

 Open access • Journal Article • DOI:10.4000/RFP.4886

## **Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe — [Source link](#)**

[Oriane Petiot](#), [Jérôme Visioli](#), [Jean-François Desbiens](#)

**Published on:** 31 Dec 2015 - [Revue Francaise De Psychanalyse](#) (ENS Éditions)

Share this paper:    

View more about this paper here: <https://typeset.io/papers/perceptions-d-enseignants-du-secondaire-concernant-leurs-196arowdc8>

## Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe

*High school teachers' perceptions of their emotional inducers in the classroom*

Oriane Petiot, Jérôme Visioli et Jean-François Desbiens

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4886>

DOI : 10.4000/rfp.4886

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 41-56

ISBN : 978-2-84788-863-8

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Oriane Petiot, Jérôme Visioli et Jean-François Desbiens, « Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 193 | octobre-novembre-décembre 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4886> ; DOI : 10.4000/rfp.4886

---

# Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe

Oriane Petiot  
Jérôme Visioli  
Jean-François Desbiens

L'objectif de cet article est d'identifier et de hiérarchiser les inducteurs des émotions positives et négatives ressenties par des enseignants du secondaire en situation de classe. Les enseignants ont été invités à raconter un événement positif ou négatif marquant qui s'est déroulé durant un cours depuis le début de leur carrière. L'analyse inductive des 120 événements recueillis a fait émerger quatre inducteurs émotionnels négatifs (57,6 % des événements) et six inducteurs émotionnels positifs (42,4 % des événements). L'inducteur émotionnel négatif principal a trait aux comportements non appropriés d'un ou plusieurs élèves en classe. L'inducteur émotionnel positif principal se rapporte aux perceptions par les enseignants de manifestations de reconnaissance de la part d'élèves.

**Mots-clés (TESE) :** enseignement, relation enseignant-élève.

## Introduction

Une enquête portant sur la qualité de vie dans les lycées et collèges a révélé que près d'un enseignant sur cinq ressentait des émotions négatives intenses et répétées dans l'exercice de son métier (Fotinos & Horenstein, 2011). Certains enseignants expriment néanmoins du plaisir à être en classe. L'un d'eux affirme en effet : « il

y en a qui ne prennent pas de plaisir à enseigner, pour moi l'enseignement c'est du bonheur » (Fotinos & Horenstein, 2011). Si les émotions constituent une composante centrale de la vie des enseignants au point de devoir guider les réformes du système scolaire (Reio, 2005), il importe de s'intéresser plus précisément à celles ressenties en situations scolaires et de comprendre ce qui les génère.

La question des émotions reste marginale au sein des politiques d'éducation (O'Connor, 2008) et la documentation consultée indique que l'on sait encore relativement peu de choses à propos de leurs rôles dans l'apprentissage de l'enseignement, de la façon dont les expériences émotionnelles sont liées aux pratiques d'enseignement et de la manière dont le contexte social et culturel de l'enseignement interagit avec les émotions des enseignants (Sutton & Wheatley, 2003). Cette question des émotions fait toutefois l'objet d'un nombre croissant de travaux scientifiques, notamment depuis les dernières décennies (Visioli, Petiot & Ria, 2015), car il est de plus en plus admis que les émotions influencent fortement la vie des enseignants et les relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Plus encore :

*Today it is recognised that aspects of cognition that are the focus of schooling – learning, attention, memory, decision-making, motivation and social functioning are not only affected by emotion but intertwined within emotion processes. In addition, application of knowledge, facts and logical reasoning skills learnt at school to real world situations requires emotion processes* (Immordino-Yang & Damasio, 2007, cités dans Fried, 2011, p. 1)

De manière générale, les émotions constituent un processus multicomponentiel se traduisant par des réponses cognitives, physiologiques, comportementales et corporelles (Reeve, 2015). Plus précisément, dans une perspective sociocognitive, elles sont induites par l'évaluation des situations quant à leurs significations pour l'individu (Krauth-Gruber, 2009). Il en découle que l'expérience émotionnelle est un processus social, interactif et psychologique auquel la personnalité individuelle, les pensées, les croyances et les motivations, mais aussi les normes sociales et la culture ne sont pas étrangères (Cross & Hong, 2012).

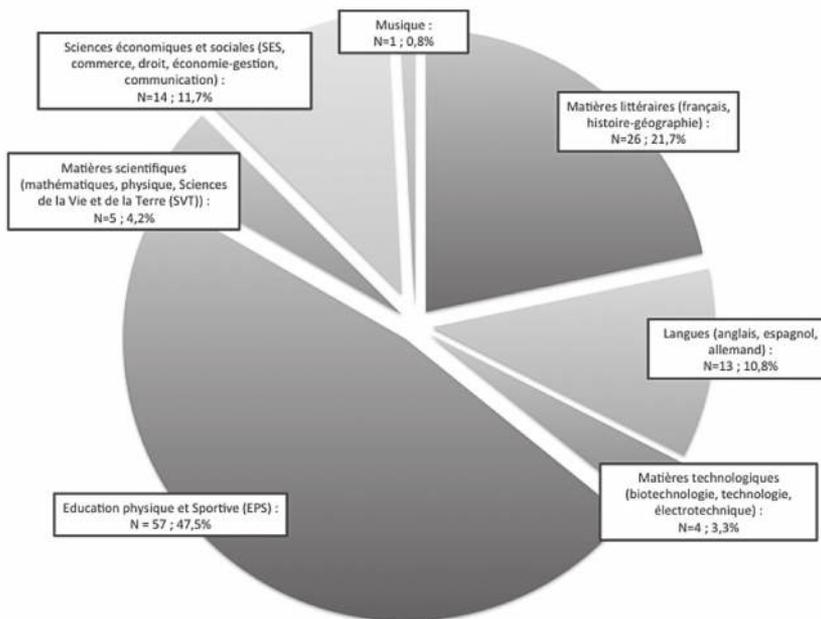
Les émotions constituent des moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux continu des états affectifs, les sentiments étant quant à eux de l'ordre de l'expérience des émotions. Ils consistent en des évaluations d'un objet qui impliquent un jugement destiné à évaluer si un élément est aimé ou non (Descôteaux & Brault-Labbé, 2011). Il existerait des « marqueurs somatiques », acquis par l'expérience de ces moments saillants, entendus comme une mémoire affective incorporée participant de la construction du sentiment même de soi (Damasio, 2012). Les inducteurs sont quant à eux des éléments issus de l'environnement, qui par le biais d'une activité interprétative

déclenchent les composantes émotionnelles et qui amènent l'individu à agir pour rétablir et/ou maintenir des émotions positives (Lazarus, 1991).

S'intéresser aux inducteurs des émotions des enseignants pourrait permettre de déterminer les sources de leurs émotions pour comprendre comment favoriser les ressentis positifs et limiter la genèse de ressentis négatifs dans un contexte d'augmentation de la pénibilité au travail (Hélou & Lantheaume, 2008). Sur ce plan, les enseignants qui travaillent dans des milieux difficiles, voire défavorisés, tendent davantage à vivre des expériences émotionnelles négatives et persistantes, de la démotivation et de la fatigue émotionnelle, ce qui les rend plus susceptibles de vivre de l'épuisement professionnel (Cross & Hong, 2012). Les travaux de Cross et Hong suggèrent qu'une manière de s'en protéger consiste à développer la capacité de mettre les émotions plaisantes à l'avant-plan, autrement dit de rediriger son attention sur certains aspects plus positifs dans la situation ou encore de changer la façon dont elle est comprise. Sans le nommer explicitement, les auteurs réfèrent ici à l'intérêt qu'il pourrait y avoir à former les enseignants à recourir à des stratégies de régulation des émotions (Reeve, 2015), c'est-à-dire aux façons d'influencer les émotions que nous ressentons et les manières dont nous les exprimons. Cette question est cruciale aux yeux des enseignants pour qui la régulation des émotions, incluant celle de leur expression, est étroitement associée à l'efficacité au travail (Fried, 2011).

