilatérale)				.031

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

La corrélation de Pearson la plus élevée concerne la dimension du flow « absence de préoccupation à propos du soi » en lien avec la composante de la compétence émotionnelle « régulation de nos propres émotions ». Ces deux variables sont corrélées positivement avec une valeur de  $r$  égale à 0,426 ( $r=0,426$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,000) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,426$ ;  $p < 0,05$ ) entre la régulation de ses propres émotions et l'absence de préoccupation à propos du soi, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). On peut donc dire qu'il existe une relation dépendante entre la variable absence de préoccupation à propos du soi et la variable régulation de ses propres émotions. On conclut que plus les enseignantes et les enseignants régulent leurs propres émotions dans le cadre de leur activité d'enseignement, plus ils connaissent une absence de préoccupation à propos du soi. L'absence de la préoccupation à propos du soi est également corrélée positivement à l'identification de ses propres émotions ( $r=0,330$ ;  $p < 0,05$ ) avec une taille d'effet qui confirme une corrélation moyenne ( $0.30 < r < 0.50$ ). Nous pouvons conclure que plus les enseignantes et les enseignants dans le cadre de leur activité d'enseignement connaissent une absence de préoccupation à propos du soi, plus ils identifient leurs propres émotions.

On constate que la variable absorption cognitive est celle qui contient le plus de résultats de corrélation. L'absorption cognitive et l'identification de nos propres émotions présentent une corrélation positive avec une valeur de  $r$  égale à 0,409 ( $r=0,409$ ). Sa valeur est statistiquement significative car la probabilité associée est  $p(0,000) < 0,05$ . Il existe une corrélation positive ( $r=0,409$ ;  $p < 0,05$ ) entre les deux variables, et selon la taille de l'effet, cette corrélation est moyenne puisque  $r$  est compris entre 0.30 et 0.50 ( $0.30 < r < 0.50$ ). Une relation dépendante entre l'identification de nos propres émotions et l'absorption cognitive existe et nous pouvons ainsi conclure que plus les enseignantes et les enseignants dans le cadre de leur activité d'enseignement identifient leurs propres émotions, plus ils vivent une absorption cognitive. Également, on souligne les corrélations positives entre l'absorption cognitive et la variable compréhension de nos propres émotions ( $r=0,303$ ;  $p < 0,05$ ); l'absorption cognitive et la variable régulation de nos propres émotions ( $r=0,386$ ;  $p < 0,05$ ); toutes deux présentent une corrélation moyenne selon la taille de l'effet ( $0.30 < r < 0.50$ ). Enfin, l'absorption cognitive montre une corrélation faible ( $r < 0.30$ ) entre les variables suivantes : l'identification des émotions des autres

( $r=0,240$ ;  $p<0.05$ ); la compréhension des émotions des autres ( $r=0,228$ ;  $p<0.05$ ) et la régulation des émotions des autres ( $r=0,206$ ;  $p<0.05$ ). Nous concluons que plus les enseignantes et les enseignants, dans le cadre de leur activité d'enseignement, connaissent l'absorption cognitive, plus ils comprennent et régulent leurs propres émotions. Aussi, plus les enseignantes et les enseignants dans le cadre de leur activité d'enseignement connaissent l'absorption cognitive, plus ils régulent et comprennent les émotions des autres mais de façon plus faible.

La dimension du flow « expérience autotélique » comporte aussi plusieurs liens de dépendance avec les variables de la compétence émotionnelle qui sont l'identification de nos propres émotions ( $r=0,344$ ;  $p<0.05$ ) avec une corrélation positive moyenne selon la taille de l'effet ( $0.30<r<0.50$ ); la compréhension des émotions des autres ( $r=0,229$ ;  $p<0.05$ ); la régulation de nos propres émotions ( $r=0,254$ ;  $p<0.05$ ) et l'utilisation de nos propres émotions ( $r=0,213$ ;  $p<0.05$ ). Ces trois dernières variables connaissent une corrélation positive faible avec l'expérience autotélique selon la taille de l'effet ( $r<0.30$ ).

Enfin, l'altération de la perception du temps présente une corrélation positive avec l'écoute des émotions des autres ( $r=0,301$ ;  $p<0.05$ ) et ce lien de dépendance est moyen selon la taille de l'effet ( $0.30<r<0.50$ ). On conclut que plus les enseignantes et les enseignants dans le cadre de leur activité d'enseignement sont à l'écoute des émotions des autres, plus ils éprouvent une altération de la perception du temps.

## 5. DISCUSSION

Cette section comporte l'interprétation des résultats selon les deux objectifs de recherche.

En premier lieu, conformément à notre premier objectif de recherche, nous ferons une description de la manifestation du flow et de la manifestation de la compétence émotionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial. Puis nous interpréterons les résultats du deuxième objectif de recherche à savoir l'exploration des possibles relations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial.

### 5.1. Interprétation des résultats selon le premier objectif de recherche

#### 5.1.1. La manifestation du flow chez les enseignantes et les enseignants du collégial

Les résultats obtenus nous ont confirmé que les enseignantes et les enseignants du collégial participant à l'étude rapportent vivre du flow dans le cadre de leur activité d'enseignement. Selon la moyenne globale du flow ( $M=5.3655$ ), on constate que les enseignantes et les enseignants qui ont participé à l'étude rapportent être absorbés par leur activité d'enseignement; ils ne voient pas le temps passer ou bien le temps passe d'une façon inhabituelle; ils éprouvent une absence de préoccupation à propos du soi et ils connaissent un état de bien-être.

Parmi les quatre dimensions étudiées, la dimension absorption cognitive est la plus forte puisqu'elle possède la moyenne la plus élevée ( $M=5.9126$ ) chez les participants à la présente recherche; on peut penser que c'est l'aspect qui définit le plus clairement le flow dans ce groupe professionnel. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'absorption cognitive, évalué par l'item FlowD1 de l'échelle EduFlow (Heutte, 2011), regroupe deux dimensions du flow originel de Csikszentmihalyi (1990) à savoir *l'union de la force et de la conscience* et *la concentration sur la tâche* (Heutte, 2011, p.107). Également, Heutte (2011, p.108) souligne que cette dimension occupe une position importante, voire essentielle dans l'expérience du flow. Nous nous interrogeons au sujet de la dimension *le contrôle de la tâche*. Rappelons que cette dimension fait état d'une aptitude à minimiser le risque dans la tâche engagée. Une perception de contrôle de la

situation ou de l'activité est ressentie par la personne. Les trois questions de l'item FlowD1 de l'échelle EduFlow, comme par exemple la question « Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation », semblerait faire référence à la dimension *le contrôle de la tâche*. En effet, en ayant une perception de contrôle dans une activité, l'enseignante ou l'enseignant atténue ainsi la perception du risque d'échec dans sa prestation d'enseignement. Si effectivement nous supposons que cette dimension est incluse dans l'item FlowD1 de l'échelle EduFlow, cela pourrait contribuer à l'explication de la forte moyenne de nos participants à l'absorption cognitive, puisque l'évaluation de cette dernière se ferait par le biais des trois dimensions originelles de Csikszentmihalyi (1990) et non pas de deux dimensions telles que mentionnées par l'auteur de l'EduFlow (Heutte, 2011).

