

Université de Montréal

**Les émotions et les compétences socioémotionnelles  
mobilisées par un enseignant d'éducation physique  
débutant lors de la gestion de classe**

Par

Andrea Nunes Velho

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de  
l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en psychopédagogie

Septembre 2020

© Andrea Nunes Velho, 2020

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

---

*Ce mémoire intitulé*

**Les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant  
d'éducation physique débutant lors de la gestion de classe**

*Présenté par*

**Andrea Nunes Velho**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Cecilia Borges**

Directrice de recherche

Professeure titulaire, département de psychopédagogie et andragogie

Université de Montréal

**Thierry Karsenti**

Président rapporteur

Professeur titulaire, département de psychopédagogie et andragogie

Université de Montréal

**Pierre Sercia**

Examineur externe

Professeur, département de kinanthropologie

Université du Québec à Montréal

## **Résumé**

La gestion des situations difficiles par les enseignants en classe est l'un des grands défis de l'enseignement. Les situations de conflit peuvent mobiliser des émotions fortes chez eux. Par conséquent, ils sont susceptibles de développer des maladies physiques ou mentales (Carlotto, 2010; Lineback, McCarthy et Reiser, 2015). Certains en viennent à abandonner la profession. En raison du manque d'expérience des enseignants débutants, ils sont plus facilement sujets à l'épuisement professionnel, car leurs premières années d'expériences sont marquées par une phase de choc de la réalité, d'insécurité et de surcharges émotionnelles (Huberman, 1989; Pelletier, 2015). Certains chercheurs ont étudié cette situation en quête de solutions pour aider les enseignants à gérer leurs émotions : les compétences socioémotionnelles (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Néanmoins, la majorité de ces recherches concernent les enseignants en salle de classe (Corcoran et Tormey, 2012; Zinsser, Deham, Curby et Shewark, 2015) et très peu présentent la situation des enseignants d'éducation physique débutants. Cette étude s'est penchée sur les émotions et les compétences socioémotionnelles d'un enseignant d'éducation physique débutant lors de la gestion de classe où il était interpellé par une situation difficile. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi l'étude de cas. Cette recherche vise à cerner et décrire les émotions et identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées par le participant. Notre recherche est donc basée sur le paradigme interprétatif, car elle nous incite à comprendre la perspective du participant (Godoy, 1995). Nous avons constaté qu'il est possible d'acquérir ces compétences, malgré le manque de connaissances théoriques de l'enseignant à ce sujet. En fait, le participant a mobilisé toutes les cinq compétences socioémotionnelles à l'aide de cinq différentes ressources, qui sont : des expériences précédentes, des disciplines universitaires, des formations continues, des échanges avec les collègues de profession et, surtout de la psychothérapie personnelle.

**Mots-clés :** enseignant débutant, éducation physique, gestion de classe, émotions, compétences socioémotionnelles

## **Abstract**

The management of difficult situations by teachers in the classroom is one of the greatest challenges in teaching. Conflict situations can mobilize strong emotions for teachers. As a result, they are likely to develop physical or mental illnesses (Carlotto, 2010; Lineback, McCarthy and Reiser, 2015). Some of them may eventually leave the profession. Due to the lack of experience of beginning teachers, they are more easily subject to professional burnout, as their first years of experience are marked by a phase of reality shock, insecurity and emotional overloads (Huberman, 1989; Pelletier, 2015). Some researchers have studied it in search of solutions to help teachers manage their emotions: socioemotional skills (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). However, the majority of this research concerns classroom teachers (Corcoran and Tormey, 2012; Zinsser, Deham, Curby and Shewark, 2015) and very little of this research has focused on beginning teachers in physical education. This study looked at the emotions and socio-emotional skills of a beginning teacher in physical education when managing a classroom in which he was confronted with a difficult situation. For the purposes of our research, we chose the case study. This research aimed to identify and describe the emotions and understand the participant's mobilized socio-emotional skills. Our research is therefore based on the interpretive paradigm, as it encourages us to understand the participant's perspective (Godoy, 1995). We found that it is possible to acquire these skills, despite the teacher's lack of theoretical knowledge on this subject. In fact, the participant mobilized all five socio-emotional skills using five different resources, which are: previous experiences, academic disciplines, continuing education, exchanges with professional colleagues and, above all, personal psychotherapy.

**Keywords:** beginning teacher, physical education, class management, emotions, socio-emotional skills

## TABLE DE MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS .....	ix
REMERCIEMENTS .....	xi
INTRODUCTION .....	12
1 LA PROBLÉMATIQUE .....	15
1.1 La spécificité de l'enseignement de l'éducation physique et les défis des enseignants débutants .....	15
1.1.1 Le contexte de travail des enseignants d'éducation physique .....	17
1.1.2 Les défis des enseignants d'éducation physique débutants .....	19
1.2 L'influence des émotions sur l'enseignement et l'approche des compétences socioémotionnelles .....	23
1.2.1 Les émotions des enseignants dans leur environnement de travail .....	23
1.2.2 Les compétences socioémotionnelles .....	27
1.3 La question générale de recherche .....	30
2 LE CADRE CONCEPTUEL .....	32
2.1 Les caractéristiques des enseignants débutants .....	32
2.2 Le concept d'émotion .....	34
2.3 La théorie des compétences socioémotionnelles .....	37
2.4 Les objectifs spécifiques de recherche .....	44
3 LA MÉTHODOLOGIE .....	46
3.1 Le type de recherche .....	46
3.2 L'échantillonnage .....	49
3.2.2 Le recrutement .....	50
3.3 La collecte des données .....	51
3.3.1 Le formulaire sociodémographique .....	55
3.3.2 Le questionnaire préliminaire .....	55

3.3.3 L'entretien semi-structuré.....	57
3.3.4 Le journal de bord.....	58
3.3.5 Liens entre les outils et l'atteinte des objectifs spécifiques.....	59
3.4 Le processus d'analyse des données.....	60
3.4.1 La réduction des données.....	62
3.4.2 L'examen et le traitement des données.....	66
3.5 Les critères de validité et de fiabilité de l'étude.....	67
3.6 Les forces et les limites de la méthodologie.....	68
3.7 Les considérations éthiques.....	70
4. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	72
4.1 La situation précise où l'enseignant ressentait le besoin de gérer ses émotions.....	74
4.2 Résultats d'analyse des émotions.....	76
4.2.1 Les émotions ressenties par l'enseignant lors de la situation vécue.....	77
4.3 Résultats d'analyse des compétences socioémotionnelles.....	79
4.3.1 Les compétences socioémotionnelles mobilisées par l'enseignant.....	80
4.4 Résultats d'analyse du double codage.....	84
4.5 Autres résultats importants à considérer dans nos analyses.....	89
5. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	90
5.1 Les émotions ressenties par l'enseignant dans une situation précise liée à la gestion de classe.....	90
5.2 Les cinq compétences socioémotionnelles mobilisées.....	96
5.3 Les compétences socioémotionnelles et ses contributions pour faire face aux émotions.....	100
5.4 D'autres ressources mobilisées par l'enseignant pour faire face aux émotions.....	103
6. LA CONCLUSION.....	106
6.1 Les limites de l'étude.....	109
6.2 Les contributions des résultats.....	110
6.2.1 La contribution empirique.....	110
6.2.2 La contribution méthodologique.....	112
6.2.3 La contribution théorique.....	113
6.3 Les implications pour la pratique et la recherche.....	113

BIBLIOGRAPHIE .....	116
ANNEXES .....	125
Annexe A - LETTRE D'INVITATION PAR COURRIEL .....	126
Annexe B - LETTRE DE PRÉSENTATION ET INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE .....	127
Annexe C - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	129
Annexe D - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE .....	133
Annexe E - QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE.....	137
Annexe F - GUIDE D'ENTRETIEN.....	138
Annexe G - PROTOCOLE DE RECHERCHE .....	140
Annexe H - ARBRE THÉMATIQUE FINAL DES ÉMOTIONS .....	144
Annexe I - ARBRE THÉMATIQUE FINAL DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES.....	145

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I - Des liens entre les outils de collecte de données et les objectifs spécifiques de la recherche.....	59
Tableau II - Processus de codage menant à la réduction des données .....	65
Tableau III - Extrait des caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant.....	72
Tableau IV - Liste des unités de sens (émotions).....	78
Tableau V - L'arbre thématique final (émotions) .....	78
Tableau VI - Liste des unités de sens (compétences socioémotionnelles).....	81
Tableau VII - Extrait de l'arbre thématique final (compétences socioémotionnelles) .....	81
Tableau VIII - Exemples de compétence socioémotionnelle « conscience de soi » .....	96
Tableau IX - Exemple de compétence socioémotionnelle « maîtrise de soi » .....	97
Tableau X - Exemples de compétence socioémotionnelle « conscience sociale » .....	98
Tableau XI - Exemple de compétence socioémotionnelle « relations interpersonnelles » ..	99
Tableau XII - Exemple de compétence socioémotionnelle « prise de décision » .....	99

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 - Problèmes soulevés.....	30
Figure 2 - Les étapes de collecte de données.....	52
Figure 3 - Répartition des mots-clés (fréquence des émotions) .....	77
Figure 4 - Répartition des mots-clés (fréquence des compétences socioémotionnelles) .....	80
Figure 5 - Fréquence des codes (compétences socioémotionnelles) .....	84
Figure 6 - Répartition des mots-clés (émotions et compétences socioémotionnelles).....	85
Figure 7 - Cooccurrence (émotions et compétences socioémotionnelles) .....	85
Figure 8 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « primaire » et compétence « conscience de soi ») .....	86
Figure 9 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « de fond » et les cinq compétences socioémotionnelles).....	87
Figure 10 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « sociale » et compétence « conscience de soi ») .....	88

## **LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS**

*AIR : American Institutes for Research*

ASE : Apprentissage socioémotionnel

*CASSEL : Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*

*CDP : Child Development Project*

CSE : Compétences socioémotionnelles

ONG : Organisation non gouvernementale

*PATHS : Promoting Alternative Thinking Strategies*

*SEL : Social and Emotional Learning*

« So, no matter how hard it gets,  
stick your chest out,  
keep your head up  
and handle it. »  
Tupac Amaru Shakur

« L'important n'est pas ce qu'on fait de nous,  
Mais ce que nous faisons nous-même  
De ce qu'on a fait de nous. »  
Jean-Paul Sartre

À Eliza, ma mère.

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, c'est grâce au soutien incontestable de ma famille que j'ai pu cheminer et réaliser mon rêve d'étudier au Canada. Alors, merci de m'avoir permis d'effectuer cette maîtrise de recherche qui est difficilement accessible au Brésil, dans mon pays d'origine. Je remercie tout particulièrement ma mère Eliza, de croire en moi et mon conjoint, Lucas, d'avoir accepté de m'accompagner dans cette véritable aventure.

Je désire remercier sincèrement ma directrice de recherche, Cecilia Borges, pour m'avoir guidée et encouragée tout au long de mon parcours.

Merci à mes amis et collègues qui, directement ou indirectement, m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais également exprimer ma profonde gratitude au participant de cette recherche. Sans sa participation, cette étude ne serait pas possible.

Je tiens à souligner l'importance du soutien apporté par la Faculté des sciences de l'éducation, la Faculté des études supérieures et les Services aux étudiants pour les bourses de recherche offertes.

De plus, je remercie le travail de correction du jury d'évaluation qui m'a soumis d'importantes recommandations pour la présentation de mon mémoire.

Enfin, il ne faut certes pas oublier de vous remercier, vous qui lisez ce mémoire, car c'est à travers vous que ma recherche pourra en inspirer d'autres et ainsi, j'espère, améliorer la vie enseignante.

## INTRODUCTION

La gestion de classe est l'un des grands défis de l'enseignement, car elle s'avère essentielle à un climat favorable aux apprentissages. Nous entendons fréquemment les enseignants qui travaillent auprès des élèves de différents niveaux d'enseignement dans différents contextes scolaires, exprimer avoir des difficultés à jongler avec les contenus à transmettre, les problèmes de comportement et les diverses relations au sein de l'école (Kirsch, 2006). Des situations de conflit, tels que les problèmes de comportements chez les élèves, peuvent mobiliser des émotions fortes chez les enseignants. De plus, la difficulté qu'éprouvent les enseignants à gérer ces comportements influe sur l'instauration d'un climat favorable aux apprentissages (Rusu, 2013). Les élèves ne sont pas les seuls à être affectés : parfois, l'accumulation de problèmes de comportement dans une classe conduit à l'épuisement des enseignants, constamment appelés à gérer des émotions (les leurs et celles des élèves) en classe. Par conséquent, les enseignants sont susceptibles de développer des maladies physiques ou mentales (Carlotto, 2010; Lineback et al., 2015). Certains en viennent à abandonner la profession. Les enjeux de gestion de classe concernent même les enseignants les plus expérimentés. Cependant, ils peuvent s'inspirer de leurs expériences vécues pour traverser les moments difficiles, contrairement aux enseignants débutants (Chouinard, 1999). Ces derniers, en raison de leur manque d'expérience, sont plus facilement sujets à l'épuisement professionnel dû au stress éprouvé lors de leurs premières expériences d'enseignement et à la difficulté à gérer leur groupe de classe. Les enseignants débutants seraient donc plus exposés à l'épuisement, notamment lors de leur début de carrière, marqué par une phase de choc de la réalité, d'insécurité et de surcharges émotionnelles (Huberman, 1989; Pelletier, 2015).

Concernés par cette problématique, certains chercheurs ont étudié la situation en quête de solutions pour aider les enseignants à gérer leurs émotions. En contexte d'apprentissage, les recherches actuelles en psychologie ont mis en évidence l'importance du développement de compétences socioémotionnelles (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Elles permettent aux enseignants de surmonter les

défis de la gestion de leurs émotions face aux exigences de leur environnement de travail. Néanmoins, la majorité de ces recherches concernent les enseignants en salle de classe (Corcoran et Tormey, 2012; Zinsser et al., 2015) et très peu présentent la situation des enseignants d'éducation physique, encore moins celle des enseignants débutants dans cette discipline.

L'éducation physique se déployant dans un environnement différent de celui des autres matières peut engendrer des situations insolites et générer des comportements plus complexes à gérer, autant chez les élèves que chez les enseignants, car l'activité enseignante est interactive. À titre d'exemple, rappelons que l'éducation physique s'enseigne autant dans les gymnases que dans la cour d'école, ou encore, dans un aréna, une piscine, un carré de tennis, multisport, etc. (Cothran et Kulinna, 2015). Or, il y a une préparation pour les élèves avant même que le cours début. Ils doivent se déplacer et changer leurs vêtements et chaussures au préalable. Pour l'enseignant, ceci exige de l'organisation et de la mise en place de routines d'organisation et de travail, afin de, dès le départ, instaurer un climat favorable aux apprentissages qui perdurera tout au long du cours (Flavier, Bertone, Hauw et Durand, 2002). Par ailleurs, cet espace ouvert, dans lequel évoluent les élèves et l'enseignant dans le cours d'éducation physique, peut contribuer à l'émergence de comportements plus spontanés, car ils évoluent dans des situations d'apprentissage qui peuvent sembler moins formels aux yeux des élèves. Ils agiraient de manière plus naturelle, entraînés par leurs émotions (Mouton, Hansenne, Delcour et Cloes, 2013; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001).

Cette étude se penche sur les émotions et les compétences socioémotionnelles d'un enseignant d'éducation physique lors de son début de carrière, et ce, plus particulièrement, en lien avec la gestion de sa classe. Nous cherchons à connaître les émotions ressenties par les enseignants ainsi que les compétences socioémotionnelles mobilisées lorsqu'ils sont interpellés par une certaine situation. Afin d'introduire le sujet et la problématique à la base de cette recherche, la première section est consacrée à la présentation du problème et à la question générale de recherche. Autrement dit, nous décrivons la spécificité et le contexte de l'enseignement de l'éducation physique et les défis des enseignants débutants de cette discipline. Nous mentionnons également l'influence des émotions dans l'exercice de la profession d'enseignant et l'importance des compétences socioémotionnelles dans

l'environnement scolaire. Dans la section suivante, au cadre conceptuel, en accord avec notre objet d'étude, nous définissons « enseignants débutants », ainsi que les concepts d'émotions et de compétence socioémotionnelle. Cette section se termine avec la présentation des objectifs spécifiques. Évidemment, la méthodologie du travail de recherche est aussi présentée. Elle porte sur le type de recherche, l'échantillonnage, les outils de collecte de données, le processus d'analyse des données, les critères de validité, la fiabilité de l'étude et les considérations éthiques. Puis, nous présentons les résultats de la recherche, respectivement, les résultats d'analyse des émotions, des compétences socioémotionnelles, du double codage, ainsi que d'autres résultats ressortirent du corpus recensé. Ensuite, dans la discussion des résultats, nous discutons, à la lumière de notre cadre conceptuel, la situation précise vécue par l'enseignant, ses émotions ressenties, ses compétences socioémotionnelles, les contributions de ces compétences pour faire face aux émotions, ainsi que toutes les autres ressources mobilisées. En guise de conclusion, nous présentons les limites de l'étude et sa contribution empirique, méthodologique et théorique. Pour clore cette section, la dernière partie est consacrée aux implications de nos principaux constats pour la pratique et la recherche. Afin d'aider à comprendre ce mémoire, des annexes se trouvent à la suite de la présentation des références bibliographiques.

## **1 LA PROBLÉMATIQUE**

Dans cette section, nous mettons de l'avant la pertinence autant sociale que scientifique de cette recherche. Nous décrivons d'abord, la spécificité de l'enseignement de l'éducation physique, dont le contexte de travail des enseignants d'éducation physique et les défis vécus par les enseignants débutants d'une façon générale, mais surtout dans cette discipline. Puis, nous mentionnons l'influence des émotions des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions et nous démontrons les enjeux auxquels les enseignants d'éducation physique font face, particulièrement au niveau de la dimension émotionnelle. Finalement, nous abordons l'importance des compétences socioémotionnelles, plus précisément dans l'environnement scolaire. En somme, cette section a l'intention d'élucider les aspects à la base de la problématique de notre recherche.

### **1.1 La spécificité de l'enseignement de l'éducation physique et les défis des enseignants débutants**

L'enseignement de l'éducation physique, comme toute matière d'enseignement, est marqué par des spécificités, à commencer par son environnement, car le contexte de la salle de classe et l'environnement où se déroulent les cours d'éducation physique diffèrent de manière générale. En effet, les enseignants d'éducation physique peuvent enseigner dans des environnements divers. En outre, en travaillant avec plusieurs groupes d'élèves, ils ont aussi à gérer l'organisation spatiotemporelle du gymnase, la manipulation de matériaux (Cothran et Kulinna, 2015), la sécurité physique des élèves, les types d'acoustique des différents environnements, le bruit produit par les élèves et parfois les bruits naturels d'un environnement extérieur (Durand, 2001; Gordon, 2016), dans un environnement fluide et rapide (Mouton et al., 2013).

Dans la même veine, l'approche des enseignants d'éducation physique auprès de leurs élèves serait aussi différente des autres enseignants, en raison notamment de la proximité engendrée par l'environnement ouvert et dynamique dans lequel ils travaillent (Van der Mars,

Darst, Vogler et Cusimano, 1994), selon les différents groupes de travail, par exemple : en grand groupe, en petit groupe ou même individuellement. Ceci entraîne un rapprochement entre enseignants élevés, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, ce qui fait émerger de multiples interactions sociales qui ne se produisent pas souvent dans une salle de classe (Rink et Hall, 2008).

Tous ces éléments mentionnés plus haut seraient au cœur des préoccupations des enseignants lorsque vient le temps de préparer leurs leçons et de les enseigner à leurs élèves. Si ces points sont considérés par les enseignants expérimentés, les enseignants débutants, quant à eux, y voient de vrais défis à surmonter. N'ayant pas ou peu d'expérience, les débutants seraient plus à risque de se laisser emporter et plus exposés à l'épuisement professionnel, devant les inquiétudes et difficultés rencontrées dans leur travail (Borges et Séguin, 2012). Plus particulièrement, les enseignants débutants en éducation physique, d'après Gordon (2016), évoluent dans ce contexte de travail très particulier, qui est source de préoccupations majeures telles la gestion de classe, les procédures et la sécurité des élèves. Ces préoccupations s'avèrent d'autant plus fortes, s'ils éprouvent des difficultés pour gérer leur groupe classe (Borges et Séguin, 2012; Desbiens et Spallanzani, 2012; Loizon, 2012). En fait, ces études mettent en évidence que la gestion de classe est au cœur des préoccupations des enseignants débutants et indiquent la nécessité de les soutenir dans leur cheminement.

Cependant, il n'y a pas que la gestion de classe qui inquiète les débutants. Une étude menée par Goigoux, Ria et Toczec-Capelle (2009) montre que les inquiétudes des enseignants débutants sont souvent orientés « vers eux-mêmes, vers les élèves et vers les autres professionnels » (p. 49), car ils craignent de se faire juger. Une autre étude sur les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe met en évidence le primat des émotions et des préoccupations chez des enseignants stagiaires dans leurs premières années, pré professionnel (Ria et Durand, 2001). En fait, l'étude montre comment les préoccupations et la tonalité émotionnelle influent sur la prise de décision des enseignants (renoncements, désir de contrôler les élèves, ne pas baisser les bras, aller de l'avant, faire la leçon, etc.) sur des situations ordinaires de gestion de classe

(présentation des consignes, gestion d'incidents dans la classe, supervision des élèves, etc.), révélant des zones de confort et d'inconfort vécues par les enseignants.

Pour leur part, Cothran et Kulinna (2015) soulignent que les enseignants débutants en éducation physique ont besoin de stratégies et de connaissances procédurales pour d'une part, promouvoir le développement des élèves et d'autre part, pour faciliter leur propre insertion professionnelle. Un soutien pédagogique et émotionnel serait aussi nécessaire (Rikard et Banville, 2010), surtout au plan émotionnel, car ils éprouvent fréquemment différentes émotions lors qu'ils sont confrontés à la gestion du groupe classe (Ria, 2007). Les soutenir contribuerait à éviter l'abandon de la profession et l'épuisement professionnel (Chang, 2009), que telles expériences émotionnelles peuvent entraîner.

En bref, les spécificités de l'enseignement d'éducation physique et les enjeux auxquels doivent faire face les enseignants débutants, dont la gestion de classe, constituent le contexte de notre recherche. Afin de mieux cerner ces aspects, nous détaillons ci-après les éléments qui conduisent à la question générale de notre recherche.

### **1.1.1 Le contexte de travail des enseignants d'éducation physique**

Le cours d'éducation physique a ses particularités. La principale est son contexte, car l'environnement est différent par rapport aux autres disciplines. Les enseignants d'éducation physique travaillent plus souvent sur un grand terrain ou même dans plusieurs endroits (piscines, gymnases, grandes salles) selon les demandes, le programme et les contenus d'enseignement. Cela les amène à se déplacer constamment et à toujours penser à l'organisation des espaces de travail et aux transitions (Cothran et Kulinna, 2015). De plus, le cours d'éducation physique engendre le développement d'une plus grande proximité entre les élèves, et entre les élèves et les enseignants, et ce, selon les différents groupes de travail : en grand groupe, en petit groupe ou même individuellement (Van der Mars et al., 1994). Les enseignants d'éducation physique utilisent des matériaux divers, ce qui peut complexifier la gestion de classe. En effet, il faut les distribuer, les utiliser, les recueillir et partager l'attention des élèves entre leurs consignes et les matériaux (Cothran et Kulinna, 2015). La sécurité est aussi une préoccupation majeure chez la grande majorité des enseignants

d'éducation physique. À ces préoccupations s'ajoute la météo, qui peut bousculer tout un plan de séance rapidement, lorsque les élèves sont obligés de se déplacer d'un plateau à l'autre (Gordon, 2016). Comme mentionné précédemment, l'éducation physique s'enseigne dans un environnement parfois ouvert. Ainsi, l'acoustique du local ainsi que la manutention du matériel peuvent aussi constituer des obstacles à une bonne gestion de classe à la fois pour l'enseignant et pour les élèves (Cothran et Kulinna, 2015). Autrement dit, dans le cours d'éducation physique, une bonne organisation ne peut jamais être assurée (Flavier et al., 2002).

Une autre grande différence entre un cours dans la salle de classe et un cours en éducation physique est le fait que l'enseignant de cette dernière discipline travaille avec des élèves en mouvement. Il se doit d'être davantage attentif à la sécurité des élèves que dans les autres disciplines et il se doit d'affronter certaines situations comme les saignements de nez, les contusions, les fractures, etc. (Gordon, 2016). Shoval, Erlich et Fejgin (2010) considèrent même les enseignants d'éducation physique « *as a unique group of educators* » (p. 88). Puisqu'il s'agit d'un environnement hautement fluide et que les mouvements des élèves sont très rapides, les enseignants d'éducation physique sont préparés pour enseigner dans ce milieu et sont amenés à développer une grande capacité d'observation (Rink et Hall, 2008).

Enfin, la formation en éducation physique permet aux futurs enseignants et enseignantes d'intervenir en éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001), ce qui les amène à travailler avec différents groupes d'âge. Cette recherche est plus spécifiquement destinée aux cours d'éducation physique au secondaire.

Cet environnement ouvert, en mouvement, semble plus propice à l'émergence des nombreux comportements positifs ou négatifs, aux différentes émotions vécues et aux relations interpersonnelles que la classe d'éducation physique peut offrir aux élèves (Caetano, Prodócimo, Sá, Santos et Siqueira, 2007; Rink et Hall, 2008). Comme le mentionnent Mouton et al. (2013, p. 344) : « *Teaching physical education involves daily work based on social and physical interactions, for which the teacher must regulate his or her emotions, but also those of students and of the key stakeholders of education* ». Or, la complexité de la gestion d'une classe d'éducation physique, avec les différents

comportements que cette discipline peut entraîner chez les élèves, ajoutées aux premiers contacts des enseignants avec la pratique professionnelle, peut engendrer une « période critique d'apprentissage du métier », mais peut aussi « susciter des attentes et des sentiments forts » chez les enseignants débutants (Ria et al., 2001).

Ayant pris en considération l'influence des émotions sur l'enseignement et les compétences socioémotionnelles, il faut bien comprendre les défis auxquels les enseignants d'éducation physique débutants font face. Nous y consacrons donc une section de ce mémoire dans les lignes qui suivent.

### **1.1.2 Les défis des enseignants d'éducation physique débutants**

Selon Huberman (1989), tous les enseignants passent par différents cycles tout au long de leur carrière et, dans le cas des enseignants débutants, ils passent par une phase que l'auteur désigne comme « le choc du réel ». D'après Chouinard (1999), les enseignants débutants possèdent seulement des exemples à travers leurs « représentations, héritées de leurs expériences antérieures en tant qu'élèves » (p. 499). Ils manquent de connaissances procédurales, ce que rend la gestion de classe parfois difficile.

Or, malgré tous les changements en sciences de l'éducation, dans les programmes scolaires (Québec, 2006) et dans la formation à l'enseignement, voire allongement de la formation, augmentation du nombre d'heures de stage et instauration d'un programme de formation axé sur 12 compétences professionnelles (Martinet et al., 2001), il reste que la gestion de classe demeure un grand défi pour les enseignants comme plusieurs recherches l'attestent.

Parmi ces recherches, celles menées par Gaudrault et son équipe montrent que :

1. « Les enseignants âgés de moins de 30 ans affichent un SEP (sentiment d'efficacité personnelle) plus faible que celui de leurs pairs plus âgés. En cohérence avec ce résultat, plus ils avancent dans leur carrière, plus leur SEP a tendance à être élevé, les enseignants cumulant plus de 19 années d'expérience ayant le SEP le plus élevé.
2. Contrairement aux autres points relatifs à la gestion de classe, les hommes présentent un SEP à gérer les comportements difficiles des élèves plus fort que celui des femmes.

3. Parmi l'ensemble des enseignants, ceux du 3<sup>e</sup> cycle du primaire présentent le SEP le plus élevé, tandis que ceux du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire affichent celui le plus bas.
4. Les enseignants en l'adaptation scolaire sont ceux qui présentent le SEP le plus élevé, tandis que ceux en arts présentent le SEP le plus bas.

(...) on a remarqué que plus les enseignants cumulent d'heures de formation pour enseigner aux élèves en difficulté de comportement, plus leur SEP est élevé et moins ils ressentent le besoin de recevoir de la formation supplémentaire, ou du soutien additionnel dans leur classe. La formation continue semble donc être une piste d'action à privilégier pour aider les enseignants à mieux vivre avec la gestion des comportements difficiles en classe » (Gaudreau, Massé, Nadeau et Verret, 2019, p. 1).

Bien que cette étude porte sur le sentiment d'efficacité personnelle, on peut supposer donc que plus les enseignants accumulent de l'expérience, plus ils acquièrent de connaissances procédurales. Or, il se peut donc que pour l'enseignant débutant, même s'il a été formé à la gestion de classe (compétence 6 du programme de formation) et a réalisé quatre stages en milieu scolaire, ses connaissances procédurales sont encore embryonnaires et pas assez développées, autrement dit, il n'a pas encore en bagage de connaissances pour faire face aux différents défis quotidiens de la gestion de classe, comme faire face à des élèves avec de troubles de comportements, anticiper des problèmes d'engagement, d'attention ou d'implication des élèves dans les tâches, etc.

Parmi les défis éprouvés par les enseignants débutants, on retrouve « des problèmes psychologiques, de la timidité, un manque de confiance en soi, la confrontation à un groupe et des difficultés existentielles » (Huberman et Marti, 1989, p. 254). Dans ce sens, ils deviennent sensibles à l'épuisement professionnel (Carlotto, 2010; Carlotto et Palazzo, 2006). Indépendamment du problème qui concerne les enseignants débutants, ils sont ceux qui « vivent plus fréquemment des dilemmes » (Ria et al., 2001, p. 15). Plus les émotions ressenties par les enseignants sont intenses, plus l'épuisement professionnel est signalé par eux (Chang, 2009).

Dans l'étude sur « L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec », réalisée par Kirsch (2006), les facteurs majeurs

associés à l'abandon sont reliés à la tâche, à la personne et à l'environnement social. D'après les participants de la recherche, les administrateurs scolaires leur imposent les tâches plus difficiles (comme des groupes nombreux d'élèves ou encore un nombre élevé d'élèves avec des troubles d'apprentissage ou des troubles de comportement) et du travail hors des heures de cours (planification, correction des travaux), ce qui exerce une grande influence dans la décision d'abandon de la profession. De plus, la personnalité de l'enseignant, son attitude et ses perceptions sur son travail jouent également un rôle dans cette décision. Les enseignants affirment que le perfectionnisme, l'auto responsabilisation et les expériences traumatisantes peuvent être déterminantes sur leur décision de continuer ou non dans la profession. Toujours selon Kirsch (2006), la relation avec les élèves et leurs parents, avec les autres enseignants et avec la direction de l'école sont aussi des motifs pour choisir d'abandonner la vie enseignante. Par ailleurs, les problèmes rencontrés par les enseignants à gérer une classe peuvent conduire à des problèmes de santé physique et mentale, les menant à l'épuisement professionnel et parfois à la décision d'abandonner leur profession (Carlotto, 2010; Lineback et al., 2015).

En considérant les spécificités d'une classe d'éducation physique, d'autres enjeux s'ajoutent à ce qui a été décrit ci-dessus. Selon Ria et al. (2001), les enseignants débutants dans ce domaine vivent des dilemmes concernant leur besoin de transmettre des apprentissages aux élèves de façon individuelle tout en ayant une gestion collective et simultanée du groupe. Certes, ce type de dilemme est aussi courant chez les autres enseignants. Mais, considérant que la gestion collective et individuelle des groupes et des élèves se fait dans un environnement ouvert et dynamique, nous parions que ce type de dilemme devient encore plus criant pour les enseignants physiques, conduisant à la souffrance émotionnelle. Encore dans cette étude, les auteurs constatent que les enseignants d'éducation physique ont utilisé plusieurs fois l'expression « ça m'agace », ce qui démontre la présence d'émotions négatives lors de la gestion de classe. Les enseignants qui ont participé à cette recherche ont affirmé éprouver des sentiments désagréables, « des sentiments d'inconfort, de frustration, d'agacement, de déception » (Ria et al., 2001, p. 13), en face à la gestion du groupe d'élèves.

Les chercheurs Coston, Falcon et Ubaldi (2006) ont analysé les témoignages des enseignants d'éducation physique débutants et constatent qu'il existe de fortes tensions durant les premières années professionnelles. Les sentiments de colère et les difficultés émotionnelles en raison des comportements des élèves font partie des témoignages. Cela corrobore également à l'affirmation du chercheur Blanchard-Laville (2013) qui soutient que les enseignants d'éducation physique, débutants ou expérimentés, souffrent émotionnellement, en raison de leurs pratiques professionnelles.

Les auteurs Visioli, Petiot et Ria (2015) ont démontré également que le « jeu émotionnel » fait partie de la dynamique du cours, chez les enseignants spécialisés en éducation physique, pour retenir l'attention des élèves. D'après ces auteurs, les enseignants chevronnés sont reconnus comme des personnes « sans émotions », mais aussi comme des personnes capables de contrôler et de jouer avec leurs émotions. Ainsi, ils affichent en public des émotions qu'ils ne ressentent pas réellement, afin de « favoriser le plaisir de l'enseignant, alors même que semblent se développer les phénomènes de stress et de burnout au sein de la population enseignante » (Visioli et al., 2015, p. 31). Cela se produit surtout dans le cours d'éducation physique, propice à la proximité, aux contacts physiques et à l'utilisation constante de la gestualité. Ces auteurs considèrent l'hypothèse selon laquelle les enseignants experts ont développé des connaissances émotionnelles, ce que les enseignants débutants n'ont pas.

Les émotions éprouvées par les enseignants débutants en éducation physique (Ria, 2007) peuvent être un enjeu important pour gérer une classe. Signalons que la recherche sur les émotions des enseignants de salle de classe est récente (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Corcoran et Tormey, 2012; Estanislau et Bressan, 2014; Hargreaves, 2000; Lineback et al., 2015; Zinsser et al., 2015), et particulièrement peu développée auprès des enseignants d'éducation physique (Ria, 2007). Ainsi, notre problème de recherche trouve toute sa pertinence, car il ne semble pas assez étudié dans ce domaine.