La documentation consultée dans cette étude, qui emprunte à des champs scientifiques variés, nous permet déjà d'anticiper certaines émotions ressenties par les enseignants et leurs inducteurs en situation de classe. Par exemple, Aslrasouli et Vahid (2014) ont établi que 57,6% des enseignants sont affectés à des degrés divers par l'anxiété, en particulier du fait des relations interpersonnelles entretenues notamment avec les élèves dans l'exercice de leur métier. D'autres travaux montrent que les enseignants ressentent également des émotions positives face aux élèves (Pekrun & Stephens, 2012), les plus importantes étant celles associées au plaisir de constater le développement des élèves, d'entrer en relation avec eux, ou encore de recevoir la visite d'anciens élèves. Des émotions positives sont également ressenties lorsque les collègues manifestent du soutien et que les parents respectent le jugement des enseignants et les soutiennent dans leurs initiatives (Sutton & Wheatley, 2003). Toutefois, ces recherches sélectionnent *a priori* les émotions à

Figure 1. Disciplines scolaires enseignées par les 120 participants à la recherche



investiguer et font appel à des méthodes limitant une description qualitative et inductive des inducteurs émotionnels de l'enseignant.

D'autres chercheurs s'inscrivant dans une perspective située (Ria, Sève, Theureau *et al.*, 2003) ont déterminé que les enseignants, notamment les novices, ressentent des émotions intenses et surtout négatives en classe, du fait de dilemmes perçus face aux élèves. Malgré tout, Visioli, Petiot et Ria (2014) montrent que les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) experts parviennent à ressentir du plaisir en classe au travers d'un jeu émotionnel dans l'interaction avec les élèves. Cependant, ces recherches ne produisent pas de résultats permettant de déterminer et de hiérarchiser précisément leurs inducteurs émotionnels en classe. En outre, leur attachement au caractère situé des phénomènes risque d'amener à une minimisation de la prise en compte de leurs expériences passées (Desbiens, 2010). Or, Cross et Hong (2012) ont souligné que l'histoire de l'enseignant joue un rôle majeur dans les émotions qu'il ressent en classe. À ce titre, Zembylas (2005) a analysé l'évolution d'une enseignante durant dix ans, montrant qu'elle s'est progressivement autorisée à exprimer ses émotions face aux élèves, en lien notamment avec certains moments marquants de la vie de la classe. Toutefois, son approche rend difficile la généralisation d'inducteurs émotionnels.

L'objectif de cette étude est d'approfondir la question des émotions des enseignants et notamment celle des inducteurs émotionnels en situation de classe. Plus précisément, nous souhaitons identifier et hiérarchiser ces inducteurs à l'aide d'une approche inductive partant des perceptions des enseignants et permettant de prendre en compte le poids de leur histoire singulière.

## Méthode

### Sélection des participants

L'étude a été menée auprès d'un échantillon non probabiliste composé de 120 enseignants volontaires exerçant dans le second degré (79 femmes [65,9 %] et 41 hommes [34,2 %] âgés de 24 à 61 ans). Ils enseignaient des disciplines scolaires variées (voir figure 1).

De plus, ils exerçaient dans des collèges et des lycées rattachés à l'ensemble des académies, en France métropolitaine et en Outre-mer (voir figure 2). Vingt-trois d'entre eux (19,7 %) exerçaient dans un établissement classé zone sensible.

Enfin, comme l'indique la figure 3, ils avaient une expérience variable dans l'enseignement à la date correspondant à l'événement raconté, mais on constate que beaucoup d'entre eux (37,5 %) étaient en début de carrière.

Figure 2. Répartition des 120 participants dans les académies françaises



L'échantillon de participants est mixte, c'est-à-dire que plusieurs stratégies ont guidé la prise de contact avec les enseignants : 1) diffusion de masse par les réseaux institutionnels. Nous avons contacté les rectors des 35 académies de France métropolitaine et d'outre-mer en demandant au secrétariat du recteur de transmettre le questionnaire à l'ensemble des enseignants de l'académie concernée. Nous avons contacté près de 250 collègues et lycées français en demandant au chef d'établissement de transmettre le questionnaire à l'ensemble de ses enseignants. Nous avons contacté plusieurs syndicats de l'Éducation nationale pour leur demander de transmettre le questionnaire à l'ensemble des enseignants syndiqués ; 2) diffusion de masse par réseaux sociaux. Nous avons procédé à une diffusion massive du courriel par l'intermédiaire de blogs et de réseaux sociaux fréquentés par les enseignants du second degré ; 3) diffusion de masse par les réseaux personnels. Nous avons contacté l'ensemble des enseignants de notre entourage.

## Recueil des données

Le courriel aux enseignants contenait trois éléments : 1) un texte expliquant les enjeux, le déroulement de l'étude et garantissant son caractère d'anonymat au-delà du chercheur recueillant les réponses ; 2) un ques-

tionnaire sociodémographique consistant à renseigner l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience en enseignement, la discipline scolaire enseignée, l'académie d'exercice, le caractère sensible ou non de l'établissement d'exercice (zone difficile) de l'enseignant ; 3) un questionnaire invitant les enseignants à rapporter un incident critique (Flanagan, 1954) vécu au cours de leur carrière. L'incident critique a été au fil des ans une technique utilisée par des chercheurs en enseignement consistant à obtenir un portrait détaillé d'une situation d'enseignement en fonction de leur objet de recherche (Gagnon, Martel, Brunelle *et al.*, 2006). Pour notre part, nous nous sommes inspirés du questionnaire de Petiot, Desbiens et Visioli (2014) et avons demandé aux enseignants de raconter un événement marquant de leur carrière professionnelle en situation de classe, c'est-à-dire vécu dans le cadre d'un cours (voir figure 4). Les incidents critiques, recueillis sous la forme d'événements marquants, doivent alors nous permettre d'extraire des inducteurs des émotions positives et négatives des enseignants.

## Traitement des données

Le traitement des données concerne particulièrement le questionnaire de type incident critique. L'ensemble des événements racontés a été retranscrit sur support

Figure 3. Expérience dans l'enseignement des 120 participants à la recherche

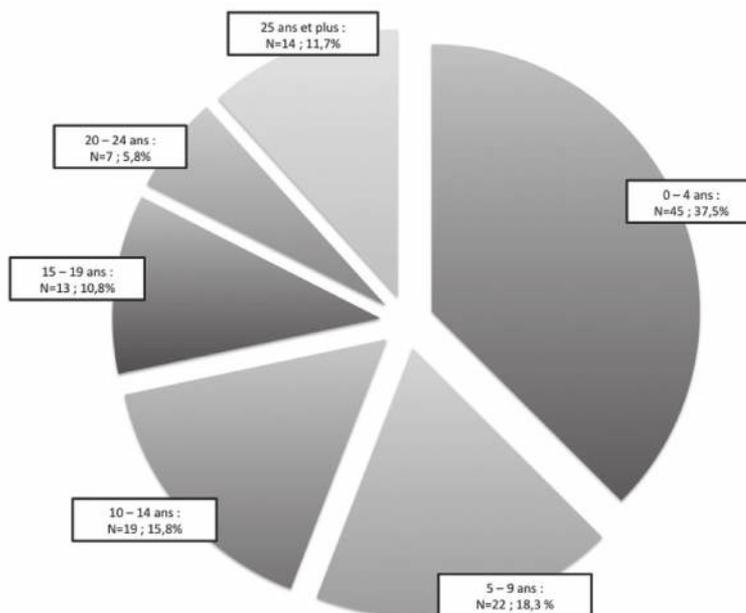


Figure 4. Questionnaire de type incident critique proposé aux enseignants du second degré

Je souhaiterais que vous me racontiez avec le plus de détails possible un **événement marquant** qui s'est déroulé durant un de vos cours depuis le début de votre carrière.

**Vous avez le choix entre deux types d'évènements :**

un évènement durant lequel vous avez ressenti des **émotions très positives**.

un évènement durant lequel vous avez ressenti des **émotions très négatives**.

Il faut donc que cet évènement ait fait naître chez vous le plus d'émotions possible !

