

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**Analyse des retombées d'un
dispositif initiant aux compétences
émotionnelles de futurs agrégés de
l'enseignement secondaire
supérieur**

Auteure : Garance Holliger

Promotrice : Sandrine Biémar

Accompagnatrice : Line Fischer

Lecteur : Antoine Lecat

Année académique : 2021-2022

Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

J'ai eu tellement de marques de soutien, tout au long de ces trois années d'études et dans ce projet qu'est le mémoire que je voudrais, à travers quelques larmes, bien sûr (ceux qui me connaissent peuvent en témoigner), remercier du fond du cœur toutes les personnes que j'ai côtoyées durant ces trois années et qui m'ont supportée !

Merci Michel, mon homme, pour tes sacrifices...

Merci mes enfants, Baptiste, Antoine et Lily, d'avoir mis tout en place pour que je puisse réaliser ces études le plus sereinement possible.

Merci Sandrine Biémar, pour votre patience, votre douceur et vos conseils qui m'ont permis de finaliser ce travail

Merci Line Fischer pour l'accompagnement et les échanges intéressants.

Merci à mes Fopines de FOPA : Julie, Vanessa, Marlène qui ont toujours été présentes.

Merci Virginie Van Gend de m'avoir dit : « bien sûr que tu peux y arriver ».

Merci Nacera Sanhaji, mon amie, pour ta bonté, ta clairvoyance, ton soutien et ta patience face à mes doutes constants.

Merci Marie-Noëlle Marotte, mon amie, pour tes relectures et tes corrections.

Merci à l'équipe de l'École du Parvis pour leur soutien, leur patience, leurs attentions, leurs pensées, leurs mots doux pendant trois ans.

Merci à ma famille et ma petite tante chérie Régine Michel-Hollander pour sa relecture attentive.

Une pensée pour Neil Hollander et son rouleau-compresseur.

Table des matières

INTRODUCTION	5
PROBLEMATIQUE	7
CADRE THEORIQUE	12
1. DEFINITION DE L'EMOTION	13
1.1. <i>La complexité de l'émotion</i>	13
1.2. <i>Les déclencheurs</i>	15
1.3. <i>Les fonctions de l'émotion</i>	15
1.4. <i>L'évaluation de la situation</i>	18
2. LES EMOTIONS DES ENSEIGNANTS	19
3. LA CULTURE, LA SOCIETE, LES EMOTIONS	21
4. LES COMPETENCES EMOTIONNELLES	22
4.1. <i>Définition</i>	22
4.2. <i>Les compétences émotionnelles en formation initiale</i>	24
5. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	26
5.1. <i>L'identité</i>	26
5.2. <i>Une approche de l'identité comme étant individuelle et sociale</i>	27
5.3. <i>L'identité professionnelle : processus ancré dans l'enfance et l'expérience</i>	
émotionnelle	28
6. SYNTHESE	30
METHODOLOGIE	32
1. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	32
2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	32
3. HYPOTHESES	33
4. RECUEIL DES DONNEES	34
4.1. <i>Outils de recueil de données</i>	34
4.2. <i>L'échantillon</i>	37
4.3. <i>Planification des recueils de données</i>	37
5. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES.	39
5.1. <i>Analyse des documents écrits</i>	39
5.2. <i>Analyse des entretiens compréhensifs</i>	41
RESULTATS ET ANALYSES	46
1. DESCRIPTION DU DISPOSITIF	46
1.1. <i>Description du déroulement de la partie théorique</i>	49
1.2. <i>Description de la partie pratique</i>	50

2.	ANALYSE DES DONNEES AVANT LE DISPOSITIF	52
2.1.	<i>Analyse des données provenant du JDR</i>	52
2.2.	<i>Analyse des données provenant du questionnaire numérique</i>	56
3.	ANALYSE DES DONNEES APRES LE DISPOSITIF	60
3.1.	<i>Données analysées provenant du questionnaire papier</i>	60
3.2.	<i>Données analysées provenant du questionnaire numérique</i>	62
3.3.	<i>Données analysées provenant du JDR</i>	64
4.	ANALYSE DE DONNEES APRES LES STAGES	68
4.1.	<i>Données analysées provenant des entretiens</i>	68
4.2.	<i>Présentation des sujets interrogés.</i>	68
4.3.	<i>Analyses des entretiens</i>	69
5.	SYNTHESE GENERALE DES DONNEES ANALYSEES	73
5.1.	<i>Changements dans les représentations du métier</i>	73
5.2.	<i>Changements dans la prise de conscience de soi</i>	75
5.3.	<i>Place à l'expression</i>	76
5.4.	<i>Les émotions des élèves</i>	76
DISCUSSION.....		78
6.	RETOUR SUR LES RESULTATS	78
6.1.	<i>L'image de la profession, de l'enseignant</i>	78
6.2.	<i>La place de l'expression</i>	79
6.3.	<i>L'empathie</i>	81
7.	LIMITES ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE	83
7.1.	<i>Limites</i>	83
7.2.	<i>Perspectives</i>	84
BIBLIOGRAPHIE.....		87
ANNEXES		96

Introduction

Lorsque j'ai débuté ma carrière dans l'enseignement, en tant qu'institutrice, j'ai dû faire face à des situations qui ont provoqué une charge émotionnelle importante. Si je savais que l'école pouvait être, pour certains enfants, un lieu faisant émerger des émotions de peur, d'angoisse et de tristesse, je n'imaginais pas qu'il pouvait l'être aussi pour l'enseignant. En effet, à plusieurs reprises, les émotions désagréables ressenties m'ont amenée à remettre cette profession en question et envisager de la quitter.

Tout au long de mon parcours professionnel, j'ai accompagné principalement des élèves ayant des troubles du comportement, des troubles de la personnalité et ou encore des troubles d'apprentissage. L'expérience de 20 ans acquise auprès de ce public, parfois en rejet scolaire et l'exprimant avec beaucoup de colère, m'a profondément convaincue qu'un travail sur les émotions de chacun était primordial. Par l'organisation de moments de parole, dans lesquels chacun s'exprime librement, cadrés par des limites comprises et acceptées de tous, par le soutien et la confrontation au groupe, par l'objectif commun (enseignante et élèves) d'éprouver du bien-être, l'école devenait contre toute attente, un lieu d'émancipation.

Il n'est bien sûr pas question de faire de mes observations une généralité, cependant la littérature scientifique concernant la dimension émotionnelle dans l'enseignement abonde de plus en plus. Il semble même que cette dimension émotionnelle pourrait avoir un lien avec le phénomène d'attrition des enseignants. Comment dès lors, à l'aube de devenir formatrice auprès de professionnels de l'apprentissage, faire prendre en compte la dimension émotionnelle dans la profession ? Ce travail est donc l'occasion de mieux comprendre comment de futurs enseignants se représentent l'aspect émotionnel de leur métier. Cette étude portera sur un groupe d'étudiants, voués à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur, participant à un dispositif initiant aux compétences émotionnelles dans le cadre de leur formation à l'agrégation.

Cette étude est présentée en 5 parties. Nous commençons, tout d'abord, par la problématique et la question de recherche. Ensuite, dans la deuxième partie, nous proposons le cadre théorique dans lequel nous présentons trois concepts : l'émotion, les compétences professionnelles et l'identité professionnelle. Dans la troisième partie, nous exposons notre design de recherche, nos choix méthodologiques, ainsi que notre

méthode d'analyse des données. Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation des résultats des analyses. Nous terminerons par la cinquième partie qui revient sur les résultats que nous comparons à la lumière de la théorie, et nous évoquerons, pour terminer, quelques limites et perspectives à cette étude.

Ce mémoire représente un travail individuel mais enrichi par des échanges multiples, si bien que j'aurai recours au « nous » pour le présenter. Aussi, par un souci d'ergonomie de lecture, ce document est rédigé de manière épïcène.

Problématique

Le contexte actuel dans lequel s'inscrivent les métiers de l'humain, dont celui de l'enseignement, montre un univers complexe, changeant, en mutation constante : l'hétérogénéité des classes, les comportements « difficiles » des élèves, la surcharge de travail, le manque de considération de la profession, l'arrivée des nouvelles technologies, etc. La tâche des enseignants se transforme et « brouille leur identité » (Cattonar, 2006). Lors de l'entrée en fonction, la représentation du métier que l'étudiant se construit tout au long de son parcours de vie et durant sa formation peut entrer en conflit avec la réalité et ainsi provoquer l'émergence d'émotions négatives : sentiment de désarroi, d'impuissance, de solitude (Esteve & Fracchia, 1988). Ces sentiments ont des effets sur le bien-être psychologique des enseignants et touchent encore plus les novices (Léveillé & Dufour, 2007). Comme le souligne Cattonar (2006), l'enseignant débutant, en arrivant sur le terrain, ne se sent pas suffisamment outillé et se trouve dans une sorte de crise identitaire déstabilisante, remplie d'interrogations sur soi qui peuvent entraîner différentes tensions et toute une série d'émotions négatives.

Pour permettre aux enseignants de s'adapter aux réalités du métier, les politiques éducatives et les réformes visent le développement du praticien réflexif : un enseignant, professionnel de l'apprentissage, capable de réfléchir à sa pratique, afin de l'améliorer. Il doit être « apte à juger et à prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Paquay et al., 2012, p. 10). Les institutions de formation s'inscrivent majoritairement dans le développement de cette compétence.

L'entrée dans la carrière est décrite, dans la littérature scientifique, comme une période complexe et forte en émotions (Goyette & Martineau, 2020; Lafranchise, 2010; Tardif & Lessard, 1999). Elle est par ailleurs caractérisée par un taux d'abandon assez important. A Bruxelles, par exemple, le taux d'abandon peut monter jusqu'à 40% dans l'enseignement secondaire, dans les 5 premières années d'enseignement (Lothaire et al., 2012). Au regard de ces constats, la recherche s'est tournée vers l'étude de la dimension émotionnelle des enseignants. Selon Moussay et Flavier (2016), il y a bien une corrélation entre l'abandon de la carrière et le stress ou le *burnout* chez les enseignants et notamment les enseignants novices. La succession d'événements négatifs et le poids des prescriptions institutionnelles poussent les enseignants novices

à voir le métier comme impossible à réaliser et provoquent anxiété et découragement (Moussay & Flavier, 2016).

Parallèlement, les recherches sur les émotions des enseignants se sont multipliées depuis une vingtaine d'années (Chen, 2016) et ont été abordées, dans la littérature scientifique, sous différents angles. D'un côté, certains chercheurs s'interrogent sur les facteurs personnels ou environnementaux qui peuvent intervenir dans l'émergence d'émotions, et de l'autre, sur l'impact des émotions de l'enseignant, sur l'enseignant lui-même, son bien-être par exemple, mais également sur les apprenants et leurs apprentissages (Ria & Chaliès, 2003). Plus particulièrement, Lafranchise (2010) rapporte que beaucoup d'enseignants en période d'insertion professionnelle, rencontrent des difficultés, lorsque certains événements surgissent, à pouvoir prendre conscience de leur état émotionnel, le reconnaître et le comprendre. Certains d'entre eux ne parviennent pas à réguler et contrôler l'intensité de leur émotion devant certains comportements d'élèves. En outre, les enseignants novices ayant participé à l'étude relatent qu'ils reconnaissent l'émotion qui les traverse mais ne posent pas d'action de réflexion quant à la raison pour laquelle cette émotion les traverse, tandis que d'autres disent même ignorer l'émotion pour prendre des décisions (Lafranchise et al., 2014).

Dans une autre étude, Letor (2006) rapporte par ailleurs que la majorité des étudiants (futurs enseignants) interrogés s'accordent pour dire que les émotions des enfants sont importantes à identifier et notamment dans le cadre de la gestion de conflits. Mais, aucun étudiant ne considère ces compétences comme pouvant être un apport d'un point de vue individuel. Descoeudres et Méard (2019) observent que certains enseignants abordent l'émotion négative comme un phénomène négatif et rejoignent les observations de Lafranchise (2010) qui explique que certains enseignants ont tendance à ne pas prendre en compte leur émotion pour diriger leur action dans certaines situations (Lafranchise et al., 2014).

En conséquence, Lafranchise (2010) affirme que les enseignants novices ont une connaissance en surface des émotions. Latry (2004) rapporte que « l'enseignant ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'intérieur et manque de vigilance quant à son comportement » (p.3). Or, certaines recherches montrent qu'il est important d'avoir cette conscience de soi car plus les enseignants ressentent des émotions positives, plus leur enseignement va être perçu comme de qualité et positif,

et les enseignants seront plus centrés sur les apprenants (Audrin, 2020). De la même manière, plus les enseignants accumulent des émotions négatives, plus cela aura un impact sur leur qualité de vie et leur relation avec les élèves (Sutton et al., 2009). Pour certains chercheurs (Gendron, 2008 ; Goyette & Martineau, 2020 ; Kelchtermans, 2001 ; Lator, 2006), il est donc primordial de développer les compétences émotionnelles dès la formation initiale. Tardif et Lessard (1999) rappellent à quel point le métier d'enseignant est chargé émotionnellement et que la présence de l'affectivité est permanente dans l'acte d'enseigner. L'enseignant investit sa personne dans son entièreté. Si bien que le travail d'une construction identitaire professionnelle forte ne peut se dédouaner d'une formation psychologique, d'un travail sur soi, sur la conscience de soi. La construction de l'identité ne peut se faire sans un regard réflexif sur les émotions (Descocudres & Méard, 2019).

En Belgique francophone, dans le Décret définissant la formation initiale des enseignants (instituteurs, régents et enseignants de l'enseignement secondaire supérieur), certaines compétences à développer en formation initiale pourraient être associées au développement des compétences émotionnelles : « dépasser ses réactions spontanées, ses émotions, ses préjugés et développer des compétences relationnelles liées à sa profession »¹. L'enseignant est vu comme un acteur social ayant une identité professionnelle forte. La Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) préconise l'apport d'une formation à la psychologie du développement et un travail de réflexion sur les « réactions spontanées ». Dans un document édité par la Communauté Française, en 2001², il est préconisé la présence, dans la formation initiale, d'une formation à la psychologie de la relation et de la communication ainsi qu'une sensibilisation à la gestion de conflit.

Cependant, malgré les préconisations de la recherche en regard des besoins des enseignants de développer des compétences émotionnelles et du cadre institutionnel, peu de programmes de formation semblent proposer un dispositif allant dans ce sens.

¹ Docu 46261 : Décret définissant la formation initiale des enseignants : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46261_000.pdf

² Communauté Française, 2001 : Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi, [https://www.google.com/search?q=communaut%C3%A9+fran%C3%A7aise+\(2001\)+devenir+enseignant.+le+m%C3%A9tier+change%2C+la+formation+aussi.&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l8...8.12783664j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=communaut%C3%A9+fran%C3%A7aise+(2001)+devenir+enseignant.+le+m%C3%A9tier+change%2C+la+formation+aussi.&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l8...8.12783664j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Beaumont et Garcia (2020) montrent à cet égard que les institutions de formation, au Canada, offrent de manière très inégale des cours visant le développement psycho-émotionnel et très peu visent à habiliter les enseignants à se munir de ces compétences ainsi qu'à les enseigner. Ces auteures relèvent que les cours dispensés dans les institutions de formation s'attardent surtout sur le versant interpersonnel (conscienses sociales, compétences relationnelles) et moins sur le versant intrapersonnel (conscience de soi et autogestion). D'ailleurs, Pelletier (2016) montre que les étudiants et les enseignants novices demandent à être mieux outillés dans le développement de compétences socio-émotionnelles sur les deux dimensions inter et intra-personnelles. Mais parallèlement, les étudiants en formation initiale n'ont pas forcément la même perception que leurs formateurs de leurs besoins en termes de formation pour leur entrée en carrière et ne sont pas encore conscients des difficultés auxquelles ils vont être confrontés plus tard (Biémar et al., 2016). Cattonar (2006) ajoute que cela est particulièrement vrai pour les enseignants formés à l'université qui voient leur formation comme une simple formalité. Elle montre que beaucoup d'enseignants du secondaire supérieur ont encore l'image du maître instruit comme modèle. Si bien que certains enseignants sont déstabilisés par l'aspect psycho-social de leur métier qu'ils vont jusqu'à considérer comme du « sale boulot ». Selon eux, l'aspect émotionnel et psycho-affectif des élèves ne fait pas partie de leur métier. Cattonar (2006) relève également, que d'autres enseignants, au contraire, vont en faire un projet central dans le développement de leur profession.

Au terme de ces investigations, nous nous interrogeons sur :

- La place qu'occupent les aspects émotionnels dans la construction identitaire des enseignants en formation initiale.
- La manière dont les instituts de formation initiale travaillent ces aspects avec les étudiants.

Pour ce faire, nous avons pu identifier un terrain en Formation Initiale des Enseignants (FIE), qui développe depuis 5 ans, un dispositif de formation centré sur la sensibilisation aux aspects émotionnels autour du métier d'enseignant. Nous nous proposons, dès lors, d'interroger le parcours des étudiants-futurs enseignants au sein de ce dispositif de formation, avec une attention portée à leur construction identitaire.

Notre question générale peut être formulée comme suit :

Comment des étudiants, destinés à enseigner en secondaire supérieur, en mathématiques, économie et sciences, perçoivent-ils l'apport d'un dispositif réflexif développant des compétences émotionnelles dans leur formation initiale et comment perçoivent-ils cet apport dans leur construction identitaire professionnelle ?

Nos objectifs consistent à :

- décrire le dispositif de formation dans lequel s'engage une cohorte d'étudiants en FIE ;
- recueillir les perceptions initiales des étudiants concernant l'utilité d'un dispositif sur les compétences émotionnelles et leurs évolutions après l'avoir vécu ainsi qu'après leurs stages ;
- recueillir des représentations que les étudiants ont du métier d'enseignant et identifier la place qu'y occupent les aspects émotionnels ainsi que leur évolution à travers le dispositif sur les compétences émotionnelles et après leurs stages.

Cadre théorique

Les émotions sont au centre de nos activités quotidiennes. Elles colorent nos expériences vécues. L'école, la classe, sont des lieux dans lesquels différentes émotions vont naître de nouvelles situations. Audrin (2020) note que les émotions « ne peuvent pas être séparées des actions, des comportements, réflexions et apprentissages » (p. 5). Longtemps les émotions ont été vues comme des sources de perturbation de la raison. C'est dans les années 1990 qu'il semble s'opérer un « tournant affectif » dans la recherche en sciences humaines, et des théories sur l'émotion émergent (Cifali, 1999 ; Virat, 2019). Les travaux de Damasio (2006) montrent qu'il existe des connexions neurologiques entre les émotions et la prise de décision : par exemple certains patients ayant des lésions sur certaines zones du cerveau et n'éprouvant pas d'émotions ont tendance à prendre des décisions qui peuvent s'avérer moins pertinentes pour leur quotidien. Ainsi, l'école n'est plus seulement un lieu de cognition, elle est de plus en plus considérée comme un lieu dans lequel les émotions jouent un rôle important dans la relation, dans les performances des élèves, sur le bien-être de l'enseignant.

Tout d'abord, nous revenons sur ce qu'est une émotion et ensuite comment les émotions des enseignants influencent leurs actions, leurs prises de décisions et quels impacts cela peut avoir. Selon Gross (1999), savoir réguler ses émotions serait la clé. Autrement dit, les enseignants dotés de compétences émotionnelles s'adaptent mieux, éprouvent du plaisir et obtiennent de meilleures performances de la part de leurs élèves (Virat, 2019). Par la suite, nous verrons ce que sont exactement les compétences émotionnelles et ce que nous apprend la littérature sur ces compétences dans l'enseignement. Letor (2006), Goyette et Martineau (2019), Lafranchise et al. (2014) affirment qu'il est primordial de développer ces compétences en formation initiale des enseignants, au même titre que les autres compétences professionnelles. Le travail de réflexion sur l'identité professionnelle enseignante est souvent réalisé sur les pratiques pédagogiques et peu sur les émotions (Paquay et al., 2012). Nous aborderons alors les différents concepts d'identité professionnelle. Nous terminerons par l'offre d'une formation « psychologique » dans le cadre de la formation initiale des enseignants (FIE).

1. Définition de l'émotion

1.1. La complexité de l'émotion

Le terme émotion peut nous apparaître banal car nous connaissons tous les émotions dans notre vie quotidienne. Mais l'émotion est complexe, multidimensionnelle et sa définition peut être multiple (Audrin, 2020). En effet, différents champs se complètent et s'opposent en matière d'émotions et notamment sur la place de la dimension cognitive. Par exemple, selon Inzlicht et al. (2015, p. 1): *“emotions correspond to neural circuits, response systems and a subjective state/process that motivates and organizes cognition and action”*. Pour d'autres, comme Scherer (2005), les émotions sont « des réponses adaptatives qui reflètent les évaluations et représentations mentales cognitives (p. ex., le concept de soi) qui interprètent les événements comme étant significatifs pour le bien-être de la personne » (Reeve, 2017, p. 411). Nous relevons tout de même que l'aspect cognitif n'est jamais isolé de l'aspect émotionnel dans les théories lues à ce sujet. Cependant, les théories sont unanimes sur le fait que l'émotion est avant tout une réaction.

Nous connaissons tous la joie et la colère qui représentent l'aspect sentimental de l'émotion, le ressenti. Bien souvent l'émotion peut être associée à l'humeur ou à l'affect. L'émotion et l'humeur composent l'affect et se distinguent l'une de l'autre, tout d'abord, par leur durée : l'émotion est brève (quelques secondes à quelques minutes), tandis que l'humeur est plus longue et perdure (quelques heures à quelques jours). Elles se différencient aussi par leur intensité. Les humeurs seront plus diffuses, elles œuvrent en arrière-plan.

Scherer (2005) relève, dans sa conception de l'émotion, cinq manifestations de celle-ci : cognitive, subjective, biologique, intentionnelle, expressive.

Dimension cognitive

Selon Scherer (2005), la dimension cognitive est la première à s'activer, car ce sont toutes les pensées relatives à l'événement.

Dimension subjective

Le sentiment, l'intensité et la qualité de l'émotion appartiennent à la dimension subjective de l'émotion. Ils donnent le côté expérience subjective de l'émotion qui peut avoir un sens général et un sens personnel (Reeve, 2017). Selon Ria et al. (2005) ;

cette dimension serait une sorte de synthèse des informations envoyées par les autres dimensions. Cela demande à l'individu de passer par une étape de conscientisation et de réflexions sur l'émotion.

Dimension biologique

La dimension biologique de l'émotion concerne les réactions de l'organisme, elle est composée de toutes les manifestations neuronales (activation de l'amygdale), physiologiques (augmentation ou diminution du rythme cardiaque, de la pression sanguine, du rythme respiratoire...) et neuro-végétatives (sueurs, souffle court...). Cette dimension permet au corps de se préparer à l'action. Notre corps est, en quelque sorte, en alerte afin de préparer et réguler le comportement d'adaptation devant faire face à une situation.

Dimension motivationnelle

L'émotion génère des impulsions à l'action. Elle donne une orientation et un objectif à l'action. Par exemple, la peur va nous pousser à fuir pour nous mettre à l'abri.

Dimension expressive

Pour terminer, les émotions comportent un agent expressif car nous envoyons des signaux de reconnaissance de ces émotions à travers nos postures, notre visage, notre voix. L'ensemble de ces signaux va donner à autrui une indication sur la qualité et l'intensité de l'émotion (Reeve, 2017). La dimension expressive concerne la communication des émotions et donc tout ce qui touche aux expressions faciales, le ton de la voix : c'est un message communiqué à autrui.

Toutes ces dimensions sont connectées, lorsqu'une est présente les autres le sont aussi (Mikolajczak et al., 2020). Cependant, les individus peuvent se retrouver à devoir simuler leur émotion en contrôlant leur gestuelle ou leur expression faciale, ce qui enlèverait ou dissiperait la manifestation expressive de l'émotion. Il est important de souligner aussi que le tempérament des individus influence l'humeur qui influence les émotions. L'inverse est possible mais plus difficilement. Le tempérament est, en fait, la propension d'une personne à ressentir un état émotionnel agréable ou désagréable, l'état émotionnel « naturel » d'un individu qui se déroulerait en arrière-plan. Autrement dit, certains individus éprouvent, de manière générale, plus d'affects négatifs et d'autres vont éprouver plus d'affects positifs.

1.2. Les déclencheurs

Selon Mikolajczak et al. (2020), l'émotion se déclenche en fonction de la signification que l'individu donne aux situations et à ses objectifs. Les objectifs d'un individu peuvent être de différentes sortes : vouloir être une bonne mère, vouloir manger des pâtes ce soir, vouloir un poste plus élevé dans son entreprise. Les émotions négatives apparaissent lorsque les objectifs de l'individu sont menacés de ne pouvoir être atteints. Une autre situation peut provoquer des émotions désagréables : lorsque l'individu voit ses croyances de bases remises en question. Selon Janoff-Bulman (1991), les croyances de bases sont implicites et permettent aux individus de pouvoir vivre sans devoir se méfier à tout instant. D'abord, un individu pense que la majorité des individus sont bienveillants, qu'ils ne font pas de mal pour le plaisir. Ensuite, les individus pensent aussi que le monde est juste, par exemple que l'on mérite ce qui nous arrive. Pour terminer, chaque individu a le sentiment d'être supérieur à la moyenne de son groupe d'appartenance. Si une de ces croyances est contrecarrée par l'évaluation d'un événement alors, cela peut faire émerger une émotion. Par exemple, le fait de trouver une situation injuste vis-à-vis d'un individu peut faire émerger une émotion de colère ou de tristesse car cela atteint notre croyance de base.

1.3. Les fonctions de l'émotion

Lorsque Reeve (2017) considère que les émotions ont deux fonctions, adaptative et sociale, Mikolajczak et al. (2020) en répertorient 4 : informative, adaptative, facilitatrice de l'action, supportant la décision.

1.3.1. La fonction sociale

La fonction sociale de l'émotion, décrite par Reeve (2017), apporte une vision de l'émotion. Selon l'auteur, elle nous permet d'exprimer nos sentiments à autrui. Les sentiments influencent, calment et facilitent les interactions, créent ou rompent les relations. Ce qui nous paraît essentiel, dans cette fonction de l'émotion, c'est qu'elle peut inviter l'autre à des réactions comportementales sélectives : un enfant exprimant sa colère ou sa tristesse aura plus de chance d'obtenir ce qu'il désire, qu'un enfant qui n'exprime rien. L'aspect non-verbal de l'expression de l'émotion prévient d'un comportement futur : la colère exprimée peut prévenir d'une attaque possible. Ainsi, les individus reconnaissant l'émotion vont adapter leur comportement en réponse à cette expression et vont choisir d'agir d'une manière ou d'une autre (Reeve, 2017).

1.3.2. Fonction adaptative

La fonction adaptative de l'émotion, présente dans les deux théories, permet à l'individu de pouvoir s'adapter à une situation rapidement. Pour Tooby et Cosmides (2008), notre esprit contient de multiples programmes qui s'activent pour traiter un problème d'adaptation. Certains « programmes » sont activés en fonction de l'évaluation de la situation. Cependant, les auteurs relèvent que certains programmes peuvent s'activer en même temps et peuvent envoyer des messages contradictoires : veiller la nuit plutôt que de s'endormir. Pour éviter que cela n'arrive, l'émotion pourrait créer des ordres de priorité d'activation de certains programmes. On retrouve cette idée de priorité dans la théorie de Reeve (2017) qui note que l'émotion donne une orientation et une attention, à l'action qui pourrait suivre. Ainsi, la peur peut nous aider à veiller malgré la fatigue et le besoin de dormir. Si l'on évalue la situation comme étant menaçante, l'émotion de peur va être prioritaire sur le programme sommeil et va activer les composantes biologiques : l'accélération cardiaque, certaines hormones vont agir sur les muscles afin de préparer notre corps à prendre la fuite par exemple. Pour Tooby et Cosmides (2008), les émotions seraient le centre d'orchestration qui coordonne les informations venant d'autres programmes pour permettre au corps de répondre et de s'adapter.

