

UNIVERSITE DE LAUSANNE
FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE (IP)

SESSION DE SEPTEMBRE 2018

Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire :
de la théorie des émotions à leur application sur le terrain

Etude comparative de trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants

Mémoire de Master en psychologie

Présenté par Andrée-Lise Grossenbacher et Nadia Riva

Sous la direction de Nathalie Muller Mirza, maître d'enseignement et de recherche

Expert : Alessandro Elia, maître d'enseignement et de recherche ; *psychologue* FSP - AVP ;
M.E.R.

Remerciements

Nous tenons tout particulièrement à remercier les six enseignants qui ont accepté de participer à cette étude et sans qui celle-ci n'aurait pas pu voir le jour.

Nous remercions également notre directrice de mémoire, pour ses conseils, son écoute et son aide.

Enfin, nous remercions nos proches et toutes les personnes qui ont rendu possible l'élaboration de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1. CADRAGE THEORIQUE.....	4
1.1. LES ÉMOTIONS À L'ÉCOLE.....	5
1.1.2. Une approche socioculturelle des émotions	7
1.1.3. Le partage social des émotions.....	7
1.1.4. La secondarisation des émotions	9
1.2. ENSEIGNER	10
1.2.1. L'identité enseignante	11
1.2.2. Les émotions au cœur du métier d'enseignant	12
1.2.3. Contraintes et pressions dans le métier d'enseignant	14
1.2.4. L'activité enseignante et les émotions du point de vue de la clinique de l'activité	15
1.2.5. Relation enseignant-élèves	16
1.3. APPRENDRE	17
1.3.1. Les émotions dans les apprentissages.....	18
1.3.2. Emotions des élèves	19
1.4. FORMATION DES ENSEIGNANTS ET PROGRAMMES AUTOUR DE LA THÉMATIQUE DES ÉMOTIONS	21
1.4.1. Etat des lieux du système scolaire suisse romand en ce qui concerne la place des émotions dans le programme scolaire.....	21
1.4.2. Le « Social and Emotional Learning »	25
1.4.3. « Grandir en paix ».....	25
1.4.4. « Les Zophes »	26
1.5. LES CARACTÉRISTIQUES DU MÉTIER CHEZ LES ENSEIGNANTS NOVICES ET EXPERTS.....	26
1.5.1. Les novices.....	27
1.5.2. Les experts.....	29
2. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	29
3. CADRAGE METHODOLOGIQUE	31
3.1. POPULATION INTERVIEWÉE.....	31
3.2. MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	32
3.3. OBSERVATIONS EN CLASSE	33
3.4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	33
3.4.1. Analyse thématique de contenu.....	34
3.5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	34
4. RESULTATS DES ANALYSES DES ENTRETIENS	35
4.1. PRÉSENTATION DES THÈMES GÉNÉRAUX.....	35
4.1.1. Thème 1 : Perception que les enseignants ont de leurs propres émotions	36
4.1.2. Thème 2 : Perception que les enseignants ont des émotions de leurs élèves.....	42
4.1.3. Thème 3 : Réponses et activités autour de la thématique des émotions	46
4.1.4. Thème 4 : Différences et similitudes entre « novices » et « experts ».....	50
4.2. OBSERVATIONS EN CLASSE	53
4.2.1. Observations dans une classe de 3P	53
4.2.2. Observations dans une classe de 1-2P	56
4.3. SYNTHÈSE.....	58
5. DISCUSSION	59
5.1. IDENTITÉ PROFESSIONNELLE	69
5.2. LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	73
6. CONCLUSION	74

BIBLIOGRAPHIE	76
BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE	83
ANNEXES	87
ANNEXE 1 : LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	87
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SEMI-STRUCTURÉ	90
ANNEXE 3 : ACTIVITÉS ET MÉTHODES CONCRÈTES AUTOUR LA THÉMATIQUE DES ÉMOTIONS	93
ANNEXE 4 : ANALYSE DE DISCOURS D'UNE ENSEIGNANTE NOVICE	97
ANNEXE 5 : ANALYSE DE DISCOURS D'UN ENSEIGNANT EXPERT	99
ANNEXE 6 : RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	101

Introduction

Ces dernières années, le métier d'enseignant a vécu de nombreux changements identitaires, notamment à travers l'évolution de la société, demandant une adaptation constante de la part de ces professionnels. Ceux-ci sont confrontés à de nouveaux enjeux, tels que des classes avec de plus grands effectifs, de plus en plus hétérogènes et socio-culturellement diversifiées. Mais aussi à des élèves dont les besoins éducatifs sont particuliers ou encore, à de nombreuses pressions provenant, entre autres, de leur établissement scolaire et des parents. Tout cela incite l'école à porter une attention accrue au développement de compétences psychosociales des enseignants, mais aussi des élèves (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010).

En tant que futures psychologues, nous avons régulièrement été en contact avec le milieu scolaire, par exemple lors de notre formation au service de consultations psychologiques de l'Université de Lausanne ou encore, durant nos stages. Se rendre compte de la façon dont les enseignants vivent leur métier et comprendre leurs pratiques concrètes autour de la thématique des émotions, pourrait nous aider dans l'avenir, à mieux les accompagner face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. De plus, notre formation nous a montré que les apprentissages activaient et mettaient en jeu d'autres compétences chez l'élève que seulement des aspects cognitifs. Le contexte dans lequel les apprentissages se font, joue également un rôle et les émotions en font grandement partie. Aussi, l'expérience émotionnelle des enseignants aurait un impact direct sur la qualité de son enseignement et des apprentissages ainsi que sur ses élèves (Curchod-Ruedi et al., 2010, p.149). En effet, selon plusieurs auteurs dont Sutton et Wheatley (2003) et Chevallier-Gaté (2014), les émotions jouent un rôle important dans les apprentissages notamment dans l'acquisition de connaissances.

Le domaine des émotions, contrairement à celui de la cognition, a été peu étudié au 20^{ième} siècle. Cependant, depuis une trentaine d'années (Sutton & Wheatley, 2003 ; Visioli, Petiot, & Ria, 2015), nous notons un regain d'intérêt pour les recherches sur ce thème et plus précisément sur la place des émotions dans un contexte scolaire. Ces travaux s'inscrivent dans des courants variés de la psychologie tels que la psychologie cognitive, la psychanalyse ou dans des approches plus sociales (Visioli et al., 2015). Selon Sander (2013), de nombreux laboratoires universitaires s'intéressent actuellement aux émotions et à leur influence sur certaines fonctions cognitives

comme la mémoire, les processus attentionnels ou la prise de décision. Tenir compte des aspects émotionnels serait devenu une étape essentielle pour tous les chercheurs qui s'intéressent de près ou de loin à « l'esprit et aux comportements ».

En se basant sur le « triangle pédagogique » d'Houssaye (1988), nous tenterons de comprendre comment les émotions traversent ces trois pointes du triangle qui sont, les objets de savoir, l'enseignant et l'élève. En effet, nous pensons qu'un élève en phase d'apprentissage vivra des émotions, de même que l'enseignant. De plus, nous verrons que les connaissances et les apprentissages, ainsi que la relation entre un enseignant et ses élèves recouvrent également des dimensions affectives (Chevallier-Gaté, 2014).

Par cette recherche, nous souhaitons montrer comment les émotions peuvent se retrouver au cœur de l'activité et de la construction de l'identité professionnelle enseignante (Hargreaves, 2001 ; Zembylas, 2005). De ce fait, l'originalité de cette recherche réside dans le fait que nous nous intéressons également aux émotions que ressentent les enseignants dans leur métier, au sens qu'ils leur donnent concernant leur rôle et leur place dans le système scolaire et sur leurs pratiques concrètes concernant la thématique des émotions.

La littérature met en avant le fait que la dimension affective est présente à l'école et que des programmes existent pour travailler en classe autour de la thématique des émotions. Mais qu'en est-il sur le terrain ?

Pour répondre à la question de la place des émotions à l'école, nous allons essayer de mieux saisir les représentations qu'ont les enseignants des émotions en classe mais aussi les réponses qu'ils donnent à l'expression émotionnelle de leurs élèves et les activités qu'ils mettent en place autour de cette thématique. Nous allons également détailler comment ils décrivent leurs propres émotions, comment ils les prennent en compte dans leur métier, les ressources que ces professionnels ont à disposition pour y faire face et les conséquences qu'elles peuvent avoir sur les apprentissages.

Enfin nous comparerons les pratiques d'enseignants « novices » d'une part et « experts » d'autre part autour de la thématique des émotions, ceci dans le but de voir si des différences significatives apparaissent selon que l'on ait plusieurs années d'expériences ou que l'on débute, tant dans la manière d'appréhender les émotions, celles de leurs élèves ainsi que les leurs, que dans leurs pratiques.

Pour cela, nous avons décidé d'interviewer des enseignants de différents établissements de Suisse romande. Ce choix nous a permis de comparer deux groupes, les enseignants « novices » et les enseignants « experts », afin de saisir leur perception du rôle des émotions en classe et si des différences et/ou points communs apparaissaient entre eux. Nous nous sommes basées sur des entretiens semi-structurés de six enseignants ainsi que sur des observations *in vivo* dans deux classes d'école primaire. Ces observations ont été utiles comme outil de récolte de données car elles nous ont permis d'être les témoins directs des pratiques enseignantes en classe sur la thématique des émotions au moment où ces dernières s'expriment (Martineau, 2005).

Pour avoir une meilleure compréhension du rôle et de la place que les enseignants ont de cette thématique des émotions mais également, afin de mieux appréhender la singularité de leur vécu professionnel, la méthode qualitative a semblé être le procédé le plus pertinent pour ce travail (Marshall & Rossman, 2011 ; Miles & Huberman, 1994, p.30-31). En effet, cette approche permet de découvrir et d'approfondir la manière dont les enseignants vivent leurs émotions et celles de leurs élèves en classe et offre la possibilité au chercheur d'explorer la pratique des participants et le sens que ceux-ci lui donnent (Antoine & Smith, 2017, p.375).

Nous verrons que les lectures au sujet des émotions à l'école, décrivent l'importance de les prendre en considération, de les travailler, de les développer mais aussi d'en faire des programmes d'enseignement. Nous le constatons d'ailleurs avec certains programmes américains qui donnent aux enseignants des pistes d'activités pour travailler les dimensions plus affectives, comme le « Social and Emotional Learning » (SEL). Mais qu'en est-il en Suisse ? De telles approches pédagogiques centrées sur les émotions existent-elles ? Qu'en est-il au niveau du Programme d'Enseignement Romand (PER) et des formations proposées aux enseignants ? Les émotions y trouvent-elles leurs places ? Comment les enseignants vivent-ils les manifestations émotionnelles au quotidien et comment y répondent-ils ?

Le but de notre travail consistera donc à mettre en avant les pratiques concrètes des enseignants autour de la thématique des émotions mais aussi de comprendre quelles représentations ces professionnels de l'éducation ont de la place et du rôle des émotions à l'école.

1. Cadrage théorique

Depuis quelques années, sur le plan théorique, un changement de perception concernant la place des émotions à l'école est apparu. Nous sommes passés d'une vision plus « traditionnelle » concernant leur place à l'école, avec une mise en opposition entre émotion et savoir, à une vision plus récente, dans laquelle la dimension affective fait partie des apprentissages.

Auparavant, dans la littérature, les émotions et les savoirs étaient souvent décrits de manière opposée : l'école étant perçue comme le lieu de la raison dans laquelle les émotions n'avaient pas leur place, avec un primat du cognitif sur l'affectif. Mais d'autres approches sont venues compléter et même parfois contredire cette vision qui opposait émotion et cognition, telles que les approches socioculturelles mais aussi certaines théories comme celle de la secondarisation des émotions (Muller Mirza, 2014). En effet, les théories récentes sur les émotions à l'école montrent que les émotions traversent les apprentissages, tant du côté de l'élève que des enseignants, dans les relations entre un enseignant et ses élèves, entre les élèves, mais également dans la relation que les élèves entretiennent avec les savoirs.

Dans les chapitres théoriques qui vont suivre, les concepts principaux de notre travail seront abordés, à savoir, dans un premier temps, les définitions que l'on peut donner aux émotions et plus précisément aux émotions dans un contexte scolaire en s'appuyant plus particulièrement sur une approche socioculturelle donnant une place centrale aux émotions dans les apprentissages. De plus, nous expliquerons à travers leurs manifestations en classe, le besoin que tout individu, adulte et enfant, aurait de partager avec autrui ses émotions (Rimé, 2009). Puis, nous détaillerons comment les émotions peuvent être envisagées comme un support d'apprentissage pour les élèves (Muller Mirza, 2014).

Nous donnerons ensuite une définition du terme « enseigner » puis du terme « apprendre », en lien avec les émotions que vivent les enseignants d'une part, et les élèves d'autre part. Le chapitre sur qu'est-ce qu'enseigner, rendra compte de ce que signifie être enseignant, ainsi que les contraintes et les pressions qui peuvent en découler, créant pour certains un « malaise enseignant » (Basco, 2003). Il abordera également la clinique de l'activité au sens de Clot (2011) qui évoque les conflits liés aux actions contradictoires ou abandonnées qui peuvent ou auraient pu contribuer à réaliser l'activité dans le but de démontrer comment les enseignants peuvent se retrouver dans certains dilemmes liés à leur profession. Le chapitre suivant concernera les émotions du côté de

l'apprenant et visera à expliquer les effets que les émotions ont sur l'enseignement ainsi que sur les apprentissages en évoquant notamment le modèle du « triangle pédagogique » de Houssaye (1988). Afin de voir ce que font concrètement les enseignants en lien avec la thématique des émotions et les réponses qu'ils donnent à l'expression émotionnelle d'un élève, nous allons pour cela, dans le quatrième chapitre, faire un état des lieux de la place des émotions dans le système scolaire Suisse romand à travers ce qui est dit des émotions dans le PER. Et ce, afin de voir si la thématique des émotions se retrouve dans la formation initiale mais aussi dans les cours de formation continue des enseignants. Puis, nous aborderons certains programmes qui promeuvent l'expression, la compréhension et le partage émotionnel.

Enfin, dans le dernier chapitre du cadrage théorique, nous évoquerons les différences et/ou les similitudes qui existent entre les enseignants « novices » et les enseignants « experts » sur leur façon de percevoir mais aussi de travailler les émotions en classe. Nous décrirons comment un enseignant débutant vit ses premiers pas dans l'enseignement et les tensions auxquelles il se retrouve parfois confronté lors des débuts de sa carrière.

1.1. Les émotions à l'école

« Tout le monde sait ce qu'est une émotion jusqu'à ce que vous lui demandiez de la définir » (Fehr & Russel, 1984, p. 464).

La littérature concernant la définition des émotions est vaste, comme le constate Cosnier (1994) dans son ouvrage (cité Rimé, 2009) dans lequel il évoque la multitude des définitions de ce terme. En effet, en 1981, il recense onze types de définitions ; en 1992, ce nombre augmente à seize et en 1994, il faudrait parcourir pas moins de dix-huit définitions différentes. Toutefois, selon Sander (2013), travaillant dans la Section de psychologie de l'Université de Genève et spécialiste des sciences affectives, une définition semble faire consensus en psychologie depuis 2013. Selon lui, l'émotion est un processus rapide, focalisé sur un événement et constitué de deux étapes : (1) un mécanisme de déclenchement fondé sur la pertinence de l'événement et (2) une réponse émotionnelle à plusieurs composantes. Ces dernières peuvent être les tendances à l'action et les réactions du système nerveux autonome contrôlant par exemple, le rythme cardiaque, les expressions et les sentiments. L'émotion est alors décrite comme étant un processus rapide,

focalisé sur un événement, déclenchant une réponse émotionnelle formée de plusieurs composantes.

Depuis quelques années, la littérature et la recherche reconnaît une place aux émotions dans le système scolaire et une influence sur les apprentissages (Chevallier-Gaté, 2014 ; Sander, 2013). Les définitions que l'on peut avoir des émotions à l'école sont multiples et varient également en fonction du courant dans lequel elles s'inscrivent : une approche cognitiviste n'aura, par exemple, pas la même manière d'appréhender les émotions à l'école qu'une approche psychodynamique ou socioculturelle. En effet, dans une approche cognitiviste, les émotions sont considérées comme influençant la cognition. Elles ont des effets sur la mémoire, l'attention ou encore sur la perception (Nugier & Niedenthal, 2005, p.5 cités par Visioli, Petiot, & Ria, 2015). Dans une approche psychanalytique, les émotions n'ont pas uniquement une influence sur la cognition mais organisent également nos conduites : « les émotions auraient alors une fonction de communication ou d'expression, destinée à informer autrui d'une situation chargée de valeur pour soi et renverrait davantage à ce qui mobilise le sujet en direction de l'extérieur » (Visioli et al., p.209). Enfin, une conception plus sociale des émotions considère les émotions comme « un système expressif, corporel, culturellement marqué, qui accompagne toutes les formes de communication » (Visioli et al., p.216).

Aussi, depuis quelques années, plusieurs auteurs estiment que « l'émotion n'est pas un phénomène purement individuel mais qu'elle présente une forte composante inter-individuelle et sociale » (Livet, 2002 ; Manstead & Fisher, 2001 ; Rimé, 1993, cités par Visioli et al., 2015). Dans une approche plus située des émotions, « l'étude des émotions repose sur la conviction [...] qu'elles sont des phénomènes indissociables des situations dans lesquelles elles prennent forme ». En d'autres termes, certaines approches insistent sur l'importance de considérer les émotions dans le contexte dans lequel elles se développent sous la forme d'une identité distincte (Visioli et al., p.213).

C'est en s'appuyant sur ces deux dernières définitions plus sociales des émotions que nous allons tenter de mettre en lumière comment les émotions traversent les apprentissages mais aussi comment les enseignants les prennent en compte. Et ce, aussi bien à travers les réponses qu'ils donnent aux émotions exprimées par leurs élèves, qu'à travers les approches pédagogiques qu'ils mettent en place autour de cette thématique.

1.1.2. Une approche socioculturelle des émotions

Sur le terrain, ces deux notions, émotion et cognition, ont longtemps été mises en opposition. L'école se définissant avant tout, comme le lieu de la raison, détachée des émotions et centrée sur les savoirs. D'ailleurs, comme l'écrit Muller Mirza (2014), les émotions sont généralement perçues par le système éducatif comme « entravant les apprentissages » et comme menaçant « la dynamique de la classe. L'auteure ajoute également que « les émotions des élèves dans les interactions en classe se trouvent souvent refroidies, jugulées, mises de côté et ainsi comme non légitimées dans l'arène de la classe » (Audigier, 2004, cité par Muller Mirza, 2014, p.261).

Mais ces deux notions, émotion et cognition, sont-elles véritablement deux entités distinctes l'une de l'autre ? Dans la littérature actuelle, les émotions sont plutôt perçues comme ayant leur place à l'école considérées comme étant indissociables des cognitions, car sur le terrain, il semble difficile de définir une frontière nette entre ces deux concepts (Audigier, 2004, cité par Muller Mirza, 2014).

D'ailleurs, dans une approche socioculturelle vygotskienne, les émotions sont perçues comme faisant partie intégrante de la cognition et des apprentissages et comme ayant « une place centrale dans la vie psychique » de tout individu (Muller Mirza, 2014, p.259). Toujours selon Vygotski (1985, cité par Muller Mirza, 2014, p.259), il y aurait « une articulation entre la pensée et les émotions dans toute dynamique de la vie humaine ». Ce travail s'appuie sur cette perspective socioculturelle des émotions dans laquelle les ressentis des élèves pourraient se mettre au service de la dialectique. L'émotion ne serait-elle pas plutôt ce qui apporte de la couleur aux apprentissages (Audigier, 2004, cité par Muller Mirza, 2014), rendant les concepts appris en classe plus vivants et plus incarnés ?

1.1.3. Le partage social des émotions

Si les émotions sont présentes en classe, comment se partagent-elles ? Dans son ouvrage, Rimé (2009), Professeur ordinaire émérite de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université du Louvain en Belgique, nous parle de l'importance que les émotions prennent dans nos échanges au quotidien. Il décrit, à travers des études, le besoin de tout individu

a, quel que soit sa culture, son niveau socioéconomique et son genre, de partager avec autrui ses émotions.

Selon Janoff-Bulman, en 1992 (cité par Rimé ; 2009, p.86), « les personnes qui ont vécu un événement émotionnel majeur, manifestent un besoin parfois insatiable d'être écouté, de parler et de reparler de cet événement ». Même une observation de la vie quotidienne révèle que « les conversations les plus communes sont émaillées du récit des épisodes émotionnels qui la rythment ».

Aussi, le partage social des émotions implique deux éléments selon Rimé (2009) : La ré-évocation de l'émotion sous forme de langage socialement partagé et la présence d'un partenaire, d'un auditeur, auquel cette ré-évocation est adressée.

Mais alors qu'en est-il de ce partage des émotions chez les enfants mais aussi en classe ? Partagent-ils leurs émotions ? Si oui avec qui ? Rimé (2009), dans un des chapitres de son ouvrage, décrit plusieurs études faites en classe autour du partage des émotions. Ces études explorent ainsi comment se manifeste ce partage chez l'enfant.

Les résultats d'une de ces études exploratoires (Baez, 1998, cité par Rimé, 2009), montrent que le partage des émotions est initié dès l'âge de trois ans à la demande des parents et non pas spontanément par l'enfant. Puis, ce partage augmente avec l'âge et les enfants deviennent peu à peu les initiateurs de celui-ci. En résumé, dès trois ans, le partage des émotions se fait essentiellement avec les parents puis, en grandissant, ce partage s'étend à l'entourage social de l'enfant. Nous voyons donc à travers ces résultats que partager et donc verbaliser ses émotions n'est pas quelque chose qui apparaît spontanément chez l'enfant. C'est d'abord le questionnement du parent puis des adultes entourant l'enfant qui permet d'initier cet échange. Puis, au fur et à mesure du développement de l'enfant, ce partage se fait spontanément. Il y aurait donc un apprentissage autour de la verbalisation des émotions, apprentissage qui se fait par l'intermédiaire des adultes qui entourent l'enfant, dont fait partie l'enseignant.

D'autres études menées en milieu scolaire avec des enfants âgés de six à huit ans, permettent de mieux appréhender le partage social des émotions à cet âge (Rimé, Dozier, Vandenplas, & Declercq, 1996). Celles-ci démontrent que ce partage est présent dès l'âge de six ans et également, que la cible du partage à cet âge-là, n'est pas forcément les pairs ou l'enseignant, mais principalement les parents. Nous trouvons cette constatation intéressante car savoir que les

jeunes élèves ne se confient pas spontanément à leur enseignant au sujet de leurs émotions, montre alors que si ce dernier n'initie pas cet échange, il pourrait passer à côté d'émotions ressenties par leurs élèves.

Cet auteur met également en avant les bienfaits d'un tel partage des émotions car il créerait de meilleures relations interpersonnelles dans une classe, augmenterait le bien-être et l'estime de soi mais aussi la confiance que l'on a envers son enseignant et ses camarades. Comme le dit Rimé (2009, p.12), à partir de la simple évocation d'une émotion, les élèves peuvent ainsi apprendre à « vivre ensemble » :

Le partage social des émotions aboutira à établir ou consolider les liens socio-affectifs. Il peut apporter une contribution précieuse à l'établissement, au maintien et au renforcement des liens socio-affectif, renforcement des liens affectifs entre les partenaires. Un puissant outil d'intégration sociale. Il crée une dynamique interpersonnelle positive si certaines conditions sont respectées par l'auditeur.

Ce que nous trouvons également intéressant avec cette notion de partage social des émotions, est que l'enfant qui vit une émotion aurait besoin, selon son âge, de « ré-évoquer » ce qu'il ressent à un « auditeur », nommé ainsi par Rimé (2009). Cet « auditeur » ne va pas uniquement recevoir l'expression émotionnelle mais aussi y répondre : soit par un « réconfort non verbal », soit par « une expression verbale », « une dédramatisation » ou « un soutien social » (Rimé, 2009, p.127). C'est ce que notre travail souhaite justement mettre en lumière : est-ce que les enseignants sont des « oreilles attentives » (Brunel, 1995, p.192) aux émotions exprimées par leurs élèves ? Et si oui, comment y répondent-ils ?

1.1.4. La secondarisation des émotions

Après avoir montré comment, avec qui et à quel âge les enfants partagent leurs émotions, la question que nous nous posons à présent est de savoir ce que les enseignants font des émotions et des expériences plus personnelles verbalisées par leurs élèves. Les transforment-ils en un support d'apprentissage ? Est-il possible de partir de l'expérience subjective exprimée par un élève pour en faire un apprentissage plus collectif ?

Une auteure s'est penchée plus particulièrement sur le rôle des émotions dans les apprentissages à travers la notion de « secondarisation » de l'expérience qui est définie par Jaubert

et Rebière en 2001 (cités par Muller Mirza, 2014, p.258), comme une « reprise réflexive sur un autre plan de l'expérience première qui permet une certaine distanciation avec le flux de la pensée ». Cette reprise réflexive par l'enseignant va permettre à l'élève un mouvement de « reconfigurations, d'appropriation et de reconstruction du sens, de ses ressentis » (p.258). Ce concept de « secondarisation » permet donc de mieux appréhender cette articulation entre les savoirs et les émotions et de mieux comprendre comment les émotions peuvent servir de médiateurs aux apprentissages. Dans ce contexte scolaire, les émotions sont « socialement et culturellement médiatisées » et de la même manière que la pensée, traversent un plan « interpsychique à un plan intrapsychique » (Muller Mirza, 2014, p.258).

A travers cette approche, il s'agit donc de mieux comprendre comment les interactions entre un enseignant et ses élèves ou même entre élèves peuvent transformer une émotion verbalisée et la mettre au service des apprentissages permettant ainsi une meilleure acquisition des savoirs et une meilleure motivation à apprendre. Cette notion n'apporte-t-elle pas un autre sens et une autre fonction à la place des émotions à l'école ? C'est-à-dire une fonction plus pédagogique ? Nous trouvons également que cette théorie donne une importance au rôle des enseignants en tant que médiateurs autour de cette thématique, car c'est à travers leurs actions pédagogiques que l'expression subjective d'une émotion ou d'un vécu plus personnel d'un élève peut devenir source de connaissance pour toute une classe.

1.2. Enseigner

Enseigner n'est pas une activité anodine. C'est une activité complexe, empreinte de questionnements, de doutes mais aussi de certitudes, qui amène et répand avec elle son lot d'émotions. Dans un premier temps, nous chercherons pour cela à définir l'enseignement de manière générale mais aussi « l'identité enseignante » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001 ; Perez-Roux, 2012 ; Zimmermann, 2016). Puis, nous tenterons de comprendre, à travers le triangle pédagogique d'Houssaye, comment les émotions se traduisent à l'école et quel(s) rôle(s) elles jouent dans les apprentissages. Dans un troisième temps, il sera question des tensions et des dilemmes que leur activité professionnelle comporte, au sens de Clot (2011) en évoquant la théorie de la clinique de l'activité. Enfin, nous évoquerons la relation qui lie l'enseignant à ses élèves et les enjeux qui y sont liés.