Dans la section suivante, nous étayons davantage notre problème de recherche quant à la gestion des émotions au sein du travail enseignant, et poursuivrons avec des études sur les compétences socioémotionnelles chez les enseignants.

## **1.2 L'influence des émotions sur l'enseignement et l'approche des compétences socioémotionnelles**

Comme mentionné dans la section précédente, les recherches indiquent que la gestion de classe est l'une des sources de préoccupations et de difficultés chez les enseignants débutants en éducation physique (Borges et Séguin, 2012; Cothran et Kulinna, 2015; Gordon, 2016; Ria et al., 2001), et ce, que ce soit au primaire ou au secondaire. Il est nécessaire d'installer un climat de travail favorable aux apprentissages, de piloter les activités en classe et de superviser les élèves afin qu'ils restent engagés dans les tâches (Desbiens, 2000). Par ailleurs, selon Collie, Perry et Shapka (2012), Estanislau et Bressan (2014) et Zinsser et al. (2015) le climat de la classe autant que la gestion de celle-ci seraient influencés par les émotions que dégagent l'enseignant, d'où l'intérêt de s'attarder sur celles-ci.

Aussi, comme nous l'avons vu plus tôt, le contexte de travail des enseignants d'éducation physique diffère considérablement du travail des enseignants des autres matières qui se passent en salle de classe (Cothran et Kulinna, 2015; Gordon, 2016; Shoval et al., 2010; Van der Mars et al., 1994). S'ajoutent à cela les difficultés qu'éprouvent les enseignants débutants lorsqu'ils commencent dans la profession, la différence entre les relations interpersonnelles vécues dans un cours d'éducation physique et celles vécues en classe (Mouton et al., 2013), ainsi que la charge émotionnelle en enseignement qui les habite (Blanchard-Laville, 2013; Coston et al., 2006; Ria et al., 2001). Alors, dans cette section, nous voulons mettre en évidence la problématique des émotions ressenties par les enseignants dans leur environnement de travail et de quelle façon les compétences socioémotionnelles pourraient, selon la documentation consultée, influencer positivement la gestion des émotions et les relations enseignants-élèves durant le cours.

### **1.2.1 Les émotions des enseignants dans leur environnement de travail**

Au fil des ans, enseigner est devenu de plus en plus complexe pour des raisons telles que les relations interpersonnelles avec les collègues, la relation avec les parents des élèves, la violence dans le milieu scolaire, l'amélioration de la qualité de l'intervention éducative, la

nécessité de répondre aux besoins des élèves, et l'hétérogénéité de ces besoins. En face à cette complexité, les enseignants finissent par être surchargés, ce qui peut les amener à l'épuisement professionnel (Carlotto, 2010; Carlotto et Palazzo, 2006). La charge de travail, surtout dans les premières années de la vie enseignante, peut être assez fatigante soit à cause de la planification des (nouvelles) activités et situations d'apprentissage, soit en raison du manque d'expérience et de ressources pour mettre en pratique ces activités (Maulini, 2009). De plus, d'après Rojo et Minier (2015), les relations interpersonnelles avec les collègues, caractérisées comme stressantes, sont l'un des motifs de l'abandon de la profession par les jeunes enseignants. Ce qui est net, c'est que l'action enseignante est complexe et nécessite une formation polyvalente, car le nouveau contexte social et scolaire ne consiste plus seulement en la transmission des savoirs, mais concerne également le besoin d'intervention de l'enseignant « sur des sujets vivants et, dans ce cas-ci, sociaux » (Martinet et al., 2001, p. 24).

Selon Ria (2007, p. 101), « les études sur le travail enseignant ont longtemps ignoré les émotions des enseignants, certainement en raison d'une centration sur les contenus d'enseignement à transmettre aux élèves ». Les recherches ont accordé de l'importance aux questions liées aux résultats scolaires, où la transmission du savoir était souvent l'unique responsable de l'échec ou du succès (Visioli et al., 2015). Toutefois, si nous scrutons l'éducation sous l'angle social et relationnel, nous remarquons que l'affectivité des personnes impliquées est également liée aux objectifs de toute proposition éducative (Gendron, 2007). Les émotions sont indissociables des enseignants, car enseigner implique « *head and heart* » (Shoffner, 2009, p. 788) et les deux ensemble. Les émotions font partie de la vie, et les émotions des enseignants interagissent avec celles des élèves, créant ainsi un climat de classe favorable ou non aux apprentissages (Ria, 2007; Rusu, 2013).

À elles seules, les attitudes des élèves peuvent être suffisantes pour faire émerger différents types d'émotions chez les enseignants (Blanchard-Laville, 2013). De plus, un enseignant, pendant un conflit avec les élèves, peut faire face au problème sous l'emprise de fortes émotions (Flavier et al., 2002). Néanmoins, les émotions vécues par les enseignants dans leurs environnements de travail ne sont pas liées seulement aux élèves. Selon l'étude menée par Pelletier (2015), la direction de l'école et même les parents des élèves peuvent

éveiller des émotions chez les enseignants en milieu scolaire. Autrement dit, les circonstances, les situations externes et les comportements des autres peuvent aussi déclencher des émotions différentes chez les personnes (Corcoran et Tormey, 2012). D'après Tardif et Lessard (2004, p. 313), enseigner est « un travail émotionnel ». Ces auteurs affirment aussi que les enseignants utilisent beaucoup d'énergie affective pour enseigner et qu'il est nécessaire de la susciter chez les élèves. Dans ce sens, « les milieux éducationnels sont infusés de fortes expériences émotionnelles qui influencent les interactions, l'apprentissage, les performances et le développement personnel des élèves et des professeurs » (Rusu, 2013, p. 2).

Les émotions des enseignants ont été prises en considération plutôt en raison de la préoccupation concernant leur santé mentale car, comme a signalé Chang (2009), dans son étude sur la gestion des émotions par les enseignants, « *the higher intensity of emotions the teacher experienced during the reported incident, the higher levels of overall job burnout the teacher reported* » (p. 73). Raison pour laquelle, ces dernières années, des chercheurs se sont penchés sur la quête de solutions afin de prévenir le développement de maladies mentales et physiques chez les enseignants.

La réussite scolaire était également une préoccupation des chercheurs (Estanislau et Bressan, 2014). Des études récentes montrent que seuls les enseignants qui arrivent à maintenir de bonnes relations avec leurs élèves peuvent gérer de façon efficiente la salle de classe et soutenir l'apprentissage de ces derniers. Plus vous comprendrez les autres, plus efficacement vous résoudrez les problèmes, et ce, de façon assertive (Jennings et Greenberg, 2009). Dans ce sens, certains enseignants considèrent que de bonnes relations avec les élèves peuvent être le premier pas pour une gestion de classe réussie (Habboub, Maubant, Lenoir et McConnell, 2011). Néanmoins, pour ce faire, les enseignants doivent maîtriser leurs propres émotions afin de bien agir dans une situation problématique, en prenant des décisions lucides lors de la gestion d'un groupe d'élèves (Flavier et al., 2002). De cette manière, ils peuvent établir un bon climat de salle de classe, la gérer davantage et la transformer en un environnement dynamique qui contribue à augmenter la participation des élèves et à réduire leurs comportements inadéquats. En somme, la manière dont les enseignants vivent leurs

émotions et se comportent avec les élèves peut déterminer le succès ou l'échec de la gestion de classe et la qualité de l'enseignement (Corcoran et Tormey, 2012).

Quand nous nous penchons sur les études concernant des enseignants débutants, la nécessité de prêter attention aux émotions devient encore plus évidente (Pelletier, 2015; Ria et Chaliès, 2003; Tejeda, González et Martínez, 2016). Dans les cours d'éducation physique, en particulier, nous devons tenir compte qu'enseigner dans ce domaine implique des interactions sociales et physiques multiples et plus complexes que dans une salle de classe, dans laquelle l'enseignant doit réguler ses émotions, mais aussi celles des élèves (Mouton et al., 2013).

Les émotions sont importantes aussi pour la communication (Goleman, 1997), et on n'a pas besoin de parler pour communiquer. En effet, on peut le faire par des expressions corporelles, ce qui arrive plus souvent dans les cours d'éducation physique (Visioli et al., 2015). Selon Mouton et al. (2013), un enseignant d'éducation physique, efficace dans sa pratique, a une bonne écoute, mais aussi de bonnes aptitudes en communication, car le développement social des élèves est l'un des objectifs du cours d'éducation physique. Ainsi, pour ces chercheurs, les enseignants de cette discipline devraient réguler leurs propres émotions, ainsi que celles des élèves.

Plusieurs études portent sur les émotions des enseignants en salle de classe (Estanislau et Bressan, 2014; Hargreaves, 2000; Jennings et Greenberg, 2009; Pelletier, 2015), mais il en existe peu sur les émotions des enseignants débutants en éducation physique.

D'après Letor (2007) enseigner implique une variété des compétences, comme « le fait de distinguer, comprendre et réguler ses propres émotions, les émotions des élèves et du climat de classe et à utiliser cette information produite favorise les apprentissages » (p. 10). Puisque les émotions font partie de notre vie, il est important de bien les connaître et, si nécessaire, travailler dessus pour pouvoir agir de manière intelligente, soit dans la vie privée, soit dans la vie professionnelle (Rusu, 2013).

Enfin, les émotions font partie intégrante de la sphère éducationnelle et sont si importantes pour l'enseignement que les psychologues s'y sont attardés en faisant de celles-ci leur objet d'étude (Schutz et Lanehart, 2002). En cherchant à améliorer les relations dans

l'environnement scolaire, la réussite scolaire des élèves, le climat de classe et la santé mentale des enseignants, des études liées aux compétences socioémotionnelles ont commencé à apparaître, dans les années 90 (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Corcoran et Tormey, 2012; Jennings et Greenberg, 2009; Rusu, 2013; Yoder, 2014; Zinsser et al., 2015).

Afin de connaître davantage les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant débutant d'éducation physique dans une situation de gestion de classe, nous faisons appel au cadre de référence des compétences socioémotionnelles (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003) présenté ci-après. De nos jours, cette approche est reconnue par différents auteurs comme Corcoran et Tormey (2012); Yoder (2014) et Zinsser et al. (2015), pour rendre compte de la gestion des émotions de soi-même et d'autrui, entre autres, lors de la gestion de classe et de la résolution de conflits. L'intérêt de se pencher sur les émotions relève ainsi non seulement du fait qu'elles sont essentielles aux relations, aux communications, à l'établissement des liens entre enseignant et élèves, mais aussi du fait qu'elles sont cruciales pour les enseignants débutants. Elles contribueraient à la gestion de la classe, menant à la réussite scolaire des élèves et elles éviteraient l'épuisement professionnel.

De ce fait, nous abordons, dans ce qui suit, la pertinence des compétences socioémotionnelles par rapport aux émotions et à l'environnement scolaire, ce qui mène ensuite à la question générale de recherche.

### **1.2.2 Les compétences socioémotionnelles**

En 1994, à l'Université de l'Illinois, à Chicago, dans le but de prévenir la violence, prévenir et de réduire l'épuisement dans le milieu professionnel, et d'améliorer le climat de salle de classe et la réussite scolaire, l'organisation *CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)* a été fondée par Daniel Goleman (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003). La même année, l'Institut Fetzer a accueilli la première conférence *CASEL* avec des chercheurs, des éducateurs et des professionnels qui travaillaient sur divers projets visant ces mêmes objectifs. Dans ce moment-là, des

collaborateurs du *CASEL* ont coécrit des lignes directrices pour la promotion de l'apprentissage social et émotionnel, pour les enseignants, créant un document qui servirait de base à l'application de ces enseignements (Estanislau et Bressan, 2014).

Avoir des compétences socioémotionnelles signifie obtenir des habilités, entre autres, le respect envers l'autre, l'analyse et la réflexion sur des situations, le soin d'autrui, la capacité de percevoir les émotions des autres et les siennes, la capacité de résoudre des problèmes, la coopération, savoir demander de l'aide, exprimer des sentiments, gérer les critiques et les compliments, admettre l'erreur, s'excuser, écouter avec empathie et gérer ses propres émotions (Shanker, 2014; Yoder, 2014). En ce sens, la compétence socioémotionnelle « *is the process of developing the ability to recognize and manage emotions, develop caring and concern for others, make responsible decisions, establish positive relationships, and handle challenging situations effectively* » (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003, p. 1).

Selon les chercheurs de Collaborative for academic social and emotional learning (2003), ces compétences peuvent être développées et enseignées par les enseignants auprès des élèves et elles sont la clé d'un climat de salle de classe favorisant les apprentissages. Ils proposent d'ailleurs de développer ces compétences à l'école, mais affirment qu'elles peuvent être pratiquées et apprises durant toute une vie.

D'après Rusu (2013, p. 5), « Les professeurs sont obligés, jour après jour, d'identifier des solutions pour maintenir des états émotionnels positifs dans la relation avec les élèves ». Pour cette raison, il devient essentiel d'acquérir des compétences socioémotionnelles dans n'importe quelle profession, mais surtout dans celles qui impliquent des relations interpersonnelles. Récemment, les chercheurs Jennings et Greenberg (2009) et Zinsser et al. (2015) ont établi que les enseignants qui comprennent leurs propres compétences socioémotionnelles sont capables de réguler leurs émotions et de favoriser un bon climat de classe. Le développement de ces compétences se présente alors comme une possibilité pour la régulation des émotions et pour la réussite de la gestion de classe, en visant la santé mentale de tous les acteurs du milieu scolaire. Ainsi, les compétences socioémotionnelles sont importantes pour le développement de relations saines, non seulement pour comprendre nos propres émotions, mais aussi celles des individus avec lesquels on interagit. Si les enseignants

développent leurs compétences socioémotionnelles, ils seront capables de faire la lecture de leurs propres émotions et d'évaluer, par exemple, si leur niveau de stress est élevé. Par ailleurs, ils arriveront à maintenir de bonnes relations avec leurs élèves, à gérer de façon efficace la salle de classe, et à soutenir l'apprentissage des élèves (Jennings et Greenberg, 2009).

Plusieurs études se sont penchées sur les compétences socioémotionnelles chez les élèves, mais il a fallu attendre quelques années pour que des études soient faites auprès des enseignants (Collie et al., 2012; Corcoran et Tormey, 2012; Jennings et Greenberg, 2009; Madueke, 2014; Merrell et Gueldner, 2010; Patti, 2006; Reissman, 2006; Zinsser et al., 2015). Des études récentes auprès d'enseignants du pré scolaire, du primaire et du secondaire ont été réalisées, dans le but d'observer les formations réalisées sur le développement de compétences socioémotionnelles (avec l'aide de guides conçus à cet effet) et de prouver leurs effets sur les enseignants et les élèves. Aux États-Unis, quelques programmes de développement de compétences socioémotionnelles ont été implantés (*Child Development Project – CDP* et *Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS*, par exemple) pour que les enseignants les développent auprès des élèves en salle de classe et pour qu'ils s'intègrent aux programmes des écoles (Estanislau et Bressan, 2014; Shanker, 2014). De plus, ce seraient les enseignants qui transmettraient de tels apprentissages à leurs élèves. De ce fait, plusieurs guides d'orientation pour les enseignants les invitant à mettre en pratique les apprentissages socioémotionnels ont été implantés. Ils ont été construits à partir des études scientifiques et du vécu des enseignants (Arnold et Elias, 2010; Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Gueldner et Merrell, 2010).

Cependant, les exemples illustrés par les chercheurs et les enseignants sont, pour la plupart, tirés des expériences à l'intérieur de la salle de classe avec des enseignants de différentes disciplines et il en existe peu sur l'enseignement de l'éducation physique. Les recherches sur l'apprentissage socioémotionnel chez les enseignants d'éducation physique étant encore plus limitées (Kuusela et Lintunen, 2007), la gestion des émotions par ces enseignants, la formation au programme du développement des compétences socioémotionnelles et les études sur le sujet sont donc recommandées (Flavier et al., 2002; Mouton et al., 2013; Ria et Chaliès, 2003; Visioli et al., 2015).

Nous présentons ci-dessous une illustration de l'ensemble des problèmes soulevés.

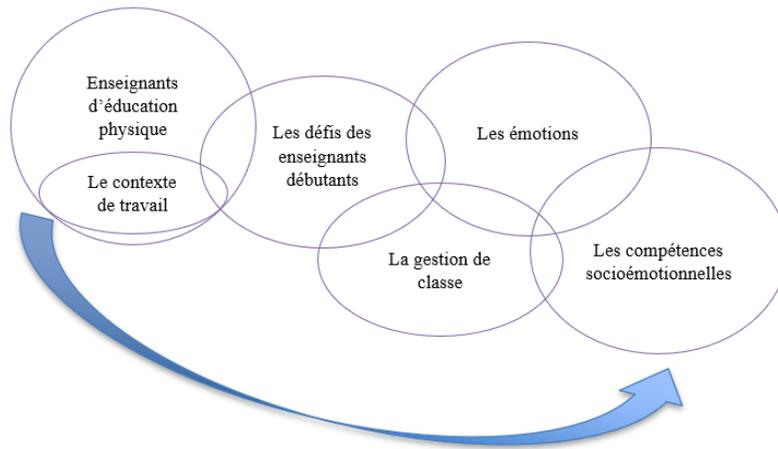


Figure 1 - Problèmes soulevés

Tout en considérant ces recherches et la problématique décrite ci-dessus, nous passons directement à la présentation de notre question générale de recherche. Toutefois, avant de la décrire, nous délimitons en quelques lignes le raisonnement à la base de la formulation de notre question.

### 1.3 La question générale de recherche

À la lumière des points soulevés dans notre problématique, quelques questions nous interpellent. Ainsi, tout en considérant que :

- Les enseignants débutants en éducation physique sont plus susceptibles de vivre de fortes émotions lorsqu'ils commencent en enseignement;
- La particularité de l'enseignement de l'éducation physique en ce qui a trait à la gestion du groupe classe, notamment dû au fait que l'enseignant doit agir dans un environnement dynamique et changeant;

- Les émotions des enseignants peuvent favoriser le climat de classe ou lui nuire. Aussi, les émotions peuvent provoquer du stress et de l'épuisement professionnel chez les enseignants débutants provoquant même l'abandon de la profession dans certains cas.

Nous nous interrogeons sur la manière dont ils gèrent leurs émotions lorsqu'ils assurent la gestion de leurs groupes classes et font face à des situations éprouvantes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, quelques recherches se sont penchées sur les émotions des enseignants de salle de classe, mais très peu se sont intéressées aux émotions chez les enseignants d'éducation physique et aux ressources qu'ils mobilisent pour gérer leurs émotions.

Or, comment agit un enseignant débutant en éducation physique lorsqu'il éprouve des émotions intenses par rapport à la gestion de la classe ? Aussi, puisque l'émergence d'émotions peut survenir dans différentes situations, comme mentionné dans les sections précédentes, nous voulons connaître également dans quelle situation, selon lui, il est appelé à gérer ses émotions. En ce sens, nous voulons connaître quelles ressources il mobilise lorsqu'il gère son groupe classe, c'est-à-dire, les compétences socioémotionnelles qui aident à rendre compte et à gérer ses émotions. Selon les auteurs consultés, le développement des compétences socioémotionnelles aiderait les enseignants dans la gestion de leurs émotions, d'où l'intérêt de les étudier.

Ceci étant dit, notre question générale de recherche est la suivante :

*Comment l'enseignant d'éducation physique débutant gère-t-il ses émotions et mobilise-t-il ses compétences socioémotionnelles lorsqu'il gère son groupe classe ?*

Afin de mieux l'étayer, dans la section qui suit, nous présentons notre cadre conceptuel, qui porte plus précisément sur les caractéristiques des enseignants débutants, sur leurs émotions et sur leurs compétences socioémotionnelles.

## **2 LE CADRE CONCEPTUEL**

Dans cette section, nous présentons les concepts qui soutiennent notre recherche, ainsi que les modèles théoriques qui nous guident et sur lesquels nous nous basons pour effectuer la collecte et l'analyse des données. Rappelons que nous intéressons à la manière dont l'enseignant débutant en éducation physique gère ses émotions et mobilise ses compétences socioémotionnelles. Tout d'abord, nous circonscrivons les « enseignants débutants », car la documentation en plus de le définir en matière de période d'expérience, met en évidence certaines caractéristiques de cette phase professionnelle. Puis, nous définissons le concept d'émotion. Plus particulièrement, nous présentons le concept d'émotion, souvent confondu avec les concepts de « sentiment », d'« humeur » et d'« affection ». Comme une ligne fine les différencie, nous mettons ces concepts en relation afin de mieux les définir. Par la suite, nous étayons le concept de compétence socioémotionnelle. Alors, nous approfondissons le cadre théorique et conceptuel de ces compétences. Les concepts de compétences socioémotionnelles et d'émotions sont essentiels pour cerner notre objet d'étude et répondre à la question générale de recherche. À la fin de cette section, nous présentons les deux objectifs spécifiques qui découlent de notre question générale.

Passons à la première partie de notre cadre conceptuel, soit les caractéristiques des enseignants débutants.

### **2.1 Les caractéristiques des enseignants débutants**

D'entrée de jeu, signalons que les auteurs qui se consacrent à étudier les enseignants débutants utilisent différentes nomenclatures pour faire référence à ceux-ci. Ils utilisent les termes « débutants », « novices » et « nouveaux » comme synonymes (Banville, 2015; Çakmak, 2013; Goigoux et al., 2009; Huberman, 1989; Huberman et Marti, 1989; Maulini, 2009; Ria, 2007). Dans notre cadre conceptuel, nous considérons les termes décrits ci-dessus comme synonymes, mais pour faciliter la lecture du texte nous utilisons le terme enseignant « débutant » tout au long de ce mémoire. En général, pour définir si un enseignant est

débutant, ces auteurs s'appuient sur le temps d'expérience, lequel se situe dans les premières années. Ce temps d'expérience, cependant, varie d'un auteur à l'autre, mais fait référence aux enseignants qui ont entre une et cinq années d'expérience maximum dans la pratique enseignante, après avoir conclu leur formation initiale. Soulignons, cependant, cette période peut-être parfois plus longue, c'est-à-dire, l'insertion professionnelle serait moins rattachée à une période qu'à l'expérience singulière dont chacun vit son propre processus d'insertion (De Stercke, 2014). Ils s'entendent tout de même pour caractériser l'insertion professionnelle comme une étape qui correspond au début de la carrière et comme un processus de construction identitaire, de savoirs, de compétences, bref, de socialisation professionnelle (Feiman-Nemser, 2003).

Les enseignants débutants sont considérés comme « inexpérimentés » si « le terme “expérimenté” désigne une personne ayant de l'expérience, de nombreuses années de pratique » (Jourdan, 2008, p. 36). Selon Huberman (1989), les premières années de la carrière se caractérisent par l'entrée dans le métier, souvent accompagnée par le « *reality shock* » (terme forgé par Larabee, 1975) ou « choc initial », où l'enseignant est confronté à la réalité du travail. En outre, ils sont marqués par une sorte de « rite de passage », soit une période de doutes, d'insécurité et d'incertitudes (Périer, 2014). Les enseignants débutants se demandent alors si l'enseignement est vraiment pour eux. Les défis de l'enseignement, étant de nature pratique, il n'est pas rare qu'ils passent par des moments de frustration. Ils souffrent donc constamment, même s'ils ont les capacités nécessaires pour s'adapter aux diverses situations vécues (Blanchard-Laville, 2013).

Aux fins de notre recherche, nous nous limitons à l'enseignant vivant leurs cinq premières années d'expérience professionnelle. Nous visons l'enseignant débutant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le nouvel enseignant entre dans un environnement complètement nouveau (Rikard et Banville, 2010) et cela peut provoquer des sentiments d'anxiété et d'insécurité. Ensuite, il y a chez les enseignants un « manque de connaissances procédurales » (Chouinard, 1999, p. 501) lors de la gestion de classe et du début de leur carrière, car la réalité enseignante est différente des connaissances apprises pendant la formation initiale et ne correspond pas nécessairement aux attentes des enseignants débutants

(Chouinard, 1999). Par ailleurs, selon cet auteur, c'est souvent le moment où les enseignants débutants ont besoin de conseil et de l'aide.

Des frustrations, des doutes, des sentiments et des émotions différentes pourraient se manifester à ce stade de la vie professionnelle (Blanchard-Laville, 2013; Ria et al., 2001). L'anxiété, les nuits sans sommeil, le manque d'habiletés de survie et le découragement sont des caractéristiques décrites par les enseignants débutants eux-mêmes (Snow, 1992). En plus, le stress et la colère peuvent se présenter si l'enseignant a de la difficulté avec la gestion de la tâche, ce qui peut avoir un effet direct sur leurs émotions (Lineback et al., 2015).

Enfin, dans le cadre de notre recherche, il est important de connaître comment l'enseignant qui débute dans l'enseignement fait face à la situation où il ressent de fortes émotions. Nous supposons que moins il a d'expérience dans leur domaine, moins il a de connaissances sur leurs propres émotions et comment les gérer en milieu de travail, car ce sont les enseignants experts qui possèdent habituellement ces compétences (Visioli et al., 2015).

En continuation, passons à la définition du concept d'émotion.

## **2.2 Le concept d'émotion**

Tous les êtres humains, sans exception, éprouvent des émotions (Damásio, 2000). Ils sont aussi en contact avec les émotions des autres êtres humains, peu importe l'âge, la nationalité ou la profession. Définir l'émotion s'avère cependant complexe, car il s'agit d'un terme polysémique. On peut les définir à partir d'un point de vue philosophique, biochimique ou encore socioculturel (Bernard, 2015; Mulligan et Scherer, 2012). Izard (2010) a tenté de trouver une définition au mot émotion en consultant des chercheurs sur le sujet. Selon sa recherche, les participants n'arrivaient pas à s'entendre sur une définition unanime. Ils se sont seulement entendus sur les aspects structurels et fonctionnels des émotions. La plupart des chercheurs participants reconnaissent que des circuits neuronaux, des processus neurobiologiques, des sentiments et des processus cognitifs perceptuels font partie des émotions, mais qu'elles ne peuvent pas être réduites seulement à cela. Ainsi, il s'avère donc

nécessaire de bien expliquer le terme « émotion », puisque différents auteurs du domaine de la psychologie et de la médecine la décrivent de différentes manières (Sternberg, 2000).

Dans notre cadre conceptuel, nous nous appuyons notamment sur Damásio (2012) pour conceptualiser le terme « émotion », car c'est à partir de ce concept que les compétences socioémotionnelles ont aussi évolué. D'après cet auteur - médecin, professeur de neurologie, neurosciences et psychologie -, les émotions sont des ensembles complexes de réactions chimiques et neuronales. Elles assurent la régulation émotionnelle des êtres humains en créant les conditions favorables à l'organisme dans lesquelles le phénomène se manifeste, peu importe si les émotions sont bonnes ou mauvaises, positives ou négatives. Autrement dit, leur rôle primordial est de préserver la vie. Comme la définition est complexe et abstraite, Damásio (2009) a cherché à classifier les émotions en les divisant en trois catégories : primaires, de fond, et sociales. Il affirme que la frontière entre les trois est extrêmement poreuse. Les émotions primaires (ou de base) se rapportent à la peur, à la colère, au dégoût, à la surprise, à la tristesse et au bonheur, par exemple. En d'autres termes, ce sont les premières choses qui nous viennent à l'esprit quand nous prononçons le mot « émotion ». L'émotion de fond est celle qui peut être perçue chez l'autre sans même entendre un mot de cette personne. Par exemple, si vous êtes capable de percevoir le malaise ou l'anxiété d'une personne, vous pouvez être considéré comme un bon lecteur d'émotions de fond. Enfin, toujours selon Damásio (2009), les émotions sociales comportent - sans s'y limiter - la sympathie, la compassion, l'embarras, la honte, la culpabilité, l'orgueil, la jalousie, l'envie, la gratitude, l'admiration, l'étonnement, l'indignation et le mépris.

Il est également important de mentionner la différence entre l'émotion et l'humeur. Les émotions durent quelques secondes, au maximum quelques minutes, alors que l'humeur peut durer des heures ou des jours. Les émotions sont liées à un stimulus spécifique, contrairement à l'humeur. Elles sont souvent considérées comme adaptées à des catégories distinctes (peur, colère, joie, humeurs) et conceptualisées comme variant selon les dimensions du plaisir et du niveau d'éveil (Corcoran et Tormey, 2012). Le point commun entre émotions et humeur est que les deux sont perçus par les gens, à la différence des sentiments. De ce fait, il est nécessaire de mieux expliquer le concept de « sentiment », car ils sont fréquemment confondus avec l'émotion.

Nous nous attardons, dans ce qui suit, sur les concepts les plus souvent confondus : les sentiments et les émotions. Toujours selon (Damásio, 2000, 2009), les sentiments voient le jour dans des situations privées et les émotions, dans la plupart des cas, dans des situations publiques. En d'autres termes, on ressent quelque chose, mais l'émotion est seulement présente quand on l'extériorise consciemment ou inconsciemment. En effet, l'émotion peut être déclenchée par l'inconscient, sans que la personne s'en rende compte ou sans qu'elle sache l'origine du sentiment qui l'a conduit à cette émotion particulière. Cependant, un état de sentiment peut être conscient chez celui qui le ressent, même s'il provient de l'inconscient (Damásio, 2000, 2009). On peut faire la lecture de l'émotion d'une autre personne (même si elle ne se rend pas compte de son émotion), mais on ne pourra jamais lire ses sentiments.

Un autre aspect important à considérer est la relation entre la raison et l'émotion. On entend souvent les gens dire qu'ils ont plus de raison que d'émotion, et vice versa. Néanmoins, d'après Damásio (2000), la raison ne règne pas dans cette relation. En fait, l'émotion aide le raisonnement, surtout quand il met en jeu des questions personnelles et sociales, qui impliquent des risques et des conflits. Les émotions bien orientées peuvent fournir un soutien fondamental au raisonnement selon cet auteur. Damásio (2012) a identifié des caractéristiques communes aux relations entre raisonnement et émotions dans le suivi de patients souffrant de lésions cérébrales, particulièrement ceux ayant des lésions préfrontales. Il a observé, entre autres, une réduction significative des activités émotionnelles à la suite d'une lésion préfrontale, c'est-à-dire dans le cortex préfrontal. Cela l'a mené à établir des relations entre les zones du cerveau en fonction du raisonnement, de la prise de décisions et des émotions. Ainsi, le raisonnement et la prise de décision sont impliqués dans les émotions et dans les sentiments. Il a constaté que le traitement des signaux du corps est surtout présent dans les domaines personnels et sociaux. La cognition, les sentiments et les émotions marchent toujours tous ensemble. Il peut sembler que nous sommes esclaves des émotions et que ce sont elles qui dictent nos actions, mais selon Damásio (2000), il est possible de discipliner nos émotions. Le premier pas est de remarquer nos états émotionnels pour prendre conscience de nos sentiments et émotions.

Il s'avère également nécessaire de différencier l'émotion de l'affection. Les affects sont liés à tout ce qui nous touche (Damásio, 2009). Autrement dit, selon cet auteur, ils

représentent les tendances à réagir positivement ou négativement à des expériences émotionnelles liées à des personnes ou à des objets. Par exemple, les personnes ayant des affects sont dotées de la capacité de donner, de recevoir, d'aimer, d'être aimé, de déranger et d'être dérangé. Les affects s'expriment à travers les sentiments et les émotions. Ils ont un lien spécial avec le passé, les expériences, les relations expérientielles, les objets, les environnements et les idées. Les émotions, quant à elles, sont liées essentiellement à des situations actuelles (Damásio, 2009).

Étant donné que les émotions sont inhérentes à tous les êtres humains, il est inévitable que les émotions soient présentes dans l'environnement scolaire. En fait, cet environnement suscite différents types d'émotions, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves (Blanchard-Laville, 2013; Ria, 2007; Rusu, 2013). Bien que les émotions peuvent grandement aider la mémoire et la prise de décision, elles ne sont parfois pas fonctionnelles dans certaines situations, ce qui motive les gens à essayer de les modifier ou de les réguler (Corcoran et Tormey, 2012). Puisqu'il est possible de réguler les émotions, il faut se demander de quelle manière on peut le faire, ou plutôt, comment développe-t-on la capacité de réguler nos émotions afin de les rendre fonctionnelles. C'est dans cette perspective que le cadre de compétences socioémotionnelles semble répondre à nos questions. Donc, nous passons maintenant à la présentation de l'approche qui décrit les compétences socioémotionnelles dont contribueraient à la régulation, voire à l'ajustement des émotions.

### **2.3 La théorie des compétences socioémotionnelles**

Nous trouvons chez Collaborative for academic social and emotional learning (2003) et Yoder (2014) le terme « apprentissage » socioémotionnel plutôt que le terme « compétence ». Cependant, l'apprentissage socioémotionnel (ASE est l'abréviation pour l'apprentissage socioémotionnel et *SEL* signifie *Social and Emotional Learning*) n'est rien de plus que le processus de développement des compétences socioémotionnelles - CSE (Estanislau et Bressan, 2014). Ainsi, nous pouvons nous référer à ces deux termes tout au long de cette section, mais nous utilisons plutôt le terme « compétences socioémotionnelles ».

L'apprentissage socioémotionnel a vu le jour lors d'une conférence du *Fetzer Institute* en 1994, tout comme le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL*. Le rôle du *CASEL* est de fournir un « *leadership* » aux enseignants et aux chercheurs, compte tenu de la science et de la pratique de l'apprentissage social et affectif à l'école (*Collaborative for academic social and emotional learning*, 2003). Les psychologues ont alors commencé à analyser le rôle du fonctionnement socioémotionnel dans le bien-être psychologique des enfants (Shanker, 2014). Ils ont concentré initialement leurs efforts sur l'amélioration des relations interpersonnelles afin de diminuer et de prévenir la violence et améliorer le rendement scolaire des élèves. Ceci dans le but de fournir une vie plus saine, à la fois physiquement et mentalement, pour tous ceux qui fréquentent le milieu scolaire. En ce sens, les élèves pouvaient alors avoir du succès dans leur avenir professionnel et personnel. Pendant cette conférence du *Fetzer Institute*, les participants ont abordé l'intelligence émotionnelle, l'apprentissage socioémotionnel et les compétences socioémotionnelles, des sujets relativement aux émotions et à l'apprentissage socioémotionnel (Estanislau et Bressan, 2014).