1.3.3. Fonction informative

Si selon Reeve (2017) l'émotion communique une information aux autres, Mikolajczak et al. (2020) affirment qu'elle nous informe aussi à notre propos : par exemple sur la réalisation de nos objectifs ou l'assouvissement de nos besoins. Selon les mêmes auteurs, « l'émotion est TOUJOURS porteuse d'un message » (Mikolajczak et al., 2020, p. 8) et facilite le passage à l'action.

1.3.4. Fonction de support à l'action

Selon Plutchik et Kellerman (1980), les émotions de base sont au nombre de sept : la joie, la peur, la colère, le dégoût, l'amour, la surprise, la tristesse. Il existerait un modèle spécifique à chaque émotion. Cependant cela ne concerne que les émotions de bases. Nous avons affaire, aussi, à des émotions secondaires, associées à des émotions de bases. Contrairement aux émotions de base qui sont similaires à toutes les cultures, les émotions secondaires seraient culturellement façonnées (Mikolajczak et al., 2020). Par exemple le sentiment de honte est fortement influencé par la culture.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'émotion sert en partie à permettre à l'individu de s'adapter à des situations et va le pousser à l'action. Chaque émotion va donc jouer un rôle adaptatif associé à une tendance à l'action. Chaque situation évaluée cognitivement est déclenchée par un stimulus. Ce stimulus peut être évalué, par exemple comme étant menaçant (déclenche de la peur) ou représentant un obstacle (déclenche de la colère). Le corps se prépare à l'action. Dans le cas de la fuite et de la défense, il est observé une augmentation de sang dans les muscles afin de leur donner suffisamment de force et d'énergie. C'est dans le temps de réflexion que nous avons, que nous pouvons faire la différence entre l'émotion et l'instinct. Dans le premier cas, l'émotion laisse le temps de choisir le comportement à adopter. Dans le second cas, Mikolajczak et al. (2020) considèrent que le comportement est imposé.

Ainsi, l'émotion va faciliter certaines actions et en inhiber d'autres afin que l'individu puisse s'adapter à son environnement au plus vite.

- La peur est déclenchée par un sentiment de menace. Sa fonction est de pousser l'individu à se protéger. L'action commandée par la peur est la fuite.
- La colère est déclenchée par un sentiment d'injustice, un obstacle. Sa fonction adaptative est de détruire. L'action pourrait être de frapper, blesser car l'individu pourrait être amené à se défendre.
- La tristesse est déclenchée par un sentiment de perte. Sa fonction adaptative permet à l'individu d'entrer en réflexion. L'action peut être illustrée par des pleurs, un appel à l'aide.
- Le dégoût est déclenché par le sentiment que quelque chose ou que quelqu'un est mauvais. L'action peut se traduire par une distanciation et un refus de s'impliquer.
- La surprise est déclenchée par quelque chose de soudain, de nouveau et va pousser à chercher des indices dans l'environnement qui permettent de mieux comprendre la situation inattendue. Le sujet sera en alerte. Sa fonction d'adaptation sera de type orientation.
- La joie est déclenchée par la réussite d'un objectif. L'individu aura envie d'exprimer sa joie et cela lui permettra d'être dans une fonction d'exploration.
- L'amour, la tendresse permettent d'être dans une fonction d'affiliation ou de reproduction et la présence d'un être cher va faire émerger une émotion qui poussera l'individu à partager, à prendre soin de l'autre.

Ces descriptions ne sont bien entendu que des généralités et n'aboutissent absolument pas sur des directives.

1.3.5. Fonction de support à la décision

Les travaux de Damasio (2006), repris par de nombreux auteurs, ont mis en évidence que les émotions étaient fondamentales pour faire des choix pertinents dans notre quotidien. Le stress et la peur peuvent nous protéger contre certaines actions qui pourraient, par exemple, nous mettre en danger, alors que la honte pourrait nous permettre d'arrêter d'avoir certains comportements. Les situations, dans lesquelles nous devons faire un choix, provoquent systématiquement une émotion. L'activation de cette émotion peut être marquée par une réponse physiologique plus ou moins forte et cela en fonction du risque que présente le choix à faire. Ces réponses physiologiques permettent d'accélérer l'orientation du comportement et la prise de décision (Mikolajczak et al., 2020).

1.4. L'évaluation de la situation

Nous l'avons vu, l'émotion émerge lorsque l'individu évalue la situation. Scherer (2005) affirme que cette évaluation s'opère de manière différente chez chaque individu et c'est ce qui fait que chaque personne peut vivre une situation émotionnellement différente. Il dénombre cinq critères d'évaluation d'une situation : le caractère nouveau, le caractère agréable ou désagréable, l'adéquation avec les buts et les besoins de l'individu, le sentiment potentiel de maîtrise de l'individu, en accord avec les standards, les valeurs de l'individu, les normes.

Ainsi, les émotions ont une place importante dans notre manière d'agir et il est facile de comprendre que ces émotions peuvent exercer une influence sur les actions des enseignants et les relations qu'ils entretiennent. Malgré le fait que nous connaissions tous les émotions de bases, sommes-nous conscients instantanément de l'influence de celles-ci au moment où elles sont générées ? Comment l'enseignant gère-t-il ses émotions dans l'action ? Chaque individu va avoir sa manière propre de vivre une situation, c'est une expérience intérieure qui va dépendre de l'évaluation d'une situation (Audrin, 2020). Les émotions sont à la fois intra-individuelles, propres à chaque individu et également interindividuelles. Nous exprimons nos émotions de manière non-verbale aux autres, nous envoyons un message auquel l'autre peut réagir. Quels sont les effets des émotions de l'enseignant sur lui-même et sur les élèves ?

Oatley et Duncan (1994) affirment que ce sont les relations qui font émerger le plus d'émotions dans nos activités quotidiennes. Quelle attention l'enseignant porte-t-il aux émotions de ses élèves et à ses propres émotions ?

2. Les émotions des enseignants

Audrin (2020) synthétise les études réalisées prenant les émotions comme variable dépendante, c'est-à-dire les études recherchant les facteurs relatifs à l'enseignant et aux contextes faisant émerger des émotions chez les enseignants. Il en résulte que la majorité des enseignants éprouvent de la satisfaction à enseigner. On apprend que l'émergence d'émotions est, tout d'abord, fortement reliée aux relations que l'enseignant peut entretenir avec les élèves, les étudiants, les collègues, les parents. Selon Sutton et al. (2009), les émotions les plus intenses, positives ou négatives, sont celles que l'enseignant entretient avec ses élèves. Les études de (Ria & Chaliès, 2003) rapportent que l'enseignant novice (jusqu'à 7 ans d'expérience) est davantage sujet à éprouver des émotions négatives que les enseignants plus expérimentés. Par exemple, le fait de devoir combiner l'acte d'enseigner à celui de devoir gérer ses émotions peut être complexe.

Ainsi, la satisfaction à enseigner est bien présente et relève souvent de la participation à une activité plaisante, d'un résultat positif, des progrès des élèves. Néanmoins, la deuxième émotion ressentie, la plus vive, est la colère suivie de l'anxiété. Ces deux émotions seraient relatives aux facteurs de discipline, les comportements inadéquats des élèves et à la perception que les enseignants ont de leur propre pratique. Selon Audrin (2020), l'anxiété naît du fait que l'enseignant puisse se sentir en insécurité ou avoir l'impression de ne pas être à la hauteur. Les facteurs de discipline exerceraient d'ailleurs une influence sur la baisse de motivation au travail (Kunter et al., 2011).

Les études reprenant l'émotion comme variable indépendante, c'est-à-dire qui étudient l'impact des émotions de l'enseignant sur lui-même et sur l'élève révèlent que l'accumulation d'émotions négatives peut avoir des répercussions tant sur le bien-être de l'enseignant que sur les performances et le bien-être des élèves. La relation enseignant-élève peut être un vecteur de satisfaction comme un vecteur d'anxiété et de colère (Ayme et al., 2011 ; Sutton et al., 2009 ; Virat, 2019).

La théorie de l'émotion, nous apprend que l'émotion influence nos décisions et nous pousse à l'action. Que se passe-t-il quand un enseignant éprouve de l'anxiété ou de la colère face à un élève ? Lafortune montre qu'un enseignant ayant un score élevé sur une échelle d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (perte d'empathie) manifesterait son dégoût et/ou son mépris à l'élève faisant émerger l'émotion de colère chez l'enseignant (Lafortune, 2010). Elle ajoute, qu'il pourrait même se créer une boucle génératrice de violence : ce sont les enfants subissant des violences familiales qui génèrent le plus de réactions violentes chez l'enseignant. Si bien que par sa réponse violente, l'enseignant engendre une violence institutionnelle qui ne peut que faire augmenter la violence de l'élève (Lafortune, 2010). Aussi, une étude dans le cadre de l'enquête sur le climat et le bien-être scolaires, en France, illustre ce propos en montrant un décalage entre ce que perçoivent les enseignants de leurs stratégies pour gérer les problèmes de discipline et ce qu'en perçoivent les chercheurs : lorsque ces derniers voient de l'humiliation dans les propos des enseignants, les enseignants, eux, y voient de l'humour. Selon les chercheurs, il y a comme une sorte de déshumanisation de la relation enseignant/élèves (Veyrac & Blanc, 2015). De plus, une enquête effectuée par une équipe de chercheurs de Liège, sur le bien-être des élèves à l'école, montre que les élèves ne se sentent pas assez écoutés par les enseignants dans leur ressenti. Les élèves ont le sentiment que les professeurs sont surtout centrés sur l'avancement dans la matière (Baudoin et al., 2020).

Pour Blanchard-Laville (2001), les enseignants semblent être en souffrance et dans une plainte constante. Selon elle, c'est parce que les enseignants pensent qu'ils doivent mettre de côté leurs émotions pour pouvoir exercer leur profession. C'est-à-dire que l'enseignant pense qu'il doit faire une distinction entre la sphère personnelle et professionnelle en mettant de côté les dimensions émotionnelle et psychique pour pouvoir acter de manière professionnelle. La théorie sur les émotions nous informe sur la justification de l'expression ou la dissimulation des émotions qui va dépendre du contexte. Le fait d'exprimer ou de dissimuler ses émotions peut être bénéfique mais peut aussi avoir un coût. Ne pas exprimer ses émotions pourrait avoir des impacts négatifs sur la santé, pourrait provoquer un moins bon fonctionnement interpersonnel et une moins bonne qualité de vie (Gross et al., 2006). Inversement, exprimer ses émotions améliore la santé, les performances académiques et diminuerait l'activité cérébrale dans les zones de détresse. L'expression d'émotions positives serait

bénéfique d'un point de vue individuel et relationnel (Mikolajczak et al., 2020). A contrario, l'expression de l'émotion peut avoir des répercussions sur la santé lorsqu'il s'agit d'une expression continuelle de la colère et le fait de ne pas contrôler l'expression de son émotion peut avoir des conséquences sur les relations. C'est surtout la flexibilité d'adaptation de l'expression des émotions qui semble importante, ainsi que la manière et le contenu de l'expression de cette émotion.

3. La culture, la société, les émotions

Un autre point relevé dans la littérature nous paraît pertinent. Virat (2019), dans ses études, affirme que les enseignants semblent se trouver dans un paradoxe : avoir de l'affection pour ses élèves serait peu avouable, et ressentir et exprimer ses difficultés seraient culpabilisant. Cependant, dans les entretiens que Virat a menés, alors que les enseignants déclarent que pour être un bon enseignant le lien affectif avec l'élève doit être minimisé, la majorité avouent néanmoins ressentir ce lien affectif. Cela serait lié, à l'existence de croyances autour des émotions et de l'expression de celles-ci. Par exemple, Gendron (2008) relève que le monde du travail, de manière générale, est un lieu où il ne serait pas permis de laisser paraître ou exprimer les émotions, et qu'il y aurait même une forme de dissuasion à les exprimer. Ce capital émotionnel prend ses sources dans notre expérience éducative, sociale et culturelle. Audrin (2020) nomme ce phénomène « les standards d'expression émotionnelle ». Ce statut culturel serait le fait, qu'il soit plus « moral » d'exprimer ses émotions positives plutôt que ses émotions négatives dans le monde scolaire. Autre exemple, selon Virat (2019), la culture de l'école française pourrait avoir engendré un malaise autour de la relation enseignant-élève. Elle cite l'axe transmissif vertical, du maître vers l'élève de Jules Ferry, le modèle de l'école de la République datant de 1882 dont les idées planent encore sur la conception de l'enseignement : éduquer ou instruire ? Virat (2019) relève aussi l'aspect événementiel des affaires de pédophilie qui ont rendu suspect les gestes affectueux envers les élèves. Visioli et al. (2015), dans sa revue de la littérature concernant la relation enseignant-élève, relève que les champs d'études concernant le concept d'émotion reflètent les dilemmes de la pensée occidentale : le corps et l'esprit, la passion et la raison, le subjectif et l'objectif. Comme si dans les esprits régnait toujours celui de Descartes qui donnait aux émotions un rôle de détournement de la raison.

Ainsi les (futurs) enseignants tentent de se conformer à ces standards d'expression qui sont appris, de manière implicite, à travers leur expérience scolaire, de stage, leur culture, leurs pairs (Audrin, 2020). Gendron, note que nous ne sommes pas tous égaux face à ce capital émotionnel. D'ailleurs, selon elle, les femmes seraient dotées d'un capital émotionnel plus grand que celui des hommes, et les études de Denham et al. (2007) montrent que la capacité à exprimer ses émotions est fortement reliée au contexte relationnel et notamment familial.

Ainsi, nos émotions peuvent nous faire prendre de bonnes ou mauvaises décisions, et cela dépend fortement de nos expériences, de notre patrimoine génétique, de notre culture, de notre éducation. En fait, pour que nos émotions nous servent à agir de manière efficace, il faut surtout être capable de les auto-réguler (Gross, 1999). Comment les enseignants régulent-ils leurs émotions ? Dans le chapitre suivant nous verrons d'abord ce que l'on appelle compétences émotionnelles et comment celles-ci sont traduites dans l'acte d'enseigner.

4. Les compétences émotionnelles

4.1. Définition

Les compétences émotionnelles sont les capacités qu'un individu utilise afin de faire face aux exigences du contexte social immédiat (Saarni, 1999). Nous le rappelons, les émotions vont créer des réponses adaptatives et, selon Saarni (1999), lorsqu'elles sont régulées correctement elles permettent aux individus :

- d'atteindre des buts,
- de faire face aux défis,
- de gérer l'excitation émotionnelle afin de trouver des solutions efficaces aux problèmes,
- de discerner ce que les autres ressentent et y répondre de manière sympathique,
- de reconnaître comment la communication des émotions peut affecter les relations.

Mikolajczak et al. (2020) vont dans le même sens que Saarni (1999) mais présentent les compétences émotionnelles différemment. Elles sont au nombre de cinq (voir tableau 1), et s'articulent les unes avec les autres et forment un ensemble. A partir de l'identification de l'émotion émergent toutes les autres compétences (Mikolajczak et al., 2020). Selon les mêmes auteurs, l'identification des émotions est la dimension

la plus importante, car elle permet d'accéder aux autres compétences émotionnelles et, dans un premier temps, de s'adapter correctement à notre environnement. Cependant, ils relèvent que certains prérequis sont nécessaires pour réaliser la première compétence d'identification : être ouvert à l'émotion et avoir un vocabulaire émotionnel suffisamment riche.

Les cinq compétences relèvent de trois niveaux différents : la connaissance, les habiletés, les dispositions. Ces trois niveaux se retrouvent dans les 5 compétences de base : par exemple on pourrait connaître l'attitude à adopter pour diminuer notre stress face à une situation mais ne pas être capable d'agir en conséquence. On peut aussi ne pas savoir quel type de stratégie utiliser tout en étant capable d'appliquer une stratégie (proposée par un coach par exemple) pour réévaluer la situation positivement.

Tableau 1 Les cinq compétences émotionnelles de base, reproduit à partir de « Les compétences émotionnelles » par Mikolajczak et al., 2020, Dunod, p.7.

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

Selon les mêmes auteurs, ces trois niveaux ont une importance dans le cas de diagnostic, par exemple, pour déterminer, chez une personne qui a de l'alexithymie (difficulté, voire trouble pour identifier les émotions), à quel niveau se situe le déficit. Ces trois niveaux ont également une implication d'un point de vue formation. Selon Mikolajczak et al. (2020), quelques jours de formation suffisent à fournir des connaissances et enseigner des habiletés, mais un suivi à long terme permet de maximiser les apprentissages (Mikolajczak et al., 2020).

Letor (2006) s'est appuyée sur différents travaux pour élaborer un construit opérationnel pour l'enseignement, qui permet de reconnaître la mobilisation de compétences émotionnelles dans les pratiques pédagogiques. Elle définit les compétences émotionnelles, comme un ensemble d'habiletés visant la résolution de problèmes émotionnels et la production de connaissances. Elle considère que certains processus mentaux sont en action, qui font que l'individu va avoir des habiletés à traiter les émotions. Ensuite, cette compétence émotionnelle peut être une habileté à produire de la connaissance. Celle-ci est reliée au fait qu'il faudra avoir une pratique réflexive pour produire cette connaissance. De plus, les compétences émotionnelles peuvent être appréhendées comme une habileté à pouvoir s'adapter et orienter ses pratiques pédagogiques. Pour résumer, les compétences émotionnelles se traduiraient, dans l'enseignement, par quatre dimensions comme : des habiletés à traiter les émotions, à produire de la connaissance sur ces émotions, à pouvoir s'adapter et, pour terminer, les conséquences ou le produit de ces compétences émotionnelles s'observeraient à travers des attitudes mentales, des manières d'affronter les événements.

4.2. Les compétences émotionnelles en formation initiale

La formation des enseignants consiste, de manière générale, dans les pays d'Europe, en une formation universitaire (ou haute école) et des expériences pratiques sur le terrain. L'idée est que, cette alternance, entre la théorie et la pratique, transforme le rapport aux savoirs et la manière d'opérationnaliser les savoirs du (futur) enseignant (Lang et al., 2004). Ces changements vont participer à la construction de l'identité enseignante durant laquelle l'étudiant passe de l'abandon d'une ancienne identité à l'adoption d'une nouvelle. Le passage d'identité étudiante à l'identité enseignante ne se fait pas sans tension et ces différentes tensions vont influencer la construction de cette identité (Cattonar, 2006; Zimmermann et al., 2012). Ces tensions vont être animées, semble-t-il, d'une part, par le fait que le métier d'enseignant demande un travail émotionnel important (Isenbarger & Zembylas, 2006) et d'autre part que le métier se complexifie (Tardif & Lessard, 1999). L'enseignant novice se retrouve devant des dilemmes : la réalité de la profession n'est pas la même que celle qu'il s'était imaginé, les élèves ne sont pas ceux qu'il attendait. Tardif et Lessard (1999) relèvent que ces dilemmes sont les conséquences d'une confrontation avec la réalité qui remet en question et alimentent des doutes sur l'identité. Les enseignants

confrontés à ces déséquilibres peuvent avoir des difficultés à construire des repères « identitaires solides susceptibles de les aider à trouver un sens à leur profession » (Rondeau, 2018, p. 110). La majorité des institutions de formation des enseignants utilisent la pratique réflexive afin d'amener les étudiants à prendre conscience de leur pratique. Cependant les compétences émotionnelles semblent être peu prises en compte et la pratique réflexive reste très centrée sur les aspects pratiques de l'acte d'enseigner. De plus l'offre de formation visant à développer des compétences émotionnelles n'est pas inscrite de manière formelle dans les programmes. Cette pratique est effectuée par certains psychopédagogues, de manière informelle et surtout parce qu'ils ont un intérêt pour cette approche. Nous n'avons pas trouvé d'études étudiant l'impact d'un dispositif de compétences émotionnelles sur des futurs enseignants, voués à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur, dans le cadre de leur formation.

Les institutions de formation ne semblent donc pas mettre en place ce type de cours. Pourtant, l'étude de De Granpré et Messier (2020) montre que les étudiants futurs enseignants ne possèdent pas suffisamment de littératie émotionnelle, ce qui, selon Mikolajczak et al. (2020), est un prérequis à l'identification des émotions. Les auteures montrent aussi que les étudiants voués à enseigner en secondaire semblent avoir des attentes concernant leur formation : un cours de psychologie de l'adolescence, un cours de gestion de classe, des moments de partage de vécus de stage. Cependant, les offres de cours concernant la dimension psychologique semblent être axées sur la dimension interpersonnelle (la gestion de conflit, la psychologie du développement de l'élève...), plutôt que sur la dimension intrapersonnelle telle la conscience de soi, la régulation des émotions (De Granpré & Messier, 2020).

Pour conclure ce chapitre sur la dimension émotionnelle de la profession d'enseignant, il nous paraît important de retenir certains points. Tout d'abord, c'est dans la relation enseignant-élève que les émotions les plus fortes vont émerger et c'est dans les situations conflictuelles que les enseignants ont le plus de difficultés à gérer leurs propres émotions. Ensuite, la profession demande un effort émotionnel : il faut pouvoir identifier et comprendre ses propres émotions et celles des élèves afin de pouvoir, d'une part, ressentir du bien-être dans la profession et d'autre part, permettre aux apprenants de pouvoir eux-mêmes se sentir bien et être compétents.

Or, il est complexe pour le débutant enseignant de pouvoir prendre en compte l'émotion lorsqu'il doit aussi gérer toutes les autres dimensions auxquelles donner cours renvoie. C'est pour cela que Goyette et Martineau (2019), Gendron (2008) et Letor (2006) préconisent de former l'enseignant étudiant, dès la formation initiale, aux compétences émotionnelles. Lemarchand-Chauvin (2020) montre qu'il est possible d'accompagner la construction identitaire de futurs enseignants en mobilisant la dimension émotionnelle. De plus, pour former des enseignants professionnels, Paquay et al. (2012) rappellent que la réflexivité peut être un atout pour la construction identitaire. Une identité professionnelle forte permettrait aux enseignants de s'adapter aux situations nouvelles plus facilement (Goyette & Martineau, 2019).

Cependant, l'aspect émotionnel qui apparaît incontournable est rarement pris en compte dans la pratique réflexive et peu de dispositif sont mis en place dans les institutions de formations qui optent pour un apport plutôt théorique et didactique. Nous observons, parallèlement, que l'on peut retrouver des dimensions similaires entre l'émotion et l'identité : la dimension culturelle, les croyances, les valeurs, l'éducation.

Nous allons voir ci-après ce qu'est l'identité professionnelle : comment la recherche en sciences humaines a défini ce concept et comment les émotions sont prises en compte dans les différents concepts relatifs à l'identité.

5. L'identité professionnelle

Cette identité professionnelle a été appréhendée selon différents points de vue : individuel, collectif ou social, culturel, psychanalytique, psychosocial. Nos lectures nous ont permis d'observer que les émotions font partie de différents cadres théoriques relatifs à l'identité professionnelle enseignante, cependant, leur place, mis à part dans l'approche psychanalytique, y est peu développée voire pas abordée.

5.1. L'identité

Dubar (1992) considère que si l'individu est capable de faire des choix, ceux-là sont opérés en fonction de catégories, d'ordre sociologique, qui seraient bénéfiques pour l'individu. Les choix de vie sont donc effectués en fonction d'une identité inscrite exclusivement dans le social. La dimension psychologique n'est pas impliquée dans cette vision de la construction identitaire. Elle se construit en fonction de tensions internes au monde social auquel appartient l'individu. Une autre approche,

interactionniste prenant en compte une constante influence entre l'individu et son environnement social est celle de Mead (1963). La construction identitaire serait le résultat de cette « interaction sociale ». Les attentes de la société vont donc influencer la construction identitaire du futur enseignant. Le regard de l'autre prend une grande importance dans la mesure où l'individu va s'ajuster par rapport à ce regard. Ce regard de l'autre va introduire la notion d'identification et d'identisation de Tap (1986) repris par Gohier et al. (2002).

Le concept d'identité, au sens large, est souvent relié à des termes comme celui du « soi », du « concept de soi », de la « personnalité », mais aussi à ceux de la motivation et des émotions (Reeve, 2017). L'identité est avant tout « un ensemble de caractéristiques qui permettent de définir expressément un objet ou un acteur » (Mucchielli, 2021, p. 27). Néanmoins, pour décrire les pensées, les actions d'un acteur, et les raisons pour lesquelles il agit de cette manière, les caractéristiques vont être plus complexes à définir. Ainsi, pour comprendre pourquoi des individus agissent d'une certaine manière, Reeve (2017) explique qu'il faut s'interroger sur le processus qui donne l'énergie, la direction et la durée à un comportement. Dans ce courant de psychologie, la motivation et les émotions peuvent être prises comme des variables intermédiaires. C'est-à-dire que ces variables sont des motifs qui vont influencer notre manière d'être attentif à ce qu'il se passe autour de nous.

5.2. Une approche de l'identité comme étant individuelle et sociale

Une autre orientation, psychosociologique, donne comme définition de l'identité professionnelle, une « représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante » (Gohier et al., 2002, p. 13). Cette identité subit des phases de remises en question engendrées par des événements internes ou externes à l'individu. Le (futur) enseignant cherche donc à construire une représentation de lui en tant qu'enseignant. Cette construction va s'appuyer sur deux identités intégrées l'une à l'autre. C'est-à-dire que l'enseignant a une perception de lui en tant que personne et une en tant qu'enseignant. Gohier et al. (2002) empruntent à Tap (1986) les concepts d'identisation et d'identification. L'identisation est la

facette individuelle et l'identification, la facette collective. L'individu recherche une certaine singularité tout en cherchant à s'identifier aux groupes auxquels il appartient.

Deux dimensions sont donc en action :

- L'identité personnelle (en rapport avec les perceptions que l'individu a de lui-même et de lui en tant qu'enseignant) ; elle se construit en fonction des perceptions que l'individu a de la profession, de lui-même, de ses projets, ses buts
- L'identité sociale se construit en fonction des représentations professionnelles communes de la profession.

Les deux dimensions de l'identité, en interactions constantes, font appel à deux processus dans leur construction :

- L'identification qui permet de s'identifier à un groupe et de s'y reconnaître.
- L'identisation qui est le besoin de se singulariser par rapport à ce groupe.

Les différentes représentations que l'enseignant ou le futur enseignant a de son identité professionnelle portent sur le rapport : à soi-même, au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et à la société.

Un aspect important de cette théorie réside dans la recherche de congruence et de contiguïté de l'individu. La contiguïté est le lien de confiance que l'on peut avoir avec quelqu'un et qui permet à l'individu de se confronter à l'altérité. La congruence est le fait que l'individu va agir de sorte que ses actions soient en équilibre avec ce qu'il est et a envie d'être et les « pressions pouvant être héritées du monde extérieur » (Goyette & Martineau, 2019, p. 92).