La dimension *expérience autotélique* est la deuxième dimension relevée par les participants et qui comporte la deuxième moyenne la plus élevée (M=5.6990). Csikszentmihalyi (2004, p.81) présente les expériences qui génèrent le flow comme des activités autotéliques. La vision de l'auteur de l'échelle Eduflow est assez différente puisqu'il propose l'expérience autotélique comme une dimension à part entière du flow. Même si cette différence conceptuelle existe, l'EduFlow évalue l'expérience autotélique comme étant le produit d'un état de flow. Cette vision implique également, tout comme Csikszentmihalyi (2004) l'indique, le fait que l'expérience autotélique a un lien étroit avec la motivation intrinsèque. En effet, plus un état de bien-être est vécu par la personne, plus elle souhaitera renouveler l'expérience qui lui procure ce moment d'agrément. Une étude de Kowal & Fortier (2000) a révélé une corrélation positive entre le flow et la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le contexte d'une activité physique (la natation) chez les 104 participants à l'étude. L'expérience autotélique étant une expérience de bien-être, la propension à la renouveler serait accrue grâce à la motivation de l'individu.

Nous avons constaté que les moyennes de *l'absorption cognitive* et de *l'expérience autotélique* sont les plus élevées. Ce résultat est en concordance avec une étude de Llorens, Salanova, & Rodríguez (2013) puisque l'analyse de l'expérience du flow auprès de 957 travailleurs a permis de comprendre que la fréquence du flow est associée à deux dimensions qui sont l'absorption cognitive et l'expérience autotélique.

*L'altération de la perception du temps* présente également une moyenne assez forte ( $M=5.5922$ ) chez les enseignantes et les enseignants du collégial de notre étude. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'absorption cognitive et la distorsion temporelle aient un lien entre elles. En effet, la concentration sur la tâche est si intense que la personne est absorbée par l'activité qu'elle fait et elle n'a plus la notion habituelle du temps. C'est ce qu'a démontré une étude de Agarwal & Karahanna, (2000) en proposant une étude corrélationnelle entre différentes caractéristiques de l'absorption cognitive dans un contexte d'état de flow chez 288 participants. La distorsion du temps et l'absorption cognitive étaient corrélées positivement.

Quant à la dimension la plus faible ( $M=4.2605$ ) *absence de préoccupation à propos du soi*, celle-ci présente le plus grand écart-type ( $E-T=1.46355$ ) ce qui suggère une différence marquante entre les réponses des participants à l'étude. La faible moyenne de cette dimension pourrait être attribuée au caractère social de l'activité d'enseignement. Une des questions posées de l'échelle EduFlow concernant cette dimension était « Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi ». Comme nous l'avons déjà abordé lors du chapitre de la problématique, l'enseignement est une relation d'aide pédagogique. Lors d'une prestation d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant doit se présenter de façon socialement acceptable où le maintien d'un niveau de conscience de soi peut être exigé. Là encore, nous devons nous attarder sur la distinction entre la dimension de l'auteur de l'échelle EduFlow (Heutte, 2011) et celle de Csikszentmihalyi (2004). En effet, la dimension originelle qui est *la perte de la conscience de soi* (Csikszentmihalyi, 2004) propose que la personne vivant du flow positionne la conscience de soi d'une manière subsidiaire mettant ainsi la conscience au service de la concentration à la tâche. Heutte (2011, p.108) propose une vision sociale de la dimension *absence de préoccupation à propos du soi* puisque les questions concernent uniquement la perception de l'enseignante ou l'enseignant à propos du jugement des autres. Également, l'étude réalisée par Dalton, Holoboff, Kaniusis, Kranenborg, & Sliva (2014), révèle que l'un des facteurs qui contribue au développement du flow chez les 260 enseignants participant était les relations avec les élèves. Ce qui soutient l'importance de la dimension sociale du flow chez les enseignantes et les enseignants.

Nous avons remarqué que la moyenne du flow pour les hommes ( $M=5.3167$ ) et la moyenne du flow pour les femmes ( $M=5.3816$ ) sont très similaires ce qui signifie qu'il n'existe aucune différence significative selon le genre des professionnels de l'enseignement qui vivent du flow dans l'échantillon de notre étude.

### 5.1.2. La manifestation de la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial

Le calcul de la moyenne globale de la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial ( $M=3.9413$ ) nous informe que les participants à l'étude détiennent un profil sur les 10 composantes de la compétence émotionnelle avantageux.

Puisque notre recherche se base initialement sur le concept de compétence émotionnelle selon le modèle de Saarni (1999) mais que l'instrument que nous avons utilisé pour effectuer nos mesures de la compétence émotionnelle n'utilise pas les mêmes catégories de composantes, nous avons élaboré un tableau de correspondance (figure 9) entre les composantes de la compétence émotionnelle telle qu'elle est définie par Saarni (1999) et le profil de compétence émotionnelle (PEC) tel qu'il est proposé par Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak (2013).

<b>8 composantes de la compétence émotionnelle</b>	<b>• Profil de compétence émotionnelle (PEC)</b>
la conscience de ses propres états émotifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>•identification de nos propres émotions</li> <li>•compréhension de nos propres émotions</li> </ul>
l'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>•identification des émotions des autres</li> <li>•compréhension des émotions des autres</li> <li>•utilisation des émotions des autres</li> </ul>
l'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>•expression de nos propres émotions</li> </ul>
la capacité d'empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>•compréhension des émotions des autres</li> <li>•régulation des émotions des autres</li> </ul>
l'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé	<ul style="list-style-type: none"> <li>•régulation des émotions des autres</li> <li>•régulation de nos propres émotions</li> </ul>
la capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>•régulation de nos propres émotions</li> </ul>
la conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>•écoute des émotions des autres</li> <li>•expression de nos propres émotions</li> </ul>
la capacité d'accepter ses expériences émotives et de développer un sentiment d'autoefficacité	<ul style="list-style-type: none"> <li>•utilisation de nos propres émotions</li> <li>•compréhension de nos propres émotions</li> <li>•identification de nos propres émotions</li> </ul>

**Figure 9 - Le profil de compétence émotionnelle (PEC) en lien avec les composantes de la compétence émotionnelle selon Saarni**

Dans la section des résultats, on constate (tableau 7) que les moyennes de l'échelle intra personnelle sont légèrement plus élevées que les moyennes de l'échelle interpersonnelle dans les différentes sous-échelles (identification, compréhension, expression/écoute, régulation et utilisation). Ces résultats supposent que les enseignantes et les enseignants font preuve d'une connaissance de leurs propres émotions plus élevée que de la connaissance des émotions des autres.

Également, on constate que les moyennes des sous-échelles du profil de la compétence émotionnelle qui sont l'identification, la compréhension, l'expression et l'écoute sont plus élevées que les moyennes de la régulation et l'utilisation des émotions que ce soit à l'échelle intra personnelle ou interpersonnelle (tableau 7). La régulation et l'utilisation des émotions semblent

être des compétences plus difficiles à acquérir ou d'un niveau plus élevé. L'identification des émotions, leur compréhension, leur expression ou leur écoute peuvent alors apparaître comme des éléments supportant la constante évolution des compétences de régulation et d'utilisation des émotions (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis, 2009, pages 39-40). On peut alors comprendre l'enjeu de ces deux compétences dans la réalisation du matériel pédagogique en relation avec les émotions. Créer des situations pédagogiques qui laissent la place aux émotions suppose que lorsque l'enseignante ou l'enseignant prépare son matériel pédagogique, il ou elle anticipe la réaction et l'état émotif des élèves par rapport aux contenus qui vont être enseignés. On peut alors penser que l'utilisation des émotions des autres (les élèves) intervient fortement dans ce contexte préliminaire aux prestations d'enseignement. Quant à la régulation des émotions, prenons l'exemple du matériel substitut préparé et utilisé par l'enseignante ou l'enseignant face à un groupe d'élèves dont le contenu pédagogique initial ne procure pas l'effet escompté. Afin de remédier à la situation et par le fait même, de réguler les émotions des élèves, l'enseignante ou l'enseignant utilisera son matériel pédagogique de « secours » pour enrayer la situation déplaisante.