Il s'agit de me raconter un seul évènement ! Si vous en avez plusieurs en tête, choisissez celui qui a été le plus fort, qui vous a fait ressentir le plus d'émotions !

**1. Précisez-moi tout d'abord si l'évènement que vous avez choisi a fait naître chez vous des émotions positives ou négatives :** \_\_\_\_\_

**2. Parlez-moi de l'évènement que vous avez choisi : que faisiez-vous ? Que s'est-il passé ? Apportez autant de détails que vous le pouvez :**

**3. Parlez-moi des émotions que vous avez ressenties précisément durant cet évènement :**

Votre participation est terminée ! Merci à vous !!! N'hésitez pas à me préciser si vous souhaitez être tenu(e) au courant des résultats obtenus à la fin de l'étude.

informatique avant de faire l'objet d'une analyse de contenu thématique selon une approche inspirée à la fois de Cresswell (1994) et de L'Écuyer (1990). Cette analyse a été réalisée en cinq étapes. Un premier chercheur a : 1) lu l'intégralité des incidents critiques recueillis; 2) fait émerger, de manière inductive, les grandes catégories en regroupant les incidents critiques selon des thèmes compatibles; 3) regroupé les incidents critiques dans chaque catégorie pour formaliser les catégories et les sous-catégories. Une grille de codage contenant un titre, une définition et un code numérique pour chaque catégorie et chaque sous-catégorie a alors été élaborée; 4) relu et reclassé avec un autre chercheur n'ayant pas participé aux étapes 1, 2 et 3 la totalité des incidents critiques recueillis pour aboutir à une régulation de la grille de codage et à un accord intrajuge égal à 100%; 5) demandé à un troisième chercheur, expert en analyse de contenu et n'ayant pas participé aux étapes 1, 2, 3 et 4, de classer à l'aide de la grille de codage un échantillon sélectionné au hasard de 20 incidents critiques (16,7% du corpus). Cette étape a permis de vérifier la robustesse de la grille de codage en testant la fidélité interjuges à l'aide de la formule suivante tirée de Fortin (2010) :  $\% \text{ accord} = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'observations}} \times 100$ . Dix-neuf incidents critiques (95 %) ont été classés de façon conforme à la classification établie par les deux premiers chercheurs.

## Résultats

Un total de 120 incidents critiques a été recueilli au cours de cette étude. Parmi eux, 6 ont été rejetés pour l'une ou l'autre des raisons suivantes : 1) ils ne décrivaient pas un événement particulier mais avaient un caractère de généralité trop important; 2) ils relaient un événement ayant lieu en dehors des situations de classe, c'est-à-dire hors du cadre d'une leçon donnée par l'enseignant; 3) ils ne permettaient pas de déterminer l'inducteur des émotions décrites.

L'analyse inductive des 114 incidents critiques restants a permis de mettre en évidence quatre catégories d'inducteurs des émotions négatives et six catégories d'inducteurs des émotions positives des enseignants. Sur les 114 incidents critiques, 7 ont été identifiés comme contenant deux inducteurs émotionnels de même importance et 2 ont été identifiés comme contenant trois inducteurs émotionnels de même importance. Finalement, 125 inducteurs émotionnels ont été identifiés. Les résultats sont présentés en deux parties :

1) l'identification et la hiérarchisation des inducteurs émotionnels négatifs identifiés dans les incidents critiques; 2) l'identification et la hiérarchisation des inducteurs émotionnels positifs identifiés dans les incidents critiques.

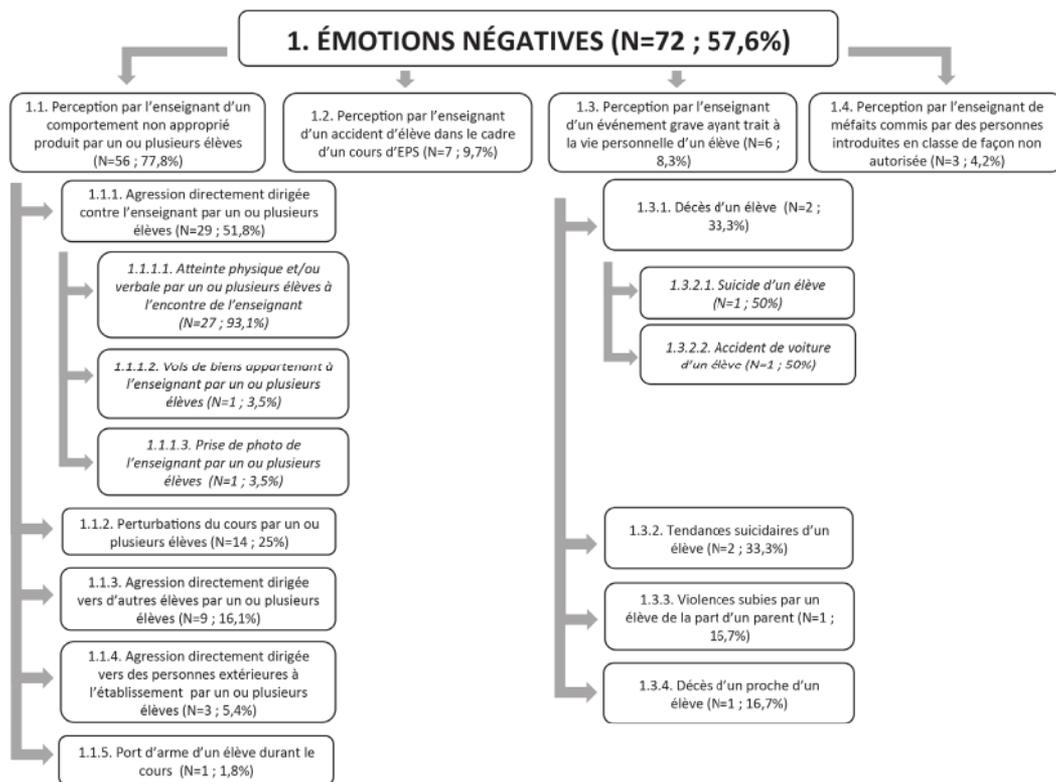
### Identification et hiérarchisation des inducteurs émotionnels négatifs identifiés dans les incidents critiques

La figure 5 présente l'identification et la hiérarchisation des inducteurs émotionnels identifiés dans les 72 incidents critiques (57,6 %) rapportant un événement négatif.

L'inducteur émotionnel négatif principal a trait aux perceptions par l'enseignant d'un comportement non approprié produit par un ou plusieurs élèves (56; 77,8 %). Cette catégorie a été subdivisée en cinq inducteurs émotionnels. Le premier a trait aux agressions directement dirigées contre l'enseignant par un ou plusieurs élèves (29; 51,8 %). Cette sous-catégorie a à son tour fait l'objet d'une sous-classification en trois sous-catégories. Celle recueillant le plus d'incidents critiques a trait aux agressions physiques et/ou verbales d'un ou plusieurs élèves à l'encontre de l'enseignant (27; 93,1 %). Par exemple, un enseignant évoque l'agression dont il a fait l'objet alors qu'il écrivait au tableau. Cela a généré chez lui un grand sentiment d'impuissance : « un bruit de choc violent contre le tableau m'a surpris [...] j'ai tout de suite vu par terre une vis et observé la marque que son choc avait laissée sur le tableau, à environ 2 m de l'endroit où je me trouvais » (enseignant de physique en lycée général et technologique [LGT]).

Ces agressions perçues et relatées par les enseignants sont, dans certains cas, la conséquence d'un décalage culturel avec les élèves, comme en témoignent les propos d'une enseignante d'EPS exerçant en Nouvelle-Calédonie. Celle-ci raconte que les enseignants d'EPS préfèrent le futsal au football, car ce dernier est très pratiqué dans les tribus. L'enseignante relate la réaction d'un élève qui n'est pas d'accord avec ce choix : « il m'a frappée violemment au visage [...] à tel point que je n'ai pas réagi : j'ai pris les coups. Ce sont les élèves qui sont intervenus pour arrêter sa violence et chercher mon collègue qui travaillait dehors » (enseignante d'EPS en collège ZEP). L'enseignante termine son récit en décrivant le choc profond et durable ressenti consécutivement à cette agression.