5.3. L'identité professionnelle : processus ancré dans l'enfance et l'expérience émotionnelle

Cette approche propose une conception de l'identité professionnelle comme prenant ses sources dans l'enfance, les expériences familiales et scolaires. Elle consiste à envisager les (futurs) enseignants comme possédant en eux l'enfant refoulé qu'ils ont été. De ce fait, lorsque l'on enseigne, une part enfant subsiste en nous et va influencer l'enseignant dans ses pratiques (Zimmermann et al., 2012). Blanchard-Laville (2001) étudie la relation didactique et tente d'explorer la partie inconsciente de celle-ci : « là, la difficulté n'est pas la profondeur de la chose que l'individu ne perçoit pas, mais le fait que ce qui est inconscient ne peut pas être appelé au souvenir à cause de son

association avec un sentiment douloureux ou quelque autre émotion insupportable » (Blanchard-Laville, 2001, p. 19). Ainsi, selon cette approche, l'individu construit son identité dans l'expérience émotionnelle. Lorsqu'il enseigne, l'expérience refoulée se reflète dans les actes d'enseignement de manière inconsciente. L'approche psychanalytique a pour théorie que l'individu cherche à apprendre. Selon la théorie de Bion (2002), l'apprentissage est en lien avec l'expérience émotionnelle et que l'expérience soit positive ou négative, celle-ci va engendrer, chez le bébé, des adaptations à cette expérience émotionnelle. Ainsi, lorsque le futur enseignant entre en formation, puis sur le terrain, il construit son identité professionnelle, dans laquelle cohabite un soi-élève et un soi-enseignant, et va subir plusieurs transformations. Ces transformations, vues comme de nouveaux apprentissages, déstabilisent et peuvent provoquer des résistances au changement. Lorsque l'individu fait face à ce changement, cela provoque en lui un sentiment de « désastre » qui peut réactualiser une expérience émotionnelle refoulée. Selon Bion et Kalmanovitch (1974), l'acte d'apprendre implique une transformation qui peut réactualiser la peur d'une souffrance associée à l'acte d'apprendre. Selon Blanchard-Laville (2001), même si l'enseignant sait certaines choses sur sa manière d'être, il pourrait aussi ne pas savoir, ou il pourrait, également, ne pas vouloir savoir car y penser est trop coûteux. Cela pourrait réactualiser des sensations, des émotions désagréables. Ayant longtemps travaillé en formation initiale, Blanchard-Laville (2001) tente de montrer que l'enseignant vit son métier entre souffrance et plaisir. Elle relève à travers les propos des (futurs) enseignants, lors de dispositif d'accompagnement psychopédagogique, que trop souvent les enseignants recherchent des solutions à leur pratique, en étudiant l'aspect professionnel et en mettant de côté l'aspect ressenti de leur pratique : « à savoir que répondre professionnellement signifie pour eux éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. » (Blanchard-Laville, 2001, p. 65). Cette approche prend les émotions créées dans l'action en posant un regard dans « l'après-coup ». Les émotions prennent une place particulière, elles sont le moteur des réflexions. « Selon ce modèle, l'identité serait une construction flexible, à l'interface du psychologique et du social, même si l'intérêt ici est d'abord accordé à la personne, à sa subjectivité, en fonction des traces non conscientes de son enfance et de son passé d'élève » (Zimmermann et al., 2012, p. 39).

6. Synthèse

Au terme de ce cadre théorique, il nous paraît pertinent de mettre en lumière certains points. Tout d'abord, nous voyons apparaître comme un lien indissociable entre les émotions et l'identité professionnelle. Si l'on s'appuie sur le courant psychanalytique (Blanchard-Laville, 2001, inspirée par la théorie de Bion), l'individu apprend, découvre le monde par ses émotions. Les émotions s'inscrivent dans une profonde expérience mnésique qui accompagne la construction identitaire. C'est-à-dire que face à une situation, l'individu évaluera la situation à partir de son expérience émotionnelle. Si bien que, lorsque l'enseignant arrive sur le terrain, ses valeurs peuvent être bouleversées, ses besoins ou ses objectifs contrecarrés, et de ce fait, émergent des réactions émanant d'émotions profondément enfouies dans l'inconscient de l'individu. Ce qui rejoint la théorie de l'émotion, c'est l'évaluation de la situation comme un ensemble de nouveaux obstacles qui fait émerger l'émotion. Pour être plus exacte, c'est l'évaluation de la situation par l'individu, avec tout son bagage expérientiel et émotionnel, qui provoque l'émergence de l'émotion (Scherer, 2006).

Les études rapportent que les enseignants ont d'une part une méconnaissance théorique, un manque de littératie sur les émotions, et que cela semble difficile culturellement de pouvoir se baser sur ses émotions pour prendre des décisions, ou même d'exprimer ses émotions (Audrin, 2020; Gendron, 2008; Virat, 2019). Le modèle des compétences émotionnelles de Mikolajczak et al. (2020) nous paraît pertinent pour pouvoir analyser les différents écrits des étudiants. Les auteurs partent des prérequis (avoir du vocabulaire, être ouvert à l'émotion) jusqu'aux différentes compétences émotionnelles, comme celles d'identifier, de comprendre, d'exprimer, de réguler et d'utiliser les émotions sur les versants inter-individuel et intra-individuel.

L'approche psychanalytique nous paraît être en congruence avec l'approche des compétences émotionnelles de Mikolajczak et al. (2020), car elle vise l'analyse de l'émotion dans l'après-coup et l'inscrit en même temps dans l'individuel et dans le social.

Pour répondre à notre question de recherche, il nous semble important d'utiliser le modèle de Gohier et al. (2002) qui considèrent que l'identité professionnelle se construit à partir des différentes représentations, du métier, de l'enseignant, de l'élève et de soi. Elle comporte deux dimensions : individuelle et sociale. Ces deux

dimensions permettent de pouvoir s'identifier et aussi de pouvoir se différencier des autres. En d'autres termes, l'individu a besoin de pouvoir s'identifier, appartenir à un groupe, mais aussi de pouvoir s'en différencier, être singulier pour construire son identité.

De ces faits, nous pensons que les émotions ne peuvent être dissociées de l'identité professionnelle dans la mesure où les actions que les individus réalisent sont fortement influencées par les émotions. La profession enseignante ayant une charge émotionnelle forte, l'acte d'enseigner serait donc influencé par les émotions.

Méthodologie

1. Question de recherche et objectifs

Le dispositif mis en place à l'agrégation de Namur vise ouvertement à initier au développement de compétences émotionnelles. De ce fait, notre objectif est de rechercher dans les données récoltées des éléments, des traces d'évolution des représentations des étudiants concernant le rôle des émotions dans l'apprentissage et l'importance d'avoir des compétences émotionnelles dans la profession d'enseignant. Pour cela notre question de recherche se formule comme suit :

Comment des étudiants, destinés à enseigner en secondaire supérieur, en mathématiques, économie et sciences, perçoivent-ils l'apport d'un dispositif réflexif développant des compétences émotionnelles dans leur formation initiale et comment perçoivent-ils cet apport dans leur construction identitaire professionnelle ?

Cette question de recherche vise à identifier, dans un premier temps, les représentations qu'ont les étudiants des conditions dans lesquelles l'apprentissage est efficace ou non. En outre, il s'agit d'identifier les perceptions qu'ils ont d'un cours sur les compétences émotionnelles. Les résultats d'analyses de ces données sont ensuite comparés aux nouvelles représentations construites pendant et après le dispositif afin d'identifier cet apport dans la construction identitaire des futurs enseignants. Jodelet (2003) considère que l'analyse des représentations permet d'accéder à des informations comme celles des orientations, des buts des acteurs, leurs perceptions, leurs conceptions, dans notre cas, de l'apprentissage et des compétences émotionnelles.

2. Contexte de la recherche

Vu le peu de littérature scientifique abordant les compétences émotionnelles des étudiants futurs enseignants en fédération Wallonie-Bruxelles, nous positionnons notre étude dans une démarche exploratoire. En d'autres termes nous cherchons à produire de la connaissance, des repères pour de prochaines études sur le sujet des compétences émotionnelles chez les futurs enseignants (Trudel et al., 2007). Parallèlement, notre but étant de comprendre comment les (futurs) enseignants de maths, gestion et sciences, s'emparent du dispositif sur l'initiation aux compétences émotionnelles, nous serons également dans une démarche compréhensive, c'est-à-dire

un processus de va et vient constant entre des procédures inductives et déductives (Charmillot & Seferdjeli, 2002). Être dans ce type de démarche requiert de prendre en compte le point de vue des acteurs et permet de pouvoir comprendre comment ils agissent et pourquoi ils agissent ainsi (Dumez, 2011). En d'autres termes, il s'agira de répondre au comment et au pourquoi des pensées et actions des individus. Le design de recherche correspond à celui d'une recherche qualitative par étude de cas, le cas étant le cheminement d'un groupe d'étudiants dans un dispositif de formation particulier, dans laquelle la récolte de données peut être assez hétérogène (Albarelo, 2011). Il ne s'agira pas de tirer des lois universelles, mais d'essayer d'obtenir par la triangulation des données un caractère objectif à ces données (Dumez, 2011).

Par conséquent, nous cherchons à comprendre quel est l'apport du dispositif en étudiant, dans un premier temps, la place des émotions dans les représentations des étudiants participant au dispositif. Ensuite, nous étudierons comment les représentations de la place des émotions ont évolué après le dispositif.

3. Hypothèses

En étudiant la littérature sur le sujet des compétences émotionnelles, nous avons relevé dans différents travaux, notamment ceux de Letor (2006), que les enseignants ont une connaissance en surface des émotions et nous pensons dès lors que les étudiants auront acquis, grâce au dispositif, des connaissances théoriques plus approfondies sur les émotions et leur rôle dans l'apprentissage à la suite du dispositif.

Dans la littérature et plus particulièrement dans les études de Lafortune et al. (2011), apparaît le fait que les étudiants n'ont pas conscience que le type de matière enseignée, comme les mathématiques, puisse faire émerger des émotions désagréables chez les élèves et donc influencer les apprentissages. Nous pensons qu'après le dispositif, les étudiants auront pris conscience que les émotions des élèves jouent un rôle dans l'apprentissage.

Lafranchise (2010) note que les enseignants rencontrent des difficultés à mettre des mots sur leurs émotions et sur la manière dont elles influencent leurs actions. Nous pensons que les futurs enseignants prendront conscience que leurs émotions peuvent jouer un rôle sur leur bien-être, celui des élèves et donc sur l'apprentissage.

4. Recueil des données

4.1. Outils de recueil de données

Afin de pouvoir capter l'évolution des étudiants, nous avons décidé de nous appuyer sur différentes sources de données, à différents moments du cursus des étudiants. Il s'agit donc de récolter des données en amont du dispositif, pendant le dispositif, après le dispositif.

Nous avons décidé, pour plus de clarté, de proposer un tableau (cf. tableau 2) reprenant les différents temps de récolte, les différents types de récolte, la provenance de ces données et les objectifs de la récolte de données. Ainsi la récolte de données s'étend du 27 octobre 2021 au 5 avril 2022 et est constituée de données issues : d'observations des travaux pratiques par la mémorante, des réponses données par les étudiants dans leur Journal de Réflexivité (JDR), des réponses à un questionnaire numérique, des réponses à un questionnaire papier donné à la fin des travaux pratiques et de l'analyse des entretiens semi-directifs. Les données sont donc, entre autres, issues de matériaux préexistant au dispositif, comme le journal de réflexivité et le questionnaire papier. Nous avons ajouté à cette récolte de données, le questionnaire numérique et les entretiens semi-directifs. [L'observation](#) (p. 116) du dispositif a été menée afin de pouvoir comprendre ce que vivent les étudiants pendant le déroulement de ce dispositif sur les CE et de mener une description du dispositif. Afin d'éviter tout malentendu entre les termes : élève, enseignant, étudiant, nous utiliserons le terme sujet pour caractériser les étudiants interrogés et participant au dispositif ;

4.1.1. Le Journal De Réflexivité (JDR)

[Le journal de réflexivité](#) (p. 98 et 99) est un outil propre au dispositif et donc à l'initiative de l'enseignante du cours. Nous avons utilisé les réponses des sujets dans le JDR pour étudier leurs représentations initiales sur les objets investigués. Cela nous semble pertinent dans la mesure où ces réponses nous donnent à voir avec quelles représentations les sujets abordent le dispositif avant de le vivre. Cela servira de point de départ pour analyser comment elles évoluent au fur et à mesure du dispositif. Dans le JDR, deux questions sont posées : qu'est-ce qu'apprendre selon vous ? Quels sont les leviers et les freins aux apprentissages ? Nous prenons la deuxième question pour évaluer la place de l'émotion dans l'apprentissage.

4.1.2. Le questionnaire numérique

Nous avons opté pour un [questionnaire numérique](#) (p. 99) pour compléter les représentations initiales des sujets. Il s'agit alors de voir plus précisément s'ils ont une connaissance des émotions et de relever les représentations du rôle qu'elles ont dans l'apprentissage. Les questions posées visent à récolter les perceptions des sujets concernant la place d'un dispositif dans leur formation, leurs attentes vis-à-vis du cours, leur définition des compétences émotionnelles et les raisons d'avoir des compétences émotionnelles en tant qu'enseignant. Ce questionnaire a été envoyé par l'intermédiaire de l'enseignante du cours, à tous les sujets inscrits aux cours de psychopédagogie avant le dispositif. Il s'agit de questions ouvertes à compléter, exemple : selon moi, avoir des compétences émotionnelles c'est...

Le deuxième [questionnaire numérique](#) (p. 101) est identique au premier. Seuls les verbes ont été changés pour passer du présent au passé : *j'attends de ce cours qu'il m'éclaire sur => Finalement, ce cours m'a éclairé sur...* Ce questionnaire nous permet d'observer l'évolution des attentes des sujets vis-à-vis du cours, l'évolution de leurs perceptions de la place de ce cours dans leur formation et la définition que les sujets donnent aux compétences émotionnelles après le dispositif. Celui-ci a été distribué à tous les sujets, à la fin du dispositif, par le biais d'un QR code. Certains étudiants l'ont rempli à la fin des travaux pratiques et d'autres l'ont rempli plus tard (avant le 10/12/2021).

4.1.3. Questionnaire papier

Tous les sujets participant au dispositif ont reçu, à la fin du cours, un [questionnaire papier](#) (p. 103) qui interroge leur ressenti durant les travaux pratiques et la partie théorique. Ce questionnaire fait partie du dispositif et est à l'initiative de l'enseignante. Le fait, que ce questionnaire soit donné à la fin du cours, nous permet d'obtenir les idées retenues les plus saillantes et de mieux comprendre comment les étudiants ont vécu le dispositif. Il s'agit de questions ouvertes demandant ce que les étudiants ont retenu de particulièrement important et les émotions agréables ou non qui ont émergé pendant les travaux pratiques.

4.1.4. Entretiens compréhensifs

Nous avons décidé, pour mieux évaluer l'apport du dispositif, au niveau identitaire des sujets, de faire passer des entretiens compréhensifs après les stages,

c'est-à-dire un peu plus de 5 mois après le dispositif, fin mars début avril. Selon Kaufmann, les entretiens compréhensifs permettent d'obtenir des données « concentrées dans la parole » (Kaufmann, 2004, p. 146). Deux étudiants ont répondu positivement à notre demande.

Le fait de récolter les perceptions des étudiants sur le dispositif après les stages, nous permet de savoir si l'apport du dispositif a perduré dans le temps et s'est inscrit dans la pratique perçue des sujets. Pour cela, nous avons interrogé deux étudiants, dont l'un est déjà enseignant depuis deux ans et l'autre ne l'est pas encore mais venait d'effectuer ses stages. [Le guide d'entretien](#) (p. 153) a été construit sur la base du cadre théorique, c'est-à-dire, nous convoquons la dimension identitaire et la dimension émotionnelle. Nous interrogeons, alors :

- La relation à l'élève : c'est dans cette relation qu'émergent le plus les émotions des enseignants. Nous cherchons quelles sont les représentations qu'ils ont de la relation enseignant-élève.
- Les émotions vécues pendant le stage : quel est le vocabulaire relié aux situations désagréables, quelles sont les stratégies de régulation émotionnelle ? Nous cherchons donc dans les propos des sujets, la prise en compte de leurs propres émotions dans l'acte d'enseigner.
- Leur vécu d'élève : quelle est leur souvenir de l'école ? Nous avons vu, que les émotions été liées à l'expérience du sujet. Nous cherchons dès lors des liens possibles entre leur vécu d'élève et leurs représentations de l'enseignement, ainsi que la place des émotions dans ce vécu d'élève.
- La justification du choix de la profession : l'identité professionnelle se construit aussi sur l'expérience vécue en tant qu'élève. Cette expérience peut colorer nos attitudes, nos valeurs, nos représentations du métier.
- L'apport du dispositif : comment les sujets caractérisent-ils l'apport perçu du dispositif ?

Dans notre cadre théorique, nous avons soulevé le fait que l'émotion avait une dimension culturelle. De ce fait, nous recherchons dans les propos des étudiants quels sont les aspects culturels de l'émotion qui pourraient influencer la prise en compte des émotions dans la profession enseignante : ne pas exprimer ses difficultés ou ses émotions désagréables, douter de la relation affective que l'on peut avoir avec les élèves, laisser les émotions de côté en allant au travail.

Pour terminer, nous analyserons, dans les propos des sujets, la manière dont ils pensent intégrer les apports du dispositif dans leur pratique et dans leur identité. Nous chercherons alors la façon dont les étudiants utilisent les émotions dans leur pratique : cherchent-ils à les enseigner, permettent-ils l'expression de émotions, prennent-ils en compte leur propre émotion dans leur profession ? En somme, comment font-ils pour colorer leur enseignement par la dimension émotionnelle ? De plus, comme l'identité est fortement ancrée dans la dimension expérientielle de l'individu, nous explorerons alors leur rapport à l'École et aux apprentissages.

4.2. L'échantillon

Les 71 sujets inscrits (échantillon potentiel) dans ce cursus universitaire forment un public très hétérogène que ce soit en termes d'âge (entre 22 et 54 ans) ou en termes de statut professionnel (20 sujets sont déjà enseignants). Parmi les sujets, nous avons dénombré 47 femmes et 24 hommes. Nous apprenons, grâce à leurs réponses, que les sujets proviennent de formations et d'horizons différents : docteur en biologie, didacticien en biologie, médecin, comptable, joaillier, pharmacien, etc.

4.3. Planification des recueils de données

Pour pouvoir capter l'apport du dispositif et la prise en compte des émotions dans la profession nous avons récolté des données de manière longitudinale. De ce fait, nous récoltons des données en amont du dispositif et en aval du dispositif. Nous débutons avec la récolte des réponses dans le journal de réflexivité et du questionnaire numérique pour faire un état des lieux des représentations initiales des étudiants. Nous faisons une observation du dispositif afin de pouvoir le décrire et ensuite nous récoltons les réponses après le dispositif. La phase, après le dispositif, se fait en trois temps : à la fin du cours, puis, quelques jours après le dispositif et pour terminer, quelques mois plus tard, après les stages, afin de pouvoir établir un apport dans le temps. Cette temporalité, dans le recueil de données, nous permet de pouvoir comparer le vocabulaire employé concernant l'émotion et les compétences émotionnelles, de voir également comment les étudiants perçoivent l'apport du dispositif dans leur (future) pratique.

Tableau 2 : Récapitulatif des différents temps de récolte et des objectifs

Planning	Temps 1 : avant (Avant le 27/10)	Nb étudiants	Temps 2 : pendant (le 10 et le 17/11/21)	Nb étudiants	Temps 3 : à la fin (à la fin du cours)	Nb étudiants	Temps 4 : après (Avant le 10/12)	Nb étudiants	Temps 5 : Après les stages Fin mars /début avril	Nb étudiants
Type de recueil	Journal de réflexivité	66	Observation du dispositif	33	Questionnaire papier	67	Journal de réflexivité	44	Entretiens	2
Objectifs	Obtenir des données sur les représentations que les étudiants ont de l'apprentissage : transmissif/constructiviste, les freins et les leviers venant des professeurs, des élèves (point de vue attitude, pédagogie, psychologie).		Décrire le dispositif		Obtenir le ressenti des étudiants par rapport au dispositif, les points qui leur paraissent les plus saillants.		Relevé les informations saillantes retenues par les étudiants, l'apprentissage perçu.		Capter l'évolution de leurs perceptions de l'importance des émotions dans l'apprentissage après les stages	
Type de recueil	Questionnaire numérique	55			Questionnaire numérique	41				
Objectifs	Obtenir les représentations des étudiants sur : l'utilité d'un cours sur les CE dans leur formation, la définition des compétences émotionnelles et leurs attentes vis-à-vis du cours				Voir si les représentations ont évolué par rapport au questionnaire 1					

5. Méthodologie d'analyse des données.

5.1. Analyse des documents écrits

Notre objectif étant d'examiner l'apport d'un dispositif développant des compétences émotionnelles auprès de futurs enseignants, il nous semble pertinent d'utiliser une méthode d'analyse thématique. Selon Paillé et Mucchielli (2021, p. 270), la thématisation, c'est-à-dire la dénomination de thèmes, permet de transposer « un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la problématique ». Toujours selon les mêmes auteurs, l'analyse thématique se prête à tous les types de matériaux et va permettre un repérage et une forme de documentation sur la base des questions de recherche initiales. Cette méthode nous apparaît pertinente dans la mesure où nous voulons capter les attitudes, les représentations que les sujets ont de leur (future) pratique, le vécu, mais aussi les représentations de l'acte d'enseigner, les freins et des leviers aux apprentissages.

Pour cela, nous avons tout d'abord retranscrit, au fur et à mesure de la récolte, les données dans un tableau Excel. Il a fallu ensuite effectuer plusieurs lectures flottantes de tout le matériau complet, pour s'en imprégner, se familiariser. Les notes des observations du dispositif ont été relues et remises au propre, puis une synthèse a été effectuée. Nous avons procédé de manière chronologique et chaque question a été traitée une par une. Par exemple, nous avons d'abord étudié les réponses à la question des freins et des leviers à l'apprentissage dans le JDR, puis nous avons étudié les réponses à la première question du questionnaire numérique, puis la seconde, etc.

La deuxième opération a été le codage. C'est-à-dire l'élaboration de rubriques. Nous avons donc opéré ce travail à partir de tableaux Excel car la quantité de données recueillies est importante. Nous avons effectué un premier repérage afin de relever tous les thèmes pertinents en lien avec notre question de recherche, le but étant par la suite de relever des similitudes et des différences entre les thèmes, et de voir émerger de nouveaux thèmes à travers le temps. Nous avons donc codé les différentes réponses de tous les sujets à une question. Le codage suit le principe du résumé de la pensée, unité de sens par unité de sens, dégager le sens dans les écrits des étudiants pour éviter tout recours à l'intuition et l'objectivité (Paillé & Mucchielli, 2021).

Pour préserver l'objectivité, il a fallu s'attacher à lever certaines ambiguïtés dans les termes, les synonymes, les doubles-sens, faire fi de nos idéologies. Un aller-retour constant entre les codes et les réponses a été effectué à plusieurs reprises, pour

voir si les codes étaient pertinents. Nous avons ensuite rassemblé les codes sous différents thèmes. Par exemple nous avons réuni des idées comme « des jugements, des moqueries » dans attitudes du professeur/frein. Pour pouvoir évaluer les idées les plus énoncées par les étudiants, nous avons tout d’abord réuni les rubriques concernant un même thème. Nous avons ensuite comptabilisé le nombre d’étudiants ayant proposé la même rubrique. Pour cela, les initiales des sujets ont été reportées dans la catégorie dans laquelle les codes ont été placés. Pour anonymiser les étudiants, nous avons utilisé soit les lettres de leur prénom et de leur nom (exemple AD), soit leur année de naissance, leur sexe, l’option choisie, le fait qu’ils soient enseignants ou non (Oui/Non), exemple : SFO76, sciences/femme/Oui/année de naissance, ou les initiales des enseignantes du cours et un nombre (LF1, KDG5).

Une fois les rubriques rassemblées sous un thème, nous avons ensuite, pour faire émerger une pensée de groupe, compté quelles étaient les idées récurrentes en remplaçant le code du sujet, dans la catégorie concernée. Le code des sujets nous permet ensuite de retrouver le verbatim illustrant le thème ou la rubrique créés. Nous avons procédé ainsi pour chaque réponse donnée à une question et cela dans l’ordre chronologique pour mieux capter l’évolution des représentations des étudiants et pouvoir ensuite comparer les différentes réponses aux différents temps de récolte. L’analyse thématique a subi un processus cyclique et itératif afin que les codes élaborés soient cohérents.

Pour accéder aux matrices (rubriques et comptage) avant le dispositif	Consulter les pages
Freins/leviers enseignants	p. 104
Leviers enseignants/ pédagogie	p. 105
Leviers/freins élèves	p. 106
Leviers freins affects	p. 107
Freins/leviers motivation et confiance	P. 107
Freins ressources, institutionnel, santé	p. 108
Freins/leviers famille entourage	p. 109

Pour comparer les données analysées et capter l'évolution des étudiants, nous avons recherché les nouveaux thèmes émergents entre les données recueillies en amont et en aval du dispositif. Nous avons codé les réponses du JDR2, du questionnaire numérique 2, du questionnaire papier de la même manière que les premières données.

Étant donné que notre question de recherche est centrée sur l'identité professionnelle en construction des sujets, nous avons recherché dans les rubriques et les thèmes ce qui était attenant aux dimensions de l'identité professionnelle des sujets. Ainsi, pour élaborer notre synthèse des analyses pré-dispositif, nous avons fait émerger des thèmes et des rubriques, l'image que les sujets avaient de l'enseignement, de l'enseignant, de l'élève, de la relation enseignant/élève. La même synthèse sera effectuée, après le dispositif afin de pouvoir capter l'évolution des représentations.

Pour accéder aux matrices après le dispositif	Consulter les pages
Rubriques questionnaire papier	p. 119-123
Rubriques JDR 2	p. 124
Rubriques questionnaire numérique 2	p. 125

5.2. Analyse des entretiens compréhensifs

Nous avons, tout d'abord, retranscrit les entretiens qui ont été enregistrés avec l'accord des participants. Les entretiens ont été effectués à distance. Le premier s'est déroulé fin mars et le second début avril, c'est-à-dire 5 mois après le dispositif, juste après les stages. Pour analyser les entretiens, nous avons fait une première lecture flottante. Ensuite, nous avons traité chaque entretien avec un codage ouvert axial.

Pour effectuer ce codage nous avons recherché dans les propos des étudiants tout ce qui se rapportait aux cadres théoriques des émotions et des compétences émotionnelles de Mikolajczak et al. (2020) : les types d'émotions ressenties, leur valence, les situations qui déclenchent les émotions, les actions qui suivent les émotions, les 5 compétences émotionnelles. Les émotions sont fortement en lien avec la culture et l'expérience de l'individu de même que l'identité professionnelle. Nous pensons dès lors qu'il est important de rester ouvert à ce type d'informations dans les

paroles des sujets interviewés. Ainsi, les analyses sont effectuées de manière déductive, en partant de la théorie, mais aussi de manière inductive, en laissant la place à l'émergence de nouvelle catégorie.

Après l'analyse verticale, nous avons effectué une analyse horizontale afin de mettre en avant les points communs et les différences entre les deux sujets interrogés. Nous avons ensuite comparé les résultats des analyses des entretiens avec les synthèses élaborées avant et après le dispositif.

Nous avons réalisé un tableau (cf. tableau 3) pour donner une vision d'ensemble de la manière dont sont traitées les données.