Enfin, tout comme pour le concept du flow, nous constatons que la moyenne du profil de compétence émotionnelle des hommes ( $M=3.8755$ ) et celle des femmes ( $M=3.9651$ ) sont très similaires ce qui signifie qu'il n'existe aucune différence significative selon le genre des professionnels de l'enseignement dans les résultats du profil de compétence émotionnelle de notre échantillon.

## 5.2. Interprétation des résultats selon le deuxième objectif de recherche

### 5.2.1. Les relations de dépendance entre le flow et la compétence émotionnelle chez les participants dans une perspective globale

Dans une vision globale, les résultats nous ont amené à constater que les enseignantes et les enseignants du collégial vivant du flow dans le cadre de leur activité d'enseignement possèdent un profil de compétence émotionnelle assez élevé. En effet, les résultats de l'analyse descriptive

font état d'une corrélation positive d'intensité moyenne de la moyenne du flow et de la moyenne de la compétence émotionnelle ( $r=0.320$ ;  $p<0.05$ ). Ces résultats sont soutenus par une étude de De Lange et al. (2014). Cette étude avait pour objectif de démontrer l'impact causal du flow, de l'intelligence émotionnelle et des sources de stress au travail sur le bien-être psychologique auprès d'un échantillon de 199 enseignantes et enseignants de l'université. Les résultats de l'étude ont permis de mettre en lumière une corrélation positive significative entre le flow et l'intelligence émotionnelle. Les auteurs ont également démontré que le flow possède une influence directe sur le bien-être psychologique et que l'intelligence émotionnelle est liée directement au bien-être psychologique. Ce résultat pourrait éventuellement expliquer le lien de dépendance des moyennes du flow et de la compétence émotionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial dans notre présente recherche.

#### *La moyenne de la compétence émotionnelle mesurée avec chaque dimension du flow*

En examinant la moyenne du profil de compétence émotionnelle avec chaque dimension du flow, on constate que seules deux d'entre elles, *l'absorption cognitive* et *l'expérience autotélique*, ont un lien de dépendance à la compétence émotionnelle. Tout comme nous le mentionnions plus haut, l'étude de De Lange et al. (2014) a montré que l'intelligence émotionnelle est liée directement au bien-être psychologique ce qui est en accord avec notre résultat concernant la corrélation positive d'intensité moyenne entre la moyenne de la compétence émotionnelle et *l'expérience autotélique* ( $r=0.312$ ;  $p<0.05$ ), rappelons que cette dimension est nommée également *bien-être* par l'auteur de l'échelle EduFlow (Heutte, 2011).

Quant à la seconde dimension, la moyenne de la compétence émotionnelle et *l'absorption cognitive* ont une corrélation positive moyenne ( $r=0.305$ ;  $p<0.05$ ). Ce résultat semble en accord avec la profession enseignante : si l'enseignante ou l'enseignant est absorbé par sa prestation, il n'en reste pas moins qu'elle ou il devrait être en constante interaction avec ses étudiants, là où la compétence émotionnelle est présente.

Aucune corrélation n'a été remarquée entre la moyenne de la compétence émotionnelle et *l'altération de la perception du temps*. Il semble que cette dimension n'implique aucune propriété affective ou émotionnelle ce qui pourrait justifier cette absence de lien de dépendance. Il en est de même pour *l'absence de préoccupation à propos du soi* qui ne connaît aucun lien de dépendance

avec la moyenne de la compétence émotionnelle. Ce résultat peut être expliqué par la nature interpersonnelle qui fait défaut dans cette dimension. Rappelons que *l'absence de préoccupation à propos du soi* concerne la perception de l'enseignante et de l'enseignant à propos du jugement des autres.

#### *La moyenne du flow mesurée avec chaque composante de la compétence émotionnelle*

Nous n'avons obtenu aucun lien de dépendance entre la moyenne du flow et les composantes de la compétence émotionnelle suivantes :

- l'identification des émotions des autres;
- la compréhension de nos propres émotions;
- l'expression de nos propres émotions;
- la régulation des émotions des autres;
- l'utilisation de nos propres émotions;
- l'utilisation des émotions des autres.

Ce résultat nous informe que les composantes non corrélées de la compétence émotionnelle se situent tant au niveau de l'échelle intra personnelle qu'au niveau de l'échelle interpersonnelle. Ce résultat suppose aussi que les enseignantes et les enseignants qui connaissent le flow dans le cadre de leur activité d'enseignement, le vivent peu importe la force ou la faiblesse de certaines composantes de la compétence émotionnelle à savoir l'identification des émotions des autres; la compréhension de ses propres émotions; l'expression de ses propres émotions; la régulation des émotions des autres; l'utilisation de ses propres émotions et l'utilisation des émotions des autres.

#### 5.2.2. Les relations de dépendance entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle

En premier lieu, les résultats nous ont permis d'identifier les dimensions du flow liées aux composantes de la compétence émotionnelle. Nos résultats nous ont permis de constater que deux composantes de la compétence émotionnelle ne présentent aucune corrélation avec aucune dimension du flow : *l'expression de ses propres émotions* et *l'utilisation des émotions des autres*.