Figure 5. Identification et hiérarchisation des 72 inducteurs émotionnels à caractère négatif



La deuxième sous-catégorie de l'inducteur émotionnel négatif principal a trait aux perturbations du cours par un ou plusieurs élèves (14 ; 25 %). Par exemple, une enseignante relate les émotions négatives qu'elle a ressenties alors qu'un élève musulman a pris la liberté de stopper le film *Un long dimanche de fiançailles*, au moment d'une scène érotique : « quand je lui ai demandé ce qu'il faisait, il a prétendu qu'on ne pouvait pas regarder ça parce qu'il y avait des musulmanes dans la salle. J'ai eu l'impression qu'on m'écrasait sous quelque chose » (enseignante d'histoire-géographie en collège ZEP). Consécutivement à cet événement illustrant à nouveau les décalages culturels entre acteurs en classe, l'enseignante dit avoir ressenti une « terrible colère froide » et avoir « pleuré dès que tous ont été sortis ».

La troisième sous-catégorie de l'inducteur émotionnel négatif principal a trait aux agressions directement dirigées vers d'autres élèves par un ou plusieurs élèves (9 ; 16,1 %). Par exemple, un enseignant de sciences de la vie et de la Terre (SVT) exprime la peur ressentie lorsqu'il s'est interposé lors d'une bagarre entre des élèves de sa classe : « cet élève m'a tellement

fait peur qu'après son départ j'ai craqué : pleurs de peur, difficulté à respirer [...]. La plus grosse peur que j'ai ressentie dans le cadre de mon travail » (enseignant de SVT en collège ZEP). Dans cette situation, l'enseignant engage son intégrité physique pour mettre fin à l'affrontement entre les élèves.

La quatrième sous-catégorie de l'inducteur émotionnel négatif principal a trait aux agressions dirigées vers des personnes extérieures à l'établissement par un ou plusieurs élèves (3 ; 5,4 %). Par exemple, un enseignant d'EPS raconte les insultes proférées par ses élèves à l'encontre de policiers lors d'un trajet vers les installations sportives. Il exprime la colère qu'il a ressentie mais aussi les questionnements plus larges que la situation a générés chez lui : « quel est l'intérêt de notre action professionnelle ? Quel sens donner à notre intervention ? Peut-on espérer transformer de telles attitudes ? Enfin, notre formation est-elle adaptée à ce type de public ?... » (enseignant d'EPS en collège ZEP). Enfin, la cinquième sous-catégorie de l'inducteur émotionnel négatif principal a trait au port d'arme par un élève durant le cours (1 ; 1,8 %). Cette

catégorie renferme un incident critique relaté par un enseignant d'EPS qui a découvert lors d'un cours qu'un élève portait sur lui un pistolet d'alarme.

Le deuxième inducteur des émotions négatives a trait aux perceptions par l'enseignant d'un accident d'élève dans le cadre d'un cours d'EPS (7 ; 9,7 %). Par exemple, un enseignant évoque l'accident d'un élève qui s'est projeté contre une vitre positionnée à basse hauteur lors d'un échauffement en acrosport : « ma première réaction a été de m'approcher de lui et de constater ses plaies saignantes sur ses bras, son buste, ses lambeaux de peau, comme s'il s'était épluché! [...] Cet accident d'EPS m'a marqué profondément et définitivement » (enseignant d'EPS en collège). Un autre enseignant évoque quant à lui l'accident grave d'une élève qui s'est cogné la tête contre le plafond lors d'un saut, alors qu'elle se rendait dans le gymnase : « Ça saigne beaucoup et surtout, elle ne bouge plus, ne me répond plus [...]. J'ai eu beaucoup de mal à me calmer car j'ai vraiment cru qu'elle était morte! » (enseignant d'EPS en LGT). Nous constatons donc que, outre la nature de l'activité physique, sportive et artistique (APSA) enseignée, c'est sa didactisation et son contexte de pratique qui peuvent générer des accidents graves en EPS.

Le troisième inducteur des émotions négatives a trait aux perceptions par l'enseignant d'un événement grave ayant trait à la vie personnelle d'un élève (6 ; 8,3 %). Un tiers des incidents critiques appartenant à cette catégorie fait référence au décès d'un élève vécu par l'enseignant. Parmi eux, l'un a trait au suicide d'un élève et aux émotions négatives intenses qu'il a générées chez une enseignante d'EPS ayant tissé des liens forts avec lui : « je n'ai pas voulu pleurer devant mes élèves, j'ai fui dans mon bureau! Damien mon chou-chou, comment n'ai-je pas pu déceler en toi ce mal de vivre qui te rongait! 25 ans après j'y pense toujours! » (enseignante d'EPS en LGT).

En outre, deux enseignants relatent un événement durant lequel ils ont pris connaissance des tendances suicidaires d'un élève de leur classe (2 ; 33,3 %). Par ailleurs, un enseignant raconte avoir ressenti des émotions très négatives quand il a découvert les violences subies par un élève de la part d'un parent (1 ; 16,7 %). Pour finir, une enseignante d'espagnol raconte un événement où elle a appris, lors d'un cours, le décès tragique et subit d'un proche d'un élève (1 ; 16,7 %).

Enfin, le quatrième inducteur émotionnel négatif a trait aux perceptions par l'enseignant de méfaits commis par des personnes entrées en classe sans autorisation (3 ; 4,2 %). Par exemple, une enseignante évoque

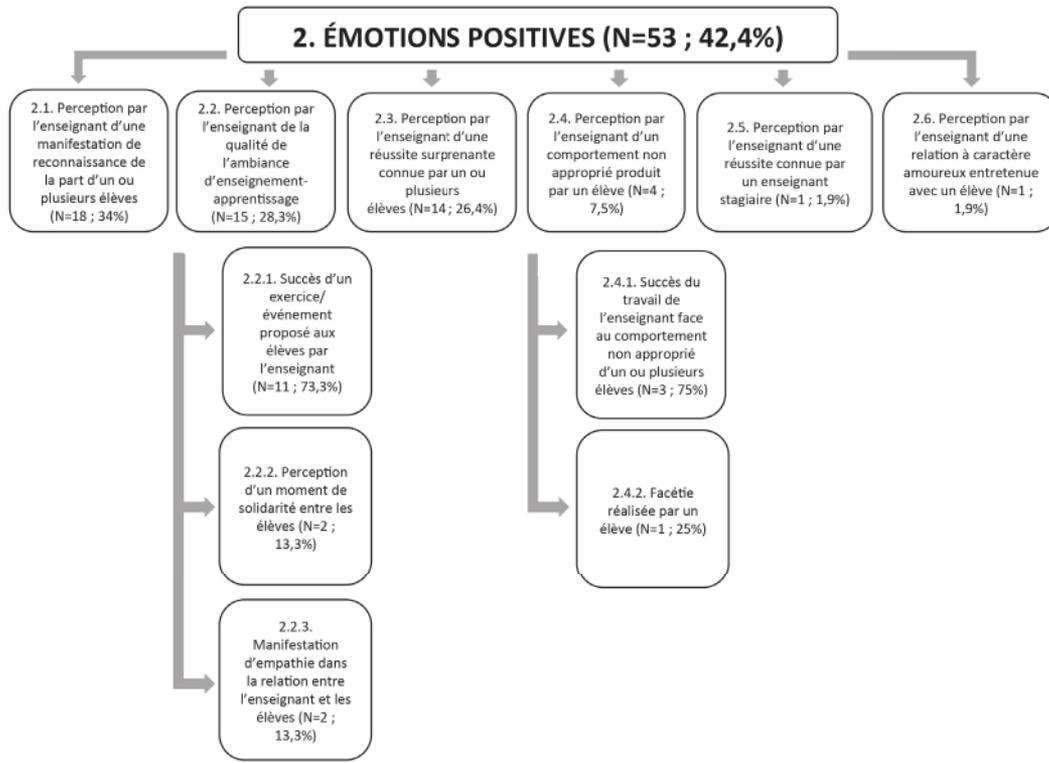
l'intrusion de personnes cagoulées lors d'un de ses cours d'EPS. Celles-ci se sont mises à courser et à agresser un élève de sa classe à l'aide de gaz lacrymogène et de barres de fer : « l'élève est revenu se protéger dans le gymnase, après avoir reçu des coups de barre de fer et s'être fait entailler l'oreille. [...] Cet événement a été relayé par les médias et a marqué profondément le début de ma carrière » (enseignante d'EPS en LGT et lycée professionnel [LP]).