Tableau 3 : synthèse de la méthode d'analyse des données dans le temps

Planning	Temps 1 : avant (Avant le 27/10)	Nb étudiants	Temps 3 : à la fin du cours (le 10 ou 17/11/2021)	Nb étudiants	Temps 4 : après le cours (Avant le 10/12)	Nb étudiants	Temps 5 : Après les stages Fin mars /début avril	Nb étudiants
Type de recueil de données	Réponses aux questions du JDR (annexe JDR1-2)	66	Questionnaire papier	67	Journal de réflexivité		Entretiens compréhensifs	2
	Réponses au questionnaire numérique (annexe questionnaire num 1)	55			Questionnaire numérique	41		
Objets interrogés	Place des émotions dans l'apprentissage		Place de l'émotion dans l'apprentissage Perception de leur apprentissage		Place des émotions dans leur identité (professionnelle) Prise de conscience de l'importance des émotions		Quels sont les apports du dispositif à plus long terme, comment	

	Représentations de la place d'un cours sur les CE, de la définition des CE, de leurs attentes	Recherche de la prise de conscience de l'importance des émotions.	Évolution des représentations de la place d'un cours sur les CE	s'incorpore-t-il dans l'identité du sujet ?
Méthode d'analyse	Codage => résumé de la pensée de tous les sujets à une question Catégorisation conceptuelle Comptage des sujets ayant énoncés la même idée. (Annexes codage JDR1 et comptage JDR1)	Analyse thématique Codage, résumé de la pensée de tous les étudiants à une question Comptage des sujets ayant exprimé la même idée.	Analyse thématique Codage, résumé de la pensée, de tous les étudiants à une question. Comptage des idées des sujets les plus énoncées (annexe comptage JDR2). Comparer avec JDR 1=> recherches de nouvelles catégories (annexe comptage JDR 1-2)	Analyse inductive et déductive Codage, résumé de la pensée, phrase par phrase Catégorisation par rapport au cadre théorique Analyse verticale et horizontale Comparaison avec les données des deux sujets, du JDR1, JDR2, questionnaire numérique 1et 2
		Analyse thématique Codage, résumé de la pensée, de tous les étudiants à une question Comptage des rubriques les plus récurrentes (annexe comptage JDR2) Comparer avec num1=> recherches de nouvelles catégories (annexe comptage num1-2)		

Catégories émergentes ou relevant du cadre théorique	JDR1 : Freins/leviers Attitudes des profs/élèves Pédagogiques Psychologiques Externes (institutionnelles, accès aux ressources, entourage) Vocabulaire relatif aux émotions	Recherche du nouveau vocabulaire relié aux CE et aux émotions Apprentissage perçu : Dimension intra et ou inter Pédagogique Attitudes prof Théorique Qualificatifs	Nouveau vocabulaire relié aux CE et émotions Apprentissage perçu : Dimension intra et ou inter Pédagogique Attitudes prof Théorique Qualificatifs	Émotions devant la classe (valence, intensité) Situations faisant émerger l'émotion Action après émergence de l'émotion Identification, compréhension, ...
	Questionnaire numérique Catégories émergentes Qualificatifs d'importance, d'utilité du cours, des émotions... Prise en compte des dimensions intra et ou interindividuelle. Vocabulaire relié aux CE		Qualificatifs d'importance, d'utilité Prise en compte des dimensions intra et ou interindividuelle. Vocabulaire relié aux CE	Relation à l'École Prise en compte des émotions des élèves Prise en compte des émotions dans l'apprentissage Les émotions dans la relation (élève><groupe)

Résultats et analyses

Pour présenter les résultats, nous débutons d'abord par la description du dispositif sur les compétences émotionnelles. En effet, il nous semble important, avant d'entrer dans les analyses, de pouvoir comprendre le contexte de cette initiation aux compétences émotionnelles que les sujets ont vécu. Nous dressons, pour cela, la description du dispositif (partie théorique et partie pratique). Nous avons élaboré un schéma (cf. tableau 4), reprenant de manière chronologique, les différents objectifs des séquences d'apprentissage et les activités s'y rapportant. Nous présentons ensuite les résultats de l'analyse de données de manière descriptive. Les données analysées font l'objet d'une synthèse après chaque temps de récolte.

1. Description du dispositif

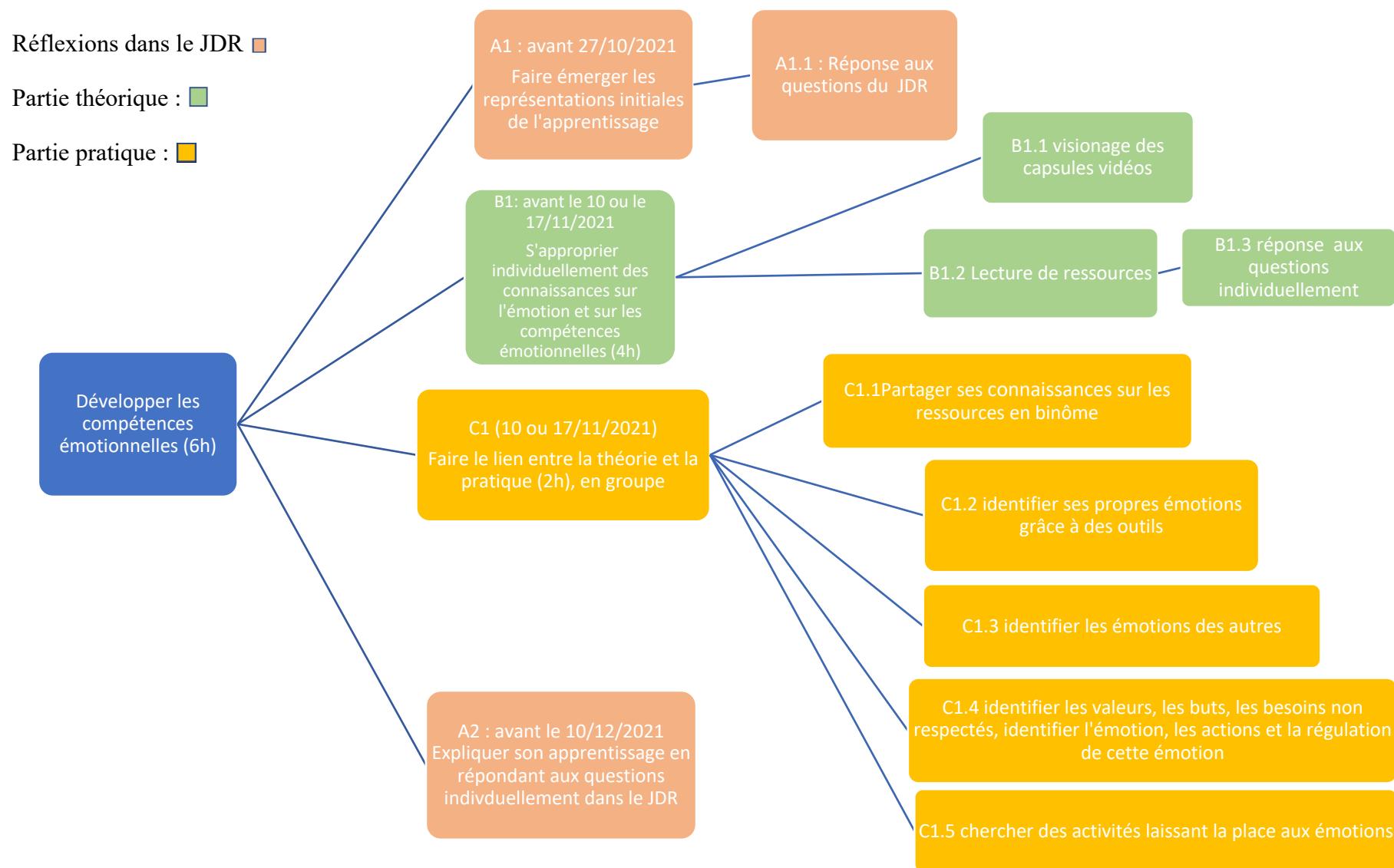
Nous avons pu identifier un dispositif ayant pour objectif une initiation au développement de compétences émotionnelles auprès de futurs enseignants de l'agrégation de l'Université de Namur. Ce dispositif a été mis au point, il y a 5 ans, dans le cadre du cours de psychopédagogie et est animé par Line Fischer, en fin de thèse, formée en psychologie clinique ainsi que par une autre assistante, également psychologue. Son élaboration s'est faite d'une part, grâce à l'apport des lectures scientifiques sur la psychologie des émotions et d'autre part, en fonction des besoins exprimés par les étudiants à la suite de leur confrontation au terrain. Ce dispositif n'évalue pas les compétences des étudiants, mais il leur est demandé de participer obligatoirement aux travaux pratiques et de répondre aux questions du journal de réflexion afin de valider le module. La formation psychopédagogique (I) comprend 50 heures de cours réparties en 30 heures de théorie et 20 heures d'exercices sur le terrain ou en séminaire. Le module sur le développement de compétences émotionnelles (CE) équivaut à 6 heures de ces exercices et vise à faire prendre conscience du rôle des émotions dans l'apprentissage et faire réfléchir aux processus émotionnels dans la sphère privée et professionnelle. Le journal de réflexivité (JDR) est un carnet de bord qui accompagne l'étudiant tout au long du cours de psychopédagogie. En parallèle, les étudiants ont accès à une plateforme d'e-learning, Webcampus, sur laquelle ils sont invités à compléter des questions reprises du JDR. Le module sur les compétences émotionnelles a pour objectifs :

- d’enrichir la vision de l’apprentissage en faisant prendre conscience de sa dimension émotionnelle ;
- de comprendre les implications d’une telle conception de l’apprentissage pour le métier d’enseignant (pour soi et pour les élèves).

Ce module a pour but d’initier les étudiants aux théories fondamentales en psychologie des émotions, au modèle de compétences émotionnelles et à leur rôle dans le contexte scolaire. Celui-ci s’est déroulé en deux temps :

- un premier volet théorique en ligne, (4 heures) avec lecture de textes, réponses à des questions dans le journal de réflexion, écoute des capsules vidéo enregistrées par la psychologue sur les théories en psychologie des émotions ;
- un deuxième volet, pratique (2 heures), en présentiel, animé par les assistantes du cours de psychopédagogie, toutes les deux formées en psychologie, dans lequel elles visent à exercer les étudiants à l’identification et à la compréhension de leurs propres émotions et de celles des élèves par des exercices pratiques.

Tableau 4 : déroulement du dispositif initial aux compétences émotionnelles



1.1. Description du déroulement de la partie théorique

A1 - Faire émerger les représentations initiales des étudiants de l'apprentissage

Avant de commencer la partie théorique sur les CE, les étudiants sont invités à répondre individuellement à deux questions dans leur JDR. Les deux réponses aux questions (voir ci-dessous) doivent être copiées sur la plateforme d'e-learning Webcampus afin de faire valider le module, avant le 27 octobre 2021.

- Qu'est-ce « qu'apprendre » selon vous ? Prenez appui sur des expériences personnelles d'apprentissages scolaires et/ou non scolaires pour définir ce qu'est l'apprentissage selon votre représentation.
- Quelles sont, selon vous, les conditions qui facilitent ou freinent l'apprentissage ? Prenez appui sur les expériences d'apprentissages évoquées ci-dessus.

B1 s'approprier des connaissances sur les émotions et les compétences émotionnelles

(Activité à terminer avant le module pratique du 10 ou du 17 novembre 2021)

B1.1 Les capsules vidéo

Les étudiants sont invités à visionner 3 capsules vidéo (+/- 2 heures en tout) à propos du lien entre émotions et apprentissage, la définition de l'émotion, la théorie sur les compétences émotionnelles. Ces capsules proposent de la théorie sur les émotions et les compétences émotionnelles, et visent une appropriation individuelle de la matière. Les trois capsules sont constituées de Powerpoint commentés par l'enseignante. Elle aborde le questionnement sur la place des émotions dans l'apprentissage, le lien entre cognition et émotion, ce qu'est une émotion, ce que sont les compétences émotionnelles et conclue avec les implications pour l'enseignant.

B1.2 Lecture de ressources

Les étudiants doivent ensuite choisir deux textes parmi les ressources données (une ressource de type A et une ressource de type B, cf. tableau 5). Il est demandé aux étudiants de réaliser un résumé, en répondant à quatre questions, qu'ils devront présenter lors de l'atelier pratique (la deuxième partie du module).

- En quoi les émotions interviennent-elles dans l'apprentissage et comment ?
- En quoi ces informations font-elles écho à votre expérience d'apprenant ?

- En quoi ces informations font-elles écho à votre expérience d’enseignant (si vous l’êtes) ?
- Comment pouvez-vous adapter votre manière d’enseigner grâce à ces informations ?

Tableau 5 : Ressources proposées aux étudiants du cours

Ressources de type A	Ressource de type B :
La régulation des émotions (chapitre 7) dans « <i>Les compétences émotionnelles</i> » de Mikolajczak et al. (2020)	Développer le plaisir d’apprendre à l’école (chapitre 5) dans « <i>les émotions à l’école</i> », de Gläser-Zikuda et Mayring (2004)
Vidéo, « <i>Emotions in Education</i> » Brett Jones (s.d.)	« <i>Émotions et cognitions</i> » de Cuisinier et Pons (2011)
« <i>7 Facilitateurs d’apprentissage</i> » de Manil et Guillaume (2021)	« <i>Les émotions au cœur des processus d’apprentissage</i> » de Denerveaud, Franchini, Gentaz, Sander (2017)
« <i>Emotions and learning</i> » de Pekrun (2014)	« <i>Apprendre : les anti-recettes d’André Giordan</i> » De Jeanniot (2005)

1.2. Description de la partie pratique

C1 Partie pratique, en groupe : Faire le lien entre théorie et pratique

Les étudiants ont été répartis en fonction de leur choix d’inscription. Deux ateliers ont eu lieu simultanément, les deux premiers le 10 novembre 2021 et les deux autres le 17 novembre 2021 de 16h15 à 18h15. La partie pratique du dispositif consiste à pousser les étudiants à faire des liens entre la dimension émotionnelle de l’apprentissage et la profession d’enseignant. Pour cela l’enseignante propose un atelier qui se déroule comme suit : présentation du cadre, exercices en binômes sur les ressources consultées en amont du dispositif (voir ci-avant), 4 exercices pratiques sur

les compétences émotionnelles visant soit le versant intrapersonnel, soit le versant interpersonnel de ces compétences. L'apport théorique et le déroulement se fait par le soutien d'un PowerPoint. L'enseignante profite des mises en commun, après un exercice pratique pour faire le lien entre ce qui est rapporté et la théorie.

CI.1 Partage sur les ressources (15 minutes)

Les étudiants sont invités à se mettre en binôme afin de partager leurs connaissances autour des ressources qu'ils ont consultées en amont du cours (cf. partie théorique du dispositif). Les étudiants, en binôme, échangent sur chaque ressource consultée et réalisent un nuage de mots qui résume les informations les plus importantes en lien avec leur (futur) métier (15 minutes).

CI.2 Identifier ses propres émotions grâce à des outils

Relier les théories sur les émotions aux compétences d'identification de l'émotion : retrouver dans son quotidien un épisode au sein duquel une émotion était présente (positive ou négative). Les étudiants doivent expliquer en quelques lignes la situation et identifier l'émotion. Les étudiants peuvent s'appuyer sur deux documents (roue de Plutchik, vocabulaire émotionnel de Mikolajczak) pour décrire les composantes de l'émotion ressentie, sa composante physiologique, sa composante cognitive (quels types de pensées ont accompagné l'émotion), la tendance à l'action par rapport à cette émotion, la manifestation comportementale (5 min).

CI.3 Identifier les émotions des autres, relier les émotions aux variables pédagogiques. Travail sur les compétences interpersonnelles

Visionnement de la vidéo d'une élève qui raconte ses difficultés émotionnelles en mathématiques. Les étudiants doivent repérer les catégories d'émotions vécues ainsi que les composantes émotionnelles, s'imaginer ce que la jeune fille ressent en s'identifiant à elle en écoutant son verbal et en observant le non-verbal, rechercher à quels besoins ces émotions font appel, réfléchir à des pistes pédagogiques qui pourraient provoquer des émotions agréables dans le cours en question.

CI.4 identifier les valeurs, les buts, les besoins non respectés, identifier l'émotion, les actions et la régulation de cette émotion

Partir d'une situation professionnelle (pour ceux qui ne travaillent pas encore partir d'une situation en tant qu'apprenant) : expliquer un épisode désagréable, identifier l'émotion, identifier le but, la valeur ou le besoin non respecté qui a provoqué

l'émotion, et tenter d'identifier comment cette émotion a été gérée et si cela convenait ou non. Sinon, comment cette émotion aurait pu être gérée différemment.

C1.5 Chercher des activités pédagogiques laissant la place aux émotions

Réflexion sur les manières de laisser davantage de place aux émotions dans les apprentissages (temps individuel et partage).

Pour terminer et faire valider le module, il est demandé aux étudiants de répondre à des questions dans leur JDR après la participation obligatoire à la partie pratique.

2. Analyse des données avant le dispositif

Étant donné que les données analysées sont importantes, et qu'il est difficile de les présenter dans le texte, nous proposons un tableau avec les liens et les pages se rapportant aux matrices élaborées pour l'analyse de données.

2.1. Analyse des données provenant du JDR

Les réponses du JDR, avant le dispositif, nous ont permis d'obtenir les représentations initiales des futurs enseignants de maths, sciences et économie concernant les freins et les leviers à l'apprentissage. 66 sujets ont répondu dans leur journal de réflexivité avant le dispositif. Notre but est donc d'observer si les émotions sont explicitement considérées ou non comme des freins ou des leviers aux apprentissages par les sujets, avant de participer à un dispositif les formant à cette thématique.

Synthèses catégories et comptage (cliquer sur le lien pour accéder aux matrices)	Consulter les pages.
Synthèse leviers enseignants	P.110
Synthèse leviers élèves	P.111
Synthèse freins/leviers accès ressources, climat,	P.112
Synthèse freins	P.112

Représentations des freins et des leviers relatifs à l'enseignant et à sa pédagogie

Dans ces analyses apparaît l'image d'un enseignant très centré sur la mission d'instruction. Ainsi, selon les sujets interrogés, pour favoriser l'apprentissage, l'enseignant doit bien transmettre la matière (13 sujets) et susciter la motivation de l'élève (13 sujets). Pour susciter la motivation de l'élève, l'enseignant doit donner un feedback (15 sujets) et organiser des activités variées (15 sujets) et tout cela dans un cadre bienveillant (15 sujets).

Présenter un caractère ludique et motivant est certainement un facteur de facilitations. Des caractéristiques opposées (informations transmises de façon monotone, sans variation de rythme ni de support ou de style de transmission) sont à l'inverse des conditions freinant l'apprentissage. (MIL)

La présence de feedback constructif (permet de cibler les erreurs de l'apprenant), la présence de feedback positif (permet le renforcement de la confiance en soi de l'apprenant et l'appui de la bonne qualité de sa réalisation, de son apprentissage). (AMD)

Par rapport au terme de bienveillance, il y a peu d'indication sur ce que recouvre ce terme. Il est tantôt relié à l'attitude de l'enseignant, tantôt relié au contexte, comme dans la réponse suivante :

Le contexte joue également un rôle important : il est plus facile d'apprendre dans un contexte bienveillant et encourageant que dans un contexte insécurisant. Par exemple, un élève apprendra mieux à l'école si son professeur l'encourage et croit en lui que si son professeur le dévalorise. (LSG)

Les sujets interrogés ont le désir de motiver les élèves et de leur fournir un cadre adéquat. Cependant, nous relevons que les sujets considèrent les facteurs de motivations de manière très externe aux élèves : les encouragements de l'enseignant, les activités variées sont les principales sources de motivation. Les sujets ne semblent pas faire le lien entre émotion et motivation.

Représentations des freins et leviers relatifs aux élèves

Comme nous le soulignons dans le point précédent, les enseignants ne semblent pas prendre en compte le lien entre émotion et motivation, mais ils ne semblent pas non plus le faire avec la confiance en soi. Comme nous pouvons le lire dans les réponses citées ci-dessous, les sujets interrogés considèrent que c'est la confiance en soi (31 sujets) et la motivation de l'élève (19 sujets) qui vont être les leviers ou les freins aux apprentissages :

L'absence de confiance en soi (certains de mes élèves n'en ont tellement plus qu'ils prennent même plus la peine d'essayer d'apprendre, d'écouter ou de participer). (AD)

Un apprenant ouvert d'esprit et désireux d'apprendre aura plus de facilité à acquérir des nouvelles connaissances. (AUG)

Si les élèves ne veulent rien apprendre, ça ne sert à rien d'essayer de leur faire apprendre quelque chose. (CHD)

Dans les propos des sujets, il semble émerger comme une sorte d'impuissance face à cette confiance en soi et au manque de motivation des élèves. Il semble même que les leviers aux apprentissages résident dans les attitudes des élèves. Pour bien apprendre les élèves doivent avoir de l'intérêt pour la matière (12 sujets), s'entraîner, répéter, mémoriser (12 sujets) et s'impliquer (7 sujets).

Ainsi, nous observons que les sujets semblent prendre en compte qu'un élève qui n'a pas confiance en lui et qui n'est pas motivé ne peut pas apprendre. Cependant, ils ne font pas de lien avec l'influence des émotions sur cette motivation et cette confiance en soi. De plus nous observons que les sujets parlent peu de la relation enseignant/élève qui n'est évoquée qu'en termes de freins et lorsqu'il y a conflit.

Représentations de la place des émotions dans l'apprentissage

Dans notre analyse, concernant les freins aux apprentissages, le thème des affects a été peu cité par les sujets. Nous retrouvons le stress, considéré négativement par 9 sujets, et la peur (5 sujets) évoqués comme freins aux apprentissages. Le stress est surtout provoqué par des éléments externes comme la pression du temps ou un professeur « qui gronde ». La peur est plutôt relative au manque de confiance puisqu'elle est évoquée en termes de « peur d'échouer » :

La peur de l'échec, peur de se tromper, ou le stress : à force d'avoir peur de mal faire, on finit justement par mal faire, et le stress également n'aide pas dans ce sens. (AG)

Nous trouvons également des termes comme « angoissé » ou « énervé » (JP). Notons que, la personne, utilisant ces termes, semble avoir rencontré des difficultés dans son parcours scolaire. Nous relevons, à cet effet, que la majorité des sujets n'évoquent aucune difficulté d'apprentissage « scolaire », mis à part JP qui parle de son parcours en enseignement spécialisé comme un mauvais souvenir et y relie les termes « angoisse », « anxiété », « énervé », « stress » :

En plus de cela, si j'avais du mal à finir les exercices, je me faisais fortement gronder par mon institutrice, ce qui a beaucoup augmenté mon stress. (JP)

D'ailleurs, il est le seul à faire un lien, implicite, avec une situation d'apprentissage qui pourrait provoquer des émotions désagréables :

Pour un élève, ne pas réussir un exercice « facile » a des conséquences très lourdes sur sa motivation notamment. (JP)

A contrario, les sujets qui décrivent des difficultés d'apprentissage sont plutôt relatives à des difficultés praxiques : pratiquer un sport, apprendre à faire du vélo, reproduire un geste technique. Ils expliquent leur difficulté par le fait qu'ils sont faits pour des apprentissages intellectuels plutôt que manuels et qu'ils ont réussi grâce à leur persévérance, leur sens de l'effort, les objectifs qu'ils se sont fixés.

Dans mon cas personnel, j'avais une excellente capacité de mémorisation et n'ai eu aucun problème à réussir des études considérées comme plus intellectuelles. Je ne suis, par contre, pas du tout habile de mes mains, ce qui explique sans doute pourquoi je n'ai jamais réussi à tricoter les chaussons demandés par mon institutrice de 4ème primaire. (LD)

Dans le cas de mon apprentissage du ski, j'ai pu surmonter mes difficultés grâce à mon objectif de devenir skieuse. Si cet objectif n'était pas fortement ancré en moi, si je n'étais pas réellement passionnée, je n'aurais jamais fait autant d'essais manqués. Il était impensable pour moi d'arrêter et de considérer que le ski n'est pas un sport pour moi. (AD)

Nous observons à travers ces propos que les sujets ne manifestent pas leur émotion à travers les difficultés qu'ils éprouvent pour apprendre un geste technique, contrairement au sujet venant de l'enseignement spécialisé qui semble éprouver un rapport à l'apprentissage différent des autres.

Notre objectif, à travers ces récoltes de données, était de faire un état des lieux concernant les représentations qu'avaient les sujets interrogés des freins et des leviers aux apprentissages. A la lecture de ces résultats, les sujets ont bien conscience que certaines situations sont favorables ou défavorables à l'apprentissage. C'est surtout la motivation et la confiance en soi de l'élève qui semblent, selon eux, être les facteurs influençant le plus les apprentissages.

Pour faire le lien avec notre question de recherche, nous observons que des thèmes relevés dans nos analyses émergent plusieurs dimensions relatives à l'identité professionnelle : l'image du métier et l'image de l'enseignant. Ces deux images ressortent à travers les freins et les leviers concernant les thèmes nommés *attitudes* et *pédagogie*.

Ainsi, à travers les représentations des sujets interrogés, c'est l'image de maître instruit et de technicien qui semble émerger. Le fait de bien transmettre et maîtriser sa matière, varier les activités sont les rubriques les plus citées par les sujets.

Une troisième image relative à l'identité professionnelle émerge de nos thèmes : l'image que l'enseignant a de l'élève. Ainsi l'image d'un élève « parfait » est celle d'un élève qui fait des efforts, qui s'entraîne, qui est motivé et qui a confiance en lui. Ainsi, les sujets ne relèvent ni la matière, ni les situations d'apprentissage, comme pouvant faire émerger des émotions désagréables chez les élèves et être, de ce fait, un frein aux apprentissages. Par extension à cette image de l'élève, nous pensons à la relation entre l'enseignant et l'élève. Celle-ci n'a été évoquée que d'un point de vue frein, lorsqu'il y a des conflits. Les sujets relèvent très peu la place des émotions dans l'apprentissage. Seul le stress est vu comme une émotion influençant négativement les apprentissages. Il est d'ailleurs le résultat, selon les sujets interrogés, d'un climat jugeant ou d'une pression de temps. Nous notons que, selon les sujets interrogés, ce sont les situations qui provoquent l'émotion et non l'évaluation de la situation par l'individu.

2.2. Analyse des données provenant du questionnaire numérique

Pour accéder aux matrices	Pour consulter les matrices
Synthèse questionnaire numérique	P.114

En parallèle, 54 sujets dont 10 sont déjà enseignants, ont répondu à un questionnaire numérique, sur les perceptions qu'ils avaient d'un module d'initiation aux compétences émotionnelles. Dans ce questionnaire, nous avons recherché quelles représentations ils ont des compétences émotionnelles, quelle définition ils en donnent, quel vocabulaire ils utilisent pour parler de ces CE. Nous avons demandé, également, quelles étaient leurs attentes vis-à-vis de ce cours. Les attentes des sujets nous permettent de pouvoir mieux comprendre ce qu'ils ont besoin d'apprendre. Notre objectif est de comprendre quelle place ils donnent aux émotions dans leur (futur) métier.

Une connaissance en surface des émotions

Les analyses montrent que les sujets ont conscience que certaines émotions sont présentes dans le métier et considèrent même qu'il est important, voire que c'est un devoir, de développer des compétences émotionnelles (12 sujets) :

Il est indispensable de comprendre ce qu'est l'intelligence émotionnelle, tant pour soi (gérer ses émotions et les comprendre) que pour ses élèves. (EFO73)

Les émotions personnelles doivent être contrôlées face à une classe et que je devrai pouvoir gérer les crises émotionnelles potentielles d'élèves. (SMN98)

Cependant, même si les sujets paraissent conscients que les émotions jouent un rôle dans le métier, ils ne semblent pas savoir quel rôle ces émotions jouent exactement. Si bien que 18 sujets attendent d'avoir de la théorie, des techniques concernant l'utilisation de ces compétences émotionnelles en classe ou une réponse aux raisons pour lesquelles ces compétences émotionnelles sont importantes dans l'apprentissage.

[J'attends de ce cours qu'il m'éclaire sur...] ce que l'on entend par compétences émotionnelles et en quoi cela est important lorsque l'on prépare ses périodes de cours ou que l'on fait face à des situations nécessitant une partie émotionnelle. (SMO90)

Certains sujets ne prennent en compte que leurs propres émotions, si bien qu'ils pensent qu'ils vont apprendre à les gérer (10 sujets) et notamment gérer les émotions relatives au stress et à la colère (3 sujets) :

Qu'il me donne des stratégies, des techniques d'aide à la gestion d'émotions plus particulièrement les émotions négatives telles que stress ou énervement causées par des événements en classe. (SFN75)

Comment gérer ses émotions, ne pas "craquer". (SFN94b)

Gérer le comportement des adolescents

Les sujets interrogés ne citent aucune émotion des élèves en tant que telle. Ils sont plutôt portés sur le comportement de l'élève et la gestion de ce comportement. De ce fait, ils voudraient savoir comment réagir avec les adolescents, quelle attitude avoir avec eux (18 sujets). Ils semblent, donc, ne pas faire de lien entre le comportement de l'adolescent et l'émotion qui pourrait pousser l'étudiant à agir de la sorte.

La gestion de mes émotions et comment aider au mieux les élèves (SFN77)

Les façons d'aborder les élèves en cas de soucis (EFO82)

"la bonne attitude" pour traiter avec les élèves (EFN93)

En revanche, certains sujets semblent vouloir prendre en compte les émotions des élèves mais ne savent pas comment gérer cette prise en compte et évoquent le sentiment de se faire avoir ou de ne plus savoir sur quoi s'appuyer pour prendre des décisions (5 sujets). Ils attendent d'être éclairés sur :

Ce qui doit être fait afin de pouvoir certifier de manière objective (SFO97)

Être guidée pour ne plus être trop bonne trop conne (SFO96)

Où placer le curseur en termes d'empathie et comment gérer au mieux les émotions en classe (MMO78)

Nous observons que ces 5 sujets sont déjà enseignants, c'est-à-dire qu'ils représentent la moitié des sujets interrogés déjà enseignants.