1.2.1. L'identité enseignante

L'étymologie du verbe enseigner, selon Wiktionary (2018), vient du latin vulgaire « *insignare* », du latin « *insignire* », dérivé de *signum* (« signe ») : mettre une marque, signaler une chose. Cela suppose alors une interaction entre trois éléments qui composent de manière fondamentale l'enseignement en tant qu'activité, à savoir : l'enseignant, ses élèves et l'objet de connaissance (Figure 1).

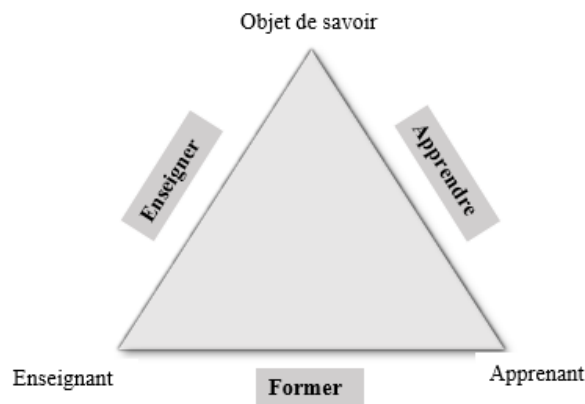


Figure 1 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988)

En effet, en prenant comme modèle le triangle pédagogique de Houssaye (1988, cité par Lang, 2000), les objets de savoir couvrent tout ce qui touche au contenu de la formation, tels que la matière et le programme à enseigner. L'élève, sera celui qui va pouvoir assimiler les connaissances par le biais d'un acte pédagogique, pouvant être du « savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir ou du faire savoir » (p.1). Les côtés du triangle représentent les relations indispensables à cette situation pédagogique : enseigner est en lien avec le rapport que l'enseignant entretient avec les objets de savoir ; former, dans la relation pédagogique, est le rapport vécu entre l'enseignant et l'étudiant et pour finir, apprendre est la relation d'apprentissage, c'est-à-dire, le lien que l'élève va construire avec le savoir (Lang, 2000, p.1).

Pourtant, le professionnel enseignant n'est pas uniquement celui qui fait acte d'enseigner, qui pense et repense les modalités ainsi que les obstacles inhérents à la transmission d'un savoir pour que la transmission se fasse dans de bonnes conditions. L'enseignant est aussi, et avant tout, un être humain à part entière, comme l'élève, « avec qui il va nouer une relation pédagogique » (Chevallier-Gaté, 2014, p.5). D'ailleurs, Cyrulnik et Morin (2011) soulignent ces propos en

évoquant que nous faisons « croire aux enseignants qu'ils n'ont que des connaissances à transmettre, comme si l'enfant était un récipient vide dans lequel on pouvait déverser n'importe quelle connaissance pour en faire un bon ingénieur, un bon médecin ou un bon professeur ». Justement, lorsque des adultes sont interrogés sur ce qu'ils se remémorent de leur passé d'élève, les connaissances apprises ne sont pas ce qu'ils mettent en avant, mais ce sont plutôt les souvenirs « à coloration affective » et particulièrement, « tel ou tel enseignant perçu comme médiateur plus ou moins bienveillant » (Chevallier-Gaté, 2014, p.5).

Les caractéristiques, les enjeux et les différents contextes de cette profession amènent, de manière subséquente, l'enseignant à se créer une identité professionnelle propre, qui se construit en lien avec les représentations sociales qu'il a de son métier (Pelini, 2013). Il va se créer une image de soi en fonction et en accord avec celle que son entourage, les autres, lui attribuent selon lui (Dubar, 1991 ; Mead, 1934 ; Tickle, 2000, cités par Pelini, 2013). Effectivement, son « groupe d'appartenance » mais également, la société et tous les sous-groupes qui en font partie, influenceront la manière dont l'individu se construit et se considère de manière générale (Pelini, 2013, p.43).

L'identité professionnelle est dynamique et se construit au fil du temps sous l'influence de facteurs externes à l'individu - tels que son travail ou son expérience de vie dans des contextes particuliers - et de facteurs internes, telles que les émotions ou les ressentis. Une identité n'est donc pas qu'externe, elle se construit aussi au travers de ce qu'on ressent et par notre vécu (Zembylas, 2003). Les émotions modifient donc, dans un sens, l'identité enseignante, mais celle-ci peut également être altérée par les aspects du métier (Hargreaves, 2001). Les émotions ressenties lors de l'activité professionnelle de l'enseignant contribueraient à cette construction identitaire et celle-ci se créerait dans un contexte connoté émotionnellement. L'activité est, en quelque sorte, nourrie par l'émotion.

1.2.2. Les émotions au cœur du métier d'enseignant

L'acte d'enseigner demande de maîtriser des savoirs, des compétences et de les actualiser constamment. Ceux-ci peuvent être d'ordres théoriques, pratiques (Gohier et al., 2001) mais aussi d'ordres affectives (Hargreaves, 2001).

Il ressort de nos recherches, que les émotions traversent l'enseignement (Beauchamp & Thomas, 2009 ; Hargreaves, 2001). En effet, celles-ci sont profondément liées à tous les domaines de l'enseignement ainsi qu'à des processus d'apprentissage et de ce fait, comprendre la nature des émotions en contexte scolaire semble nécessaire (Schutz & Lanehart, 2002, cités par Chen, 2016).

En tant que « pratique émotionnelle » (Denzin, 1984, cité par Hargreaves, 2001), le fait d'enseigner active et colore les sentiments et les actions des enseignants et ceux qu'ils influencent. Les enseignants peuvent rendre leurs élèves enthousiastes ou les ennuyer, ils peuvent être proches ou distants, faire confiance à leurs collègues et aux parents, ou au contraire, être méfiants à leurs égards. Il faut toutefois être prudent car cette pratique peut aussi amener à une incompréhension des émotions d'autrui ou de soi, entraînant de ce fait, une baisse de la qualité de l'enseignement (Hargreaves, 2001). En effet, si le professeur ne comprend pas comment ses élèves lui répondent, il ne comprendra pas comment ils apprennent. De ce fait, un enseignement et un apprentissage efficaces dépendront en partie de la proximité, de la connaissance et du lien que l'enseignant a établi avec ses élèves, collègues et parents. La façon dont il a créé des conditions d'enseignement rendant possible la compréhension émotionnelle jouera également un rôle (Hargreaves, 2001).

De plus, les enseignants doivent prendre en compte leurs propres états émotionnels de manière adéquate et compétente afin de pouvoir enseigner et interagir avec les autres personnes qui gravitent autour d'eux (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010 ; Lee & Yin, 2011 cités par Chen, 2016). Justement, l'enseignant est en constante alternance entre le besoin de se relier à ses collègues et le besoin de garder « un sens d'individualité ». On lui demande également d'être consistant par rapport à ses pensées, attitudes, émotions, croyances et valeurs dans la classe et au sein de l'école (Zembylas, 2003).

Cependant, selon Latry (2004), l'enseignant manquerait de vigilance par rapport à ses comportements et ne se connaîtrait pas suffisamment au niveau émotionnel. Curchod-Ruedi et al. (2010), dans leur recherche, mettent en avant les compétences que ce professionnel devrait pouvoir construire, comme par exemple la prise de « conscience de ses propres émotions, la reconnaissance et la compréhension des émotions des autres (parents, élèves, collègues, direction), la capacité d'empathie et à gérer ses émotions » (p.150). De plus, selon plusieurs chercheurs, il serait important que ces compétences fassent partie de l'ensemble des habilités professionnelles développées durant la formation des enseignants (Lafortune, 2005, cité par Curchod-Ruedi et al.).

En effet, ces capacités réflexives en lien avec les émotions de l'enseignant et celles d'autrui en vue de les réguler, semble être la meilleure façon de faire afin de permettre le « maintien d'une attitude éthique chez les professionnels et diminuer le risque d'épuisement » (Curchod-Ruedi et al., p.153).

1.2.3. Contraintes et pressions dans le métier d'enseignant

Comme cité plus haut, l'enseignant est soumis à des pressions et des contraintes inhérentes à son métier. Selon certaines études, la profession enseignante serait même classée parmi « les professions les plus touchées par la détresse psychologique au travail » (Houfort & Sauvé, 2010 ; Lantheaume, 2011 cités par Mukamurera & Balleux, 2013).

D'ailleurs, selon les résultats d'une étude empirique menée en 2017 par le syndicat des enseignants romands auprès de 5'500 professeurs, le taux de « burn-out » chez les enseignants en Suisse, se situerait aux environs de 40% (Radio Télévision Suisse – le 12h30, 2017). Piérard (1996) estime même que 75% des absences des enseignants sont dues au « burn-out ». Nous précisons que dans ce travail, le « burn-out » est défini au sens de Brunet (cité par Schmidt, 2015, p.9) qui est : « un syndrome d'épuisement physique et émotionnel, comprenant une image de soi-même négative envers le travail, ainsi qu'une perte d'intérêt et de préoccupations envers les gens » dont ils ont la charge.

De plus, selon Mukamurera et Balleux (2013) et Ndoreraho et Martineau (2006), un nombre élevé d'enseignants pense à quitter le métier durant les cinq premières années d'activité professionnelle (environ 43% durant leur phase d'insertion au travail). Ce chiffre révèle un malaise dans la profession ainsi que des tensions identitaires, notamment chez la relève enseignante (Hargreaves, 2001).

En effet, le rôle de l'enseignant a changé ces dernières années (Pelletier, 2015) et beaucoup d'enseignants interrogés dénoncent une détérioration de la pratique, un manque de valorisation et de reconnaissance du métier de la part de l'école et de la société de manière générale (Basco, 2003). Les résultats de l'étude de Mukamurera et Balleux (2013) démontrent effectivement, que les enseignants vivent une augmentation de leur charge de travail, rendant le métier plus complexe, exigeant et accaparant. Ils se plaignent aussi du manque de temps mis à leur disposition. Se rajoute à ça le problème de la discipline et de l'éducation, prenant de plus en plus de place, que d'enseignement à proprement parler. L'intégration des élèves avec handicaps ou avec des

difficultés d'intégration et d'apprentissage dans des classes dites « normales » représente également un défi pour les enseignants qui sont confrontés à de nouvelles régulations.

Ainsi, des sentiments tels que la peine, la culpabilité, le ressentiment, la peur, l'injustice et la honte paraissant méconnus dans cette profession, sont en réalité bien présents chez les enseignants (Day & Leitch, 2001). Par exemple, l'enseignant aurait un réel besoin de voir ses élèves réussir. En effet, l'enseignant aura tendance à se remettre en question, à avoir des doutes sur son travail ainsi que sur sa manière d'enseigner et d'agir lorsque l'un de ses élèves n'atteint pas les exigences demandées du programme scolaire. Comme le soulignent Brunette et Munroe (2001) cités par Schmid (2015, p.15), « les enseignants associent l'échec scolaire à leur propre échec professionnel et développent parfois un discours d'autodénigrement ».

1.2.4. L'activité enseignante et les émotions du point de vue de la clinique de l'activité

Enseigner est donc une activité empreinte d'émotions diverses, de dilemmes mais aussi de conflits liés aux actions contradictoires ou abandonnées qui auraient pu contribuer à réaliser l'activité (Clot, 2011).

Selon Vygotski (1994, cité par Clot, 2011), la notion d'activité est considérée comme étant une partie infime de ce qui est réalisable et réalisé. Pour cet auteur, l'activité de l'homme serait constituée à chaque instant, d'occasions non réalisées. En d'autres termes, « ce qu'on donne à voir quand on travaille, n'est qu'un possible parmi un ensemble de possibles mobilisables dans le métier » (Ouvrier-Bonnaz, 2006, p.8). L'activité ne s'applique donc pas uniquement à ce qui est fait et accompli mais le réel de cette activité nécessite de considérer ce que l'individu « aurait souhaité faire, ce qu'il n'a pas pu faire, ce qu'il a été empêché de faire ».

Ce constat démontre que l'activité réalisée n'est qu'une composante de l'activité réelle, elle ne la résume pas. Face aux émotions de ses élèves par exemple, l'enseignant peut choisir de les accepter, de les recevoir ou alors, il peut décider de les contrôler et de les bloquer. Cette clinique de l'activité (Clot, 2011) peut être source de conflits et de tensions car elle amène le professionnel à faire sans arrêt des choix.

Il semblerait également qu'enseigner nécessite de plus en plus un travail émotionnel (Hargreaves, 2001 ; Zembylas, 2005) notamment afin d'atteindre une plus juste proximité, ou au

contraire, une plus juste distance entre les enseignants et leurs élèves (Ashforth & Humphrey, 1993). Pour Visioli, Petiot et Ria (2015), ces professionnels doivent sans arrêt prendre sur eux afin de changer, de maîtriser, de neutraliser ou encore, d'accroître leurs émotions selon la situation où ils sont, dans le but de pouvoir atteindre leurs objectifs éducatifs.

Les enseignants se retrouvent alors confrontés à un dilemme : ils sont sensés prendre soin de leurs élèves tout en restant détachés, en masquant leurs émotions face aux parents et en les contrôlant lorsqu'ils sont face aux élèves. Selon Goleman (1995), masquer et/ou gérer ses émotions fait partie des compétences émotionnelles ou intellectuelles attendues chez l'être humain. Il considère cela comme faisant partie intégrante d'une réussite professionnelle. Cependant, ses propos sont souvent contredits dans la littérature, notamment par Hochschild (1983), cité par Hargreaves (2001), qui voit le fait de masquer ses émotions et ses ressentis au travail comme étant inauthentique et usant sur la durée.

1.2.5. Relation enseignant-élèves

La relation que ce professionnel entretient avec un ou plusieurs de ses élèves est dès lors primordiale lorsque l'on évoque la place des émotions à l'école, car comme cité plus haut, être enseignant implique l'acte de formation de l'apprenant (Houssaye, 1988).

L'enseignant doit créer un lien avec ses élèves et leur transmettre un savoir, tout en gardant un cadre et un comportement adéquat. Entre eux justement, il se créerait une sorte de « complicité symbolique », précieuse et fragile (Gagné, 2006). En effet, c'est par elle que l'enseignant acquiert la position d'autorité aux yeux de l'élève, quand elle est faite de confiance et de respect. C'est donc à travers cette complicité symbolique que le professeur peut exiger des performances ou des efforts de la part de ses élèves.

Cependant, cette complicité est bien souvent mise à l'épreuve par la réalité de la classe, qui ne correspond alors que très rarement aux représentations et aux attentes de certains enseignants. Ils sont parfois confrontés à des élèves indisciplinés, peu motivés, souffrant du différents troubles dits « dys », d'apprentissage ou de problèmes de comportement. Les enseignants se retrouvent par conséquent face à « l'élève réel » et non face à « l'élève théorique » (Calin, 2011, p.111). Selon cet auteur, l'élève théorique serait « l'élève modèle, prêt à recevoir et à s'appropriier tous les savoirs et savoir-faire », une définition d'un élève qui va bien au-delà de ce que l'enseignant trouve en

réalité dans sa classe, de manière générale. En effet, il est bien souvent face à l'élève dit « réel », l'élève « imprévisible, mouvant, diversifié, traversé d'émotions et de désirs, d'incompréhensions, de passions, de savoirs et de volontés farouches d'ignorance » (p.111). Pour cet auteur, les enseignants ne sont pas assez formés et préparés à enseigner à ces élèves dits « réels » et aux enjeux, notamment émotionnels, que cela entraîne chez eux.

1.3. Apprendre

Le terme « enseignement » ne pourrait pas être complet si l'on ne définissait pas celui de l'apprentissage. Enseigner et apprendre peuvent s'opposer dans le sens où le premier vise à dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant. L'apprentissage est de ce fait un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances (Wiktionary, 2018) et impliquant de près ou de loin les émotions (Chevallier-Gaté, 2014).

Si nous reprenons le « triangle pédagogique » (Houssaye, 1988), « l'apprentissage implique toujours un sujet apprenant d'un côté, et un objet de savoir de l'autre » (Chevallier-Gaté, 2014, p.3). Bien que nous retrouvions ces deux composantes dans la construction des connaissances dans le constructivisme piagétien, Vygotski, à travers le courant socio-constructiviste, rajoutera le rôle crucial du tiers, c'est-à-dire, l'enseignant (Chevallier-Gaté, 2014, p.3).

De plus, selon Perrenoud (2003), un être humain ne pourrait pas subsister s'il n'apprenait pas et ce, malgré le travail parfois complexe que cela peut demander. En effet, apprendre signifie « désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir » (p.17). Apprendre favorise en outre, le bien-être, la maîtrise, l'estime de soi, mais cette activité peut aussi, amener de la souffrance, de la déception ou de l'humiliation. L'apprentissage est donc lié aux relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient avec lui, mais les émotions représentent-elles finalement un frein ou un levier dans l'acquisition de connaissances ?

1.3.1. Les émotions dans les apprentissages

Beaucoup de travaux en neuropsychologie cognitive, dont ceux de Damasio en 1995, mettent en lumière le fait que les émotions sont liées de près dans la cognition. Par exemple, par le biais de l'étude d'un patient ayant subi l'ablation d'une partie du lobe frontal, cet auteur a pu voir en quoi les émotions aidaient, par exemple, à penser. Bien qu'il ait gardé des facultés intellectuelles normales, ce même patient avait perdu ses facultés émotionnelles après l'ablation d'une partie de ce lobe. Ces recherches apportent donc non seulement des liens entre émotions et cognitions, mais elles permettent aussi de rétablir l'étude de l'être humain dans son ensemble, car elles prennent à la fois en compte le niveau de la cognition mais également celui des émotions et de la biologie (Chevallier-Gaté, 2014, p.4).

En ce qui concerne le développement de l'enfant, plusieurs études en psychologie démontrent à quel point la sécurité affective est cruciale dans la construction et la structuration psychique de l'enfant (Chevallier-Gaté, 2014, p.4). Le neuropsychiatre français Cyrulnik est d'accord sur ce point et souligne que « les structures cognitives sont alimentées et mises à feu par la relation affective et c'est elle qui donne envie d'explorer pour partager » (p.5).

Les émotions sont donc impliquées de près ou de loin dans les apprentissages, en ce qui concerne par exemple la manière « de s'y préparer, de réagir aux difficultés et aux obstacles et d'appréhender la valeur des résultats obtenus » (Bouffard & Vezeau, 2010).

Mais une question se pose alors : est-ce que les émotions favorisent les apprentissages ? Ou au contraire, représentent-elles un frein ? Pour reprendre Cyrulnik et Morin (2011) cités par Chevallier-Gaté (2014), « l'amour, l'affectivité et la sympathie » aideraient à l'acquisition de connaissances et dans l'enseignement de manière générale. Cependant, se confronter aux savoirs en tant qu'élève ou apprenant n'est pas quelque chose d'anodin. En effet, cette confrontation implique notamment une « panoplie d'émotions », allant du plaisir, à la peur, voire même au refus d'apprendre (Chevallier-Gaté, 2014, p.7). Selon Boimar (2012), « deux fois sur trois, [la difficulté d'apprentissage s'explique par] un fonctionnement intellectuel perturbé par un dérèglement provoqué par la rencontre avec les contraintes de l'apprentissage. C'est un mécanisme qui va alimenter la peur d'apprendre (p.49-50). Nous voyons donc que les émotions représentent une aide lorsque les conditions y sont propices et un frein lorsque le contexte dans lequel les apprentissages

se font ne le permet pas. Nous allons à présent aborder les émotions des enfants afin de voir ce qui se joue lors des débuts de leur phase d'apprentissage.

1.3.2. Emotions des élèves

Pour certains enfants, l'école est le premier moment de séparation avec leur famille. Le premier contact pour eux avec un autre contexte que leur contexte familial composé d'autres règles, d'autres normes et valeurs. L'école est un lieu où l'enfant devra répondre à un certain nombre d'exigences qui vont de pair avec les apprentissages mais aussi avec la vie en collectivité. Cette première séparation entraîne autant d'émotions négatives que positives, liées aux apprentissages ainsi qu'aux relations avec les pairs mais également avec l'enseignant. L'entrée à l'école peut provoquer des émotions telles que de la tristesse, de l'inquiétude, de la peur et qui, au fur et à mesure de l'année, vont se transformer et évoluer. Les situations provoquant des émotions positives ou négatives chez de jeunes apprenants sont nombreuses et diverses. Une bonne ou mauvaise note peut créer des états affectifs de plaisir ou de honte comme d'ailleurs, le fait de devoir s'exprimer devant ses camarades pour répondre à une question ou pour lire un texte. Les relations avec les pairs et les enseignants peuvent aussi être une source d'émotions telles que la joie, la colère, la tristesse, l'angoisse ou l'anxiété, autant du côté de l'enseignant que du côté de l'élève.

« La rencontre avec le savoir comporte donc une grande part de joie, d'excitation mais également de déstabilisation. Entrer dans la rationalité du savoir, c'est accepter le doute. Aussi, selon Meirieu (1997, cité par Chevallier-Gaté, 2014), « l'un des paradoxes qui anime la modernité et impacte l'apprentissage, est la tension entre savoir immédiat d'un côté et apprendre, de l'autre, qui suppose un effort, du temps, le temps de l'incertain, la logique d'un détour ». Au niveau affectif, « savoir attendre » signifie savoir supporter et symboliser l'absence. Apprendre implique également d'aller à la rencontre d'un tiers, que ce soit l'enseignant ou les pairs, ainsi que de prendre en considération leurs points de vue. Cela présuppose aussi de s'exposer à l'autre et de « dépendre du regard et du jugement de l'autre » (p.8). De ce fait, face à ces obstacles que certains vivent comme anxiogènes, voire insurmontables, ces apprenants auront « peur d'apprendre » et peuvent, à tout moment, basculer vers « l'évitement de penser » (Boimar, 2012, p.50).

Selon une étude qualitative portant sur des entretiens auprès de 68 enfants âgés entre 11 et 12 ans réalisée en 1997 par deux chercheurs, Montandon et Osiek, pour la moitié des enfants interrogés, apprendre procure des émotions positives, tels que du plaisir ou de la fierté. Et pour une minorité, apprendre crée une « appréciation normative » sans enthousiasme particulier ; c'est tout simplement « une bonne chose » ou « c'est bien ». Apprendre suscite aussi des émotions négatives ou ambivalentes c'est à dire de l'énerverment, à de la peine ou à de la frustration (Montandon & Osiek, 1997).

Confronté à ces affects d'angoisse et de rejet de la part de ses élèves, comment l'enseignant vit-il cela, que peut-il faire et que peut-il mettre en place travailler de pair avec ses élèves afin de les aider à vivre ces émotions négatives « inhérentes à l'apprentissage et pour leur permettre de les transformer en plaisir d'apprendre ? » (Boimar, 2012, p.34).

1.3.3 Emotions des enseignants

Selon la revue de littérature de Sutton et Wheatley de 2003, les enseignants parlent souvent de la joie, du bien-être et du plaisir associé à l'enseignement. Ils font part d'une grande partie de leur satisfaction lorsque l'enfant apprend et fait des progrès, lorsqu'ils arrivent à finir tout ce qu'ils avaient prévu au niveau de leur programme (Hatch, 1993, cité par Sutton & Wheatley, 2003), quand les collègues sont soutenant (Erb, 2002, cité par Sutton & Wheatley, 2003) ou quand ils pensent que les parents sont responsables et qu'ils supportent et respectent leurs efforts et leurs jugements (p.333). Les enseignants vivent aussi des moments d'excitation associés aux parts d'imprévu que comporte le fait d'enseigner. A ce sujet, ces chercheurs trouvent plus de sentiments positifs d'excitation chez les jeunes enseignants, qui sont peut-être plus enthousiastes et euphoriques par le fait d'avoir leur propre classe (p.333).

Toujours d'après Sutton et Wheatley (2003), les émotions plus « négatives » sont aussi présentes. En ce sens, les deux émotions les plus recensées par les enseignants, selon ces auteurs, sont la colère et la frustration. Ces deux émotions seraient en lien avec l'incongruence de leur but pédagogique, incluant les mauvais comportements de leurs élèves, le non-respect des règles de la classe ainsi que d'autres facteurs externes à la classe et rendant l'enseignement difficile. Ces chercheurs reportent d'autres sources de colère et de frustration, liées aux relations « non-coopératives » entre collègues (Erb, 2002, cité par Sutton & Wheatley, 2003) et avec les parents

qui ne suivent pas « les normes institutionnelles » de comportements parentaux appropriés ou qui sont perçus comme irresponsables et insensibles (p.334). Les enseignants débutants ressentiraient quant à eux plus souvent de l'anxiété à cause de la complexité à « apprendre à enseigner » et de l'incertitude d'atteindre leurs buts. Ces enseignants seraient également plus anxieux lorsqu'ils doivent interagir avec les parents (Erb, 2002, cité par Sutton & Wheatley, 2003). Les enseignants plus expérimentés ressentiraient eux aussi de l'anxiété mais en lien avec l'incertitude de savoir s'ils font du bon travail ou pas (Lortie, 1975).

D'autres émotions négatives jonchent le parcours professionnel des enseignants, telles que l'impuissance face à l'institution ou aux parents, la tristesse à propos de certains contextes de vie difficiles de leurs élèves, l'impuissance et la culpabilité.

Les émotions peuvent alors représenter un frein aux apprentissages, comme nous venons de le voir, mais elles peuvent aussi servir de levier. Nous allons aborder à présent ce qu'il est proposé aux enseignants dans leur cursus de formation au sujet des émotions et comment celles-ci peuvent être travaillées en classe.

1.4. Formation des enseignants et programmes autour de la thématique des émotions

Ces réflexions sur l'importance des émotions dans un contexte scolaire nous questionnent quant à la formation des enseignants au sujet de la dimension affective mais aussi sur les approches pédagogiques existantes qui permettent de travailler autour de cette thématique des émotions. De ce fait, durant leur cursus de formation, quels cours la Haute Ecole Pédagogique (HEP) propose-t-elle aux enseignants autour de cette thématique? Que leur est-il réellement demandé dans le Plan d'Etude Romand (PER, 2013) concernant d'éventuels objectifs pédagogiques autour de la dimension affective en classe ? Est-ce que certains des programmes permettent de réaliser un travail concernant les émotions ?

1.4.1. Etat des lieux du système scolaire suisse romand en ce qui concerne la place des émotions dans le programme scolaire

Dans l'aperçu des contenus du PER (2013), qui est « la référence centrale et commune des objectifs d'enseignement pour les sept cantons francophones ou bilingues de la Suisse

occidentale » (PER, Cycle 1, p.1) ; le programme est organisé selon trois entrées : les domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale. Les capacités transversales touchent des dispositions indispensables à la réussite des apprentissages et se développent tout au long du travail disciplinaire. Dans leur présentation, nous retrouvons des aptitudes telles que la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Ces aptitudes ne sont pas enseignées en tant que telles mais se révèlent utiles pour « résoudre des problèmes, communiquer dans la langue d'enseignement ou dans une langue étrangère, pour réaliser des projets artistiques, ou réaliser une démarche réflexive ».