En synthèse, l'analyse du contenu des incidents critiques rapportés permet la mise en évidence d'émotions négatives très intenses ressenties par les enseignants, susceptibles d'avoir une influence sur leur bien-être et sur leurs choix de vie ultérieurs. Par exemple, un enseignant expérimenté d'EPS exerçant en collège évoque son échec à remettre une classe sur le « droit chemin ». Il précise que « ce genre de situation aurait conduit à ma démission si elle s'était perpétuée. Je ne dormais plus la veille quand je devais prendre la classe le lendemain ». En outre, l'enseignante ayant vécu le suicide de Damien a été si affectée par cet événement qu'elle a donné le prénom de cet élève à son fils : « comment je n'avais pas pu comprendre, j'aurais pu l'aider. J'ai eu des enfants par la suite et mon fils s'appelle Damien! » (enseignante d'EPS en LGT).

Une majorité d'enseignants a évoqué spontanément les conséquences de tels incidents critiques sur la suite de leur carrière et de leur vie personnelle. Certains ont opté pour une reconversion professionnelle, comme l'affirme une enseignante ayant été affectée par les comportements fortement perturbateurs d'une de ses classes : « j'ai remis en cause mon travail, commencé à chercher de nouvelles formations pour sortir de cet environnement qui me désillusionne chaque jour. À ce jour, un an et demi après l'événement, je continue mes recherches de reconversion dans le secteur industriel » (enseignante de technologie en collège).

D'autres optent pour un changement de secteur d'enseignement, à l'image d'une enseignante ayant ressenti des émotions très négatives suite aux comportements non appropriés des élèves d'une classe de collège : « Au bout de 12 ans en collège, j'avais fait le tour du sujet et cet épisode a conforté ma décision d'aller au lycée, en espérant y trouver plus de maturité chez les élèves » (enseignante de français en collège). Enfin, certains incidents critiques, bien qu'ayant généré des émotions très négatives, ont amené les enseignants à modifier leur manière d'enseigner et leur façon d'être face aux élèves : « cela a modifié ma manière de faire. Cela m'a fait réfléchir car je suis sou-

Figure 6. Identification et hiérarchisation des 53 inducteurs émotionnels positifs



vent trop impulsive et directe. [...] J'ai reçu une leçon que j'essaierai de mettre à profit, à l'avenir» (enseignante de français en collège).

La manière dont ces enseignants parviennent à dépasser les émotions négatives générées par ces incidents critiques semble dépendre du soutien social qu'ils ont reçu. Ce soutien a pu provenir des collègues, des membres de la famille, des membres de l'administration, des élèves eux-mêmes, mais aussi d'intervenants en santé mentale. L'enseignante d'EPS ayant été frappée par un élève lors d'un cours en Nouvelle-Calédonie raconte : «j'ai suivi une thérapie assez longue, conclue par une technique thérapeutique en victimologie car justement suite à cette agression je n'ai pas pu faire face aux élèves durant un an et demi» (enseignante d'EPS en collège ZEP).

### Identification et hiérarchisation des inducteurs émotionnels positifs identifiés dans les incidents critiques

La figure 6 présente l'identification et la hiérarchisation des inducteurs émotionnels identifiés dans les 53 inci-

dents critiques (42,4 %) rapportant un événement positif.

L'inducteur émotionnel positif principal a trait aux perceptions par l'enseignant d'une manifestation de reconnaissance de la part d'un ou plusieurs élèves (18 ; 34 %). Par exemple, une enseignante évoque les émotions positives qu'elle a ressenties consécutivement à des remerciements d'élèves : «je veux parler à ma maman. Je fonds en larmes en lui racontant. [...] J'ai apprécié d'être reconnue bonne prof, avoir été utile pour ces quelques élèves» (enseignante de communication en LGT). Dans un autre exemple, une enseignante exprime des émotions semblables après la découverte de dessins et de messages d'élèves au début d'un cours : «c'est tout bête, mais cela m'a fait très plaisir, un joli geste d'enfants que j'avais découverts depuis un mois seulement, mais on s'appréciait déjà» (enseignante d'histoire-géographie en collège).

Le deuxième inducteur des émotions positives a trait aux perceptions par l'enseignant de la qualité de l'ambiance d'enseignement-apprentissage (15 ; 28,3 %). Cette catégorie a été subdivisée en trois sous-catégories. La première a trait au succès d'une situation proposée aux élèves par l'enseignant (11 ; 73,3 %). Par

exemple, une enseignante d'espagnol raconte la communion qu'elle a vécue avec une classe alors qu'elle leur a proposé la lecture du poème *El niño de la luna* : « je voyais les élèves comme hypnotisés [...]. J'ai senti une sorte de communion, une émotion intense liée au miracle des mots, des sons, des images que génère ce poème. J'en avais les larmes aux yeux et je sentais les élèves émus également » (enseignante d'espagnol en collège). Ces émotions positives intenses ressenties par rapport au contenu proposé aux élèves se retrouvent aussi dans les propos d'une collègue de français lors de la lecture du *Petit Prince* : « on se serait cru dans une église. [...] J'ai vu quelques larmes couler sur des visages de petits garçons qui jouaient volontiers aux caïds. J'ai eu du mal à contenir mon émotion. [...] Je n'ai jamais retrouvé la magie de cet instant passé » (enseignante de français en collège).

La deuxième sous-catégorie a trait à la perception d'un moment de solidarité entre les élèves (2 ; 13,3 %). L'un des deux enseignants rapportant un tel incident critique évoque les émotions ressenties lors d'un cours de mathématiques : « des élèves qui avaient tout compris sont allés spontanément aider d'autres camarades en difficulté [...]. J'avais un sentiment de plénitude en sortant de ce cours » (enseignante de mathématiques en collège).

La troisième sous-catégorie a trait à une manifestation d'empathie dans la relation entre l'enseignant et les élèves (2 ; 13,3 %). Par exemple, une enseignante rapporte les émotions positives ressenties en constatant que les élèves avaient perçu sa tristesse consécutive au décès de son père : « je me suis sentie super bien... J'ai souvent pensé par la suite que les élèves sentaient pour le décès. C'est un événement simple mais bon [...] J'avais l'impression que les élèves me dorlotaient... Je me suis sentie valorisée » (enseignante de droit en LGT).

Le troisième inducteur émotionnel positif a trait aux perceptions par l'enseignant d'une réussite surprenante connue par un ou plusieurs élèves (14 ; 26,4 %). Par exemple, une enseignante évoque la prestation d'une élève en marge de la classe, lors d'une scène de la pièce *Antigone* :

Devant son camarade, Créon, elle est sortie de sa chrysalide : magnifique papillon, toute en rage et en émotions. J'en avais les larmes aux yeux. [...] C'était un moment de grâce. J'ai eu des frissons et des larmes dans les yeux. De la voir, si touchante, à la fois forte et fragile, de la voir se libérer devant nous, je me suis dit qu'Antigone l'avait tirée jusqu'à nous, l'avait sortie de l'obscurité où elle se cachait. C'était très fort (enseignante de français en collège).

Dans un autre exemple, une enseignante parle quant à elle d'un élève très en difficulté à l'oral, qui s'est révélé lors d'un exposé : « j'avais les larmes aux yeux de joie et d'émotion de voir où l'on en était arrivé avec la confiance et la bienveillance. J'ai savouré sa victoire. [...] Joie de servir à quelqu'un et à quelque chose, empathie de la classe » (enseignante d'histoire-géographie en collège). Une enseignante d'EPS évoque quant à elle une situation durant laquelle une élève est parvenue à se dépasser en escalade en dépit de sa petite taille :

Quand arrive ma « puce », je me dis que j'ai été dure, qu'elle n'a aucune chance d'aller au bout : juste trop petite. [...] La suite m'est restée comme le plus beau souvenir de ma carrière de prof de balle. Un mélange d'étonnement, de satisfaction, de soulagement. Le bonheur d'être là et d'avoir été témoin de cette preuve d'intelligence et d'audace (enseignante d'EPS en collège).