Au niveau de la relation enseignant/élève, nous remarquons que les sujets y font référence de manière plus répétée que dans les données provenant du JDR (22 sujets). Cette relation est évoquée tantôt en termes de gestion de classe ou de climat de classe, tantôt en termes de comportement à adopter vis-à-vis des élèves. Les sujets ne mentionnent pas d'émotions concernant les adolescents, les sujets sont surtout axés sur la gestion du comportement de leurs élèves afin d'obtenir un climat d'apprentissage.

Gérer les émotions

Dans nos analyses, il apparaît que les sujets ont une certaine connaissance de ce que sont les compétences émotionnelles, en revanche celles-ci semblent être réduites à la capacité de gérer des émotions, les leurs et celles des autres (20 sujets) ou la capacité à contrôler ses propres émotions (12 sujets) et réagir de manière adéquate en toute circonstance (10 étudiants).

La capacité d'une personne à réagir de manière adéquate face à des situations émotionnelles (conflit, angoisse, peur, sur-motivation, ex.) (SFN81)

la gestion de ses émotions en cours et la capacité à gérer celle des apprenants (SMO90)

Les sujets interrogés montrent des niveaux de connaissances très différents sur les compétences émotionnelles. Par exemple, l'identification des émotions est évoquée par 7 sujets, la compréhension des émotions par 8 sujets, l'utilisation des émotions par 3 sujets. A contrario, 3 sujets n'ont aucune connaissance de ces compétences émotionnelles puisqu'ils complètent la phrase « les compétences émotionnelles pour moi c'est » :

Je n'en ai aucune idée (SMN95)

La capacité à éprouver des émotions pour quelque chose (SMN97)

Les analyses effectuées nous permettent de mettre en évidence que les sujets ont tous conscience que les émotions jouent un rôle dans le métier. Cependant, les sujets semblent, d'une part ne pas posséder le même niveau de connaissances sur les émotions, et d'autre part ne semblent pas faire un lien explicite entre émotion et cognition. Outre le fait qu'ils soient en attente de théorie, les sujets sont en attente d'outils pour gérer leurs propres émotions mais aussi pour pouvoir mieux agir avec leurs élèves. Ce qui pourrait signifier, que les étudiants prennent en compte leurs propres émotions, car elles sont désagréables et donc difficiles à ignorer (colère, stress, frustration), mais ne prennent pas en compte forcément les émotions des adolescents pour expliquer leur comportement. Les sujets observent surtout le comportement mais n'établissent pas de lien avec les émotions des adolescents. En d'autres termes, les futurs enseignants semblent surtout vouloir gérer le comportement des élèves, savoir comment agir avec eux, et semblent aussi préoccupés par la gestion de leurs propres émotions pendant les cours.

Dans les représentations des sujets, se marque la volonté de bien transmettre la matière et d'offrir un cadre bienveillant à leurs élèves. Les sujets sont conscients que les émotions sont présentes dans l'acte d'enseigner, que ce soit les leurs ou celles des élèves. Ils pensent même que c'est très important de développer des compétences émotionnelles quand on est enseignant.

Cependant, nous avons observé que les connaissances sont très superficielles. Les sujets pensent que ce sont les situations qui provoquent l'émotion, ce qui laisse penser que les sujets ne savent pas forcément que chacun vit les émotions différemment. Le comportement des adolescents n'est pas forcément en lien avec les émotions ou les situations d'apprentissage et notamment la matière. De plus, les sujets définissent les compétences émotionnelles comme étant la capacité de pouvoir gérer leurs émotions ou celles des autres, mais peu d'entre eux citent les autres compétences comme celles de l'identification, la compréhension, l'utilisation et surtout l'expression. Nous avons relevé dans les propos d'une seule élève que l'expression des émotions fait partie des compétences émotionnelles.

3. Analyse des données après le dispositif

3.1. Données analysées provenant du questionnaire papier

Cliquer sur le lien pour accéder aux matrices	Consulter la page pour accéder aux matrices
Synthèse questionnaire papier	p. 136

À la fin des travaux pratiques, 66 sujets ont rempli un questionnaire (papier). Il s'agit de relever deux éléments qu'ils ont retenus, et d'énoncer un moment qui a provoqué une émotion agréable et un autre qui a provoqué une émotion désagréable. Notre but est de capter les informations saillantes retenues après le dispositif, l'apprentissage perçu par les sujets afin de comprendre les changements qui s'opèrent au niveau de leur identité.

La preuve du lien entre émotion et cognition

Dans ces analyses nous observons que les sujets prennent conscience du lien qui existe entre l'émotion et la cognition. La rubrique rassemblant le plus de sujets est celle de l'influence des émotions sur le développement intellectuel (26 sujets).

L'empathie permet au cerveau intellectuel de se développer. (LF32)

L'importance de la place que peuvent prendre les émotions, le développement physique du cerveau grâce à l'empathie (KDG23)

L'apport théorique semble pouvoir fournir la preuve aux sujets que le lien existe entre émotion et cognition. Les qualificatifs utilisés comme « à quel point », « besoin », « très importante » (19 sujets), caractérisent le fait que les sujets ont une prise de conscience de la place des émotions dans l'apprentissage et que celle-ci est soutenue par l'apport de la théorie qui fait office de preuve scientifique :

Les émotions ont une place très importante dans l'apprentissage, elles ont un effet physique sur le cerveau. (LF30)

Besoin d'enseigner aux enseignants à comprendre les émotions et à les travailler. Ce n'est pas toujours aussi simple qu'il n'y paraît. (KDG 3)

J'ai appris à quel point les émotions étaient importantes dans l'enseignement. (KDG9)

Des apprentissages à différents niveaux

Comme nous l'avions évoqué dans les représentations, les sujets n'ont pas tous le même niveau de connaissance. Aussi, certains sujets étaient en attente d'un apprentissage pour mieux comprendre leurs élèves tandis que d'autres cherchaient à

mieux gérer leurs propres émotions devant la classe. A la fin du dispositif, les sujets ont le sentiment d'avoir appris quelque chose sur eux-mêmes (22 sujets), mais cela se traduit différemment chez les sujets. Certains expriment le fait qu'ils ont appris à mieux gérer les émotions en mettant des mots dessus (9 sujets), d'autres semblent découvrir qu'ils sont « normaux » (4 sujets), mais ce qui nous paraît le plus étonnant est cette sensation de déculpabilisation qui émerge face aux émotions ressenties en classe. En outre, lorsque les sujets relèvent que cela paraît encore difficile de pouvoir identifier ses émotions (4 sujets), le fait que cela puisse être appris est rassurant.

Apprendre qu'il n'y a pas de honte à ressentir les émotions => dans ma famille c'est tabou (KDG16)

Déculpabilisation de ressentir mes propres émotions et savoir qu'il est possible de réguler +/- et réguler face à une classe. (KDG18)

J'ai pu me rendre compte que le stress n'était pas forcément une émotion négative. C'est une émotion "humaine et normale" qu'il faut simplement apprendre à réguler. (LF31)

Parler/ écouter

La place de la parole et de l'écoute, pendant les travaux pratiques, nous semble importante à relever car elle est évoquée par un grand nombre de sujets (22). Les travaux pratiques apparaissent comme ayant un pouvoir libérateur, déculpabilisant et rassurant (13 sujets) :

Malgré les apparences « tabou » tout le monde se dévoile assez vite et parler de ses émotions « ça fait du bien » ! (KDG7)

J'ai apprécié écouter les témoignages des autres. Ça rassure on se sent moins seule. (KDG13)

Ils ont apprécié l'ambiance non-jugeante (11 étudiants) et le fait de pouvoir écouter sans forcément s'exprimer apporte également un côté rassurant :

Tout le monde est impliqué dans le processus et c'est chouette de voir des gens qui ont une faculté à parler de leurs émotions quand on a du mal à le faire soi-même. (KDG6)

Cela permet aux sujets de pouvoir apprendre grâce aux partages de bonnes pratiques (6 sujets) :

Le partage de bonnes pratiques et de bonnes idées d'enseignants déjà en pratique (KDG7)

Le partage d'expériences, certaines ont suscité mon intérêt et m'ont donné des outils à pouvoir utiliser quand j'enseignerai dans le futur. (KDG33)

J'ai eu le sentiment d'avoir obtenu des pistes de solutions en lien avec l'intégration des émotions dans les cours du secondaire. (LF8)

Lors de l'observation des travaux pratiques nous avons relevé que les personnes prenant la parole étaient des enseignants. Deux sujets non enseignants relèvent qu'ils ont eu plus de difficultés à comprendre réellement le poids des émotions dans l'acte d'enseigner.

Le fait que je ne sois pas enseignant, je n'ai pas encore vraiment expérimenté les émotions dans cette situation. (KDG6)

Difficile à imaginer pour une personne pas encore enseignante. (LF14)

D'ailleurs, nous observons que certains sujets n'ont pas vécu de manière aussi positive ou constructive le dispositif. Pour 6 sujets, le fait de devoir exprimer des émotions désagréables et de devoir y penser (8 sujets) a provoqué un malaise :

De devoir m'exprimer sur mes sentiments, même rien que d'y penser (heureusement que l'on n'est pas obligé de parler). (KDG8)

L'idée que je devais échanger avec quelqu'un que je ne connaissais pas alors que je suis plutôt timide=> menacée. (LF1)

Un sujet évoque d'ailleurs que cela puisse poser un problème dans le métier d'enseignant de ne pas avoir cette capacité d'expression.

La difficulté à exprimer ses émotions lorsqu'elles sont négatives. Je comprends que cela peut être un obstacle dans la profession d'enseignant. (KDG31)

Cette récolte de données visait à obtenir dans les réponses des étudiants des éléments qui pourraient caractériser l'apport du dispositif. A ce stade des analyses, nous pensons que, dans les propos des étudiants, émerge une prise de conscience de la place des émotions dans l'apprentissage. La théorie sur l'émotion et les compétences émotionnelles apporte la preuve aux sujets qu'il y a bien un lien entre émotion et cognition. De plus, les sujets découvrent que la parole ou encore l'expression de leurs émotions peut être libérateur.

3.2. Données analysées provenant du questionnaire numérique

Peu de temps après le questionnaire papier, 41 sujets ont répondu à nouveau au questionnaire numérique. Notre but est de pouvoir capter une évolution dans les propos des étudiants en donnant le même questionnaire avant et après le dispositif.

Pour accéder aux matrices	Pour consulter les matrices
Synthèse questionnaire numérique 2	P. 133

L'importance des émotions : les siennes et celles des autres

Lorsque nous interrogeons les étudiants avec le même questionnaire, nous observons que les sujets caractérisent le fait d'avoir des compétences émotionnelles comme primordial. Ils utilisent des adjectifs ou des noms pour qualifier l'importance d'avoir des compétences émotionnelles dans leur métier (23 sujets) : indispensable, nécessaire, utile, primordial, une qualité, la clé, un devoir, un besoin.

Ils disent également avoir été éclairés sur l'importance du lien entre émotion et cognition (9 sujets) :

Il y a une connexion importante entre les compétences émotionnelles et le cognitif, qu'il faut en avoir conscience et essayer d'acquérir les outils pour pouvoir reconnaître, gérer et moduler ses propres émotions et celles de nos élèves (SFN75)

Les sujets découvrent qu'il existe des stratégies pouvant aider à réguler l'émotion (7 sujets) et ont conscience des bénéfices d'avoir des compétences émotionnelles pour leur bien-être professionnel et privé (5 sujets). 6 sujets considèrent que les compétences émotionnelles sont surtout reliées au fait de se comprendre et de savoir réguler ses propres émotions. 4 étudiants considèrent qu'ils ont été éclairés concernant la manière de gérer les émotions en classe et de réagir devant la classe.

Les 5 compétences émotionnelles

Pour définir les CE, 14 sujets utilisent les termes de Mikolajczak et al. (2020), à savoir : identifier, comprendre, réguler, utiliser ses émotions et celles des autres. Ils omettent, cependant, la compétence d'expression des émotions. En revanche, 4 étudiants citent l'expression comme compétence émotionnelle et omettent les autres ou les remplacent par d'autres termes :

Savoir gérer, réguler et exprimer ses émotions au bon moment et de la bonne manière (SFN94b)

La capacité à comprendre, analyser, exprimer et réguler ses émotions (MFN97)

La capacité à partager ce que l'on ressent (SMN97)

Écouter. Analyser. Exprimer et réguler. (EMN83)

Nous notons que 3 étudiants sont centrés sur l'expression de leurs propres émotions, alors que le 4^{ème} est plutôt centré sur celles des élèves, voire du groupe :

Prendre en considération les sentiments individuels des élèves. Indispensable à la gestion relationnelle du groupe classe (EMN83)

Dans ces analyses, nous observons que les sujets considèrent qu'ils ont appris à identifier, mettre des mots sur les émotions, comprendre que les besoins, les valeurs, les objectifs, bousculés, non assouvis pouvaient faire émerger des émotions. De plus, ils découvrent qu'il existe des stratégies de régulation émotionnelle, ce qui leur permet d'avoir le sentiment de mieux se comprendre mais également de mieux comprendre les adolescents. Le fait de comprendre que l'émotion émerge parce que l'individu voit un obstacle à ses objectifs, ou des besoins non assouvis, ou des valeurs bafouées, permet aux sujets d'extrapoler cette théorie aux élèves. De ce fait, les sujets ont le sentiment de pouvoir mieux agir vis-à-vis de leurs élèves. On retrouve également la dimension de l'expression de l'émotion qui non seulement paraît pertinente pour soi mais aussi pour les autres.

3.3. Données analysées provenant du JDR

Pour accéder aux matrices	Pour consulter les matrices
Synthèse JDR 2	P. 134

En parallèle du questionnaire numérique, nous avons récolté la réponse aux questions du JDR (post dispositif) de 59 sujets. Il s'agissait de leur demander 3 éléments particulièrement importants qu'ils ont retenus et comment aider l'élève à se sentir bien face aux apprentissages. Notre but est de pouvoir capter l'apport du dispositif à travers l'apprentissage perçu et les pratiques que les étudiants pourraient mettre en place dans leur (future) classe.

La confirmation de l'importance de l'émotion et du lien avec la cognition

Tout comme dans les données relatives aux questionnaire numérique et papier, nous avons relevé dans les propos de 24 sujets, l'importance du lien entre cognition et émotion :

Je retiens l'importance de tenir compte des émotions à l'école, autant des élèves que les miennes. Il faut en tenir compte pour améliorer leur apprentissage. (CG)

Enfin, je suis à présent consciente du rôle des émotions dans l'apprentissage, mais je ne me rendais pas compte que le travail de prise de conscience et de régulation des émotions pouvait prendre part dans mon cours de sciences. (CA)

Un enseignant n'enseigne pas uniquement une matière qui doit pouvoir être maîtrisée par les élèves. Il doit également pouvoir donner de l'importance aux émotions. (CHH)

Selon nous, ces réponses confirment encore une fois que les étudiants ont pris conscience de l'importance des émotions dans l'apprentissage. On observe que, même les étudiants qui étaient déjà convaincus de l'importance des émotions dans l'apprentissage, le sont encore plus. C'est également dans l'utilisation des termes « avant » ou « désormais » que se marque cette prise de conscience :

Je suis désormais convaincue que les compétences émotionnelles sont essentielles à enseigner. (FW)

Meilleure connaissance théorique

A nouveau, comme dans les données précédentes, c'est-à-dire les données du questionnaire numérique et du questionnaire papier, le thème de l'apport théorique est particulièrement abondant. 32 sujets ont rapporté un apprentissage sur la théorie de l'émotion ou des compétences émotionnelles. La rubrique la plus citée est celle du lien entre les valeurs, les besoins et l'émotion (14 sujets) :

Enfin, je retiens la nécessité de lier les émotions à des besoins ou valeurs pour mieux comprendre la source des émotions et les maîtriser. (MM)

Grâce à la partie théorique et pratique, j'ai compris que cela pouvait avoir des bienfaits sur l'apprentissage des élèves. (MT)

Dix sujets relèvent l'influence des émotions sur le bien-être et les performances. 9 sujets notent que certaines émotions sont activantes ou désactivantes et peuvent, peu importe la valence, être un frein pour les apprentissages.

Il apparaît que les sujets prennent en compte les deux versants de l'émotion (interindividuel et intra-individuel) dans l'apprentissage : avoir de l'empathie est importante pour 11 sujets, c'est le rôle d'un enseignant d'aider à comprendre, gérer les émotions des élèves (9 sujets), et il est primordial, pour 9 sujets de prendre en compte leurs propres émotions :

Il est cependant indispensable de pouvoir les gérer afin de ne pas dire des choses qu'on ne devrait pas sous le coup de la colère ou de la tristesse. Nous devons être capable de minimiser nos émotions négatives devant les élèves afin de favoriser un enseignement dans de bonnes conditions. (CLD)

Les situations d'apprentissage vont obligatoirement faire naître des émotions tant chez les élèves que chez le professeur, il est important de les accepter et de les gérer adéquatement pour favoriser cette activité d'apprentissage. (GD)

A travers ces propos les sujets semblent prendre conscience que leur attitude et leurs émotions peuvent exercer une influence sur les élèves ainsi que la matière enseignée peut faire émerger des émotions chez les élèves.

Place à l'expression

Un autre thème émerge, après le dispositif, celui de la place à l'expression. Douze sujets évoquent le fait qu'il peut être bien d'organiser des temps de parole et de faire exprimer le ressenti des élèves (15 sujets) :

J'ai envie de laisser la parole à chaque élève, que chacun puisse s'exprimer quand il le souhaite, exprimer ses émotions. (BL)

J'aimerais régulièrement organiser des temps de parole au début ou à la fin des cours. Les élèves qui le souhaitent pourront alors s'exprimer, que ce soit sur leur ressenti par rapport à la matière que nous serons en train de voir (peut-être même proposer des choses à améliorer) ou par rapport à un événement particulier et aux émotions qu'il entraîne. (CHD)

Cinq sujets relèvent, en parallèle, que les enseignants, aussi, peuvent exprimer leurs émotions aux élèves.

Savoir méta communiquer sur ses propres émotions peut permettre de désamorcer des situations difficiles. (KC)

Apprentissage pour soi

Les analyses montrent que les sujets ont pris conscience de leur fonctionnement en matière de régulation émotionnelle et semblent rassurés par le fait qu'ils puissent s'améliorer (5 sujets) :

La première chose que je retiens est le fait que les compétences émotionnelles peuvent se travailler, elles peuvent évoluer. Il ne s'agit pas d'un trait intrinsèquement figé donc on peut tous s'améliorer. (LD)

Chaque enseignant doit essayer d'agir de la meilleure des façons mais nous ne sommes pas parfaits et nous pouvons nous améliorer avec l'expérience. (CH)

Ensuite, nous observons que les sujets manifestent différents apprentissages en fonction de leurs prédispositions. Trois sujets évoquent les manifestations physiques afin de mieux identifier leurs émotions, 2 sujets ont trouvé des moyens de pouvoir mieux se comprendre en utilisant les outils (roue des émotions et vocabulaire) reçus aux cours. Deux sujets trouvent que l'identification de l'émotion reste encore complexe :

Dans une situation donnée, il y a toujours plusieurs émotions qui sont ressenties, durant les activités pratiques j'ai pu constater qu'elles sont assez difficiles à identifier. (AT)

Les émotions influencent les comportements

De nouvelles rubriques émergent et viennent compléter les attitudes des enseignants considérées comme leviers. Les sujets prennent conscience du poids des émotions dans l'apprentissage notamment en ce qui concerne le rapport émotionnel à la matière (10 sujets), mais aussi en ce qui concerne leur propre attitude envers les élèves qui se veut empathique (11 sujets) :

Je ne me rendais pas compte que l'apprentissage proprement dit pouvait susciter des émotions négatives chez les élèves. (KN)

Pour ma future profession je retiens d'abord l'empathie, que le professeur peut adopter face à l'expression des émotions d'un élève. (MM)

De plus, les sujets prennent conscience que les adolescents ont aussi des émotions qui influencent leur comportement. Ainsi, ce n'est pas le manque de motivation qui apparaît comme frein aux apprentissages mais plutôt l'influence des émotions sur le comportement (6 sujets), qu'il faut dès lors s'attacher à mieux comprendre les sources du comportement (6 sujets) et aborder et sensibiliser les élèves à la dimension émotionnelle (11 sujets) :

Mais surtout de ne pas oublier que ces adolescents à qui nous donnons cours ressentent eux aussi bcp d'émotions et que parfois leur comportement n'est pas dû à un manque de motivation ou une volonté de perturber le cours mais est en fait la manifestation de leur mal-être. (MP)

Il est important de sensibiliser les élèves à ce concept pour que, eux aussi, puissent apprendre à avoir des compétences émotionnelles qui peuvent améliorer les 4 mêmes domaines principaux de leur vie. (CHD)

Si les sujets considèrent que les émotions influencent le comportement des élèves ils considèrent aussi que leur émotion influence leur comportement propre, et que pour cela il est important de maîtriser sa colère, son impulsivité (9 sujets) et qu'il ne faut pas porter de jugement moral sur les émotions des élèves (3 sujets). Ainsi, 9 sujets considèrent que c'est leur rôle de comprendre et d'aider les élèves à gérer leurs émotions :

Certains élèves peuvent ne pas exprimer leurs émotions, mais peuvent cependant les ressentir et c'est notre rôle de tenter de les comprendre et d'agir en conséquence. (CA)

Les analyses effectuées mettent en exergue que les sujets ont une prise de conscience concernant l'importance des émotions dans le métier d'enseignant et cela sur plusieurs plans. Il s'agit, tout d'abord de l'influence des émotions tant sur le comportement des enseignants que sur celui des élèves. Les sujets considèrent dès lors qu'il faut faire preuve d'empathie, d'écoute, de disponibilités envers les élèves.

L'élève n'est plus vu comme un être avec ou sans motivation mais avec des émotions qui influencent ses actions. Il s'agit ensuite de faire de la place aux émotions à travers les activités de classe. Ainsi, les sujets considèrent qu'il est important de laisser une place à l'expression de l'émotion en organisant des temps de parole afin que tout le monde puisse, enseignant compris, s'exprimer librement. Les sujets prennent conscience du lien qui peut être amélioré, entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves, par des échanges, une meilleure connaissance des uns et des autres, des activités collaboratives.

4. Analyse de données après les stages

4.1. Données analysées provenant des entretiens

L'objectif de cette analyse est de pouvoir capter l'apport du dispositif au niveau de l'identité professionnelle des (futurs) enseignants quelques mois plus tard, après leurs stages. Après avoir réalisé une analyse verticale des entretiens, nous livrons ici l'analyse horizontale.

Pour accéder aux analyses	Consulter les analyses
Analyse verticale VDH	p. 146
Analyse verticale CD	p. 150

4.2. Présentation des sujets interrogés.

Pour nos entretiens, deux sujets ont accepté de partager leurs perceptions de l'apport du dispositif quelques mois après son déroulement. Nous avons deux profils relativement différents. VDH a 46 ans, est en reconversion professionnelle et est déjà enseignante dans les classes en immersion (français/néerlandais), de la 1^{ère} à la 4^{ème} de l'enseignement général, depuis presque deux ans, dans un collège du Brabant-Wallon. Elle est Docteure en biologie et a enseigné à l'Université. Après ses études à l'université elle a travaillé dans une entreprise effectuant des études cliniques en cardiologie interventionnelle. En 2017, elle décide de suivre une formation en *coaching* pour s'installer ensuite comme indépendante. Elle décide de devenir enseignante au moment de la crise COVID car elle vient de se lancer comme

indépendante et doit trouver un mi-temps. Elle raconte que l'enseignement n'était pas un vrai choix « mais alors, entre-temps, c'est devenu un choix ». Sous les conseils de son directeur, VDH entreprend l'agrégation afin d'obtenir les titres pédagogiques en français.

CD, 25 ans, n'est pas encore enseignant et vient de terminer ses stages. Cela fait longtemps qu'il veut devenir enseignant. Il appréciait aider sa petite sœur à faire ses exercices et « aimait corriger les dictées ». Il a d'abord entrepris un bachelier en sciences, puis un master, pour ensuite se diriger vers l'agrégation. Ses stages lui ont permis de confirmer son choix de profession. CD se livre assez rapidement sur son vécu scolaire complexe, sur fond de problèmes familiaux importants, puisqu'il nous informe qu'il a été placé en famille d'accueil.

4.3. Analyses des entretiens

Place des émotions

Pour chacun des sujets interviewés nous avons relevé que la place des émotions est importante : l'enseignant doit faire preuve d'empathie, écouter ses élèves et les comprendre :

C'est vraiment une grande écoute et je pense une empathie aussi. J'essaie ...d'un maximum ...d'être... enfin de comprendre, en tous les cas, la personne devant moi. (VDH)

Je sais que je suis empathique aussi, je ressens fort les choses. Donc je savais que ça allait faire partie d'une façon ou d'une autre de mon métier. (CD)

Nous relevons pour les deux sujets, que la relation avec les élèves, et l'enseignement de la matière vécue comme passion, sont ce qui leur procure le plus de plaisir. Dans la relation, c'est surtout la reconnaissance que leur témoignent les élèves qui fait émerger des émotions positives :

J'ai ressenti quand même une petite...une petite pointe dans la gorge parce que les élèves m'ont vraiment montré qu'ils avaient beaucoup apprécié le stage qu'ils m'avaient apprécié et que j'ai trouvé ça super chouette. (CD)

Par hasard j'ai eu un retour ... donc il a dit à ma nièce : elle prend jamais le journal de classe... je trouvais pas ça spécialement flatteur parce que moi je trouvais que vraiment, J'avais un lien, un chouette lien. Ceci dit, je me rends compte, que finalement pour eux, c'est hyper important... Mais en fait je suis jamais rentrée dans... j'ai jamais dû rentrer dans ce lien et c'est le bonheur total en fait. c'est bonheur (VDH)

Cependant, nous observons des différences dans les émotions vécues en classe. Les deux sujets ne semblent pas vivre la même réalité. Le sujet, déjà enseignant, doit

faire face à des émotions désagréables et intenses telle la colère, quand l'autre sujet, stagiaire, doit faire face à des « petits stress » pour gérer la classe :

Et c'est vrai que dans ces moments-là, là je pouvais sentir une espèce de voilà un petit stress où je me suis dit bon bah allez maintenant je commence à les perdre, Qu'est-ce que je fais ? Et pas toujours facile, Alors voilà, ça fait partie du jeu aussi. (CD)

C'était ma première grosse enfin grosse colère, j'en avais déjà eu quelques-unes mais c'était vraiment ma première grosse colère et là, j'ai eu vraiment beaucoup de mal avec mes émotions ... mes émotions ça n'allait pas du tout et donc j'avais pas de stratégies en tête non plus. Je...j'agissais sur le coup de l'émotion et sur le coup de la colère finalement je ...en me disant mais c'est quoi ces enfants irrespectueux. (VDH)

En revanche les deux sujets évoquent tous les deux la charge de travail comme faisant émerger une grande fatigue physique et psychologique, si bien que cela provoque chez les deux sujets, une déstabilisation :

En tous les cas pour le moment et en tant que nouvelle enseignante, le boulot est colossal... mais moi j'ai quand même, pour le moment, en tout cas, avec l'agrégation en plus, une fatigue physique... et j'ai que 14h de cours...(VDH)

Moi je me suis quand même rendu compte que c'était une grosse grosse charge de travail. ... si, on peut lier ça aux émotions, parce qu'il y a des moments où je me suis dit putain, mais pfff ... je suis en fait...c'est peut-être trop lourd et peut être que c'est pas un bon... c'est peut-être pas un truc pour moi parce que c'est... est ce que je m'y prends bien ? est-ce que... est-ce que je suis... est ce que finalement y a pas un truc qui va pas avec moi, que je prenne autant de temps pour préparer mes cours ? (CD)

Expression des émotions

Concernant l'expression des émotions, nous observons deux sujets ouverts à la discussion, à l'écoute. Les deux sujets ont à cœur de dialoguer avec leurs élèves. En revanche, nous observons que sur le terrain, dans la réalité, le sujet déjà enseignant peine à pouvoir laisser la place à des moments de parole, il semble courir après le temps pour rattraper la matière non vue pendant les semaines de pandémie :

Ça moi j'aimerais beaucoup aller dans ce genre d'échanges, les moments informels [...] enfin beaucoup c'est à dire que bon il y a la matière mais oui j'aimerais aussi avoir ce genre de moment sauf qu'il y a eu le COVID et que j'ai raté 5 semaines de cours et que je n'ai absolument plus du tout le temps d'aller faire ce genre d'échanges informels. (VDH)

Le sujet stagiaire, quant à lui, semble moins ressentir la pression de la matière et semble plutôt préoccupé par la présence du maître de stage qui l'empêcherait de mettre en place des temps de parole :

Il y a le maître de stage qui est dans le fond de la classe, en train de surveiller ce qui se passe. Et il y a... c'est... C'est difficile de prêter vraiment attention aux élèves en tant qu'élève et en tant que personne. (CD)

De plus nous observons que l'expression de ses propres émotions n'est pas encore totalement intégrée dans l'identité professionnelle du sujet déjà enseignant :

Ça me touche quand ils rentrent dans la classe sans dire bonjour et quand ils partent sans dire au revoir ... et je leur dis, franchement, que... Enfin voilà ... que moi, pour moi, bonjour et au revoir c'est important de se regarder dans les yeux. (VDH)

Nous voyons dans ces propos, que le sujet n'explique pas pourquoi elle est touchée par l'indifférence des élèves à son égard. VDH n'exprime pas son émotion mais plutôt ses valeurs.