La dimension affective se retrouve dans deux capacités transversales, à savoir : la « collaboration » et la « pensée créatrice ». Dans le PER (2013, p.28-29), la collaboration est décrite comme axée sur « le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ». La visée générale de cette capacité est d'acquérir, entre autres, une meilleure connaissance de soi qui passe par le fait « d'identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ».

La notion d'émotion est aussi nommée dans la pensée créatrice, qui est axée sur « le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation ». Cette capacité permet de développer la reconnaissance de sa part sensible qui passe par le fait « d'identifier et exprimer ses émotions ».

La dimension affective apparaît également dans le PER (2013) dans des domaines disciplinaires « connexes », c'est-à-dire dans des disciplines qui ne sont pas considérées comme étant centrales, telles que le français ou les mathématiques. En effet, nous retrouvons des termes liés aux émotions dans les cours d'activités créatrices et manuelles, dans ceux d'arts visuels ainsi qu'en musique où il est noté que l'enfant peut se « représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques et par la pratique du langage musical ».

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants à la HEP, un cours est consacré aux émotions que l'on retrouve dans un module à choix de troisième année et s'intitulant : « Les émotions à l'école : élève à l'école, enseignants et relations sociales » (Plan d'étude en enseignement pré scolaire et primaire, 2015, p.17). Néanmoins, comme cité plus haut, ce module est à choix et n'est donc pas obligatoire dans le cursus de la HEP.

D'autres cours pourraient, il nous semble, aborder la question des émotions en classe. Ils font partie d'un module d'approfondissement avec plusieurs cours à choix (BP53AP). Ces cours sont les suivants : « de la difficulté d'apprendre aux défis d'enseigner ? » « La philosophie pour les enfants » et « la mort à l'école : quel rôle pour l'enseignant ? » Ce sont des cours dispensés en 3^{ème} année et qui sont également optionnels.

De plus, sur le site de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL, 2017), nous retrouvons un autre cours interdisciplinaire sur la « Psychologie du développement et santé psychosociale de l'enfant », où la dimension affective semble être abordée. Celui-ci traite justement « du développement précoce de la pensée, de la vie affective et de la socialisation, de la naissance à la fin de l'enfance ». Cependant, ce cours ne se centre pas uniquement sur la prise en compte émotionnelle des élèves mais « sur les conceptions actuelles relativement aux aspects cognitifs, métacognitifs, neuropsychologiques, affectifs, métaémotionnels et relationnels » et devant permettre aux futurs-es enseignants-es de mieux comprendre les facteurs biopsychosociaux qui facilitent les apprentissages et l'adaptation scolaires de l'enfant ainsi que sa santé psychosociale (HEPL, 2017).

Sur les 229 formations continues proposées (HEPL, 2017), nous en retrouvons deux en lien avec les émotions. La première s'intitule: « Les émotions au cœur du travail des aides à l'intégration » (18-PE271) qui a comme but « de mieux comprendre les émotions qui nous habitent et qui sont présentes chez les élèves à besoins particuliers ou en difficulté. L'intention de cette formation est de réfléchir à des pistes pour identifier ces émotions, comprendre leur fonctionnement, développer des techniques de régulation émotionnelle et trouver la bonne distance ».

La deuxième formation trouvée est : Les émotions dans la classe, une aide précieuse pour construire une relation de confiance et gérer les conflits » (18-PE171), qui est en lien avec « le langage des émotions et son usage entre les différent-e-s acteurs/trices » comme « sujet d'apprentissage encore peu pratiqué dans les classes ». Ce cours questionne notamment sur la façon dont nous pouvons mettre des mots sur nos ressentis afin de pouvoir les exprimer. Sur comment les reconnaître et les différencier ou encore, sur comment les travailler en classe avec ses élèves dans les situations de la vie quotidienne. Ce cours propose en outre, des pistes théoriques et

pratiques pour « développer l'usage du langage émotionnel en classe et tenter de répondre à ces questions » (HEPL - formations continues, 2017).

Ces deux cours permettent, aux enseignants de d'approfondir des « éléments théoriques sur les émotions et leur gestion et proposent des dispositifs pratiques pour les travailler en classe. Ils démontrent aussi l'incidence des émotions sur leurs pensées et leurs comportements. »

En outre, dans le Référentiel des Compétences professionnelles des Enseignants de la HEP, qui définit les compétences professionnelles attendues mais aussi à développer en tant qu'enseignant, nous retrouvons deux compétences qui pourraient être en lien avec des composantes plus émotionnelles liés au métier d'enseignant. Il s'agit, de la « Compétence clé N° 4 : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ». Il est noté que les enseignants doivent « Tenir compte des composantes cognitives, affectives et relationnelles des apprentissages. Pour encourager les élèves à s'engager dans un processus d'apprentissage, l'enseignant ne néglige aucun facteur déterminant. Il mobilise la mise en œuvre de leurs stratégies mentales pour résoudre le problème qu'il leur soumet, soutient leur motivation en veillant à ce que l'exercice ait du sens pour eux et leur manifeste qu'il est convaincu qu'ils sont capables de réaliser la tâche présentée ».

La deuxième « compétence clé » citée en n°6 s'intitule : « Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », dans laquelle il est écrit, au point 6.6, qu'il faut « Tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement. Pour créer et maintenir les conditions favorables à un enseignement efficace, l'enseignant ne néglige aucun facteur déterminant. Il crée les conditions de sécurité et de respect d'autrui, favorables à l'enseignement et à l'apprentissage, il mobilise l'attention de la classe par un enseignement à sa portée et stimulant, il varie les modes d'organisation, il renforce le sentiment d'appartenance des élèves à un groupe solidaire et qui se distingue par sa cohésion et sa capacité à apprendre ensemble » (PER, 2013). En d'autres termes, dans ces deux compétences clés, il est attendu des enseignants d'être des éléments qui motivent l'élève dans son apprentissage, tout en tenant compte des composantes qui structurent celui-ci, à savoir les domaines cognitifs, affectifs et relationnels. L'enseignant est donc tenu de prendre en compte les aspects affectifs de ses élèves, de les travailler et de leur apprendre à les vivre au mieux (HEPL, 2017).

1.4.2. Le « Social and Emotional Learning »

Le « Social and Emotional Learning » (SEL) ou l'apprentissage socio-émotionnel, peut être intégré dans une réflexion plus générale concernant les approches pédagogiques qui prennent en compte les dimensions affectives des élèves. Le SEL est un programme américain qui donne aux enseignants des outils concrets pour travailler autour des émotions en classe. Mais qu'en est-il en Suisse ? De tels programmes sont-ils également proposés aux enseignants ?

Dans une interview publiée par Ron Astor en 2013 (*The Social Emotional Learning*, 2013, p.1), cet auteur dit que :

L'apprentissage social et émotionnel dans les écoles enseigne les compétences dont nous avons tous besoin pour nous comporter de façon éthique et respectueuse, avec les autres et nous-mêmes. Il aide les élèves à reconnaître et à gérer leurs émotions, à prendre des décisions responsables, établir des relations positives et respectueuses, résoudre les conflits, agir avec honnêteté, équité et coopération.

Le SEL peut être intégré à l'école, à travers des matières telles que la littérature. Le tutorat ou la coopération entre pairs servent ainsi d'outils favorisant cet apprentissage. Les émotions sous l'angle du SEL, sont définies comme la capacité des enfants à « reconnaître leurs émotions, à les exprimer, à remarquer et à prendre en compte les états affectifs d'autrui » (Lévesque, 2013).

Apprendre aux élèves à reconnaître et à comprendre les différentes émotions qu'ils peuvent ressentir ainsi que celles de leurs camarades, pourrait « améliorer leurs résultats scolaires, diminuer leur stress psychologique et les problèmes de comportements et améliorer les relations entre eux » (*The Social and Emotional Learning*, 2013, p.1). Cela leur permettrait, en outre, de développer des compétences sociales et civiques, et d'avoir une meilleure intégration scolaire.

1.4.3. « Grandir en paix »

En ce qui concerne les programmes autour de la thématique des émotions en Suisse romande, la HEP-VS a soutenu pendant plusieurs années la mise en place du matériel pédagogique « Grandir en paix » dans neuf classes de l'école de Bex, dans des classes de 1^{ère} et 2^{ème} Harnos, dans le but d'évaluer l'influence de ce programme sur le climat scolaire. Selon une enseignante à la HEP-VS interrogée (24heures, 2018), le climat de la classe s'en est trouvé amélioré et plusieurs enfants, enseignants, parents et directions rejoignent son avis. Ce programme propose une série

d'activités adaptées à différentes tranches d'âge. Ces élèves apprennent donc depuis deux ans à mettre des images et des gestes sur des notions telles que la bienveillance, le respect, la paix ou l'estime de soi, compétences que le PER promeut parce qu'elles agissent sur le climat d'établissement et dans la lutte contre toutes les formes de violences en milieu scolaire.

A travers ce programme, 40 activités sont proposées dans chaque tome, il y en aura bientôt quatre. Ces activités ont été conçues par l'association genevoise « Graines de Paix ». Une des 40 animations proposées par cette association est, par exemple, l'initiation à la bienveillance se nommant « les lunettes spéciales ». En mettant ces lunettes, les élèves « sont invités à ne voir que les côtés positifs de leurs camarades » (24Heures, 2018).

Ce programme semble donc se rapprocher du SEL, qui développe aussi chez les élèves des compétences du vivre ensemble mais aussi les compétences émotionnelles qui permettent de mieux vivre en collectivité.

1.4.4. « Les Zophes »

Un autre programme est également à disposition des enseignants romands : « les Zophes » (LesZophes, 2017). Il a été pensé et créé par la professeure Mme Fawer-Caputo qui enseigne à la HEP-Vaud et le professeur M. Heinzen de Fribourg, à destination des degrés 1-2P. Il permet des discussions à visée philosophique, notamment autour des quatre émotions principales (joie, tristesse, colère et peur). Ce programme répond à de nombreux objectifs du PER. Il s'inscrit dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, en particulier en Ethiques et Culture Religieuse. « Les Zophes » permettent de développer certaines capacités transversales, telles que la collaboration et la communication mais aussi la démarche réflexive et la pensée créatrice. Ce programme développe en outre certaines compétences relatives à la Formation générale comme le vivre ensemble et l'exercice de la démocratie (Annexe 3).

1.5. Les caractéristiques du métier chez les enseignants novices et experts

Nous verrons à travers les deux sous-chapitres qui suivent, que la vision du métier d'enseignant changerait en fonction de l'expérience et de la manière dont les enseignants l'abordent. En effet, selon plusieurs études, l'enseignant débutant fera l'expérience de sa

profession de manière différente que l'enseignant plus expérimenté, et ce, également en ce qui concerne la façon dont il vivra les émotions à l'école (Calin, 2011 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette, & Ndoreraho, 2013 ; Poulogiannopoulou, 2012).

1.5.1. Les novices

Lors de son entrée dans le monde professionnel, l'enseignant débutant est parfois confronté à certains questionnements, imprévus et rebondissements qu'il était loin d'avoir imaginés. L'enseignant débutant – le novice – sort fraîchement d'un cadre de formation théorique apaisant et rassurant et se retrouve face à une réalité souvent bien différente (Calin, 2011).

L'activité réelle (Brossard, 2004 ; Ria, 2009) se révèle être un monde bien plus difficile et compliqué que ce que les théories acquises durant les années de formation ne laissaient paraître et qui composaient leur perception de l'activité (Ria, 2009 ; Visery, 2015).

En effet, certains novices arrivent en classe avec leurs propres représentations du métier d'enseignant. Ces représentations sont, entre autres, puisées dans leur expérience personnelle passée à l'école en tant qu'élève, les conduisant à maintenir une image « idéale » de l'enseignement mais aussi, à construire une image idéale d'eux-mêmes comme enseignant (Riopel, 2006). Ils seraient également « angoissés » par l'envie de bien faire et désireraient réaliser chaque séance comme ils l'avaient planifiée et en gardant le cadre qu'ils s'étaient fixés. Ils se retrouveraient alors très souvent pris dans des enjeux de contrôle et de maîtrise et seraient, en même temps, dépassés par beaucoup d'éléments à gérer et à planifier (Pelletier, 2013).

Ainsi, les enseignants débutants vivent leurs débuts dans le métier de manière plus vive au niveau émotionnel : l'entrée fracassante et parfois brutale dans le milieu professionnel les force à mettre en place des stratégies d'adaptation, parfois sans réel soutien ni recul leur permettant quelque réflexion (Ria, 2012). Par conséquent, les débuts peuvent être vécus comme une véritable crise pour certains jeunes enseignants (Gohier et al., 2001). Cette crise les confronte à un « choc de la réalité » (Poulogiannopoulou, 2012), pouvant entraîner une certaine désillusion ou encore, une remise en question des représentations qu'ils s'étaient faites du métier. Ce « choc » serait notamment en lien avec le fossé qui existe entre la théorie et la pratique. Les manques, lors de la formation pédagogique des futurs enseignants, ont d'ailleurs des conséquences sur l'insertion professionnelle des débutants (Poulogiannopoulou, 2012 ; Mukamurera et al., 2013). Ceux-ci ne

se sentiraient pas assez prêts pour travailler au sortir de leur cursus (Nadot, 2003 ; Ria, 2009). Ce constat se ressent de manière plus vive chez les enseignants qui travaillent dans des milieux dits « difficiles » (environ trois-quarts d'entre eux au sortir de leur formation en France). Même les plus expérimentés se plaignent de ce manque (Calin, 2011). Cela pouvant entraîner également d'importantes remises en question de leurs « idéaux éducatifs » et de leur choix professionnel (Visery, 2015). Il leur manquerait des occasions pour réfléchir à leur pratique, à leur savoir-faire et savoir-être ainsi qu'à leurs valeurs au sein l'école et en dehors (Desaulniers, Jutras, Lebus, & Legault, 1997 cités par Pelletier, 2013).

Les pressions de l'école seraient perçues de manière plus forte, à cause de leur manque d'expérience et de préparation lors de leur cursus de formation (Ria, 2012). Effectivement, lorsqu'un nouvel enseignant commence, il est souvent perçu comme étant un « produit fini » devant maîtriser toutes les nouvelles techniques pédagogiques (Dumas, 1998 ; Mukamurera & Balleux, 2013). En réalité, le manque d'expérience est un problème, car il est difficile pour le novice d'intervenir dans des situations problématiques, par exemple, auprès d'élèves « difficiles » ou encore, de connaître rapidement les différents fonctionnements, règles ou habitudes de l'établissement (Pelletier, 2013). Aussi, ces enseignants, dont l'identité professionnelle est en cours de construction (Ria, 2012) sont souvent « gênés ou mal à l'aise » de montrer leur désarroi et leurs angoisses face à des situations parfois délicates. D'autant plus dans les débuts du métier car c'est à ce moment-là qu'ils souhaitent imposer un certain respect à leurs élèves (Visery, 2015), avec un enjeu de contrôle qui prédomine sur leur activité par rapport aux enjeux d'apprentissage.

Les novices gagneraient à mieux se connaître sur les plans psychologiques, sociaux et professionnels afin d'améliorer leur vécu lors de leur insertion dans le monde de l'enseignement (Belzile, 2008). Ces éléments mettent en lumière des manques et des insatisfactions à l'égard de la formation qu'ils reçoivent. Les débutants ont, en outre, de la difficulté à transférer les apprentissages théoriques de leur formation vers la pratique du métier enseignant (Martineau, Presseau, & Portelance, 2009). Ceci témoignant des lacunes entre la formation reçue et leur insertion professionnelle.

1.5.2. Les experts

Nous allons à présent aborder le groupe concernant les enseignants avec plusieurs années d'expériences, que nous nommerons « experts ». Tout d'abord, nous tenons à faire part de notre surprise concernant la littérature spécifique au sujet des enseignants experts qui s'est révélée très maigre comparée à celle des novices (Visioli & Ria, 2010). Nous pouvons faire l'hypothèse que la littérature, de manière générale, parle des enseignants experts sans que cela soit spécifiquement nommé ainsi.

Dans la littérature, il ressort que la pratique enseignante est articulée entre l'expérience et l'expertise de l'enseignant (Visioli & Ria, 2010). Ce dernier développe des compétences et des connaissances spécifiques par la simple pratique de son métier. Ces compétences sont appelées « savoir d'expérience ou savoir pratique ». L'expérience professionnelle est liée au parcours et aux années passées dans la profession. Elle représente ainsi le résultat et la mobilisation des connaissances acquises au cours des expériences d'enseignement dans des environnements variés. L'expertise concerne l'organisation des compétences car elle aborde les connaissances et les maîtrises face aux éléments de savoirs enseignés (Touboul, Carnus, & Terrisse, 2011). La définition de l'enseignant expert fait appel à des critères divers, passant par l'expérience professionnelle, par les connaissances didactiques, pédagogiques, par la pratique réflexive et/ou encore, par la reconnaissance sociale (Visioli & Petiot, 2017).

Aussi, pour quelques auteurs dans la littérature, l'ancienneté prime parfois sur la compétence (Mukamurera & Balleux, 2013). En d'autres termes, avoir plusieurs années à son actif dans l'enseignement créerait une « hiérarchisation du personnel enseignant » en fonction du temps consacré à l'institution et cela entraînerait une division du métier : les anciens et les nouveaux, cette hiérarchisation implicite est susceptible de créer des relations de pouvoir (Perrenoud, 1996).

2. Problématique et questions de recherche

Après avoir passé en revue la littérature sur la thématique des émotions à l'école, nous orienterons ce travail sur la problématique de la place et du rôle des émotions dans le système scolaire ainsi que sur la manière dont celles-ci sont perçues et prises en compte par les enseignants.

Notre recherche porte donc sur les représentations que les enseignants ont des émotions à l'école, à travers le regard de deux « types » d'enseignants. Tout d'abord, celui de professeurs d'établissements scolaires du degré primaire, de la première à la quatrième Harnos, ayant débuté leur carrière récemment (depuis 0 à 2 ans) que nous appellerons « novices » et ensuite, les « experts », ayant plusieurs années professionnelles à leur actif (plus de 15 ans d'expérience). Nous avons défini ces années de pratique de manière arbitraire, en souhaitant un écart significatif entre « novices » et « experts » quant à leurs années d'expérience professionnelle car nous voulions voir si l'expérience jouait un rôle dans la représentation que les enseignants pouvaient avoir des émotions mais aussi sur leur pratique autour de la thématique des émotions. L'objectif de ce travail se veut alors compréhensif. C'est-à-dire que nous cherchons à comprendre, à approfondir et à comparer les pratiques et les points de vue de différents enseignants de degré primaire sur la thématique des émotions.

La littérature met en avant le fait que la dimension affective est présente à l'école et que des programmes existent pour travailler en classe autour de la thématique des émotions. Mais qu'en est-il sur le terrain ? A travers la problématique de notre travail, nous souhaitons mieux comprendre comment les enseignants se représentent le rôle et la place des émotions à l'école. Que ce soit celles de leurs élèves mais aussi les leurs.

Pour répondre à cette problématique, plusieurs questions de recherche nous sont parvenues. Tout d'abord, comment les enseignants perçoivent-ils les émotions de leurs élèves ? D'où proviennent-elles selon eux ? ; Ensuite, de quelle manière les enseignants perçoivent-ils leurs propres émotions ? Comment les vivent-ils ? Les partagent-ils avec leurs élèves ? Si les émotions sont vues comme bien présentes en classe, quelles activités les enseignants font-ils autour de cette thématique avec leurs élèves ? Quelles réponses leur donnent-ils ? Et enfin, y a-t-il des différences de perceptions et de pratiques entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants ?

Nous allons donc essayer d'approfondir les réponses que les enseignants donnent à l'expression émotionnelle de leurs élèves mais aussi, les activités qu'ils mettent en place autour de la thématique des émotions. Nous détaillerons également comment ils décrivent leurs émotions, comment ils les prennent en compte et les conséquences qu'elles peuvent avoir dans leur métier.

Enfin nous comparerons les pratiques d'enseignants « novices » d'une part et « experts » d'autre part autour de la thématique des émotions afin de voir si des différences significatives

apparaissent selon que l'on ait plusieurs années d'expériences ou que l'on débute tant dans la manière d'appréhender les émotions de leurs élèves que les leurs.

3. Cadrage méthodologique

Cette étude est qualitative car ce type de recherche permet d'étudier le sens que prennent des pratiques dans un contexte précis, pour une population donnée et s'intéresse à l'expérience de chacun (Marshall & Rossman, 2011 ; Miles & Huberman, 1994). Ce genre de méthode offre la possibilité au chercheur d'explorer la pratique des participants et le sens que ceux-ci lui donnent (Antoine & Smith, 2017, p.375). De ce fait, nous trouvons que cette approche nous permettait de découvrir et d'approfondir la manière dont les enseignants vivent leurs émotions et celles de leurs élèves en classe. De plus, notre recherche se base sur des entretiens semi-structurés d'enseignants experts et novices en Suisse romande et sur des observations *in vivo* dans des classes du primaire. La méthode utilisée est celle de l'analyse phénoménologique.

3.1. Population interviewée

Notre recherche se base sur un échantillon de six enseignants (Tableau 1), âgés de 22 à 56 ans, travaillant dans des classes du degré primaire (1P-4P). Trois d'entre eux sont débutants, âgés de 22 à 24 ans (M=23 ans), deux femmes et un homme. Les trois autres sont des enseignants experts âgés de 36 à 56 ans (M=49 ans), deux femmes et un homme également, tous viennent de trois cantons de Suisse romande.

Tableau 1

Ages, degré d'enseignement et années d'ancienneté dans la profession

Initiales attribuées aux interviewés	Age	Degré	Ancienneté
Expert 1 (E1)	56 ans	4P	35 ans
Expert 2 (E2)	36 ans	1-2P	17 ans
Expert 3 (E3)	56 ans	3P	32 ans
Novice 4 (N4)	24 ans	3P	4 mois
Novice 5 (N5)	24 ans	4P	Un an et demi
Novice 6 (N6)	22 ans	2P	En stage depuis 2 mois

3.2. Méthode de recueil des données

Les enseignants ont été recrutés via une annonce publiée sur les réseaux sociaux et grâce au « bouche à oreille ». Plusieurs enseignants ont répondu positivement à nos annonces. Une première sélection a pu alors être effectuée afin que le profil des enseignants corresponde à nos critères de recherche. Ces critères sont, pour les novices, un maximum de deux ans d'expérience et pour les experts, un minimum de 15 ans d'expérience professionnelle. Les enseignants devaient également travailler dans des classes du primaire de la 1P à la 4P. En effet, nous pensions que les émotions étaient davantage prises en compte dans les petites classes que dans des classes du secondaire. Une fois l'échantillon constitué, une lettre d'information ainsi qu'un feuillet de consentement avec de plus amples informations sur la recherche leur a été envoyé. Une fois leur accord donné, les dates et lieux des entretiens ont pu être planifiés.

Les entrevues se sont déroulées dans les établissements scolaires respectifs des enseignants et ont été enregistrées par le biais d'un magnétophone. Les entretiens ont duré de 45 minutes à une heure environ. Seule une de nous était présente lors des entretiens et sur les six entretiens, nous avons mené trois entretiens chacune. La répartition du travail s'est faite de la manière suivante : l'une s'est occupées du groupe « enseignant expert » et l'autre du groupe « enseignant novice ». Toutefois, la préparation des entretiens ainsi que les thématiques et questions abordées en entretien ont été préparées ensemble, afin de s'assurer d'avoir le même fil rouge.

3.3 Entretiens

Etant donné que le principal objectif de cette étude était de faire un état des lieux concernant la prise en compte des émotions à l'école, les entrevues ont été effectuées par le biais d'un entretien semi-structuré (Annexe 2). Nous souhaitons aborder plusieurs thèmes en lien avec les émotions à l'école. Pour se faire, nous avons préparé une liste de thèmes ainsi que des questions s'y référant. Nous voulions nous laisser guider par l'entretien et pouvoir, le cas échéant, poser les questions nécessaires permettant de répondre à nos questions de recherches. Tout d'abord, des questions ne nécessitant pas beaucoup de réflexion ni de développement ont été posées aux enseignants afin d'obtenir plus d'informations concernant, par exemples, leurs nombres d'années d'enseignement, le degré dans lequel ils enseignent, ou encore sur les formations suivies. Puis, des questions plus

ouvertes ont été abordées telles que : « De quelle manière vos élèves expriment-ils leurs émotions et comment réagissez-vous ? » ; « Mettez-vous en place des activités autour des émotions ? » ; « Quelles sont vos émotions en tant qu'enseignant ? » ; « Comment les vivez-vous ? » ou « Quelles sont vos ressources ? » Ceci dans le but que les enseignants puissent partager et approfondir avec nous la question de la place et du rôle des émotions à l'école, mais aussi afin de mieux connaître leurs pratiques concrètes autour de la thématique des émotions ainsi que la façon dont ils abordent leurs propres émotions et celles de leurs élèves en classe, de manière générale

3.3. Observations en classe

Outre ces six entretiens, deux observations en classe proposées spontanément par deux enseignants « experts » ont pu être réalisées mais sans que ces derniers ne fassent de demande d'autorisation à la Direction de leur établissement scolaire. La première observation s'est faite dans une classe de 1-2P et la seconde dans une classe de 3-4P. Les deux observations ont duré entre une heure et demie et trois heures. L'objectif étant d'observer des émotions verbalisées par l'élève, de voir les réponses que l'enseignant leur conférait et si ce dernier en faisait, par la suite, une activité pédagogique pour toute sa classe.

3.4. Méthode d'analyse des données

Notre travail se base sur la méthode d'analyse interprétative phénoménologique car c'est une méthode couramment utilisée en psychologie de la santé et en psychologie clinique. Elle consiste en « l'étude minutieuse de l'expérience vécue telle qu'elle est exprimée » (Antoine & Smith, 2017, p.35). En d'autres termes, elle explore comment les individus interprètent le monde et tente d'expliquer les données subjectives issues de l'expérience du sujet (Bachelor & Joshi, 1986). Cette approche se concentre davantage sur le particulier que sur le général. Par conséquent, elle permet d'analyser de manière profonde et détaillée un phénomène en particulier, « tel qu'il est vécu et compris par une ou plusieurs personnes uniques dans un contexte donné » (Antoine & Smith, 2017, p.45). Cette méthode tente de comprendre le monde à partir de la perspective du sujet.