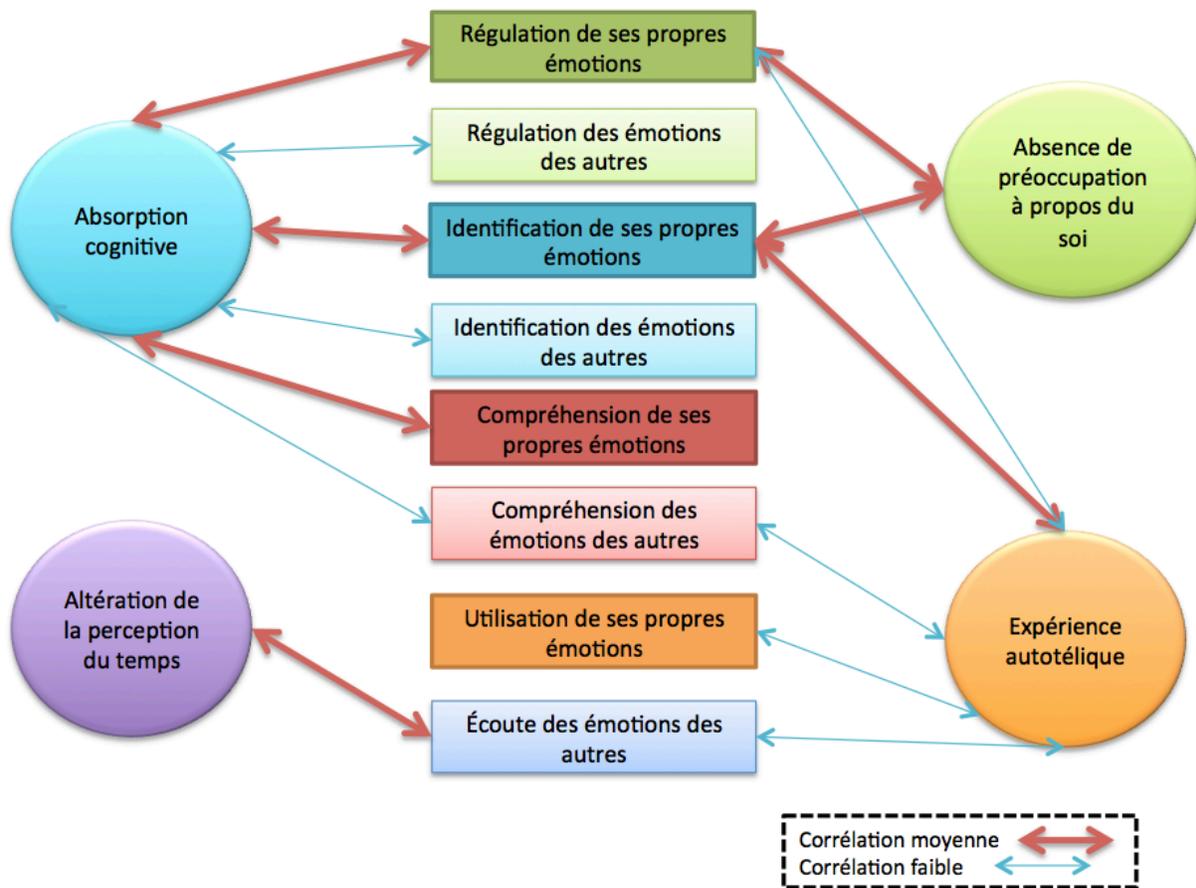
Lorsque nous avons analysé la dimension du flow *altération de la perception du temps* avec chaque composante du profil de la compétence émotionnelle, nous n'avons constaté aucune corrélation sauf pour une seule composante qui est l'*écoute des émotions des autres*. Ceci est en lien avec notre résultat concernant l'analyse de la dimension du flow *altération de la perception du temps* avec la moyenne du profil de la compétence émotionnelle puisqu'aucune corrélation n'a été décelée entre ces deux variables.

Également, l'analyse statistique de la dimension du flow *absence de préoccupation à propos du soi* avec chaque composante du profil de la compétence émotionnelle nous a permis de montrer que seulement deux corrélations existent : l'*identification de ses propres émotions* et la *régulation de ses propres émotions*. On constate que ce résultat est aussi en lien avec notre résultat global de la mesure de la moyenne du profil de la compétence émotionnelle avec la dimension du flow *absence de préoccupation à propos du soi* car aucune corrélation n'avait été constatée entre ces deux variables.

Nos résultats nous ont montré les corrélations positives, d'intensité faible à moyenne, des dimensions du flow et des composantes de la compétence émotionnelle. Le tableau 12 propose une vue d'ensemble sur les corrélations entre les variables à l'étude. La figure 10 propose les corrélations des dimensions du flow en lien avec les composantes de la compétence émotionnelle.

**Tableau 12 – Les niveaux de corrélation entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle**

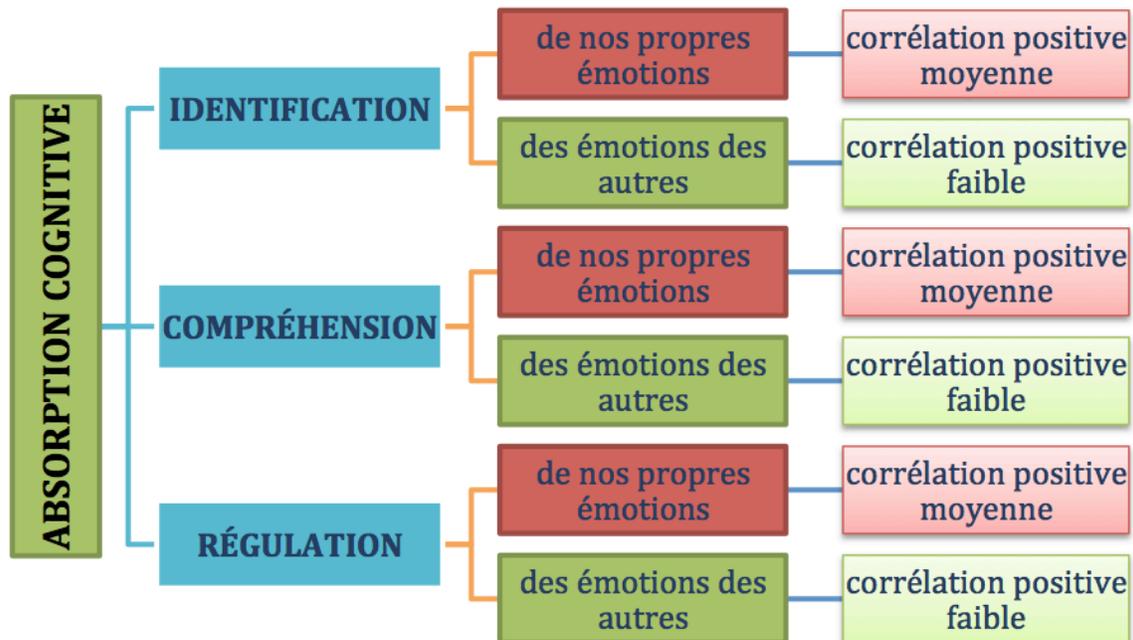
<b>Dimension du flow</b>	<b>Corrélation <u>moyenne</u> avec les composantes de la compétence émotionnelle</b>	<b>Corrélation <u>faible</u> avec les composantes de la compétence émotionnelle</b>
<b>Absence de préoccupation à propos du soi</b>	Régulation de nos propres émotions	
	Identification de nos propres émotions	
<b>Absorption cognitive</b>	Identification de nos propres émotions	Identification des émotions des autres
	Compréhension de nos propres émotions	Compréhension des émotions des autres
	Régulation de nos propres émotions	Régulation des émotions des autres
<b>Expérience autotélique</b>	Identification de nos propres émotions	Compréhension des émotions des autres
		Écoute des émotions des autres
		Régulation de nos propres émotions
		Utilisation de nos propres émotions
<b>Altération de la perception du temps</b>	Écoute des émotions des autres	



**Figure 10 – Schéma des corrélations entre les dimensions du flow et les composantes de la compétence émotionnelle**

On remarque que les deux dimensions, à savoir l'*absorption cognitive* et l'*expérience autotélique*, qui connaissent la plus forte moyenne chez les enseignantes et les enseignants du collégial sont également les deux dimensions qui disposent du plus grand nombre de corrélations positives avec les composantes de la compétence émotionnelle.

Nos résultats ont montré que l'*absorption cognitive* est la dimension du flow qui possède le plus grand nombre de liens avec la compétence émotionnelle. On observe que les composantes de la compétence émotionnelle qui sont l'identification, la compréhension et la régulation des émotions présentent une corrélation moyenne avec l'absorption cognitive selon l'échelle intra personnelle et une corrélation faible selon l'échelle interpersonnelle (figure 11).