Avant de procéder à la définition des compétences socioémotionnelles, nous nous attardons sur le concept de « compétence ». D'après Martinet et al. (2001, p. 49), le concept de compétences « sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes. ». Les auteurs proposent d'aborder la définition de la compétence sous les angles les plus variés. Comme notre recherche se concentre sur la pratique de l'enseignement en éducation physique, ce qui est important à retenir des auteurs, c'est que les compétences sont des ressources personnelles (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et d'autres compétences plus particulières) mobilisées et utilisées dans une action donnée. Il est important de souligner que les ressources ne sont pas seulement personnelles, elles peuvent aussi provenir du milieu, comme de collègues ou d'une littérature spécialisée. De plus, ces auteurs attirent notre attention sur le fait qu'« Une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir » (Martinet et al., 2001, p. 51). Gendron (2007) ajoute à cela l'importance de comprendre la situation et la mobilisation des compétences au bon moment et de la bonne manière. Bien que complexe, les compétences sont largement

définies en sciences de l'éducation, et selon Perrenoud (1999), la compétence est la capacité d'un individu à mobiliser un ensemble de ressources cognitives (connaissances, compétences, information, etc.) pour résoudre un problème. D'après Perrenoud (2014, p. 8), « Une compétence est toujours relative, implicitement ou explicitement, à un ensemble de tâches ou de situations présentant d'assez fortes analogies pour qu'on puisse y faire face avec le même noyau de ressources : certaines connaissances, certaines habilités, certaines attitudes ».

Revenons donc au concept qui est central dans notre étude : les compétences socioémotionnelles. Elles sont des capacités sociales et émotionnelles et se manifestent sous la forme de comportements et d'attitudes, comme par exemple être capable d'exprimer des émotions. En ce sens, ces comportements et ces attitudes sont utiles pour gérer efficacement les aspects affectifs et cognitifs des comportements sociaux, ainsi que pour faire les bons choix et avoir du succès (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003). Ainsi, l'apprentissage socioémotionnel permettrait de développer la capacité de reconnaître les émotions et de les gérer, d'établir des relations saines, de résoudre les problèmes interpersonnels et de prendre des décisions efficaces et éthiques (Yoder, 2014). Être compétent socioémotionnellement pourrait grandement améliorer le climat de la classe et le bien-être des enseignants, évitant ainsi l'épuisement de ces professionnels, des difficultés concernant la gestion des émotions des élèves et des enseignants, ainsi que des difficultés en gestion de classe (Estanislau et Bressan, 2014).

Plus spécifiquement, en ce qui a trait aux compétences socioémotionnelles, les chercheurs ont identifié cinq composantes liées aux multiples capacités à développer : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003). Chaque composante peut être considérée comme une compétence en soi, lorsque prise individuellement. En nous appuyant sur le groupe Collaborative for academic social and emotional learning (2003), ainsi que sur Shanker (2014) et Yoder (2014), nous détaillons chacune de ces compétences ci-après.

La conscience de soi est la capacité de reconnaître ses propres sentiments, ses intérêts, ses forces et ses faiblesses. Elle permet de maintenir un niveau précis d'auto-efficacité. C'est

aussi la capacité de reconnaître les sentiments des autres personnes et leur origine. Les individus ayant cette compétence sont capables de comprendre et de décrire leurs émotions, sont satisfaits de la vie, sont moins agressifs et ont moins de comportements choquants.

La maîtrise de soi a trait à la capacité des individus de se gérer et de faire face aux situations stressantes en contrôlant leurs émotions, et de savoir émettre des rétroactions constructives. C'est aussi la capacité de savoir gérer les émotions comme les impulsions, l'agressivité et les comportements autodestructeurs. Cette compétence est étroitement liée à l'adoption de stratégies d'apprentissage personnelles, grâce à la capacité métacognitive, à la concentration à la tâche, à la motivation et à l'optimisme. Les personnes ne possédant pas ces compétences socioémotionnelles sont plus sensibles aux problèmes de santé physique.

La conscience sociale est la capacité qui permet à l'individu de se mettre à la place de l'autre en agissant de manière empathique. Comprendre d'autres points de vue, les respecter, les reconnaître et apprécier la différence sont aussi des aptitudes des gens qui maîtrisent cette compétence. Une personne avec une telle conscience sociale peut prévoir les sentiments et réactions d'autrui grâce à des lectures corporelles et verbales.

Les relations interpersonnelles concernent la capacité de nouer des amitiés, et de prévenir ou résoudre les conflits interpersonnels. Aider ceux qui en ont besoin, bien communiquer et exprimer ses émotions, ainsi que se montrer affirmatif et persuasif sont aussi quelques caractéristiques de cette compétence. Des relations interpersonnelles saines permettent d'avoir une vie de groupe coopérative et collaborative. Cette compétence inclut la capacité de rejeter les pressions sociales nuisibles et les individus qui la possèdent jouissent d'une meilleure estime de soi.

La prise de décision a trait à la capacité d'appliquer des stratégies pour être efficace dans la résolution des problèmes scolaires, personnels ou sociaux. De prendre des décisions à la lumière des normes morales, de l'éthique et du respect. De tenir compte des autres et de leurs milieux, et de savoir évaluer leurs prises des décisions qui influenceront leur avenir ainsi que leurs fonctions. Ceux qui maîtrisent cette compétence ont une bonne capacité d'introspection et d'auto-évaluation, et des objectifs très clairs. Au contraire, si cette compétence socioémotionnelle n'est pas suffisamment développée, ils ont du mal à

surmonter les difficultés et manifestent plus de comportements antisociaux et autodestructeurs.

Selon Collaborative for academic social and emotional learning (2003), Cothran et Kulinna (2015), Estanislau et Bressan (2014), Jennings et Greenberg (2009), Merrell et Gueldner (2010), Shanker (2014) et Yoder (2014), il est parfaitement possible d'apprendre à réguler les émotions en développant les cinq compétences présentées ci-dessus. Tel que précédemment mentionné, cet apprentissage a reçu le nom d'« apprentissage socioémotionnel ». Donc, on peut les apprendre, on peut aussi les développer. En ce sens, certains groupes de chercheurs ont élaboré des programmes de développement de compétences socioémotionnelles spécifiques au milieu scolaire. Ces programmes considérés à succès ont été mis sur pied notamment aux États-Unis. Le programme *PATHS* et le programme *CDP* par exemple, sont des lignes directrices pour l'application de l'apprentissage socioémotionnel, notamment, ont été développés auprès d'élèves (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003). Ces programmes visent à guider les enseignants sur la façon de procéder avec les élèves durant l'année scolaire dans le développement de leurs compétences socioémotionnelles. Soulignons que dans le cadre de ces programmes les activités de développement des compétences socioémotionnelles peuvent être adaptées et intégrées aux apprentissages de disciplines scolaires (Estanislau et Bressan, 2014). Cependant, selon le Collaborative for academic social and emotional learning (2003), il faut suivre pas à pas leur méthode. Un exemple de méthode sera décrite ci-après.

En fait, selon le Collaborative for academic social and emotional learning (2003), il faut avant tout établir un comité de la *SEL* à l'école. Ensuite, en premier lieu, il est nécessaire d'effectuer une évaluation des besoins du milieu. En deuxième lieu, il faut sélectionner un programme, c'est-à-dire choisir parmi les modèles existants, et ce, en mettant en évidence les besoins de l'école. Ou encore, il est possible de créer un programme adapté aux besoins du milieu dès la première année. En troisième lieu, est nécessaire à prendre en compte le suivi de l'expérience, à travers de la supervision du processus, des rétroactions continues et de l'évaluation de l'expérience pratique dès la première année. Ceci permettra de planifier l'expansion et la progression du programme aux autres niveaux d'enseignement. Bref, ils

préconisent que l'apprentissage de compétences socioémotionnelles doive s'étaler sur plusieurs années et également être réalisé auprès de toutes les classes, tout au long de l'année scolaire.

Alors, comment se déploie donc l'apprentissage socioémotionnel ? D'après le Ph. D. Yoder (2014), auteur du document « *Teaching the whole child : Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks* » et assistant technique dans le programme d'éducation à *American Institutes for Research - AIR*, dans certaines écoles des États-Unis, l'apprentissage social et émotionnel est considéré comme une partie obligatoire du programme et il se doit d'être mis au point dans chaque classe, chaque année, selon le développement des élèves. Les enseignants reçoivent donc une formation sur la mise en œuvre du programme de développement de l'apprentissage socioémotionnel. Le degré de difficulté et le degré d'approfondissement de l'apprentissage socioémotionnel sont orientés selon les besoins des élèves et le programme évolue au fur et à mesure que l'élève change de classe ou, plus précisément, de niveau. Les activités pour le développement des compétences socioémotionnelles, selon l'auteur, peuvent être effectuées parallèlement avec d'autres disciplines. Parmi les sujets abordés par les enseignants (auprès des élèves) nous retrouvons la discipline centrée sur l'élève, le langage de l'enseignant, la responsabilité, le choix, le soutien, l'apprentissage coopératif, la discussion en classe, l'autoréflexion, l'auto-évaluation, l'instruction équilibrée, les attentes et la modélisation de la compétence, la pratique, la rétroaction et le « *coaching* » (Yoder, 2014).

Quant à l'impact de l'apprentissage socioémotionnel, des études comparatives entre les classes ayant participé au programme de développement de compétences socioémotionnelles et les classes n'y ayant pas participé ont mis en évidence que les élèves des classes qui ont participé au programme présentent moins de comportements à risque (comme la toxicomanie et la violence, par exemple) et une meilleure réussite scolaire (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003).

Soulignons également que la recherche sur les compétences socioémotionnelles a vu le jour auprès d'élèves et anticipait déjà une amélioration des performances scolaires et des relations interpersonnelles entre les acteurs scolaires : enseignant-élève et élève-élève. Toutefois, les chercheurs ont fini par constater que les compétences développées dans le

cadre de ce programme, une fois apprises, pouvaient être appliquées, voire transférer, à la vie en dehors de l'école (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Il était tout de même nécessaire que les enseignants développent leurs propres compétences pour être en mesure de les transmettre et de soutenir leurs élèves dans cette voie. Comme décrit dans la section précédente, l'intérêt pour le développement des compétences socioémotionnelles chez les enseignants date d'il y a à peine quelques années (Zinsser et al., 2015). Les études sur les compétences socioémotionnelles chez les enseignants supposent que leurs comportements soient associés à un climat social et émotionnel de qualité dans la classe ainsi qu'aux résultats souhaités pour les élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Ainsi, les chercheurs ont commencé à accorder beaucoup d'importance au développement de leurs compétences socioémotionnelles. Les enseignants sont considérés comme des modèles à suivre, surtout par les enfants qui fréquentent l'école (Patti, 2006). De plus, en raison de l'épuisement professionnel qui peut affecter plusieurs enseignants, il est devenu nécessaire d'élargir les études sur le bien-être de l'enseignant (Carlotto, 2010; Jennings et Greenberg, 2009). De ce fait, les émotions et les compétences socioémotionnelles des enseignants sont devenues des sujets d'étude pour les chercheurs, comme nous pouvons voir dans l'ouvrage de Corcoran et Tormey (2012) qui se concentre sur la façon dont les futurs enseignants en formation acquièrent les compétences émotionnelles nécessaires pour travailler dans la salle de classe.

Il est important de rappeler que le développement des compétences socioémotionnelles a vu le jour lors d'une conférence où des enseignants, des chercheurs, des psychologues et d'autres professionnels étaient présents. À l'aide des psychologues, il devenait alors possible de comprendre le fonctionnement socioémotionnel des individus (Goleman, 1997; Shanker, 2014). Fait non négligeable, l'apprentissage socioémotionnel, comme toute autre chose que nous pouvons apprendre doit se faire de façon consciente, ce qui implique de passer par la cognition et par la conscience (Sternberg, 2000).

En gardant à l'esprit que, la grande majorité des études sur les compétences socioémotionnelles ont été menées auprès d'enseignants dont les matières sont enseignées en salle de classe, nous nous questionnons sur les compétences socioémotionnelles dans le contexte de l'éducation physique, à savoir : comment les compétences socioémotionnelles

sont mobilisées par l'enseignant d'éducation physique débutant, notamment lorsqu'il gère son groupe classe ?

Cela étant dit, passons aux objectifs spécifiques de recherche.

## **2.4 Les objectifs spécifiques de recherche**

Après avoir circonscrit les caractéristiques des enseignants débutants, les émotions et les compétences socioémotionnelles, dans notre cadre conceptuel, nous présentons dans ce qui suit les objectifs spécifiques de notre recherche. Rappelons que notre question générale est :

*Comment l'enseignant d'éducation physique débutant gère-t-il ses émotions et mobilise-t-il ses compétences socioémotionnelles lorsqu'il gère son groupe classe ?*

Succinctement,

- puisque les enseignants débutants sont ceux qui éprouvent davantage des difficultés lorsque confrontés à la gestion de leur groupe classe, en plus des difficultés inhérentes au fait qu'ils s'approprient leur milieu de travail et leur travail proprement dit;

- et que, pour cette raison, ils soient plus exposés à des émotions fortes, par rapport auxquels ils ne sont pas toujours bien outillés pour y gérer, ce qui rend leur appropriation du métier encore plus éprouvante, à un point que certains quittent leur profession;

- et, encore, que les émotions sont des composantes importantes du travail enseignant, pouvant aider l'enseignant à mieux gérer son travail dans l'établissement des liens positifs avec les élèves, ce qui contribue à l'instauration d'un bon climat de classe et par là aux apprentissages des élèves;

- et, enfin, que la gestion des émotions n'est pas toujours facile, notamment chez les enseignants débutants, d'où l'intérêt de s'intéresser aux compétences socioémotionnelles, car des études consultées montrent qu'il y a un avantage à les développer et à les appliquer dans leurs pratiques.

Nos objectifs spécifiques de recherche se déclinent comme suit :

1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant d'éducation physique débutant dans une situation précise liée à la gestion de classe.

2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues.

Dans ce qui suit, nous exposons donc la méthodologie à la base de notre recherche.

### **3 LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre est consacré à la méthodologie de notre recherche. Étant donné que nous nous intéressons au comportement humain, plus spécifiquement à celui d'un enseignant d'éducation physique débutant, en prenant en considération ses émotions, ses compétences socioémotionnelles, voire ses ressources pour résoudre la situation à laquelle il est confronté, notre cadre de recherche est qualitatif, car nous allons décrire un phénomène du point de vue de l'acteur qui vit l'événement (Fortin et Gagnon, 2016). D'entrée de jeu, nous présentons la démarche qualitative à la base de notre étude suivie des procédures pour effectuer notre travail empirique de collecte et analyse de données.

Plus particulièrement, considérant que nous nous penchons vers une étude de cas, nous traitons de la justification et de la caractérisation du type de recherche, de l'échantillonnage, du recrutement du participant, des techniques pour la collecte des données, du processus d'analyse des données recueillies, des critères de validité et de fiabilité de l'étude et des considérations éthiques.

#### **3.1 Le type de recherche**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi l'une des formes de recherche en sciences sociales : l'étude de cas.

Signalons, cependant, que le devis initial de cette recherche visait la participation de six à huit enseignants débutants en éducation physique et de différents outils de collecte de données, dont l'entretien individuel et l'entretien de groupe. Toutefois, cela n'a pas été possible en raison du refus des participants. Des centaines de courriels ont été envoyés aux participants potentiels (étudiants finissants, enseignants suppléants ou à contrat) et nous avons contacté des dizaines de commissions scolaires, ainsi qu'une organisation non gouvernementale (ONG). La recherche de participants s'est également faite sur les médias sociaux, mais sans succès. Pendant six mois, nous avons réalisé de démarches infatigables pour recruter les participants. Nous nous demandions quelles explications pourraient être à

la base du refus. La première est le fait que les enseignants débutants sont plus réticents à aborder leurs émotions. La documentation scientifique avance que certains évitent de les aborder, surtout si elles sont liées à des difficultés au travail, car ceci pourrait paraître comme une faiblesse à leurs yeux et aux yeux d'autres personnes. Une deuxième explication est le fait que le recrutement a été retardé de six mois dû à une lenteur exceptionnelle à l'Université de Montréal pour l'obtention du certificat d'éthique, nous obligeant à commencer la collecte des données pendant les vacances scolaires.

Par conséquent, considérant les contraintes de temps, lorsque nous avons obtenu la confirmation d'un seul enseignant pour participer à cette recherche, nous avons opté pour la méthode d'étude de cas.

Cette méthode comporte certaines caractéristiques, des avantages et des limites, et nécessite aussi des outils de collecte de données appropriées. Nous les présentons donc ci-après.

Dans cette méthode de recherche, pour guider la collecte et l'analyse des données, il est nécessaire de développer des propositions théoriques. Selon cette position, lors de chaque mouvement ou prise de décision tout au long du processus de recherche, les chercheurs doivent être en mesure de fournir la logique qui le sous-tend, conformément aux propositions théoriques et aux caractéristiques du cas en étude (Yin, 2014). Pour cette raison, nous avons fait le choix précis du cadre conceptuel et l'avons présenté en détail dans les sections précédentes.

Cette recherche vise à cerner et décrire les émotions, puis à identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant d'éducation physique débutant, lors d'une situation précise de gestion de classe. Nous examinons des documents écrits remplis par le participant et leur témoignage lors de l'entretien. Cette recherche s'attarde notamment à l'interprétation de la situation présentée par l'enseignant par écrit et oralement, lors du remplissage d'un questionnaire préliminaire et de l'entretien, respectivement. Notre recherche est donc basée sur le paradigme interprétatif, car elle nous incite à comprendre la perspective du participant, qui est le sujet de l'action (Godoy, 1995), et parce qu'elle « s'intéresse moins à la réalité objective qu'à la manière dont les personnes

se représentent cette réalité et s'y ajustent » (Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy, 2011, p. 146).

De ce fait, nous faisons l'usage du raisonnement inductif, car nous partons « d'une explication générale (généralisation empirique) pour [nous] diriger vers un événement particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 106). Autrement dit, nous cherchons à connaître les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par l'enseignant d'éducation physique débutant lors de la gestion de sa classe, et comment il se comporte face à une situation où il ressent de fortes émotions. Ensuite, nous cherchons à voir ce qui émerge du corpus empirique et nous construisons des catégories d'analyse en nous appuyant sur les théories ou concepts délimitant notre objet à l'étude. L'induction analytique s'agit « d'une démarche logique qui consiste à partir du concret pour passer à l'abstrait en cernant les caractéristiques essentielles d'un phénomène » (Deslauriers, 1997, p. 295).

L'étude de cas simple est la méthode de recherche que nous avons retenue. D'après Mongeau (2011, p. 83), « L'étude de cas est caractérisée par un souci de rendre compte, selon plusieurs perspectives, de la complexité de la réalité d'une situation particulière qu'on veut mieux comprendre ». Parmi les avantages de l'étude de cas, on retrouve le fait qu'elle « permet de décrire en profondeur les conditions d'une personne ou la manière dont celle-ci réagit à un traitement (cas), ses émotions, ses pensées et ses activités relativement au foyer central de l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 197). De plus, l'étude de cas cherche à comprendre pourquoi des décisions ont été prises dans certaines situations, comment elles ont été appliquées et les résultats obtenus (Yin, 2014). Par ailleurs, comme toutes les approches méthodologiques, il y a des limites. Le plus gros problème auquel une étude de cas est confrontée est le fait que les données collectées peuvent ne pas être représentatives de la population dans son ensemble (Gray, 2012). Néanmoins, l'étude de cas permet de cerner davantage le phénomène impliquant le sujet participant et aussi d' « ouvrir la voie à des recherches de plus grande envergure » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 212). Enfin, si bien que cette étude ne vise qu'un seul participant, nous considérons que l'étude de cas est « une approche privilégiée pour comprendre de réalités complexes » (Roy, 2016, p. 195), comme l'est l'étude des émotions et de compétences socioémotionnelles chez un enseignant débutant.

Avant de passer à la présentation des outils de cueillette de données, passons à la présentation de l'échantillonnage.

### **3.2 L'échantillonnage**

La méthode d'échantillonnage de notre recherche est non probabiliste, car il ne s'agit pas d'une sélection aléatoire en raison des limites à la population participante. Donc, nous pouvons dire que notre échantillonnage est intentionnel (Fortin et Gagnon, 2016). Les critères de sélection sont : seuls les enseignants d'éducation physique du primaire ou secondaire débutants sont retenus, ayant au maximum cinq ans d'expérience professionnelle, soit d'école publique ou privée à Montréal, de sexe féminin ou masculin et de n'importe quel âge.

Yin (2014) suggère qu'une étude de cas devrait être multiple, c'est-à-dire de quatre à six participants, pour assurer la fiabilité de l'étude. Toutefois, comme mentionné précédemment, aucun autre participant (public cible) n'avait accepté la participation, après six mois de recherche et d'invitations. Ainsi, seule la disponibilité de la personne qui a accepté de participer à l'étude est devenue notre principal critère de participation, tout comme le fait que cet enseignant s'inscrit également dans le critère « débutant », car il a moins de cinq ans d'expérience en enseignement.

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, bien que la phase d'insertion professionnelle soit variable et puisse se prolonger (De Stercke, 2014), en général, les enseignants débutants sont ceux qui ont entre un et cinq ans d'expérience après leur formation initiale (Huberman, 1989; Huberman et Marti, 1989). Pour des fins de recherche, nous nous restreignons donc à ceux qui ont jusqu'à cinq années d'expérience, comme indiqué par ces derniers auteurs. Rappelons que c'est à ce moment précis que les enseignants vivent les premiers chocs de réalité, alors qu'ils ont leur premier contact avec leurs élèves et avec le travail d'enseignant proprement dit (Huberman, 1989). Ainsi, ils sont plus susceptibles de vivre de fortes émotions qui sont éprouvantes à leurs yeux (Ria, 2007). C'est également dans cette phase qu'ils sont le plus dépourvus de connaissances procédurales sur la gestion de classe (Chouinard, 1999) et, par conséquent, plus exposés aux situations de risque, comme l'épuisement professionnel. Même si l'enseignant en question a participé à des stages

obligatoires à l'université, selon Snow (1992), la période de stage n'est pas suffisante pour acquérir les habiletés de gestion de classe. De plus, le début de la vie enseignante « met en lumière les réalités nouvelles de l'enseignement sous l'angle des épreuves professionnelles et subjectives traversées, signe d'une "crise" » (Périer, 2014, p. 173).

Les démarches et procédures entreprises pour recruter des participants sont décrites dans la prochaine sous-section.

### **3.2.2 Le recrutement**

Le recrutement des participants était fait auprès des étudiants récemment formés au baccalauréat en éducation physique initialement par courriel (Annexe A et Annexe B). Nous avons contacté ces enseignants par le biais des départements de leurs universités respectives. Nous avons cherché les enseignants débutants d'éducation physique qui ont obtenu leur diplôme durant les mois de juillet/août 2018, de deux universités francophones de la ville de Montréal, et qui avaient déjà commencé à exercer leur métier dans les écoles de Montréal. Nous avons aussi cherché ceux qui étaient encore en train de terminer leur stage. Plus d'une centaine d'enseignants ont été contactés dans ces deux universités et un seul contact retourné, mais il ne faisait pas partie du public cible de la recherche, car il était encore étudiant et n'avait pas commencé son stage. Pour cette raison, il n'a pas été retenu. Ces personnes ont reçu une première invitation par courriel et puis des relances ont été réalisées. Cela a été fait avec l'aide et par l'intermédiaire des responsables de programmes et de départements.

N'ayant pas reçu de réponses des participants jusqu'à la date limite, nous avons commencé un nouveau recrutement. Cette fois-ci, nous avons envoyé des courriels à 11 commissions scolaires et à une organisation non gouvernementale, à la recherche des professionnels débutants en éducation physique. Encore une fois, nous n'avons eu aucun retour. Considérant que c'est un problème que les chercheurs sont susceptibles de rencontrer, il est donc nécessaire de revoir certains critères (Fortin et Gagnon, 2016). Encore d'après Fortin et Gagnon (2016), nous pouvons utiliser les méthodes les plus variées pour avoir un premier contact auprès des participants potentiels, par exemple, les affiches, les avis dans les journaux ou même les réseaux sociaux et virtuels. Alors, l'avant-dernière tentative de

recrutement de participants était faite par le biais des médias sociaux, en particulier des groupes d'enseignants sur Facebook. Une participante a répondu, mais elle ne correspondait pas non plus au public cible, car elle était enseignante de danse, sans formation en éducation physique.

La dernière tentative de recrutement réussie a été réalisée avec l'aide de collègues rencontrées tout au long du processus de notre maîtrise. L'un de ces collègues a référé un autre collègue de travail, parce que seul ce dernier correspondait au public cible de notre recherche. Cette personne a donc été contactée par courriel. Cet enseignant d'éducation physique a accepté à faire partie de la recherche.

Ci-après, nous décrivons la démarche de collecte et d'analyse des données.

### **3.3 La collecte des données**

La collecte des données est une étape importante de la recherche scientifique, ainsi que le processus d'analyse de ces données. En pratique, « la collecte de données et l'analyse se font généralement de façon simultanée » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Cependant, afin de clarifier chaque étape, nous les détaillerons séparément. Comme il existe plusieurs manières de recueillir les données qualitatives (Gray, 2012), il est nécessaire de justifier nos choix pour cette recherche.

Cette recherche utilise l'induction analytique comme mode de collecte et d'analyse de données. L'induction analytique « a pour but de mettre à jour les éléments fondamentaux d'un phénomène et d'en déduire, si possible, une explication universelle » (Deslauriers, 1997, p. 295-296). Les méthodes de collecte des données sont choisies en raison de nos objectifs spécifiques de recherche, qui visent à cerner et décrire les émotions, notamment liées à la gestion de classe, où l'enseignant d'éducation physique débutant a vécu de fortes émotions et qui visent à identifier et à comprendre les ressources socioémotionnelles mobilisées pour gérer la situation. Ainsi, en raison de la complexité et de la subjectivité de nos objectifs de recherche, quatre outils de collecte de données ont été jugés nécessaires. Ils sont présentés dans la Figure 1, ci-bas.

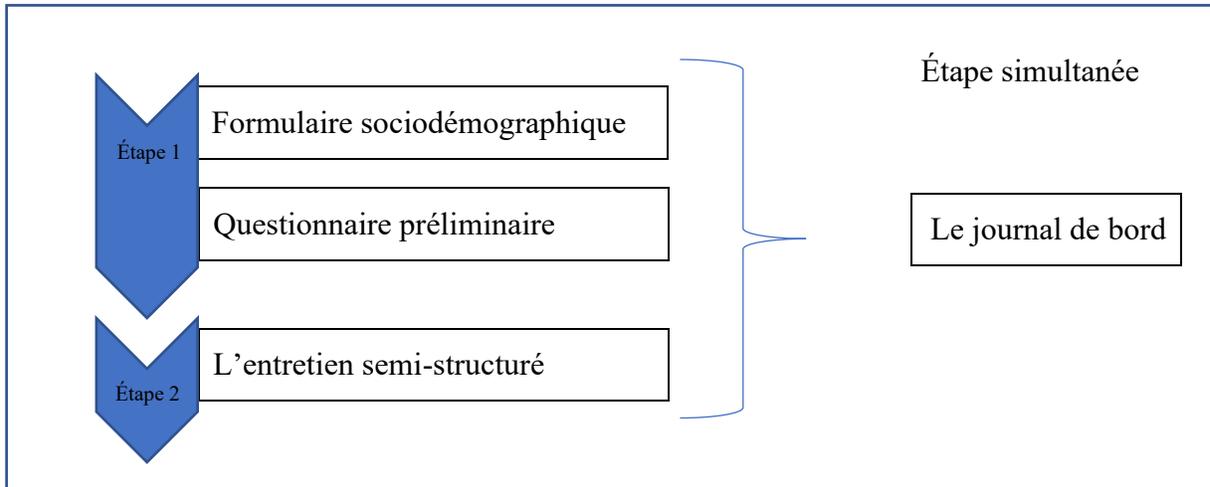


Figure 2 - Les étapes de collecte de données

Pour commencer notre collecte de données, nous avons envoyé un courriel au potentiel participant. Ce courriel contenait la lettre d'invitation (Annexe A) et la lettre de présentation et invitation à participer à une recherche (Annexe B). Une fois qu'il a accepté l'invitation à participer à la recherche, il a demandé un appel téléphonique afin de clarifier certains doutes. Son principal doute résidait sur les aspects de la confidentialité et de la vulgarisation de la recherche. Surtout, il voulait savoir si son nom, les noms des élèves et le nom de l'école resteraient confidentiels.

Après avoir répondu à toutes ses questions, nous avons acheminé, par courriel, le formulaire de consentement (Université de Montréal, 2014), le formulaire sociodémographique et le questionnaire préliminaire pour la première étape de la collecte des données. Nous avons demandé au participant de lire attentivement le formulaire d'information et de consentement (Annexe C) et de le signer, pour avoir son accord, avant de remplir les autres documents. Le formulaire d'information et de consentement, en plus de porter des informations sur la recherche à effectuer, est aussi « un document écrit, une entente attestant que le participant est informé des tenants et aboutissants de l'étude et qu'il a compris en quoi consiste sa participation volontaire » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 160), qui clarifie et accorde des sujets comme : « la nature, la durée et les conditions de la participation »; « les

risques et les inconvénients »; « les avantages et les bénéfiques »; « la conservation et la protection des données »; « le retour des résultats »; « le droit de retrait et de la participation volontaire »; « la responsabilité de l'équipe de recherche » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 159-160), entre autres. Nous nous engageons à le chercher, à signer et à en remettre une copie au participant. Par la suite, le participant a rempli les autres deux documents, qui sont : le formulaire sociodémographique (Annexe D) et le questionnaire préliminaire (Annexe E). Il les a retournés rempli, quelques semaines plus tard.

Dans le formulaire sociodémographique, les questions visaient à identifier les caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant. Le formulaire était divisé en deux parties. Dans ces deux parties il y avait les mêmes questions, mais les premières concernaient à une expérience de travail dans la première année du métier et les dernières à une situation actuelle, que nous avons établie, dans les six derniers mois d'activité enseignante.

Déjà, le questionnaire préliminaire sert « à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 320). Ses questions étaient ouvertes et le nombre de pages à remplir était illimité, ce qui permettrait au participant de s'exprimer librement (Durand et Blais, 2016). De plus, le nombre de pages écrites par l'enseignant peut être un indicateur de la façon dont une telle situation l'a mobilisé.

Dans le questionnaire préliminaire, il y avait six questions à répondre, séparées également en deux parties : les trois premières questions à répondre concernent les expériences du début de carrière de l'enseignant (de la première année) et les trois dernières questions étaient selon ses expériences les plus récentes (d'un maximum de six mois). Ces trois questions étaient exactement les mêmes dans les deux parties.

Bien que le participant ait été très succinct dans ses réponses, ce document a permis de choisir l'une des situations et de préparer le guide d'entretien.

Étant donné que nous voulions réaliser une première analyse des données du questionnaire préliminaire, ainsi que du formulaire sociodémographique, c'était seulement par la suite que nous avons confirmé auprès du participant (par appel téléphonique) la date, l'heure et le local de l'entretien semi-structuré.

Avant l'entretien semi-structuré, un guide d'entretien (Annexe F) a été créé à partir de cette première analyse. Les questions ont été élaborées autour de la situation vécue, des émotions et des compétences socioémotionnelles, pour approfondir et clarifier les réponses du participant (Savoie-Zajc, 2009) qui ne figuraient pas dans le questionnaire préliminaire. Nous l'avons également interrogé sur les ressources mobilisées pour faire face à ses émotions, car il a déclaré n'avoir aucune connaissance préalable des compétences socioémotionnelles. Au fil de l'entretien, d'autres questions ont été ajoutées, afin que nous puissions clarifier et approfondir certains aspects liés à son comportement. L'entrevue en face à face, d'une durée approximative d'une heure, a permis d'obtenir des renseignements pour l'atteinte de nos deux objectifs spécifiques.

Le local de l'entretien était choisi selon l'ambiance la plus favorable possible et à l'extérieur de l'environnement scolaire, qui peut entraîner de l'inconfort chez le participant, ne lui permettant pas de s'exprimer librement et spontanément (Barbour, 2009; Fortin et Gagnon, 2016; Leclerc et al., 2011). Nous, participant et chercheuse, avons choisi d'un commun accord une salle de l'Université de Montréal comme lieu de l'entrevue.

Déjà, le journal de bord visait la documentation de tout le processus. Dans notre journal de bord, nous avons pris note des observations, réflexions et descriptions allant de la recherche des participants jusqu'à la fin de l'entretien semi-structuré et, encore, pendant l'analyse et interprétation des données. Il « fournit au chercheur un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience, et consigner des informations qu'il juge importantes » (Valéau et Gardody, 2016, p. 80). Cette méthode de collecte de données a été utilisée non seulement pour nous permettre de revenir sur nos propres réflexions, mais surtout pour garantir que l'entretien soit enregistré si le dispositif d'enregistrement ne fonctionnait pas (Creswell, 2014). En fait, le journal de bord « permet au chercheur de prendre conscience de ses biais et, surtout, de colliger des mesures spéciales qui lui permettront de vérifier ses observations surtout lorsqu'elles concordent avec ses idées de départ » (Roy, 2016, p. 213).

Nous passons donc à la description de ces quatre outils utilisés dans le cadre de cette recherche : le questionnaire sociodémographique, le questionnaire préliminaire, l'entretien semi-structuré et le journal de bord, respectivement.