3.4.1. Analyse thématique de contenu

Chaque entretien (Annexe 6) a été retranscrit et analysé. Une première étape a consisté en une lecture individuelle de ces entrevues en faisant ressortir des discours les thèmes récurrents, les mots-clés, les questionnements et les pratiques en lien avec les émotions. Cette analyse consiste à partir de la parole des participants qui permet ensuite, de dégager des thèmes principaux ainsi que des sous-thèmes, présentés ensuite sous forme de tableau. Puis, une discussion commune a eu lieu afin de partager, d'approfondir et de compléter nos interprétations faites individuellement et de dégager les thèmes et sous-thèmes jugés essentiels et pertinents.

Cette analyse nous a permis de vérifier si les questions de notre recherche se retrouvent dans le discours des participants mais aussi dans les observations faites en classe. La comparaison des entretiens a également mis en lumière les similitudes et les différences intra et inter groupe entre les enseignants « novices » et « experts ». Confronter ces résultats à la littérature à disposition a été une étape importante dans la compréhension de ces derniers, afin de voir si ce qui se dit des émotions à l'école se retrouve sur le terrain.

3.5. Considérations éthiques

Pour assurer la confidentialité des données recueillies, aucun identificateur personnel tels que les noms, les adresses des participants, les lieux des établissements où ils enseignent et où ils vivent, pouvant conduire à identifier le participant, ne figure dans la base de données ni dans les rapports de recherche. Les données ont été récoltées et conservées de manière anonyme à l'aide d'un code personnel en respectant les règles internes de l'Université sur la protection des données.

Tous les participants ont reçu une lettre d'information ainsi qu'un formulaire de consentement (Annexe 1), leur expliquant la thématique de la recherche, son déroulement et leurs droits quant à leur participation. Ceci a été repris avec chaque enseignant avant de commencer l'entretien afin d'obtenir leur consentement éclairé. La nature volontaire de la participation a été assurée, tous les participants pouvaient se retirer à tout moment de l'étude sans autres conséquences.

4. Résultats des analyses des entretiens

Nous allons à présent mettre en évidence les résultats ressortant de l'analyse des entretiens ainsi que des observations faites en classe. Pour ce qui est des entretiens, nous rappellerons dans un premier temps la problématique et les questions de recherche. Puis, dans un second temps, les thèmes principaux dégagés seront abordés et développés. En ce qui concerne nos observations en classe, celles-ci seront décrites au point 4.2 et nous permettront de mieux comprendre comment les enseignants répondent aux émotions de leurs élèves mais aussi de voir si des activités sont mises en place autour de la thématique des émotions. Une synthèse des résultats apparaîtra en dernière partie de ce chapitre.

4.1. Présentation des thèmes généraux

L'ensemble des analyses qualitatives des entretiens a permis de mettre en avant plusieurs thèmes et sous-thèmes concernant la problématique du rôle et de la place des émotions à l'école dans le but de répondre à nos questions de recherche.

Quatre thèmes généraux ont tout d'abord été identifiés : le premier porte sur : (1) la perception que les enseignants ont des émotions de leurs élèves ; le deuxième sur (2) la perception que les enseignants ont de leurs propres émotions ; le troisième est en lien avec (3) les réponses et les activités des enseignants autour des émotions exprimées par leurs élèves ; et enfin, le quatrième thème porte sur (4) les différences et similitudes entre les enseignants « novices » et « experts » dans leurs perceptions et leurs pratiques autour de la thématique des émotions. Les résultats seront présentés au travers de grilles d'analyse synthétisant les thèmes et sous-thèmes.

Les deux premières questions de recherche de ce travail sont en lien avec les représentations des enseignants concernant le rôle et la place des émotions à l'école. Notre troisième question de recherche, qui porte sur les réponses et les activités que les enseignants mettent en place autour de l'expression émotionnelle de leurs élèves, rejoint notre questionnement sur les pratiques concrètes autour de la thématique des émotions. Pour finir, la quatrième question est portée sur une comparaison entre les pratiques et les représentations du métier en fonction des années d'expériences que les enseignants ont derrière eux et sur leur manière d'aborder et de vivre leurs émotions.

4.1.1. Thème 1 : Perception que les enseignants ont de leurs propres émotions

La première question de recherche porte sur la façon dont les enseignants perçoivent leurs propres émotions. Le thème 1 : « perception que les enseignants ont de leurs propres émotions », permet de mieux comprendre la représentation des enseignants interrogés quant à leurs propres ressentis. Cinq sous-thèmes ont été mis en évidence (Tableau 2):

1. la *source* de leurs émotions (interne ou externe à l'école) ;
2. la *nature* de leurs émotions ;
3. les *pressions* en lien avec le métier enseignant et les conséquences que celles-ci peuvent avoir, comme le « burn-out » ;
4. le *partage ou non* des émotions de l'enseignant à ses élèves ;
5. les *ressources* qu'ils ont à disposition pour vivre au mieux leurs émotions.

Tableau 2

<i>Thème</i>	<i>Sous-thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
Comment les enseignants perçoivent-ils leurs propres émotions	Source des émotions	E1 (L.6) : [...] suivant les élèves que tu as, ce qui se passe dans la classe ça peut être compliqué. E1 (L.268) : [...] là fois où j'ai pas réussi c'était à mon divorce [...] là j'ai eu de la peine, mais j'ai pas loupé l'école [...] N4 (L.247) : [...] actuellement, j'ai une situation difficile où je dois voir si je dois dénoncer la famille au service euh de protection de la jeunesse. Et du coup ça c'est difficile. N6 (L.209) [...] des fois je fais des efforts mais je suis agacé parce que j'ai l'impression que je suis que sur la régulation.
	Nature des émotions	E1(L.78) : [...] j'étais sur mon lit en train de pleurer et tu te dis : « comment je vais arriver bout » [...] E2 (L.55) : [...] j'ai bien aimé reprendre mes petits [...] N6 (L.367) : Ben si on prend en compte tout ce qui est joie, j'ai pas trop besoin de la gérer parce que forcément ça sera positif et que même si ça part dans un fou-rire ben c'est drôle parce que ça fait aussi partie de l'apprentissage de la vie tu vois.
	Pressions liées au métier d'enseignant (« Burn-out » pour	N5 (L.403) : [...] je connaissais pas tout le programme, je bossais comme une malade hein, tout le temps, tout le temps, tout le temps, et j'en avais 23, il y en avait 10 qui avaient des besoins éducatifs particuliers [...]

l'enseignante
novice 5)

	N4 (L.109) : [...] je verbalise pour qu'ils, qu'ils le sachent et puis eux aussi ils le disent « aujourd'hui je suis content parce que... » ou « aujourd'hui je suis triste parce que... »
Partage de leurs émotions avec les élèves	N5 (L.236) : [...] justement la bonne nouvelle, si ça les regarde alors je pourrai leur transmettre [...] Mais euh tout ce qui est négatif, non je leur en... non je vais pas leur en parler. E2 (L.408) : [...] si j'ai un souci je le dis tout de suite aux élèves. E1 (L.286) : De temps en temps je peux dire que, ça m'est quand même arrivé de dire : « écoutez aujourd'hui c'est un jour où je suis fatiguée ! »
Ressources	N4 (L.273) : [...] je fais aussi beaucoup de sport donc ça aide aussi à, voilà, pour voir autres choses quoi, il faut pas seulement vivre pour son travail, il faut aussi couper le cordon. E1 (L. 303) : [...] il y a une collègue avec qui je le fais beaucoup car on a le même âge, les mêmes années d'expériences. Et après c'est par affinité [...] N5 (L.574) [Le CAPPES] c'est une association [...] ils viennent discuter et trouver des solutions avec toi [...] savoir que dans un mois il y a quelqu'un qui vient, même si ça allait bien, juste pour lui dire, même pour lui dire ben là ça va bien tu vois, j'avais besoin de savoir qu'elle allait venir.

Source des émotions

Les émotions peuvent provenir de la sphère privée de l'enseignant. En plus des émotions que le fait d'enseigner peut provoquer, les enseignants ressentent aussi des émotions en lien avec leur vie privée comme l'évoquent les enseignantes E1 et E2 : « *La fois où j'ai pas réussi, c'est à ...mon divorce* » (E1, L.267) ; « *une fois ça m'est arrivé d'avoir une grosse dépression due, voilà, à ma vie privée* » (E2, L.410).

La source des émotions peut être inhérente au contexte scolaire, dans lequel les enseignants peuvent vivre des situations difficiles en fonction des élèves ou de la classe qu'ils ont à charge :

[...] suivant les élèves que tu as, ce qui se passe dans la classe ça peut être compliqué. (E1, L.6)

[...] actuellement, j'ai une situation difficile où je dois voir si je dois dénoncer la famille au service euh de protection de la jeunesse. Et du coup ça c'est difficile. (N4, L.247)

[...] des fois je fais des efforts mais je suis agacé parce que j'ai l'impression que je suis que sur la régulation. (N6, L.209)

Et nous voyons que certaines manifestations émotionnelles des élèves peuvent en réveiller d'autres, comme chez l'enseignante novice N5. Les enseignants vivent des émotions face à celles exprimées par leurs élèves :

Il y en a une, elle m'énerve, elle sautille dans la classe quand elle est contente [...]
(N5, L.247)

Nature des émotions

Parallèlement aux émotions plus négatives nommées par les enseignants, comme l'agacement cité plus haut, la peur de se tromper particulièrement chez les enseignants débutants, la fatigue que peut occasionner le fait d'enseigner ou les pics de stress à certaines périodes plus chargées de l'année, des émotions plus positives sont aussi nommées. Certains enseignants se disent « ravis » et même « heureux » de faire ce métier. Un enseignant évoque même le fait de venir chaque jour avec « le sourire » à l'école (E2). Ce même enseignant décrit son métier comme étant « varié », et à travers lequel « on apprend chaque jour ». L'enseignant N6 n'hésite pas non plus à utiliser des moments d'expressions émotionnelles positives telles que la joie, comme un apprentissage pour ses élèves :

Ben si on prend en compte tout ce qui est joie, j'ai pas trop besoin de la gérer parce que forcément ça sera positif et que même si ça part dans un fou-rire ben c'est drôle parce que ça fait aussi partie de l'apprentissage de la vie tu vois. (N6, L.367)

Pressions liées au métier d'enseignant

La plupart des enseignants que nous avons rencontrés décrivent un métier fait de « pressions » pouvant occasionner du « stress » et de « la fatigue » et même de l'« épuisement » :

[...] je me sens épuisé à la fin de la journée car j'essaye toujours de trouver une réponse. (E2, L.196)

[...] des fois on est quand même sous pression selon les élèves que tu as, ce qui se passe dans la classe, ça peut être compliqué. (E1, L.76)

[...] la pression des parents je trouve que c'est pas évident surtout quand ils viennent en disant voilà, on a remarqué ci ou ça, que c'est normal ou pas. Et là, tu sais pas trop parce que c'est ta première année. (N5, L.467)

Aussi, une grande majorité d'entre eux, nous disent que le métier a changé : les élèves sont plus nombreux, les parents toujours plus présents et la part de l'administratif toujours plus importante. Ceci pouvant créer des inconforts et des manques de repères chez ces professionnels.

Partage de leurs émotions avec les élèves

Alors que font ces enseignants lorsqu'ils vivent des événements difficiles sur le plan privé ? Partagent-ils leurs émotions avec leurs élèves ? Quelles sont leurs ressources ? Comment séparent-ils leur vie professionnelle de leur vie privée ? En effet, la frontière est parfois fine et certaines Directions d'école conseillent pour cela aux enseignants de bien séparer leur vie professionnelle de leur vie privée, comme le confie un des enseignants « expert » :

[...] même si tous les directeurs et directrices nous disent que la classe n'est pas la suite de notre appartement, malheureusement ce n'est pas comme ça. (E2, L.424)

Une autre enseignante interrogée a aussi évoqué que l'Ecole Normale préconisait de ne pas partager leurs émotions avec leurs élèves : « *À l'Ecole normale on nous avait dit : il faut jamais dire !* » (E1, L.287)

Une tension semble à nouveau apparaître entre le fait de partager ou de garder ses émotions. Jusqu'à quel point un enseignant peut-il partager ses émotions avec ces élèves mais aussi avec ses collègues ? Nous voyons que, par exemple, l'enseignante E1 semble « trier » les informations personnelles qu'elle peut partager avec ses élèves en fonction de l'importance ou de la gravité qu'elle leur donne :

[...] tout ce que je peux je me dis oui, mais des fois des petits soucis j'essaye vraiment de les mettre de côtés, de me dire maintenant je suis avec eux pis j'ai le droit (E1, L.293)

Alors que l'enseignante E3 parle librement à ses élèves et dit ne rien leur cacher :

Si je n'ai pas été là, par exemple, je leur dis : « c'est parce que j'avais une migraine nauséuse ». Je suis cash avec eux, je n'ai rien à cacher, voilà ! [...] Ils savent l'âge que j'ai, on est ensemble pour deux ans, pourquoi je me cacherais ! (L.93)

Elle évoque des éléments de sa vie privée, des ressentis, sans vraie frontière entre sa vie privée et sa vie professionnelle. Elle tente aussi de prendre le temps de parler à ses élèves quand elle est par exemple fâchée, afin de leur apprendre à comment vivre cette émotion :

[...] je disais ce matin quand ça m'arrive d'être fâchée, je prends le temps de dire : « non, là je peux pas te parler, j'ai besoin de me calmer » et puis je montre comment je me calme. (L.79)

Nous retrouvons également cette verbalisation chez l'enseignante N4, qui a compris que parler de ses états émotionnels, rend ses élèves plus enclins à le faire également :

[...] si un matin j'arrive à l'école pis que j'ai été stressée par, je sais pas, par exemple sur la route, ça a pas été évident et que du coup j'ai été un peu en retard dans les photocopies, dans tout ça ben voilà, je leur dis ben aujourd'hui je suis un peu plus tendue ou un peu plus énervée ou que je suis triste [...] je verbalise pour qu'ils, qu'ils le sachent et puis eux aussi ils le disent « aujourd'hui je suis content parce que... » ou « aujourd'hui je suis triste parce que... » (L.105)

Une autre enseignante « novice » verbalise ses états émotionnels à ses élèves, tout en faisant attention à ne leur transmettre que ce qui les concerne car elle pense que partager ses vécus n'a pas sa place dans l'enseignement :

[...] justement la bonne nouvelle, si ça les regarde alors je pourrai leur transmettre [...] Mais euh tout ce qui est négatif, [...] non je vais pas leur en parler. [...] mais s'il y a un décès dans ma famille, peut-être que je vais... je sais pas si je leur dirais franchement, parce que eux [...] sont là pour apprendre. [...] des élèves je leur ai déjà dit ben désolée, je me suis énervée pour rien mais après je ne vais jamais parler de moi, de mes trucs personnels dans le sens où ça va jamais les regarder tu vois. (N5, L.236)

Ressources

Ce que nous essayons également de comprendre et de mettre en avant dans ce travail, sont les ressources ou les aides que possèdent les enseignants pour faire face à certains ressentis émotionnels. Nous voyons que, de manière générale, les collègues représentent une ressource et ce, d'autant plus pour les enseignants débutants. Ces derniers semblent rechercher de la réassurance et de l'aide auprès de leurs collègues, notamment de la part d'enseignants plus expérimentés afin d'avoir, par exemple, des pistes d'action, comme l'évoque ci-dessous l'enseignante novice 4 :

[...] ben on va demander comment ça se passait l'année passée. On leur demande aussi comment elles faisaient, qu'est-ce que c'étaient leurs rituels et pis c'est aussi de voir ben... si on continue ou pas. [...] J'essaie vraiment de m'entourer le plus possible dans des situations vraiment compliquées pour par être seule. [...] je sens que j'ai vraiment besoin d'être soutenue. (L.63)

Les collègues se trouvent être alors une ressource très précieuse pour les enseignants débutants, ils leur confèrent un soutien et une écoute enrichissante aidant à la construction de leur identité professionnelle :

[...] ça te donne des pistes parce qu'elles te disent de pas te remettre non plus en question 24 heures sur 24 tu vois. [...] Après ils te donnent aussi des fois des idées [...] comme tu te remets des fois aussi beaucoup en question, des fois ils disent « non mais c'est pas non plus que toi, c'est aussi le contexte, il y a les élèves. » (N6, L.106)

[...] mais l'année passée vraiment si j'avais pas eu ma collègue, j'aurais pas tenu le coup. [...] elle s'est vraiment occupée de moi quoi l'année passée. [...] Sans elle j'aurais pas réussi à gérer comme j'ai géré. (N5, L.136)

De plus, les enseignants « novices » interrogés ne se reposent pas uniquement sur leurs acquis, ils recherchent les retours de l'extérieur à des fins d'amélioration :

[...] parfois je me dis, genre en leçon de danse « là j'ai vraiment fait de la merde » et pis ça va pas du tout et [...] je sais pas trop ce que je pourrais faire pour m'améliorer. (N6, L.90)

[...] d'un côté on attend qu'on nous juge pour ce qu'on fait pour nous améliorer. (N4, L.416)

Chez les « experts », les collègues ne sont pas forcément cités comme étant une ressource première car un seul d'entre eux les cite comme telle. Nous comprenons également que les rapprochements entre ces professionnels se font en fonction de leurs années d'expérience, de leurs affinités ou des classes qu'ils ont eu en commun :

Ben moi je peux avec une collègue car on a le même âge, les mêmes années d'expériences. Et après c'est aussi par affinité. Je parle beaucoup avec les enseignantes de 1 et 2 P car j'ai leurs anciens élèves. (E1, L.303)

Aussi, afin de vivre au mieux le métier et ses difficultés, les enseignants ont également des ressources plus personnelles telles que se retrouver au calme et privilégier le repos, comme l'enseignant E2 :

[...] un enseignant, c'est un métier très complexe, on a besoin de calme dans notre vie [...] A 20 h je me couche et je dors très bien la nuit. (L.416)

Ou favoriser les activités qui permettent de se « décharger » comme la marche, le sport :

Alors moi j'ai la chance d'être copine avec la doyenne, avec qui je travaillais. Du coup on va marcher ensemble. On s'est déjà dit : « c'est notre thérapie. (E1, L.296)

Le sport. [...] je fais toujours du vélo, je vais nager l'hiver, je vais courir [...] (N5, L.352)

En ce qui concerne les ressources que l'école met à disposition des professeurs, une des enseignantes a évoqué le Centre d'Accompagnement et de Prévention pour les professionnels des Etablissements Scolaires (CAPPES). Nous voyons d'abord chez elle une certaine réticence à partager ce qu'elle vivait en classe avec une professionnelle de ce centre. Puis, une fois le rendez-vous planifié par la Direction, cette enseignante a réalisé l'aide que cela pouvait lui apporter :

N5 (L.574) [Le CAPPES] c'est une association [...] ils viennent discuter et trouver des solutions avec toi [...] ils m'ont dit on te propose d'aller les voir, et je leur ai dit « non je vais pas aller dans un bureau », dans le sens où j'avais pas que ça à faire. J'étais déjà la tête sous l'eau que j'avais pas de temps pour aller voir quelqu'un [...] discuter de ce problème, pour quoi au final ? Elle a pas vu les élèves alors comment tu veux qu'elle m'aide cette dame. Et pis finalement, deux mois après peut-être, ils nous ont pas laissé le choix donc elle est venue [...] elle-même elle a dit que la direction devait plus s'investir quoi. Alors elle a dit qu'on pouvait se revoir [...] et moi j'avais dit ben volontiers juste avant les vacances. [...] savoir que dans un mois il y a quelqu'un qui vient, même si ça allait bien, juste pour lui dire, même pour lui dire ben là ça va bien tu vois, j'avais besoin de savoir qu'elle allait venir.

4.1.2. Thème 2 : Perception que les enseignants ont des émotions de leurs élèves

En ce qui concerne notre deuxième question de recherche qui est de comprendre comment les enseignants se représentent les émotions de leurs élèves, le thème 2 : « perception que les enseignants ont des émotions de leurs élèves » permet d'apporter un éclairage à cette question. Quatre sous-thèmes s'y rattachent (Tableau 3), à savoir :

1. Les sous-thèmes concernant les *formes* des émotions exprimées par les élèves en classe et la *nature* de ces émotions : comment sont-elles décrites et perçues par les enseignants ?
2. Les *sources* de ses émotions : les enseignants interrogés les attribuent-ils au contexte scolaire, à la dynamique de classe ou plutôt à la sphère privée de l'enfant ?

3. Et enfin les *effets* des émotions sur les apprentissages selon les enseignants : est-ce que les émotions les favorisent ? Ou, au contraire, sont-elles une entrave à ce processus d'apprentissage ?

Tableau 3

<i>Thème</i>	<i>Sous-thème</i>	<i>Verbatims</i>
La perception des enseignants concernant les émotions de leurs élèves ?	Les <i>formes</i> de manifestations émotionnelles en classe et leur <i>nature</i>	E1 (L.120) : Elles sont hyper variées. Ils sont tous très sensibles [...] (L. 147) de temps en temps ils explosent et il y a la colère et les coups. N6 (L.314) : ça peut être en pleurant [...] des fois en refusant [...] ils refusent de collaborer ou de parler avec un élève ou comme ça. [...] Après tu le vois, s'ils sont heureux [...] si tout d'un coup tu proposes quelque chose, ils sont trop contents et ils te le disent. E3 (L.150) : Quand C. est arrivé avec son chignon la première fois, il y a eu des rires. N4 (L.194) : [...] je pense aussi qu'on remarque plus facilement les émotions qu'on pourrait dire négatives que les émotions positives des élèves. N5 (L.247) : [...] Ils pleurent, ils s'énervent, et pis euh ou ils sont contents et tu le vois quoi. [...], ils chantonnent certains, j'en ai certains ils sont un peu perchés et ils chantent.
	Les <i>sources</i> des émotions (attribution externe ou interne à l'école ?)	E1 (L.163) : [...] pis ces enfants qui sont hyper mal chez eux, j'essaye de leur laisser le droit de laisser dehors leurs soucis [...] N4 (L.178) : [...] elle va bientôt avoir des lunettes donc ça fait trois semaines qu'elle me dit qu'elle va avoir des lunettes, qu'elle est contente. N6 (L.417) [...] ils devaient dessiner un truc du style, de s'ils devaient voyager à travers le monde [...] un élève tout d'un coup il s'est mis à pleurer, mais je savais pas pourquoi du coup et pis il a un peu une barrière parce que il parle pas bien français [...] et il trouvait que le dessin de celle d'à côté c'était beaucoup plus beau que le sien.
	Les <i>effets</i> des émotions sur les apprentissages	E1 (L.177) : [...] mais elles n'apprennent plus rien, leurs émotions les submergent N5 (L.220) : [...] Ben si tu as entre guillemet un problème émotionnel, tu pourras de toute façon pas apprendre donc moi je suis assez dans cette idée-là.

Les différentes formes de manifestations émotionnelles en classe et leur nature

En explorant d'un peu plus près la façon dont les enseignants décrivent les émotions de leurs élèves, nous voyons que tous les enseignants interrogés sont unanimes sur un point : les émotions des élèves sont bien présentes en classe. Et elles se manifestent de différentes manières : verbalement et physiquement. En d'autres termes, soit l'élève exprime ses ressentis, soit l'enseignant, qui connaît ses élèves, perçoit ce que celui-ci ressent à travers l'observation de son

comportement, comme le souligne l'enseignant E3 : « *On guette, on observe ce qu'il se passe à l'intérieur* » (L.77) et l'enseignant N6 (L.134) :

[...] ça peut être en pleurant [...] des fois en refusant [...] ils refusent de collaborer ou de parler avec un élève ou comme ça. [...] Après tu le vois, s'ils sont heureux [...] si tout d'un coup tu proposes quelque chose, ils sont trop contents et ils te le disent.

Une autre enseignante insiste sur les formes variées que les émotions peuvent prendre en classe et sur le fait que la sensibilité de chacun de ses élèves entre également en jeu : « *Elles [les émotions] sont hyper variées. Ils sont tous très sensibles* » (E1, L.120).

Nous voyons toutefois que peu d'émotions positives ont été nommées par les enseignants. L'enseignant E2 parle de la « joie » des élèves de 1-2 P de venir à l'école et l'enseignant N6 dit que ses élèves sont « heureux » et qu'ils verbalisent leur contentement lorsqu'il propose une activité : « *tu le vois, s'ils sont heureux [...] si tout d'un coup ben tu proposes quelque chose, ils sont trop contents et ils te le disent aussi* » (L.317). L'enseignante N4 (L.194) fait également la remarque : « *je pense aussi qu'on remarque plus facilement les émotions qu'on pourrait dire négatives que les émotions positives des élèves* ».

Les émotions ainsi nommées par les enseignants sont de nature diverse : elles peuvent être de l'ordre de la joie, de la tristesse, de la peur, ou de la colère :

Ils explosent et il y a la colère et les coups [...] (E1, L.147)

Quand C. est arrivé avec son chignon la première fois, il y a eu des rires. (E3, L.150)

Sources des émotions

En ce qui concerne les sources des émotions de leurs élèves, elles sont souvent décrites par les enseignants comme appartenant à la sphère privée de l'enfant, que ce dernier amène avec lui en classe :

Ils [les parents] leurs mettent la pression et ils ne se rendent tellement pas compte [...] (E1, L.107)

[...] pis ces enfants qui sont hyper mal chez eux, j'essaye de leur laisser le droit de laisser dehors leurs soucis. (E1, L.163)

[...] il y a des éléments de la vie de tous les jours qui font que des fois, ils sont en colère ou triste et c'est aussi à prendre en compte, enfin tu peux pas leur dire « écoute maintenant travaille ». (N6, L.273)

Quelques enseignants attribuent également la cause des émotions de leurs élèves aux apprentissages faits en classe :

[...] une évaluation, elle a très peur. (E3, L.122)

*[...] ils devaient dessiner un truc du style, s'ils devaient voyager à travers le monde
[...] un élève tout d'un coup il s'est mis à pleurer, mais je savais pas pourquoi du coup et pis il a un peu une barrière parce que il parle pas bien français [...] (N6, L.417)*

D'autres enseignants nomment les relations entre camarades comme étant une source d'émotions comme lors de conflits entre élèves durant les pauses ou lors de « moqueries » subies en classe :

J'étais en récré à les surveiller. P. arrive en pleurant tout pas content. N. arrive un peu plus tard tout affolé [...] (E3, L.209)

Par exemple quand C. [un garçon] est arrivé avec son chignon la première fois, il y a eu des rires et C. a pensé que c'était des rires de moqueries. (E3, L.149)

Effet des émotions sur les apprentissages

De manière général, la plupart des enseignants pensent que certaines émotions peuvent avoir un impact direct sur les apprentissages :

Ben si tu as entre guillemet un problème émotionnel, tu pourras de toute façon pas apprendre donc moi je suis assez dans cette idée-là. (N5, L.220)

Par conséquent, les enseignants interrogés sont conscients qu'avant de pouvoir entamer le cours avec un élève vivant des émotions fortes, un moment de discussion est parfois nécessaire afin que cet élève puisse continuer de suivre la leçon. Les enseignantes E1 et N4, par exemple, paraissent l'avoir bien compris : « [...] quand l'enfant qui arrive est vraiment triste, on s'arrête car il peut plus travailler ». (E1, L.177) ; « [...] une fois qu'il aura dit pourquoi, il arrivera à se concentrer plus sur ses, son apprentissage, mais on sait que s'il est distrait par autre chose, c'est pas possible d'apprendre ». (N4, L.153)

Un des enseignants interrogés se rend également compte que ses émotions auront un impact sur la façon dont il donnera sa leçon : « [...] imaginons que je sois en colère, ça m'est déjà arrivé de les gronder plus facilement pour quelque chose, ou de leur reprocher quelque chose ou d'être plus ferme, d'être moins présent, ça m'est déjà arrivé ça c'est clair » (N5, L.289). Il essaiera alors de prendre du recul sur sa réaction (L.295), en réalisant toutefois qu'éviter d'exprimer ses émotions

est difficile : « [...] *je me dis on est humain et qu'on fait des erreurs mais que ce serait bien de les éviter, de les mettre de côté, mais c'est compliqué* » (L.296).