**Figure 11 – Récapitulatif des corrélations entre l'absorption cognitive et les composantes de la compétence émotionnelle**

Étant donné que, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'identification des émotions et leur compréhension sont liées à la régulation émotionnelle puisqu'elle supporte l'évolution de cette dernière (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou & Nelis, 2009), nous concentrerons l'interprétation de nos résultats sur la régulation des émotions. En effet, nous pensons que si une personne fait preuve de régulation émotionnelle, il est impératif qu'elle connaisse l'identification et la compréhension des émotions. Puisque les données recueillies montrent une relation de dépendance positive moyenne entre l'absorption cognitive et l'identification, la compréhension et la régulation au niveau de l'échelle intra personnelle, on suppose qu'une activité menant au flow implique une régulation des émotions, qu'elles soient négatives ou positives. Cette régulation émotionnelle permettrait de poursuivre l'activité tant appréciée en toute quiétude. Dans le cadre d'une activité d'enseignement, un facteur supplémentaire entre en jeu à savoir les interactions sociales avec les étudiantes et les étudiants. Ceci nous incite à considérer que l'enseignante et l'enseignant sont davantage enclins à réguler leurs émotions puisqu'ils se trouvent dans un contexte social et professionnel.

Également, l'absorption cognitive nous apparaît proche du concept de mindfulness ou pleine conscience. En effet, ce concept définit comme suit « la faculté d'attention et de conscience à l'expérience présente » (p. 148) (Csillik & Tafticht, 2012) connaît des ressemblances avec l'*absorption cognitive* de notre étude qui regroupe deux dimensions du flow originel à savoir l'*union de la force et de la conscience* et la *concentration sur la tâche*. Nos résultats sont soutenus par deux études sur le mindfulness. Selon les résultats d'une étude de Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney (2006), le mindfulness est corrélée positivement à l'intelligence émotionnelle dans un échantillon composé de 613 étudiants. Également, Arch & Craske (2006) propose une étude où un groupe de 20 étudiants qui sont soumis à des conditions de mindfulness connaissent une réduction de leur réactivité négative face aux stimuli perturbateurs de l'environnement grâce à leur régulation émotionnelle. Les auteurs concluent que le mindfulness peut avoir un effet avantageux sur la capacité de régulation émotionnelle.

L'expérience autotélique est la deuxième dimension du flow qui connaît un nombre élevé de corrélations positives avec certaines composantes de la compétence émotionnelle qui sont l'*identification de ses propres émotions*, la *compréhension des émotions des autres*, l'*écoute des émotions des autres*, la *régulation de ses propres émotions* et l'*utilisation de ses propres émotions*. Ces variables possèdent une corrélation positive d'intensité faible à l'exception de la composante *identification de ses propres émotions* qui détient une corrélation positive d'intensité moyenne. Ce dernier lien de dépendance nous semble cohérent puisque lorsque l'expérience autotélique est vécue, une sensation de bien-être apparaît, et, afin de comprendre cette expérience, il est nécessaire d'identifier les émotions positives qui y sont associées. Quant aux autres liens de dépendance, même s'ils sont de faible intensité, il est important de souligner qu'ils proviennent des deux échelles : intra personnelle et interpersonnelle. Vivre une expérience de bien-être se fait d'une manière subjective mais lorsqu'elle se situe dans le cadre d'une activité d'enseignement, le contexte d'interaction sociale est un facteur supplémentaire à prendre en compte. D'ailleurs une étude de Philippe, Vallerand, Houliort, Lavigne & Donahue, (2010) a révélé un lien positif entre la passion harmonieuse et les émotions positives qui sont elles-mêmes reliées à la qualité des relations interpersonnelles auprès de 195 employés. L'écoute, la compréhension et la régulation des émotions des autres sont des composantes interpersonnelles de la compétence émotionnelle qui soutiennent l'enseignante et l'enseignant dans ses activités

professionnelles. Enseigner en prenant en compte les émotions des étudiantes et des étudiants, les comprendre et les réguler au besoin sont des compétences professionnelles avantageuses, autant pour les apprenants que pour les professionnels de l'enseignement.

La dimension du flow *absence de préoccupation à propos du soi* connaît également une corrélation moyenne avec deux composantes de la compétence émotionnelle qui sont la régulation et l'identification selon l'échelle intra personnelle uniquement. L'impact du jugement des autres sur le « soi » implique de vivre des émotions. L'identification ainsi que la régulation de ses propres émotions semblent être des atouts essentiels pour ne pas se préoccuper du jugement d'autrui et continuer l'activité menant au flow.

Quant à la dimension du flow *altération de la perception du temps*, elle est corrélée moyennement à une seule composante de la compétence émotionnelle qui est *l'écoute des émotions des autres*. Nous supposons que ce résultat implique une ouverture sur l'autre, à savoir les étudiantes et les étudiants. Ce résultat s'accorde avec le fait que la profession enseignante est un métier de relations interpersonnelles où les échanges connaissent leur lot d'émotions. La réceptivité de l'enseignante et de l'enseignant concernant l'écoute des émotions des apprenants contribue au flow à l'intérieur de cette dimension.

Puisque nos résultats présentent les enseignantes et les enseignants du collégial ayant un profil de compétence émotionnelle élevé, nous supposons que ce profil avantageux permet aux professionnels de l'enseignement de développer leurs compétences professionnelles. Rappelons que Letor (2006) énonce que la compétence émotionnelle permet non seulement la reconnaissance et la compréhension de ses propres émotions et de celles des apprenants mais également elle permet l'analyse de ces informations dans le but d'améliorer les pratiques pédagogiques. Ainsi, les compétences professionnelles ne se développent pas seulement par l'acquisition de connaissances théoriques pédagogiques mais également, elles se développent dans la pratique professionnelle grâce aux émotions et à la passion harmonieuse qui nourrissent la pratique réflexive des enseignantes et des enseignants. Également, Letor (2006) associe la réflexion de ses propres émotions en tant que professionnel de l'enseignement à une prise de

conscience de soi au niveau professionnel ce qui favoriserait l'identité professionnelle. Cette approche de la dimension émotionnelle en lien avec la construction de l'identité professionnelle est aussi rapportée par Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier (2001). En effet, dans une étude à entrevues semi-dirigées réalisées auprès d'enseignantes au primaire en formation, les auteurs mettent en lumière le rapport entre la construction de l'identité professionnelle et le rapport aux apprenants où la dimension émotionnelle est très présente.

Rappelons que la passion d'enseigner fournit un bien-être (Carbonneau, Vallerand, Fernet et Guay, 2008) et que le flow a un impact sur les compétences et favorise l'amélioration de la vie professionnelle. Mais également, Csikszentmihalyi (1982) propose une vision du flow dans l'enseignement comme étant un critère d'un enseignement efficace. L'auteur met en évidence l'importance du flow dans les activités d'enseignement. Ainsi, plus l'enseignante et l'enseignant vivent du flow, plus ils améliorent leurs compétences et leur satisfaction au travail.

Les résultats de notre étude nous ont permis de mettre en lumière des liens de dépendance positive entre certaines composantes de la compétence émotionnelle et les dimensions de flow. Par exemple, nous avons montré que l'expérience autotélique était corrélée à l'identification, l'utilisation et la régulation de ses propres émotions. Ceci est en accord avec Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis (2009) qui proposent que la régulation des émotions positives soit liée à l'expérience du flow. En effet, vivre du flow provoque un état de plaisir et d'engagement total dans une activité.