Compétences émotionnelles

Il est difficile de relever dans les propos des sujets, l'apport du dispositif dans leur construction identitaire car les deux sujets, nous l'avons vu, indiquent dans leur parcours de vie un intérêt pour la dimension émotionnelle. L'un s'est formé en coaching et se dit passionné par les émotions, l'autre, se montre comme quelqu'un de sensible et pour qui l'émotion est présente constamment. De plus, l'apport réel du dispositif est complexe à identifier car les deux sujets font constamment des liens avec les cours qu'ils suivent à l'agrégation et indiquent un apport multiple pour leur (futur) métier :

Ça va vraiment de mieux en mieux en fait, je pense, sincèrement hein, qu'en faisant l'agrégation en ayant tous ces cours... enfin je me suis dit, au début, mais quelle évolution par rapport, donc, en septembre et maintenant... il y a une vraie évolution et je pense sincèrement que c'est ...bon donc... le ..., peut être le cours oui le cours sur les compétences émotionnelles et puis tout ce qu'on a vécu, tout ce qu'on a eu sur les autres cours qui m'aident là-dedans...(VDH)

Nous avons relevé, malgré tout, un apport du dispositif, dans les paroles des sujets, prenant la forme d'une régulation émotionnelle a posteriori. Ils expriment tous deux, de manière implicite, une certaine déculpabilisation vis-à-vis de leur émotion de manière générale. En d'autres termes, le dispositif a permis de relativiser, pour l'un, les émotions ressenties devant la classe et pour l'autre, le fait que les émotions ont bien leur place dans le quotidien :

Pendant les TP je me suis dit ah bah quand même l'émotion elle a sa place, c'est... ça m'a un peu rassuré parce que je suis quelqu'un qui suit... parce que oui ça aussi je suis quelqu'un, moi je sais que je suis quelqu'un de sensible. Je suis...je suis, bah l'émotion, moi c'est quelque chose qui me parle... (CD)

Je dirais que ce dispositif m'a peut-être aidé à comprendre encore une fois peut être un peu mieux qui j'étais. (CD)

Mais franchement ça m'a quand même permis, en tous les cas, d'essayer de prendre une vue d'hélicoptère et de se dire en effet oui il y a une émotion qui monte... et donc oui si je pense quand même que... si (VDH)

Nous remarquons cependant que les deux sujets n'évoquent pas ou peu d'apport en matière de compétences émotionnelles. Nous pourrions même dire qu'ils n'y pensent pas, et notamment, en matière de régulation émotionnelle devant la classe :

Très franchement quand je suis devant les élèves, je ... il y a aucun dispositif qui me reviendrait, comment est-ce que je peux réguler mes émotions de manière... la théorie ne me reviendrait pas directement. (VDH)

De cette analyse de données, récoltant les représentations de deux sujets quelques mois plus tard, nous retenons qu'ils montrent une ouverture aux émotions, les leurs et celles de leurs élèves. Cependant, pour l'un, la régulation des émotions est complexe devant les élèves et nous observons que le sujet ne fait de lien ni avec le dispositif, ni avec les différentes stratégies de régulation, vues au cours, qui peuvent être mises en place. Pour l'autre, la confrontation avec la régulation d'émotion désagréable et intense n'a pas encore été de mise ou en tous cas pas de manière aussi désagréable que pour le sujet enseignant, ce qui fait qu'il n'a pas abordé cette dimension mais paraît conscient de son importance :

Je me dis à mon avis quand je serai enseignant mais l'émotion clairement sera... sera très présente et je pense qu'il y aura aussi des moments où j'en aurais peut-être ras-le-bol parce que ce sera trop lourd, des moments aussi, je serai très heureux parce que je verrai que ça marche bien. (CD)

La dimension de l'expression des émotions, les siennes ou celles des élèves, n'a été évoquée, comme tel, que par le sujet stagiaire qui considère important de créer et organiser des temps de parole.

Dans mes cours j'envisagerai de laisser des temps de paroles et voilà des moments où je laisse 5-10 minutes, on arrête le cours et on discute entre nous pour voir un peu ce que les élèves ressentent. Ce que... ce qu'ils pensent, comment ils se sentent, eux, est-ce qu'ils vont bien ? Est-ce qu'ils ont envie de me parler de leur de prob..., de leur situation. (CD)

Ces temps de discussions, de paroles, d'échanges informels, sans évoquer la dimension émotionnelle, ont été abordés par le sujet enseignant, mais elle y renonce au bénéfice de l'avancement dans la matière.

Les analyses nous montrent que c'est l'ensemble de la formation qui permet aux sujets de s'approprier de multiples outils pour faire leur métier. Le dispositif sur les compétences émotionnelles se marque différemment en fonction des sujets. Dans notre cas, nous avons deux sujets qui ont une ouverture à l'émotion et se servent du dispositif pour soit prendre du recul sur les émotions, soit pour se rassurer par rapport au fait qu'il n'est pas mauvais, d'avoir des émotions, de l'empathie envers les élèves.

5. Synthèse générale des données analysées

Les objectifs de cette recherche sont d'analyser l'apport d'un dispositif développant les compétences émotionnelles et de capter l'apport de ce dispositif au niveau de l'identité professionnelle en construction des sujets. La comparaison des données récoltées, avant et après le dispositif, nous permet de rendre compte des traces laissées par le dispositif au niveau de l'identité professionnelle des sujets. Ainsi, la prise de conscience de l'importance de prendre en compte les émotions dans l'apprentissage se marque à plusieurs niveaux de l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous avons observé l'émergence de nouvelles rubriques notamment au niveau des représentations du métier, de l'enseignant et de l'élève.

Cliquer sur le lien pour accéder aux matrices	Consulter la page pour accéder aux matrices
Synthèse état des lieux	p.139
Synthèse générale après dispositif	p. 142

5.1. Changements dans les représentations du métier

Avant le dispositif

Nous avons vu, dans l'état des lieux des représentations des sujets concernant les freins et les leviers aux apprentissages, que les émotions étaient peu présentes voir même absentes du registre des représentations. Seul le stress apparaissait comme une émotion influençant négativement les apprentissages. En revanche nous avons relevé dans un autre questionnaire, que les sujets vouaient, pourtant, une importance à la gestion des émotions de manière générale (les leurs et celles des autres).

Après le dispositif

Même si l'aspect émotionnel semblait important pour les sujets avant le dispositif, il apparaît qu'ils n'étaient pas conscients de l'influence des émotions sur l'apprentissage. Les analyses, concernant l'après dispositif, montrent une réelle prise de conscience du lien entre les émotions et le développement intellectuel chez les sujets. Ce sont, de loin, les rubriques, les plus citées par les sujets, dans toutes les données analysées post-dispositif.

De plus, après le dispositif, les sujets expriment que c'est leur rôle d'enseigner ces compétences émotionnelles auprès des élèves :

Je considère maintenant que je peux (et dans certaines circonstances je dois) jouer un rôle pour réguler les émotions des élèves. (FM)

Après, tant la partie théorique que pratique, j'ai reconnu qu'il y a un besoin d'enseigner aux enseignants à savoir gérer tant leurs émotions que celles de leurs élèves. (OC)

Aussi, lorsque le contexte d'apprentissage devait être bienveillant, avant le dispositif, c'est l'image d'un enseignant qui doit faire preuve d'empathie et qui prend conscience qu'il peut aider les élèves à gérer leurs émotions :

Je suis de plus en plus acteur que spectateur face à ces émotions. Alors qu'avant ma posture était plutôt « les émotions sont des choses personnelles, que chacun assume les siennes ». (FM)

En outre, les sujets affichant déjà une connaissance sur les émotions notifient qu'ils ont tout de même pris conscience de ce lien entre cognition et émotion. Ce qui fait que cela confirme que les sujets, malgré certaines connaissances préexistantes au dispositif, ont une connaissance en surface des émotions.

Après les stages

Dans les propos des deux sujets interrogés, nous observons que certaines représentations sont présentes quelques mois après le déroulement du dispositif. Les deux sujets rapportent qu'il est important pour eux de respecter l'élève en faisant preuve d'empathie et d'écoute.

Cependant, nous notons que certaines représentations qui avaient changé juste après le dispositif n'apparaissent plus dans les propos des deux sujets après les stages. L'aspect, apprentissage des compétences émotionnelles aux élèves, ne fait plus partie des propos.

Si nous observons que certaines représentations ont évolué et pérennisé dans le temps, que d'autres ont disparu, nous notons, en revanche l'apparition de nouvelles représentations du métier : l'importante charge de travail. Elle semble procurer fatigue et émotions désagréables chez les deux sujets.

Une autre rubrique, présente avant le dispositif, absente après le dispositif et réémergeant après les stages, est le niveau d'empathie ou de relation affective à avoir avec les élèves. Les deux enseignants cherchent le juste milieu entre écoute, empathie et mettre des limites.

C'est vraiment le juste équilibre entre le ... l'écoute, l'empathie et la... et la structure, le cadre qui doit être répété en permanence. (VDH)

Sur le long terme il faudrait que je puisse aussi moi apprendre à gérer ce recul parce qu'on peut pas être trop proche de nos élèves non plus mais en même temps pas trop de distance ça je l'ai compris aussi c'est un juste milieu. (VDH)

5.2. Changements dans la prise de conscience de soi

Avant le dispositif

Les données analysées ne permettent pas de dire si les sujets ont une grande conscience d'eux-mêmes. Néanmoins, nos analyses mettent en avant que les sujets n'établissent pas de lien explicite entre leurs propres émotions et l'influence de celles-ci sur eux-mêmes et sur leurs élèves.

Après le dispositif

La prise de conscience se note en termes de découvertes de soi, une sorte de prise de conscience de soi. En effet, les sujets formulent le fait, par exemple, qu'ils ont pris connaissance de stratégies de régulation émotionnelle comme le fait de temporiser. Ils notent qu'ils utilisent des outils pour mieux identifier et comprendre leur émotion. Ainsi, nous constatons que l'appropriation du dispositif s'est faite de manière très différente pour chaque sujet. C'est-à-dire, en observant de manière plus individuelle, l'apport du dispositif change les représentations que les sujets avaient de l'influence des émotions sur la dimension interindividuelle. Certains sujets ne voyaient dans l'apport du dispositif qu'un moyen de gérer la classe, voire « *les émotions de la classe* » (SFN98b). Après le dispositif, le regard change et se centre davantage sur l'influence des émotions de l'enseignant sur les élèves :

Je retiens que, s'il semble évident que le professeur peut ressentir/interpréter les émotions des élèves, ceux-ci peuvent également ressentir les émotions du professeur. Je n'aurais pas forcément pensé à ce facteur avant les TP. (AUG)

Après les stages

Les deux sujets font part de retombées différentes concernant le dispositif. Le sujet déjà enseignant rapporte que le dispositif lui a permis de prendre « une vue d'hélicoptère » par rapport aux émotions ressenties en classe. L'autre sujet, non enseignant, formule l'apport du dispositif comme permettant de déculpabiliser sur le fait de prendre en compte ses émotions. Cependant, nous notons, chez les deux sujets que les émotions, doivent rester sur le pas de la porte de l'École :

Par rapport à moi, même chose, je pense que quand j'arrive en classe, il faut aussi pouvoir, comme je l'ai dit, faire un peu abstraction du reste... (CD)

Quand on part plus ou moins avec une intrigue, alors ils sont quand même déjà plus passionnés, et on oublie cette émotion qui était plutôt difficile en fait, à ce moment-là. En fait, j'essaye d'effacer les émotions difficiles à travers la passion que j'ai pour la science en fait, finalement... Je pense... (VDH)

5.3. Place à l'expression

Avant le dispositif

Nous avons relevé dans l'état des lieux des représentations des sujets, que la place de l'expression ou encore du dialogue était pratiquement absente des propos des sujets.

Après le dispositif

Le moment de parole offert par le dispositif apparaît comme un moment libérateur, déculpabilisant pour les sujets car, disent-ils, il est effectué dans un cadre non jugeant :

Le confort de pouvoir parler / écouter en toute bienveillance (LF16)

Pouvoir s'exprimer parce que parfois on a des choses enfouies en nous et, s'exprimer nous fait du bien. (LF19)

Cette place de la parole se note aussi dans les propos des sujets qui veulent faire exprimer les élèves : les sujets veulent devenir les confidents des élèves, ils veulent échanger des banalités et certains proposent de dégager du temps pour organiser des moments d'échange.

Après les stages

Pour la dimension de l'expression nous notons que les représentations des sujets sont différentes. Pour le sujet enseignant, il est complexe de pouvoir trouver des moments dans lesquels il peut échanger avec les élèves autrement que des banalités telles que bonjour et au revoir. Le sujet semble courir après le temps et notamment à cause des semaines perdues pendant le COVID. Il faut donc rattraper la matière en retard. L'autre sujet rapporte le fait qu'il a pris le temps d'interroger les élèves sur ce qu'ils ressentaient par rapport à lui et par rapport à la matière.

5.4. Les émotions des élèves

Avant le dispositif

Dans les représentations initiales, l'élève devait être motivé et avoir confiance en lui pour apprendre. Les sujets n'établissaient pas de lien entre les émotions et la

motivation, ni le lien qui pouvait exister entre l'émergence d'émotions et la matière enseignée.

Après le dispositif

Les analyses après dispositif montrent que les sujets ne voient plus l'élève comme étant un réservoir à motivation et à confiance en soi. Ils prennent en considération le fait que l'élève a aussi des émotions et que celles-ci influencent le comportement des élèves. Peu de sujets ont rapporté le lien entre les émotions et la matière enseignée. Cependant, nous notons que beaucoup de sujets ont été surpris par la vidéo projetée pendant les travaux pratiques. Ils rapportent qu'ils ont ressenti un mal à l'aise de voir et d'entendre la jeune fille exprimer des émotions désagréables concernant les mathématiques. Ce qui pourrait révéler une certaine prise de conscience des émotions en rapport avec la matière enseignée.

Après les stages

Nos données ne nous permettent pas de dire si la conscience du lien entre les émotions et la matière enseignée est toujours présente. Nous soulignons cependant que les deux sujets ne parlent du lien entre émotion et matière enseignée qu'à travers l'intérêt que les élèves ont pour la matière. Ils n'abordent donc pas le fait que les élèves puissent avoir des émotions désagréables envers la matière. De plus, nous notons que les deux sujets considèrent qu'ils doivent faire appel aux éducateurs lorsqu'un problème surgit, que ce soit en matière de gestion d'un comportement difficile ou en matière d'élèves évoquant des problèmes familiaux.

Discussion

1. Retour sur les résultats

Au terme de ces analyses, il est temps de comparer nos résultats à notre cadre théorique et à d'autres théories, auxquelles nous n'avons pas pensé avant les analyses, pouvant nous aider à mieux comprendre l'apport de ce dispositif auprès d'étudiants au niveau de leur identité professionnelle en construction. Ainsi, cette discussion permet de convoquer d'autres cadres théoriques pour étayer nos propos. Cela nous permettra aussi de confirmer, ou non, nos hypothèses et de les compléter. Nous reviendrons ensuite sur les limites de cette étude et ses perspectives.

Nos questions de recherche ont pour but d'identifier les retombées d'un dispositif initiant au développement des compétences émotionnelles et de trouver des traces ou non de cet apport, à plus ou moins long terme, dans l'identité professionnelle des étudiants en formation à l'agrégation.

1.1. L'image de la profession, de l'enseignant

Nous observons, avant le dispositif, que l'image de l'enseignant se rapportait à l'image d'un enseignant maîtrisant la matière et la transmettant à ses élèves assidus, et cela dans un cadre bienveillant. Les émotions de l'enseignant sont évoquées comme devant être maîtrisées et contrôlées, donnant l'apparence d'un enseignant qui cache ses émotions à ses élèves, plutôt que de les réguler. Cela pourrait être mis en parallèle avec la neutralité émotionnelle mentionnée par Virat (2019) dans ses recherches sur les enseignants français. Virat affirme à ce propos qu'il serait sous-entendu que les affects doivent rester sur le pas de la porte de l'école, que ce soit pour les enseignants ou pour leurs élèves. Les enseignants considèrent que « Le travail à mener avec les émotions et les sentiments consisterait uniquement à les empêcher de troubler les apprentissages. Il s'agit de « contrôler les affects », ou encore de « maîtriser » « neutraliser » ou gérer les émotions. » (Virat, 2019, p. 28)

Avant le dispositif, les sujets n'évoquent pas leurs propres émotions comme pouvant être un frein ou un levier aux apprentissages ou comme permettant d'atteindre le bien-être. Du côté des élèves, seule l'émotion relative au stress était évoquée par quelques sujets, comme pouvant avoir une influence négative sur les apprentissages. Ces analyses semblent aller dans le même sens que celles de Letor (2006) et Durand-Paute (2019) qui affirment que les enseignants débutants ont une connaissance en

surface des émotions. Ils ont bien conscience qu'ils en ont, mais n'en mesurent pas forcément les effets.

Les analyses des représentations après dispositif montrent que le dispositif permet aux sujets, à travers l'apport théorique, de mieux comprendre et ainsi de s'approprier le fait que les émotions ont bien un lien avec les apprentissages. Nous avons soulevé le fait que certains sujets remplaçaient les termes de compétences émotionnelles par intelligence émotionnelle. Nous pensons dès lors que nous pouvons rejoindre les idées d'auteurs comme Cifali (2008), Gendron (2008) et Audrin (2020) et d'autres, qui notent que notre société est marquée par un « tournant émotionnel ». De ce fait, les sujets n'arrivent pas tout à fait vierges au dispositif. Ce qui expliquerait le fait que les sujets témoignent de l'importance de prendre en compte les émotions dans l'enseignement, mais ne savent pas réellement pourquoi et comment il faut les prendre en compte.

Aussi, nos analyses, avant le dispositif, mettent en exergue le fait que les sujets semblent exclusivement portés sur la mission d'instruction et peu sur des missions éducatives. Ce qui semble être propre aux enseignants de l'enseignement secondaire supérieur qui relèguent cette mission aux éducateurs de l'école (Cifali, 2008; Virat, 2019).

Après le dispositif, l'aspect instructif ou transmissif (Virat, 2019) ne disparaît pas des représentations du métier. En revanche, nous notons que l'aspect éducatif semble s'opérer, dans la mesure où certains sujets expriment qu'il est important de sensibiliser les élèves aux compétences émotionnelles. Même s'il apparaît important, pour les sujets, de sensibiliser les élèves à ces compétences, nous avons observé, que quelques mois plus tard, dans les propos des deux sujets interrogés, cette dimension disparaît. Aucun des deux sujets n'évoque le fait d'enseigner les compétences émotionnelles aux élèves.

1.2. La place de l'expression

Même si nous relevons que les sujets semblent ne plus penser à sensibiliser leurs élèves à ces compétences, ils ne semblent cependant pas fermés à ce que leurs élèves expriment leurs émotions. Les représentations des sujets sur la place de la parole, du dialogue, de l'expression de manière générale semblent progresser après la participation au dispositif. Nous observons qu'avant le dispositif, la dimension de la

communication était peu mentionnée. Après le dispositif, les analyses montrent que la dimension de l'expression progresse, mais faiblement. Pour les sujets qui insistent particulièrement sur l'aspect de l'expression de l'émotion, nous observons un désir de devenir une oreille attentive auprès des élèves, aborder l'aspect vie privée avec l'élève. Certains sujets relèvent qu'ils peuvent eux aussi exprimer leur émotion.

Malgré tout, l'aspect expression reste pauvre et cela se traduit dans nos données, par le fait que la compétence émotionnelle d'expression n'est pas citée. Ce phénomène d'oubli de la compétence d'expression des émotions pourrait être expliqué, selon nous, par la dimension culturelle de l'émotion. Nous avons vu, dans notre cadre théorique, que les émotions sont en lien avec la culture dans laquelle nous vivons. Certaines émotions, comme la honte sont construites culturellement (Mikolajczak et al., 2020). L'expression des difficultés, surtout sur le lieu du travail, est peu, voire pas du tout, encouragée (Audrin, 2020; Blanchard-Laville, 2001; Gendron, 2008; Virat, 2019). Si bien que dans l'identité des sujets, l'expression a du mal à faire sa place. D'ailleurs, les sujets, pendant les travaux pratiques, montraient des réticences à prendre la parole et ils rapportaient, par la suite, des émotions négatives sur le fait de devoir se sentir obligés de participer. Blanchard-Laville (2001) affirme que ressentir des émotions désagréables paraît condamnable aux yeux des enseignants, car cela n'est pas professionnel. Dans ses recherches auprès de jeunes enseignants, elle montre qu'il est important de reconnecter les participants avec leurs émotions en leur offrant un cadre dans lequel les participants peuvent « penser en sécurité sur le plan narcissique [...] dans un respect total des différences de points de vue. » (Blanchard-Laville, 2011, p. 136). Ce qui fait que certains sujets ont découvert, dans cette prise de parole, un réel moyen de se décharger, de se déculpabiliser sur le fait de ressentir certaines émotions devant les élèves. Selon Blanchard-Laville (2001), le fait « d'accueillir l'expression des affects lorsqu'elle émerge puis de dédramatiser leur apparition » (p. 16) permet de revivre des émotions profondément enfouies, qui resurgissent dans les pratiques professionnelles. Cela permet à l'individu qui les exprime, de les digérer pour qu'il puisse ensuite trouver comment s'appuyer dessus pour en faire un apprentissage.

De plus, après la partie pratique, les sujets ont pu, pour certains, se sentir rassurés comme si les travaux pratiques permettaient de réguler des émotions désagréables a posteriori. Nous pensons que les sujets sous-estiment le partage social des émotions comme stratégie de régulation émotionnelle. Ce qui rejoindrait les études

de Butler et Gross (2009) sur le fait que l'expression de l'émotion pourrait être une stratégie interpersonnelle de régulation de l'émotion. Il y aurait d'une part l'expression de ses émotions, mais aussi la mise en lumière de certaines stratégies de régulation émotionnelle par l'enseignante animant le cours. Ce qui pourrait signifier que les sujets prennent conscience qu'avoir ces compétences émotionnelles pourrait apporter un sentiment de bien-être, ce qui ressort aussi des études de Durand-Paute (2019) et de Lafortune (2010).

L'émergence de la parole, de l'échange, même informel, a attiré notre attention lors des analyses de données. En effet, dans les représentations initiales des sujets l'aspect expression était peu, voire pas, évoqué. Si nous reprenons le concept d'identification et d'identisation de Pierre Tap (1986), nous pensons que, pour certains sujets, ce dispositif permet de pouvoir éprouver un sentiment d'appartenance par le biais de ces deux concepts précités. Ainsi, par l'identification aux autres sujets, qui s'expriment sur des situations professionnelles vécues, les sujets peuvent s'identifier et développer ce sentiment d'appartenance. Ils peuvent également afficher leurs différences, leur singularité (identisation) par l'expression de certains points de vue ou de certaines pratiques pédagogiques, par exemple mises en place dans leurs classes. Ce qui, selon nous et cela rejoint les idées de Gohier et al. (2002), démontre que le dispositif, par le phénomène d'identification et d'identisation, permet de construire son identité professionnelle grâce aux partages d'expérience et de bonnes pratiques. Ce qui nous fait dire que le dispositif, parce qu'il met en place un lieu de parole et d'échanges, permet une construction identitaire.

1.3. L'empathie

Un autre point a attiré notre attention lors des analyses : l'empathie. Ce terme avait été recensé une seule fois dans les écrits des sujets avant le déroulement du dispositif, alors que nous avons, en revanche, relevé le terme de bienveillance. Virat (2019), dans sa recherche, affirme que le terme bienveillance est utilisé de manière un peu vague et qu'il ne signifie pas grand-chose en termes relationnels. Comme elle le dit, on peut très bien être bienveillant avec son voisin de train sans être engagé dans une relation. L'apparition du terme empathie pourrait être interprété, selon nous, comme la prise de conscience que les autres ont également des émotions, qu'il faut donc faire preuve de compréhension vis-à-vis de celles-ci, et qu'elles ne sont pas seulement d'ordre privé. Dans l'étude de Durand-Paute (2019), l'empathie, qui

découle d'une dimension intra-personnelle de l'émotion, est la prise de conscience de l'autre dans sa singularité et semble aussi se développer à travers les groupes de paroles organisés visant le développement d'un capital émotionnel.

Cependant, nos analyses montrent que certains sujets s'interrogent sur le bon niveau d'empathie à avoir avec les élèves. Ils se demandent comment être objectifs, ne pas se laisser marcher sur les pieds. Ce niveau d'empathie à avoir, ce juste milieu à trouver dans la relation, est présent aussi dans les propos recueillis par entretien après les stages. Les sujets semblent s'interroger sur la limite à ne pas dépasser en terme de relation avec les élèves. Ils sous-entendent qu'il ne faut pas être trop proche, mais pas trop distant non-plus. Certains soulignent en parallèle qu'ils ont peur que les élèves se sentent agressés ou qu'ils ont peur de les traumatiser. En somme, les sujets expriment le fait qu'ils cherchent finalement « la quantité affective » qu'ils peuvent donner à leurs élèves. Virat (2019) affirme que même dans les institutions de formation, par manque de définition de la « bonne distance » à mettre entre l'élève et l'enseignant, on transmet le message d'un risque d'envahissement de la part de l'élève. Du côté des enseignants, c'est la peur d'être dans le copinage. Ce qui a pour conséquence qu'ils pensent qu'il faut absolument maintenir une asymétrie dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Cela veut-il dire qu'il faut mettre une distance affective ? Les recherches comme celles d'Aïchhorn (2005) montrent que la psychanalyse a apporté un soutien aux éducateurs dans leurs interventions auprès de jeunes en souffrance, en étant impliqués affectivement auprès d'eux. D'ailleurs, aucune étude, selon Virat (2019), ne mentionne qu'une relation affective très forte avec ses élèves est néfaste et toutes vont plutôt dans le sens contraire.

Cela pourrait être mis en lien, à nouveau, avec ce tournant émotionnel, dans lequel la psychanalyse, selon Cifali (2008) a joué un rôle de changement de regard sur l'enfant, elle a permis un regard plus protecteur. Elle relève, à cet effet que, par de mauvaises interprétations de cet angle de vue, la société actuelle en subit la dérive : l'adulte est paralysé dans ses gestes de peur de « traumatiser » l'enfant et ne sait plus quel est véritablement son vrai rôle.