4.1.3. Thème 3 : Réponses et activités autour de la thématique des émotions

A travers notre troisième question de recherche, nous souhaitons comprendre ce que font les enseignants des émotions vécues par leurs élèves. Le thème 3 : « Réponses et activités autour de la thématique des émotions » nous donne des pistes de compréhension autour de cette question des pratiques concrètes mises en place. Les sous-thèmes qui y sont liés sont (Tableau 4) :

1. les *réponses collectives* et/ou *individuelles* des enseignants mais aussi ;
2. les *activités* que les enseignants mettent en place pour y répondre.

Tableau 4

<i>Thème</i>	<i>Sous-thèmes</i>	<i>Verbatims</i>
Réponses et activités des enseignants autour de la thématique des émotions	Réponses	E3 (L.76) : [...] on parle beaucoup, on échange beaucoup et puis on guette, on observe ce qui se passe à l'intérieur [...] E1 (L.205) : [...] de temps en temps je sors avec l'enfant [...] N5 (L.222) : [...] celui-là qui tire la tête, je vais les lancer au boulot et je vais lui dire « viens, est-ce que tu veux qu'on en parle ».
	Activités	E3 (L. 64) : [...] chaque matin on prend 30 minutes pour parler des émotions ; [...] (L.178) conseil de classe du jeudi. E1 (L.125) : [...] le calendrier des émotions ; [...] (L.148) le conseil de classe ; [...] (L.149) les jeux coopératifs. N4 (L ;224) : [...] j'aime beaucoup les livres, la littérature de jeunesse [...] il y a beaucoup de livres qui traitent des émotions. N5 (L.300 et 305) : [...] j'ai pas d'outils [...] moi je discute facilement avec eux. N6 (L.261) : [...] ça tombe sous le sens de faire développer certaines choses aux élèves. Mais après à voir comment justement, à travers quel travail, quel outil.

Réponses des enseignants aux émotions exprimées par leurs élèves

La plupart des enseignants que nous avons rencontré ne semblent pas indifférents face à l'expression émotionnelle de leurs élèves, comme l'exprime l'enseignante E1 : « *oui je les sens ces émotions et j'ai envie de les sentir et pis j'ai envie de travailler dessus* » (L.160).

Afin d'aborder les émotions de leurs élèves, les enseignants auront recours aux verbalisations, c'est-à-dire qu'ils vont encourager leurs élèves à verbaliser ce qu'ils ressentent :

[...] pour moi c'est très important pis j'essaie aussi, ben, quand un enfant pleure, qu'il puisse verbaliser euh... pourquoi il pleure ou pourquoi il est content et voilà et dire ben qu'ils ont le droit aussi de ressentir ces émotions, qu'on a le droit à un moment d'être ennuyé, qu'on le droit des moments de plus avoir envie. (N4, L.167)

Des fois je dis : « essayez d'exprimer car si quelque chose ne va pas vous avez meilleur temps de le dire ». [...] Essayer de verbaliser toujours les choses. (E1, L.219)

La plupart d'entre eux tentent de répondre aux émotions des élèves soit de manière individuelle, en allant parler uniquement à l'enfant concerné ou en arrêtant le cours pendant quelques minutes :

[...] de temps en temps je sors avec l'enfant. (E1, L.206) Je peux pas m'arrêter 10 minutes non plus hein mais une minute ou deux je me dis oui. (L 209)

[...] j'aime pas quand il y a un truc qui va pas, mais toujours celui-là qui tire la tête, je vais les lancer au boulot et je vais lui dire « viens, est-ce que tu veux qu'on en parle ». (N5, L.221)

Soit de façon collective, en impliquant les autres élèves dans la discussion :

[...] on parle beaucoup, on échange beaucoup et puis on guette, on observe ce qui se passe à l'intérieur. (E3 L.76)

[...] on discute ensemble et on voit pourquoi il ne faut pas le faire, avec l'élève et avec les autres. (E2 L.325)

Beaucoup d'enseignants interrogés écoutent leurs élèves et échangent avec eux autour des émotions. Ils essaient de trouver la meilleure façon possible de les accompagner lorsqu'ils expriment un ressenti en tenant compte également de la dynamique de classe.

Néanmoins leur façon d'y répondre varie d'un enseignant à l'autre avec ce dilemme qui apparaît : faut-il accueillir l'émotion de l'élève ou au contraire, la « refroidir », la « contrôler » ? Car ce que nous avons remarqué à travers nos analyses c'est que la plupart des enseignants interrogés accueillent les émotions mais jusqu'à un certain point, comme l'évoque l'enseignante E1 : « [...] après ben, il faut les trier car si on les laisse déborder ça ne va pas ; parfois je coupe un peu » (E1, L.161 ; L.212).

De ce fait, ils freinent parfois l'expression de leurs émotions car selon deux des enseignants rencontrés (E1, N6), certains de leurs élèves auront tendance à se « complaire » dedans :

[...] y en des fois... après on sait jamais... ils se complaisent un peu, j'ai même fait ça avec mes enfants, tu les secoues un peu. (E1, L.214)

De plus, dû au nombre d'élèves dans leur classe, ils disent ne pas pouvoir consacrer trop de temps à un seul élève, comme le dit l'enseignante EI (L.135) : « [...] moi j'essaie d'être à l'écoute mais t'arrive pas avec 21, tu peux un petit peu ».

Ils écoutent l'expression émotionnelle de leurs élèves mais ils stoppent parfois la discussion autour d'une émotion exprimée, tout en leur faisant comprendre qu'ils en reparleront plus tard ou en leur expliquant qu'ils peuvent aussi laisser leurs soucis en dehors de la classe :

[...] ces enfants qui sont hyper mal chez eux, il y en a hein quand même, alors j'essaie de leur donner le droit de les laisser dehors leurs soucis pis de se dire « mais là t'es dans un autre milieu » (E1 L.163).

Aussi, nous avons remarqué que le mot qui apparaît souvent quand les enseignants parlent des émotions est le mot « gérer ». Les enseignants semblent vouloir apprendre aux élèves à « gérer » leurs émotions, c'est à dire à leur apprendre à contrôler, à manier d'une certaine manière certains de leurs ressentis.

Surtout notre but c'est apprendre aux enfants à gérer ses émotions [...] (E2 L :227)

Je leur propose pas mal de trucs pour leur apprendre à se gérer. (E3 L.79)

Alors par rapport à mes propres émotions pour moi, ça se suit mais par contre sur comment je vais gérer les émotions des élèves pour moi il y a une lacune. (N4, L140).

D'autres enseignants rencontrés ne semblent pas indifférents face aux émotions exprimées par leurs élèves, comme cette enseignante le dit : « non je ne vais pas ignorer » (E1, L.216). Par exemple, l'expert E3 tente de favoriser aussi cette ouverture de la parole tout en rendant cet acte pédagogique :

C'est aussi un moment d'expression orale où je fais reformuler des choses, c'est un moment où on discute et j'observe des choses pédagogiques. [...] Parler des émotions c'est un support pour parler tout court. (L.144)

Activités mises en place autour de la thématique des émotions

Regardons maintenant de plus près les activités mises en place autour de la thématique des émotions. Qu'est-il proposé par les enseignants ? Pour de plus amples informations concernant les diverses activités (livres, films ou activités) que les enseignants nous ont cité, elles sont

développées en Annexe 3. Les enseignants utilisent souvent les livres ou les films pour parler des émotions avec leurs élèves. Ces supports servent de médiateurs pour échanger autour de la question des émotions.

Une des enseignantes interrogée (E3) parle des émotions chaque matin pendant 30 minutes avec ses élèves. Elle a donc mis en place un programme autour de cette thématique qui sert de-support d'apprentissage.

Les « Accords toltèques » sont aussi utilisés dans cette même classe de 3P. Ces accords, adaptés aux enfants, se présentent sous la forme de quatre messages que nous ne développerons pas ici mais dans l'Annexe 3. Ils apprennent à l'élève à communiquer ses ressentis et ses besoins mais aussi à recevoir les messages des autres camarades. En début d'année, l'enseignante prend du temps avec ses élèves pour leur parler de ces accords. Et quand une dispute survient entre deux camarades, l'enseignante les renvoie à cette quête de vérité pour comprendre ce qui est arrivé (E3, L.207).

Elle enseigne également à ses élèves « le message clair » (Annexe 3) que les enfants utilisent de manière autonome quand ils ont un souci entre eux. Ce « message clair » est mis par écrit. Il est affiché en classe et mis à disposition des élèves afin que ces derniers puissent s'en servir en cas de conflit. Cette enseignante s'inspire pour cela du modèle de la « Communication Non Violente » qui met en avant le fait de parler en termes de besoin (CNC). Ainsi, les élèves essayent de régler leurs difficultés sans que la maîtresse ait à intervenir.

Les « jeux coopératifs » dans lesquels personne ne perd, sont également cités par une enseignante qui les pratique souvent en début d'année pour créer une bonne ambiance de classe. De plus, un « calendrier des émotions » est aussi utilisé parfois par cette même enseignante pour permettre aux élèves de partager leurs émotions (E1).

Une activité a été citée par trois enseignantes lorsque nous avons évoqué les outils qu'ils avaient à leur disposition pour parler des émotions : celle du conseil de classe (Annexe 3).

Malgré les différentes méthodes et outils que les enseignants mettent à disposition, plusieurs d'entre eux, notamment les enseignants moins expérimentés, déplorent un manque dans leur formation à ce niveau-là.

En effet, à travers ce que nous disent les enseignants et plus particulièrement les enseignants « novices », la formation initiale ne semble pas leur donner les méthodes suffisantes et ils estiment n'avoir pas eu assez de cours en ce qui concerne la gestion des émotions en classe :

[...] on a un petit peu de psychologie où on voit le développement de l'enfant, où on voit ce qu'il est capable de faire... Voilà, mais à proprement parler sur la gestion des émotions... ben non. (N4, L.149)

[...] ça tombe sous le sens de faire développer certaines choses aux élèves. Mais après, à voir comment justement, à travers quel travail, quel outil. (N6, L.261)

Les enseignants débutants se rendent donc compte des limites de leur formation et du fait qu'elle ne représente pas la réalité du métier (Novices 4, 5 et 6). L'enseignante N4 évoque, en outre, le désir qu'elle aurait eu d'apprendre à mieux connaître et comprendre ses limites face à certaines situations en classe lors de sa formation, pour être mieux préparée lors de situations difficiles par exemple :

[...] Je pense que ça aurait été bien un cours pour apprendre à se connaître soi-même et puis à connaître nos limites. Par exemple, apprendre à connaître nos limites quand on est en situation au milieu de ta classe. Pouvoir se dire, « ok ma limite c'est ça, il faut que, entre guillemet, que j'avertisse mes élèves avant que j'atteigne ma limite » et ça je trouve qu'on l'apprend qu'en [...] enseignant. (L.492)

4.1.4. Thème 4 : Différences et similitudes entre « novices » et « experts »

Par le biais de cette recherche, nous voulions également voir si des différences ou des similitudes significatives de représentations et de pratiques autour de la thématique des émotions en classe apparaissaient entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants. Le thème 4 : « les différences et similitudes entre enseignants novices et experts » sera développé ici.

Pour ce qui est de la perception des enseignants concernant les émotions de leurs élèves, aucune différence significative ne semblent apparaître que l'on soit un enseignant « expert » ou « novice ». L'un comme l'autre a une façon assez similaire de nous parler des émotions de leurs élèves en classe mais aussi de la nature et des causes de ces émotions. De plus, tous les enseignants rencontrés sont d'accord sur les effets plutôt négatifs des émotions sur les apprentissages et sur le fait que les enfants ont besoin d'aide pour apprendre à « gérer » leurs émotions.

Un autre point commun entre enseignants « experts » et « novices » est que certains enseignants ressentent parfois un dilemme concernant le fait d'accueillir ou non les émotions

exprimées par leurs élèves, avec cette question qu'ils se posent parfois : jusqu'à quel point est-ce notre rôle de travailler autour des émotions de nos élèves ?

Nous retrouvons également des similitudes entre les enseignants « experts » et « novices » sur la façon dont ils se représentent la prise en charge émotionnelles de leurs élèves. Ils disent de manière récurrente qu'il n'y aurait pas de règle sur la manière d'accueillir les émotions, que chaque enfant est unique et que la théorie ne représente pas la réalité du métier.

Concernant la deuxième question de recherche qui porte sur la manière dont les enseignants se représentent leurs propres émotions, plus de différences intergroupes apparaissent. En effet, les enseignants novices semblent ressentir plus de variations émotionnelles, dans le sens où ils ressentiraient plus d'inconfort et de stress dans leur activité d'enseignant au quotidien, dû à leur manque d'expérience : « [...] *la pression des parents je trouve que c'est pas évident surtout quand ils viennent en disant voilà, on a remarqué ci ou ça, que c'est normal ou pas. Et là, tu sais pas trop parce que c'est ta première année* » (N4, L.467). Dès lors, ils ressentiraient plus de stress lié au fait qu'ils débutent dans ce métier et doutent de leurs compétences. Ce doute entraîne chez eux un besoin de réassurance qu'ils retrouvent auprès de leurs collègues : « [...] *ça te donne des pistes parce qu'elles te disent de pas te remettre non plus en question 24 heures sur 24* » (N6, L.106). Les « experts », eux, nomment plus de confiance et plus d'aisance dans le fait d'improviser grâce aux années de pratique et que « vieillir » a du bon dans ce métier (E2, L.124).

Comme nous l'avons vu, une autre tension apparaît autour de la question de partager ou non leur vécu émotionnel avec leurs élèves. Ce dilemme se ressent de manière plus prononcée chez les enseignants débutants. Ceux-ci semblent moins à l'aise de partager leur vécu émotionnel et disent que leur sphère privée, ne concerne par leurs élèves.

Un autre fait paraissant différencier les enseignants « novices » des « experts » est ce « choc des débuts ». En effet, passer du statut d'étudiant à celui de professionnel se révèle difficile pour beaucoup des enseignants interrogés. Nous le comprenons particulièrement, lorsqu'un enseignant expert parle de la première fois qu'il a ouvert la porte de sa classe en tant que professeur :

[...] j'ai ouvert cette porte, j'ai fermé la porte et là j'ai dit : non, là je ne rentrerai jamais ! (E2, L.101)

La peur des débuts, du premier contact avec sa classe est profonde chez l'enseignant débutant et révèle peut-être une insuffisance de préparation pour cette rencontre, un manque de confiance en soi et de légitimité dans son rôle d'enseignant. Car en débutant, l'identité passe par une recherche de crédibilité :

Alors si j'ai demandé que ce soit en chuchotant et que je veux pas de bruit par exemple, [...] c'est une règle qui n'est pas respectée. Et [...] des fois je me dis qu'ils sont appliqués à la tâche même s'ils sont bruyants mais je me dis ben « crédibilité » euh la consigne c'était de chuchoter [...] ; [...] Je me tiens toujours à ce que j'ai dit en termes de régulations, pour être crédible. (N6, L.187)

De plus, nous comprenons à travers leurs récits, tout ce à quoi les enseignants débutants doivent faire face et dont ils ne s'attendaient pas : le côté administratif, les relations parfois difficiles avec les parents ou tous les « à côté » de l'enseignement comme le travail en réseau :

Alors j'ai eu un choc euh par rapport au côté euh administratif du métier [...] Ou vraiment, au début de l'année, je me disais « il faut encore faire-ci, encore faire ça, et pis il faut faire rentrer ci et ça ». Enfin vraiment, au niveau de l'administratif je trouve qu'il y avait beaucoup et il y a encore beaucoup. On doit sans arrêt se battre pour ravoir le coupon d'inscription à la patinoire, le coupon à l'inscription au marché de Noël. [...] et puis l'importance, le rôle que tu as par rapport aux parents. [...] Dans le sens où il y a des parents qui attendent vraiment beaucoup de toi. (N4, L.456)

A la HEP, t'apprends à, à faire des choses en classe mais en fait, le côté administratif il est tellement énorme et ça, pis à la HEP ça tu le vois jamais. [...] l'année passée, je m'en suis pris pleins la tronche. Tu as pleins de demandes que tu dois faire, pis tu sais même pas comment les faire pis que tu dois les faire [...] et pis tout, tout ce côté collaboration avec les pairs quoi, enfin... ouais les orthophonistes, les psys, les machins. Je trouve que ça fait beaucoup et ça je le mesurais pas clairement. Après je dis pas que c'est négatif mais je trouve qu'il y a beaucoup. (N5, L.166)

[...] je pensais peut-être pas qu'il y avait autant autre chose que... enfin tu vois ce que je veux dire, que l'enseignement. (N6, L.572)

Comparés aux experts, les novices semblent avoir plus de questionnements, de doutes et de remises en question par rapport à leurs pratiques et leurs façons de faire :

[...] des fois, je leur dis, voilà « j'en ai marre ». Je suis peut-être un peu sèche et pis après quand je vais me rasseoir je me dis « ah ouais là t'as peut-être été un petit peu dure » mais en même temps ils doivent aussi apprendre qu'ils peuvent pas tirer sur la corde tout le temps [...] j'ai commencé à paniquer en me disant que, lui il est là, il veut pas avancer, les autres doivent prendre le bus, ils sont tous seuls dehors, je fais quoi ? (N4, L.240)

[...] non quand même parfois il faut se remettre en question, mais oui apprendre à relativiser. [...] je trouve que parfois c'est pas toujours évident de savoir si t'es toujours juste avec tout le monde. (N6, L.110)

Pour ce qui est de la réponse des enseignants et des activités mises en place autour de la thématique des émotions, les enseignants « novices » expriment leurs incertitudes quant à la réponse donnée et quant à la mise en place d'activités en lien avec les émotions. Aussi, avec du recul, les enseignants experts se rendent compte de l'importance des années d'expériences sur la façon de prendre en compte les émotions de leurs élèves ou sur les activités et les méthodes à mettre en place. De ce fait, chez les enseignants expérimentés, plus d'activités ont été nommées concernant la thématique des émotions. Les enseignants novices semblent plus préoccupés tout d'abord par le fait de « réguler » leur classe et de maintenir une bonne dynamique de classe propice aux apprentissages.

4.2. Observations en classe

En plus des six entretiens, deux observations en classe ont été faites, dans le but de comprendre la manière dont les enseignants travaillent cette thématique des émotions. Mais aussi, afin de mieux appréhender comment des émotions exprimées par les élèves étaient prises en compte par leurs enseignants et si des activités étaient faites pour travailler sur cette question des émotions. Nous avons fait deux observations dans deux classes différentes du même établissement. Une des observations a été faite dans une classe de 3P et l'autre dans une classe de 1-2P. Ce sont les enseignants qui ont pris l'initiative de nous proposer spontanément ce moment d'observation en classe.

4.2.1. Observations dans une classe de 3P

La première observation a été faite dans la classe de 3P comptant 21 élèves, durant une matinée. Cette enseignante a été nommée « E3 » au moment des entretiens. Elle enseigne depuis 32 ans. Dans cette classe, les tables sont disposées par deux, en forme de L. Il y a cinq groupes (cinq tables) de quatre à cinq élèves.

L'enseignante favorise la collaboration entre les pairs et le tutorat. Les élèves travaillent souvent en groupe de quatre, en duo et parfois tous ensemble. Quand un élève de la table ou du «

groupe » a compris un exercice, il l'explique à ses camarades. C'est un élève qui est responsable de distribuer à sa table les fiches à faire, à regarder s'ils ont bien écrit leur nom dessus et à les rendre à l'enseignante.

Cette dernière stimule les élèves à prendre le plus souvent la parole devant les camarades de classe pour apprendre à s'exprimer en public. Elle ne force pas l'élève mais demande qui souhaite le faire, comme elle nous l'avait dit lors de notre entretien.

Ce que cette enseignante nous a partagé lors de notre entretien sur sa manière de faire, se retrouve dans sa classe. Le bruit est toléré car les enfants sont encouragés à travailler ensemble. A travers cette observation, nous voyons que l'enjeu est d'apprendre par et avec les pairs. Si les élèves font trop de bruit, la maîtresse leur demandera de parler avec une voix « numéro 1 ou 2 », code qu'ils ont instauré en début d'année pour moduler le son de leur voix. Nous percevons donc à travers la manière de travailler des élèves, l'importance du vivre et du travail ensemble dans un climat de confiance, soutenu et accompagné par leur enseignante.

Dans cette classe, la journée commence par une lecture du programme, suivie d'une demi-heure « d'échauffement » qui est un moment où l'enfant est invité et non pas forcé à parler de ses ressentis. Cette activité planifiée autour des émotions a lieu chaque jour pendant 30 minutes et fait donc partie du programme de la journée. C'est un moment où l'élève exprime ses joies et ses soucis avant de se mettre à travailler. L'enseignante, lors de notre prise de rendez-vous, nous avait dit qu'après cet échauffement que ses élèves travaillaient beaucoup mieux. Et c'est vrai qu'après cet exercice, ses élèves se sont mis au travail avec entrain, en sachant ce qu'ils avaient à faire et en sollicitant très peu leur maîtresse, qui d'ailleurs, est toujours en mouvement et passe souvent vers eux.

Voici comment se déroule cette activité autour des émotions. Lors de cet « échauffement », un des élèves anime ce moment. L'enseignante demande qui souhaite le faire, les élèves lèvent la main et la maîtresse choisit au hasard. Cet élève se met vers le bureau de l'enseignante. Ses camarades se mettent debout derrière leurs chaises. Commence alors un moment de gymnastique douce : se frotter les mains, toucher son visage, masser sa tête, s'étirer.

Puis arrive le moment des « petits bouchons ». La maîtresse pose plusieurs questions à ses élèves et dans un premier temps, ceux qui se sentent concernés lèvent la main :

- Qui est fatigué ?
- Qui a fait des cauchemars ?
- Qui a des bobos ?
- Qui se sent malade ?
- Qui se sent triste ?
- Qui se sent fâché ?
- Qui a peur ?
- Qui est joyeux ?

Ensuite la maîtresse demande : « *Qui a besoin de parler ?* » et ceux qui ont besoin d'échanger sur ce qui les préoccupe, prennent la parole, comme évoquer leurs soucis et/ou leurs joies. Les camarades et l'enseignante les écoutent, cette dernière valide leurs paroles et essaie de les rejoindre. Voici ce qui a, par exemple, été partagé : « *ma sœur recommence à avoir mal à la gorge* », « *mon frère m'a énervé ce matin* », « *j'ai été à un concert et j'ai peu dormi* ».

La maîtresse partage aussi avec eux ce qu'elle vit ou ressent. Elle leur parle de l'opération de son chat et leur montre une photo de lui après l'opération. Puis après ce temps de discussion, les élèves se lèvent et la maîtresse dit : « *on jette tout ce que l'on vient de dire dans le lac* ». Celle-ci ouvre même une fenêtre pour symboliser ce moment.

Cet échauffement se déroule tous les matins. Avec ce temps de partage autour des émotions les enfants sont attentifs, écoutent leurs camarades, participent et aucune moquerie n'a été observée. L'enseignante n'a pas eu à intervenir pour faire de la discipline. Ils apprennent à nommer leurs émotions, à écouter celles des autres. Ce moment représente un bel exemple d'apprentissage socio-émotionnel (SEL).

Observation d'une émotion verbalisée lors de la lecture du programme de la journée

Ce matin-là, C. s'est proposé de lire le programme de la journée. Il a eu beaucoup de difficulté à lire et cela a nécessité l'aide de la maîtresse et de ses camarades. Puis vers la fin de la lecture du programme de la matinée, C. a commencé à pleurer. L'enseignante lui dit : « *c'est difficile ce matin C., que se passe-t-il ? Tu veux un câlin ?* » et C. se lève pour aller dans les bras de sa maîtresse. Ensuite, cette dernière essaie de comprendre ce qu'il se passe. Elle fait une hypothèse : « *tu es fâché de ne pas te débrouiller seul pour lire et que les autres doivent t'aider ?* »

ce que C. valide. Il retourne s'asseoir à sa table et sans que la maîtresse le demande ou insiste, termine la lecture du programme. Puis, quand il a fini, la maîtresse le félicite. Un camarade demande à la maîtresse pourquoi C. a pleuré et celle-ci explique au reste de la classe pourquoi. Et le cours continue. Au moment de la « phrase à écrire » dans son cahier, C. écrit qu'il a pleuré en lisant ce matin. Cela lui permet d'en reparler à son enseignante quand cette dernière lui corrige sa phrase et de discuter encore avec elle de manière individuelle de ce qu'il a vécu ce matin.

Dans cet exemple nous voyons que C. a choisi de lire le programme. Quand il commence à pleurer, l'enseignante intervient. Elle émet une hypothèse « *tu es fâché ?* », C. valide et continue sa lecture sans que l'enseignante ne le lui demande. On voit que cette enseignante intervient verbalement quand C. se met à pleurer, elle lui demande de venir vers elle, lui donne un geste d'affection et lui parle individuellement. Elle prend un moment pour comprendre ce qui arrive à son élève. Dans l'hypothèse qu'elle émet, il semble que celle-ci connaît bien son élève car nous n'aurions peut-être pas directement posé cette hypothèse sans le connaître au préalable. D'ailleurs, un moment après cet événement, l'enseignante nous partage le fait qu'il est très fier et qu'il n'aime pas être aidé. Après avoir parlé individuellement à C., l'enseignante explique aux autres élèves pourquoi il a pleuré et le cours continue. Cet exemple illustre bien la façon dont cette enseignante prend en compte les émotions de ses élèves de manière individuelle mais aussi collective en le félicitant devant toute la classe d'avoir continué à lire et en partageant avec ses camarades les raisons de ses larmes.

Ce moment en classe a permis de mieux comprendre comment cette enseignante qui enseigne depuis 32 ans répond à l'émotion exprimée par un de ses élèves. Nous voyons également à travers cette observation, une activité qu'elle a mis en place chaque matin autour de la thématique des émotions. Dans cette classe, le travail sur les émotions a donc une place importante et parler de ce sujet-là est aussi perçue par l'enseignante comme un outil pour apprendre. D'ailleurs, en entretien, elle parle ainsi des émotions : « *c'est aussi un moment d'expression orale où je fais reformuler des choses, c'est un moment où on discute et j'observe des choses pédagogiques* ».