### **3.3.1 Le formulaire sociodémographique**

Le formulaire sociodémographique (Annexe D), comme nous venons de l'énoncer, vise à collecter des informations personnelles et professionnelles, permettant de caractériser le profil sociodémographique du participant, tel que l'âge, le sexe, la formation, lieu de formation, la profession, l'expérience dans la profession, etc. Ces informations fournies par le participant aident le chercheur à approfondir les questions les plus variées, mais surtout à connaître davantage la situation professionnelle ainsi que la formation du participant. Ces données peuvent aussi être importantes et être utilisées comme déterminants des variables dans la triangulation des résultats (Fortin et Gagnon, 2016). Dans ce formulaire il y avait des questions fermées et ouvertes.

Comme expliqué précédemment, ce formulaire était divisé en deux parties. La première partie était liée aux trois premières questions du questionnaire préliminaire sur la situation vécue au cours de sa première année d'expérience et la seconde, aux trois dernières questions du questionnaire liée à la situation actuelle (derniers 6 mois d'activité enseignante). Autrement dit, il y avait deux formulaires sociodémographiques exactement identiques, mais chacun lié à une situation différente.

Grâce à ce document, il a été possible de vérifier que la première expérience rapportée par le participant ne correspondait pas à notre objet de recherche, car cette situation ne s'est pas produite lors du cours d'éducation physique, bien qu'il soit déjà formé dans ce domaine. De plus, nous avons pu confirmer que l'apprentissage des compétences socioémotionnelles ne faisait pas partie de sa vie académique, ni même après l'obtention de son diplôme.

Pour que nous puissions connaître les questions posées au participant, passons donc à la description du questionnaire préliminaire.

### **3.3.2 Le questionnaire préliminaire**

Le questionnaire préliminaire (Annexe E) avait pour but d'obtenir le témoignage de l'enseignant ayant vécu deux expériences remarquables, c'est-à-dire deux situations, notamment de gestion de classe, dans lesquelles il a vécu de fortes émotions. La première

situation devait être liée à la première année de carrière et une deuxième situation devait être plus actuelle, c'est-à-dire qu'elle date d'un maximum de six mois.

Selon Durand et Blais (2016, p. 464), « plus un événement ou un comportement est marquant (...), plus il est possible d'obtenir des renseignements fiables remontant loin dans le temps ». En ce sens, les deux témoignages du participant pourraient être considérés fiables, peu importe laquelle des situations nous choisissons. Néanmoins, en respectant notre public cible et les objectifs spécifiques de notre recherche, nous avons opté pour l'analyse de la seconde situation apportée par l'enseignant, car dans la première, il était déjà formé en éducation physique, mais il travaillait en tant que surveillant/assistant pédagogique.

Rappelant que le questionnaire comportait deux parties et que la première et la deuxième partie portent sur les mêmes questions, trois aspects ont été pris en compte lors de leur préparation: la précision, la pertinence et la neutralité (Durand et Blais, 2016). En gardant ces aspects à l'esprit, nous avons élaboré des questions liées à : 1) la situation vécue par l'enseignant et les émotions mobilisées, 2) la manière dont il a géré leurs émotions et résolu la situation et, finalement 3) les facteurs qui ont contribué ou empêché la gestion des émotions lors de la situation vécue. La seule différence était que la première partie concernait une expérience en première année de profession et la deuxième devait correspondre à une expérience plus récente. L'enseignant devait répondre de façon descriptive et détaillée, car d'autres éléments pouvaient apparaître comme ses attitudes empathiques, ses prises de décisions et les types de relations interpersonnelles qu'il avait. La première question était liée au premier objectif de recherche, c'est-à-dire aux émotions et au contexte de la situation vécue et la deuxième question était liée au deuxième objectif de recherche, autrement dit, aux compétences socioémotionnelles. La dernière question a été posée, car nous voulions essayer de comprendre comment il a réussi à gérer ses émotions et avoir certaines pistes de solutions pour faire face aux émotions qui ont émergé de cette situation.

Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons acheminé ce questionnaire par courriel. Nous avons choisi le mode administration du « questionnaire autoadministré » parce que cette modalité « est plus appropriée lorsqu'on doit poser des questions sensibles » (Durand et Blais, 2016, p. 476). Encore d'après ces auteurs, puisque le participant ne peut pas avoir des explications sur les questions (en cas d'échéant), elles doivent être très précises.

Conformément à ces lignes directives, nous avons posé trois questions qui, à première vue, semblent longues, mais répondaient au critère de clarté et précision.

Ainsi, ayant ces données, nous avons pu préparer le guide d'entretien, pour réaliser l'entretien semi-structuré, que nous décrivons ci-dessous.

### **3.3.3 L'entretien semi-structuré**

D'après Fortin et Gagnon (2016, p. 201), « l'entrevue est utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants ». L'entretien avait comme objectif d'approfondir les informations données par le participant lors du remplissage du questionnaire préliminaire, en particulier en ce qui concerne les émotions et les compétences socioémotionnelles qu'il a perçues au cours de la situation mentionnée.

L'entrevue a eu lieu environ quatre semaines après l'envoi du formulaire sociodémographique et du questionnaire préliminaire au participant. Il lui a fallu environ deux semaines pour renvoyer ces documents remplis. Les deux semaines suivantes nous ont permis de faire une première analyse des données collectées et de préparer le guide d'entretien (Annexe F) avec la liste des sujets à aborder. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 321), « Le guide d'entrevue est un outil qui facilite la communication, grâce à l'enchaînement logique des questions portant sur différents aspects du sujet ». Notre guide d'entretien (Annexe F) contenait 16 questions, basées sur les documents remplis par l'enseignant. Cependant, lors de l'entretien, d'autres questions ont été posées, afin d'approfondir nos connaissances sur la situation vécue par le participant, mais aussi au regard de ses émotions et de ses compétences socioémotionnelles, c'est-à-dire pour répondre aux objectifs spécifiques de notre recherche. Elle a eu lieu dans une salle de l'Université de Montréal, où seuls l'enseignant et la chercheuse ont participé et la durée était d'environ une heure. En considérant que les intonations de voix du participant peuvent être importantes pour l'interprétation des résultats et qu'une « analyse scientifique qui se respecte implique, en général, l'enregistrement et la transcription des sessions » (Kitzinger, Marková et Kalampalikis, 2004, p. 242), nous l'avons enregistré. L'entrevue était transcrite en verbatim (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de réaliser l'entretien semi-structuré quelques compétences sont nécessaires. Celles-ci sont : les compétences affectives, professionnelles, techniques et éthiques (Savoie-Zajc, 2009). Alors, pour respecter ces compétences, nous avons fait preuve d'empathie envers le participant, surtout pendant les moments dans lesquels il a démontré une certaine anxiété en racontant la situation vécue. Nous avons aussi adapté le rythme de l'entretien en y mettant fin, lorsque le participant a indiqué sa fatigue en répondant aux questions. Nous avons pris note des langages non verbaux du participant sur le journal de bord, immédiatement après cette entrevue. Nous nous sommes assurés, tout au long de l'entretien, que le participant avait bien compris les questions posées. Également, nous avons maintenu l'anonymat de l'enseignant et de ses élèves, même si le participant a parfois rapporté les vrais noms de ses élèves.

Nous comprenons que la crédibilité des données fournies par le participant peut être compromise (Savoie-Zajc, 2009) si celui-ci répond aux questions d'une façon à correspondre aux attentes de la chercheuse. Pour cette raison et pour garder des traces réflexives du questionnaire et de l'entretien, ainsi que pour noter des langages non verbaux, nous avons utilisé un journal de bord, dont nous parlerons ensuite.

### **3.3.4 Le journal de bord**

En plus d'utiliser les sources de collecte de données susmentionnées, le journal de bord était aussi utilisé pour aider à approfondir l'analyse de cette étude de cas. Le journal de bord « contiendra les notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles, les ébauches d'explication, les descriptions globales et les questions que le chercheur notera au fur et à mesure des travaux » (Roy, 2016, p. 213). Il est un important outil pour assurer la triangulation des résultats (Yin, 2014).

Le contenu de notre journal de bord est constitué de deux types de matériel, séparés par les dates des événements : le descriptif et le réfléchissant. Cela signifie que nous décrivons seulement ce qui s'est passé, dans un premier temps et dans un deuxième temps, nous décrivons nos observations à partir de nos propres impressions. Nous avons également noté tous les langages non verbaux sur le journal de bord et les avons placés entre parenthèses

dans le verbatim. Cependant, nous avons pris des notes tout au long du processus, c'est-à-dire depuis le début de la recherche d'un participant jusqu'à l'analyse finale des résultats.

Afin de comprendre la relation entre tous ces outils de collecte de données et nos objectifs spécifiques de recherche, nous nous tournons maintenant vers ce sujet.

### 3.3.5 Liens entre les outils et l'atteinte des objectifs spécifiques

Les quatre outils de collecte de données utilisés ont été choisis pour répondre aux deux objectifs de notre recherche, qui sont : 1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant débutant en éducation physique dans une situation précise liée à la gestion de classe; 2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues.

Voir le résumé des outils et objectifs de recherche dans le tableau I ci-bas.

Tableau I - Des liens entre les outils de collecte de données et les objectifs spécifiques de la recherche

<b>Outils de collecte de données</b>	<b>Objectif(s) ciblé(s) par l'outil</b>
Questionnaire sociodémographique	Objectifs 1 et 2
Questionnaire préliminaire	Objectifs 1 et 2
Entretien semi-structuré	Objectifs 1 et 2
Journal de bord	Objectifs 1 et 2

Les outils de collecte de données susmentionnés ont servi de base à l'interprétation et pour répondre non seulement aux objectifs spécifiques, mais également à la question générale de notre recherche, qui est : *Comment l'enseignant d'éducation physique débutant gère-t-il ses émotions et mobilise-t-il ses compétences socioémotionnelles lorsqu'il gère son groupe classe ?*

Dans la prochaine sous-section, nous décrivons comment nous avons procédé à l'analyse des données.

### **3.4 Le processus d'analyse des données**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi la technique d'analyse qualitative appelée « analyse de contenu ». Une fois que nous voulions faire la description qualitative des données textuelles utilisées, il était nécessaire de passer les informations par l'analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de réaliser l'analyse de nos données, nous avons procédé d'abord à la transcription intégrale des enregistrements lors de l'entretien semi-structuré, puis, à son analyse de contenu. Selon Leray et Bourgeois (2016, p. 427), l'analyse de contenu « permet au chercheur de recueillir des données à partir d'un ensemble de documents afin de détecter les thèmes et idées qui en ressortent ». Notre recherche est basée sur les préceptes de Bardin (1977). Cet auteur présente plusieurs techniques d'analyse du contenu. Toutefois, l'analyse du contenu catégorielle est la technique que nous conserverons. Cette technique consiste en des opérations de décomposition du texte en unités, en catégories. Pour choisir les catégories, nous prenons en compte : l'exhaustivité, l'objectivité et la pertinence. Autrement dit, nous nous assurons que tous les codes possibles se trouvent dans une catégorie, que les catégories sont claires et que les catégories reflètent notre cadre conceptuel et sont cohérentes avec nos objectifs de recherche (Leray et Bourgeois, 2016). Alors, le codage était fait en trois étapes : 1) choix des unités, 2) l'énumération, et 3) choix des catégories, à la fois pour le concept d'émotions et pour le concept de compétences socioémotionnelles. Cependant, dans le processus de choix des catégories, nous avons adopté des critères différents pour chaque concept. Dans le cas des émotions, notre analyse était faite par les « mots » liés aux émotions. Nous avons utilisé également les sous-codes « primaires », « de fond » et « sociales » (Damásio, 2009), pour différencier les types d'émotions selon notre cadre conceptuel. Dans le cas des compétences socioémotionnelles, notre méthode d'analyse était faite par les « thèmes » liés à ces compétences. L'analyse thématique consiste à repérer dans le texte des noyaux de sens, des concepts énoncés par des mots, des phrases ou même des paragraphes. Nous utilisons également des sous-codes, tels que ceux liés au concept de compétences socioémotionnelles,

qui sont : « conscience de soi », « maîtrise de soi », « conscience sociale », « relations interpersonnelles » et « prise de décision » (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Shanker, 2014), tout comme dans notre cadre conceptuel. Enfin, nous avons effectué un double codage de ces deux concepts. Ainsi, nous avons voulu « mieux comprendre le sens caché ou implicite du texte analysé » (Leray et Bourgeois, 2016, p. 443).

Nous avons lu et relu de façon exhaustive les documents remplis par le participant ainsi que les transcriptions de l'entretien semi-structuré. Pour ce dernier outil de collecte de données, nous avons développé des catégories à partir des données brutes. À ce moment, nous avons fait attention pour analyser les données et non nos attentes (Blais et Martineau, 2006). Nous avons catégorisé seulement des données recueillies à partir de l'entretien, car les données qui ont été collectées lors du questionnaire préliminaire ne suffisaient pas pour mener une analyse plus approfondie. Comme nous l'avons dit précédemment dans ce mémoire, le participant était très réticent dans ses réponses.

Le logiciel QDA Miner a été choisi en raison de sa gratuité pour les étudiants de l'Université de Montréal et parce que l'utilisation d'un logiciel devient impérative afin de traiter une grande quantité d'information de façon plus précise (Fortin et Gagnon, 2016). Prenant en considération le fait que cette recherche est qualitative, il faut garder à l'esprit que la détermination de l'unité d'analyse est fondamentale (Dumez, 2001). Donc, le logiciel nous a aidés à délimiter cette unité. De cette manière, nous avons l'intention de faire preuve de rigueur scientifique qu'exige un travail de recherche de sorte que les données soient fiables (Fortin et Gagnon, 2016).

Bref, nous avons l'intention de suivre les étapes d'analyse qualitative des données proposées par Fortin et Gagnon (2016, p. 359), qui sont : « 1) l'organisation des données; 2) la révision des données et l'immersion du chercheur; 3) le codage des données; 4) l'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes; 5) la recherche de modèles de référence; et 6) l'interprétation des résultats et les conclusions ».

Le processus le plus détaillé de réduction et d'examen et traitement des données est présenté ci-dessous.

### 3.4.1 La réduction des données

Pour faire la réduction des données, nous avons découpé les réponses du participant lors de l'entretien et les éléments que nous avons voulu mieux connaître. Le « découpage permet de réaliser des analyses d'une très grande rigueur. Il s'agit, dans un premier temps, de coder, ou d'attribuer un mot-clé aux unités de sens, et ensuite, de regrouper ces éléments en catégories ou unités d'analyse plus large » (Leray et Bourgeois, 2016, p. 447).

Tout d'abord, nous avons créé l'étiquette d'émotions et les sous-codes « primaires », « de fond » et « sociales », sur le logiciel QDA Miner pour analyser l'entretien. Dans un deuxième temps, nous avons analysé les aspects liés aux cinq compétences socioémotionnelles, aussi dans ce logiciel, c'est-à-dire, nous avons étiqueté les cinq compétences avec les sous-codes : « la conscience de soi », « la maîtrise de soi », « la conscience sociale », « les relations interpersonnelles » et « la prise de décision », toutes les fois qu'elles sont apparues. Dans un dernier temps, nous avons effectué le double codage. La catégorisation des aspects liés aux émotions et aux compétences socioémotionnelles a été faite trois fois pour chacune. Autrement dit, nous avons catégorisé et analysé trois fois les émotions et ensuite catégorisées et analysées également, trois fois, les compétences socioémotionnelles, dans différents moments. De cette façon, nous voulions nous assurer que tous les mots liés aux émotions et à tous les comportements socioémotionnels étaient correctement codés. Déjà, le double codage a été fait deux fois, également en deux moments différents, pour voir la cooccurrence entre les deux aspects; autrement dit, la force de proximité entre les codes et sous-codes. La réduction des données était faite « lorsqu'il y a saturation, c'est-à-dire qu'elle se terminera à la manière des entretiens lorsqu'il ne restera plus d'éléments à classer » (Mongeau, 2011, p. 105).

L'analyse des données liées aux émotions a été faite simplement par les mots. Nous avons analysé l'ensemble du corpus et pas seulement la réponse à la question sur les émotions ressenties. Notre intention était d'observer quels types d'émotions la situation suscitait. Bien que le participant eût mentionné d'autres situations qu'il a éprouvées, en dehors de la gestion de classe (dans les conférences, par exemple), nous avons pris en considération que les émotions directement liées à l'événement à analyser. Nous avons catégorisé seulement les émotions dans les phrases affirmatives mentionnées par le participant. Autrement dit, quand

il cite une émotion et qu'il l'énonce dans une phrase négative, comme « je [ne] me suis pas senti fâché du tout par son insulte », nous n'avons pas retenu cette émotion. En plus, même si le participant a cité plus d'une fois une émotion, elle n'a été marquée qu'une seule fois. Par exemple, dans les extraits « je me sentais...un petit peu irritable » et « je suis un petit irrité », seule la dernière phrase a été classée sur le QDA Miner. Notre intention n'était pas de vérifier quelle émotion était la plus citée ou ressentie, mais de vérifier quelles émotions étaient présentes lors de la situation vécue.

Nous avons bien séparé les mots qui représentent des émotions, dont le participant a déclaré avoir remarqué chez lui. Tous les mots liés aux sentiments, états ou affects ont été mis au rebut. Nous nous sommes intéressés seulement aux émotions selon Damásio (2009). Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique de cette recherche, cet auteur a divisé les émotions en trois : les émotions primaires (ou de base), les émotions de fond et les émotions sociales. La première peut être la peur, la colère, le dégoût, la surprise, la tristesse, le bonheur, etc. L'émotion de fond est celle qui peut être perçue chez l'autre sans même entendre un mot de cette personne sur ce qu'elle ressent, par exemple quand nous sommes capables de percevoir son malaise ou son anxiété. Finalement, les émotions sociales sont, par exemple, la sympathie, la compassion, l'embarras, la honte, la culpabilité, l'orgueil, la jalousie, l'envie, la gratitude, l'admiration, l'étonnement, l'indignation ou le mépris. De cette façon, nous avons cherché dans l'entrevue tous les mots relatifs à ces trois catégories. Cette étape est liée au premier objectif de notre recherche.

L'analyse des compétences socioémotionnelles présentée par le participant était plus complexe. Nous sommes conscients que la recherche des aspects liés à la conscience de soi, à la maîtrise de soi, à la conscience sociale, aux relations interpersonnelles et la prise de décision (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Shanker, 2014; Yoder, 2014) n'est pas une tâche facile. En effet, il ne s'agit pas simplement d'une analyse des mots, mais également d'une analyse et des interprétations par la chercheuse des intentions comportementales et pédagogiques signalées par le participant lui-même. Cependant, nous étions convaincus qu'il était possible de le faire, une fois que nous avons bien encadré les concepts. Plus loin dans ce mémoire, nous présenterons dans l'arbre thématique final des compétences socioémotionnelles (Annexe I) chacune des étiquettes destinées aux cinq

compétences, afin de préciser comment nous avons essayé de limiter la subjectivité de la chercheuse. Par conséquent, toutes les phrases de l'enseignant qui se rapportent aux cinq compétences ont été sélectionnées, même si la même compétence apparaît plusieurs fois ou si la même phrase ou paragraphe nous amène à différentes compétences. Ainsi, un même extrait peut être codé avec une à cinq compétences. Avec cela, nous pouvions voir quels codes apparaissaient le plus, c'est-à-dire quelle compétence socioémotionnelle était la plus utilisée par l'enseignant lors de la situation de gestion de classe. Comme pour l'analyse des émotions, nous avons analysé l'ensemble du corpus, mais nous avons pris en considération que les compétences socioémotionnelles directement liées à l'événement à analyser. Cela nous a permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche.

Ainsi, nous les avons codés en nous basant sur notre cadre conceptuel des émotions et des compétences socioémotionnelles. Nous avons créé les étiquettes pour les trois émotions et pour les cinq compétences socioémotionnelles. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 360), « Les éléments à coder dans les données sont des unités de sens, parfois des mots seuls (concepts) ou des segments de texte ». De cette façon, avec les codages, soit des mots (pour les émotions), soit des thèmes (pour les compétences socioémotionnelles), nous avons recherché l'unité de sens. D'après Leray et Bourgeois (2016, p. 429), « L'unité des sens est un ensemble des mots ou d'images qui donnent un sens particulier à une partie du document ».

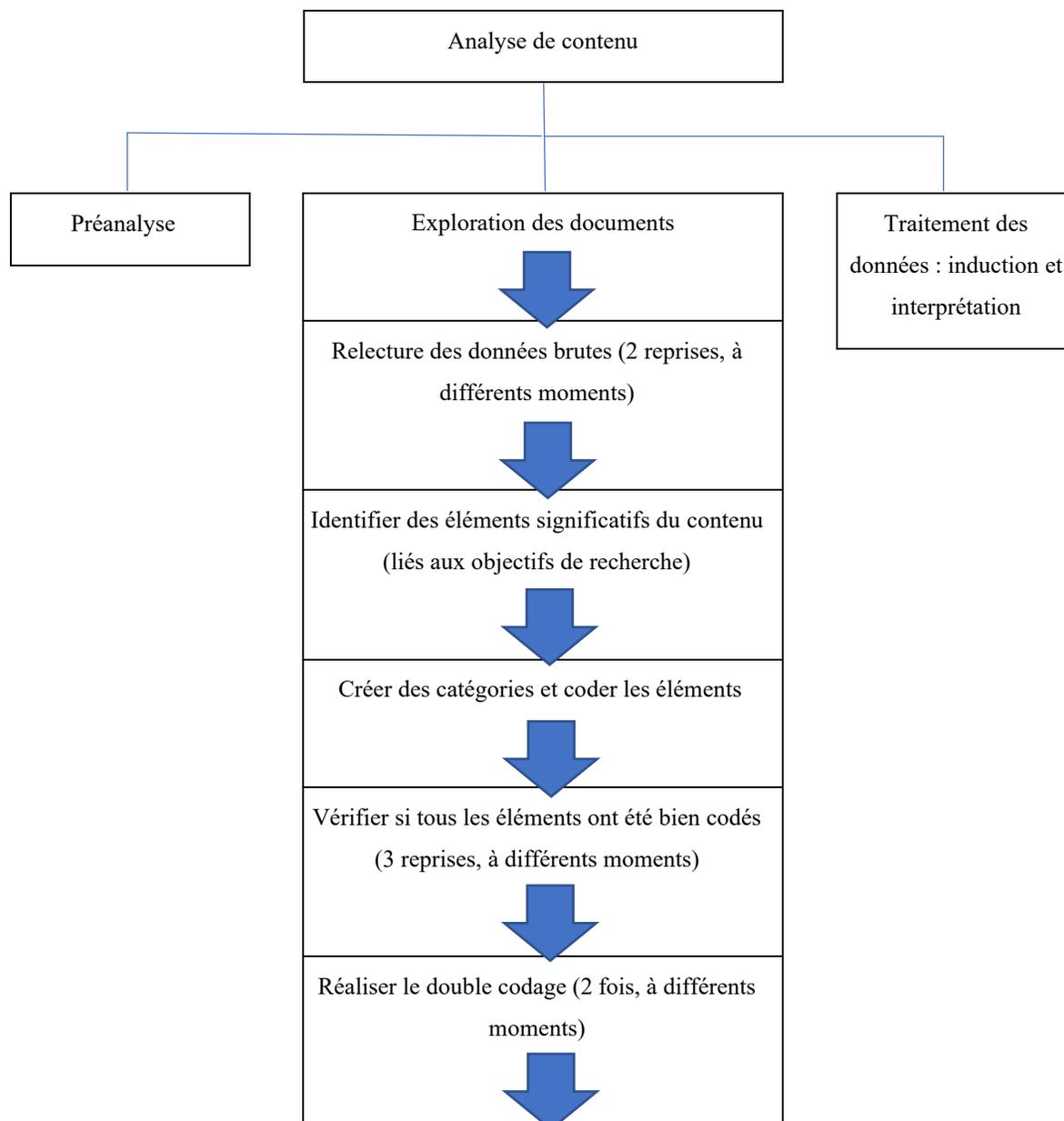
La situation où l'enseignant d'éducation physique avait besoin de gérer ses émotions était classifiée en fonction de leur propre description du contexte. Connaissant aussi les détails de la situation vécue, incluant ce que l'enseignant avait ressenti et la résolution de la situation, nous avons aussi pu interpréter les résultats d'après les compétences socioémotionnelles mobilisées.

Après avoir catégorisé les extraits liés aux émotions et aux compétences socioémotionnelles, la dernière démarche faite concernait le double codage entre ces deux concepts. Autrement dit, nous avons analysé ces deux concepts ensemble, encore à l'aide de QDA Miner, pour que nous puissions examiner la cooccurrence parmi les catégories choisies (émotions et compétences socioémotionnelles). Il est important de surligner qu'ainsi comme

pour faire la catégorisation des émotions et des compétences socioémotionnelles, nous avons pris en considération que la situation à analyser.

En résumé, le processus de codage menant à la réduction des données s'est déroulé comme suit :

Tableau II - Processus de codage menant à la réduction des données



### 3.4.2 L'examen et le traitement des données

Avant même de commencer les dernières interprétations des données, nous avons fait un examen et un traitement des données codées. Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse inductive. D'après Manning (1982), l'induction analytique est une méthode de recherche sociologique. Selon Blais et Martineau (2006, p. 3) l'analyse inductive générale peut être définie comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche ». Étant donné que nous sommes, en tout temps, guidés par nos objectifs spécifiques et notre question de recherche, nous avons choisi cette méthode pour la conduite de l'examen et du traitement des données.

Un premier examen de données était fait après l'analyse du relevé des thèmes. Alors, nous avons d'abord vérifié si tout le corpus était bien codé, si les contenus étaient en accord avec le cadre conceptuel stipulé par notre recherche, si tous les codes étaient utilisés et si certains codes étaient plus utilisés que d'autres. De cette façon, nous avons condensé l'ensemble des documents, c'est-à-dire le corpus, afin de pouvoir analyser les données du contenu ressorti uniquement, en fonction de nos objectifs spécifiques et de la question générale de notre recherche.

Par la suite, un second traitement des données a été fait sur tous les codes par un simple double codage. Avec l'aide de QDA Miner, il a été possible de coder un même segment du document, nous permettant de vérifier la cooccurrence, c'est-à-dire la force de proximité entre les sous-codes des émotions et les sous-codes des compétences socioémotionnelles. L'avantage de cette fonction d'analyse réside dans le fait que nous pouvons visualiser quelles émotions sont liées aux compétences socioémotionnelles mobilisées par le participant à la recherche.

Pour que nos recherches garantissent une analyse qualitative rigoureuse des données, certains critères doivent être mis en pratique. Les critères relatifs à l'étude de cas simple sont présentés dans la section suivante.

### **3.5 Les critères de validité et de fiabilité de l'étude**

Afin que nos recherches puissent avoir une grande rigueur scientifique, les catégories retenues ont respecté les règles suivantes : l'exhaustivité, l'objectivité et la pertinence (Leray et Bourgeois, 2016). Pour arriver à l'exhaustivité, nous avons fait l'analyse du corpus à plusieurs reprises et à différents moments. De cette façon, nous voulions nous assurer que tous les codes possibles ont été choisis. La clarté des catégories nous permettait d'avoir l'objectivité. La pertinence était assurée par les liens directs entre les catégories, le cadre théorique et les objectifs spécifiques de notre recherche.

La crédibilité a une « correspondance avec la validité interne dans la recherche qualitative » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). Pour assurer la crédibilité de notre recherche, nous avons fait appel à l'exactitude dans la description de la situation vécue par l'enseignant, soit dans la transcription de cette situation, soit dans notre interprétation. En outre, la technique la plus utilisée pour établir cette crédibilité était la triangulation. La triangulation est la « stratégie de mise en comparaison de plusieurs méthodes de collecte et d'interprétation de données permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). Dans le cadre de notre recherche, le questionnaire préliminaire, l'entretien semi-structuré et le journal de bord font partie de cette triangulation. Bien que les réponses de l'enseignant soient très succinctes dans le questionnaire préliminaire, nous avons quand même pu chercher leur validité interne auprès du participant. L'entretien semi-structuré a été transcrit en verbatim, en assurant tout son contenu. De plus, le journal de bord détaillé a également contribué à cette triangulation. Le journal de bord « a pour principale finalité d'objectiver la subjectivité afin d'éviter que celle-ci ne nuise à la nécessaire position en retrait de l'observateur » (Martineau, 2016, p. 326). Une étude de cas peut être composée d'éléments divers. Il devient alors important de réfléchir à différents

moments (Roy, 2016). Pour cela et pour contribuer à la crédibilité de la recherche, l'utilisation d'un journal de bord devient indispensable.

La transférabilité correspond à la validité externe. Les techniques que nous proposons pour atteindre ce critère d'évaluation sont les notes réflexives et la description dense et détaillée du cas étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Malgré le changement de la méthodologie de notre recherche, du groupe de discussion à l'étude de cas, en raison de la difficulté que nous avons rencontrée pour trouver des participants, cette étude demeure valable. L'apport du participant qui a été retenu nous a permis d'avoir accès à des données riches en détails, tant en ce qui concerne le contexte de la situation vécue que les émotions et les compétences socioémotionnelles misent en évidence.

La fiabilité correspond à « fidélité dans la recherche quantitative » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Afin de satisfaire ce critère, un protocole de recherche (Annexe G) rigoureux doit être mené pour réaliser l'étude de cas, ainsi que la création d'une base de données (Yin, 2014). Concernant la base de données, elle a été élaborée via le logiciel QDA Miner. De plus, la description de chaque code nous a permis de démontrer avec précision et clarté notre processus d'analyse de données (Fortin et Gagnon, 2016).

La confirmabilité (neutralité) « renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Pour assurer que les résultats de notre recherche reflètent bien ce que les données indiquent et non le point de vue de la chercheuse, nous avons transcrit l'entretien semi-structuré sous la forme de verbatim. En outre, les réponses du participant aux formulaires remplis ont été confirmées par lui-même lors de cette entrevue.

### **3.6 Les forces et les limites de la méthodologie**

De nombreuses recherches sur les compétences socioémotionnelles mobilisées par les enseignants ont été étudiées chez les enseignants de salle de classe, mais pas chez les enseignants d'éducation physique. De plus, les chercheurs s'intéressaient à connaître les résultats des apprentissages socioémotionnels chez les enseignants (Estanislau et Bressan, 2014; Hargreaves, 2000; Jennings et Greenberg, 2009; Pelletier, 2015). Nous n'avons pas

connaissance d'une recherche spécifique sur les compétences socioémotionnelles menée auprès d'un enseignant d'éducation physique débutant, lequel n'a pas été formé à la mobilisation de ces compétences. En ce sens, notre recherche nous semble innovatrice et de caractère exploratoire.

L'étude de cas simple a été choisie pour différentes raisons. La plus évidente est qu'il n'y a eu qu'un seul participant qui s'est porté volontaire pour participer à la recherche. Cependant, il est important de noter que ce type d'étude nous permettrait de répondre à nos questions de recherche. En outre, le choix du contexte analysé peut être considéré comme un cas typique de la profession enseignante : une situation difficile lors de la gestion de classe. Selon Yin (2014), le choix d'une étude de cas simple se justifie pour cette raison. Par ailleurs, étant donné que notre recherche s'intéresse aux émotions et aux compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant, l'étude de cas devient pertinente, car il s'agit également « de saisir le sens et les émotions cachés dans ce qui est dit » (Gagnon, 2012, p. 59).

De plus, considérant qu'il était nécessaire d'analyser une situation déjà vécue, il n'était pas possible de faire une ou plusieurs observations. Néanmoins, nous avons utilisé plusieurs outils de collecte de données. En plus de toutes les étapes de collecte, d'analyse et d'interprétation des données décrites ci-dessus, un protocole de recherche (Annexe G) a été strictement suivi.

Bien que cette recherche ait des forces, nous sommes conscients qu'elle a aussi des limites. La principale est évidemment le nombre de participants. Avec un nombre plus grand de participants nous aurions pu contraster la richesse de cas, voir de quelle manière le sexe, l'âge ou les expériences personnelles pourraient affecter le vécu de chaque participant dans leur situation singulière, dans la manière de gérer leurs émotions par rapport à la gestion de classe. Avec un seul participant et même dans une étude qualitative, nous sommes conscients également qu'il n'est pas possible de faire de généralisations sur comment les enseignants d'éducation physique débutants mobilisent leurs compétences socioémotionnelles lors de la gestion de classe. Pour ce faire, une recherche mixte ou quantitative avec un plus grand nombre de participants s'imposerait. Cependant, cette étude de cas nous permet d'explorer le caractère opératoire de ce cadre de compétences émotionnelles sur le terrain. Elle nous

permet aussi d'avancer des éléments de compréhension tout comme des outils de collecte de données qui serviront à jeter les bases des recherches de plus grande envergure.

### **3.7 Les considérations éthiques**

Tout d'abord, il faut affirmer qu'en tant qu'étudiante du programme de maîtrise en psychopédagogie de l'Université de Montréal, nous nous appuyons, dans le cadre de ce travail de recherche, sur les préceptes des « règlements, directives, politiques et procédures » de la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » (Université de Montréal, 2014). Nous nous sommes basés sur les lignes directrices de l'« Énoncé de politique des trois conseils : éthiques de la recherche avec des êtres humains » (Conseil de recherches en sciences humaines, 2018).

La première étape concernant les aspects éthiques de notre recherche était l'élaboration du formulaire d'information et de consentement (Annexe C). Cela a permis au participant de prendre connaissance en profondeur des renseignements concernant la recherche comme les objectifs, les étapes de la collecte des données et le nombre de rencontres, par exemple. Le consentement libre et éclairé du participant a été fait en signant ce formulaire. Encore dans ce document nous avons précisé la garantie de leur anonymat et de la confidentialité des données recueillies et leur droit de se retirer de la recherche en tout moment.

Enfin, avec ces procédures, nous avons cherché à éviter le recours à la tromperie en présentant la recherche comme quelque chose qu'elle n'est pas, soit en omettant ou en changeant les informations. De plus, nous avons cherché à respecter les principaux domaines liés aux principes éthiques, qui sont : éviter tout dommage aux participants, assurer le consentement éclairé des participants, respecter la vie privée des participants et aussi éviter de les tromper (Gray, 2012).