Cette étude nous a permis d'identifier des évolutions chez la majorité des sujets interrogés en termes de représentations du métier, de représentations de l'enseignant, de l'élève et de la relation enseignant/élève. Des changements s'opèrent sur toutes les dimensions : intra-individuelle et interindividuelle.

Si les sujets ont pu prendre conscience de la dimension émotionnelle dans l'apprentissage, nos recherches montrent, cependant, que dans le temps, et face à l'intensité des émotions qui peuvent émerger par rapport aux situations d'enseignement, les sujets interrogés ont des difficultés à pouvoir utiliser les apports du dispositif, en tous cas du point de vue de l'apprentissage des compétences émotionnelles aux élèves, et pour certains à réguler leurs émotions de colère devant les élèves. Il n'en demeure pas moins que les sujets ont à cœur de vouloir être à l'écoute de leurs élèves.

Ainsi, notre étude met en avant que le dispositif permet aux sujets de construire leur identité professionnelle et de prendre en compte la dimension émotionnelle dans l'apprentissage. Néanmoins, le dispositif apparaît comme un poids léger dans l'ensemble de la formation. C'est, pour les sujets interrogés, la formation dans son ensemble qui leur permet de s'adapter, de trouver de nouvelles pistes.

Aussi, notre étude montre que les sujets, ayant participé dans le cadre de leur formation à un dispositif initiant aux compétences émotionnelles, prennent conscience de l'importance du lien entre les émotions et les apprentissages. De plus, ce lien semble toujours présent quelques mois après.

En revanche nous avons émis l'hypothèse que les sujets prendraient conscience que la matière enseignée pourrait faire émerger des émotions désagréables chez les élèves. Notre étude ne nous permet pas d'affirmer qu'il y ait une réelle prise de conscience chez la majorité des sujets.

Pour terminer, notre étude met en avant le fait, qu'à travers le temps, les représentations initiales pourraient refaire surface face à l'intensité des émotions vécues devant la classe.

2. Limites et perspectives de la recherche

2.1. Limites

Dans le cadre de ce travail, nous voudrions soulever quelques limites à cette recherche. Tout d'abord, nous nous permettons de relever que le fait d'être chercheuse novice a pu certainement freiner le bon déroulement de la recherche à certains moments. En effet, la masse de données a pu, à certaines occasions, faire perdre de vue la question de recherche tellement les données étaient riches et abondantes.

Cependant, le fait de récolter des données à différents moments et par différents moyens, nous a permis d'effectuer une triangulation, et donc, comme l'ont souligné Pfaff et al. (2014), de soutenir la recherche par études de cas, ce qui s'avère important lorsque l'on est novice dans la recherche.

Ensuite, par rapport à l'étendue des données récoltées, la manière dont les catégories sont conceptualisées, peut être sujette à la sensibilité du chercheur et à son expérience (Paillé & Mucchielli, 2021), ce qui pourrait éventuellement entraîner des différences dans les analyses. Aussi, pouvoir mettre un codage en confrontation avec celui d'un autre chercheur aurait permis d'avoir une analyse plus fine. De plus, nous supposons que l'utilisation d'un logiciel permettant des analyses thématiques et des relevés d'occurrences aurait pu être pertinent. Malgré les limites rapportées, nous pensons, cependant, qu'une attention particulière a été portée à cette catégorisation grâce à un processus itératif entre la théorie, la question de recherche et les codes élaborés.

Il nous semble que le fait de rapporter une pensée de groupe pourrait être considéré comme une limite, car cela n'a pas pu faire émerger suffisamment les différentes appropriations réalisées par les sujets participant au dispositif. De plus, le fait que nous soyons dans une recherche exploratoire avec un design relatif à l'étude de cas ne permet pas une généralisation. Néanmoins, nous pensons que cette démarche permet d'éclairer un contexte spécifique et de proposer des perspectives de recherches ultérieures ou de formation.

Nous voudrions également revenir sur les entretiens. Selon nous, il aurait été intéressant d'obtenir d'autres points de vue d'étudiants. En effet, nous pensons que les deux sujets interrogés avaient, avant le dispositif, une ouverture à l'émotion déjà prépondérante, ce qui a rendu plus difficile de pouvoir réellement capter l'apport du dispositif à travers le temps. Une autre limite à énoncer par rapport aux entretiens est celui de la conduite même de l'entretien. Pendant les analyses, nous avons remarqué que certaines relances auraient pu être faites permettant une récolte de données plus pertinente.

2.2. Perspectives

Notre travail a permis de mettre en lumière les retombées d'un dispositif initiant aux compétences émotionnelles. Outre le fait que ce dispositif ait un apport positif sur

la prise de conscience des émotions dans l'apprentissage par les sujets, nous avons relevé quelques résistances et quelques limites à l'apport du dispositif. Nous pensons dès lors à plusieurs perspectives se rapportant au domaine de la formation des (futurs) enseignants, mais aussi au domaine de la recherche en sciences de l'éducation.

Tout d'abord, les résultats de nos analyses montrent que le dispositif concourt à la construction identitaire des sujets en formation mais qu'il ne perdure pas forcément dans le temps et surtout face à l'épreuve de la réalité. Blanchard-Laville (2001) considère que les enseignants devraient prendre en compte leurs émotions pour pouvoir améliorer leur pratique. Il nous paraît dès lors important que les institutions de formation axent leur pratique réflexive sur la dimension émotionnelle. En effet, nous pensons que cette dimension émotionnelle a une influence plus que minime dans la construction identitaire par l'aspect expérientiel de l'émotion et de son apprentissage. Nous rappelons que, selon Blanchard-Laville (2001), qui s'inspire de la théorie de Bion (Bion & Kalmanovitch, 1974), l'individu apprend à travers ses émotions qui sont générées par certaines situations, et il est parfois nécessaire d'apprendre à désapprendre certaines de nos actions liées à nos émotions profondément enkystées dans notre identité. Pour cela, Blanchard-Laville propose un accompagnement dans le temps, plus qu'un atelier ponctuel, afin d'amener les participants à une automatisation de la réflexivité par effet miroir avec l'animatrice qui accueille, reformule en termes de régulation de l'émotion. Ce qui rejoint l'idée de Mikolajczak et al. (2020) qui conçoivent l'apprentissage de ces compétences émotionnelles par un accompagnement dans le temps.

De plus, cette étude montre aussi que les sujets, par l'expression de leurs difficultés, ont trouvé dans le groupe un support et une contenance apportée par le cadre de l'enseignante représentant symboliquement une mère sachant comment intervenir pour calmer son enfant (Blanchard-Laville, 2001). Selon nous, cela pourrait indiquer que les enseignants éprouvent le besoin de parler de leurs difficultés et qu'il pourrait être pertinent de penser à un accompagnement des professionnels de l'apprentissage dès leur entrée en carrière.

En outre, les analyses montrent que l'expression des émotions, lors de partage d'expériences professionnelles, pourraient être un levier dans la construction identitaire professionnelle. Cependant, certains sujets ont émis des réticences à cette expression et beaucoup de sujets ont carrément omis cette compétence. A ce propos,

nous avons soulevé dans nos analyses que l'expression de l'émotion, des difficultés, ou bien même de la souffrance, reste tabou pour beaucoup de sujets. Rondeau (2018) considère qu'un travail, participant à des changements profonds dans l'identité, procure des déstabilisations intenses et demande aux participants un engagement personnel et profond. Cela soulève, alors, la question de la formation des formateurs d'enseignants qui doivent pouvoir accueillir les émotions et les difficultés, voire même les souffrances, des (futurs) enseignants et être capables de les gérer pour que les étudiants puissent en retirer un apprentissage. Cela soulève également la question de l'évaluation de ce type de compétences : doivent-elles l'être au même titre que les autres compétences relatives à la profession ?

À ce titre, nous avons soulevé, dans notre problématique, l'importance de développer les compétences émotionnelles des enseignants, dans la mesure où celles-ci sont susceptibles de protéger les enseignants du *burnout* et leur permettre de rester dans le métier (Goyette & Martineau, 2020). Nos résultats mettent en avant que les (futurs) enseignants interrogés dans le cadre de cette étude, avaient un réel besoin de développer ces compétences émotionnelles. Le dispositif proposé dans le cadre de l'agrégation n'a pas la prétention de former aux compétences émotionnelles, puisqu'il est avant tout une initiation, mais il serait peut-être nécessaire d'envisager un dispositif plus conséquent du point de vue du développement des compétences. En outre, il serait surtout nécessaire de donner davantage de place à de tels dispositifs dans les institutions de formation des futurs enseignants et de formation continue. Comme nous l'avons vu, ce type de dispositif est loin d'être une généralité à ce stade, et est plus souvent axé sur la sphère interindividuelle (gestion de classe, psychologie de l'enfant et de l'adolescent) que sur la sphère intra-individuelle.

Pour terminer, tout au long de cette étude, une question est restée en suspens. Pourquoi ce type de dispositif est-il si peu fréquent dans les institutions de formation initiale des enseignants ? Il pourrait être intéressant, dès lors, pour de futures recherches, de comprendre les freins et les leviers à la mise en place de dispositif prenant en charge la dimension émotionnelle dans les institutions de formations.

Bibliographie

- Aïchhorn, A. (2005). *Jeunes en souffrance. Psychanalyse et éducation spécialisée*.
Champ social.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Audrin, C. (2020). Apprendre avec le cœur : Les émotions dans la formation enseignante.
Recherches en éducation, 41. <https://doi.org/10.4000/rec.417>
- Ayme, S., Ferrand, C. & Cogérino, G. (2011). Comportements déviants des élèves et
émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 32, 221-
235. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0221>
- Baudoin, N., Delisse, S., Gigi, M., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A., &
Lafontaine, D. (2020). *Sondage bien-être et motivation des élèves du secondaire-
rentrée post-confinement*. 90 (4), 887-909. <https://doi.org/10.1111/bjep.12342>
- Beaumont, C., & Garcia, N. (2020). La promotion de l'apprentissage socio-émotionnel à
l'école. Un regard sur l'offre de cours en formation initiale des enseignants au
préscolaire et au primaire. Dans : N. Goyette & M. Martineau (Eds), *Le bien-être
en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions* (p. 9-23). Presses de
l'Université de Québec.
- Biémar, S., Deprit, A., Salamon, A.-J., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., Voz, G.,
Kinet, A., & Zuanon, É. (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur
la formation initiale en Belgique francophone. Dans : C. Van Nieuwenhoven &
M. Cividini (Eds), *Quand l'étudiant devient enseignant : Préparer et soutenir
l'insertion professionnelle*, (p. 99-109). Louvain-la-Neuve : Presses
Universitaires de Louvain.
<https://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100622810>

- Bion, W. R. (2002). *Recherches sur les petits groupes*. PUF.
- Bion, W. R., & Kalmanovitch, J. (1974). *L'attention et l'interprétation : Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147. <https://doi.org/10.3917/nrp.011.0131>
- Butler, E. A., & Gross, J. J. (2009). Emotion and Emotion Regulation: Integrating Individual and Social Levels of Analysis. *Emotion Review*, 1(1), 86-87. <https://doi.org/10.1177/1754073908099131>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. *Éducation et francophonie*, 34(1), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1079042ar>
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans : Madelon Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0187>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>

- Cifali, M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, 63(4), 973.
<https://doi.org/10.3917/rfp.g1999.63n4.0973>
- Cifali, M. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. De Boeck Supérieur.
- Communauté Française. (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*.
[https://www.google.com/search?q=communaut%C3%A9+fran%C3%A7aise+\(2001\)+devenir+enseignant.+le+m%C3%A9tier+change%2C+la+formation+aussi.&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l8...8.12783664j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=communaut%C3%A9+fran%C3%A7aise+(2001)+devenir+enseignant.+le+m%C3%A9tier+change%2C+la+formation+aussi.&oq=&aqs=chrome.0.35i39i362l8...8.12783664j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. O. Jacob.
- De Granpré, M., & Messier, G. (2020). Le développement de la littératie émotionnelle en formation initiale à l'enseignement : Un besoin prégnant pour les étudiants. In N. Goyette & S. Martineau (Eds), *Le bien-être en enseignement, Tensions entre espoirs et déceptions* (Presse de l'Université du Québec).
- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). The Socialization of Emotional Competence. *Handbook of Socialization: Theory and Research*.
- Descoeurdes, M., & Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : Revue de questions. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41, 175-190.
<https://doi.org/10.4000/dse.3654>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7 (4),

- Durand-Paute, R. (2019). *L'apport des Groupes de Formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles (GFAPP) dans le développement d'un capital émotionnel ad hoc : Études de cas des perceptions des enseignants stagiaires du second degré en formation initiale et professionnalisante*. [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02921406>
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84(1), 45-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1444>
- Gendron, B. (2008). Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites à risque. *IIème Colloque national IUFM*, 13. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264798/document>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). 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. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goyette, N., & Martineau, S. (2019). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Goyette, N., & Martineau, S. (Éds.). (2020). *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life.

- In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Éds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. (p. 13-35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Inzlicht, M., Bartholow, B. D., & Hirsh, J. B. (2015). Emotional foundations of cognitive control. *Trends in cognitive sciences*, 19(3), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.01.004>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Janoff-Bulman, R. (1991). Understanding people in terms of their assumptive worlds. *Perspectives in Personality*, 3.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales : Vol. 7e éd.* Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656.htm>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- Lafortune, L. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. PUQ.
- Lafortune, L., Robertson, A., Albanese, O., Auriac, E., Daniel, M., de Rosnay, M., Doudin, P.-A., Gangemi, A., Garnier, C., Grazzani, I., L. Harris, P., Lévesque, J.,

Mancini, F., Martin, D., Pons, F., Quesnel, M., Schleifer, M., St-Pierre, L., & Strepparava, M. G. (2011). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Presses de l'Université du Québec.

Lafranchise, N. (2010). *Analyse de cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste*. [Thèse de doctorat, Université de Québec des Trois Rivières] <https://archipel.uqam.ca/3686/1/D1948.pdf>

Lafranchise, N., Lafortune, L., & Rousseau, N. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 117-140. <https://doi.org/10.4000/dse.617>

Lang, V., Rayou, P., & Van Zantem, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? *Recherche & formation*, 47, 159-161.

Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions* (Economica Anthropos).

Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.535>

Lator, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : Le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les cahiers de la recherche en éducation et en formation*, 53, 37.

Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (2007). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>

- Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Presses Universitaires de France.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Moussay, S., & Flavier, R. (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? *Questions vives recherches en éducation*, N° 25. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1868>
- Mucchielli, A. (2021). *L'Identité*. Que sais-je.
- Oatley, K., & Duncan, E. (1994). The experience of emotions in everyday life. *Cognition & Emotion*, 8(4), 369-381. <https://doi.org/10.1080/02699939408408947>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales - 5e éd. (Collection U)*. Armand Colin.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.). De Boeck supérieur
- Pelletier, M.-A. (2016). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : Les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts ? *Éducation et francophonie*, 43(2), 201-218. <https://doi.org/10.7202/1034492ar>
- Pfaff, K., Baxter, P., Jack, S., & Ploeg, J. (2014). An integrative review of the factors influencing new graduate nurse engagement in interprofessional collaboration. *Journal of Advanced Nursing*, 70(1), 4-20. <https://doi.org/10.1111/jan.12195>

- Plutchik, R., & Kellerman, H. (1980). *Emotion, theory, research, and experience*. Academic Press.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck supérieur.
- Ria, L., Blanchard-Laville, C., Gagnière, P., Lavie, F., Niedenthal, P., Nugier, A., Poizat, G., Récopé, M., & Ria, L. (2005). *Les émotions : Sport de haut niveau, éducation physique*. Ed. Revue EPS.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants. *Recherche & formation*, 42(1), 7-19.
<https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>
- Rondeau, K. (2018). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue : Un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education*, 52(2), 313-333.
<https://doi.org/10.7202/1044469ar>
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press.
- Scherer, K. R. (2006). Évolution de la société : Quel avenir pour les émotions ?1. *Revue européenne des sciences sociales*, XLIV-134, 277-289.
<https://doi.org/10.4000/ress.314>
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tap, P. (Éd.). (1986). *Identités collectives et changements sociaux : Colloque international Toulouse, septembre 1979*. Privat.

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2008). *The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables*. 24.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? Hors-série (5)*, 38-45.
- Veyrac, H., & Blanc, J. (2015). Relation professeurs-élèves en lycée : Trois stratégies d'enseignants mises en débat. In *Climat scolaire et bien-être à l'école* (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, p. 185-200). <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? . *Carrefours de l'éducation*, 40, 201-230. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201>
- Zimmermann, P., Flavier, É., & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 49(1), 35-50. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

Annexes

1.	EXTRAIT DU JOURNAL DE REFLEXIVITE (JDR1)	97
2.	EXTRAIT JOURNAL DE REFLEXIVITE (JDR2).....	98
3.	QUESTIONNAIRE NUMERIQUE 1	99
4.	QUESTIONNAIRE NUMERIQUE 2	101
5.	QUESTIONNAIRE PAPIER	103
6.	MATRICES JDR 1.....	104
6.1.	<i>Catégorie freins et leviers / enseignants</i>	104
6.2.	<i>JDR1 : Leviers, enseignants/ pédagogie</i>	105
6.3.	<i>Catégories JDR 1 leviers et freins/ élèves/ Attitudes</i>	106
6.4.	<i>Catégories JDR 1 : freins/leviers/élèves/affects</i>	107
6.5.	<i>Catégories JDR 1 : feins/leviers/ élèves/ confiance et motivation</i>	107
6.6.	<i>Catégories JDR 1 : Freins/ ressources/ institutionnel/ santé</i>	108
6.7.	<i>Catégories JDR 1 : Freins leviers/ famille entourage</i>	109
6.8.	<i>Synthèse JDR 1 Leviers/ enseignants</i>	110
6.9.	<i>Synthèse JDR 1/ leviers élèves</i>	111
6.10.	<i>Synthèse JDR1/ leviers Climat de classe, accès ressources, institutionnel</i>	112
6.11.	<i>Synthèse JDR1/ freins/ élèves/ enseignants/ pédagogie/ climat</i>	112
7.	SYNTHESE ANALYSE DONNEES QUESTIONNAIRE NUMERIQUE 1.....	114
8.	OBSERVATION DU DISPOSITIF	115
9.	MATRICES APRES DISPOSITIF	118
9.1.	<i>Rubriques questionnaire papier : théorie</i>	118
9.2.	<i>Rubriques questionnaire papier : apprentissage sur soi</i>	119
9.3.	<i>Rubriques questionnaire papier : c'est important/ pédagogie</i>	120
9.4.	<i>Rubriques questionnaire papier : par rapport aux élèves</i>	121
9.5.	<i>Rubriques questionnaire papier émotion positive</i>	121
9.6.	<i>Rubriques JDR 2</i>	123
10.	RUBRIQUES QUESTIONNAIRE NUMERIQUE 2	124
11.	SYNTHESE QUESTIONNAIRE NUMERIQUE 2	133
12.	SYNTHESE JDR 2	134
13.	SYNTHESE QUESTIONNAIRE PAPIER	136
14.	SYNTHESES NUMERIQUE 1 ET 2.....	137
	SYNTHESE FINALE	139
15.	ÉTAT DES LIEUX	139
16.	SYNTHESE GENERALE APRES DISPOSITIF	142
17.	ANALYSES VERTICALES DES ENTRETIENS	146
17.1.	<i>Analyse verticale entretien VDH</i>	146
17.2.	<i>Analyse verticale entretien CD</i>	150
18.	GUIDE D'ENTRETIEN	152

1. Extrait du journal de réflexivité (JDR1)

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

EXERCICE À DOMICILE

Contexte de l'exercice

Le contenu sera utilisé lors des ateliers de compétences émotionnelles de psychopédagogie I.

Cette activité sera achevée le 27/10.

Consignes

Nous vous invitons à rédiger vos réponses aux 2 questions dans les cadres suivants les questions.
N'oubliez pas de copier également ces réponses sur WebCampus.

1. **Qu'est-ce qu'« apprendre » selon vous ?** Prenez appui sur des expériences personnelles d'apprentissages scolaires et/ou non scolaires pour définir ce qu'est l'apprentissage selon votre représentation.

2. **Quelles sont, selon vous, les conditions qui facilitent ou freinent l'apprentissage ?**
Prenez appui sur les expériences d'apprentissages évoquées ci-dessus.

2. Extrait journal de réflexivité (JDR2)

EXERCICE APRÈS LES ATELIERS

Contexte de l'exercice

Les questions suivantes sont à compléter après le cours et les ateliers de compétences émotionnelles. Attention, vous ne pouvez répondre à ces questions qu'**après** avoir réalisé la séance d'ateliers.

Cette activité sera achevée le 01^{er} décembre.

Consignes

Nous vous invitons à rédiger vos réponses aux 2 questions dans les cadres suivants les questions. N'oubliez pas de copier également cette réponse dans la section correspondante sur WebCampus

1. Au terme du cours et de l'atelier sur les compétences émotionnelles (partie théorique ou pratique), identifiez trois éléments que vous retenez particulièrement pour votre (FE¹ : future) profession et expliquez les éléments ciblés.

2. Comme développé lors des ateliers, le paradoxe de l'enseignement c'est de « déstabiliser en toute sécurité ». En effet, apprendre nécessite d'abandonner ses anciennes manières de penser au profit de nouvelles connaissances, mais ceci ne peut se faire que si l'élève se sent assez en sécurité dans son contexte d'apprentissage. En tant qu'enseignant-e, comment comptez-vous prendre en compte le caractère intrinsèquement « déstabilisant » de l'apprentissage pour l'élève ? Comment pensez-vous l'aider à se sentir bien dans votre classe ? Ou que pensez-vous faire pour l'aider...

¹ FE signifie ici Futur-e Enseignant-e

3. Questionnaire numérique 1

Vos perceptions avant le déroulement du module sur les compétences émotionnelles

Compléter les phrases le plus naturellement possible. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Vos réponses ne seront pas "évaluées", elles servent à recueillir vos idées avant le cours et sont anonymes (vos professeurs ne pourront pas identifier qui a dit quoi).
Merci pour votre participation!

1. Pour moi, l'intitulé du cours me dit... *

Entrez votre réponse

2. Je pense que si ce cours est dans mon programme de formation, c'est parce que... *

Entrez votre réponse

3. J'attends de ce cours qu'il m'éclaire sur... *

Entrez votre réponse

4. Les compétences émotionnelles pour moi c'est... *

Entrez votre réponse

5. En tant que (futur) enseignant avoir des compétences émotionnelles est...(justifiez la réponse). *

Entrez votre réponse

...

5. En tant que (futur) enseignant avoir des compétences émotionnelles est...(justifiez la réponse). *

Entrez votre réponse

6. Genre *

☐ Masculin

☐ Féminin

☐ Autre

7. Indiquez votre date de naissance *

Entrez la date (dd/MM/yyyy)



8. Dans quelle option êtes vous? *

☐ Sciences

☐ Mathématique

☐ Économie

9. Êtes-vous déjà enseignant? *

☐ Oui

☐ Non

4. Questionnaire numérique 2

Vos perceptions après le déroulement du module sur les compétences émotionnelles.

Compléter les phrases le plus naturellement possible, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Vos réponses sont anonymes, vos professeurs ne pourront pas identifier qui a dit quoi. Merci pour votre participation!

1. Finalement ce module était... *

Entrez votre réponse

2. Je pense que si ce cours est inscrit à mon programme de formation, c'est parce que... *

Entrez votre réponse

3. Ce module m'a éclairé sur... *

Entrez votre réponse

4. Les compétences émotionnelles pour moi c'est... *

Entrez votre réponse

5. En tant que (futur) enseignant avoir des compétences émotionnelles est ... (justifiez la réponse) *

Entrez votre réponse

6. Genre *

- ☐ masculin
- ☐ féminin
- ☐ autre

7. Indiquez votre date de naissance *

Entrez la date (dd/MM/yyyy)



8. Dans quelle option êtes-vous? *

- ☐ Sciences
- ☐ Mathématiques
- ☐ Économie

9. Etes-vous déjà enseignant? *

- ☐ oui
- ☐ non

5. Questionnaire papier

Evaluation du dispositif sur les compétences émotionnelles

a) 2 choses que vous avez apprises ?

- la manière adaptée de réagir face à des élèves qui expriment leur émotions de manière inattendue
- le fait d'exprimer ses émotions, peut-être même à l'écrit sur papier, est une bonne chose pour se débarrasser

b) 1 chose qui a fait émerger une émotion agréable en vous dans le dispositif et pourquoi ?

Le monde est impliqué dans le processus, c'est ça qui a fait émerger des gens qui ont une facilité à parler de leurs émotions quand on leur en donne l'occasion.

c) 1 chose qui a fait émerger une émotion désagréable en vous dans le dispositif et pourquoi ?

Le fait que je ne sois pas encore enseignant, je n'ai pas encore vraiment expérimenté les émotions dans cette situation.

d) Une chose à améliorer pour la partie théorique et une pour la partie pratique et pourquoi selon vous ?

Pour certains points, on a juste pas eu le temps de tout préparer (surtout pour le schéma du début).

e) Une question qu'il vous reste ?