4.2.2. Observations dans une classe de 1-2P

Une deuxième observation a eu lieu dans une classe de 1-2P de 17 élèves. L'enseignant de cette classe que nous avons nommé « E2 » pour notre travail, travaille dans l'enseignement depuis

17 ans. C'est l'un des rares professeurs masculins d'école enfantine, c'est ce qu'il nous dit lors de notre premier contact téléphonique.

Les élèves travaillent par groupe de quatre. Cet enseignant nous a dit lors de notre entretien, qu'il ne travaillait pas particulièrement sur les émotions car il pense que « *ça se fait naturellement. Imposer quelque chose, ça je me permets de le dire, imposer quelque chose à un enfant ça veut dire ne pas l'intéresser* ». Durant notre présence en classe, soit une heure trente, la porte de la classe est restée ouverte, une aide à l'enseignement était présente ainsi qu'un logopédiste. C'est une classe dans laquelle il y avait du mouvement, c'est-à-dire des adultes qui rentraient et sortaient de la classe sans que cela ne semble déranger les élèves, vraisemblablement habitués à travailler de cette manière.

La matinée commence par des exercices. Les enfants sont assis à leur place et l'enseignant leur donne des consignes telles que : « *on monte sur la table* », « *on s'assoit sur la chaise* » ou encore « *on lève au ciel la main gauche* » ce qui provoque le rire chez les élèves. Comme dans la classe de 3P, les enfants ne se mettent pas directement au travail, il y a d'abord ce moment de transition entre la maison et l'école.

Les enfants, après ce temps de jeu, se retrouvent vers le tableau noir, tous assis par terre autour de leur enseignant. C'est un moment de travail qui commence et qui durera environ une demi-heure. Les élèves font des exercices sur les sons, lisent des mots à deux syllabes, font du dénombrement, répètent les jours de la semaine ou comptent. Nous sommes d'ailleurs impressionnées par le niveau de ces derniers. Pendant ce moment d'observation, l'enseignant dit qu'à la fin de la 2P, ses élèves savent généralement lire. Durant cet instant en groupe, nous guetons le moment où une émotion sera exprimée. Un enfant lève la main pour parler d'une blessure qu'il s'est faite durant le week-end. Il le fait à deux reprises. L'enseignant acquiesce mais essaie de le remettre dans les apprentissages. Ce moment se termine par une histoire sur les dinosaures et des questions autour de cette histoire. Puis les enfants vont chercher leurs cahiers et regagnent leur place sans avoir reçu la consigne de leur enseignant pour le faire.

Nous avons découvert une classe paisible, dans laquelle les élèves fonctionnent de manière autonome en sollicitant très peu l'enseignant. Ce dernier a d'ailleurs dit en entretien, l'importance pour lui d'apprendre l'autonomie à ses élèves, ce que nous constatons dans les faits. Il nous dit aussi lors de notre observation que « *lorsqu'ils sont heureux, ça va tout seul* ». Dans cette classe,

nous n'avons pas pu assister à un échange enseignant/élève autour des émotions. Ce qui pourrait s'y rapprocher est ce moment à « l'accueil » où un élève a sollicité l'enseignant en lui parlant de sa blessure. L'enseignant n'a pas répondu au besoin de cet élève de parler de ça. Cela aurait peut-être débouché sur les émotions ressenties par cet élève quand il s'est fait cette blessure. Mais à ce moment précis, l'objectif de l'enseignant était probablement de transmettre des savoirs. Il aurait été intéressant de revenir sur ce moment avec l'enseignant pour avoir son ressenti *in vivo*.

Cette deuxième observation montre un autre style d'enseignement dans lequel la transmission des savoirs semble au cœur des préoccupations de l'enseignant. Il accorde également de l'importance au vivre ensemble, au fait que sa classe soit « une équipe » comme il nous l'a dit en entretien, apprentissage qui peut amener à travailler de manière plus indirecte sur les émotions des élèves liées à la vie en collectivité. Dans cette classe, selon les dires de l'enseignant, peu d'activités planifiées sont mises en place au quotidien au sujet des émotions.

4.3. Synthèse

Ce qui ressort de nos entretiens ainsi que des deux observations faites en classe est tout d'abord, que les émotions sont bien présentes en classe que ce soit du côté des élèves mais aussi du côté des enseignants. L'école, à travers les dires des enseignants, est un lieu où la dimension affective est présente. De plus, les enseignants essaient de répondre et semblent attentifs aux émotions exprimées par leurs élèves. Ces dernières ne les laissant pas « indifférents ».

En ce qui concerne les activités faites autour de la thématique des émotions, chaque enseignant paraît avoir sa propre « boîte à outils », construite avec les années de pratiques, mais aussi en fonction de leurs intérêts personnels. En effet, à travers le discours des enseignants et plus particulièrement des enseignants débutants, il ne semble pas que la formation initiale ne leur donne les méthodes suffisantes pour travailler autour de la thématique des émotions en classe.

Enfin, pour ce qui est des différences novices/experts, une différence plus significative apparaît dans la manière de décrire leurs propres émotions mais aussi dans la planification des activités autour de la question des émotions. De manière générale, les enseignants novices de notre échantillon, ressentent plus de difficultés et d'inconfort dans leur pratique du métier, liés au manque d'expérience et que, de ce fait, ils se retrouvent avec plus de conflits, de dilemmes et de tensions. Ces différents points de synthèse seront abordés dans le chapitre qui suit.

5. Discussion

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de ce travail, cette recherche s'oriente sur la place que le système scolaire donne aux émotions et comment celles-ci sont vécues par les enseignants de manière générale. Il s'intéresse également à comprendre et comparer les pratiques et les points de vue d'enseignants novices et experts de l'enseignement primaire sur la thématique des émotions.

Nous allons tout d'abord présenter un bilan résumé des résultats à nos questions de recherche, afin de comprendre en quoi ceux-ci améliorent la compréhension de la thématique de ce travail. Nous verrons également ce que ces résultats signifient pour la théorie, en les confrontant aux recherches antérieures faites sur le sujet. Enfin, nous réfléchirons aux implications concrètes de ce travail ainsi que des nouvelles pistes et questions qu'il soulève.

L'ensemble de nos analyses nous a permis d'identifier quatre thèmes différents sur le rôle et la place des émotions à l'école en lien avec nos questions de recherche. Le premier étant sur la perception que les enseignants ont des émotions de leurs élèves ; le deuxième sur la perception que les enseignants ont de leurs propres émotions ; le troisième est en lien avec les réponses et les activités des enseignants en ce qui concerne les émotions exprimées par leurs élèves ; et enfin, le quatrième thème, sur la comparaison d'enseignants « novices » et « experts » dans leurs perceptions et leurs pratiques autour de la thématique des émotions.

Pour la plupart des résultats, nous retrouvons une congruence entre ce que les enseignants de notre échantillon nous ont partagé et ce que la littérature nous dit du lien entre enseignement et émotions, mais aussi sur l'importance de l'expérience dans la perception de ces émotions. Nous voyons en effet que les émotions traversent les trois côtés du triangle pédagogique d'Houssaye (1988) et que celles-ci semblent jouer un rôle crucial à l'école. Car selon Doudin et Curchod-Ruedi (2010, p.129), le fait que l'enseignant arrive à comprendre et à réguler ses émotions paraît nécessaire « dans la relation éducative et pédagogique qui s'instaure avec les élèves ».

Comment les enseignants perçoivent-ils les émotions de leurs élèves et quelles sont leurs réponses face à ces émotions

Ce qui ressort des entretiens est que les émotions des élèves sont perçues par les enseignants comme pouvant se manifester autant verbalement que physiquement. Les émotions

proviennent de sources diverses. Les enseignants attribuent ces émotions à des sources internes ou externe à l'école : certains enfants pourront manifester, par exemple, de la colère en classe, s'ils vivent des choses difficiles à la maison ou s'ils ne sont pas à l'aise à l'idée de faire une lecture devant tout le monde. Ces premiers résultats donnent également des informations sur la dimension « contextuelle » des émotions telles que perçues par les enseignants. En effet, cette dimension met en lumière l'impact des facteurs environnementaux, « situationnels, interpersonnels, intra groupes et organisationnels sur l'intensité et le contenu de l'émotion » (Nicholls & Polman, 2007 cités par Campo & Louvet, 2016, p.187). Certains enseignants ont bien saisi l'importance du contexte dans lequel vit l'enfant pour l'aider par exemple à comprendre certaines réactions que celui-ci pourrait avoir, comme l'enseignante E1 : « *j'aime bien voir les parents assez vite pour un peu voir le tout car un enfant fait partie de sa famille* ».

Aussi, pour beaucoup d'enseignants interrogés, les émotions qui ressortent le plus, sont celles qu'ils qualifient de « négatives ». A ce sujet, les recherches en sciences sociales disent qu'effectivement, les différentes composantes de l'émotion sont plus ou moins fortes en fonction des situations. Par exemple, comme le disent Cahour et Lancry (2011, p.98) dans leur étude, « un sentiment de confiance aura des manifestations corporelles nettement moins fortes qu'une grande colère ». Cela peut, en partie expliquer pourquoi les enseignants remarques plus facilement les émotions négatives. De plus, ils insistent sur les formes variées qu'elles peuvent prendre et nous voyons que ces formes multiples de manifestations émotionnelles auront un impact différent sur les enseignants. En effet, pour certains, comme l'enseignante N5, les expressions émotionnelles des élèves pourront résonner de manière négative chez elle : « *Il y en a une, elle m'énerve, elle sautille dans la classe quand elle est contente [...]* ». Pour d'autres, ces manifestations résonneront positivement : « *il a eu un énorme sourire [...] il s'est illuminé et ça c'était trop ch-, ça ça me touche trop* » (N6). Aussi, certaines émotions d'élèves sont décrites comme rendant plus difficiles leur travail de transmission des savoirs (Chevallier-Gaté, 2014), comme l'expliquent N5 : « [...] *Ben si tu as entre guillemet un problème émotionnel, tu pourras de toute façon pas apprendre donc moi je suis assez dans cette idée-là.* » et N6 « *au bout d'un moment je m'énerve, parce qu'ils sont vraiment, vraiment, ... [dissipés]* ».

Concernant les effets que les émotions peuvent avoir sur les apprentissages, presque la majorité des enseignants se rendent compte de leur influence sur la façon dont les élèves vont apprendre et que par conséquent, il semble important de les considérer (Chevallier-Gaté, 2014).

Enfin, les enseignants réagiront aux émotions de leurs élèves de différentes manières : l'enseignant E2 tentera par exemple, de ne pas les ignorer et de les écouter. Elle privilégiera également la recherche d'outils afin de faire face à cette émotion et une autre essayera, entre autres, « de les secouer » afin que les enfants ne se complaisent pas dans l'émotion (E1, L.214).

Les enseignants comparent à plusieurs reprises leurs élèves à des éponges, cette comparaison se retrouve également dans la littérature (Paradis, 2012). Dans son article, cet auteur nous dit que « le cerveau atteint son apogée au niveau de sa plasticité à l'âge de cinq ans, moment où il absorbe tout ce qui se passe autour de lui, comme une éponge » (p.60). En effet, le cerveau de l'enfant a une plasticité qui rend plus facile et plus efficace l'influence d'évènements ou d'éléments externes sur le développement du cerveau que de reprogrammer certains de ses circuits plus tard, par exemple lorsqu'il commence l'adolescence ou l'âge adulte. De ce fait, les enseignants interrogés sont conscients qu'ils doivent tout d'abord apprendre à se « gérer » afin que l'élève ne soit pas trop « imbibé » d'émotions qui ne sont pas les siennes.

Comment les enseignants perçoivent-ils leurs propres émotions

Notre deuxième question de recherche portait sur la façon dont les enseignants percevaient leurs propres émotions. Nos résultats indiquent que de manière générale, les émotions des enseignants proviennent de différentes sources, comme celles des élèves. Elles peuvent être externes ou internes à l'école. La dynamique de la classe, la pression du calendrier, les différentes contraintes administratives sont, à titre d'exemples, plusieurs sources d'émotions citées par les enseignants interrogés et internes à l'école.

Elles sont également de nature diverse, nous retrouvons des émotions positives, comme la joie, par la présence de rires en classe, de réussite, de bonnes nouvelles et des émotions négatives également, notamment de la tristesse ou des peurs, liés aux diverses pressions qui constituent en partie leur métier.

Il ressort de nos analyses et de nos recherches que les enseignants vivent des pressions et des tensions liées à l'exercice de leur métier, occasionnant stress et fatigue, pouvant même aller jusqu'au « burn-out » (Schmid, 2015). D'ailleurs, sur six enseignants rencontrés, deux d'entre eux ont fait un « burn-out ». Une enseignante débutant dans l'enseignement s'est retrouvée à enseigner dans une classe décrite comme « difficile » avec de nombreux élèves présentant des troubles des

apprentissages et du comportement, une direction peu soutenante et des parents très jugeant. Après une année à enseigner ainsi, elle dit avoir « été à bout » et avoir même songé à faire une reconversion professionnelle : « *je connaissais pas tout le programme, je bossais comme une malade hein, tout le temps, tout le temps, tout le temps, et j'en avais 23, il y en avait 10 qui avaient des besoins éducatifs particuliers* » (N5, L.403).

Une autre enseignante, avec 32 d'expérience dans l'enseignement a, elle aussi, vécu un « burn-out ». Nous souhaitions retourner dans sa classe faire une observation du conseil de classe, mais lors de la prise de rendez-vous, cette dernière nous a dit être en congé maladie pour un temps indéterminé. Nous avons appris par la suite que cette enseignante vivait un épuisement professionnel. Deux enseignants sur six souffrant d'un « burn-out » est un chiffre interpellant et inquiétant. Cela pose la question de l'accompagnement et du soutien ainsi que de la charge de travail des enseignants dans leur pratique mais aussi sur la prise en compte de leurs besoins et ressentis (Mukamurera & Balleux, 2013 ; Schmid, 2015).

En effet, les changements identitaires et sociétaux entraînent également des changements dans leur profession : les élèves avec de plus en plus de troubles ou provenant de milieux socio-culturels différents, des parents qui remettent en question leurs choix et leurs décisions pédagogiques, les réseaux multidisciplinaires, leur charge de travail ou encore, tout l'administratif qu'ils doivent assumer, représentent de réelles pressions et contraintes pour ces professionnels. Mais malgré ces pressions grandissantes dues à cette « profession à risque » (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001 ; Basco, 2013 ; Mukamurera & Balleux, 2013), beaucoup d'enseignants de notre échantillon, décrivent l'enseignement comme étant source de plaisir et de satisfaction.

De plus, nous remarquons que peu d'enseignants interrogés se sentent à l'aise avec le fait de partager leurs émotions en classe. Un d'entre eux nous dit même que certaines Directions d'école préconisent clairement de bien séparer la vie privée de la vie professionnelle. Bien que deux des enseignantes (E2 et E4) se sentent libres de parler librement de leur vie et de leurs ressentis avec leurs élèves, d'autres enseignants vivent plutôt une ambivalence entre le fait de se dévoiler ou non, comme E1 : « *des fois des petits soucis j'essaye vraiment de les mettre de côtés* » ou N5 qui dit qu'elle ne parlera jamais d'évènements qui ne regarderont pas ses élèves. Aussi, certains enseignants verbaliseront et partageront leur vécu émotionnel en classe dans le but d'en faire une occasion d'apprentissage, comme chez les enseignantes N4 et E2 : « *je verbalise pour*

qu'ils, qu'ils le sachent et puis eux aussi ils le disent « aujourd'hui je suis content parce que... » ou « aujourd'hui je suis triste parce que... » (N4) et « si j'ai un souci je le dis tout de suite aux élèves » (E2).

Certains enseignants évoquent l'aspect de solitude que le métier d'enseignant comporte parfois (Durand, Ria, & Flavier, 2002). Se retrouver seul face à sa classe et travailler dans un univers composé essentiellement d'enfants n'est pas toujours vécu positivement. Chez les novices, ce sentiment d'isolement apparaît davantage car ils se questionnent sur leur façon de faire et sur ce qu'ils mettent en place dans leurs classes. Ce sentiment est également partagé par d'autres de leurs collègues (Perez-Roux, 2012). Partager leurs expériences leur permettra, entre autres, de prendre conscience de certaines « difficultés non résolues même par des personnes expérimentées » (Zimmermann, 2016) et par conséquent, de les soulager dans leurs questionnements. A ce sujet, la littérature dit que les enseignants ont tendance à moins partager leur vécu professionnel que dans d'autres professions impliquant aussi une activité collective (Engeström & Middleton, 1996 cités par Durand, et al., 2002). Aussi, « une fois la porte de la classe fermée, l'enseignant est seul face à ses élèves », en huit clos (Durand et al., p.6), se retrouvant ainsi face à ses propres questionnements et incertitudes et devant gérer la venue d'émotions chez lui mais également vécue par ses élèves. Partager verbalement avec autrui son vécu émotionnel en lien avec sa pratique professionnelle pourrait alors représenter une aide efficace (Rimé, 2009). Car comme nous l'avons vu, le partage social des émotions est bénéfique à plusieurs niveaux et permet notamment l'établissement et le renforcement des liens socioaffectifs entre partenaires ainsi qu'une meilleure intégration au sein d'un groupe.

Ressources à disposition

Afin de pallier ces difficultés, les enseignants ont recours à certaines ressources ou aides. Pour certains, ces ressources proviendront des échanges avec les collègues en vue de retrouver du réconfort, des pistes et/ou de la réassurance, ou encore de pratique d'activités telles que le sport ou la marche. Pour d'autres, il sera important de séparer leur vie professionnelle de leur vie privée afin que la première n'empiète pas trop sur la deuxième (Le Douarin, 2007). Chez les enseignants interrogés, notamment chez les débutants, le besoin de reconnaissance en tant que professionnel et le besoin d'échanges informels entre collègues sont présents. Selon Zimmermann (2016), être reconnu et échanger avec ses pairs peut représenter une aide face aux pressions du métier et cela

passer donc par des formes de réassurance entre professionnels, de repères et par l'idée que les difficultés seront passagères et donc progressivement dépassées. On peut imaginer, par exemple, que le débutant a besoin de reconnaissance afin d'acquiescer une sécurité affective et pour lui permettre de s'engager dans un processus de développement professionnel (Perez-Roux, 2012).

Les résultats des analyses de Rey et Gremaud (2013) sur les pratiques collaboratives des enseignants débutants, cités par Pelletier (2013) révèlent que certaines habitudes, telles qu'échanger et partager leurs préoccupations liées à l'enseignement en sollicitant leurs collègues, n'étaient que partiellement développées et approfondies durant leur formation. Alors que justement, certains auteurs soulignent l'importance de telles habitudes : « les enseignants débutants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes à travers les relations avec les acteurs de l'école, tels que les élèves, le personnel enseignant ou la direction » (Lamarre, 2004, p.43 cité par Pelletier, 2013). En d'autres termes, le fait d'être en relation avec d'autres personnes permet à certains enseignants de développer des réflexions sur leur pratique et leur manière d'être. En outre, le soutien de l'établissement scolaire et le fait d'avoir des relations significatives contribuent également à un accroissement du bien-être psychologique (Simard, 2010).

Cependant, selon Ria (2012), les échanges avec leurs collègues et leurs supérieurs hiérarchiques ne suffisent pas pour que les enseignants puissent suffisamment se professionnaliser. De plus, ces relations de soutien ne sont pas assez présentes sur la scène pédagogique. L'étude de Mukamurera et Balleux (2013) dans laquelle les enseignants interrogés dénoncent une absence de soutien de la part des directions des établissements, le démontre. Beaucoup d'entre eux ne se sentent pas soutenus, ni suffisamment pris en compte lors de situations difficiles tout comme lors de relations conflictuelles avec des parents ou avec des élèves perturbateurs.

Il existe en Suisse romande, des ressources que l'école met à disposition, notamment le Centre d'Accompagnement et de Prévention pour les Professionnels des Etablissements Scolaires (CAPPES), relevé par l'enseignante N5. Comme cité dans les résultats, une certaine réticence à partager son vécu en classe avec une professionnelle de ce centre se faisait ressentir chez elle. Puis, une fois le rendez-vous planifié par la Direction, cette enseignante a réalisé l'aide que cela pouvait lui apporter. Cela interroge car des mesures d'écoute pour les enseignants existent, ils peuvent obtenir « des conseils, de l'aide pour mettre en place des stratégies de défenses, que ce soit au niveau personnel ou au niveau scolaire » (Schmid, 2015, p.18). Pourquoi alors, les enseignants de

notre échantillon n'y font-ils pas plus appel ? Est-ce par manque de temps ? Par désillusion ? Par peur du jugement d'autrui ?

A travers ces thèmes, nous voyons que les enseignants vivent des émotions intenses provenant autant de l'extérieur que de l'intérieur du cercle scolaire. Se rajoute à ça les diverses pressions et sources de stress liés aux aléas du métier. De ce fait, prendre en compte les émotions de l'enseignant, la façon dont il va les vivre en classe, comment ses élèves vont réagir et répondre aux expressions émotionnelles de leur enseignant et la manière dont ce dernier vivra celles de ses élèves, semblent aussi faire partie de leur quotidien d'enseignant.

Réponses données par les enseignants aux émotions des élèves

En ce qui concerne notre troisième question de recherche, qui était de comprendre comment les enseignants répondaient aux émotions vécues par leurs élèves en analysant les réponses données aux émotions ainsi que les activités proposées, la majorité des enseignants répondent aux émotions exprimées par leurs élèves en motivant ces derniers à verbaliser ce qu'ils ressentent. Certains privilégieront les discussions individuelles, en prenant le temps d'aller vers l'élève comprendre ce qu'il a, pendant que d'autres en profiteront pour créer une discussion collective, en échangeant avec leurs élèves sur une difficulté rencontrée par l'un d'entre eux par exemple. Selon Favre (1998), Docteur d'État en Neurosciences et Docteur en Sciences de l'éducation, verbaliser ses émotions ou les extérioriser, régule certains comportements, cela permet également de structurer sa pensée et aide dans la communication interpersonnelle. Il semble dès lors important, comme le souligne Favre, de pouvoir mettre des mots clairs et précis sur des ressentis ou des représentations afin d'avoir davantage de contrôle et de maîtrise sur ses actes et de réguler de manière plus adéquate ses émotions (p.41). Cet auteur démontre comment, le fait de développer son langage intérieur et de le verbaliser, aide notamment dans le trouble du comportement impliquant la violence.

Nous voyons toutefois que certains des enseignants, et plus précisément les enseignants débutants, tenteront de « refroidir » ces émotions afin que celles-ci ne prennent pas trop de place dans leur enseignement, comme le dit l'enseignant N6 : *« si tu dramatises vraiment les problèmes ou tu fais tout un plat euh, ça aide pas non plus en fait parce que [...] tu accentues leurs émotions »*. Mais est-ce réellement ce qu'il se passe ?

Dans la pratique concrète autour de cette thématique, la plupart des enseignants interrogés semble souvent tiraillés entre leur envie de répondre à l'émotion exprimée par un élève, sans oublier pour autant l'ensemble de la classe, entre écouter une émotion sans que cette dernière ne déborde et ne rende la dynamique de classe ingérable. Nous retrouvons là ce qui pourrait s'apparenter à un « conflit d'activité » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001). Car l'enseignant aimerait peut-être donner plus d'importance aux émotions de ses élèves ou aux siennes mais sans pour autant que cela ne vienne déranger la dynamique de la classe. Nous aborderons également ce point-là plus bas lors de la discussion concernant les enseignants débutants.

Activités proposées

Concernant les activités proposées par les enseignants autour de la thématique des émotions, l'enseignante E3, chaque matin, a mis en place une activité planifiée sur ce thème. Elle donne également une grande importance au conseil de classe pour que ses élèves puissent partager entre eux leurs ressentis et questionnements. Pour d'autres, les activités pédagogiques autour de cette thématique seront jugées importantes mais sans pour autant qu'ils mettent en place des activités régulières et planifiées au sujet des émotions, comme chez l'enseignant N6 : « *ça tombe sous le sens de faire développer certaines choses aux élèves. Mais après à voir comment justement, à travers quel travail, quel outil* ». Il est cependant difficile de faire une distinction nette et précise entre les enseignants qui décident d'en faire une activité planifiée, ceux qui improvisent, ceux qui ne se sentent pas assez « outillés » pour prévoir des activités concrètes et ceux dont cela ne revête pas de la première importance.

Cependant, nous voyons que les enseignants essaient toutefois de répondre aux expressions émotionnelles de leurs élèves et de mettre en place des activités en lien avec la thématique des émotions. En effet, plusieurs enseignants de notre échantillon utilisent le conseil de classe, afin de favoriser les échanges autour de cette thématique. Le conseil de classe se fait dans la majorité des classes des enseignants interrogés. Cette forme de « citoyenneté participative » vise à apprendre aux élèves à respecter les règles collectives, mais également à se poser des questions sur « leur possible évolution afin de satisfaire les besoins du collectif de la classe aussi bien pour défendre certaines valeurs que pour structurer le travail scolaire » (Peyronie, 2003, cité dans Pagoni, 2010, p.3). Les enseignants qui nous ont décrit cette activité, ne l'organisent pas exactement tous de la même manière mais gardent néanmoins tous la même idée de fond : faire discuter les élèves

ensemble sur un thème qu'ils ont choisi d'amener au conseil, mais aussi décider collectivement de la réponse à apporter au sujet choisi. De ce que nous avons lu ou entendu du conseil de classe, ce dernier viserait à apprendre aux élèves la collaboration, la communication, l'expression de leurs besoins mais aussi l'écoute des besoins et des propositions de leurs camarades. Il y a donc là un apprentissage du vivre ensemble qui amène à une meilleure compréhension de ce que peut vivre ou ressentir leurs camarades. Cela s'apparente à ce que peut proposer le « SEL » dans son programme, centré sur la collaboration et le tutorat mais aussi sur un apprentissage des émotions, c'est-à-dire sur le fait de mieux connaître ses propres émotions mais aussi celles que d'autres élèves peuvent ressentir.

Toutefois, nous nous rendons compte que beaucoup d'enseignants, particulièrement les novices, disent manquer de méthodes concrètes pour répondre aux émotions exprimées des élèves. Ils déplorent également le manque de cours proposés durant leur formation et par conséquent, ils se retrouvent parfois démunis face à l'expression émotionnelle d'un élève. Certains enseignants se rendent compte également que la théorie apprise en formation ne suffit pas. La pratique du métier se révèle être un apprentissage efficace et essentiel pour se former en tant qu'enseignant. Dès lors, nous comprenons les manques et lacunes dans leur formation initiale sur la question des émotions de manière générale et ces résultats sont congruents avec la littérature (Calin, 2011 ; Pelletier, 2013). Le nombre d'élèves, le manque de formation et d'outils font que parfois les enseignants ne prennent pas toujours le temps qu'ils souhaiteraient pour répondre à l'émotion d'un de leurs élèves.