Cette recherche permet aux enseignantes et aux enseignants du collégial de connaître et de comprendre comment le flow et la compétence émotionnelle se manifestent dans le cadre des activités d'enseignement. Puisque la compétence émotionnelle et le flow favorisent le développement des compétences professionnelles, il est pertinent que les enseignantes et les enseignants puissent prendre conscience de l'importance de ces éléments dans leur pratique professionnelle. Les émotions et la passion harmonieuse ne devraient pas être considérées seulement comme des phénomènes vécus de façon individuelle mais bien comme des ressources ou des atouts qui favorisent les compétences professionnelles et le bien-être au travail.

Également, étant donné que nous avons montré la corrélation positive entre certaines composantes de la compétence émotionnelle et certaines dimensions du flow, cela pourrait permettre aux enseignantes et aux enseignants de guider leur vigilance vers ceux-ci à des fins de développement.

### 5.3. Limites de la recherche

Une des limites de notre étude concerne la taille de l'échantillon. En effet, le nombre restreint de participants implique que la généralisation des résultats doit se faire avec précaution.

Également, étant donné que la méthode d'échantillonnage est basée sur le volontariat, on peut supposer les enseignantes et les enseignants du collégial qui ont répondu aux questionnaires connaissent un grand intérêt pour leur profession et sont éventuellement plus enclin à vivre du flow. Cette supposition pourrait peut-être constituer un biais dans notre étude.

Une autre limite concerne l'ajout de la mention « dans le cadre de mon activité d'enseignement » dans les questionnaires proposés aux participants à l'étude. Ce complément d'information nous paraît trop général car les activités d'enseignement sont à la fois nombreuses et distinctes. Elles peuvent être de l'ordre d'une activité de prestation d'enseignement d'une activité de préparation de contenu pédagogique, d'une activité de préparation ou de correction d'examen, etc. Ainsi, le contexte d'apparition du flow et le développement de la compétence émotionnelle seraient alors différents selon l'activité d'enseignement exercée, qu'elle soit en situation d'interaction sociale ou en situation d'activité individuelle.

Une autre limite se situe au niveau de l'outil utilisé pour la mesure du flow. Bien qu'il nous soit apparu intéressant d'utiliser un outil spécialement conçu pour le flow en éducation, nous nous interrogeons sur la validité d'un instrument mesurant un état intégral de flow à seulement quatre dimensions alors que le flow originel de Csikszentmihalyi propose huit dimensions. Malgré une bonne cohérence interne de l'instrument, ce choix méthodologique est discutable. Aussi, l'utilisation de l'expérience autotélique (ou bien-être selon Heutte) comme étant une dimension du flow à part entière propose une représentation différente de celle de Csikszentmihalyi. Cette

constatation pourrait avoir, elle aussi, une influence sur la mesure (puisque l'expérience autotélique est considérée par le père du flow comme étant une conséquence motivationnelle) et donc sur les résultats de cette recherche.

## 6. CONCLUSION

### 6.1. Synthèse et contribution de la recherche

La présente étude avait pour objectif d'explorer la manifestation du flow et de la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial et, ensuite, d'explorer les possibles relations entre le flow et les composantes de la compétence émotionnelle et en décrire les différents degrés de corrélation.

Les résultats ont permis de constater que les enseignantes et les enseignants du collégial vivent du flow et connaissent un profil de compétence émotionnelle élevé et cela, sans aucune différence significative entre les hommes et les femmes pour les deux concepts.

Dans la manifestation du flow chez les enseignantes et les enseignants du collégial, deux dimensions retiennent notre attention : l'absorption cognitive et l'expérience autotélique. Ces deux dimensions semblent avoir une importance plus que marquée non seulement dans le flow mais aussi dans leurs nombreux liens avec certaines composantes de la compétence émotionnelle. Nous avons constaté également que plusieurs composantes de la compétence émotionnelle n'avaient aucun lien de dépendance avec les dimensions du flow.

Cette recherche permet de mettre en lumière deux éléments essentiels qui font partie de la vie professionnelle des enseignantes et des enseignants à savoir le flow et la compétence émotionnelle. Elle a permis d'explorer les liens entre les deux concepts vécus par les enseignantes et les enseignants du collégial et de pouvoir vérifier que ces deux concepts montrent un lien de dépendance dans une certaine mesure. Même si nos résultats ne disposent pas de corrélations significatives fortes pour les variables étudiées, les résultats de cette recherche montrent que leurs liens de dépendance existent. Puisque la compétence émotionnelle et le flow participe au développement des compétences professionnelles et du bien-être au travail, cette recherche permet aussi de corroborer la prescription de la compétence émotionnelle et du flow dans le cadre des activités d'enseignement auprès des enseignantes et des enseignants du collégial.

## 6.2. Ouverture sur les recherches futures

Cette recherche a permis d'explorer la manifestation du flow et de la compétence émotionnelle chez des enseignantes et des enseignants du collégial ainsi que d'explorer les liens existants entre les deux concepts. Certains liens d'association ont été révélés. Une piste de recherche future serait de mesurer ces liens avec différents outils. Les instruments de recherche que ce soit pour le flow ou la compétence émotionnelle et l'intelligence émotionnelle sont nombreux. Certains instruments possèdent des questionnaires qui vont au-delà d'une centaine d'items ce qui pourrait peut-être permettre d'affiner les recherches sur les différents liens de corrélations existant entre ces concepts.

Également, l'absorption cognitive et l'expérience autotélique en lien avec certaines composantes de la compétence émotionnelle pourraient être l'objet d'autres recherches afin de développer les connaissances sur le sujet.

D'autre part, il serait également intéressant de parcourir le même sujet de recherche dans des niveaux d'enseignement différents à savoir le primaire et le secondaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS quarterly*, 665-694.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour research and therapy*, 44(12), 1849-1858.
- Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport et ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. *Conseil supérieur de l'éducation, Québec*, 20-24.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. In *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (p. 115-145). Hauppauge, NY, US: Nova Science Publishers.
- Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 241-258.
- Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The Nature, Meaning, and Measure of Teacher Flow in Elementary Schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- 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.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977.
- Chassé, É. (2006). *L'enseignement : un métier de relations*. Pédagogie collégiale. Vol. 20, no 1. Pages 25-31
- Csillik, A., & Tafticht, N. (2012). Les effets de la mindfulness et des interventions psychologiques basées sur la pleine conscience. *Pratiques psychologiques*, 18(2), 147-159.

Csikszentmihalyi, M. (1982). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. *New directions for teaching and learning*, 1982(10), 15-26.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *The conditions of Flow*. Flow: The Psychology of Optimal Experience. Chapitre 4, page 105-113. HarperCollins ebooks.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Les caractéristiques de l'expérience optimale*. Vivre La psychologie du bonheur. Traduit et adapté par Léandre Bouffard. Pages 54-77.

Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., Simmons, M. J., & Zhu, M. (2015). Contagious Flow Antecedents and Consequences of Optimal Experience in the Classroom. *Journal of Management Education*, 39(3), 319-349.

Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail: Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'Université de Montréal : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916>

Dagenais-Desmarais, V., & Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail? *Gestion*, 35(3), 69-77.

Dalton, A., Holoboff, J., Kaniusis, C., Kranenborg, S., & Sliva, J. (2014). Going with the 'Flow': Teachers' Perspectives About When Things Really Work.