Pour résumer, rappelons que la recherche vise à cerner et décrire les émotions et à identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant d'éducation physique débutant lorsqu'il gère son groupe classe. Nous avons utilisé comme méthodologie l'étude de cas qualitative avec un seul participant. Cette recherche a exploité

plusieurs outils de collecte de données : le questionnaire sociodémographique, le questionnaire préliminaire, l'entretien semi-structuré et le journal de bord. L'entretien semi-structuré était analysé à l'aide du logiciel QDA Miner. La réduction des données était effectuée par l'analyse catégorielle des mots et des thèmes. Les données qui ont émergé ont été traitées par analyse inductive. Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats extraits de l'analyse des outils décrits précédemment.

#### 4. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La validité d'une recherche qualitative est due au fait que la méthodologie adoptée est capable de produire des résultats qui contribuent à mieux comprendre le phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas de notre recherche, nous avons comme but de connaître les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant d'éducation physique débutant lorsqu'il gère son groupe classe en cherchant à : 1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant d'éducation physique débutant dans une situation précise liée à la gestion de classe; 2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues.

Afin de présenter les résultats de l'analyse inductive, répertoriés en fonction de nos objectifs spécifiques et de notre question de recherche, dans cette section, nous présentons, respectivement : les émotions ressenties par l'enseignant dans la situation précise liée à la gestion de son groupe classe et les compétences socioémotionnelles qu'il mobilise pour faire face à ces émotions. Néanmoins, deux autres ensembles de données collectées corroborent à l'analyse et la discussion des résultats, à savoir : le résultat extrait du double codage et la perception du participant de son statut d'enseignant débutant. Alors, les résultats issus de l'analyse de ces deux données sont aussi présentés.

Avant d'avancer vers les résultats, rappelons les caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant. Dans le tableau suivant, nous présentons ces caractéristiques sociodémographiques. Pour que nous puissions conserver la confidentialité du participant, il porte le nom fictif de Mathias.

Tableau III - Extrait des caractéristiques sociodémographiques de l'enseignant

Nom fictif	Mathias
Sexe	Masculin
Âge	39

Formation	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
Lieu de formation	Université francophone à Montréal
Durée du Baccalauréat	4 ans (de 2012 à 2016)
Nombre d'années d'expérience	4
Type d'école	Publique
Niveau d'étude des élèves (lors de la situation vécue)	Secondaire III
Statut au moment de la situation vécue	Enseignant en éducation physique permanente
Ville de l'école	Montréal
Cours suivi (pendant la remise des diplômes) sur les compétences socioémotionnelles	Non

Aux fins d'une discussion, qui aura lieu lors de la prochaine session, les données sociodémographiques à retenir sont : l'enseignant, pendant la situation vécue, a enseigné à des étudiant du secondaire III, c'est-à-dire des adolescents et bien qu'il soit un enseignant débutant, lors de cet événement, il avait 39 ans. Ces données nous aident à comprendre la situation vécue et quelques aspects de la vie professionnelle de l'enseignant, étant donné qu'il a acquis des expériences avant sa formation en tant qu'enseignant d'éducation physique. De plus, il est important également de retenir qu'il n'a pas suivi des cours sur les compétences socioémotionnelles.

Nous passons maintenant à la présentation des résultats concernant notre premier objectif de recherche, obtenus à partir de l'analyse des données sur les émotions.

#### **4.1 La situation précise où l'enseignant ressentait le besoin de gérer ses émotions**

Comme nous l'avons demandé au participant de cette recherche, les deux situations choisies devraient être liées à la gestion de son groupe classe au cours d'éducation physique, où il avait besoin de gérer ses émotions, autrement dit, lors d'une situation difficile. Nous l'avons invité à répondre à deux questions pareilles, mais dans des situations différentes : une au début de sa carrière (jusqu'à un an d'expérience dans le domaine) et une autre plus actuelle (au cours des six derniers mois). La première situation n'étant pas liée au cours d'éducation physique (bien qu'il soit déjà formé dans ce domaine), nous avons opté pour la seconde situation que nous décrivons ci-après.

La situation vécue par l'enseignant (Mathias - nom fictif) s'est passée dans un autobus, lors d'une sortie de volleyball de plage. Il avait un programme de plein air. Mathias n'avait pas accès à des locaux à l'intérieur de l'école. Ainsi, il était obligé à chercher des activités à l'extérieur de l'école à partir d'un budget mis à sa disposition. Comme nous l'avons vu précédemment dans cette recherche, les enseignants d'éducation physique peuvent enseigner dans des environnements divers. Cela les amène à toujours penser à l'organisation des espaces de travail (Cothran et Kulinna, 2015). En ce sens, il a planifié tous les déplacements vers le terrain de la classe, en tenant compte du matériel à prendre, du nombre d'élèves, de l'heure d'arrivée à destination et des transports en commun à prendre.

Son groupe d'élèves faisait partie du secondaire III et les élèves avaient entre 14 et 15 ans. C'était un groupe de 31 adolescents. Mathias connaissait plusieurs élèves de ce groupe, car il était l'enseignant de certains d'entre eux au cours de l'année précédente. L'enseignant connaissait également l'élève en question et savait déjà quel genre de comportement il pouvait s'attendre de lui. Mathias considère que la connaissance préalable de cet élève l'a aidé à faire face à la situation. Cependant, c'était une nouvelle classe, puisque c'était le début de l'année scolaire. En outre, c'était la première sortie de l'année. L'enseignant sentait que le groupe était très excité. L'un de ces élèves (qui est directement lié à la situation, Jacob - nom fictif) est entré en conflit avec lui à quelques reprises au cours d'éducation physique de l'année précédente, en secondaire II. Il s'agit d'un élève « qui est suivi de près à l'école et par les travailleurs sociaux et par la psychoéducatrice », comme a affirmé l'enseignant lors de l'entretien semi-structuré. De plus, les professionnels de la santé de

l'école n'arrivaient pas à « mettre le doigt sur précisément qu'est-ce que cet élève-là a, mais ils s'entendent tous pour dire qu'il a quelque chose. Exemple : personnalité antisociale ». Ainsi, en plus d'être la première sortie, le fait que cet élève soit présent inquiétait Mathias, car il craignait qu'un autre conflit puisse se produire.

De plus, selon l'enseignant, il y avait deux autres élèves qui « se sont chamaillés avant même de quitter l'école », alors, l'enseignant a « dû intervenir de façon assez sèche ». Par conséquent, l'enseignant a dû leur dire sa façon de penser et « ça a saisi tout le groupe ».

Rendu dans l'autobus, Mathias envoie les élèves vers le fond. Puis, il commence à entendre « de petits mots » qui venaient de Jacob. Mathias dit : « Jacob, ces propos-là... c'est...c'est déplacé ». Jacob s'excuse, mais quelques secondes plus tard, il continue. Mathias lui demande d'arrêter encore une fois. Jacob dit : « Je n'ai rien fait, je n'ai rien fait ». L'enseignant essaie encore de le faire arrêter, en disant : « Jacob, je vois ta bouche parler... tu dis de propos comme esti quelle a un bon cul celle-là, puis on est tous en gilet de l'école (il nomme l'école) là... puis il y a plein de gens dans l'autobus là ». Mathias attire l'attention de l'élève plusieurs fois pour qu'il s'arrête, sans succès. En plus, les élèves parlaient fort et cela ne lui convenait pas. D'après Mathias il y avait d'autres personnes dans l'autobus qui ne faisaient pas partie de l'école et il ne voulait pas que ses élèves les dérangent. Le fait que les élèves portent un gilet avec le nom de l'école a également inquiété Mathias, car la réputation et l'image de l'école était impliquée. Jacob n'ayant pas fait comme demandé, l'enseignant a décidé d'appeler l'école pour voir ce qu'il était possible de faire. Mathias n'avait plus l'intention de maintenir Jacob en classe. En le voyant appeler l'école, l'élève l'insulte. À ce moment, Jacob crie « asti de fif » sur les oreilles de Mathias. Après cela, l'enseignant lui a dit : « Wow ! C'est de propos homophobe que tu dis là ». Jacob réplique : « C'est ça... asti de fif... je suis homophobe... je m'en fou... je vais être suspendu de toute façon, ça [ne] me dérange pas, je peux t'insulter ! ». Mathias lui répond : « Mon Dieu ! Jacob, j'arrêterai si j'étais toi... parce que là... tu empiras la situation... ». D'après Mathias, Jacob semblait être extrêmement en colère. Tout cela se passait pendant l'appel téléphonique. L'élève demandait à savoir, en criant : « Est-ce que je vais être suspendu ? Qu'est-ce qui se passe ? ». Toutefois, Mathias était en train de parler à sa collègue de l'école et ne pouvait pas lui répondre. À ce moment, Jacob s'autopompait contre Mathias et répétait sans s'arrêter la question : « Est-ce

que je vais être suspendu ? », jusqu'au moment où l'enseignant raccroche le téléphone. Il devrait attendre l'appel de l'école, qui lui dirait comment il devait procéder. Ensuite, Mathias lui répond à trois reprises : « Arrête de me parler juste à côté de moi là, je [ne] suis pas disponible pour te parler en ce moment ». L'enseignant a choisi de « ne pas embarquer » dans le comportement de Jacob et peu à peu, l'élève s'est calmé. Mathias a reconnu avoir agi de manière impulsive lorsqu'il a appelé l'école pour savoir s'il pouvait le renvoyer là-bas. Analysant la situation, au cours de l'entretien, il a reconnu qu'il devait descendre de l'autobus pour faire l'appel. Toujours dans l'autobus, Mathias a reçu l'appel de l'école, lui disant qu'il pouvait envoyer l'élève à l'école, car sa grand-mère l'attendait afin qu'elle puisse le ramener chez lui. Arrivé à destination, Jacob était déjà plus calme et l'enseignant lui demande de le suivre sur le terrain de volleyball de plage. Une fois sur le terrain de volleyball, Mathias a demandé à l'élève de s'asseoir et d'attendre. Il a demandé au reste des élèves de commencer un réchauffement et il est revenu parler à Jacob. Mathias lui a demandé de retourner seul à l'école, en l'aidant et en lui donnant les indications sur l'autobus à prendre et où aller. L'élève coopère et revient à l'école.

Afin d'analyser les émotions déclenchées de cette situation, nous les décrivons ci-dessous.

#### **4.2 Résultats d'analyse des émotions**

Pour la catégorie des émotions, les sous-codes suivants ont été sélectionnés, selon Damásio (2009) : « primaire », « de fond » et « sociale ». Comme le montre l'analyse des données faite avec l'aide du logiciel QDA Miner, dans le résultat ci-dessous, toutes ces émotions ont été ressenties par le participant lors de la situation vécue, au moins une fois.

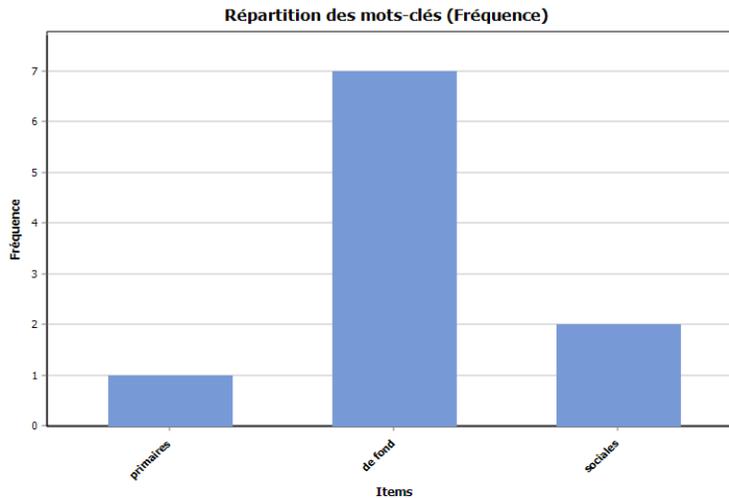


Figure 3 - Répartition des mots-clés (fréquence des émotions)

Des données brutes, voici ce qui est ressorti : l'émotion primaire apparaît dans 10% de l'analyse, les émotions de fond apparaissent plus souvent, 70%, et finalement, les émotions sociales sont mentionnées deux fois par le participant. Autrement dit, elles font partie de 20% du corpus. Ainsi, toutes les trois émotions apparaissent dans la situation vécue lors de la gestion de classe.

#### 4.2.1 Les émotions ressenties par l'enseignant lors de la situation vécue

Avec l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons pu constater les trois types d'émotions proposés par Damásio (2009), les émotions primaires, les émotions de fond et les émotions sociales, étaient mentionnés par le participant à la recherche comme les émotions qu'il ressentait lors de la situation vécue. Il a mentionné une fois une émotion primaire, sept fois des émotions de fond et deux fois des émotions sociales.

Tableau IV - Liste des unités de sens (émotions)

	Fréquence	% Codes
 Émotions		
• primaires	1	10,0%
• de fond	7	70,0%
• sociales	2	20,0%

Nous savons que la situation vécue par l'enseignant était la source des émotions mentionnées ci-dessus. Toutefois, pour que nous puissions bien comprendre chaque émotion ressentie, nous présentons maintenant chacune de ces émotions.

Tableau V - L'arbre thématique final (émotions)

Texte	Codes
c'était inconfortable	de fond
j'étais comme stressé	de fond
j'étais surpris	Primaires
j'étais un petit peu anxieux	de fond
je me sentais calme	de fond
je me sentais impatient	de fond
je me sentais un peu gêné	Sociales
je suis un petit irrité	de fond
je suis un petit peu mal à l'aise	de fond
J'étais petit peu déçu de leur comportement	Sociales

Le participant a mentionné qu'il était irrité, stressé, inconfortable, déçu, mal à l'aise, anxieux, impatient, calme, gêné et surpris tout au long de la situation vécue.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons affirmer que la situation présentée était liée à des comportements négatifs par les élèves, surtout par Jacob, l'élève en question. Puis, d'après l'enseignant, il a choisi cette situation justement parce qu'elle a fait émerger une expérience difficile. De plus, nous pouvons ajouter que ces émotions ressenties par l'enseignant sont, en majorité, négatives. La seule émotion dans laquelle elle ne peut pas être

définie comme négative c'est le « calme », quand l'enseignant affirme « je me sentais calme ».

Ici, nous décrivons uniquement les émotions ressenties par l'enseignant. Les émotions ressenties par le(s) élève(s) et observées par l'enseignant seront mentionnées dans la discussion des résultats, dans la section des compétences socioémotionnelles, plus précisément dans le thème de la conscience de soi, car la reconnaissance des sentiments et des émotions des autres est liée à cette compétence. Notre procédure d'analyse, dans cette sous-section, est liée uniquement aux émotions de l'enseignant. Nous voulions comprendre quels genres d'émotions peuvent être impliquées dans l'acte d'enseigner, c'est-à-dire lors de la gestion de classe, mais c'était surtout parce que nous voulions comprendre quel genre de situation le participant percevait comme étant difficile.

Ceci dit, voyons maintenant les résultats de l'analyse liés à notre deuxième objectif de recherche : les compétences socioémotionnelles.

#### **4.3 Résultats d'analyse des compétences socioémotionnelles**

Concernant les compétences socioémotionnelles, les sous-codes ont également été choisis en fonction de notre cadre théorique, dans ce cas, d'après Collaborative for academic social and emotional learning (2003), Shanker (2014) et Yoder (2014). La conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision font partie des sous-codes des compétences socioémotionnelles, comme nous pouvons le voir dans la figure qui suit.

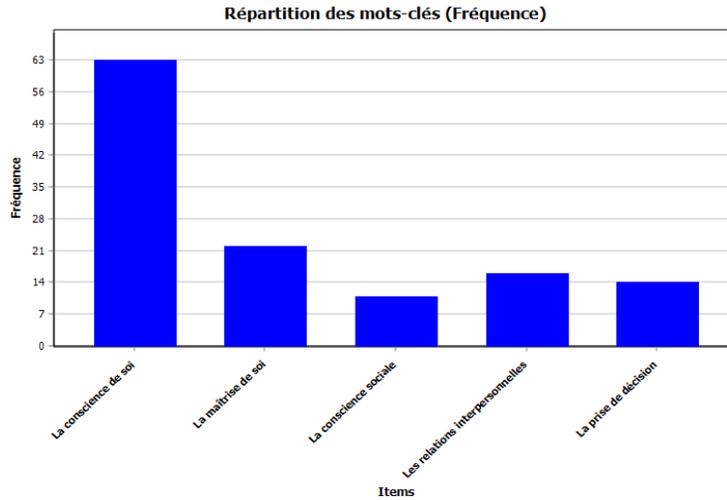


Figure 4 - Répartition des mots-clés (fréquence des compétences socioémotionnelles)

Comme nous pouvons le voir, tous les sous-codes c'est-à-dire toutes les cinq compétences socioémotionnelles apparaissent dans la situation précise où l'enseignant a eu besoin de faire face aux émotions vécues. La conscience de soi occupe 50% du contenu, la maîtrise de soi 17,5%, la conscience sociale 8,7%, les relations interpersonnelles 12,7% et la prise de décision 11,1%.

L'aspect le plus important à retenir, en ce qui concerne les compétences socioémotionnelles, est le fait que tous les sous-codes ont été utilisés. Autrement dit, l'enseignant a mobilisé toutes les cinq compétences.

#### 4.3.1 Les compétences socioémotionnelles mobilisées par l'enseignant

Avec l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons aussi pu analyser les compétences socioémotionnelles mobilisées par le participant lors de la gestion de son groupe classe. D'après le formulaire sociodémographique rempli par l'enseignant et également selon l'entretien semi-structuré, le participant n'avait aucune connaissance préalable des compétences socioémotionnelles existantes. Alors, une analyse du contenu était nécessaire pour vérifier, selon notre cadre conceptuel et selon les comportements de l'enseignant qu'il a

mentionné, quelles étaient les compétences mobilisées. Selon les données brutes, le résultat est le suivant :

Tableau VI - Liste des unités de sens (compétences socioémotionnelles)

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Compétences socio émotionnelles				
• La conscience de soi	63	50,0%	1	100,0%
• La maîtrise de soi	22	17,5%	1	100,0%
• La conscience sociale	11	8,7%	1	100,0%
• Les relations interpersonnelles	16	12,7%	1	100,0%
• La prise de décision	14	11,1%	1	100,0%

La conscience de soi est apparue 63 fois dans l'ensemble du contenu, la maîtrise de soi, 22 fois, la conscience sociale, 11 fois, les relations interpersonnelles, 16 fois et tous les aspects liés à la prise de décision, 14 fois.

Contrairement aux analyses des émotions, dans les compétences socioémotionnelles, même si le sens de plusieurs phrases différentes nous amène à un même code, nous avons mis l'étiquette. Nous marquons chaque fois qu'une compétence est apparue pour nous assurer qu'elle était relevée au moins une fois. En outre, il est important de noter qu'un même passage du contenu peut avoir plusieurs étiquettes. Cela nous montre que les cinq compétences mentionnées ci-dessus peuvent être liées les unes aux autres. La façon dont nous avons analysé le contenu est illustrée dans l'extrait ci-dessous.

Tableau VII - Extrait de l'arbre thématique final (compétences socioémotionnelles)

Texte	Codes
gestion des émotions	La maîtrise de soi
je sentais le groupe excité, à la base, parce que... parce que c'était la première sortie qu'ils vivaient certains d'entre eux... puis c'est un nouveau groupe, je le sentais excité	La conscience de soi
je sentais déjà le groupe énervé et turbulent	La conscience de soi

Jacob, je vois ta bouche parler puis... tu dis de propos comme « esti quelle a un bon cul celle-là » puis on est tout en gilet de l'école (il nomme l'école) là, puis... il y a plein de gens dans l'autobus là...	La conscience sociale
Il commence à paniquer un petit peu	La conscience de soi
Jacob, j'arrêterai si j'étais toi... parce que là... tu empies la situation...	La maîtrise de soi Les relations interpersonnelles
il était très anxieux	La conscience de soi
calmement, il a redescendu	La conscience de soi
il était surpris	La conscience de soi
Toi, tu as besoin que je t'aide avec... à partir d'ici où aller ? On peut regarder sur Google Maps...	Les relations interpersonnelles
il n'était plus en colère... c'était passé la crise...	La conscience de soi
à l'intérieur de moi, c'était inconfortable	La conscience de soi
j'étais déçu avant même que tout ça se passe avec lui	La conscience de soi
aussi le fait que ça s'est passée devant tout le monde... dont des gens... des gens... mais, vous savez quoi ? C'est peut-être... ça c'était... ça a été difficile, mais je trouve que je l'ai quand même bien géré	La conscience sociale La maîtrise de soi
je suis un petit peu mal à l'aise que les gens dans l'autobus entendent des choses comme ça	La conscience sociale
comme... c'était dur de gérer... c'était dur... c'était dur de garder la maîtrise de moi-même, en me faisant parler fort par un élève de 15 ans... là dans l'oreille... en me faisant insulter...	La conscience de soi La maîtrise de soi
Il y a une partie de moi... veut pas qu'il pouvait très bien se retourner et puis écoute... Il prend le dessus sur lui, je pourrais facilement faire ça, je [ne] suis pas intimidé par un élève de 15 ans. Mais, ce n'était pas la chose à faire! Parce que là là... lui... lui... donc, prendre sur moi là... puis... faire la bonne chose... de ne pas... ne pas réagir à ça là	La prise de décision La maîtrise de soi
ça était dur... je l'ai bien réussi.	La maîtrise de soi
de [ne] pas embarquer	La conscience de soi La maîtrise de soi La conscience sociale Les relations

	interpersonnelles La prise de décision
gérer l'escalade	La maîtrise de soi La conscience de soi
de faire redescendre l'élève	La conscience de soi La maîtrise de soi La conscience sociale Les relations interpersonnelles La prise de décision
juste... au lieu de me laisser intimider je me serais servi de ma position d'adulte pour peut-être l'intimider pour le faire redescendre, puis qui n'est pas peut-être... pas la bonne façon. Donc, j'ai utilisé tous ces outils-là pour... donc, les outils acquis à l'université, les outils acquis dans l'expérience de mon travail au quotidien, ainsi que dans plusieurs formations qu'on a à l'école.	La maîtrise de soi
Puis, la deuxième chose que j'ai utilisée c'est... c'est... c'est un discours... un discours interne, je me suis parlé durant la... durant... pendant que ça arrivait. Donc, si je me suis parlé... je me suis dit des affaires comme : ce n'est pas à toi qui s'adresse... il est en colère... quelle est la suite des choses... appeler l'école. Donc, à un moment donné je ne l'entendais plus. Qu'est-ce qu'il est en train de faire ? Il est en train d'exprimer sa colère. Il ne va pas bien. C'est lui. C'est cet élève-là. Je le sais... je le sais pourquoi il fait ça.	La conscience de soi La conscience sociale Les relations interpersonnelles La maîtrise de soi
que pour lui quand... pour lui traiter de asti de fif, par exemple, ce n'est pas... « oui, je suis homophobe », tu sais...s'il dit comme ça... à cause... qui... pour lui, il peut dire, tu sais	La conscience sociale
j'étais un petit peu anxieux	La conscience de soi
j'ai senti la tension dans le groupe, j'ai eu comme un petit feeling que... hum... mes attentes sont un peu trop élevées	La conscience de soi
Je me reconnaissais là... hum là je suis anxieux, fais attention!	La conscience de soi
Dans ce temps-là, je suis moins patient.	La conscience de soi

Le tableau ci-dessus n'étant qu'un extrait des données issues des données brutes. Alors, il est nécessaire de présenter le pourcentage final des sous-codes trouvés.

### Répartition des mots-clés (Fréquence)

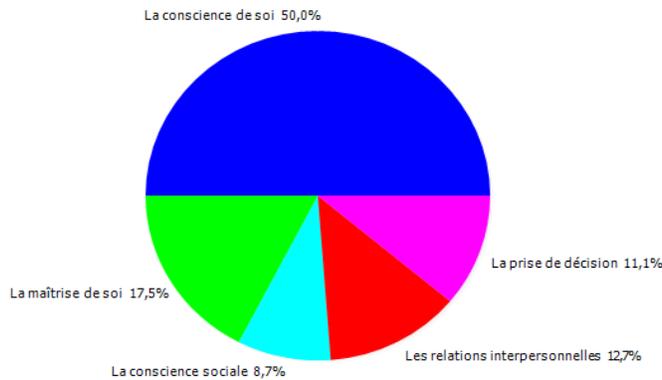


Figure 5 - Fréquence des codes (compétences socioémotionnelles)

Selon cette figure, nous observons que la conscience de soi est la compétence la plus mobilisée par l'enseignant lors de la gestion de son groupe classe. D'après Collaborative for academic social and emotional learning (2003) et Shanker (2014), cette compétence est la capacité que l'individu a de reconnaître ses propres sentiments, ses forces et ses faiblesses. C'est aussi la capacité de reconnaître les sentiments chez l'autrui, de décrire leurs émotions et de maintenir un niveau précis d'auto-efficacité. De plus, les individus ayant cette compétence sont moins agressifs et ont moins de comportements choquants. Bien que ce soit la compétence la plus notoirement mobilisée par le participant, l'information plus importante à retenir c'est que toutes les compétences socioémotionnelles étaient mobilisées par le participant.

Avec ces données, nous pouvons plus tard discuter des résultats. Avant cela, il est important de présenter les résultats du double codage.

#### 4.4 Résultats d'analyse du double codage

Pour vérifier la corrélation entre les émotions et les compétences socioémotionnelles, encore avec l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons fait également un double codage.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans la sous-section sur la réduction des données, nous avons pris en considération que les émotions et les compétences socioémotionnelles directement liées à l'événement à analyser. Ainsi, le double codage aussi était lié seulement à la situation vécue. Dans la figure ci-dessous, nous voyons la fréquence de chaque sous-code utilisé dans l'ensemble du résultat.

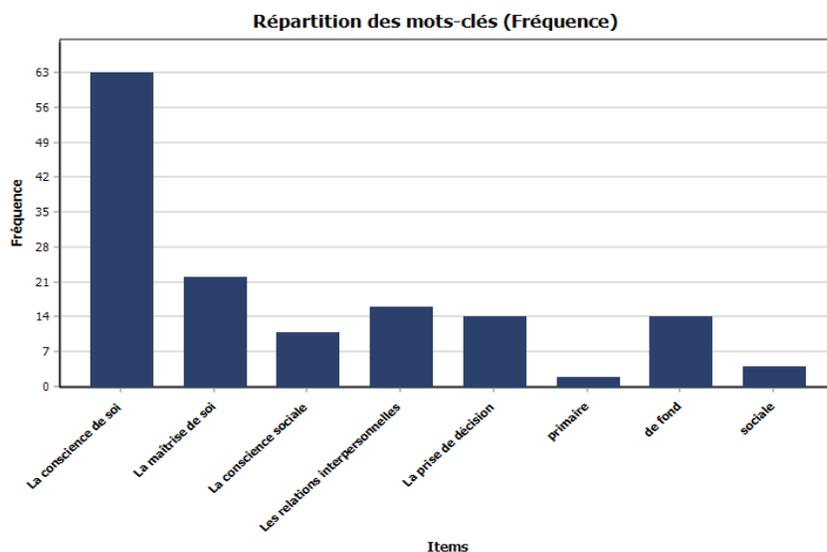


Figure 6 - Répartition des mots-clés (émotions et compétences socioémotionnelles)

La cooccurrence nous montre qu'il existe des relations entre les émotions et les compétences socioémotionnelles, comme nous pouvons voir sur la figure qui suit :

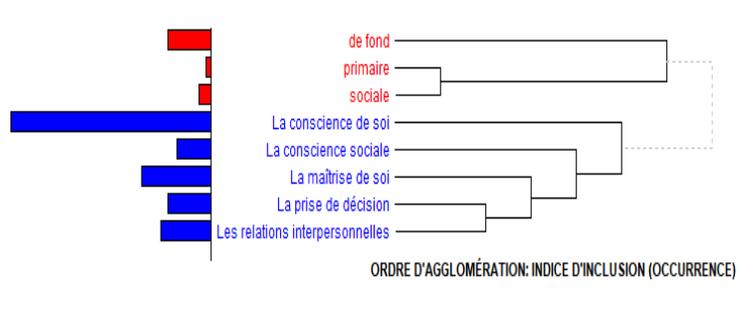


Figure 7 - Cooccurrence (émotions et compétences socioémotionnelles)

La réalisation d'un double codage, sur le logiciel QDA Miner, nous a permis de vérifier la cooccurrence entre les sous-codes des émotions et les sous-codes des compétences socioémotionnelles. Autrement dit, de vérifier la force de proximité entre ces deux concepts abordés dans notre cadre conceptuel. Rappelons que ce codage a été fait seulement dans les partis du corpus qui portent sur la situation précise à analyser. Notre objectif avec ce double codage était de visualiser quelles émotions ressenties par l'enseignant sont liées aux compétences socioémotionnelles mobilisées.

Nous avons constaté que toutes les trois émotions : primaire, de fond et sociale (Damásio, 2009), sont liées à, au moins, une compétence socioémotionnelle. Avec l'aide des figures ci-dessous, nous avons pu analyser chacune de ces émotions individuellement. Tout d'abord, nous présentons l'émotion primaire :



Figure 8 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « primaire » et compétence « conscience de soi »)

Nous observons que l'émotion primaire est directement liée à la compétence socioémotionnelle « conscience de soi ». Dans cet extrait du contenu, l'enseignant avait fait référence au fait d'être « surpris » quand l'élève Jacob l'a insulté.

Passons maintenant à la présentation de la figure qui montre le lien entre l'émotion de fond et les compétences socioémotionnelles.

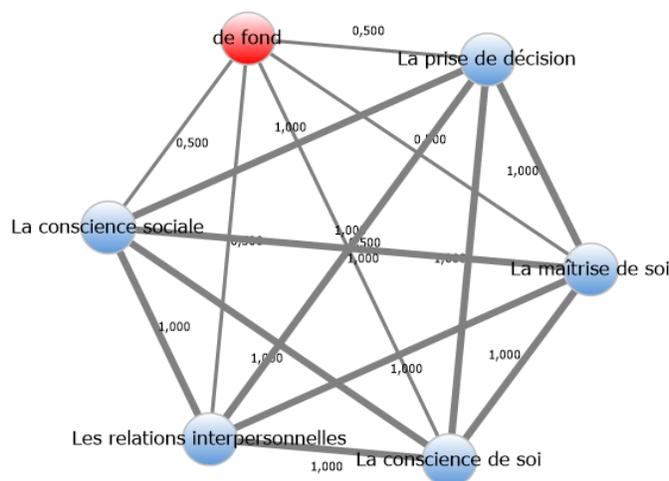


Figure 9 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « de fond » et les cinq compétences socioémotionnelles)

Comme nous l'avons vu précédemment dans ce mémoire, l'émotion de fond a apparu sept fois dans le témoignage du participant, par rapport à la situation précise indiquée. Passons à l'analyse de chaque corrélation. La première émotion de fond ressentie par l'enseignant était l'irritation. Selon lui, il se sentait « un petit irrité » en attendant l'autobus, car il y avait des élèves qui se sont chamaillés à ce moment-là. La deuxième émotion de fond mentionnée était « stressé », parce qu'il trouvait que le groupe était excité et cela ne fonctionnait pas selon ses attentes. La troisième émotion de fond rapportée était « inconfortable ». Dans ce passage du rapport, l'enseignant a fait référence au fait qu'il pensait que les élèves prenaient avantage de lui, tout au long de la sortie. La cinquième émotion c'était le « mal à l'aise ». L'enseignant était mal à l'aise que les gens dans l'autobus entendaient des mots impolis prononcés par Jacob. La prochaine émotion de fond mentionnée par le participant de la recherche c'était « anxieux ». Il se sentait anxieux, lors de sa rencontre avec les élèves, c'est-à-dire au début de la sortie, parce que c'était la première sortie de l'année et il sentait une tension dans le groupe. La septième émotion était « l'impatience ». Cela est arrivé juste après la sensation d'anxiété, alors, elle se produisait pour la même dernière raison. La dernière émotion de fond était le calme. D'après l'enseignant, lors de sa première intervention sur le premier commentaire de Jacob, il se sentait « calme ».

Bref, les émotions de fond ressenties par l'enseignant étaient liées aux cinq compétences socioémotionnelles, qui sont : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Shanker, 2014). Dans la section suivante, nous discutons plus précisément de chaque émotion de fond et de chaque compétence socioémotionnelle correspondante.

Il nous reste donc à présenter l'émotion sociale. Comme nous pouvons le voir dans la figure ci-dessous, l'émotion sociale n'était liée qu'à la compétence socioémotionnelle appelée « conscience de soi ».

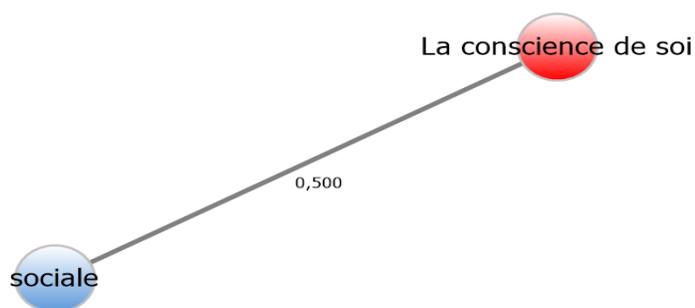


Figure 10 - Cooccurrence des sous-codes (émotion « sociale » et compétence « conscience de soi »)

Seulement deux émotions sociales ont été mentionnées par le participant à la recherche : la déception et la gêne. L'enseignant était déçu du comportement des élèves depuis le début de la sortie et il était gêné, car il y avait de gens dans l'autobus qui entendaient tout ce qui se passait.

Ces informations nous ont aidées à comprendre la situation, mais aussi à analyser les données, qui sont discutées dans la prochaine section. Cependant, avant d'y passer, certains commentaires sur la façon dont le participant à la recherche se considère comme un enseignant d'éducation physique débutant semblent également contribuer à l'analyse et à la discussion des résultats. Examinons donc cet aspect.