Différences entre enseignants novices et enseignants experts

Enfin, concernant notre quatrième et dernière question de recherche sur les différences de représentations et de pratiques entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants concernant le rôle et la place des émotions à l'école, des différences significatives apparaissaient.

Effectivement, il ressort que face aux émotions des élèves, les « experts » et les « novices » ont plus de points communs sur la manière dont ils prennent en compte la dimension affective en classe que ce que nous avons pensé au départ. Les « novices » ne prennent pas plus en compte les émotions de leurs élèves que les « experts » et n'ont pas de meilleures méthodes ou connaissances que les enseignants plus expérimentés pour mettre en place des activités liées aux émotions malgré leur formation récente. Les enseignants « experts » de notre échantillon semblent

même faire plus d'activités autour des émotions que les enseignants débutants. Ils disent réaliser l'importance de l'expérience sur l'acquisition de méthodes permettant de mieux travailler autour de cette thématique.

De plus, nous voyons qu'il existe effectivement une différence dans les émotions que peuvent ressentir les enseignants interrogés. Les enseignants débutants disent vivre plus de désagréments, de doutes et de stress en décrivant leur profession au quotidien. A l'inverse, les enseignants « experts » décrivent leur expérience et leur connaissance du métier comme les aidant, selon eux, à mieux gérer leur stress, à ressentir moins de fatigue et moins d'inconfort dans leur activité d'enseignant.

Il apparaît que les enseignants expérimentés « improvisent » davantage face aux réactions émotionnelles, c'est-à-dire qu'ils sont conscients que chaque expression émotionnelle est individuelle et qu'il convient d'agir au cas par cas, qu'il n'existe, de surcroît, pas de règles préétablies pour y faire face. Chez les novices, nous remarquons qu'ils auront plus tendance à s'attacher au plan strict du cours, ceci étant lié à une possible peur de se retrouver dans des situations inattendues face aux élèves (Visioli & Petiot, 2017) dont les émotions font parties.

En effet, la manière dont un enseignant va aborder le thème des émotions, les siennes ou celles d'autrui, va différer en fonction des années d'expériences qu'il a à son actif. Plusieurs recherches comparatives démontrent une différence dans la gestion émotionnelle des enseignants débutants et des enseignants avec plus d'expérience professionnelle (Pelletier, 2013, Visioli, & Petiot, 2017).

Selon Pelletier (2013, p.15), la caractéristique des enseignants débutants est le passage entre le lieu de formation incluant des stages dans lesquels ils étaient avec un autre enseignant, à l'environnement réel où ils se retrouvent seuls face à leur classe, face aux aspects administratifs et « à toutes les responsabilités qui sont liées à l'activité ». Les enseignants débutants se rendent également compte de la différence entre l'activité perçue, celle qu'ils avaient imaginée avant de devenir enseignant, et l'activité réelle, pouvant créer une véritable crise (Gohier et al., 2001). Cette crise en lien avec le « choc de la réalité » de leur métier (Poulogiannopoulou, 2012), crée parfois une certaine remise en question et une déception par rapport à ce qu'ils avaient imaginé de leur profession.

Nous voyons donc que l'âge et l'expérience de l'enseignant seront des facteurs supplémentaires dans leur vécu professionnel (Schmid, 2015). Selon plusieurs auteurs, dont Bryne (1998, cité par Schmid, p.14), les enseignants avec plus d'années d'expériences à leur actif seraient moins touchés par le « burn-out » que les enseignants novices dans le métier. De plus, comme cité dans la partie théorique, avoir de l'ancienneté dans le métier créerait certains avantages et une relation de pouvoir aurait tendance à s'installer entre les enseignants expérimentés et les débutants. Comme le démontre cet auteur ainsi que Weber (cité dans Jesf, 2013), l'un des fondateurs de la sociologie et spécialiste du droit qui analyse les rapports de pouvoir en entreprise, l'ancienneté « et l'appréciation des supérieurs hiérarchiques » conduirait à de plus grandes chances de promotion et de développement professionnel. Ainsi, les enseignants avec plus d'années d'expérience bénéficieraient de certains avantages comparés à leurs collègues débutants.

Par ces analyses, nous constatons que les novices interrogés vivent leurs émotions de manière plus intense que les professionnels plus expérimentés qui démontrent d'une meilleure disponibilité à s'engager dans une réflexion à propos de leurs émotions (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010).

5.1. Identité professionnelle

Ces résultats mettent en lumière une notion qui n'a pas été directement nommée par les enseignants mais qui ressort néanmoins de nos analyses : celle de l'identité professionnelle (Dubar, 2002 ; Riopel 2006).

Effectivement, des similitudes et des différences intra groupes mais aussi inter groupes ont pu être mises en avant en ce qui concerne notre échantillon d'experts et de novices. Nous aborderons, dans un premier temps, les caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants novices, avec notamment une analyse de discours (Annexe 4) qui permet d'étayer cette notion d'identité. Puis, nous aborderons l'identité professionnelle des enseignants experts, qui sera également accompagnée d'une analyse de discours (Annexe 5).

Nous définissons l'identité professionnelle au sens de Dubar (2002, p.132), pour qui ce concept renvoie au processus permettant, ou non, au groupe professionnel de se faire une place parmi les partenaires de travail. La construction d'une identité professionnelle nécessiterait donc

de continuellement s'engager dans des transactions « complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire reconnaître » (Dubar, 2002, p.132). L'identité professionnelle se construit durant la phase de l'entrée dans le monde professionnel. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit se familiariser avec ce nouveau milieu, qui a « ses habitudes, son fonctionnement, ses rouages et sa culture ». En outre, cette insertion permet d'acquérir de nouvelles connaissances professionnelles dans la continuité de leur formation (Ndoreraho & Martineau, 2006, p.1). De plus, comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, l'identité professionnelle se construit aussi en fonction des croyances, des valeurs et des émotions ressenties. D'où le lien entre les émotions et la notion d'identité.

Caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants novices.

Après avoir analysé les entretiens et mis en évidence différents thèmes et sous thèmes liés aux émotions ressenties par les enseignants et à la manière dont ces derniers prennent en considération les émotions de leurs élèves, il nous a semblé intéressant d'analyser leur pratique professionnelle sous l'angle de l'identité professionnelle.

Ce qui pourrait ressortir comme étant similaire entre nos enseignants novices qui débutent dans ce métier, est que leur identité professionnelle est « en construction ». Les enseignants que nous avons choisis exercent depuis maximum deux ans. Ils découvrent donc un métier forts de leurs théories et de leurs croyances mais en ayant très peu de pratiques et de stratégies (Ria, 2012, p.11). Leur identité professionnelle est mise à l'épreuve durant leur première année de pratique car la confrontation avec le métier réel, fait de tensions, de conflits, de dilemmes et de remise en question, est souvent différent du métier qu'on leur a enseigné ou du métier qu'ils avaient imaginé. Cette rencontre les plonge dans « des doutes identitaires profonds » (Ria, 2012, p.11). Nous remarquons que pour les enseignants novices que nous avons rencontrés, leurs débuts de carrière sont faits de tâtonnement, de doutes, d'adaptation permanente, d'inventivité, qui peuvent mettre leurs nerfs à rude épreuve et être source d'un stress assez important. Il se trouve qu'une des enseignantes novices de notre échantillon a même fait un « burn-out » à la fin de sa première année d'enseignement tant la pression a été forte pour elle. D'ailleurs, les enseignants experts se souviennent également de leur début comme étant particulièrement stressant : *« je me rappelle que les premières années je disais : « cette classe est totalement ingérable ! ». Ce n'est pas vrai.*

C'était quelques élèves qui étaient plus difficiles mais moi qui n'avait pas assez d'expérience » (Expert 2).

De ce stress découle un besoin assez marqué chez les enseignants novices de prendre conseil et appui sur des professeurs avec plus d'expérience. Les novices de notre échantillon utilisent davantage les collègues comme une ressource que les enseignants experts. Ils ont besoin de se sentir guidés et soutenus. Ils ressentent également le besoin de partager leurs ressentis sur leur manière de travailler avec leurs collègues afin d'avoir la confirmation que ce qu'ils font est bien. Un besoin de réassurance apparaît alors dans les discours des enseignants novices ainsi qu'une envie parfois de briser la solitude de ce métier d'enseignant. C'est comme si ce métier s'apprenait au contact d'autres collègues et qu'il y aurait « une professionnalisation par l'action » et « une socialisation professionnelle des enseignants débutants » (Ria, 2012, p.13) dans ce métier qui s'exerce la plupart du temps à huis clos.

Nous remarquons également chez les enseignants novices, une nécessité de « régulation » comme certains d'entre eux le nomment, sûrement en lien avec les besoins de contrôle et de maîtrise que l'on retrouve souvent chez les enseignants qui débutent selon Ria (2012). Nous le voyons par la manière dont ils gèrent les émotions de leurs élèves. En effet, ils sont certes à l'écoute des émotions de ces derniers mais ils font en sorte que ces émotions ne débordent pas. En ce qui concerne leurs propres émotions, la plupart des enseignants novices de notre échantillon disent « essayer » de les contenir et souhaitent séparer leur vie privée de leur vie professionnelle.

Les émotions ressenties par les enseignants débutants seraient donc plus liées à un contexte professionnel, à leur statut de jeunes enseignants et à leur manque d'expérience plutôt qu'à leur tempérament ou à des caractéristiques plus psychologiques. De plus, comme le dit Ria (2001) cité par Ria et Durand (2001, p.3) : « les émotions [...] sont immanentes à l'action et l'essence même de l'expérience. Elles « infiltrent » et « colorent » les différentes catégories de l'expérience de l'acteur ».

Caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants experts

Les enseignants experts qui ont plus de 15 ans d'expérience dans notre recherche, semblent avoir une identité professionnelle moins emprunte de « tonalité émotionnelle » (Ria & Durand, 2001, p.2) que celle des enseignants novices. Leur expérience mais aussi, une meilleure

connaissance de leurs émotions semble être au cœur de ce qui les définit en tant qu'enseignant. L'expérience nommée par deux d'entre eux, les aide dans la pratique de leur métier. Et voici la différence qu'un des enseignants fait entre les enseignements experts et les enseignants débutants : « *ils [les débutants] ont des méthodes, nous [les experts] on a l'expérience* ». Une des enseignantes expertes nous dit aussi parvenir à « mieux gérer », à « avoir le roulement » et être « moins envahie, fatiguée » par des petites choses.

Les experts que nous avons interrogés paraissent moins envahis par leurs émotions et ressentiraient moins d'inconfort dans leur pratique quotidienne que les enseignants novices. Avec les années de pratique, ils présentent une certaine « stabilité émotionnelle » qui leur permet d'être « davantage disponibles aux émotions des élèves » (Visioli, 2009, cité par Visioli et al., 2015 p.14). Certes, ils décrivent leur métier comme pouvant être fatiguant et dont la charge de travail a augmenté mais ils auraient cependant appris, avec les années, à prendre plus de recul par rapport à leur profession, à relativiser et à s'adapter plus finement. Ils auraient acquis une confiance en lien avec la maîtrise de leurs propres ressentis et des activités scolaires.

Dans notre échantillon, ce qui caractériserait les enseignants experts, est le fait qu'ils nomment moins que les enseignants novices la « ressource collègue » car avec les années, ils auraient acquis une plus grande confiance en leur compétence ainsi qu'une meilleure connaissance de leur métier et de ce qu'il convient de faire en tant qu'enseignant. Afin d'illustrer cela, une analyse de discours d'un enseignant expert se trouve en Annexe 5.

Pour conclure, l'enseignant se créerait une identité professionnelle au contact du métier et par le biais de l'expérience. On deviendrait aussi enseignant une fois avoir appris à travailler avec ses propres émotions. C'est-à-dire une fois avoir appris à les connaître, à les exprimer ou au contraire, à les contrôler. Ce que notre travail met en avant c'est que ces émotions sont certes subjectives et propre à chaque professeur, mais seraient centrales pour se définir en tant que tel. Pour finir, les émotions sont bien présentes à l'école, aussi bien du côté des enseignants que des élèves, et sûrement sous-estimée par la HEP et même peut-être par les enseignants eux même.

5.2. Les limites de notre recherche

Ce travail présente un certain nombre de limites dont il faut tenir compte. La première limite de ce travail réside dans la taille de l'échantillon. En effet, le nombre de six participants n'est pas représentatif de ce que les enseignants, de manière générale, peuvent penser de la place des émotions à l'école. Cela ne nous permet pas de généraliser nos résultats mais nous a conduit à une meilleure compréhension des différentes façons de se vivre enseignant. De plus, les enseignants qui ont accepté de participer à notre recherche étaient peut-être déjà sensibilisés dans leur pratique à cette thématique des émotions. Dans un souci d'objectivité, il aurait probablement fallu passer par un doyen d'établissement, qui aurait lui-même sélectionné des enseignants de manière aléatoire.

Une deuxième limite de ce travail est le fait que nous n'ayons pas assez développé, lors des entretiens, une situation vécue en classe par l'enseignant autour de thématique des émotions. Notre manque d'expérience dans la réalisation d'entretien est une des principales raisons. Pour y remédier, nous aurions voulu faire une troisième observation en classe, afin de pouvoir mieux questionner l'enseignante sur une situation que nous aurions pu observer en direct. Malheureusement, cette observation n'a pas eu lieu, suite à la mise en arrêt maladie de celle-ci.

Une troisième limite concerne le choix des outils. Il aurait été intéressant de compléter les entretiens individuels par des entretiens d'« autoconfrontation » croisée afin de comparer les points de vue des enseignants experts avec ceux d'enseignants novices sur une situation précise de leur activité en lien avec les émotions. Le but aurait été de mettre à distance l'enseignant avec le regard critique et objectif d'un autre professionnel (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Ria & Durand, 2001). Dans ce sens, nous aurions pu confronter un enseignant expert et un enseignant novice pour avoir un réel partage d'expérience entre ces deux professionnels dont l'identité professionnelle diffère à certains points de vue.

Enfin, un regret est de ne pas avoir pu observer la classe d'un enseignant novice. Cela aurait pu enrichir notre compréhension de la pratique des enseignants novices autour de cette question des émotions.

6. Conclusion

Ces résultats enrichissent notre compréhension de la problématique soulevée dans ce travail sur le rôle et la place que le système scolaire donne aux émotions, ainsi que la manière dont celles-ci sont prises en compte par les enseignants. En effet, cette recherche rend le lecteur plus sensible à la place non négligeable des émotions à l'école, décrites par les enseignants comme présentes en classe, tant de leur côté que du côté de l'élève. De plus, nous constatons que les enseignants interrogés souhaitent être attentifs aux émotions exprimées par leurs élèves. Ils essaient d'y répondre du mieux qu'ils le peuvent tout en tenant compte des impératifs liés à leur métier tels qu'un programme et des délais à respecter ainsi qu'une classe à gérer. Enfin, la plupart des enseignants interrogés décrivent souvent les émotions comme pouvant entraver les apprentissages. De ce fait, ils définissent leur rôle comme étant celui d'apprendre à l'élève à gérer ses émotions, afin de pouvoir le rendre disponible aux apprentissages. Il semble également que les enseignants de notre échantillon, bien que sensibles à la question des émotions en classe, se sentent parfois déstabilisés quant à la posture adopter face aux émotions.

Face à ces diverses constatations, il serait bien, selon nous, que le terme « émotion » transparaisse de manière plus centrale dans le Référentiel de Compétences professionnelles des Enseignants et dans le PER, afin que ces professionnels se sentent ainsi plus légitimés à en tenir compte dans leurs pratiques.

De plus, les lectures et les analyses d'entretiens faites dans le cadre de cette recherche soulèvent plusieurs problématiques. Tout d'abord, les émotions ressenties par les enseignants semblent sous-estimées dans les politiques d'éducation (O'Connor, 2008). Ce thème est également important car le rapport qu'entretient l'enseignant avec ses élèves et sa « présence », son attention et sa disponibilité pourront varier selon les émotions ressenties par l'enseignant (Visioli & Petiot, 2017). Divers auteurs expriment l'importance de mieux accompagner les enseignants dès la première année de leur insertion dans l'enseignement (Ria & Durand, 2001, p.8). Une figure ressource peut se révéler précieuse car elle empêcherait que le novice n'adopte des conduites de protection de soi (Ria, 2012). Selon cet auteur, les mesures d'accompagnement des débutants dans les établissements scolaires « doivent être entièrement reconsidérées » (p.13) car elles sont, pour le moment, insuffisantes et peuvent conduire au décrochage professionnel (Zimmermann, 2016). Il paraît également primordial d'aider les enseignants avec plus d'années d'expérience, qui n'ont

pas forcément atteint les progrès qu'ils escomptaient et qui ne bénéficient pas toujours de la clémence parfois accordée aux débutants (Ria, 2012).

Les résultats de notre recherche permettent également d'ouvrir des pistes quant à la formation des enseignants sur ce qui touche à la compréhension et à la régulation des émotions (Curchod-Ruedi, Doudin, & Moreau, 2010, p.149). Il semble important que ces professionnels puissent apprendre à se défendre et à se protéger face à l'émotion d'un tiers, tout en y restant toutefois sensibles (Schmid, 2015). A travers cette recherche, nous réalisons donc les diverses pressions quotidiennes conduisant à des risques d'épuisement professionnel chez les enseignants. Il serait dès lors utile que les émotions soient plus abordées avec ces professionnels dans le but de cerner les sources de ces « inconforts émotionnels » pour travailler par la suite à améliorer ces situations (Cahour & Lancry, 2011, p.102). En outre, sans reconnaissance dans leur activité, les enseignants, et surtout les débutants dans le métier ne s'investiraient plus suffisamment et finiraient parfois par décrocher, particulièrement lorsqu'ils n'arrivent pas à faire partie du « genre » professionnel (Clot, 2011). Cet auteur souligne également l'importance d'« être du métier » mais aussi d'« avoir du métier ». Le seul fait d'être enseignant ne suffit donc pas pour avoir une identité enseignante.

De plus, de futures recherches seraient intéressantes afin de comparer les pratiques et les ressentis des enseignantes femmes et des enseignants hommes car ces deux « populations » n'ont pas toujours la même manière d'aborder et de prendre en compte leurs états émotionnels et ceux d'autrui (Hess, 2003).

Pour finir, les résultats de notre recherche nous amènent à nous poser d'autres questions en lien avec la formation que propose les Hautes Ecoles Pédagogiques autour de la thématique des émotions. Est-ce que les HEP ne pourraient-elles pas prendre en compte de manière plus conséquente les besoins des enseignants à être mieux formés aux dimensions affectives inhérentes à leur métier d'enseignant ? Comment mieux mettre en avant les programmes mais aussi les ressources que les enseignants ont à disposition pour travailler les émotions à l'école ? Il serait également intéressant de questionner les responsables de formation des HEP de Suisse romande sur leurs représentations de la place et du rôle des émotions à l'école. Avoir leurs points de vue sur la formation proposée aux enseignants et les programmes actuels autour de cette problématique, pourraient apporter des informations utiles pour de futures recherches.

Bibliographie

- Antoine, P., & Smith, J. A. (2017). Saisir l'expérience: Présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4), 373-385.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais. *Les émotions à l'école*, 73-98.
- Basco, L. (2003). Le malaise des enseignants du premier degré. *Recherches & éducations*, (4).
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Belzile, M. (2008). Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé: Le rôle de la perception de compétence et des émotions. *Psychologie des apprentissages scolaires*, 66-84.
- Brossard, M. (2004). Chapitre 5. Apprentissage et développement II : Nouvelles questions : le rôle central joué par les apprentissages scolaires. In *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.14168
- Brunel, M. L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé mentale au Québec*, 20(1), 177-205.
- Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106.
- Calin, D. (2011). Quelle formation psychologique pour les enseignants? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 109-115.

- Campo, M., & Louvet, B. (2016). *Les émotions en sport et en EPS: Apprentissage, performance et santé*. De Boeck Supérieur.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education, 55*, 68-77.
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. (3)
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In *Interpréter l'agir: Un défi théorique* (pp. 17-39). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente, 146*(1), 17-25.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., & Moreau, J. (2010). La compréhension des émotions à l'école. *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension, 28*, 147.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and teacher education, 17*(4), 403-415.
- Doudin, P. A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur. *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension, 28*, 127.
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation, 41*, 131-138.
- Dumas, R. (1998). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Analyse de l'aide reçue et de l'aide désirée*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 28*(1), 83-103.
- Favre, D. (1998). Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents. *Empan, 32*, 41-45.
- Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner ? *Revue du MAUSS, (2)*, 70-84. Doi : 10.3917/rdm.028.0070

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi:10.7202/000304ar
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Haute Ecole Pédagogique de Lausanne. (2017). Repéré à https://is-academia.hepl.ch/imoniteur_ISAHEP/!gedpublicreports.htm?ww_c_report=LIVRET_CO_URS_PUBLIC
- Hess, U. (2003). Les émotions au travail.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (Doctoral dissertation, ANRT).
- Jesf, D. (2013). Le modèle bureaucratique et les fondements de l'autorité : Max Weber. Récupéré à <https://www.droit-compta-gestion.fr/management/la-theorie-des-organisations/les-premices-de-lanalyse-des-organisations/le-modele-bureaucratique-et-les-fondements-de-autorite-max-weber/>
- Lang, P. (2000). *Jean Houssaye, le triangle pédagogique*. Récupéré à http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Economica.
- Le Douarin, L. (2007). Les chemins de l'articulation entre vie privée et vie professionnelle. *Réseaux*, (1), 101-132.
- Lévesque, S. (2013). *Apprentissage socio-émotionnel*, 34.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Martineau, S., Presseau, A., & Portelance, L. (2009). Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise, Rapport de recherche CRSH 2005-2008.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis*. Sage.

- Montandon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 43-51.
- Muller Mirza, N. (2014). Secondarisation des émotions et apprentissage dans des activités « interculturelles » en classe. In *Sémiotique, culture et développement psychologique* (pp. 255-276). Presses Univ. Septentrion.
- Muller Mirza, N. (2016). Emotions, development and materiality at school: A cultural-historical approach. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 634-654.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70. Doi : 10.4000/
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 13-35.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, 125-155.
- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. Retrieved November, 20, 2009.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2006). Comprendre le travail c'est compliqué. Journée Départementale sur la Découverte Professionnelle. Cahors (21 décembre 2006). Récupéré à <http://www.ac-toulouse.fr>
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.
- Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire: quelle professionnalité de l'enseignant?. *Travail et formation en éducation*, (5).
- Pelini, E. S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. Exemple des enseignants au Kenya. *Recherche et formation*, (74), 43-56.

- Pelletier, M. A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- 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. DOI:10.7202/1034492ar
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants: Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re) connaître en tant que professionnel? *Recherches & éducations*, (7), 69-84.
- Perrenoud, P. (1996). *Pouvoir et travail en équipe*. Université, FAPSE.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & Psy*, (4), 9-17. doi : 10.3917/ep.024.0009
- Piérard, I. (1996). *Le stress dans l'enseignement*. (Colloque). Neuchâtel : Association suisse de la psychologie du travail de langue française Repéré à <http://www.f-d.org/stressenseignement.htm>
- Plan d'études romand. (2013). Récupéré à <https://www.plandetudes.ch/per>
- Portail candidat HEP VAUD : Formations à l'enseignement. (2018). Récupéré à <https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement/enjeux-et-cadre-de-formation/le-metier-denseignant/aperçu-du-profil-denseignant.html>
- Poulogiannopoulou, P. (2012). *Comment devient-on enseignant? De l'expérience universitaire à la formation*. (Doctoral dissertation, Université René Descartes-Paris V).
- Radio Télévision Suisse. (2017). La santé des enseignants se détériore, 40% d'entre eux seraient en burn-out. Repéré à <https://www.rts.ch/info/suisse/8831617-la-sante-des-enseignants-se-deteriore-40-d-entre-eux-seraient-en-burn-out.html>
- Référentiel des Compétences professionnelles. (2015). Formation des enseignantes et des enseignants. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>

- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans *Travail et formation des adultes* (pp. 217-243). Paris: Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.duran.2009.01.0217
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : Entre croyances et compromis provisoires. 107-125.
- Ria, L., & 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.
- Ria, L., Saury, J., Seve, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS. Institut national du sport et de l'éducation*, 42, 47-58.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Presses universitaires de France.
- Rimé, B., Dozier, S., Vandenplas, C., & Declercq, M. (1996). Social sharing of emotion in children. In N. Frijda (Ed.), *I.S.R.E. 96. Proceedings of the IXth Conference of the International Society for Research in Emotion* (pp. 161-163). Toronto, Ontario : I.S.R.E.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses de Laval.
- Sander, D. (2013). Vers une définition de l'émotion. Récupéré à <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/vers-une-definition-de-lemotion-7243.php>
- Schmid, Y. (2015). *Le burn out* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours. *Revue française de gestion*, (2), 29-45.
- Simard, K. (2010). *Le bien-être psychologique subjectif des étudiants universitaires : Le rôle du soutien à l'autonomie des parents, des amis et du partenaire amoureux*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec.

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- The Social Emotional Learning, ou l'apprentissage socio-émotionnel à l'école : Conseil et accompagnement scolaire. (2013). Récupéré à <http://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2013/05/the-social-emotional-learning-ou-lapprentissage-socio-emotionnel-a-lecole/>
- Touboul, A., Carnus, M., & Terrisse, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : Analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, (2), 47-63.
- Visery, C. (2015). La contagion des émotions entre professeur et élèves et son incidence sur le cours de la leçon d'EPS. *Education*.
- Visioli, J., & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS: Quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves?. *Le Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (40), 31-63.
- Visoli, J., Petitot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conceptualisation sociale des émotions des enseignants. *Carrefour de l'éducation*, 40, 201-230.
- Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. *Movement & Sport Sciences*, (3), 3-19.
- Wiktionary. (2018). *Enseigner*. Récupéré à <https://fr.wiktionary.org/wiki/enseigner>
- Wiktionary. (2018). *Apprendre*. Récupéré à <https://fr.wiktionary.org/wiki/apprendre>
- Zembylas, M. (2003). Interrogating "Teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational theory*, 53(1), 107-127.
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487. DOI: 10.1080/09518390500137642

Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (25). DOI : 10.4000/questionsvives.1898

Bibliographie secondaire

24Heures. (2018). *Grandir en Paix tisse la toile du respect à l'école*. Repéré à <https://www.24heures.ch/vaud-regions/Grandir-en-paix-tisse-la-toile-du-respect-a-l-ecole/story/26795926>

Areni, C. S. (2003). Modèle propositionnel probabiliste de la structure de l'argument et de l'acceptation du message. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 18(1), 95-121.