Le quatrième inducteur émotionnel positif a trait aux perceptions par l'enseignant d'un comportement non approprié produit par un élève (4 ; 7,5 %). Cette catégorie a été subdivisée en deux sous-catégories. La première a trait au succès de l'adaptation de l'enseignant face au comportement non approprié d'un ou plusieurs élèves (3 ; 7,5 %). Par exemple, une enseignante de français évoque la manière dont elle a réussi à retourner à son avantage un vol commis par des élèves lors d'un de ses cours : « j'eus alors l'idée d'imaginer un texte de dictée qui relatait l'incident, mes inquiétudes quant à la suite des relations et l'inévitable série de questions morales qui y étaient liées, le tout agrémenté d'un peu d'humour » (enseignante de français en collège). L'enseignante dit avoir récupéré les objets au bout d'une semaine et ressentir de la fierté devant le succès du processus établi. La deuxième sous-catégorie de cet inducteur émotionnel positif a trait au fou rire d'un enseignant suite à une facétie réalisée par un élève (1 ; 2,5 %).

Le cinquième inducteur des émotions positives rapporte les perceptions par l'enseignant d'une réussite connue par un enseignant stagiaire (1 ; 1,9 %). L'enseignante d'anglais souligne la joie et la fierté ressenties lors de cet événement : « le jour où elle a été inspectée en fin de stage, c'était une autre personne [...]. Son cours était très vivant et les étudiants se sont pris au jeu avec enthousiasme » (enseignante d'anglais en LGT). Enfin, le sixième inducteur a trait aux perceptions par l'enseignant d'une relation à caractère amoureux entretenue avec une élève (1 ; 1,9 %). La rencontre avec

l'élève a débuté lors d'un cours, puis s'est concrétisée lors d'un voyage scolaire aux chutes du Niagara : « les décors, les paysages, l'absolu du lieu, la fascination qu'il exerce, une certaine dose de romantisme et d'esprit de transgression ont fait que nos sentiments ont été encore plus forts. [...] Ce lien tissé, comme une histoire de Pygmalion à l'envers au départ, est devenu une passion partagée » (enseignant d'histoire-géographie en lycée). Dans cette situation, l'enseignant précise que la prise de risque dans le dévoilement des ressentis, le fait d'avoir osé parler ont fondé le sentiment amoureux. Un glissement s'est alors opéré d'un discours de l'enseignant à celui de l'homme, comme si la fonction avait disparu.

L'analyse du contenu des incidents critiques rapportés permet la mise en évidence d'émotions positives très intenses ressenties par les enseignants, susceptibles d'avoir une influence sur leur bien-être et sur leurs choix de vie ultérieurs. Notamment, elles participent d'une (re)dynamisation des enseignants, comme le souligne par exemple une enseignante de SVT : « cela semble certainement banal mais me conforte dans l'idée que ce métier me correspond et j'espère vraiment que tous ces petits moments se répéteront encore » (enseignante de SVT en collège). Ressentir des émotions positives intenses dans l'interaction avec des élèves est pour certains le gage pour parvenir jusqu'au bout de la carrière : « je suis un prof d'espagnol plutôt moyen dans mon parcours mais je garde en tête ce moment magique qui parfois m'aide à aller jusqu'au bout de ma carrière » (enseignant d'espagnol en collège).

Plus encore, il arrive que ces épisodes marquants soient de l'ordre d'une révélation, c'est-à-dire d'un changement plus profond du rapport au métier. À ce titre, un enseignant confie les conséquences sur son rapport au métier d'une situation au cours de laquelle il est parvenu à jouer un rôle majeur dans la réussite d'un élève : « un nouvel éclairage sur ma carrière et ce que je peux apporter aux élèves, de l'espoir qui renaît : on n'apporte pas forcément ce qu'on imagine, Loïc avait besoin de reconnaissance et d'amour [...], je l'aurai aidé à grandir... » (enseignant d'allemand en collège).

Malgré tout, si les enseignants soulignent l'importance de tels événements, ils sont plusieurs à avoir conscience de leur rareté, notamment en milieu difficile : « les sentiments de plaisir, de fierté et d'épanouissement personnel se mêlent entre eux et c'est vraiment "jouisif" [...]. Bon après il faut retourner au boulot, ces moments sont rares, il faut savoir en profiter car c'est

important et ne pas trop rester dessus pour continuer à avancer » (enseignant d'EPS en collège).

## Discussion

Cette étude avait pour intention d'identifier et de hiérarchiser les inducteurs émotionnels à l'aide d'une approche inductive partant d'incidents critiques rapportés par les enseignants participants. Il s'agissait secondairement d'apprécier leur importance relative dans l'histoire singulière des répondants. Cette discussion est structurée en deux parties : 1) les inducteurs émotionnels négatifs des enseignants en situation de classe ; 2) les inducteurs émotionnels positifs des enseignants en situation de classe.

Avant de procéder, insistons sur le fait que la somme des éléments recueillis, les caractéristiques de l'échantillon constitué ainsi que la focalisation de la méthode des incidents critiques sur des événements marquants de la carrière des enseignants limitent la possibilité de généraliser les résultats et invitent plutôt à considérer cette étude comme une exploration des inducteurs émotionnels. Comme le soulignent Sutton et Wheatley (2003), l'approche préconisée éclaire ce qui, de manière rétrospective, a été jugé saillant par les répondants dans leur propre expérience émotionnelle à un moment donné de leur carrière, mais laisse dans l'ombre le jeu subtil des émotions dans leur travail au quotidien. Cette voie déjà explorée dans la documentation anglo-saxonne pourrait être adoptée dans de futurs travaux de recherche menés dans le monde francophone afin d'approfondir notre compréhension des émotions vécues par les enseignants dans l'accomplissement de leurs fonctions. Autre limite, le dispositif utilisé ne permettait pas de contrôler l'humeur ou l'état d'esprit des participants au moment de se rappeler l'incident critique qu'ils ont choisi de relater. Cette considération semble importante puisque, selon Sutton et Wheatley (2003), le contenu émotionnel de la mémoire interagit avec les émotions ressenties au moment du rappel. Il est difficile de dire dans quelle mesure ce phénomène d'interaction explique le fait que les participants à cette étude ont rapporté davantage d'incidents négatifs que positifs.

Les éléments qui précèdent illustrent le fait que les émotions constituent un phénomène complexe, difficile à étudier. Il importe néanmoins d'y accorder une grande attention puisqu'elles affectent notamment le bien-être des enseignants, leur image de soi professionnelle et leurs comportements (Mevarech & Maskit,

2015). Les émotions qu'ils vivent sont une clé pour comprendre la souffrance au travail puisqu'elles sont aussi associées au stress ressenti, à l'insatisfaction et à l'épuisement professionnel. Enfin, elles sont liées au fait de quitter prématurément l'enseignement en dépit d'un investissement conséquent au travers de la formation initiale et de la phase d'insertion professionnelle souvent compliquée et longue dans certains contextes.

### Les inducteurs émotionnels négatifs des enseignants en situation de classe

Une majorité d'enseignants a fait le choix de relater un incident critique ayant généré des émotions négatives, liées notamment aux élèves, qui résistent à l'emprise de l'école, des savoirs et du maître, ce qui n'est pas nouveau mais prend d'autres formes (Hélou & Lantheaume, 2008). Le principal inducteur des émotions négatives des enseignants a trait aux comportements non appropriés produits par un ou plusieurs élèves, débouchant sur des conflits. Flavier, Bertone, Hauw *et alii* (2002) montrent que ces situations fragilisent les enseignants et génèrent chez eux des émotions négatives intenses. Celles-ci peuvent affecter négativement leur motivation intrinsèque, leurs systèmes d'attribution, leurs croyances d'efficacité et les buts qu'ils poursuivent (Sutton & Wheatley, 2003).