#### 4.5 Autres résultats importants à considérer dans nos analyses

Selon Huberman (1989), les premières années de la carrière se caractérisent par l'entrée dans le métier, où l'enseignant est confronté à la réalité du travail. Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, aux fins de notre recherche, nous nous limitons à l'enseignant vivant leurs cinq premières années d'expérience professionnelle. Le participant avait un peu moins de quatre ans d'expérience dans la profession, au moment de l'événement qu'il a choisi. La présentation des données sur la façon dont le participant à la recherche se considère comme un enseignant d'éducation physique débutant nous semble importante pour que nous puissions l'analyser. Également, c'est aussi parce que les difficultés rencontrées par les enseignants en début de carrière sont prises en compte dans notre cadre conceptuel.

Lors de l'entretien semi-structuré, quelques questions ont été posées à ce sujet afin de comprendre quelles influences a eu le fait que l'enseignant soit un débutant dans cette situation. L'une de nos questions était liée au fait que les enseignants débutants ont du mal à demander de l'aide lorsqu'ils ont du mal à gérer leur groupe classe, car parfois cela n'est pas évident. D'après le participant, il se considère aussi au début de sa carrière. Cependant, cela ne signifie pas qu'il ne se sent pas capable de gérer sa classe ou qu'il a des difficultés à demander de l'aide quand il le juge nécessaire, comme nous avons pu le constater dans son témoignage : « Si je demande à l'aide... sont là les ressources pourquoi ne pas les utiliser ? Puis, aussi mon histoire de vie fait en sorte que je sais que demander de l'aide ce n'est pas... ce n'est pas un signe de faiblesse. Ça ne me dérange pas demander de l'aide ».

D'après Ria (2007), les enseignants en éducation physique qui débutent éprouvent fréquemment différentes émotions lors qu'ils sont confrontés à la gestion du groupe classe. Le participant pense qu'il n'est pas facile d'être enseignant. Ainsi, il offre quelques conseils aux enseignants débutants : « (...) qu'il faut prendre soin de soi, il faut trouver des alliés, il faut trouver des façons de se récompenser, il faut trouver des façons de se gratifier, il faut faire de la formation, il faut aller chercher de l'aide... si on a besoin d'aller chercher de l'aide... parce que c'est pas facile! ».

Après avoir présenté les résultats, nous passons maintenant à leur discussion.

## **5. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS**

D'après Fortin et Gagnon (2016, p. 365), en ce qui concerne l'interprétation des résultats, « Il s'agit de dégager des significations pour expliquer les données présentées ». Le fait de synthétiser ces éléments a facilité une meilleure compréhension des données « car l'identification, la classification, le regroupement de nos données et leurs interrelations nous servent de point d'appui pour la synthèse et l'interprétation des résultats » (Mongeau, 2011, p. 103).

Pour bien répondre à nos objectifs de recherche, qui sont : 1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant débutant en éducation physique dans une situation précise liée à la gestion de classe; 2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues; nous présentons les résultats en trois temps. Tout d'abord, nous discutons des émotions ressenties par l'enseignant dans cette situation précise. Ensuite, nous discutons des compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face à ces émotions. Finalement, nous discutons de quelques autres ressources mobilisées par le participant à la recherche, lors de la situation vécue. Ce dernier aspect est pris en compte, car il contient des pistes pour résoudre les enjeux et faire face aux émotions lors de la gestion de classe.

Alors, dans cette section nous discutons respectivement des principaux constats issus des résultats selon chaque objectif.

### **5.1 Les émotions ressenties par l'enseignant dans une situation précise liée à la gestion de classe**

Rappelons que la situation choisie et rapportée par l'enseignant c'était, comme demandé, un événement vécu lors de la gestion de son groupe classe, au cours d'éducation physique, au début de sa carrière (au cours des quatre premières années d'expérience professionnelle). Il s'agit d'une situation récente (moins de six mois). Bien que la situation s'est passée dans le cours d'éducation physique, cela ne s'était pas passé à l'intérieur de l'école,

mais dans un transport commun, car le participant enseignait dans un programme de plein air. Cela signifie que toutes les classes sont enseignées en dehors de l'environnement scolaire et qu'il devrait se déplacer avec ses élèves pour chaque séance. Comme il a été mentionné à plusieurs reprises dans ce mémoire, les enseignants d'éducation physique travaillent dans plusieurs endroits, selon les demandes, le programme et les contenus à enseigner. Ils enseignent aussi dans un environnement fluide (Mouton et al., 2013), ce qui les amène à faire des déplacements constants et à toujours penser à l'organisation des espaces de travail (Cothran et Kulinna, 2015). Alors, ils se sont déplacés dans un endroit où ils pouvaient pratiquer le volleyball de plage. Avant la sortie, l'enseignant a bien planifié le trajet à suivre, pour savoir d'avance les transports à prendre et le temps pour compléter le trajet. Même si c'est dans un cours d'éducation physique, une bonne organisation ne peut jamais être assurée (Flavier et al., 2002), mais il avait bien réussi à arriver dans le local à l'heure prévue.

Mathias, l'enseignant, était déjà au courant du comportement inapproprié de l'élève en question, Jacob, au cours de la dernière année. Pour cette raison, au début de l'année scolaire, Mathias lui a parlé pour lui dire qu'il espérait que son comportement s'améliorerait au cours de cette nouvelle année. Mathias avait également indiqué qu'il a fait des progrès l'année précédente et qu'il attendait de lui cette évolution. Malgré la conversation entre Mathias et Jacob, il n'a pas été possible pour l'enseignant de contrôler le comportement de son élève.

Alors, lors de la situation vécue, après avoir attiré l'attention de Jacob à quelques reprises (quand il prononçait de « petits mots » et à haute voix dans le transport en commun), Mathias a décidé d'appeler l'école pour savoir s'il pouvait le renvoyer là-bas. Jacob n'arrêtait pas de répéter des propos insultants et continuait à faire le contraire de ce que Mathias lui demandait. Lorsque Jacob remarque que l'enseignant appelle l'école, il l'insulte en l'appelant « asti de fif » à « deux pouces » de son oreille. En prenant la décision de renvoyer l'élève à l'école, Mathias tenait compte du comportement inattendu d'un adolescent dans les transports en commun, mais aussi du fait qu'il était entouré d'autres personnes qui ne faisaient pas partie de l'environnement scolaire et qui méritaient le respect. Goigoux et al. (2009) ont montré que les enseignants débutants s'inquiètent lors de la gestion de classe, car ils craignent de se faire juger. Alors, l'attitude de l'enseignant, en essayant de faire en sorte que l'élève arrête de dire

les « petits mots », pourrait être liée non seulement à l'inconfort causé par Jacob, mais aussi à la peur d'être jugé. Cela semble clair, car Mathias mentionne dans son témoignage que le nom de l'école sur les gilets des élèves (mettant en évidence l'école à laquelle ils appartiennent) le mettait mal à l'aise. Non seulement parce que l'école était identifiée, mais parce qu'elle est liée au comportement inapproprié de Jacob et qu'ils étaient entourés par des gens. Pour tout cela, Mathias était inquiet.

Du début à la fin de la sortie pour aller au terrain de volleyball de plage, Mathias a ressenti différentes émotions. Ses attentes étaient trop élevées et il sentait que les élèves prenaient avantage de lui. Il disait que : « À l'intérieur de moi, c'était inconfortable ». Selon l'étude réalisée par Hagenauer, Hascher et Volet (2015) et dont l'objectif était d'explorer les prédicteurs des émotions des enseignants en classe, les chercheurs indiquent que les comportements des élèves, la relation interpersonnelle entre enseignants-élèves et les émotions des enseignants sont fortement liés. Ainsi, en rappelant qu'au début de la sortie, toujours à l'école, Mathias a dû intervenir et attirer l'attention de certains élèves sur leur comportement manifesté et le comportement attendu. L'intuition ressentie par l'enseignant que quelque chose de mal pourrait arriver pendant la sortie, pouvait avoir été généré par le comportement initialement manifesté par les élèves. Certains élèves ont montré un mauvais comportement avant même de sortir. En plus, Mathias avait un élève dans le groupe qui lui avait déjà causé des problèmes l'année précédente. Étant donné que Mathias était « mal à l'aise » par rapport à la sortie, surtout, parce que c'était la première sortie avec ce groupe d'élèves, peut-être qu'il n'avait pas la capacité de faire une réévaluation cognitive, c'est-à-dire de ressentir des émotions positives par rapport à cette situation. Être capable de faire la réévaluation cognitive permet aux individus de changer leur façon de penser par rapport à certaines situations (Lee et al., 2016). Par conséquent, cela permet de changer la façon de se comporter et d'agir face à ces situations. Il est possible que s'il avait un peu plus de temps pour réfléchir et pour faire une réévaluation, il pouvait transformer des sentiments initiaux d'inconfort en émotions positives, mieux gérer ses émotions, et par le fait même, la situation. Néanmoins, même si Mathias ne l'a pas fait initialement, il a utilisé d'autres stratégies et ressources pour gérer ses émotions, ainsi que la situation.

Tout comme Sutton et Wheatley (2003) le proposent : les émotions font partie de la vie enseignante. Alors, « les milieux éducationnels sont infusés de fortes expériences émotionnelles qui influencent les interactions, l'apprentissage, les performances et le développement personnel des élèves et des professeurs » (Rusu, 2013, p. 2). Comme nous l'avons vu au début de ce mémoire, les émotions font partie de la vie et les émotions des enseignants interagissent avec celles des élèves, créant ainsi un climat de classe favorable ou non aux apprentissages (Ria, 2007; Rusu, 2013). Les attitudes des élèves peuvent être suffisantes pour faire émerger différents types d'émotions chez les enseignants (Blanchard-Laville, 2013).

D'après l'étude, menée par Hagenauer et al. (2015), il existe de fortes relations entre les émotions des enseignants et les comportements des élèves en classe. Autrement dit, la capacité de gérer la classe, en ce qui concerne les émotions, est liée à la relation interpersonnelle positive auprès des élèves et cela peut être un facteur important sur le bien-être émotionnel des enseignants au travail. Alors, le choix de Mathias de ne pas embarquer dans la situation/comportement de Jacob peut être considéré comme une émotion positive de la part de l'enseignant. En plus, encore selon ces auteurs, les émotions positives de l'enseignant ne sont pas uniquement essentielles pour son bien-être, mais elles peuvent aussi affecter le bien-être des élèves et leurs apprentissages. Bref, bien que l'enseignant n'ait pas le pouvoir de changer le comportement de son élève, le bon climat de classe était assuré grâce à sa capacité de gérer ses émotions (Estanislau et Bressan, 2014). Selon Conty et Dubal (2018, p. 519), « Les émotions assureraient au moins deux fonctions essentielles : l'adaptation à notre environnement et la communication ». Concernant la deuxième fonction essentielle des émotions, proposée par ces auteurs, Goleman (1997) considère également que les émotions sont importantes pour la communication. Selon cet auteur, on n'a pas besoin de parler pour communiquer. Nous pouvons communiquer par des gestes et des expressions faciales. En analysant notre cas, l'enseignant a montré non seulement qu'il était capable de lire ses émotions, mais aussi celles de ses élèves, sur la base des expressions corporelles présentées par les élèves, comme nous pouvons voir dans cet extrait : « (...) il y avait un malaise, parce qu'ils connaissent aussi cet élève-là... ils regardaient comme un peu gênés du coin de l'œil, vers en haut... ceux qui sont un petit proche de lui souriaient... un peu au

début, mais après quand il m'a traité de asti de fif, ils souriaient plus... ». Alors, nous pouvons dire que l'enseignant est efficace dans sa pratique, mais aussi qu'il a mobilisé des aptitudes en communication (Mouton et al., 2013).

Jusqu'à présent, nous n'avons que circonscrit la situation, confirmant qu'elle était vraiment difficile. Dans la section précédente, nous n'avons pas répondu au premier objectif spécifique de recherche, car une analyse plus approfondie des émotions ressenties par l'enseignant était nécessaire. Alors, rappelons notre premier objectif spécifique : 1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant d'éducation physique débutant, dans une situation précise liée à la gestion de classe.

Emmer (1994) l'avait déjà préconisé que les enseignants ressentent des émotions plus négatives que positives lors de la gestion de classe. Dans notre recherche, nous avons pu identifier que les émotions ressenties par l'enseignant sont, dans sa grande majorité, négatives.

Aux fins de notre recherche, nous avons choisi d'analyser et de décrire les émotions ressenties par le participant, lors de la situation vécue, selon la théorie de Damasio (2009). La théorie de cet auteur est celle qui est utilisée, car il distingue bien les émotions des sentiments, des affections et de l'état. Entre elles, il y a une ligne très fine. Ensuite, il comprend que peu importe si les émotions sont bonnes ou mauvaises, positives ou négatives, elles assurent la régulation émotionnelle des êtres humains, en créant des conditions favorables. Par conséquent, à partir des émotions ressenties, l'individu peut choisir la meilleure façon d'agir. Il est important de comprendre que l'émotion aide au raisonnement, c'est-à-dire que nous sommes toujours guidés par les émotions, surtout lorsqu'il s'agit de questions personnelles et sociales impliquant des risques et des conflits. Les émotions bien orientées peuvent fournir un soutien fondamental au raisonnement selon cet auteur. D'après Immordino-Yang et Damasio (2007, p. 7), « *Emotion, then, is a basic form of decision making, a repertoire of know-how and actions that allows people to respond appropriately in different situations* ».

Comme nous l'avons vu lors de la section de présentation des données, les émotions primaires, de fond et sociales étaient ressenties par le participant de notre recherche, lors de

la situation vécue. Il a mentionné une fois une émotion primaire, sept fois des émotions de fond et deux fois des émotions sociales. Le mot qui fait référence à l'émotion primaire est : « surpris ». Les mots qui se réfèrent aux émotions de fond sont : « inconfortable », « stressé », « anxieux », « calme », « impatient », « irrité » et « mal à l'aise ». Finalement, les mots qui se réfèrent aux émotions sociales sont : « gêné » et « déçu ». Vérifier si ces catégories d'émotions ont été ressenties et quel genre d'émotion sont apparues lors de la gestion de classe, c'est aussi confirmer qu'une situation qui se présente comme une épreuve peut déclencher différentes émotions chez les enseignants.

D'après Letor (2007, p. 10) enseigner implique une variété des compétences, comme « le fait de distinguer, comprendre et réguler ses propres émotions » et l'enseignant a également fait la preuve d'acquiescer ces compétences, quand il dit : « j'étais un petit peu anxieux parce que c'était la première sortie de l'année, puis dès que j'ai senti la tension dans le groupe, j'ai eu comme un petit feeling que... hum... mes attentes sont un peu trop élevées », par exemple. Interroger le participant sur les émotions qu'il a ressenties pendant la situation, c'est aussi vérifier dans quelle mesure il est capable de lire et décrire ses propres émotions. Alors, nous pouvons considérer que l'enseignant était capable d'analyser ses propres émotions et même celles d'autres personnes autour de lui.

Enfin, il est important de mentionner que toutes les émotions rapportées par l'enseignant étaient directement liées à (au moins) une des compétences socioémotionnelles, présentées dans notre cadre conceptuel. Cela signifie que : du fait qu'il possède ces compétences, il a été possible de réguler ses émotions afin qu'il puisse faire face à la situation de la meilleure façon possible. Comme nous l'avons constaté à travers l'entretien semi-structuré, l'enseignant a pu identifier les émotions ressenties lors de la situation vécue et le fait qu'il l'ait fait seul est une indication qu'il a au moins une compétence socioémotionnelle, à savoir : la conscience de soi. Afin d'étayer les autres compétences qui ont également contribué à la régulation de ses émotions, nous passons à la discussion des compétences socioémotionnelles. Bien que la prochaine sous-session traite des compétences socioémotionnelles, il est nécessaire d'avertir le lecteur que des émotions y apparaîtront aussi, afin que nous puissions répondre à notre deuxième objectif de recherche.

## 5.2 Les cinq compétences socioémotionnelles mobilisées

Dans le cadre de notre recherche, pour répondre au deuxième objectif spécifique, nous avons présenté les cinq compétences socioémotionnelles que l'enseignant a mobilisées, lors de la situation vécue. Comme nous l'avons identifié précédemment dans les résultats de l'analyse des données, les cinq compétences y étaient apparues à plusieurs reprises. La conscience de soi est apparue dans 50% du contenu, la maîtrise de soi, dans 17,5%, la conscience sociale, dans 8,7%, les relations interpersonnelles, dans 12,7% et la prise de décision, dans 11,1% du contenu. Pour comprendre de façon générale chaque compétence, dans la gestion de la situation vécue par l'enseignant, nous en discutons dans les lignes qui suivent. Néanmoins, nous n'abordons pas chaque passage qui est ressorti du corpus. Nous nous limitons à discuter quelques compétences avec des exemples, c'est-à-dire un extrait de l'arbre thématique des compétences socioémotionnelles. L'arbre thématique final peut être consulté sur l'Annexe I. De cette façon, il est possible d'analyser chaque compétence.

La conscience de soi est la capacité qui apparaît le plus dans le corpus des documents recensés. Cette capacité est liée à la reconnaissance de ses propres sentiments, ses intérêts, ses forces et ses faiblesses. C'est aussi la capacité de reconnaître les sentiments des autres personnes et leur origine. Les individus ayant cette compétence sont capables de comprendre et de décrire leurs émotions (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). En plus des démonstrations de cette capacité, implicites dans les actions lors de la situation vécue, l'enseignant a pu les verbaliser lors de l'entretien semi-structuré. Comme nous pouvons constater dans les exemples tirés de l'arbre thématique des compétences socioémotionnelles, l'enseignant était capable de nommer ses émotions, lire les émotions des élèves et également de reconnaître ses forces et ses faiblesses.

Tableau VIII - Exemples de compétence socioémotionnelle « conscience de soi »

Texte	Codes
il était très anxieux	<a href="#">La conscience de soi</a>
Donc, j'avais l'impression que j'avais fait quelque chose et là... bon, avec cet élève-là... c'est comme si tout le travail de l'an	<a href="#">La conscience de soi</a>

passé [n'] avait servi à rien. Ça était éprouvant pour ça.	
Les élèves là, ils ont réagi avec... il y avait un malaise, parce qu'ils connaissent aussi cet élève-là... ils regardaient comme un peu gênés du coin de l'œil, vers en haut... ceux qui sont un petit proche de lui souriaient... un peu au début, mais après quand il m'a traité de « asti de fif », ils souriaient plus... là ils m'observaient, ils observent l'élève en question...	La conscience de soi La conscience sociale
je suis très bien capable de gérer ma classe... tout le monde le sait... je suis un bon enseignant	La conscience de soi Les relations interpersonnelles

La maîtrise de soi a trait à la capacité des individus de se gérer et de faire face aux situations stressantes en contrôlant leurs émotions. C'est aussi la capacité de savoir gérer les émotions comme les impulsions, l'agressivité et les comportements autodestructeurs (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Un exemple clair de cette compétence a été démontré par Mathias quand il a géré ses émotions et il a réussi à ne pas embarquer dans le comportement de Jacob, lorsqu'il l'a insulté. Voyons cet exemple sur le tableau ci-dessous :

Tableau IX - Exemple de compétence socioémotionnelle « maîtrise de soi »

Texte	Codes
comme... c'était dur de gérer... c'était dur... ça était dur de garder moi la maîtrise de moi-même, en me faisant parler fort par un élève de 15 ans... là dans l'oreille... en me faisant insulter...	La conscience de soi La maîtrise de soi

La conscience sociale est la capacité qui permet à l'individu de se mettre à la place de l'autre en agissant de manière empathique (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Cette compétence a été clairement présentée par

l'enseignant lorsqu'il a suggéré à l'élève d'arrêter de répéter les « petits mots », parce qu'il partageait un espace commun avec d'autres personnes. La conscience sociale a apparue aussi, lorsqu'il a proposé d'aider Jacob à retourner à l'école. Malgré l'attitude de Jacob envers lui, il a agi avec empathie. Voyons les exemples.

Tableau X - Exemples de compétence socioémotionnelle « conscience sociale »

Texte	Codes
Jacob, je vois ta bouche parler puis... tu dis de propos comme « esti quelle a un bon cu celle-là » puis on est tout en gilet de l'école (il nomme l'école) là, puis... il y a plein de gens dans l'autobus là...	La conscience sociale
Mais, c'est important de passer par-dessus ça, puis dire que je suis encore là... tu sais... puis ça, ça se fait par : tu sais... as-tu besoin de moi pour Google Maps ? Sais-tu où prendre l'autobus ? Puis, ça leur rassurait que je viens de le traiter de nom, mais il est là encore, tu sais.	Les relations interpersonnelles La conscience sociale

Les relations interpersonnelles concernent la capacité de nouer des amitiés, et de prévenir ou résoudre les conflits interpersonnels. Bien communiquer et exprimer ses émotions sont aussi des caractéristiques des gens qui ont cette compétence. Les personnes qui en bénéficient jouissent d'une plus grande estime de soi (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). Le fait que Mathias attire l'attention de l'ensemble du groupe en raison du comportement de certains élèves, avant même de quitter l'école, a montré son souci de prévenir les mauvais comportements. Comme nous l'observons dans l'exemple qui suit :

Tableau XI - Exemple de compétence socioémotionnelle « relations interpersonnelles »

Texte	Codes
il y en a deux qui se sont chamaillés avant même de quitter l'école et j'ai dû intervenir de façon assez sèche et... déjà là... pour dire que... je n'ai pas crié sur les élèves, je ne crie pas sur les élèves, mais tu sais... je leur ai dit ma façon de penser assez rapidement... devant et ça... ça la saisit toute le groupe	<p>Les relations interpersonnelles</p> <p>La prise de décision</p>

La prise de décision a trait à la capacité d'appliquer des stratégies pour être efficace dans la résolution des problèmes scolaires, personnels ou sociaux, de prendre des décisions à la lumière des normes morales, de l'éthique et du respect. De plus, la prise de décision est liée au fait de tenir compte des autres et de leurs milieux, et de savoir évaluer leurs prises des décisions qui influenceront leur avenir ainsi que leurs fonctions. Ceux qui maîtrisent cette compétence ont une bonne capacité d'introspection et d'auto-évaluation, et des objectifs très clairs (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Yoder, 2014). La décision de Mathias de renvoyer Jacob à l'école est en raison du fait que l'élève n'a pas collaboré, mais aussi parce que Mathias comprend que les enseignants apprennent aux élèves à vivre et à savoir-être. Alors, le choix de l'enseignant de ne pas laisser Jacob participer à sa classe était parce qu'il voulait montrer à son élève que ce comportement n'était pas acceptable, surtout parce qu'il était irrespectueux, comme nous pouvons voir au extrait ci-dessous.

Tableau XII - Exemple de compétence socioémotionnelle « prise de décision »

Texte	Codes
j'essaie de leur apprendre à vivre quand même un peu ça fait partie de notre mission le savoir-être	<p>La prise de décision</p> <p>Les relations interpersonnelles</p>

Si nous regardons l'arbre thématique final des compétences socioémotionnelles (Annexe I), nous pouvons voir que le même extrait peut avoir été étiqueté avec plusieurs sous-codes différents. Cela nous amène à penser que parfois une compétence est très proche de l'autre ou que l'une a besoin de l'autre.

Nous démontrons à travers d'innombrables références et études que les émotions sont présentes dans le processus d'enseignement-apprentissage et qu'elles peuvent être régulées une fois que l'individu est capable d'avoir les compétences socioémotionnelles (Blanchard-Laville, 2013; Burić et Macuka, 2017; Chang, 2009; Corcoran et Tormey, 2012; Estanislau et Bressan, 2014; Flavier et al., 2002; Gendron, 2007; Hagenauer et al., 2015; Hargreaves, 2000; Jennings et Greenberg, 2009; Lee et al., 2016; Letor, 2007; Lineback et al., 2015; Martin, Morcillo et Blin, 2006; Pelletier, 2015; Ria, 2007; Ria et Chaliès, 2003; Ria et Durand, 2001; Rusu, 2013; Shoffner, 2009; Tardif et Lessard, 2004; Tejeda et al., 2016; Visioli et al., 2015). Dans notre étude de cas, nous savons que l'enseignant n'a pas de connaissances préalables des compétences socioémotionnelles. Néanmoins, cela ne semble pas l'avoir empêché de mobiliser ces compétences.

Après cette discussion sur les compétences socioémotionnelles par rapport à une situation précise vécue par l'enseignant, il semble nécessaire de discuter de l'influence des compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face à chaque émotion ressentie. Ces résultats ont été analysés en utilisant un double codage effectué sur le logiciel QDA Miner. Donc, dans la prochaine sous-section, nous revenons à chaque émotion mentionnée et ressentie pour ensuite discuter de la manière dont chaque compétence socioémotionnelle a contribué à faire face à ces émotions.

### **5.3 Les compétences socioémotionnelles et ses contributions pour faire face aux émotions**

Avec l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons pu croiser les données collectées liées aux émotions et aux compétences socioémotionnelles. Ce croisement a permis de comprendre comment chaque compétence mobilisée a aidé l'enseignant à faire face aux émotions ressenties. Passons à chacun d'eux.

Nous commençons par discuter de l'émotion primaire avec le mot « surpris ». Cette émotion était liée à la compétence que nous appelons « conscience de soi ». Dans cet extrait de la situation, l'enseignant a affirmé être surpris quand Jacob l'a traité d' « asti de fif ». La conscience de soi lui a permis de reconnaître l'émotion de Jacob (selon Mathias, Jacob était en colère), en agissant sans agressivité (« ne pas embarquer ») et en maintenant un niveau précis d'auto-efficacité.

Quand on regarde les émotions de fond, nous nous rendons compte que sept types différents d'émotions sont apparus. Cinq étaient liées à la conscience de soi, une liée à la conscience sociale et une autre liée aux cinq compétences socioémotionnelles.

Cinq émotions de fond ressenties par l'enseignant étaient liées à la compétence « conscience de soi », qui sont : l'inconfort, le stress, l'anxiété, l'impatience et l'irritabilité. Toutes ces émotions ont été ressenties, car le déplacement n'a pas eu lieu selon ses attentes. Il sentait « la tension dans le groupe ». Cependant, il était capable de reconnaître que ces attentes étaient trop élevées, c'est-à-dire qu'il était capable de reconnaître ses propres sentiments et intérêts. Alors, grâce à sa compétence socioémotionnelle « conscience de soi », il n'a pas eu un comportement choquant, même si les élèves présentaient de mauvais comportements. En outre, il a réussi à maintenir un niveau d'auto-efficacité, malgré cette incongruité.

Une autre émotion de fond était ressentie par l'enseignant : le « mal à l'aise ». Toutefois, cette émotion n'était pas liée à la conscience de soi, mais à la conscience sociale. Cela s'explique parce que dans cet extrait du document, Mathias faisait référence aux gens qui étaient dans l'autobus et qui entendaient « les petits mots » et l'insulte de Jacob envers lui. Sa capacité de démontrer une conscience sociale lui a permis de se mettre à la place des gens qui l'entourent. Grâce à son empathie, il a alors agi par la suite, en se mettant à la place d'autrui.

La dernière émotion, l'émotion de fond, c'était le « calme ». Cette émotion était liée aux cinq compétences socioémotionnelles et l'extrait du document relatif au « calme », est le suivant : « Donc, quand je suis intervenu sur le premier commentaire, je me sentais calme (...) j'essaie de leur apprendre à vivre quand même un peu ça fait partie de notre mission le

savoir-être ». Pour que nous puissions être claire, nous discutons de chaque compétence et débutons par la « conscience de soi ». Cette dernière est la capacité de l'enseignant à reconnaître, comprendre et décrire cette émotion qui la classe selon cette compétence. La maîtrise de soi a trait à la capacité des individus de se gérer et de faire face aux situations stressantes en contrôlant leurs émotions. Alors, le fait même qu'il se dise « calme » face à une situation stressante montre qu'il a cette compétence. La conscience sociale était liée à sa capacité de se mettre à la place des gens qui l'entouraient. Lorsqu'il dit « il y a des personnes âgées... il y a des gens... », il était intervenu sur le premier commentaire, car il se mettait à la place de ces gens. Les relations interpersonnelles sont étroitement liées à la capacité de prévenir et résoudre les conflits et d'aider ceux qui en ont besoin. En ce sens, ce sont les actions de Mathias, quand il intervient sur le premier commentaire et surtout quand il affirme : « j'essaie de leur apprendre à vivre quand même un peu ça fait partie de notre mission le savoir-être » qui montrent qu'il essayait d'aider son élève. La dernière compétence liée au « calme » était « la prise de décision ». Lors de son intervention et en analysant ce dernier extrait de son témoignage, l'enseignant a pris la décision de le faire à la lumière des normes morales, de l'éthique et surtout du respect, non seulement envers l'élève, mais aussi envers les gens qui l'entouraient. En plus, avec cette compétence, Mathias a pris une décision qui pouvait influencer l'avenir de Jacob, malgré son comportement vers lui.

Les deux derniers types d'émotions sociales ressenties par le participant à la recherche sont : la gêne et la déception. L'enseignant se sentait gêné, car il y avait des gens dans l'autobus qui entendaient « de petits mots » prononcés par Jacob. En outre, il était déçu des comportements de ses élèves, au début de la sortie. Dans ces deux cas, la compétence socioémotionnelle « la conscience de soi » est liée à ces émotions. Mathias a eu la capacité de reconnaître les sentiments des autres personnes qui étaient dans l'autobus et il savait que l'origine des sentiments d'inconfort des gens provenait de son élève. En plus, seulement le fait de reconnaître cette émotion est également une preuve d'acquisition de cette compétence. Enfin, la déception était liée à la conscience de soi parce qu'encore une fois, Mathias reconnaît cette émotion, mais il reconnaît surtout son erreur, sa faiblesse d'avoir des attentes trop élevées par rapport aux comportements des élèves.

Alors, maintenant nous sommes en mesure de répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche, qui est : 2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues, nous pouvons affirmer que les cinq compétences (la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision) étaient mobilisées tout au long de la situation vécue par l'enseignant d'éducation physique débutant. En outre, toutes ces compétences ont contribué pour à faire face à toutes les émotions ressenties.

Un autre aspect important à considérer est le fait que l'enseignant ne possédait pas de connaissance théorique préalable sur les compétences socioémotionnelles, mais cela ne l'a pas empêché de les mobiliser et de démontrer qu'il en avait acquis. De cette façon, nous pouvons également considérer que les compétences socioémotionnelles ont été acquises par l'enseignant en raison d'autres expériences tout au long de sa vie personnelle et professionnelle, dont il a fait mention, comme des ressources fondamentales pour faire face aux émotions au lieu de travail. Étant donné que l'enseignant ne possédait pas de connaissance théorique préalable sur les compétences socioémotionnelles, nous avons conçu une section pour discuter de ces ressources mobilisées, qui ont permis l'apparition de ces compétences.

#### **5.4 D'autres ressources mobilisées par l'enseignant pour faire face aux émotions**

À travers le formulaire sociodémographique et celui de l'entretien semi-structuré, nous avons obtenu l'information que l'enseignant n'a jamais participé à aucune formation en compétences socioémotionnelles, que ce soit pendant ou après l'obtention du diplôme. Alors, lors de l'entretien semi-structuré, nous avons posé des questions à ce sujet et le participant a mentionné quelques ressources qu'il a mobilisées pour gérer ses émotions dans la pratique enseignante et que d'habitude, il utilise pour faire face aux situations difficiles durant la gestion de ses groupes d'élèves. Les ressources mentionnées étaient : les expériences dans les camps de jour; les théories sur les disciplines universitaires comme la gestion de classe, la psychologie de l'adolescence et le développement; les stages; les formations continues avec des psychologues, des psychoéducatrices, des travailleurs sociaux et des

neuropsychologues; le programme d'insertion professionnelle; les mentors et les collègues de profession.

Selon notre participant, il n'avait que des cours de premier cycle destinés au développement psychoaffectif des élèves. Autrement dit, son université n'avait pas des disciplines qui lui apprendraient à gérer ses émotions. L'enseignant considère avoir beaucoup d'expérience en gestion de classe grâce au travail accompli en tant qu'enseignant aux camps de jour quelques années avant de débiter dans sa profession d'enseignant d'éducation physique. Le participant comprend que la formation au baccalauréat ne donne pas de connaissances suffisantes pour la pratique de l'enseignement quand il dit qu' « il y avait un cours de gestion de classe au bac, je pense... ça c'est sûr que ça l'a aidé un petit peu, mais ce n'est pas dans les livres que tu apprends la gestion de classe, c'est surtout dans les stages, dans les camps de jour ». En ce sens, Desemme (2004) souligne que la profession enseignante est complexe et qu'il existe des lacunes dans la formation de ces professionnels. Dans la recherche menée par Pelletier (2015, p. 214), elle a conclu qu' « il semble que la formation permet d'intervenir techniquement auprès d'élèves en difficulté ou en crise. Cependant, les participants interrogés souhaitaient que la formation puisse également leur apprendre à gérer leurs émotions ».

Néanmoins, une autre ressource mobilisée par l'enseignant pour gérer ses émotions a retenu notre attention : la psychothérapie. Il attribue sa capacité à gérer ses émotions à des années de psychothérapie, comme nous pouvons le voir dans cet extrait du verbatim : « Moi, j'ai suivi pendant plusieurs années une psychothérapie. Donc, j'ai parlé beaucoup de mes émotions. Puis, j'ai appris à les identifier (...) maintenant ça m'aide énormément dans mon travail d'enseignant ». Il est important de souligner que le choix de suivre la psychothérapie n'était pas dû à sa profession d'enseignant.

Dans la recherche de Pelletier (2015), intitulé « La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? », les résultats montrent que « ces stagiaires souhaitent, dans leur formation, apprendre à maîtriser le stress devant les difficultés de la profession enseignante, à connaître la gamme d'émotions pouvant être vécues avec les différentes personnes impliquées dans le milieu scolaire, à décrocher à la maison et à prendre

du recul devant ces difficultés, mais également à réaliser des analyses réflexives plus poussées au regard de la gestion des émotions en enseignement » (Pelletier, 2015, p. 201). Ainsi, cet auteur propose la formation psychologique dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants. Pelletier (2015, p. 206) affirme également qu'« il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre auparavant à se gérer soi-même devant le groupe ». Dans ce sens, elle propose la formation psychologique en enseignement. Selon Martin et al. (2006, p. 584) cette formation consisterait en la prévention et la gestion des dérégulations, « plus spécifiquement, par l'apprentissage des habiletés affectives et cognitives sous-jacentes aux compétences des professions éducatives ».