Dionne-Proulx, J., & Alain, M. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 229-246.

Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382.

Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants en collaboration avec le Groupe de travail sur la qualité de l'enseignement (2011). La voix du personnel enseignant canadien sur l'enseignement et l'apprentissage. Publication de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. 2e édition octobre 2011, 6.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du Processus de Recherche: Méthodes Quantitatives et Qualitatives*. Les Editions de la Cheneliere, Incorporated.

Fournier, J., Gaudreau, P., Demontrond-Behr, P., Visioli, J., Forest, J., & Jackson, S. (2007). French translation of the Flow State Scale-2: Factor structure, cross-cultural invariance, and associations with goal attainment. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(6), 897-916.

Fullagar, C. J., Knight, P. A., & Sovern, H. S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236-259.

- Gawali, K. C. (2012). Relationship between emotional intelligence and coping among college teachers. *Journal of Psychosocial Research*, 7(1), 25.
- Gilmour, H., & Patten, S. B. (2007). La dépression et les problèmes au travail. *Rapports sur la santé*, 18(1), 9-23.
- Gendron, B. (2011). Santé et capital émotionnel du personnel enseignant. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise, (dir.). *La santé psychosociale des enseignantes et enseignants*. Presses de l'Université du Québec, Québec. 158-161
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, (57), 65-78.
- Haccoun, R. R. & Cousineau, D. (2009). La corrélation. *Statistiques: concepts et applications*. 2<sup>ème</sup> éd. Les presses de l'Université de Montréal. 168-169.
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X).
- Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin Krumm, C. & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Optimal learning experience in digital environments: theoretical concepts, measure and modelisation*, Symposium "Digital Learning in 21st Century Universities: A Franco American Perspective", Georgia Institute of Technology (Georgia Tech) Atlanta, GA.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: the flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2).
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18, 17-35.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Keller, J., & Bless, H. (2008). Flow and regulatory compatibility: An experimental approach to the flow model of intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 196-209.

Kowal, J., & Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 171-181.

Lafranchise, N. (2010). Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). R

Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement. Dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, et P.-A. Doudin. *Pédagogie et Psychologie des Émotions: Vers la Compétence Émotionnelle*. Presses de l'Université du Québec, Québec. 87-90.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). 36 A mediation model of job burnout. *Research companion to organizational health psychology*, 544-564.

Leroux, M., & Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289-303.

Lator, C. (2007). Des compétences émotionnelles mobilisées dans les pratiques enseignantes: un outil conceptuel pour la formation. *Les cahiers du CERFEE*, 23, 123-151.

Lator, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques.

Llorens, S., Salanova, M., & Rodríguez, A. M. (2013). How is flow experienced and by whom? Testing flow among occupations. *Stress and Health*, 29(2), 125-137.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, 4(3), 197-208.

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.

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

Millan De Lange, A., Constant, A., García-Álvarez, D. D. J. & D'aubeterre López., M. E. (2014). Effect of Emotional Intelligence and Immersion in Work on Stressors and Psychological Wellbeing: Path Analysis in Professors. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228.

- Mortiboys, A. (2005). Teaching with emotional intelligence. *London: Rutledge.*
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2014). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation, (3), 57-70.*
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris, France : Éditions OCDE.
- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houliort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: the mediating role of emotions. *Journal of personality and social psychology, 98(6), 917.*
- Quinn, R. W. (2005). Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology. *Administrative Science Quarterly, 50(4), 610-641.*
- Ria, L., & Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation, 42, 7-19.*
- Rusu, C. (2013). Le rôle des compétences émotionnelles dans la relation enseignant-élèves.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence.* Guilford Press.
- Salanova, M., Bakker, A. B., & Llorens, S. (2006). Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources\*. *Journal of Happiness Studies, 7(1), 1-22.*
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist, 55(1), 5-14.*
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice, 16(6), 735-751.*
- Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie, 29, 1-12.*
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 31(3), 633-658.*
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants. *Des ressources pour la résilience éducationnelle. Belgique: De Boeck.*
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133-155.*
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (Vol. 6).* De Boeck Supérieur, 81-110.

Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

## ANNEXE A

### Profil de compétences émotionnelles

Sophie Brasseur et Moïra Mikolajczak (2012)

Reference : 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. doi:10.1371/journal.pone.0062635

Clé de scoring: voir <http://sites.uclouvain.be/ilab/index.php/questionnaires/>

Merci pour le temps que vous consacrez à ce questionnaire et pour l'intérêt que vous y portez.

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions 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.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. **1** signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon ; au contraire **5** 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.					
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.					
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.					
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.					
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.					
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content, fier de moi ou détendu.					
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.					
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.					
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.					
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).					
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.					
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.					

13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.					
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.					
15. Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.					
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.					
17. Si quelque chose me déplaît j'arrive à le dire calmement.					
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.					
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.					
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.					
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.					
22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.					
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.					
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.					
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.					
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).					
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.					
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.					
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.					
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.					
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.					
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.					
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.					
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.					
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.					
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un					

à se sentir mal.					
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.					
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.					
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.					
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.					
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.					
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.					
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.					
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.					
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.					
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.					
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.					
48. Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.					
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.					
50. Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser de manière à ce que cela m'aide à rester calme.					

Le PEC est aussi disponible en Anglais, Néerlandais (validaté), Japonais (validaté), Polonais (validation en cours), Roumain (validation en cours), Espagnol (validation en cours), Basque (validation en cours), Portugais (validation en cours). Les collaborations sont les bienvenues dans toutes les autres langues!

## ANNEXE B

### Echelle de flow en éducation (EduFlow)

Lisez attentivement chaque phrase et répondez, sur l'échelle située en face, en entourant un nombre correspondant le mieux à ce que vous pensez 1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord.

pas du tout d'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

[strongly disagree] <-----> [totally agree]

En général, quand je suis dans une activité (travail en classe ou devoirs à la maison...) à contextualiser en fonction de l'activité... [During a learning activity...]

01 D1a	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation	1 2 3 4 5 6 7
02 D2c	Je ne vois pas le temps passer	1 2 3 4 5 6 7
03 D3a	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi	1 2 3 4 5 6 7
04 D4a	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant	1 2 3 4 5 6 7
05 D1b	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions	1 2 3 4 5 6 7
06 D2b	J'ai l'impression que le temps passe rapidement	1 2 3 4 5 6 7
07 D3b	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres	1 2 3 4 5 6 7
08 D4b	Cette activité me procure beaucoup de bien-être	1 2 3 4 5 6 7
09 D1c	A chaque étape, je sais ce que je dois faire	1 2 3 4 5 6 7
10 D2a	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude	1 2 3 4 5 6 7
11 D3c	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres peuvent penser de moi	1 2 3 4 5 6 7
12 D4c	Quand j'évoque ces activités, je ressens une émotion que j'ai envie de partager	1 2 3 4 5 6 7

- Absorption cognitive/Cognitive absorption (D1) : items 01 ; 05 ; 09
- Altération de la perception du temps/Time transformation (D2) : items 02 ; 06 ; 10
- Absence de préoccupation à propos du soi/Loss of self-consciousness (D3) : items 03 ; 07 ; 11
- Expérience autotélique (Bien-être)/Autotelic experience (well-being) (D4) : items 04 ; 08 ; 12.