Neuf enseignants ont quant à eux exprimé des émotions négatives consécutives à un accident d'élèves survenu dans le cadre d'un cours d'EPS. Ce résultat, pour partie lié au poids des enseignants d'EPS dans l'échantillon des participants à cette recherche, confirme le sentiment relativement partagé d'exercer un métier où les risques encourus pour la santé des élèves sont plus importants que dans d'autres disciplines (DEPP, 2010). Ceci peut s'expliquer par l'engagement corporel induit par la pratique des APSA (Collard, 2005). Mais les témoignages exposés dans notre recherche soulignent surtout que les accidents en EPS sont liés au contexte matériel de pratique.

Un autre inducteur émotionnel négatif mis en évidence à travers cette recherche a trait à un événement grave produit dans la vie personnelle d'un élève. Il s'agit notamment de comportements à risque des adolescents (Le Breton, 2013) dont l'ultime manifestation est le suicide. L'un des exemples concerne une enseignante particulièrement affectée, dont les propos rappellent les défis de la détection d'états dépressifs, voire suicidaires, chez les élèves (Moor, Ann, Hester

*et al.*, 2007). Plus généralement, de nombreux incidents critiques soulignent à quel point la relation pédagogique est intimement empreinte d'affectivité, ainsi que la mise en jeu des phénomènes de transferts, de contre-transferts et d'identifications, tant chez les élèves que chez les enseignants (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel *et al.*, 2005).

Nos résultats soulignent également l'impact différencié de ces moments difficiles sur les enseignants. Livet (2002) considère qu'une situation qui produit en nous de manière saillante ou répétitive une émotion est une invitation à la révision de nos croyances, de nos préférences et de nos valeurs. Pour certains, le choc et la lecture du métier qui en découle sont tels que cela mène vers une reconversion dans une profession hors du système scolaire. Pour d'autres, la crise s'accompagne d'un changement au sein de la structure, par exemple une mutation du collège au lycée. Enfin, les émotions négatives sont parfois à l'origine d'une transformation de l'enseignant, par exemple dans sa manière d'être en classe avec les élèves.

Ce qui semble être en jeu dans ce processus relève notamment de la résilience, c'est-à-dire la capacité à résister à des événements graves, à mettre en jeu des mécanismes de défense permettant de les surmonter et d'en tirer profit (Cyrlunick & Jorland, 2012). Dans notre recherche, les résultats montrent l'imbrication des différentes dimensions de la résilience (professionnelles, émotionnelles, motivationnelles et sociales) (Mansfield, Beltman, Price *et al.*, 2012). Si cette capacité de résilience se construit au fur et à mesure de l'expérience professionnelle (Le Cornu, 2009), nos résultats interrogent le rôle de l'accompagnement au sein de l'établissement (soutien des collègues, des autres élèves) ou à l'extérieur (par exemple les thérapies), afin de réussir à sortir de ces périodes de crise (Darby, 2008).

### Les inducteurs émotionnels positifs des enseignants en situation de classe

Nos résultats soulignent que l'enseignement est une activité qui génère des émotions positives, notamment dans l'interaction avec les élèves (Cowie, 2011). Plus précisément, le principal inducteur a trait à la perception d'une manifestation de reconnaissance de la part des élèves, soulignée dans notre étude par plus d'un quart des enseignants. Perez (2006) a montré que les trajectoires professionnelles s'organisaient principalement entre sentiment de compétence et espaces de reconnaissance sociale investis. Ces derniers invitent

l'individu à s'engager davantage dans un secteur où il peut se construire des repères et donner sens à son action. L'enseignant élabore une image de soi en relation avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent, ce qui conduit à un sentiment de reconnaissance ou de non-reconnaissance par autrui.

Les perceptions par l'enseignant de la qualité de l'ambiance d'enseignement-apprentissage constituent quant à elles l'inducteur émotionnel positif chez 15 enseignants. Ils évoquent notamment le succès d'un élève, qui a généré non seulement des émotions positives chez eux, mais aussi des émotions plus collectives. Or, selon Hattie (2012), la question du climat est déterminante pour l'apprentissage. Elle questionne directement la relation enseignant-élève et suppose la bienveillance, la confiance, la coopération, le respect, les compétences relationnelles. Par exemple, les propos de l'enseignant d'espagnol au sujet de la communion qu'il a ressentie avec les élèves autour d'un poème traduisent un état de grâce, un « état de flow » collectif (Csikszentmihalyi, 1990), c'est-à-dire une expérience extrêmement intense en émotions simultanément partagée par les individus d'un groupe. En témoignent l'extrême concentration en classe, l'immersion totale de l'enseignant et des élèves dans la lecture du poème et les émotions extrêmement plaisantes qui y ont été associées. Selon l'enseignant, ces émotions sont passées par le miracle des mots, des sons et des images générés par le poème. À ce propos, Snyders considère que la formation des enseignants devrait leur permettre de parvenir à communiquer « un enthousiasme culturel, à la confiance que la culture qu'ils enseignent peut donner joie » (2008, p. 132).

Enfin, quatre enseignants ont évoqué positivement une adaptation réussie à des comportements non appropriés de certains élèves. Par exemple, une enseignante est parvenue à dépasser les émotions négatives générées par un vol commis par des élèves, s'appuyant ainsi sur le potentiel de la situation pour obtenir réparation et dispenser un enseignement lié à la question des valeurs et de la moralité. L'enseignante démontre ici une capacité d'innovation témoignant de sa créativité face à des comportements d'élèves (Sawyer, 2006). Nos résultats interrogent finalement l'influence du degré d'expérience et du sentiment d'efficacité des enseignants dans la capacité à gérer la classe et les comportements perturbateurs des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont *et al.*, 2012).

Plus globalement, les enseignants soulignent l'influence de ces moments marquants en termes d'émo-

tions positives. D'une part, ils participent d'une prise de confiance, d'une affirmation de soi face aux élèves, notamment pour les enseignants débutants (Ruohotie-Lyhty, 2013). D'autre part, une carrière dans l'enseignement est longue. Se pose dès lors la question du maintien d'une dynamique positive de travail, du sens donné à un métier d'enseignant qui parfois se routinise au fil des années. Enfin, ces moments marquants entraînent parfois une transformation plus profonde, en ravivant la passion d'être enseignant (Hobbs, 2012).

## Conclusion

Au-delà des éléments discutés précédemment, cette exploration du rôle des inducteurs émotionnels des enseignants en situation de classe invite à plusieurs pistes de réflexion et d'approfondissement.

D'un point de vue épistémique, il semblerait intéressant d'approfondir davantage ces questions au regard de certaines variables (sexe, âge, expérience dans l'enseignement). Également, Barbier et Galatanu invitent à travailler l'« indissociabilité des phénomènes représentationnels et affectifs touchant les acteurs et leurs identités » (1998, p. 55). Si l'identité est le plus souvent définie dans une acception sociologique (Dubar, 2000), elle est envisagée de façon croissante, notamment en sciences de l'éducation, dans une perspective plus psychologique analysant ses liens avec les émotions suscitées par des situations critiques (Vandercleyen, Carlier, Delens *et al.*, 2012). En dépit de cette évolution, l'analyse des relations entre l'identité des enseignants et les émotions ressenties en classe reste lacunaire (Hargreaves, 2005). En particulier, la documentation plus large de la dynamique temporelle de successions d'événements marquants au sein de la carrière des enseignants permettrait de préciser les processus d'ajustement et de renégociation de l'identité (Dubar, 2000).