Enfin, dans la mesure où l'ajout d'une discipline liée à la gestion des émotions ne peut pas être suivi au baccalauréat, la psychothérapie semble être une alternative valable pour aider les enseignants à gérer leurs émotions, à mobiliser leurs compétences socioémotionnelles et à faire face aux situations difficiles lors de la gestion de classe.

## 6. LA CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire, nous récapitulons les sections précédentes, en commençant par la problématique de la recherche, pour démontrer la pertinence de notre question générale de recherche. Dans cette section, nous décrivons également la démarche qui a été employée pour y répondre. Puis, nous exposons les limites de la recherche. Ensuite, nous expliquons les apports de ce mémoire aux niveaux empirique, méthodologique et théorique. Enfin, nous proposons quelques pistes qui nous apparaissent pertinentes pour les recherches futures.

À la première section de ce mémoire, nous avons souligné que l'enseignement de l'éducation physique est marqué par des spécificités, à commencer par son environnement, car le contexte de la salle de classe et l'environnement où se déroulent les cours d'éducation physique diffèrent de manière générale. L'approche des enseignants d'éducation physique vis-à-vis de leurs élèves est différente de celle des autres enseignants, notamment en raison de la proximité créée par l'environnement ouvert et dynamique dans lequel ils travaillent (Van der Mars et al., 1994). En plus, le cours d'éducation physique permet un rapprochement élevé entre enseignants, mais aussi entre les élèves, ce qui fait émerger des interactions sociales multiples qui ne se produisent pas souvent dans une salle de classe (Rink et Hall, 2008). De plus, si nous analysons le début de la carrière des enseignants en général, ils passent par différents cycles, incluant le moment dont Huberman (1989) appelle « le choc du réel », faisant écho à Lortie (1975). Les enseignants débutants sont ceux qui « vivent plus fréquemment des dilemmes » (Ria et al., 2001, p. 15). Dans ce sens, ils deviennent sensibles à l'épuisement professionnel (Carlotto, 2010; Carlotto et Palazzo, 2006). Plus les émotions ressenties par les enseignants sont intenses, plus ils signalent de l'épuisement professionnel (Chang, 2009). En plus de l'épuisement professionnel pouvant apparaître dans ce contexte-là, la réussite scolaire et le climat de la classe peuvent également être compromis (Estanislau et Bressan, 2014). Coston et al. (2006) préconisent que les enseignants d'éducation physique débutants éprouvent de fortes tensions durant les premières années professionnelles. Des sentiments de colère et des difficultés émotionnelles dues au comportement des élèves

figurent parmi les témoignages. D'après Blanchard-Laville (2013), les enseignants d'éducation physique, débutants ou expérimentés, souffrent émotionnellement, en raison de leurs pratiques professionnelles. Selon Ria (2007, p. 101), « les études sur le travail enseignant ont longtemps ignoré les émotions des enseignants, certainement en raison d'une concentration sur les contenus d'enseignement à transmettre aux élèves ». Toutefois, si nous scrutons l'éducation sous l'angle social et relationnel, il est indéniable que l'affectivité des personnes est toujours liée aux objectifs de toute proposition éducative (Gendron, 2007). Alors, les émotions des enseignants interagissent avec celles des élèves, créant ainsi un climat de classe favorable ou non aux apprentissages (Ria, 2007; Rusu, 2013). La façon dont les enseignants gèrent leurs émotions et le comportement de leurs élèves peut déterminer le succès ou l'échec de la gestion de la classe et la qualité de l'enseignement (Corcoran et Tormey, 2012). C'est pour tout cela qu'il devient un sujet si important à étudier. Ainsi, en cherchant à améliorer les relations dans l'environnement scolaire, la réussite scolaire des élèves, le climat de classe et la santé mentale et physique des enseignants, des études liées aux compétences socioémotionnelles ont commencé à apparaître, dans les années 90 (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Corcoran et Tormey, 2012; Jennings et Greenberg, 2009; Rusu, 2013; Yoder, 2014; Zinsser et al., 2015).

Plusieurs études portent sur les émotions des enseignants en salle de classe (Estanislau et Bressan, 2014; Hargreaves, 2000; Jennings et Greenberg, 2009; Pelletier, 2015), mais il en existe peu sur les émotions des enseignants d'éducation physique. D'après Rusu (2013, p. 5), « Les professeurs sont obligés, jour après jour, d'identifier des solutions pour maintenir des états émotionnels positifs dans la relation avec les élèves ». Pour cette raison, l'acquisition de compétences socioémotionnelles devient essentielle. Le développement de ces compétences se présente alors comme une possibilité pour la régulation des émotions et pour la réussite de la gestion de classe, en visant la santé mentale de toutes les personnes du milieu scolaire. Ainsi, les compétences socioémotionnelles sont importantes pour le développement de relations saines, non seulement pour comprendre nos propres émotions, mais aussi celles des personnes avec lesquelles nous interagissons. Si les enseignants développent leurs compétences socioémotionnelles, ils seront en mesure de lire leurs propres émotions et d'évaluer, par exemple, si leur niveau de stress est élevé. Par ailleurs, ils arriveront à maintenir

de bonnes relations avec leurs élèves, à gérer de façon efficace la salle de classe, et à soutenir l'apprentissage des élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Néanmoins, les exemples illustrés par les chercheurs sont pour la plupart tirés des expériences à l'intérieur de la salle de classe avec des enseignants de différentes disciplines, et il en existe peu sur l'enseignement de l'éducation physique. Comme nous l'avons dit plus tôt, les recherches sur l'apprentissage socioémotionnel chez les enseignants d'éducation physique étant encore plus limitées (Kuusela et Lintunen, 2007). De cette façon, notre recherche tend à déterminer *Comment l'enseignant d'éducation physique débutant gère-t-il ses émotions et mobilise-t-il ses compétences socioémotionnelles lorsqu'il gère son groupe classe ?*

Cette étude apporte un nouvel éclairage sur les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par les enseignants d'éducation physique débutants lors de la gestion de classe. Comme mentionné précédemment et tout au long de ce mémoire, d'un point de vue scientifique, il existe peu d'études sur le sujet. Dans ce sens, les recherches actuelles appellent à une nécessité d'étudier les émotions des enseignants d'éducation physique débutants, car ils éprouvent fréquemment différentes émotions lorsqu'ils sont confrontés à la gestion du groupe classe (Ria, 2007; Rikard et Banville, 2010).

Puisque nous avons eu beaucoup de difficultés sur le plan du recrutement, nous avons opté pour la méthode de recherche par étude de cas, car ce type de recherche est utile dans les cas où le phénomène étudié est peu connu et abordé dans les recherches (Yin, 2014). L'étude de cas s'agit d'une recherche qualitative que permet aux chercheurs de développer une analyse approfondie d'un cas en particulier (Fortin et Gagnon, 2016). À l'aide de la technique de l'analyse du contenu et de l'analyse inductive, l'étude de cas cherche à comprendre pourquoi des décisions ont été prises dans certaines situations, comment elles ont été appliquées et les résultats obtenus (Yin, 2014). Ainsi, ce n'est pas seulement parce qu'elle se limite à un nombre réduit de cas que cette méthodologie de recherche a été choisie, mais aussi parce qu'elle cherche à comprendre des réalités complexes (Roy, 2016). Pour ce faire, nous avons choisi plusieurs outils de collecte de données : le formulaire sociodémographique, le questionnaire préliminaire, l'entretien semi-structuré et le journal de bord. Tout d'abord, le questionnaire sociodémographique et le questionnaire préliminaire ont été mis à disposition du participant. Puis, l'entretien semi-structuré nous a permis de

connaître plus en profondeur le contexte précis de la situation vécue par l'enseignant, ainsi que les émotions ressenties et les compétences socioémotionnelles mobilisées. Le journal de bord a contribué à notre recherche avec des notes générales, nos difficultés rencontrées sur le terrain, des réflexions personnelles, des descriptions globales et des questions que nous avons notées au fur et à mesure de notre démarche (Roy, 2016). En plus, il est un important outil pour assurer la triangulation des résultats (Yin, 2014). Enfin, comme préconisé par Fortin et Gagnon (2016), nous avons procédé par l'organisation des données recueillies, la révision de ces données, leur codage, l'élaboration de catégories, la recherche de modèles de référence et l'interprétation des résultats. Dans le cas des émotions, nous avons fait une analyse catégorielle des mots et dans le cas des compétences socioémotionnelles, notre méthode d'analyse était aussi catégorielle, mais seulement des thèmes, dans le but de bien comprendre le sens caché ou implicite dans les réponses du participant (Leray et Bourgeois, 2016). La réalisation d'un double codage nous a permis de vérifier la force de proximité entre les sous-codes des émotions et les sous-codes des compétences socioémotionnelles, ainsi que de vérifier chaque compétence mobilisée pour faire face à ces émotions. Ces trois procédures ont été effectuées à l'aide du logiciel QDA Miner.

Évidemment, même si le choix du type de recherche est pertinent pour produire des données fiables et valides, comme toute recherche, la nôtre possède également un certain nombre de limites.

## **6.1 Les limites de l'étude**

Tout d'abord, il est essentiel de souligner que la présente recherche avait ciblé 4 à 8 enseignants d'éducation physique débutants avec l'objectif de mener des groupes de discussion et en cherchant à mettre en évidence, pas seulement les différentes situations difficiles vécues lors de la gestion des classes, mais surtout de comparer les données recueillies d'après leurs contextes singuliers. Cependant, la difficulté à trouver des participants pour la recherche nous a obligés à repenser le design de la recherche. (Fortin et Gagnon, 2016). Étant donné que nous avons réussi à trouver un participant, nous avons finalement choisi l'étude de cas simple comme méthodologie de recherche.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une étude de l'observation de la pratique pédagogique d'un enseignant d'éducation physique, lors de sa gestion de classe, les détails de la situation vécue ont néanmoins été conservés. En effet, la mémoire des situations impliquant des émotions et des sentiments (en particulier celle de la personne qui fait le rapport) est généralement plus forte que la mémoire des personnes où les émotions ne sont pas impliquées (Damásio, 2000, 2009, 2012).

Toutefois, nous estimons que certaines améliorations pourraient être apportées au questionnaire préliminaire, afin de le rendre plus attrayant pour le participant. Nous y avons réfléchi, car le participant y a répondu très brièvement, limitant l'analyse des données. En ce qui concerne l'entretien semi-structuré, nous avons ajouté quelques autres questions, au fur et à mesure de l'entrevue. Cependant, nous pensons que d'autres questions pourraient être posées. Nous avons réalisé ce besoin après l'analyse des données. Nous croyons que cela est dû au fait que nous sommes débutants dans le milieu de la recherche. Toutefois, nous sommes certains que les questions posées étaient suffisantes pour atteindre nos objectifs spécifiques de recherche.

## **6.2 Les contributions des résultats**

Après avoir synthétisé notre problématique, notre démarche de recherche et expliqué ses limites, nous passons maintenant à la présentation aux principales contributions de cette recherche, dans le cadre de la psychopédagogie, en ce qui concerne les émotions et les compétences socioémotionnelles des enseignants en éducation physique débutants.

### **6.2.1 La contribution empirique**

Tout en explorant la perspective d'un cas en particulier, cette recherche apporte un nouvel éclairage sur les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par les enseignants d'éducation physique débutants lors de la gestion de classe. Jusqu'à présent, la plupart des recherches se sont penchées uniquement sur les émotions et sur les compétences socioémotionnelles mobilisées par les élèves et les enseignants d'une salle de classe (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Corcoran et Tormey, 2012;

Estanislau et Bressan, 2014; Hargreaves, 2000; Lineback et al., 2015; Zinsser et al., 2015). Nous avons trouvé très peu de recherches sur les émotions et les compétences socioémotionnelles des enseignants d'éducation physique débutants.

En lien avec notre premier objectif spécifique, à savoir : 1) Cerner et décrire les émotions ressenties par un enseignant d'éducation physique débutant dans une situation précise liée à la gestion de classe, notre recherche a reconnu certaines caractéristiques de la situation difficile lors de la gestion de classe, où l'enseignant a dû gérer ses émotions. Effectivement, l'enseignant a choisi une situation liée à un mauvais comportement d'un élève. Lorsque des enseignants ressentent de fortes émotions, souvent les comportements des élèves sont les principaux déclencheurs de ces sensations (Blanchard-Laville, 2013; Flavier et al., 2002). En outre, cet événement est caractérisé en grande majorité par des émotions négatives.

Ensuite, en lien avec notre deuxième objectif spécifique, qui est : 2) Identifier et comprendre les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face aux émotions vécues, notre recherche a permis de recenser que l'enseignant a fait usage des cinq compétences socioémotionnelles, identifiées par les chercheurs Collaborative for academic social and emotional learning (2003) et Shanker (2014) comme : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, les relations interpersonnelles et la prise de décision. En plus, l'enseignant a mobilisé ces compétences également pour gérer ses émotions, comme nous avons pu analyser lors de double codage.

Certains auteurs cités dans notre cadre théorique affirment que les compétences socioémotionnelles peuvent être apprises (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Jennings et Greenberg, 2009; Zinsser et al., 2015). Dans le cas des écoles, les enseignants sont formés pour enseigner aux élèves. Évidemment, ce modèle d'enseignement-apprentissage inclut un travail sur les compétences socioémotionnelles dans son programme et il serait vraiment nécessaire de les apprendre pour avoir cette préposition pédagogique. Néanmoins, nous n'avons pas trouvé des études sur la capacité des enseignants d'acquérir ces compétences sans poursuivre davantage de formations au préalable. Alors, nous avons constaté qu'il est possible d'acquérir ces cinq compétences, malgré le manque de connaissances théoriques de la part des enseignants sur ce sujet. En fait, le participant a

mobilisé les cinq compétences socioémotionnelles à l'aide, selon lui, de cinq différentes ressources, qui sont : les expériences précédentes (aux camps de jour et aux stages), quelques disciplines universitaires (liées aux comportements des élèves et à la gestion de classe), les formations continues, les échanges avec les collègues de profession et, surtout la psychothérapie personnelle.

### **6.2.2 La contribution méthodologique**

Notre problématique de recherche avait mis en lumière les enjeux émotionnels ressentis par un enseignant d'éducation physique débutant, ainsi que les compétences socioémotionnelles qu'il a mobilisées pour faire face à ces émotions, lors de la gestion de son groupe classe. Contrairement aux études sur les compétences socioémotionnelles en milieu scolaire (Collaborative for academic social and emotional learning, 2003; Jennings et Greenberg, 2009; Zinsser et al., 2015), dans lesquelles les enseignants sont formés à ce sujet (et les évaluent ensuite), nos travaux se centrent davantage à connaître les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par un enseignant d'éducation physique débutant lorsqu'il gère son groupe classe, sans réaliser quelques formations précédentes à ce sujet. Donc, notre design méthodologique paraît novateur en deux sens. D'une part, parce que nous avons choisi l'étude de cas et cet approche cherche à comprendre pourquoi des décisions ont été prises dans certaines situations, comment elles ont été appliquées et les résultats obtenus (Yin, 2014). En plus, car l'étude de cas cherche à comprendre des réalités complexes (Roy, 2016), comme celle du cadre de notre recherche. D'autre part, le design méthodologique est novateur parce que le choix de l'entretien semi-structuré comme l'un des instruments de collecte de données nous a permis d'aborder une liste de sujets inspirés de nos objectifs spécifiques de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). En outre, cette entrevue nous a permis d'approfondir sur le sujet des aspects subjectifs du participant. Nous avons ainsi pu ajouter de nouvelles questions au fur et à mesure de l'entretien, permettant une meilleure compréhension du sujet et par conséquent une analyse plus détaillée et approfondie du phénomène.

### **6.2.3 La contribution théorique**

À l'instar de la contribution méthodologique évoquée précédemment, nous croyons que nos travaux apportent une contribution aussi théorique pour aider les chercheurs à mieux comprendre la complexité de la recherche sur les émotions et les compétences socioémotionnelles mobilisées par les enseignants d'éducation physique débutants, car en parlant, c'était par le fait même des caractéristiques professionnelles et individuelles de chaque sujet. Notre modèle a permis de mieux prendre en compte ces subjectivités.

Enfin, notre modèle théorique d'analyse permet d'aborder l'étude des émotions et des compétences socioémotionnelles des enseignants d'éducation physique débutants telle qu'elles sont vécues dans le contexte d'un enseignant en relation avec ses élèves dans une classe et dans une situation précise. De plus, notre modèle illustre la complexité évidente du thème, mais nous donne également des indices sur la façon dont nous pouvons aider ces enseignants débutants dans la gestion des émotions et la mobilisation des compétences socioémotionnelles afin qu'ils puissent surmonter les difficultés et faire face aux enjeux qu'ils rencontreront, non seulement au début, mais tout au long de leur carrière.

### **6.3 Les implications pour la pratique et la recherche**

Les résultats de notre recherche ont permis de mettre en lumière *Comment l'enseignant d'éducation physique débutant gère-t-il ses émotions et mobilise-t-il ses compétences socioémotionnelles lorsqu'il gère son groupe classe*; plus spécifiquement de décrire les émotions qui font partie d'une situation précise lors de la gestion de classe, de décrire les compétences socioémotionnelles mobilisées pour faire face à ces émotions et d'identifier à partir de quelles ressources il a mobilisé ses compétences pour résoudre la situation.

Sur le plan des enseignants d'éducation physique débutants, il semble que ce n'est pas tous les enseignants en début de carrière qui se considèrent inexpérimentés comme préconisé par certains auteurs (Chouinard, 1999; Huberman, 1989). Sans avoir l'intention de redéfinir les caractéristiques des enseignants débutants, nous pouvons tout de même aspirer à l'enrichir des découvertes qu'offre ce nouveau contexte d'étude. Nos résultats nous

indiquent que les années d'expérience d'un enseignant ne sont pas toujours décisives pour une bonne gestion de classe. Dans notre étude l'enseignant a montré qu'il possède les compétences et les connaissances nécessaires pour gérer son groupe d'élèves, plutôt en raison de ses caractéristiques personnelles et des leçons apprises de ses expériences (De Stercke, 2014). D'un autre côté, notre recherche a montré qu'un soutien émotionnel à ces professionnels est nécessaire (Rikard et Banville, 2010), car ils éprouvent différentes émotions lors qu'ils sont confrontés à la gestion du groupe classe et cela est incontournable (Ria, 2007). Nous devons peut-être penser aux difficultés, aux émotions et aux compétences socioémotionnelles des enseignants débutants comme nous pensons aux élèves au moment de la pratique pédagogique, en utilisant la différenciation pédagogique aussi pour former les enseignants.

Sur le plan des émotions dans l'enseignement, notre recherche a montré que l'enseignant ressentait des émotions plus négatives que positives lors de la gestion de classe, comme déjà préconisé par Emmer (1994). Notre recherche a également montré la façon dont les enseignants en général doivent réguler leurs émotions afin d'établir un bon climat en classe, d'assurer une réussite scolaire et d'éviter l'épuisement professionnel (Corcoran et Tormey, 2012; Estanislau et Bressan, 2014; Letor, 2007; Ria, 2007; Rusu, 2013; Yoder, 2014). Toutefois, en ce qui concerne les compétences socioémotionnelles, bien que la recherche indique une efficacité dans l'apprentissage de ces compétences (Yoder, 2014) pour le bon climat de la classe, la réussite scolaire et l'évitement de l'abandon de la profession, en l'absence de celui-ci dans les écoles, il semble nécessaire d'ajouter une discipline centrée sur la gestion des émotions par les enseignants. De préférence, cet ajout serait en fin d'études, au moment où ils effectuent les stages obligatoires. Ainsi, ils pourraient mettre ces connaissances en pratique concomitamment avec leurs apprentissages. Un autre instrument semble être fondamental pour la pratique de l'enseignement (qu'il s'agisse d'un enseignant débutant ou non), pour la reconnaissance de leurs propres émotions, pour leur régulation, pour la reconnaissance des émotions d'autrui et pour pouvoir agir en utilisant ces compétences : la psychothérapie personnelle. Ces considérations rendent pertinente l'étude des différents outils de formation initiale des enseignants débutants, surtout au niveau émotionnel. Les données pourront fournir quelques pistes de réflexion quant aux besoins des

enseignants d'éducation physiques débutants pour gérer leurs émotions et agir de façon compétente socioémotionnellement pour face aux situations difficiles que le quotidien de la profession peut engendrer.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, H. et Elias, M. J. (2010). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Banville, D. (2015). Novice physical education teachers learning to teach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 259-277. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0129>
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bernard, J. (2015). Les voies d'approche des émotions : enjeu de définition et catégorisations. *Terrains/Théories*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.4000/teth.196>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18. [https://www.researchgate.net/publication/242085520\\_L'analyse\\_inductive\\_generale\\_Description\\_d'une\\_demarche\\_visant\\_a\\_donner\\_un\\_sens\\_a\\_des\\_donnees\\_brutes](https://www.researchgate.net/publication/242085520_L'analyse_inductive_generale_Description_d'une_demarche_visant_a_donner_un_sens_a_des_donnees_brutes)
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Presses Universitaires de France.
- Borges, C. et Séguin, C. (2012). Coformation et soutien aux apprentissages d'un stagiaire : une histoire de succès impliquant les agents de la triade. Dans C. Borges, J.-F. Desbiens et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage* (p. 33-37). Presses de l'Université du Québec.
- Burić, I. et Macuka, I. (2017). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers : A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
- Caetano, A., Prodócimo, E., Sá, C. S., Santos, F. A. G. et Siqueira, J. C. F. (2007). Jogo e emoções: implicações nas aulas de educação física escolar. *Motriz*, 13(22), 128-136. <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/754/1034>
- Çakmak, M. (2013). Learning from teaching experiences: Novice teachers' thoughts. *H. U. Journal of Education*, 1, 55-67. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/279-published.pdf>
- Carlotto, M. S. (2010). *Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor*. ULBRA.
- Carlotto, M. S. et Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22n5/14.pdf>

- Chang, M.-L. (2009). *Teacher emotion management in the classroom: Appraisal, regulation and coping* [thèse de doctorat, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1243578091](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1243578091)
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032011ar/>
- Collaborative for academic social and emotional learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) in cooperation with the Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, the Laboratory for Student Success (LSS).
- Collie, R. J., Perry, N. E. et Shapka, J. D. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Conseil de recherches en sciences humaines. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils : éthiques de la recherche avec des êtres humains*. [https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique\\_tcps2-epte2\\_2018.html](https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-epte2_2018.html)
- Conty, L. et Dubal, S. (2018). Émotions. Dans T. Collins, D. Andler et C. Tallon-Baudry (dir.), *La cognition : du neurone à la société* (p. 519-562). Gallimard.
- Corcoran, R. P. et Tormey, R. (2012). *Developing emotionally competent teachers*. Peter Lang.
- Coston, A., Falcon, A. et Ubaldi, J.-L. (2006). Devenir professeur d'éducation physique et sportive. Dans J.-L. Ubaldi (dir.), *Débuter dans l'enseignement* (p. 139-170). ESF éditeur.
- Cothran, D. et Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. Dans E. T. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (p. 239-260). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2009). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* (3<sup>e</sup> éd.). Companhia das Letras.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des hautes écoles* [thèse de doctorat, Université de Mons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263>

- Desbiens, J.-F. (2000). *Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers* [thèse de doctorat inédite, Université Laval].
- Desbiens, J.-F. et Spallanzani, C. (2012). Enseigner, c'est interagir avec des êtres humains. Dans C. Borges, J.-F. Desbiens et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage* (p. 95-98). Presses de l'Université du Québec.
- Desemme, M. (2004). *Évolution des représentations professionnelles de deux étudiantes-stagiaires durant la dernière année de leur stage de formation pratique en français langue seconde, au secondaire* [thèse de doctorat, Université McGill].  
<https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/m613mz05t>
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, J.-F. Desbiens, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Gaëtan Morin.
- Dumez, H. (2001). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *HAS - Sciences de l'Homme et de la Société*, 7(4), 47-58. [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages\\_47\\_A\\_58\\_-\\_Dumez\\_H.\\_-2011\\_-\\_Qu\\_est-ce\\_que\\_la\\_recherche\\_qualitative\\_-\\_Libellio\\_vol.7\\_nA\\_4.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf)
- Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 455-501). Presses de l'Université de Québec.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, 55(2), 79-100.  
<https://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-79.htm>
- Emmer, E. T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65-69.  
<https://doi.org/10.1080/1047621940060108>
- Estanislau, G. M. et Bressan, R. A. (2014). *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Artmed.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.  
[www.researchgate.net/publication/252096804\\_What\\_New\\_Teachers\\_Need\\_to\\_Learn](http://www.researchgate.net/publication/252096804_What_New_Teachers_Need_to_Learn)
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. et Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 20-38.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Verret, C. (2019). Le sentiment d'efficacité personnelle concernant la gestion des comportements difficiles en classe : portrait des enseignants québécois. *CTREQ*.
- Gendron, B. (2007). *Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*. Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 25-44): Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. J'ai lu - Bien être.
- Gordon, E. J. (2016). Concerns of the novices physical education teacher. *The Physical Educator*, 73, 652-670. <http://dx.doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I4-7069>
- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2<sup>e</sup> éd.). Penso.
- Gueldner, B. A. et Merrell, K. W. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Habboub, E. M., Maubant, P., Lenoir, Y. et McConnell, A. C. (2011). Place et traitement des savoirs dans l'enseignement au primaire. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire : compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* (p. 7-19). Presses de l'Université du Québec.
- Hagenauer, G., Hascher, T. et Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. et Marti, J. (1989). Les débuts dans l'enseignement. Dans M. Huberman (dir.), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession* (p. 251-273). Delachaux et Niestlé.
- Immordino-Yang, M. et Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.  
<https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jourdan, I. (2008). Rapport au savoir et premières expériences professionnelles chez les enseignants novices en EPS. Dans M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc et A. Terrisse (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants* (p. 35-54). La pensée sauvage.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17688>
- Kitzinger, J., Marková, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243.  
<https://www.researchgate.net/publication/47685665>
- Kuusela, M. et Lintunen, T. (2007). Social and emotional learning in physical education. Dans D. Alfermann, Y. V. Auweele, J. Liukkonen, Y. Theodorakis et B. Vereijken (dir.), *Psychology for physical educators: students in focus* (2<sup>e</sup> éd., p. 75-84). Human Kinetics.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.  
[https://www.researchgate.net/publication/268046793\\_Du\\_groupe\\_focalise\\_a\\_la\\_recherche\\_collaborative\\_avantages\\_defis\\_et\\_strategies](https://www.researchgate.net/publication/268046793_Du_groupe_focalise_a_la_recherche_collaborative_avantages_defis_et_strategies)
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E. et Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843-863.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Leray, C. et Bourgeois, I. (2016). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 427-453). Presses de l'université du Québec.
- Letor, C. (2007). Des compétences émotionnelles mobilisées dans les pratiques enseignantes : un outil conceptuel pour la formation. *Cahiers du CERFEE*, 123(23), 123-144.  
[https://www.researchgate.net/publication/315823938\\_Letor\\_C\\_2007\\_Des\\_compétences\\_émotionnelles\\_mobilisées\\_dans\\_les\\_pratiques\\_enseignantes\\_un\\_outil\\_conceptuel\\_pour\\_la\\_formation\\_Cahiers\\_du\\_CERFEE\\_Presses\\_universitaires\\_de\\_la\\_Méditerranée\\_n23\\_pp\\_123-144](https://www.researchgate.net/publication/315823938_Letor_C_2007_Des_compétences_émotionnelles_mobilisées_dans_les_pratiques_enseignantes_un_outil_conceptuel_pour_la_formation_Cahiers_du_CERFEE_Presses_universitaires_de_la_Méditerranée_n23_pp_123-144)

- Lineback, S., McCarthy, C. J. et Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotions, and classroom management. Dans E. T. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2<sup>e</sup> éd., p. 301-321). Routledge.
- Loizon, D. (2012). Le stagiaire d'éducation physique " transparent ". Dans C. Borges, J.-F. Desbiens et C. Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage* (p. 17-21). Presses de l'Université du Québec.
- Madueke, N. A. (2014). *Teachers' perceptions of their responsibilities in teaching social emotional skills: A case study* [thèse de doctorat, University of North Texas]. UNT Digital Library. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc700052/>  
Accessible par ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Manning, P. K. (1982). Analytic Induction. Dans P. K. Manning et R. B. Smith (dir.), *Handbook of Social Science Methods* (p. 273-302). Ballinger.
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2006). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604. [10.7202%2F012083ar](https://doi.org/10.7202/2F012083ar)
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 315-334). Presses de l'Université du Québec.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations - les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 61-78). Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Merrell, K. W. et Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Presses de l'Université du Québec.
- Mouton, A., Hansenne, M., Delcour, R. et Cloes, M. (2013). Emotional intelligence and self-efficacy among physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 342-354.  
<https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/157729/1/Mouton%20et%20a%202013%20JTPE.pdf>
- Mulligan, K. et Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Patti, J. (2006). Addressing social-emotional education in teacher education. Dans M. J. Elias et H. Arnold (dir.), *The educator's guide to emotional intelligence and*

*academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (p. 67-75). Corwin Press.

- Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2014). Compétences et référentiels : trois questions vives. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 7-34). Presses de l'Université Laval.
- Québec, G. d. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.
- Reissman, R. (2006). Raising your new teacher's emotional intelligence: How using social-emotional competencies can make your first year of teaching less stressful and more successful. Dans H. Arnold et M. J. Elias (dir.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* (p. 76-82). Corwin Press.
- Ria, L. (2007). Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants : description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive. *Les cahiers du CERFEE* (23), 101-121.
- Ria, L. et Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 7-19. [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2003\\_num\\_42\\_1\\_1823](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1823)
- Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* (5), 111-123. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.954>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS* (42), 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>
- Rikard, G. L. et Banville, D. (2010). Effective mentoring: Critical to the professional development of first year physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 245-261. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.3.245>
- Rink, J. et Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218. <https://doi.org/10.1086/529103>
- Rajo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>

- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 195-221). Presses de l'Université du Québec.
- Rusu, C.-E. (2013). *Le rôle des compétences émotionnelles dans la relation enseignant-élèves*. Communication présentée Congrès AREF - Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/4425-le-r%C3%B4le-des-comp%C3%A9tences-%C3%A9motionnelles-dans-la-relation-enseignant-%C3%A9l%C3%A8ves>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schutz, P. A. et Lanehart, S. L. (2002). Introduction : Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67 - 68. [https://www.researchgate.net/publication/247522617\\_Introduction\\_Emotions\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/247522617_Introduction_Emotions_in_Education)
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. Mesurer ce qui compte.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783-789. [https://www.researchgate.net/publication/222869189\\_The\\_place\\_of\\_the\\_personal\\_Exploring\\_the\\_affective\\_domain\\_through\\_reflection\\_in\\_teacher\\_preparation](https://www.researchgate.net/publication/222869189_The_place_of_the_personal_Exploring_the_affective_domain_through_reflection_in_teacher_preparation)
- Shoval, E., Erlich, I. et Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>
- Snow, S. (1992). Inquiétudes de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Dans I. Andrews, P. Holborn et M. Wideen (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (p. 213-221). Les éditions logiques.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Artmed.
- Sutton, R. et Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université Laval.
- Tejeda, S. A., González, B. S. G. d. et Martínez, C. L. d. J. L. (2016). How novice EFL teachers regulate their negative emotions. *HOW*, 23(1), 30-48. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.1.299>
- Université de Montréal. (2014). Politique sur la recherche avec des êtres humains. [https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc\\_officiels/reglements/recherche/rech60\\_1-politique-recherche-avec-etres-humains.pdf](https://secretariatgeneral.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc_officiels/reglements/recherche/rech60_1-politique-recherche-avec-etres-humains.pdf)

- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 76-100.  
[https://www.researchgate.net/publication/301323850\\_La\\_communication\\_du\\_journal\\_de\\_bord\\_un\\_complement\\_d'information\\_pour\\_prouver\\_la\\_vraisemblance\\_et\\_la\\_fiabilite\\_des\\_recherches\\_qualitatives](https://www.researchgate.net/publication/301323850_La_communication_du_journal_de_bord_un_complement_d'information_pour_prouver_la_vraisemblance_et_la_fiabilite_des_recherches_qualitatives)
- Van der Mars, H., Darst, P., Vogler, B. et Cusimano, B. (1994). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 99-112.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.14.1.99>
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'éducation physique et sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? *Movement & sport sciences - Science & Motricité* (88), 21-34.  
<https://doi.org/10.1051/sm/2014008>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5<sup>e</sup> éd.). SAGE.
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. American Institutes for Research.
- Zinsser, K. M., Deham, S. A., Curby, T. W. et Shewark, E. A. (2015). "Practice What you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, 06(28), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320>

## ANNEXES

## Annexe A - LETTRE D'INVITATION PAR COURRIEL

Bonjour, Mme, M.,

En tant que stagiaire finissant ou enseignant en éducation physique et à la santé débutant, y a-t-il eu des événements ou des situations de gestion de classe qui vous ont interpellés, mis à l'épreuve ou touchés émotionnellement dans cette dernière année ? Comment avez-vous géré vos émotions ? Si vous avez envie de partager vos expériences dans le cadre d'une recherche abordant ces questions, dans un contexte d'anonymat, je vous prie de prendre connaissance du document, ci-joint, et également de participer à une recherche qui porte sur les émotions et compétences socioémotionnelles perçues par les enseignants en éducation physique stagiaires ou débutants.

Je me présente, je m'appelle Andrea Nunes Velho et je suis étudiante à la Maîtrise à l'Université de Montréal, au Département de psychopédagogie et andragogie. Sous la direction de la professeure PhD. Cecilia Borges, ma recherche a justement comme but d'approfondir les connaissances sur les émotions et compétences socioémotionnelles perçues par les enseignants en éducation physique stagiaires ou débutants.

Pour toute autre information, n'hésitez pas à me contacter par ce courriel ou par **téléphone**. Il me fera plaisir de répondre à vos questions et de clarifier toute question relativement à votre participation à cette recherche.