**Merci d'utiliser cette référence pour citer l'échelle de flow en éducation (EduFlow)**

Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C. & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Optimal learning experience in digital environments: theoretical concepts, measure and modelisation*, Symposium "Digital Learning in 21st Century Universities: A Franco-American Perspective", Georgia Institute of Technology (Georgia Tech) Atlanta, GA.

**Echelle de flow en éducation [Flow in Education scale] (EduFlow):**

FlowD1a	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation. [I feel I am able to meet the high demands of the situation.]
FlowD1b	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions. [I feel that what I do is under my control.]
FlowD1c	A chaque étape, je sais ce que je dois faire [I know what I have to do at every step of the task.]
FlowD2a	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude. [Time seems to flow by in a different way than ever before.]
FlowD2b	J'ai l'impression que le temps passe rapidement. [I feel like the time is flying very fast.]
FlowD2c	Je ne vois pas le temps passer. [I don't notice the time passing.]
FlowD3a	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi. [I didn't care about what the others could think of me.]
FlowD3b	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres. [I don't fear the judgment of others.]
FlowD3c	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres peuvent penser de moi. [I was not worrying about what the others think about me.]
FlowD4a	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant. [I have the feeling of living a moment of excitement.]
FlowD4b	Cette activité me procure beaucoup de bien-être. [This activity makes me happy.]
FlowD4c	Quand j'évoque cette activité, je ressens une émotion que j'ai envie de partager [When I talk about this activity, I feel a strong emotion and I want to share it.]

- FlowD1 : Absorption cognitive/Cognitive absorption
- FlowD2 : Altération de la perception du temps/Time transformation
- FlowD3 : Absence de préoccupation à propos du soi/Loss of self-consciousness
- FlowD4 : Expérience autotélique (Bien-être)/Autotelic experience (well-being) (D4)

**Please use this reference to cite the Flow in Education scale (EduFlow)**

Heutte, J., Fenouillet, F., Boniwell, I., Martin-Krumm, C. & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Optimal learning experience in digital environments: theoretical concepts, measure and modelisation*, Symposium "Digital Learning in 21st Century Universities: A Franco-American Perspective", Georgia Institute of Technology (Georgia Tech) Atlanta, GA.

## ANNEXE C

### Questionnaire sociodémographique

Ces informations serviront à établir un portrait global des participants à des fins statistiques.

Âge : \_\_\_\_\_

Sexe : F  M

**Quel est votre plus haut niveau de scolarité (diplôme obtenu) ?**

Collégial

Baccalauréat

Maitrise

Doctorat

Autre \_\_\_\_\_

**Depuis combien d'années exercez-vous la profession enseignante?** \_\_\_\_\_

**Combien d'heures enseignez-vous chaque semaine ?** \_\_\_\_\_

**Depuis combien de temps (mois, années) enseignez-vous dans cet établissement ?**

\_\_\_\_\_

**Enseignez-vous dans un autre établissement ?** \_\_\_\_\_

**Occupez-vous un autre emploi en lien avec votre domaine d'enseignement ?**

(Exemple : psychologue clinique et enseignant en psychologie)

\_\_\_\_\_

**Merci de votre participation !**

## ANNEXE D

### FORMULAIRE D'INFORMATION

#### Titre de la recherche :

« Relations entre la compétence émotionnelle et le flow chez des enseignants du collégial »

Chercheuse étudiante : Séverine Dumercy, étudiante à la maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche : Manon Théorêt, professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### 1. Objectifs de la recherche

Les difficultés rencontrées dans le travail des professionnels de l'enseignement sont diverses. Le développement des compétences professionnelles devient alors un atout essentiel pour la prévention des risques d'épuisement professionnel et pour la promotion du bien-être au travail.

La dimension émotionnelle joue un rôle déterminant dans la profession enseignante. Aussi, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants évoquent la passion (le flow) d'enseigner.

Ce sont ces deux concepts, qui sont considérés comme des facteurs de soutien au développement professionnel, qui seront étudiés.

Ce projet vise à explorer les liens entre le flow (ou la passion au travail) et la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à répondre aux questionnaires mis en ligne pour le projet sur le site LimeSurvey.

#### 3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas un risque particulier ni inconvénient à participer à ce projet. Le temps alloué pour la participation à ce projet est le seul inconvénient encouru et sa durée est de trente minutes maximum.

Toutefois, si vous éprouvez le besoin d'avoir un soutien après la passation du questionnaire, vous pouvez contacter le service de soutien suivant : <http://www.telaide.org/>

#### **4. Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas un avantage particulier à participer à ce projet. Cependant, vous contribuerez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation.

#### **5. Confidentialité**

Puisque les questionnaires auxquels vous devez répondre se font de façon anonyme, aucune information permettant de vous identifier ne pourra être divulguée. Les renseignements que vous nous donnerez sont anonymes. Les données seront conservées dans un lieu sûr à l'Université de Montréal et seront détruits, 7 ans après la fin du projet.

#### **6. Compensation**

Aucune compensation financière ne vous sera versée pour votre participation à ce projet de recherche.

#### **7. Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche, sans devoir justifier votre décision et sans conséquence pour vous.

#### **8. La communication des résultats**

Une conférence sera offerte au cégep par l'étudiante chercheuse pour les participants à la recherche afin de présenter les résultats.

**Pour toute question relative à l'étude**, veuillez communiquer avec Séverine Dumercy au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [severine.dumercy@umontreal.ca](mailto:severine.dumercy@umontreal.ca).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

## ANNEXE E

### Lettre d'invitation à participer à un projet de recherche

(envoi par courriel)

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement étudiante en maîtrise de recherche en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Mon projet de recherche a pour objectif d'explorer une éventuelle relation entre la passion au travail (le flow) et la compétence émotionnelle chez les enseignantes et les enseignants du collégial.

Pour mener à bien ce projet, je sollicite votre collaboration en tant que professionnel de l'enseignement du collégial. Votre participation consiste à répondre à des questions mises en ligne à l'adresse suivante :

<https://fr.limesurvey.com/xxxxxxx/>

Si vous participez à ce projet, votre anonymat ainsi que celui de l'établissement où vous enseignez sera respecté puisque l'accès aux questionnaires ne nécessite aucune identification.

Vous pouvez participer à cette recherche au lieu et à l'heure qui vous conviennent puisque le sondage en ligne est ouvert jusqu'au XX-XX-2016. Le temps nécessaire pour répondre à l'ensemble des questions est moins de trente minutes.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration et je reste à votre disposition pour tout complément d'information.

Chercheuse étudiante : Séverine Dumercy, étudiante à la maîtrise,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie,  
Université de Montréal  
[severine.dumercy@umontreal.com](mailto:severine.dumercy@umontreal.com)  
Tel : xxx-xxx-xxxx

Directrice de recherche : Manon Théorêt, professeure agrégée,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie,  
Université de Montréal  
[manon.theoret@umontreal.ca](mailto:manon.theoret@umontreal.ca)

## ANNEXE F

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
<b>Titre du projet</b>	<b>Relation entre la compétence émotionnelle et le flow chez les enseignants du collégial.</b>
Étudiante requérant	Séverine Dumercy ( [REDACTED] ) Candidate à la maîtrise, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPEP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPEP.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPEP.

[REDACTED]  
Tiiu Poldma, Présidente  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

26 octobre 2015  
Date de délivrance

1er novembre 2016  
Date de fin de validité