Babelio. (2016). *Critiques sur Grosse Colère - TheGoodGirl*. Récupéré à <https://www.babelio.com/livres/dAllance-Grosse-Colere/35389/critiques>

Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie: Guide pratique*. Presses Université Laval.

Boimar, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments* (pp. 79-85). Paris: Retz.

Cyrulnik, B., & Morin, E. (2011). *Dialogue sur la nature humaine*. Editions de l'Aube.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P., & Legault G.A. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris.

Elisagravel. (2018). *Tu peux: Un livre gratuit pour enfants*. Récupéré à <http://elisagravel.com/blog/tu-peux-un-livre-gratuit-pour-enfants/>

Engeström, Y., & Middleton, D. (1996). *Cognition and communication at work*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Enviedegradir. (2015). *Histoire de Bulles: Un livre fait maison à partager*. Récupéré à <http://enviedegradir.com/livre-enfant-parler-emotions/>
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education*. Toronto, Canada.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: Lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS* (pp. pp-1). AIMS.
- Fehr, B., & Russell, A.J. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 464-486.
- Goleman, D. P. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart; The commercialization of human feeling*. Berkeley, CA : University of California Press.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec : École nationale d'administration publique.
- Igalens, J. (2007). L'analyse du discours de la responsabilité sociale de l'entreprise à travers les rapports annuels de développement durable d'entreprises françaises du CAC 40. *Revue Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 129-155.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Ecrire pour comprendre les sciences*, 33.
- Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle. L. Lafortune, MF Daniel, PA Doudin, F. Pons, O. Albanes. *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 35-59.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologicoherméneutique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24, 19-56. Récupéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition-reguliere/numero24/24-Lamarre.pdf>

- Lantheaume, F. (2011). Du dégoût de travailler à la reconquête du métier et de la santé : Exemple d'enseignants de lycées professionnels en France, in P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec : Presses de l'université du Québec, 81-104.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.
- LesZophes. (2017). *Dix grandes questions pour construire une réflexion éthique*. Agora Lausanne.
- Livet P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : PUF.
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*. Quatre Fleuves.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Manstead A.S.R., & Fischer A.H. (2001). Social appraisal : The social world as object of and influence on appraisal processes. In K. R. Scherer, A. Schorr, T. Johnstone (éds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, research, application*. New York: Oxford University Press, p. 221-232.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: Enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Mathieu, J. P. (2004). L'analyse lexicale par contexte: Une méthode pertinente pour la recherche exploratoire en marketing. *Décisions marketing*, 67-77.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1997). La pédagogie entre le dire et le faire. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 171-174.
- Millot, F. (2017). *Les principes toltèques appliqués aux enfants: Pour un mode de vie en harmonie avec soi-même et les autres*. Espagne : Hachette.
- Monattention (2017). *Gérer ses émotions : le film Vice-Versa*. Récupéré à <https://monattention.ch/gerer-les-emotions-film-vice-versa/>

Paradis, L. (2012). L'enfant, une éponge : L'enfant exposé à la violence conjugale. Son vécu, notre rôle. Québec: *Direction régionale de santé publique de la Capitale-Nationale*.

Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, 67-77.

Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham: Open University Press.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensées et langage*. Paris : Editions Sociales.

Annexes

Annexe 1 : Lettre d'information et de consentement

Comment les émotions trouvent-elles leur place en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain.

Informations

Contexte et objectif

Dans le cadre de notre mémoire de Master en Psychologie, sous la direction de Mme Nathalie Muller Muller Mirza de l'Université de Lausanne, nous souhaitons mieux comprendre le rôle et la place des émotions dans l'enseignement ainsi que dans les apprentissages. Dans une société qui nous parle de plus en plus du rôle essentiel des émotions à l'école, nous voulons comprendre quelle place ces dernières occupent réellement dans vos pratiques et comment vous les vivez dans votre activité au quotidien.

L'entretien

C'est dans ce cadre que nous souhaitons réaliser avec vous un entretien. Celui-ci durera environ 1 heure.

La participation est libre et volontaire. Cet entretien est élaboré de manière à éviter tout inconfort pour vous.

Confidentialité et utilisation des résultats

Les renseignements donnés seront traités de manière totalement confidentielle. Après transcription, l'enregistrement sera détruit et les données concernant votre identité seront codées et non reconnaissables. Les personnes impliquées sont soumises au secret professionnel.

Droit du participant

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à l'étude. Si vous décidez de ne pas participer, cela ne changera rien. Vous pouvez à tout moment suspendre votre participation.

Questions au sujet de l'étude

N'hésitez pas à contacter les personnes mentionnées ci-dessous pour toute question complémentaire.

Suivi de l'entretien

Cet entretien aide à la formation de la personne qui vous rencontre. Si vous vous sentez inconfortable après cet entretien ou souhaitez en parler, n'hésitez pas à en informer la chercheuse et/ou la responsable (Nathalie.MullerMuller Mirza@unil.ch).

Nom du participant

Date

Signature

Nom des chercheuses

Date

Signatures

Formulaire de consentement

Titre de l'étude

Comment les émotions trouvent-elles leur place en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain.

Responsable de la recherche

Nathalie Muller Muller Mirza (Université de Lausanne)

Nathalie.MullerMullerMirza@unil.ch (021 692 32 54/60)

Chercheuses

Andrée-Lise Grossenbacher

andree-lise.grossebacher@unil.ch

Nadia Riva

nadia.riva@unil.ch

Participant(e)

Je déclare avoir été informé(e) sur les objectifs de cet entretien, ainsi que de son déroulement, oralement et par écrit.

Le/la chercheur/chercheuse m'a remis un exemplaire du feuillet d'information et du formulaire de consentement.

Après avoir lu ces documents, j'ai pu poser toutes les questions voulues concernant ce projet et j'ai obtenu des réponses satisfaisantes. Je conserve la feuille d'information et reçois une copie de ma déclaration de consentement écrite.

Je prends part à cette étude de façon volontaire. Je peux, à tout moment et sans avoir à me justifier, révoquer mon consentement à participer à l'étude, sans que cela n'ait de répercussion.

Les données de cette étude seront traitées en toute confidentialité et elles ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques par les partenaires identifiés au formulaire d'information.

J'ai lu le présent formulaire et je consens volontairement à participer à cette étude.

Nom du participant

Date

Signature

Nom des chercheuses

Date

Signatures

Annexe 2 : Questionnaire semi-structuré

Recherche de mémoire – Université de Lausanne
Etudiantes : Nadia Riva & Andrée-Lise Grossenbacher
Superviseure : Mme Muller-Muller Mirza
Année académique 2017-2018

Répondant N°

Questionnaire pour les enseignants du niveau primaire

Madame, Monsieur,

Merci d'avoir répondu positivement pour la participation à notre recherche sur le rôle des émotions en classe. Vous trouverez ci-dessous quelques questions en lien avec votre pratique professionnelle en vue de notre futur entretien. Entourez la réponse qui convient pour votre **classe principale**, depuis **le début de l'année scolaire 2017**. Merci d'être le plus honnête possible dans vos choix de réponses et dans leur développement. Les réponses aux questions sont anonymes.

Rôle des émotions en classe :

1. Partagez-vous souvent vos vécus en classe avec vos collègues et supérieurs hiérarchiques ? Si oui, cela vous est-il bénéfique ? Pourquoi ?
2. Dans les cas où le climat de la classe est tendu/bruyant... comment réagissez-vous ? Que faites-vous concrètement pour y remédier ?
3. Que pensez-vous du programme scolaire actuel ? Est-il, selon vous, suffisamment axé sur l'apprentissage de la gestion émotionnelle des élèves ?
4. A quel point est-il important, selon vous, de prendre en compte les émotions de vos élèves ainsi que les vôtres pour aider à l'apprentissage et pour le bon déroulement de la classe ?
 - a. Pas du tout important
 - b. Assez important
 - c. Moyennement important
 - d. Neutre
 - e. Très important
 - f. Extrêmement important

Et pourquoi ?

5. De quelle manière vos élèves expriment-ils leurs émotions ?

6. Comment réagissez-vous face à un élève exprimant une émotion négative ? Par exemple, lorsqu'il est découragé, triste, en colère ? Par exemple, vous n'en tenez pas compte et continuez le cours ; vous répondez directement à l'élève ; vous prenez du temps après le cours pour en discuter avec lui ; etc.
7. Et face à l'expression d'une émotion positive ?
8. Quels sont vos outils pour travailler autour des émotions de vos élèves ?
9. Comment faites-vous pour gérer **vos** émotions en classe ? (Quelles soient positives ou négatives).
10. Enfin, décrivez un moment **dans votre semaine** pour lequel vous êtes fière/fier de votre réponse/agissement face à une réaction émotionnelle d'un (ou de plusieurs) de vos élèves avec le début, le déroulement et la fin de l'épisode.
11. Et au contraire, décrivez un moment **dans votre semaine** face auquel vous auriez préféré réagir autrement après une réaction émotionnelle d'un (ou de plusieurs) de vos élèves avec le début, le déroulement et la fin de l'épisode.

Formations :

1. Quelles compétences auriez-vous souhaité développer pour apprendre à gérer vos émotions et de quelles façons auriez-vous pu les développer ?

Annexe 3 : Activités et méthodes concrètes autour la thématique des émotions

Les enseignants interrogés nous ont évoqués divers médias afin d'aborder les émotions en classe. Ci-dessous, vous trouverez quelques exemples qui ont été cités.

Ouvrages cités :

La grosse colère

« Ce livre à destination des jeunes enfants, est en quelque sorte le mode d'emploi de la colère. D'où vient-elle ? Comment se manifeste-t-elle ? Quels sont ses effets ? Comment se termine-t-elle ? C'est l'histoire d'un petit garçon qui s'énerve, fatigué de sa journée, et qui ne réussit pas à calmer la colère qui monte en lui. Cette colère est représentée par une « grosse bête » toute rouge qui sort d'une boîte et qui se met à détruire tout ce qu'il trouve dans la chambre du petit garçon. Au fil des pages, nous voyons cette colère devenir de plus en plus grande puis finir par se calmer » (Babelio, 2016).

Histoire de Bulles

« C'est un livre fait « maison » par une mère de famille qui se nomme Elsa et qui tient un blog sur Internet. On peut retrouver cet ouvrage sur le site « Merci qui ? Merci Montessori ». Il est disponible gratuitement pour tout parent ou professionnel qui souhaite l'imprimer. « Histoire de Bulles » permet d'aider les enfants, et surtout les plus jeunes, à reconnaître leurs émotions, à les exprimer mais aussi à pouvoir mieux les gérer » (Enviedegrandir, 2015).

Tu peux

« Tu peux » est un ouvrage gratuit pour les enfants sur le thème des stéréotypes de genre. Vous y trouverez des « filles qui pètent, des garçons sensibles, des filles drôles et des garçons qui prennent soin des plus petits » (EliseGravel, 2018). Ce livre peut être imprimé via Internet.

La couleur des émotions

Dans « La couleur des émotions », le monstre gentil des couleurs partage avec les enfants la couleur de ses sentiments. Un livre tout animé pour découvrir ses émotions, une illustration et un

texte pleins d'humours pour permettre aux jeunes enfants d'exprimer leur sensibilité (Llenas, 2014).

Films :

« Vice-Versa »

« Au « Quartier général », le centre de contrôle situé dans la tête de la petite Riley, 11 ans, cinq émotions sont au travail. A leur tête, *Joie*, débordante d'optimisme et de bonne humeur, veille à ce que Riley soit heureuse. *Peur* se charge de la sécurité, *Colère* s'assure que la justice règne, et *Dégout* empêche Riley de se faire empoisonner la vie, au sens propre comme au figuré. Quant à *Tristesse*, elle n'est pas très sûre de son rôle. Ce film permet à l'enfant de mettre une image sur ses émotions et de pouvoir s'imaginer en quelque sorte ce qu'il se passe dans sa tête lorsqu'il vit une émotion » (MonAttention, 2017).

Ils ont aussi décrit différentes activités :

Conseil de classe :

Le conseil de classe s'organise généralement de cette façon : Durant la semaine précédant le conseil, des billets de différentes couleurs (vert, bleu, rouge) sont à disposition des élèves. Chaque couleur représente un thème : « je propose », « je félicite », « je critique ». Les enfants remplissent ces billets selon leurs besoins et les glissent dans une boîte. Certains enseignants que nous avons rencontrés ne font qu'un thème ou en ont rajouté un comme « je partage ». Certains enseignants ont plusieurs boîtes ou une seule.

Le jour du conseil de classe, tous les élèves se réunissent en cercle. Quelques billets sont choisis. Ils sont lus aux élèves. Chacun leur tour, ils donnent leur avis et apportent des solutions aux questions posées. On demande ensuite à l'élève qui a écrit le message s'il a trouvé une solution à son problème à travers ce que ses camarades lui ont proposé.

Messages clairs

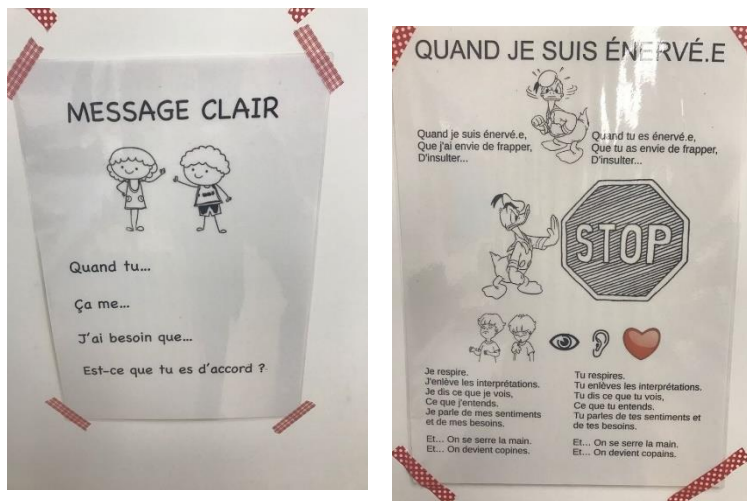


Figure 2. Illustrations du Message Clair [Photographies prises dans la classe de 3-4P]. Riva, N., 2018.

Accords toltèques :

Le but des Accords toltèques est de montrer comment la sagesse de cette pensée parvient à aider les enfants à être plus confiants dans leur relation aux autres et à eux-mêmes. Ces accords se basent sur des règles de vie et de communication, permettant d'atteindre un équilibre harmonieux avec soi-même et les autres. Les principes fondamentaux sont, entre autres, la bienveillance, l'estime de soi, le respect, la communication non-violente et la persévérance (Millot, 2017).



Figure 3. Illustrations des Accords Toltèques [Photographies prises dans la classe de 3-4P]. Riva, N., 2018.

Les Zophes :

« Ce programme se compose d'une mallette contenant le matériel nécessaire à l'activité, d'un tapis et d'un site internet. Avec ce matériel, les élèves peuvent travailler les émotions car il permet

d'explorer, à travers dix grandes questions, quatre émotions de base : la joie, la colère, la peur et la tristesse. Mais il permet d'explorer aussi d'autres thèmes comme l'amitié, les différences, la méchanceté ou la mort. Les questions posées sont les suivantes : c'est quoi l'amitié ? Qu'est ce qui rend joyeux ? De quoi a-t-on peur ? Pourquoi se met-on en colère ? Chaque thème peut être abordé à partir d'une « grande image » ou d'une « histoire philo » qui mettent en scène les aventures de personnages imaginaires –les Zophes. Ces personnages figurent aussi sur le tapis autour duquel les élèves s'assoient lors des moments de discussions » (LesZophes, 2017).

Annexe 4 : Analyse de discours d'une enseignante novice

Pour illustrer cette identité professionnelle des enseignants novices, nous avons choisi d'analyser le discours d'une enseignante. En effet, de manière générale, le chercheur peut se satisfaire d'une « simple » analyse thématique pour atteindre ses objectifs. Cependant, certains discours méritent d'être analysés de manière plus approfondie comme le démontre l'augmentation du nombre de chercheurs qui s'intéressent à ces analyses discursives (Areni, 2003 ; Mathieu 2004 ; Fallery & Rodhain, 2007 ; Igalens, 2007 cités par Seignour, 2011).

L'analyse du discours d'une enseignante novice de 2P (Novice 4) a révélé beaucoup d'éléments en lien avec sa profession. En effet, son discours est riche. Elle décrit ses débuts dans l'enseignement par des expressions et des phrases empreintes de questionnements et de tentatives d'identification au groupe professionnel.

Ces analyses seront abordées en montrant, premièrement, comment cette novice entre dans cette « culture enseignante », c'est-à-dire, par des pronoms personnels tels que « on », « nous », « je » et « tu ». En effet, l'action exprime en même temps une « individualité, une singularité et « une communauté » (Durant, Ria, & Flavier, 2002, p.6). Pour ces auteurs, le « je » discursif implique le « soi » dans le discours. Le « nous » et/ou le « on » signalent une exclusion et une inclusion. C'est-à-dire que l'enseignant peut se voir comme le « représentant d'une communauté » en excluant de ce fait, celui qui n'en fait pas partie (« J'en suis, tu n'en es pas »). Le « on » plutôt impersonnel peut aussi être examiné dans la mesure où son degré de généralité fait que les « acteurs » du discours ne sont pas directement impliqués, « comme si les personnes, les actions, les communautés disparaissaient derrière des énoncés dépersonnalisés et décontextualisés » (p.7). L'acteur s'abstrait et s'identifie en même temps avec son métier, démontrant un éventuel détachement de l'action in situ et d'un engagement professionnel créé par le métier.

Premièrement, en ce qui concerne l'identification au groupe professionnel enseignant (« nous » et « on »), l'enseignante interrogée s'inscrit d'elle-même à l'intérieur de celui-ci en parlant en termes de généralités du métier, notamment lorsqu'elle évoque le changement d'activités en classe et les réactions que cela peut provoquer chez les élèves : « *Enfin voilà, c'est normal, ils changent de place, c'est une transition donc on peut pas demander que ce soit en silence* ». De plus, elle se situe en tant qu'experte pour certaines notions concernant le développement de l'enfant : « *on sait bien que si un enfant est triste [...] il faut un peu le cadrer et savoir pourquoi*

[...] *mais on sait que s'il est distrait par autre chose, c'est pas possible d'apprendre* ». Dans ces deux cas, le « on » implique et provient d'une manière de faire, acquise par l'expérience et la formation. Il sert peut-être aussi à rassurer l'enseignante dans sa pratique.

Aussi, elle tente d'humaniser les enseignants et les élèves en évoquant des phrases telles que : « *on est humain* », « *on a le droit à un moment d'être ennuyé, on a le droit des moments de plus avoir envie* », « *on a des limites* », comme une sorte de généralité universelle et d'une affirmation de soi en tant que personne, qui a le droit de ressentir et de faiblir, et non seulement en tant qu'enseignante. De plus, elle évoque la compréhension de l'expression émotionnelle de ses élèves en termes de « on » : « *on le voit beaucoup sur leur visage [...] on remarque plus facilement les émotions qu'on pourrait dire négatives que les positives* », comme une volonté de se « cacher » derrière le « on » pour affirmer quelque chose, ou comme tentative d'évitement.

Elle ressent également le besoin de se glisser dans le « groupe enseignant » lorsqu'elle évoque la prise en charge de situations difficiles à l'école : « [...] *On n'a pas, enfin je trouve, qu'on n'a pas le droit de prendre des décisions aussi importantes seule. Je pense qu'on doit avoir le regard de plusieurs personnes* ». Elle met, de plus, dans le « même panier », les enseignants qui travaillent avec elle en parlant de l'un de ses élèves difficiles : « [...] *j'ai quand même dû [...] dire [...] à mes collègues qu'il fallait qu'on trouve une solution quoi [...] il faut qu'on ait une façon de faire* ».

Cependant, elle se rend compte qu'elle fait partie d'un « sous-groupe » enseignant, celui des débutants. On le voit notamment par sa recherche de réassurance auprès d'enseignantes expérimentées : « [...] *Quand on rencontre une difficulté particulière avec un élève [...] on va demander comment ça se passait l'année passée. On leur demande aussi comment elles faisaient [...] c'est aussi de voir ben... si on continue ou pas* ». Dans ses doutes et questionnements de novice, il y a également la remise en question qu'elle aborde en « on » : « [...] *on attend qu'on nous juge pour ce qu'on fait pour nous améliorer [...]* ». Et reprend le « on » pour justifier son éventuel manque d'expérience « *on n'a pas caché le fait que c'était notre première année* ». Néanmoins elle parle quand même à la première personne pour expliquer sa difficulté dans ce rôle de novice : « [...] *c'est pas évident parce que je suis plus jeune que tous les parents.* »

De plus, elle évoque son parcours de formation dans lequel le « on » devient « les apprenants » : « [...] *actuellement on a peu d'outils pour la gestion des émotions [...]* » ; « [...] *on nous donne pas forcément de clés.* »

Nous retrouvons en outre, beaucoup de tentatives et d'essais ainsi que des notes réflexives dans son discours, se remarquant par l'emploi des verbes « essayer » et « penser ». Par exemple, en ce qui concerne le climat de sa classe, elle « essaie » de faire une classe coopérative, elle « essaie » de favoriser ça et d'être bienveillante ou encore, elle « essaie » d'être le plus claire possible avec eux. Elle « essaie » aussi d'être à l'écoute, d'être attentive et de comprendre les émotions de ses élèves, ceci dénotant peut-être d'une certaine insécurité dans les conséquences de ses actions. En effet, ces marques de tentative révèlent le processus d'apprentissage du métier qu'elle est en train d'effectuer. Elle recherche encore quelles sont les meilleures manières de réagir face à des situations banales ou compliqués et prouve ainsi son désir de « bien faire. »

Enfin, une fois qu'elle se trouve « seule » face à ses élèves, son discours est beaucoup plus accentué sur les « je », signifiant qu'elle doit agir, réagir en étant seule face à sa classe.

Annexe 5 : Analyse de discours d'un enseignant expert

Nous avons également choisi d'analyser le discours d'un enseignant expert. L'entrevue choisie reflète les caractéristiques de l'identité professionnelle d'un enseignant avec plus d'années de métier.

Durant l'entretien, cet enseignant nous parle beaucoup de son métier dans l'enseignement et comment il le définit. Ses années d'expérience semblent légitimer une certaine connaissance de ce qu'est le métier : « *un métier qui nous apprend tous les jours quelque chose de nouveau [...]* *avec beaucoup de pression [...]* *dans lequel si on rentre dans le conflit, c'est fini* », « *c'est un métier dans lequel il faut toujours avoir les réponses pour tout et si on n'a pas les réponses, il faut les trouver* ». Cet enseignant donne l'impression, à travers cette description, de faire partie du « corps enseignant » avec notamment l'utilisation du pronom « on ». C'est comme s'il se faisait le porte-parole d'une profession qui est celle d'enseignant d'école enfantine.

Il fait aussi une comparaison entre l'enseignant qu'il était et celui qu'il est devenu : « *je pense que vieillir est une très belle chose [...]* *on est plus apaisé, on est beaucoup plus calme, on est moins dans l'émotivité et beaucoup plus dans la réflexion* ». Il commence par utiliser le « je »

et nous donne ainsi accès à son avis plus personnel. Puis il utilise à nouveau le « on » et retourne à une croyance que partageraient les enseignants qui ont de l'expérience.

Nous retrouvons également dans son discours, l'utilisation de verbes tels que : devoir, imposer, obliger, falloir. L'utilisation de ces verbes très forts et peu nuancés, donne l'impression que cet enseignant détient une Vérité et qu'il n'y aurait qu'une manière d'être et de se vivre enseignant : « *les enseignants doivent être vraiment ouverts à tout* », « *l'école enfantine nous oblige, nous impose d'être vraiment très ouverts, à être très variés* ». Il dit également « *qu'il ne faut pas se fâcher* ». Il n'utilise pas dans ces exemples le pronom « je » mais il parle « des enseignants » et de « l'école enfantine » ou utilise le pronom « il ». Il met donc en avant l'identité professionnelle d'enseignant, qui n'est pas figée mais au contraire, qui est empreinte de changements et d'apprentissages quotidiens.

Il nous dépeint aussi un métier où la théorie ne suffit pas : « *j'avais les instruments tout à fait théoriques mais au niveau de la pratique non* ». Cet enseignant le dit d'ailleurs : « *faire l'enseignant c'est comme faire le plombier ou le maçon. Un bon plombier, c'est un plombier qui s'est formé, qui a travaillé pendant quelques années et qui continue à se former* ». Il remet en avant ce qu'est un enseignant. En utilisant le terme « faire l'enseignant », il reste dans le factuel et le général.

Dans cet entretien, on remarque que peu de doutes sont exprimés. Peu d'accès également à ses ressentis et peu d'utilisation du pronom « je » quand il décrit son métier. Excepté quand il parle de l'enseignant qu'il était : « *quand j'étais jeune, j'étais dans l'émotionnel* ».

Entre identité en construction et identité construite

Dans leur pratique, les enseignants experts et novices nous paraissent assez similaires quant à la manière d'aborder les émotions de leurs élèves. La plupart d'entre eux expriment le fait qu'il n'y pas de règles concernant la prise en compte des émotions de leurs élèves : « c'est du cas par cas ». Les réponses des enseignants sont très variées, allant du travail sur les émotions, au contrôle de ces dernières. Ils disent ne pas les ignorer même s'ils admettent ne pas toujours avoir le temps et les moyens suffisant pour leur faire. Ce qui pourrait également relier les enseignants novices et experts est le fait qu'être enseignant nécessite d'apprendre tous les jours de sa pratique.

Ce qui semble différer entre les novices et les experts sont les causes des émotions ressenties par ces deux groupes. Les variations émotionnelles ressenties par les enseignants novices, ce stress et cet inconfort pourraient être liées à la construction de leur identité professionnelle. Alors que les enseignants experts semblent plutôt affectés par un métier qui a changé. Ils ont vu leur métier évoluer. Ils peuvent comparer le métier d'enseignant d'hier et d'aujourd'hui. Ils ont dû sans cesse s'adapter à de nouveaux programmes, à des aspects administratifs toujours plus importants, à des élèves qui ont changé et des classes qui ont augmenté et cela peut aussi créer du stress et de la fatigue chez ces enseignants. Les émotions sont là, aussi bien chez les enseignants experts que chez les novices, mais ces émotions ne semblent pas avoir les mêmes causes et effets que l'on ait des années d'expérience à son actif ou pas. D'ailleurs une des enseignantes qui exerce depuis 32 ans, a été mise en arrêt maladie peu de temps après notre rencontre. Nous avons appris qu'elle souffrait d'un « burn-out ».

Pour toutes ces raisons citées plus haut, les novices ressentent des émotions plus intenses qui leur permettent moins de vivre dans l'« ici et maintenant » avec leur classe, et de ce fait, à rester concentrés sur leur activité (Visioli & Petiot, 2017).

Annexe 6 : Retranscription des entretiens

Pour des raisons de longueur du document, la totalité du corpus se trouve dans le document « Annexe 6 ».