Si vous êtes intéressé(e), n'hésitez pas à répondre à **ce courriel** ([andrea.nunes.velho@umontreal.ca](mailto:andrea.nunes.velho@umontreal.ca)) avant le 9 mai. Le formulaire d'information et de consentement vous sera transmis après votre retour, si vous souhaitez y participer, et il sera signé lors de notre première rencontre, qui aura lieu à l'heure et au local convenus par vous, selon vos disponibilités.

Votre contribution est inestimable et ce sera l'occasion pour vous de contribuer à approcher ce sujet qui est parfois une source de stress pour tant d'enseignants débutants comme vous.

En terminant, je vous transmets mes sincères salutations en espérant vous rencontrer bientôt !

Andrea Nunes Velho

Étudiante à la M.A. en psychopédagogie à l'Université de Montréal  
Membre étudiante du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante)  
Bureau B309, Pavillon Marie-Victorin  
Téléphone bureau : (514) 343-6111 p. 32645

## Annexe B - LETTRE DE PRÉSENTATION ET INVITATION À PARTICIPER À UNE RECHERCHE



### Lettre de présentation et invitation à participer à une recherche

#### Projet « Les émotions et les compétences socioémotionnelles perçues chez les enseignants débutants d'éducation physique »

#### Qui dirige ce projet?

Moi, Andrea Nunes Velho, étudiante à la maîtrise au Département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal. Ma directrice de recherche, Mme Cecilia Borges, professeure dans ce même département. Ce projet a été approuvé par *le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* de l'Université de Montréal (Certificat n° CEREP-18-029-D).

#### Décrivez-moi ce projet

Mon projet a comme but d'approfondir les connaissances sur les émotions et compétences socioémotionnelles perçues chez les enseignants débutants en éducation physique (**1re année d'enseignement après le baccalauréat et finissants de 4e année**) ayant vécue une situation éprouvante lorsqu'ils gèrent leurs groupes classes. En d'autres mots, mon but est d'identifier et décrire les émotions et la manière dont vous avez géré ses émotions, ressources mobilisées, lors de la gestion des situations qui vous semblent particulièrement difficiles. Je veux également connaître, comment vous avez résolu cette situation (le cas échéant) et les éléments qui favorisent ou empêchent la gestion des émotions.

#### Si je participe, qu'est-ce que j'aurai à faire?

Vous aurez à participer à un entretien et à deux groupes de discussion.

- L'entretien d'une durée d'environ 50 min, avec moi, abordera formation initiale (cours, durée, caractéristiques de cours, etc.), vos expériences pré professionnel et actuel en enseignement d'éducation physique, ainsi que de remplir un questionnaire sur la description de la situation de gestion de classe dans laquelle vous avez eu à gérer vos émotions.
- Les groupes de discussion d'une durée d'environ 90 min serviront à approfondir les informations résultantes de l'analyse des entretiens individuels des différents participants et à identifier des pistes relativement aux éléments facilitants et empêchant la gestion des émotions respectivement. Seule cette partie de la recherche sera enregistrée.

- Il est à noter que l'heure de l'entretien et des groupes de discussion seront définis selon votre disponibilité. L'entretien et les groupes de discussion se dérouleront à l'Université de Montréal.

### **Y a-t-il des risques ou des avantages à participer à cette recherche?**

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que quelques questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience émotionnelle intense. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question, demander qu'on enlève n'importe quelle partie de votre témoignage, ou même mettre fin à l'entretien ou à votre participation au projet.

Il faut prévoir le temps de déplacement pour arriver au local des rencontres.

La durée des activités peut varier. Le temps décrit ci-dessus n'est qu'une estimation.

### **Que ferez-vous avec mes réponses?**

J'analyserai l'ensemble des réponses des participants, lesquelles seront anonymisées, c'est-à-dire, ne permettant pas vous reconnaître, afin d'identifier les émotions et les compétences socioémotionnelles perçues par les enseignants d'éducation physique, tout en essayant de dégager les éléments qui favorisent ou empêchent la gestion des émotions. En ce sens, votre bénéfice ne sera qu'indirect, car votre participation n'engendre pas de compensation financière ou de tout autre ordre. Cependant, vous contribuerez à l'avancement de connaissances sur les émotions et compétences socioémotionnelles et par là, à l'identification des pistes qui pourront vous servir dans votre pratique ainsi qu'à tous les enseignants dans ce domaine.

### **Comment puis-je participer à l'étude ?**

Si cette recherche vous intéresse et si vous faites partie du public cible (**1re année d'enseignement après le baccalauréat et finissants de 4e année**), veuillez me retourner ce courriel en indiquant votre nom, prénom et numéro de téléphone. Je pourrai ainsi vous contacter afin de répondre à toutes vos questions, vous faire parvenir le formulaire de consentement éclairé postérieurement par courriel et planifier le premier entretien. Vous pouvez me contacter par courriel à [andrea.nunes.velho@umontreal.ca](mailto:andrea.nunes.velho@umontreal.ca) ou par téléphone.

Sincères salutations et au plaisir de vous rencontrer.

Andrea Nunes Velho

## Annexe C - FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### « Les émotions et les compétences socioémotionnelles perçues chez les enseignants débutants d'éducation physique »

Chercheuse étudiante : Andrea Nunes Velho, étudiante à la maîtrise,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie,  
Université de Montréal

Directrice de recherche : Cecilia Borges, professeure titulaire, Département de  
psychopédagogie et d'andragogie, 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.

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

---

##### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre comment les enseignants débutants d'éducation physique mobilisent leurs émotions et leurs compétences socioémotionnelles dans leur pratique enseignante. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue des enseignants débutants d'éducation physique ayant participé aux entretiens.

##### 2. Participation à la recherche

Votre participation sera sollicitée en deux moments, pour remplir des questionnaires (par courriel) et pour un entretien :

1. Le premier moment sert à vérifier votre formation initiale, vos expériences pré professionnel et professionnel et surtout pour que vous puissiez remplir un questionnaire qui abordera sur deux situations particulières de gestion de classe en éducation physique (une en début de carrière - 1<sup>re</sup> année - et une autre situation actuelle), dans lesquelles vous avez dû à gérer vos émotions. Pour ce dernier point, vous aurez à remplir quatre questionnaires (deux sur les informations à propos de votre formation et du contexte de chaque situation et deux autres questionnaires avec trois questions) : 1) une courte description de la situation elle-même et les émotions ressenties; 2) la manière

dont vous avez répondu à la situation, voir les ressources mobilisées pour y faire face et les émotions ressenties; 3) les éléments ou facteurs qui favorisent ou empêchent la gestion des émotions dans ces situations. Nous estimons le temps de 30 minutes pour répondre à ces questions.

2. L'entretien servira à approfondir les éléments et les questions auxquelles vous aviez répondu par écrit. La durée de cette activité est estimée en 30 minutes.

Il est à noter que l'heure de l'entretien défini selon votre disponibilité. Le local et l'heure seront fournis dès que vous aurez soumis ce document signé, ainsi que le questionnaire rempli.

Seulement l'entretien sera enregistré.

### **3. Risques et inconvénients**

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que quelques questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience émotionnelle intense. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question, demander qu'on enlève n'importe quelle partie de votre témoignage, ou même mettre fin à l'entretien.

### **4. Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des situations où les enseignants débutants d'éducation physique du primaire ont besoin de gérer leurs émotions lors de la gestion de classe, et à connaître les émotions et les compétences socioémotionnelles qu'elles mobilisent.

### **5. Confidentialité**

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information ne permettra de vous identifier d'une façon ou d'une autre. Vos renseignements ne seront pas publiés. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront retranscrits et seront détruits ainsi que toute information personnelle 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

### **6. Droit de retrait**

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

recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## 7. Communication des résultats de recherche

Avec votre consentement, nous pouvons vous communiquer une synthèse des résultats de recherche. Veuillez signaler votre choix, ci-dessous :

Oui, j'aimerais recevoir la synthèse des résultats de recherche.

Non, je n'aimerais pas recevoir la synthèse des résultats de recherche.

## B) CONSENTEMENT

---

### Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à me recontacter, par courriel, pour que vous puissiez me communiquer les résultats de la recherche :

Oui  Courriel : \_\_\_\_\_

Non

Je consens à participer : Questionnaires  L'entretien

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

### **Engagement de la chercheuse étudiante**

J'ai expliqué les conditions de participation au projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec la directrice de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse: \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche,** veuillez communiquer avec Andrea Nunes Velho par courriel à [andrea.nunes.velho@umontreal.ca](mailto:andrea.nunes.velho@umontreal.ca).

**Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de la chercheuse concernant votre participation à ce projet,** vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) par courriel à [cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca), 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 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 D - QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

### Fiche biographique d'enseignant en Éducation physique

#### 1) Identification

Nom	Prénom (fictif)
-	

#### 2) Genre

Masculin	Féminin

#### 3) Date de naissance

--

#### 4) Quelle est votre langue maternelle ?

Français	
Anglais	
Autre (précisez)	

#### 5) Quel est votre plus haut niveau d'études complété et dans quel domaine ? (en quelle année l'avez-vous commencé et terminé) ?

	Domaine d'études	Durée (année à année)	Institution et pays
<b>Baccalauréat</b>			
<b>Maîtrise</b>			
<b>Doctorat</b>			
<b>Autre (précisez)</b>			

6) Quel est votre statut actuel ?

<b>Je poursuis des études (maîtrise, autre bac, etc.)</b>	
<b>Je termine mes études Éducation physique (ou autre : précisez)</b>	
<b>Je suis diplômé en Éducation physique à la recherche d'un emploi</b>	
<b>Je suis enseignant en Éducation physique non permanente :</b>  Suppléance occasionnelle Suppléance régulière Enseignant à taux horaire (à l'éducation des adultes seulement) Enseignant à la leçon Enseignant à temps partiel	
<b>Je suis enseignant en Éducation physique permanente</b>	
<b>Autre</b>	

7) Avez-vous suivi un cours (pendant la graduation) ou une formation traitant des émotions ou des compétences socioémotionnelles en milieu de travail avant la situation vécue ?

<b>Non</b>	
<b>Oui (veuillez préciser)</b>	

8) À quel degré enseignez-vous l'Éducation physique lors de la situation vécue ?

Préscolaire	
1re année	
2e année	
3e année	
4e année	
5e année	
6e année	
Secondaire I	
Secondaire II	
Secondaire III	
Secondaire IV	
Secondaire V	
Autres	

9) Combien d'élèves étaient en classe lors de la situation vécue ?

<b>Numéro exact</b>	
<b>Approximatif</b>	

10) Quel contenu avez-vous enseigné lors de la situation vécue ?

--

11) Avez-vous utilisé des matériels lors de la situation vécue ?

<b>Non</b>	
<b>Oui. Lesquels ?</b>	

12) Où la classe a-t-elle été enseignée (salle de classe, gymnase...)?

--

13) En quelle année avez-vous obtenu votre premier poste en Éducation physique (peu importe la nature du poste : contrat, suppléance, etc.) ?

--

14) Vous êtes enseignant depuis combien de temps?

Moins d'une année	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	7 ans et +

15) Avez-vous enseigné lors de la situation vécue dans une école

Publique	
Privée	

16) Avez-vous enseigné lors de la situation vécue dans une école

Francophone	
Anglophone	
Autre (précisez)	

## Annexe E - QUESTIONNAIRE PRÉLIMINAIRE

<b>Description d'une situation de gestion de classe dans la discipline d'éducation physique (situation actuelle)</b>	
<b>Le contexte et les émotions ressenties</b>	<b>1)</b> Décrivez-moi une situation de gestion de classe que vous avez vécue et que vous considérez éprouvante et tout ce que vous estimez nécessaire pour comprendre le contexte. Quelles émotions cette situation a suscitées lorsqu'elle est survenue ? Pouvez-vous essayer de nommer et décrire les plus précisément possibles toutes les émotions ressenties et remarquées à ce moment ?
<b>La gestion des émotions et la résolution de la situation (compétences socioémotionnelles)</b>	<b>2)</b> Qu'avez-vous fait pour gérer vos émotions et les émotions des élèves (le cas échéant) ? La situation a-t-elle été résolue ? Comment ? Qu'avez-vous fait ou dit, comment êtes-vous intervenu ?
<b>Pistes des solutions (compétences socioémotionnelles)</b>	<b>3)</b> Quels éléments ou facteurs, selon vous, ont favorisé ou empêché la gestion des émotions dans cette situation ?
<b>Réponses :</b>	
1)	
2)	
3)	
<i>Je vous remercie d'avoir participé à cette recherche. Votre contribution est inestimable. En espérant fortement vous rencontrer bientôt, mes salutations !</i>	

Andrea Nunes Velho – Étudiante à la M.A. en psychopédagogie

## **Annexe F - GUIDE D'ENTRETIEN**

Renseignements :

- Vous pouvez vous exprimer librement.
- Votre point de vue est très important.
- Il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Je respecterai, en tout temps, la confidentialité de notre entretien.
- Vous serez enregistré.
- Votre identité restera confidentielle.

A) Présenter les premières interprétations.

B) Questions :

- 1) Pourriez-vous nous raconter la situation que vous avez vécue ?
- 2) Pourquoi avez-vous choisi cette situation?
- 3) Quelles étaient vos émotions lors de cette situation?
- 4) Quelles émotions vous avez remarquées chez votre élève?
- 5) Comment vous avez appris à réagir à ce genre de situation?
- 6) Avez-vous pris un temps de réflexion ou vous avez réagi sur le coup?
- 7) Comment les élèves ont réagi suite à vos interventions?
- 8) Quelles étaient les ressources mobilisées et leur provenance? (collègues, réseaux d'amis, livres, programme de gestion de la colère ou d'entraide, etc.)
- 9) Est-ce que la situation a été résolue et de quelle façon?

10) Considérez-vous que vous ayez résolu la situation de la meilleure façon possible ou pensez-vous que vous auriez pu faire autrement?

11) Certains enseignants hésitent à demander de l'aide. Vous l'avez fait, en début de carrière, ce qui n'est pas évident. Qu'est-ce qui vous a encouragé à le faire?

12) Lors de votre baccalauréat, avez-vous suivi des cours sur la gestion des émotions ou sur les compétences socioémotionnelles?

13) Vous avez mentionné dans le questionnaire que vous avez suivi des cours à propos des émotions et des compétences socioémotionnelles avant la situation que vous avez vécue. Pourriez-vous me préciser le contenu et les caractéristiques de vos cours? Qu'est-ce que vous avez retenu et de quel outil vous vous servez le plus dans votre quotidien au travail.

14) À votre avis, dans quelle mesure les émotions et les compétences émotionnelles sont importantes dans le domaine de l'enseignement?

15) Quel conseil vous donneriez aux formateurs et aux enseignants en début de carrière?

16) Souhaitez-vous ajouter quelque chose que vous jugez important?

Remerciement.

## **Annexe G - PROTOCOLE DE RECHERCHE**

1. Contacter la directrice de recherche afin d'obtenir la liste potentielle des participants selon les critères de sélection.
  - a. Solliciter les participants par courriel.
  - b. Attente des réponses (1 mois).
  - c. S'il y a lieu, en cas de refus, envisager d'autres stratégies de recrutement.
    - Recontacter les participants en potentiels, par courriel.
    - Contacter d'autres participants en potentiels, par d'autres moyens tels que des affiches et les médias sociaux, par exemple.
  - d. Rédiger le journal de bord.
  
2. Recontacter les participants par courriel
  - a. Attente des réponses (1 mois).
  - b. Rédiger le journal de bord.
  
3. Mettre en place d'autres stratégies de recrutement :
  - a. Sur les médias sociaux (1 mois de recherche).
  - b. Par affiche (1 mois de recherche)
  - c. Des appels aux collègues de profession – Éducation physique (2 mois de recherche)
  - d. Rédiger le journal de bord.
  
4. Contact avec le participant retenu, par courriel.
  - a. Lettre d'invitation
  - b. Attente de la réponse du participant (1 semaine)

5. Appel téléphonique au participant
  - a. Pour expliquer davantage la recherche, répondre à ses questions et organiser les rencontres ou les expéditions par courriels (selon la façon désirée par le participant) pour signer le formulaire de consentement et remplir le formulaire sociodémographique et le questionnaire préliminaire.
  - b. Rédiger le journal de bord.
  
6. Formulaire de consentement, Formulaire sociodémographique et questionnaire préliminaire.
  - a. Envoyer au participant par courriel.
  - b. Attente des réponses (1 semaine).
  - c. Récupérez le formulaire de consentement signé.
  - d. Rédiger le journal de bord.
  
7. Formulaire sociodémographique et questionnaire préliminaire.
  - a. L'analyse du formulaire sociodémographique et du questionnaire préliminaire.
  - b. Première analyse des résultats du questionnaire préliminaire.
  - c. Rédiger le journal de bord.
  
8. Appel téléphonique au participant
  - a. Planifier l'entretien semi-structuré.
  - b. Rédiger le journal de bord.
  
9. L'entretien semi-structuré
  - a. Présentation des premières données collectées lors du remplissage du questionnaire préliminaire et validation auprès le participant.
  - b. Présenter les renseignements.

- c. Poser des questions.
- d. Informations au participant sur les procédures suivantes.
- e. Rédiger le journal de bord.

10. Transcription de l'entretien semi-structuré.

- a. Préanalyse des données.
- b. Rédiger le journal de bord.

11. Exploration des documents

- a. Relecture des données brutes (2 reprises, à différents moments).
- b. Identifier des éléments significatifs du contenu (liés aux objectifs de recherche).
- c. Créer des catégories et coder les éléments.
- d. Vérifier si tous les éléments ont été bien codés (3 reprises, à différents moments).
- e. Réduire les catégories.
- f. Réaliser le double codage (2 fois, à différents moments).
- g. Examen des données.
- h. Rédaction de la synthèse d'analyse.
- i. Rédiger le journal de bord.

12. Traitement des données

- a. Application de la stratégie d'analyse inductive générale.
- b. Rédiger des premières interprétations des résultats.
- c. Présentation des résultats (utilisation des tableaux et des figures).
- d. Rédiger le journal de bord.

13. Interprétation des résultats.

- a. Dresser un sommaire des résultats.

- b. Rédiger des réflexions personnelles sur la signification des résultats.
- c. Comparer les résultats avec la littérature scientifique déjà existante (rechercher des explications, des analogies).
- d. Soumettre les interprétations à un autre chercheur (crédibilité).
- e. Rédiger/conclure par les implications que les résultats suggèrent.

## Annexe H - ARBRE THÉMATIQUE FINAL DES ÉMOTIONS

Texte	Codes
c'était inconfortable	de fond
j'étais comme stressé	de fond
j'étais surpris	Primaires
j'étais un petit peu anxieux	de fond
je me sentais calme	de fond
je me sentais impatient	de fond
je me sentais un peu gêné	Sociales
je suis un petit irrité	de fond
je suis un petit peu mal à l'aise	de fond
J'étais petit peu déçu de leur comportement	Sociales

**Annexe I - ARBRE THÉMATIQUE FINAL DES COMPÉTENCES  
SOCIOÉMOTIONNELLES**

Texte	Codes
gestion des émotions	La maîtrise de soi
Cette année, je le rencontre en début d'année pour lui dire : Jacob, ben... l'année il avait eu des difficultés, mais à la fin de l'année c'est beaucoup mieux, j'espère que l'on repart là-dessus, tu as eu belle fin d'année et puis, tu sais, ton défi cette année d'être silencieux dans les débuts de cours, comme ça tu n'es pas dans trouble et ça va bien aller.	Les relations interpersonnelles
je sentais le groupe excité, à la base, parce que... parce que c'était la première sortie qu'ils vivaient certains d'entre eux... puis c'est un nouveau groupe, je le sentais excité	La conscience de soi
je sentais déjà le groupe énervé et turbulent	La conscience de soi
il y en a deux qui se sont chamaillés avant même de quitter l'école et j'ai dû intervenir de façon assez sèche et... déjà là... pour dire que... je [n'] ai pas crié sur les élèves, je ne crie pas sur les élèves, mais tu sais... je leur ai dit ma façon de penser assez rapidement... devant et ça... ça la saisit toute le groupe	Les relations interpersonnelles La prise de décision
le déplacement [ne] va pas à mon goût donc à ce moment-là... c'était l'intérieur de moi que ça porter. Je pense que mes attentes étaient trop élevées par rapport à la première sortie de l'année, tu sais. On se déplace, puis jusque-là... je trouve... je trouve que ce n'est pas dans là... ça se chamaille tout le temps et qui ça... je suis un petit irrité rendu au métro	La conscience de soi
Jacob, je vois ta bouche parler puis... tu dis de propos comme « esti quelle a un bon cu celle-là » puis on est tout en gilet de l'école (il nomme l'école) là, puis... il y a plein de gens dans l'autobus là...	La conscience sociale
Il commence à paniquer un petit peu	La conscience de soi
Je le regarde et à ce moment-là, c'est vrai, j'ai très bien réagi, ça ne m'a pas atteint du tout. D'ailleurs, dans un retour après avec la psychoéducatrice de l'école, c'était la bonne chose à faire parce que si j'avais embarqué, ça l'aurait escaladé.	Les relations interpersonnelles La prise de décision
Jacob, j'arrêterai si j'étais toi...parce que là... tu empies la situation...	La maîtrise de soi Les relations interpersonnelles
arrête de me parler juste à côté de moi là, je [ne] suis pas disponible pour te parler en ce moment	Les relations interpersonnelles

	La conscience de soi La maîtrise de soi
il était très anxieux	La conscience de soi
calmement, il a redescendu	La conscience de soi
il était surpris	La conscience de soi
Toi, tu as besoin que je t'aide avec... à partir d'ici où aller ? On peut regarder sur Google Maps...	Les relations interpersonnelles
il n'était plus en colère... ce avait passé la crise...	La conscience de soi
j'étais comme stressé... parce que je trouvais que le groupe, comme je vous ai dit tout à l'heure, mes attentes étaient déjà hautes et ça [ne] fonctionnait pas selon mes attentes	La conscience de soi
à l'intérieur de moi, c'était inconfortable	La conscience de soi
j'ai trouvé un petit peu qui... qu'il prenait avantage de moi	La conscience de soi
j'étais petit peu déçu de leur comportement parce que [sont] des élèves qui... comme j'ai dit j'ai fait l'erreur de... comme si c'était le même groupe qui avait traversé l'été, mais c'était le même groupe qui avait traversé l'été... mais si... donc, j'étais un peu déçu	La conscience de soi
j'étais déçu avant même que tout ça se passe avec lui	La conscience de soi
Donc, j'avais l'impression que j'avais fait quelque chose et là... bon, avec cet élève-là... c'est comme si tout le travail de l'an passé [n'] avait servi à rien. Ça était éprouvant pour ça.	La conscience de soi
aussi le fait que ça s'est passée devant tout le monde... dont des gens... des gens... mais, vous savez quoi ? C'est peut-être... ça c'était... ça a été difficile, mais je trouve que je l'ai quand même bien géré	La conscience sociale La maîtrise de soi
Je lui ai dit qu'il fallait dire	Les relations interpersonnelles La prise de décision
je suis un petit peu mal à l'aise que les gens dans l'autobus entendent des choses comme ça	La conscience sociale
comme... c'était dur de gérer... c'était dur... ça était dur de garder moi la maîtrise de moi-même, en me faisant parler fort par un élève de 15 ans... là dans l'oreille... en me faisant insulter...	La conscience de soi La maîtrise de soi
Il y a une partie de moi... [ne] veut pas qu'il pouvait très bien se retourner et puis écoute... Il prend le dessus sur lui, je pourrais facilement faire ça, je [ne] suis pas intimidé par un élève de 15 ans. Mais, ce n'était pas la chose à faire! Parce que là là... lui...lui... donc, prendre sur moi là... puis... faire la bonne chose... de ne pas... ne pas réagir à ça là	La prise de décision La maîtrise de soi

ça était dur... je l'ai bien réussi. Mais ça prenait du contrôle puis je prenais sur moi là...	La maîtrise de soi
de [ne] pas embarquer	La conscience de soi La maîtrise de soi Les relations interpersonnelles La prise de décision
gérer l'escalade	La maîtrise de soi La conscience de soi
de faire redescendre l'élève	La conscience de soi La maîtrise de soi La conscience sociale Les relations interpersonnelles La prise de décision
juste... au lieu de me laisser intimider je me serais servi de ma position d'adulte pour peut-être l'intimider pour le faire redescendre, puis qui est pas peut-être... pas la bonne façon. Donc, j'ai utilisé tous ces outils-là pour... donc, les outils acquis à l'université, les outils acquis dans l'expérience de mon travail au quotidien, ainsi que dans plusieurs formations qu'on a à l'école.	La maîtrise de soi
Puis, la deuxième chose que j'ai utilisée c'est... c'est... c'est un discours... un discours interne, je me suis parlé durant la... durant... pendant que ça arrivait. Donc, si je me suis parlé... je me suis dit des affaires comme : ce n'est pas à toi qui s'adresse... il est en colère... quelle est la suite des choses... appeler l'école. Donc, à un moment donné je ne l'entendais plus. Qu'est-ce qu'il est en train de faire ? Il est en train d'exprimer sa colère. Il ne va pas bien. C'est lui. C'est cet élève-là. Je le sais... je le sais pourquoi il fait ça.	La conscience de soi La conscience sociale Les relations interpersonnelles La maîtrise de soi
qu'il [n'] est pas capable de faire preuve d'empathie	La conscience de soi
que pour lui quand... pour lui traiter d'« asti de fif », par exemple ce n'est pas... « oui, je suis homophobe », tu sais... s'il dit comme ça... à cause qui... pour lui, il peut dire, tu sais	La conscience sociale
j'étais un petit peu anxieux	La conscience de soi
j'ai senti la tension dans le groupe, j'ai eu comme un petit feeling que... hum... mes attentes sont un peu trop élevées	La conscience de soi
Je me reconnaissais là... hum là je suis anxieux fais attention!	La conscience de soi
Dans ce temps-là, je suis moins patient.	La conscience de soi

Donc, par la suite, sur le chemin menant jusqu'à l'auto... je me sentais impatient... un petit peu irritable.	La conscience de soi
OK... parce que ça [ne] se passait pas comme je le désirais.	La conscience de soi
l'élève est, à ce moment-là, euphorique, OK... il souriait... c'est le fun	La conscience de soi
Moi, je me sentais... me sentais, à ce moment-là... rendu dans l'autobus beaucoup plus calme, OK... les élèves étaient plus ensemble, dans le coin... j'avais plus le contrôle sur ce qui se passait... je me sentais plus en contrôle.	La conscience de soi
quand je suis intervenu sur le premier commentaire, je me sentais calme, mais quand même un peu irrité par ces propos	La conscience de soi La maîtrise de soi
j'essaie de leur apprendre à vivre quand même un peu ça fait partie de notre mission le savoir-être	La prise de décision Les relations interpersonnelles
je me sentais un peu gêné que les gens... c'est mes élèves, c'est mon groupe... il y a des personnes âgées... il y a des gens...	La conscience sociale La conscience de soi
je me sentais un peu gêné	La conscience sociale La conscience de soi
je me sentais un petit plus irrité à chaque fois	La conscience de soi
À ce moment-là, l'élève devenait irrité aussi. Il était dans la négation, « je [n'] ai rien fait »... alors, que je le voyais... voyait le dire, devant moi... et le fait que moi : bien, non, tu [n'] as pas rien fait. Il commençait à perdre son sourire et à devenir irrité et je voyais que... il y avait mal à croire à son mensonge, donc il devenait comme un petit peu habité le sentiment d'injustice.	La conscience de soi
j'étais très calme, je savais que c'était la chose à faire	La conscience de soi La prise de décision
je savais que c'était la chose à faire... demander... demander l'avis, tu sais... sur la suite des choses. J'avais pris ma décision : il ne restait pas avec moi en sortie	La conscience de soi La prise de décision
À ce moment-là, lui, il est devenu paniqué... paniqué parce que tout de suite les conséquences lui sont apparues et car il m'a traité de « asti de fif », j'imagine qu'il était en colère, paniqué, apeuré... un mélange d'émotions probablement.	La conscience de soi
j'étais surpris et presque amusé	La conscience de soi
Moi ça m'a fait comme redescendre.	La conscience de soi

À ce moment-là moi, instantanément on dirait que je me suis complètement dissocié de la situation au niveau émotif... j'ai fait... ben voyons donc... Il a perdu les pédales là... il s'est rendu bien trop loin.	La conscience de soi
Donc, je [ne] me suis pas senti fâché du tout par son insulte... du tout	La conscience de soi
il s'est calmé... il s'est calmé... puis je pense que c'est pas mal toutes les émotions par lesquelles j'ai traversé.	La conscience de soi
c'est du contrôle de soi-même là	La maîtrise de soi La conscience de soi
apprendre à contrôler ses émotions... c'est... c'est... on peut le faire de plein de façon... moi, j'ai suivi pendant plusieurs années une psychothérapie.	La conscience de soi La maîtrise de soi
j'ai parlé beaucoup de mes émotions. Puis, j'ai appris à les identifier... puis je n'étais pas la même personne en entrant... ça m'a... maintenant ça m'aide énormément dans mon travail d'enseignant, mais je [n'] étais pas la même personne en commençant ça puis et en la terminant	La conscience de soi La maîtrise de soi
En fait que c'est sûr qu'identifier mes émotions, puis le contrôle de soi... ça, ça m'a aidé.	La conscience de soi La maîtrise de soi
il y avait un moment de réflexion	La conscience de soi La maîtrise de soi
il y avait un moment de réflexion. Je me disais : jusqu'où... jusqu'où... est où ma limite par rapport à son comportement aujourd'hui ? Parce que je n'avais pas mis mes limites claires, mes attentes claires envers le groupe... pas assez claire, au début. Donc, là je me questionnais là... ça fait une fois là... ça deux fois... est où la limite ?	La conscience de soi La maîtrise de soi
Parce que je n'avais pas mis mes limites claires, mes attentes claires envers le groupe... pas assez claire, au début.	La maîtrise de soi La conscience de soi
Donc, là je me questionnais là... ça fait une fois là...ça deux fois...est où la limite ?	La conscience de soi
Les élèves là, ils ont réagi avec... il y avait un malaise, parce qu'ils connaissent aussi cet élève-là... ils regardaient comme un peu gênés du coin de l'œil, vers en haut... ceux qui sont un petit proche de lui souriaient... un peu au début, mais après quand il m'a traité de « asti de fif », ils [ne] souriaient plus... là ils m'observaient, ils observent l'élève en question...	La conscience de soi La conscience sociale
c'était un groupe de 10 élèves sur 30 qui se rendaient vraiment compte de ce qui se passait...	La conscience de soi
c'était plus avec malaise... avec gêne, puis avec une curiosité... comment je vais réagir	La conscience de soi

J'ai un bon lien avec mes élèves quand même... puis, tu sais... je pense que les apprécier, puis ils m'apprécient.	La conscience de soi Les relations interpersonnelles
je pense que les élèves saisissaient là que c'était inadéquat, puis que ça [n'] était plus drôle	La conscience de soi
Mais, il a comme été un petit peu... ostracisé... comme si momentanément, pendant 10 minutes là, plus personne ne voulait [pas] être associé avec lui. Puis, je pense ça... pas pour solida... peut-être un petit peu par solidarité par l'enseignant, parce que les élèves sont pour l'enseignant, mais les élèves sont intelligents aussi, ils savent quand un élève là il se met dans trouble puis, il dépasse les bornes là.	La conscience de soi
Tu sais... « monsieur (il parle son prénom) il nous respecte, puis là il traite de fif », donc, je ne sais pas par quelle... de façon... mais, personne qui lui parlait après, tu sais, personne n'allait lui parler... si ça c'est fait, peut-être ça c'est fait, mais moi, j'observais ce qui s'est passé, j'avais l'impression que là... momentanément là... personne [ne] voulait [pas] être associé trop à lui.	La conscience de soi
Donc, c'était important à ce moment-là de... tu sais... comme adulte de [ne] pas laisser tomber ce petit gars-là non plus il [ne] devait pas se sentir bien d'avoir péter sa coche comme ça là, tu sais. En fait que... malgré... malgré... une petite colère... pas une petite colère, mais, tu sais... c'est sûr qu'il avait une petite, petite, petite, petite dose de ressentiment de moi envers lui, malgré que ça ne concerne pas...	La conscience de soi La conscience sociale Les relations interpersonnelles La prise de décision
Mais, c'est important de passer par-dessus ça, puis dire que je suis encore là... tu sais... puis ça, ça se fait par : tu sais... as-tu besoin de moi pour Google Maps ? Sais-tu où prendre l'autobus ? Puis, ça leur rassurait que je viens de le traiter de non, mais il est là encore, tu sais.	Les relations interpersonnelles La conscience sociale
j'aurais peut-être essayé de garder ça là... garder, garder ça pour moi	La conscience de soi
Au meilleur de mes capacités à ce moment-là.	La conscience de soi La prise de décision
que... j'ai géré ça du mieux que j'ai pu quand même assez bien selon moi à ce moment-là	La conscience de soi La maîtrise de soi
Par contre, tout de suite, tout de suite, tout quelques secondes plus tard, un petit sonnet d'alarme... s'est dit dans ma tête : attention là... au niveau de la responsabilité civile... je ne suis pas sûr que j'ai le droit de faire ça, tu sais... S'il sort... il [ne] prend pas l'autobus, il s'en va sur le bord de l'eau puis je ne sais pas là... extrême... il se fait rentré dedans par un char... il est sur ma responsabilité.	La prise de décision

Donc, autant que... à ce moment-là... sur le coup de l'impulsivité je voulais qu'il quitte... ben, je ne sais pas ce que j'avais le droit.	La maîtrise de soi La prise de décision
Parce que ça peut vite dégringoler pour ce genre d'histoire là... c'était pour... il faut que tu assures la sécurité des élèves, avant tout.	La prise de décision
j'ai assez d'estime pour la qualité de mon enseignement	La conscience de soi Les relations interpersonnelles
je suis très bien capable de gérer ma classe... tout le monde le sait... je suis un bon enseignant	La conscience de soi Les relations interpersonnelles
Puis, aussi mon histoire de vie fait en sorte que je sais que demander de l'aide ce n'est pas... ce n'est pas un signe de faiblesse.	La conscience de soi