D'un point de vue transformatif, cette recherche renforce l'idée que l'enseignement est un métier de l'humain au cœur duquel la relation affective et le climat dans lequel s'effectue quotidiennement la rencontre entre les enseignants et les élèves sont des préoccupations de premier plan (Desbiens, Spallanzani & Tourigny, 2012). Plus précisément, cette étude encourage le développement de la mise en mot des émotions associées à des expériences professionnelles marquantes (Darby, 2008) dans le cadre des formations initiale et continue d'enseignants. Périodes de déséquilibres, de tensions ou encore moments de crise sont

dépassés si l'enseignant parvient à conserver la conscience de son unité, de sa continuité et une certaine maîtrise des choix qu'il peut opérer à un moment donné de sa trajectoire (Perez, 2006). Finalement, « pour se sentir vivre tout au long de la vie, il est nécessaire d'un point de vue psychique de pouvoir entrer en contact avec ses émotions et de les communiquer » (Blanchard-Laville, 2005, p. 50).

Oriane Petiot  
Université Rennes 2, UFR APS  
petiot.oriane@gmail.com

Jérôme Visioli  
Université Rennes 2, UFR APS  
jerome.visioli@uhb.fr

Jean-François Desbiens  
Université de Sherbrooke (Canada), Faculté d'éducation  
j-f.desbiens@usherbrooke.ca

## Bibliographie

- ASLRASOULI M. & VAHID M. S. P. (2014). « An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers Across Gender ». *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n°98, p.304-313.
- BARBIER J.-M. & GALATANU O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2005). « Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse ». In L. Ria (dir.), *Les émotions*. Paris : Éd. Revue EPS.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F. & PECHBERTY B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». *Revue française de pédagogie*, n°151, p.111-162.
- COLLARD L. (2005). « Conflits et prises de risque en EPS. Recherche expérimentale sur une population d'élèves en difficulté ». *Carrefours de l'éducation*, n°20, p.13-26.
- COWIE N. (2011). « Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work ». *Teaching and Teacher Education*, vol.1, n°27, p.235-242.
- CRESWELL J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Londres : Sage.
- CROSS D. I. & HONG J. Y. (2012). « An ecological examination of teachers' emotions in the school context ». *Teaching and Teacher Education*, vol.7, n°28, p.957-967.
- CSIKSZENTMIHALYI M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York : Harper Collins.
- CYRULNIK B. & JORLAND G. (2012). *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO A. (2012). *L'Autre moi-même : les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- DARBY A. (2008). « Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding ». *Teaching and Teacher Education*, n°24, p.1160-1172.
- DEPP (2010). « Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009 ». *Les dossiers évaluations et statistiques*, n°195.
- DESBIENS J.-F. (2010). « L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage ». *eJRIEPS*, n°10, p.4-27.
- DESBIENS J.-F., SPALLANZANI C. & TOURIGNY J.-S. (2012). « L'assignation pluriannuelle : une façon de vivre autrement les relations avec les élèves et la collaboration entre collègues d'un département d'éducation physique du secondaire ». *Formation et profession*, vol.3, n°20, p.14-25.
- DESCÔTEAUX J. & BRAULT-LABBÉ A. (dir.) (2011). *Motivation et émotion : Fonctionnement individuel et interpersonnel*. Montréal : Éd. CEC.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- FLANAGAN J.-C. (1954). « The critical incident ». *Psychological Bulletin*, n°51, p.327-358.
- FLAVIER E., BERTONE S., HAUW D. & DURAND M. (2002). « The meaning and organization of physical education teachers' action during conflict with students ». *Journal of Teaching in Physical Education*, n°22, p.20-38.
- FORTIN M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- FOTINOS G. & HORENSTEIN J.-M. (2011). *Rapport sur la qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges. Le burn-out des enseignants*. En ligne : <[http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docs joints/enquete\\_vie\\_au\\_travail\\_09-11.pdf](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docs joints/enquete_vie_au_travail_09-11.pdf)> (consulté le 19 mai 2015).
- FRIED L. (2011). « Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom ». *Australian Journal of Teacher Education*, vol.2, n°36, p.1-12.
- GAGNON J., MARTEL D., BRUNELLE J.-P., TOUSIGNANT M. & SPALLANZANI C. (2006). « Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants ». *Cahiers de la recherche en éducation*, vol.1, n°9, p.3-20.
- GAUDREAU N., ROYER E., BEAUMONT C. & FRENETTE E. (2012). « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves ». *Revue canadienne de l'éducation*, n°35, p.82-101.
- HARGREAVES A. (2005). « Educational change take ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change ». *Teaching and Teacher Education*, n°21, p.967-983.

- HATTIE J. (2012). *Visible learning for the teachers. Maximizing impact on learning*. New York : Routledge.
- HÉLOU C. & LANTHEAUME F. (2008). « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 65-78.
- HOBBS L. (2012). « Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher knowledge, identity and passion ». *Teaching and Teacher Education*, n° 28, p. 718-727.
- KRAUTH-GRUBER S. (2009). « La régulation des émotions ». *Revue électronique de Psychologie sociale*, n° 4, p. 32-39.
- L'ÉCUYER R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- LAZARUS R-S. (1991). « Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion ». *American Psychologist*, vol. 8, n° 46, p. 819-834.
- LE CORNU R. (2009). « Building resilience in pre-service teachers ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, n° 25, p. 717-723.
- LE BRETON D. (2013). *Les conduites à risque : des jeux de mort au jeu de vivre*. Paris : PUF.
- LIVET P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris : PUF.
- MANSFIELD C., BELTMAN S., PRICE A. & MCCONNEY A. (2012). « "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface ». *Teaching and Teacher Education*, n° 28, p. 357-367.
- MEVARECH Z. R. & MASKIT D. (2015). « The teaching experience and the emotions it evokes », *Soc. Psychol. Educ.*, n° 18, p. 241-253.
- MOOR S., ANN M., HESTER M., ELISABETH W.J., ROBERT E., ROBERT W. & CAROLINE B. (2007). « Improving the recognition of depression in adolescence: Can we teach the teachers? ». *Journal of Adolescence*, n° 30, p. 81-95.
- O'CONNOR K. E. (2008). « "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 1, n° 24, p. 117-126.
- PEKRUN R. & STEPHENS E. J. (2012). « Academic emotions ». In K. R. Harris, S. Graham & T. Hurden (dir.), *APA educational psychology handbook, vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*. Washington : APA, p. 3-31.
- PEREZ T. (2006). « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels ». *Savoirs*, n° 11, p. 107-123.
- PETIOT O., DESBIENS J-F. & VISIOLI J. (2014). « Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS ». *eJRIEPS*, n° 32.
- REEVE J. (2015). *Understanding motivation and emotion (6<sup>th</sup> ed.)*. Hoboken : Wiley.
- REIO T. G. (2005). « Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 8, n° 21, p. 985-993.
- RIA L., SÈVE C., THEUREAU J., SAURY J. & DURAND M. (2003). « Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences ». *Journal of Education for Teaching*, vol. 3, n° 29, p. 219-233.
- RUOHOTIE-LYHTY M. (2013). « Struggling for a Professional Identity: Two Newly Qualified Language Teachers' Identity Narratives during the First Years at Work ». *Teaching and Teacher Education*, n° 30, p. 120-129.
- SAWYER R. K. (2006). « Educating for innovation ». *Thinking Skills and Creativity*, n° 1, p. 41-48.
- SNYDERS G. (2008). *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*. Paris : Institut de recherche de la FSU-Sylepse.
- SUTTON R. E. & WHEATLEY K. F. (2003). « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research ». *Educational Psychology Review*, vol. 4, n° 15, p. 327-358.
- VANDERCLEYEN F., CARLIER G., DELENS C. & BOUDREAU P. (2012). « Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en EP : le rôle des émotions ». In G. Carlier, C. Borges, M. Clerx & C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 61-80.
- VISIOLI J., PETIOT O. & RIA L. (2014). « Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation physique et sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? ». *Movement and sport sciences*, n° 88, p. 21-34. En ligne : <<http://dx.doi.org/10.1051/sm/2014008>> (consulté le 19 mai 2015).
- VISIOLI J., PETIOT O. & RIA L. (2015). « Vers une conception sociale des émotions des enseignants? ». *Carrefours de l'éducation*, n° 40, p. 201-230.
- ZEMBYLAS M. (2005). « Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching ». *Teaching and Teacher Education*, n° 21, p. 935-948.