Remarques :

6. Matrices JDR 1

6.1. Catégorie freins et leviers / enseignants

Enseignants	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Attitudes leviers																
suscite intérêt, motivation, stimule	B	BL	CA	CL	CHD	MV	MTD	MEL	MIL	MA	OC	PM	SD		13	
être motivé	ALC	AuG	CHD	CD	GC	IT	LL	LM	MJ	MM	SED				11	
passion/intérêt de la matière	AD	CL	CHD	CLD	FM	GC	GD	LCB	VD	VDH					10	
permet l'erreur	CG	FW	JP	PM	SR	STD									6	
guide/aide	CJ	GB	MC	MEL	OC	STD									6	
répéter	GD	HH	KN	LG											4	
questionner	GD	JB	MIL												3	
croire en l'élève	BL	LSG	SED													
est formé	CHD	VD													2	
Cadre/autorité	CD	SS													2	
empathie	FM														1	
bien orienter	LCD														1	
voir points faibles et points forts	LCD														1	
calme et patient	LG														1	
respecte les ≠	EL														1	
remise en question	KC														1	
feedback	AMD	FW	MM	MEL	MA	STD	BL	CG	FM	GD	KN	LSG	PM	SR	STD	15
encouragement	AMD	BL	CG	FM	GD	KN	LSG	MEL	PM	SR	STD					11
Valorise	CLD	LD	NB	SR												4
récompense/félicite	FM	GD	LD													3
cibler l'erreur (+)	AMD	JB														2
répondre aux ?	JB															1
communication																
écoute	MJ	MP	MEL	MA												4
dialogue	AUG	MA	VV													3
le ton	JB	MIL	XT													3
Attitudes freins																
dévalorisant/moqueur/jugeant	EL	FW	JB	MM	VDH	XT									6	
cibler l'erreur (-)	FW	PM													2	
qui gronde	JP														1	

6.2. JDR1 : Leviers, enseignants/ pédagogie

pédagogie leviers															
bien expliquer et bien transmettre/gestes	AMD	AT	AUG	CL	CLD	GD	HH	IT	JB	LG	MD	MIL		12	
montrer que l'app.a du sens, de l'utilité	B	CD	KN	KC	LD	LCB	MD	NB	SD	VD	XT			11	
maîtrise de la matière/compétence prof	CJ	IT	JB	LM	MV	MM	MP	STD	VD					9	
exemple concret	CA	FE	HH	JB	MEL	NB	SS	VD						8	
complexe/simple	FW	KC	PM	SS	VDH									5	
étapes, découpage matière	CLD	KC	LG	PM										4	
donne les obj.	EN	MD	MTD	SD										4	
support varié/ qualité	JB	MIL	KN											3	
défi/challenge	MTD	MEL	SD											3	
fait le lien entre théorie et pratique	JB	NB	VD											3	
consignes claires	GD														
activités variées	CHH	FE	CG	ML	NB	STD	VD	AD	LD	MEL	MIL	MA	AG	MIL	15
faire expérimenter les élèves	CG	ML	NB	STD	VD									5	
apprentissage ludique	AD	LD	MEL	MIL	MA									5	
projets	AG	HH	MA											1	
brainstorming	AG													1	
utilise les 5 sens	MIL														
travail entre élèves	CLD	MTD	PM	AG	HH	GB	SD								
tutorat	CLD	MTD	PM											3	
Activités coopératives	AG	HH												2	
travail de groupe	GB	SD													
s'adapter	FE	GD	KN	MEL	VD	XT	IT	KN	MTD	SS	VD	GD		12	
fonction du besoin/indiv.	FE	GD	KN	MEL	VD	XT								6	
Rythme/Vitesse	IT	KN	MTD	SS	VD									5	
s'adapte au groupe	GD													1	

6.3. Catégories JDR 1 leviers et freins/ élèves/ Attitudes

élèves														
Attitudes leviers														
intérêt matière	B	CHH	GC	GD	KC	LD	LL	MV	MD	MM	TF	TL	12	
s'entraîner/ répéter/ mémoriser	ALC	AD	FW	HH	JB	MV	PM	SS	STD	TF	SD	LCD	12	
participer/s'impliquer	AUG	GB	HH	KC	MJ	MV	SR						7	
avoir de la méthode/ des stratégies	AD	AG	KN	LL	MIL	SS	TL						7	
percevoir le sens/l'utilité	AD	GB	HB	LCB	SS	TF							6	
avoir/ vouloir atteindre un objectif	AD	AA	LCD	MIL	SS	STD							6	
accepter l'erreur/l'échec	AMD	FE	KN	MC	TF								5	
efforts/persévérance	KC	LCD	SD	STD	AD								5	
se remettre en question	NB	TF											2	
être attentif	HH	TL											2	
accepter ses faiblesses	TL												1	
être responsable	MA												1	
respecte/légitimité du prof	MIL												1	
se connaître	TL												1	
freins élèves														
capacité intellectuelle/ culture générale prérequis	AMD	BL	FW	FM	KN	KC	LCD	MJ	MV				9	
bavardage/ inattention/	AMD	CA	ML										3	
fatigue	AD	SD											2	
religion	LL												1	
culture	LL												1	
problèmes affectifs	NB													
tracas	AD													

6.4. Catégories JDR 1 : freins/leviers/élèves/affects

Affects										
freins/leviers										
émotions	AA									
tistesse	AA									
joie	AA									
colère	AA									
amour	AA									
frustration	AA									
peur	AA									
freins										
stress	AG	CLD	JP	KN	LD	MEL	MIL	MA	STD	9
peur de l'échec/se tromper	AG	LSG	MEL	STD						4
énervé	JP									1
humeur	CLD	VV								2

6.5. Catégories JDR 1 : feins/leviers/ élèves/ confiance et motivation

être motivé/envie d'apprendre/curieux	AD	AA	AH	AT	AUG	B	BL	CA	CL	CHH	CLD	FW	FM	GD	KN	LCD	LL	LCB	LSG	MJ	MV	ML	MC	MIL	MA	NB	SS	SR	STD	TF	TL	51
SEP/estime/confiance en soi	AD	AG	AMD	AH	AT	BL	CA	FE	FW	HH	LD	LSG	MJ	MC	NB	SD	SR	TL	VV													19

être motivé/envie d'apprendre/curieux	31
SEP/estime/confiance en soi	19

6.6. Catégories JDR 1 : Freins/ ressources/ institutionnel/ santé

lieu de travail	AT	SR	VD					
accès ressources								
freins								
moyens financiers	AA	KN	SED	STD		4		
accès à la culture/savoirs	AA	B	CL	VD	VV	5		
malchance	FM			1				
santé	FM	KN	SD	3				
institutionnel	AMD	KN	VD	LM	SED	MJ	IT	7
filière	AMD	KN	VD		3			
établissement scolaire	LM	SED	VD		3			
absences prof	FM	LM	MJ		3			
réformes/système scolaire	KN	LM			2			
surcharge classe	LM	MJ			2			
horaire	IT				1			
programme	KN				1			
leviers								
prof particulier	SED							
rencontre nelle Per	FW	VDH						
aide psy	MIL							
pression +	MIL							
sport	VV							
gratuité de l'école	CL							
classe hétérogène+	PM							
trop d'activité	VDH							
timing	STD							

6.7. Catégories JDR 1 : Freins leviers/ famille entourage

La famille/entourage													
freins													
Divorce, maltraitance	AG	FM	MEL	NB								4	
culture	FM	LCD	LL	SR								4	
milieu social/défavorisé	AA	CA	KN	LCD	LL	LM	MJ	NB	OC	SR	VD	11	
autres élèves/ amis/fréquentation	AMD	FM	KN	LL	LM	MJ	MIL	SR	VDH	VV		10	
Tanguyisme	SR											1	
harcèlement	FM											1	
pression familiale	LD	MC	SD	STD								4	
Leviers													
encouragement/soutien	AH	BL	CG	CL	EL	FM	LSG	MJ	MC	STD	VV	11	
stimule	AA	B	BL	KN	LCD	SR	TL					7	
climat de travail	AH	FW	OC									3	
modèle	AA	FM	KN									3	
implication	KN	MJ	OC	SED	SR	VV						6	
ambition	FM											1	

6.8. Synthèse JDR 1 Leviers/ enseignants

Enseignants	Attitudes		feedback	15	communication		pédagogie		activités variées	15	travail entre élèves		s'adapter	12
leviers	suscite intérêt, motivation, stimule	13	encourage	11	écoute	4	bien expliquer et bien transmettre/gestes techniques	12	faire expérimenter les élèves	5	tutorat	3	fonction du besoin/indiv.	6
	être motivé	11	Valorise	4	dialogue/échange	3	montrer que l'app.a du sens, de l'utilité	11	apprentissage ludique	5	Activités coopératives	2	Rythme/Vitesse	5
	passion/intérêt de la matière	10	récompense/félicite	3	le ton	3	maîtrise de la matière/compétence prof	9	projets	3	travail de groupe	1	s'adapte au groupe	1
	permet l'erreur	6	cibler l'erreur (+)	2			exemple concret	8	brainstorming	1				
	guide/aide	6	répondre aux ?	1			complexe/simple	5	utilise les 5 sens	1				
	répéter	4					étapes, découpage matière	4						
	questionner	3					donne les obj.	4						
	croire en l'élève	3					support varié/ qualité	3						
	est formé	2					défi/challenge	3						
	Cadre/autorité	2					fait le lien entre théorie et pratique	3						
	empathie	1					consignes claires	1						
	bien orienter	1												
	voir points faibles et points forts	1												
	calme et patient	1												
	respecte les #	1												
	remise en question	1												

6.9. Synthèse JDR 1/ leviers élèves

élèves	Colonne2	Colonne3	Affects	Colonne5	Colonne6
leviers	Attitudes		freins/leviers	émotions	1
	intérêt matière	12		tistesse	1
	s'entraîner/ répéter/	12		joie	1
	participer/s'impliquer	7		colère	1
	avoir de la méthode/ des stratégies	7		amour	1
	percevoir le sens/l'utilité	6		frustration	1
	avoir/ vouloir atteindre un objectif	6		peur	1
	accepter l'erreur/l'échec	5		être motivé/envie d'apprendre/curi eux	31
	efforts/persévérance	5		SEP/estime/confiance en soi	19
	se remettre en question	2			
	être attentif	2			
	accepter ses faiblesses	1			
	être responsable	1			
	respecte/légitimité du prof	1			
	se connaître	1			

6.10. Synthèse JDR1/ leviers Climat de classe, accès ressources, institutionnel, famille/entourage/divers

classe	Climat	nb	accès ressources	nb2	institutionnel	nb3	La famille/entourage	nb4	divers	nb5
leviers/freins	bruit/calme	22	accès à la culture/savoirs	5	gratuité de l'école	1	encouragement/soutien	11	bienveillance	15
	de travail	5	moyens financiers	4			stimule	7	prof particulier	1
	de confiance	1	lieu de travail	3			implication	6	aide psy	1
	respect des #	1					climat de travail	3	pression +	1
	encourageant	1					modèle	3	sport	1
	entraide	1					ambition	1		
	respectueux	1								
	rencontre nulle									
	Per									
	classe hétérogène+									

6.11. Synthèse JDR1/ freins/ élèves/ enseignants/ pédagogie/ climat/ institutionnel/ famille

Enseignants	Attitudes	
freins	dévalorisant/moqueur/jugeant	6
	cibler l'erreur (-)	2
	qui gronde	1

élèves	Attitudes		Affects	émotions	
freins élèves	capacité intellectuelle/culture générale prérequis	9		stress	9
	bavardage/inattention	3		problèmes affectifs	1
	fatigue	2		peur de l'échec/se tromper	4
	religion	1		énervé	1
	culture	1		humeur	2
	tracas	1			

classe	Climat	nb	accès ressources	nb2	institutionnel	nb3	La famille/entourage	nb4	divers	nb5
freins	conflit	2			filière	3	milieu social/défavorisé	11	malchance	1
	rivalité	2			établissement scolaire	3	autres élèves/ amis/fréquentation	10	timing	1
	relation ens./és	2			absences prof	3	pression familiale	4	trop d'activité	1
					réformes/système scolaire	2	Divorce, maltraitance	4	santé	2
					surcharge classe	2	culture	4		
					horaire	1	Tanguyisme	1		
					programme	1	harcèlement	1		

7. Synthèse analyse données questionnaire numérique 1

Pour moi l'intitulé du cours me dit...		si c'est dans le programme...		j'attends de ce cours qu'il m'éclaire		Les CE pour moi c'est...	20	en tant que futur enseignant avoir des CE est...	
gérer / contrôler mes émotions	10	indispensable , important, un devoir de développer les CE	10	Comment réagir avec les ados	18	Gérer émo de tous RÉGULER	12	Pour une relation +/- une bonne gestion de classe/ climat	22
apport théorique	10	pour (devoir) gérer contrôler ses émotions	9	Manière d'utiliser les CE, moyen de Gérer les émo en classe	10	Gérer ses émo (maîtrise de soi/ contrôle)	10	Pour s'adapter, réagir, aider dans les situations complexes avec les ados	12
comprendre les émotions de tous	5	pour gérer les ados	9	Ce que c'est exactement/ pourquoi c'est important/ le lien avec les apprentissages	8	Réagir adéquatement	8	Gérer sa carrière dans la durée, s'épanouir	3
identifier et gérer les émo de tous	3	/ gérer mes émotions/ gérer le stress, la colère	9	Gérer la classe/améliorer le climat	6	Comprendre, analyser les émo de tous	7	Pour bien faire son travail	4
lien avec activités d'enseignement	3	présence d'émotion dans le métier	7	Juste distance/ niveau d'empathie, objectivité	5	Reconnaître /identifier/détecter/ émo de tous	4	Pour comprendre ses élèves	5
gérer les émotions des élèves	3	parce que l'on a tous des émotions	7	comprendre les émo des és, leur débordement	5	La bonne distance	3	Gérer / contrôler ses propres émotions	4
barrière/limite/objectivité	2	parce que en relation	3	Les émo de soi et des élèves	4	Utiliser ses émo	3	Comprendre les émo de tous	3
gérer la classe	2	Pour gérer la classe	3	Évaluer mes facultés d'écoute	2	Prendre en compte la sensibilité des autres/ respecter les émo des autres	3	Gérer les émo de tous	3
		peut-être utile, pour apprendre quelque chose	2	stratégies d'enseignants/éviter les mêmes erreurs	2	Comprendre celles des autres	2	Ne sait pas	1
il faut/ je dois	2	apprendre à dédramatiser relativiser, décharger	2	évaluer ses facultés d'écoute	1	écouter	1	Identifier les émo des autres	1
IE	2	connaître la limite, objectivité	2	L'état d'esprit pour réussir	1	Identifier celles des autres	1	Avoir des connaissances sur les émotions	1
important de développer	2	répond aux besoins des enseignants	2	* entre émo et sentiments	1	Connaître ses émotions	1	Pour collaborer, dialoguer avec les parents, les collègues	2
rien	2	utile dans le futur	1	Construire la relation ens/és	1	Gérer celle de la classe	1	Pour dialoguer avec les ados	1
comprendre les émo des élèves	2	améliorer la qualité d'enseignement	1	comprendre, exprimer et réguler mes émotions et celles des autres	1	Être conscient des émo de tous	1	Avoir de l'empathie	1
outil pour la gestion	1	négligées dans le programme				Anticiper	1	Pour écouter	1
dialoguer avec soi	1					gérer le Conflit, angoisse, peur, sur-motivation	1	Rester à sa place d'enseignant	1
développer les compé.	1					Émotions des parents	1		
faire intervenir ou refouler	1					aucune idée	1		
apprendre à dialoguer avec les és	1					influence performance et relation	1		
						éprouver une émotion	1		
						rôle du psychologue	1		
						appliquer une théorie	1		
						Comprendre comment affecte nos décisions			

8. Observation du dispositif

L'observation du dispositif nous permet d'être au contact des étudiants, prendre part à leur expérience du dispositif. Nous avons observé dans les interactions, comment les étudiants parlent de leurs émotions et comment ils identifient leur émotion, leurs stratégies l'action qui a suivi, les pensées qui ont mené à l'action, le vocabulaire utilisé. Nous voulons capter, lors de cette observation ce qui ressort du dispositif et comment ils se l'approprient.

Lors du premier exercice, les étudiants ont échangé en binôme et ont réalisé un nuage de mots. Nous avons relevé ce qui leur paraissait le plus saillant.

Le mot empathie apparaît plus de fois que dans les premières analyses et le mot bienveillant n'est plus utilisé en (contrepartie ?). Une autre catégorie qui apparaît est celle des bénéfices positifs pour soi et les autres à la gestion des émotions qui peut apporter bien-être, épanouissement, développement de soi. Tout ce qui touche à l'expression n'était pas mentionné dans les premières analyses et figure dans les nuages de mots. On peut remarquer aussi une diversification du vocabulaire concernant les connaissances relatives à l'émotion parmi lesquelles nous distinguons : la valence, la durée, l'intensité, les émotions facilitantes et limitantes. Ce qui semble avoir frappé les étudiants et qui revient dans beaucoup de groupes est l'attitude non-jugeante que l'on doit adopter face à l'émotion, « ressentir une émotion est normal ».

Ensuite, les étudiants sont amenés, après une réflexion individuelle, à raconter une expérience personnelle dans laquelle ils ont ressenti une émotion agréable ou désagréable.

Lorsque les étudiants parlent de leur expérience personnelle, « pas trop trash », ils évoquent en particulier des situations dans lesquelles ils ressentent du stress à cause d'une compétition ou une présentation importante. Une autre étudiante évoque un moment dans lequel elle s'est mise en colère contre son mari.

Lors des deux premières interventions, les deux étudiantes expliquent leur manière d'avoir régulé l'émotion et l'enseignante reformule pour montrer qu'elles ont régulé soit en agissant, ici, en téléphonant, pour prévenir qu'elle n'était pas prête avant la présentation, soit, pour l'autre, en ayant des pensées plus positives.

Lors des interventions, l'enseignante reformule afin de rappeler l'importance d'identifier le stress, de trouver des stratégies de régulation et reprend les exemples cités et montre quelle a été l'action de régulation. Dans le cas de la colère, l'enseignante fait le lien avec l'intensité des émotions désagréables qui ont un grand pouvoir mnésique et le fait que certains élèves des souvenirs très désagréables ou bien même avoir subi des traumatismes.

Situations professionnelles

Plusieurs situations professionnelles ont particulièrement retenu notre attention. L'enseignante lance les étudiants sur un exercice de réflexion sur une émotion désagréable qui s'est déroulée lors de pratique professionnelle ou en tant qu'apprenant. Aucun étudiant n'a décrit une situation désagréable en tant qu'apprenant. Seuls des enseignants ont pris la parole. Pour rappel, il est demandé d'identifier l'émotion et ses composantes, identifier la manière de réguler l'émotion et l'action qui a suivi.

Un étudiant, pendant cet exercice, demande : « *et si on ne sait pas justement ?* ». L'enseignante lui demande plus de détails concernant ce qu'il ne sait pas. Elle lui demande s'il ne sait pas comment il a agi ou s'il ne sait pas comment il aurait dû réagir. L'étudiant lui répond qu'il sait comment il a réagi : « *ça ça va... enfin je crois* ». L'enseignante pousse plus loin en lui demandant s'il peut identifier comment il a régulé l'émotion. Mais l'étudiant bloque sur le terme « régulation ». Après explication de la théorie sur la régulation des émotions, l'enseignante demande alors à l'étudiant si sa question était qu'il ne savait pas comment il avait régulé ou comment il aurait dû réguler et l'étudiant lui répond alors : « les deux ».

Cet échange nous montre, selon nous, que certains étudiants déjà enseignants, sont en difficulté pour pouvoir mettre des mots sur ce qu'il se passe lorsqu'ils enseignent. Ici dans ce cas, il dit n'avoir « pensé à rien » pendant l'événement raconté. L'étudiant est capable d'identifier qu'il a ressenti de la surprise et de l'irritation. Il a cependant plus de difficulté à se rendre compte de comment il a régulé son émotion. Nous observons que l'enseignante joue un rôle d'accompagnante à la compréhension des émotions. Elle met des mots sur ce que l'étudiant a vécu.

Lors de l'exposé d'une autre situation, une étudiante, déjà enseignante, raconte qu'elle a « malheureusement » laissé sa colère exploser, lorsqu'un élève ne voulait pas cesser de se taper la tête contre le mur, en lui disant que c'était à cause du vent. Le

« malheureusement » montre une certaine gêne à se laisser emporter lorsque l'on sait que beaucoup d'étudiants participant au dispositif pensent « qu'il faut » se contrôler ou se maîtriser. Cela se marque aussi par le fait que l'étudiante rougissait et se cachait le bas du visage lorsqu'elle parlait. Mais cela montre aussi que certains enseignants n'ont pas encore trouvé de stratégie de régulation de leur émotion lorsqu'ils ne se sentent pas respectés par les élèves et dépassés par les réactions des élèves. Nous rappelons à quel point c'est la relation enseignant/élèves qui génèrent le plus d'émotions désagréables.

L'observation du dispositif nous a permis de pouvoir comprendre que les étudiants, et les enseignants qui se sont exprimés, régulent leurs émotions d'une manière ou d'une autre. Cependant, ils rencontrent des difficultés à, peut-être, d'une part avoir conscience qu'ils régulent leurs émotions et d'autre part, à mettre des mots sur ce qu'il se passe exactement. Les étudiants prenaient le temps de réfléchir, consulter les outils, marquaient de long temps d'hésitation. Il y a même l'impression qu'ils découvrent que cela soit possible de pouvoir réguler ses émotions et qu'ils prennent parfois les bonnes décisions. Nous notons que tous les étudiants se sont référés aux outils (roue de Plutchik, vocabulaire de Mikolajczak) donnés par l'enseignante, pour pouvoir réaliser l'ensemble des exercices.

Nous avons aussi relevé les pistes énoncées par les étudiants pour observer comment cela se traduit en termes de pratique pédagogique de prendre en compte les émotions dans l'apprentissage. Les étudiants proposent, en majorité, de s'adresser aux groupes en proposant des « petites phrases » en début de cours pour leur « demander comment ils vont ». Certains étudiants expriment le fait d'« oser aller vers les élèves » ou de leur demander un retour sur comment ils se sont sentis pendant le cours. Dans la « technique des petits pas », aucun étudiant ne propose un apprentissage sur les émotions. Nous pensons que cela reste difficile pour les étudiants de réellement prendre conscience de comment utiliser les émotions dans les apprentissages. Certains étudiants montrent qu'ils comprennent que la place des émotions est importante mais indiquent tout de même qu'ils ne savent pas comment s'y prendre : « essayer de trouver un moyen que les élèves aient confiance en nous. Mais je ne sais pas concrètement comment faire pour y arriver ».

9. Matrices Après dispositif

9.1. Rubriques questionnaire papier : théorie

2 choses apprises	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne1	Colonne18
théorie émo ce																	
améliorent les compétences/ influencent les apprentissages, les capacités intellectuelles	KDG4	KDG12	LF3	LF12	LF32	KDG32	LFG33	LF12	LF27	LF28	LF30	LF33	KDG25	KDG26	KDG29	KDG32	16
émo et empathie un effet sur le cerveau	KDG4	LF1	LF30	LF34	KDG23	KDG26	KDG31	LF32	KDG26	KDG12							10
source génétique, éducatives	KDG1	KDG2	KDG10	LF9	LF13	LF15	LF8	LF11									6
existe des stratégies de régulation	KDG8	KDG1	LF6	KDG30													4
l'émotion	KDG16	LF17	LF19														3
en lien avec les besoins, les valeurs	LF10	LF29															2
l'intensité des émo => négatif	LF24	LF28															2
distinction entre émo et sentiment	KDG11	LF19															2
composantes des émotions	KDG2																1
différence entre besoins et valeurs	LF2																1
aspect culturel de l'émo (cacher ses émo)	LF7																1
émo influencent les actions	LF32																1
on peut s'améliorer/ on peut apprendre	KDG8																1
émo = automatique	KDG10																1
évaluation de la situation différente pour tous	LF7																1

9.2. Rubriques questionnaire papier : apprentissage sur soi

apprentissage par rapport à soi	KDG9	KDG15	KDG14	LF25	KDG5	LF5	LF20	LF25	KDG13	KDG19	LF7	LF14	KDG10	KDG18	KDG29	KDG6	KDG6, KDG28, KDG3, KDG16
identifier les émotions / mettre des mots sur les émotions	KDG9	KDG15	KDG14	LF25	KDG5	LF5	LF20	LF25									8
pas avoir honte de ressentir des émotions/ émo= normal	KDG13	KDG19	LF7	LF14	KDG10												5
s'exprimer / ne pas avoir honte de les exprimer/ exprimer par écrit	KDG15	KDG18	KDG19	KDG29	KDG6												4
prendre en compte les émotions pour mieux réagir	KDG14	LF25	KDG28														3
pas simple de comprendre, identifier ses émotions	KDG3	KDG16	LF29														3
pour le bien-être/ contre le burnout	LF1	LF34															2
ça fait du bien d'en parler	KDG7	KDG29															2
être ouvert/à l'écoute de ses émotions	LF21	LF31															2
réguler ses émotions	KDG19																1
relativiser	LF21																1
encore beaucoup de travail	LF26																1

9.3. Rubriques questionnaire papier : c'est important/ pédagogie

c'est important, il faut, on doit...																	
À quel point c'était important	KDG9	KDG14	KDG20	LF9	LF16	LF17	LF18	LF21	LF30	KDG23	KDG25	KDG26	KDG29	KDG8			14
enseignants, adultes ont besoin, doivent apprendre les CE	KDG3	LF3	LF3	KDG20	LF3												5
la compréhension des émo est nécessaire	KDG11																1
identifier ses émotions	KDG21																1
mettre des mots sur ses émotions	KDG21																1
réguler ses émo	KDG21																1
apprentissage point de vue pédagogique																	
mettre un dispositif en place/ méthode concrète	KDG5	KDG15	KDG17	LF20	KDG24	KDG28											6
dédramatiser l'erreur	KDG13																1
aider l'élève à contrôler	KDG18																1
guider les émotions vers la neutralité	LF21	LF23															2
chercher le positif dans le négatif	KDG24																1
existence de projet pilote	KDG26																1

9.4. Rubriques questionnaire papier : par rapport aux élèves

Apprentissage point de vue attitude par rapport aux élèves																	
faire exprimer les élèves	KDG17	KDG18															2
manière adaptée de répondre aux és.	KDG6	KDG14	LF5														3
écoute de l'élève	LF12																1
importance du non-verbal	LF4	LF26															2
il y a la place pour les émo même au cours de maths	KDG32																1
empathie																	
estime de soi et d'autrui	KDG19																
primordiale, importante,	LF13	KDG25															
influence l'intellectuel	LF32	KDG31	KDG12														
divers																	
des solutions simples existent	LF2																
méta-communication	LF4	KDG33															
les stades des émotions	LF27																
le cerveau contrôle les émotions et le cognitif	LF33																
les émotions physiques sont des compétences émotionnelles	KDG22																
le sourire appelle la joie	KDG27																
CNV	KDG30																
intelligence émo	KDG33																
attribution causale	KDG33																
aspect social																	
impact relation	LF6	LF8	KDG25														
impact climat de classe	LF10																
impact de l'enseignant	LF15	LF16															
touche aussi les ados	LF14																

9.5. Rubriques questionnaire papier émotion positive

émotion positive																	
partage d'expériences d'enseignants	KDG20	LF6	LF12	LF15	LF21	LF24	LF26	LF29	LF23	KDG30	KDG32	KDG33					12
parler librement, en sécurité, cadre non jugeant/ bienveillant, se sentir écouté, rassurant	KDG8	KDG15	KDG16	KDG10	KDG11	LF2	LF3	LF5	LF9	LF12	KDG21						11
de voir les gens vider leur sac/ libérer leur expérience/ voir les autres s'exprimer/écouter les autres	KDG2	KDG6	KDG8	KDG13	KDG14												5
rassurant/on se sent moins seul	KDG13	LF15	LF26	KDG30	KDG32												5
déculpabilisation/ émo= normal/ pas de honte à avoir	KDG18	LF16	LF17	LF27													4
apprendre sur soi	KDG7	LF19	KDG27														3
rassurer de pouvoir avoir de l'empathie, être acteur du bien-être des élèves	LF25	LF32	KDG26														3
thématique abordée en formation	LF10	LF28	KDG28														3
échanger avec un autre	LF1	LF30	LF34														3
exprimer plus clairement ses émotions	KDG9	LF13															2
Se libérer d'un poids, exprimer ses frustrations	KDG17	KDG19															2
repenser à un émotion positive	KDG12	KDG31															2
avoir des outils, pistes pour analyser	LF8	KDG33															2
apprendre sur le traitement des émotions	KDG4																1
sensation vécue en classe peuvent s'améliorer/ être régulées	KDG5																1
apprendre à réguler le stress	LF31																1
partage de pratiques des enseignants	LF7																1
analyser des situations	LF4																1
matière stimulante	LF20																1
encore beaucoup de travail/ beaucoup à apprendre	LF22																1
possible d'exprimer ses émotions à ses élèves	KDG24																1

9.6. Rubriques JDR 2

[illegible]

10. Rubriques questionnaire numérique 2

m'a éclairé sur										
Importance du lien entre émotion et apprentissages	SFN75	SFO77	SFN94b	SFN96c	MSN96	MFN97	SFN98b	MMN99	EMNoo	9
stratégies de régulation	EFO82	SFN90	EFN95	SFN95b	SFN96	SFN96b	MXN97			7
importance pour la carrière/ pour le bien être/ le privé	SF?94	MFN97	MMNoo	MSN96	SFN94b					5
comment gérer les émotions en classe, comment réagir	EFO73	EFN97	SMN98c	EMN83						4

Mieux se connaître (je gère je gère pas)	SM?98	EMO92	EF?97	3
Identifier ses émotions	EMN97	EF?00		2
prendre conscience de l'émo au moment où elle arrive	SFO76			1
Importance sur la relation	SFN90			1
Importance du lien entre besoin et émotion	SFN94c			1

outils pour prendre en compte les émot	MFO77	1
Identifier les raisons	MSO97	1
Partager ses émo	SMN97	1
sur l'émotion	EFN98b	1
sur la difficulté d'identifier	SMN95b	1
les mots à utiliser	SFO96b	1
Divers		1
Gérer les compétences émo	EFO93	1

Les CE C'est...															
compétences CE sans l'expression	MFO77	SFN94 c	SFN96 b	MXN9 7	SFO7 6	EF?o o	EMO9 2	SF?9 4	MSN9 6	MFN 97	MMNo o	SFN9 4c	EFN9 7	SM?9 8	1 4
centré sur soi: comprendre, réguler ses émotions	EFN95	SF?94	MSO9 7	SFN75	SFO77	SFN9 o									6
Être à l'écoute de soi et des autres, être conscient	MFO77	EMO9 2	MSN9 6	MSO9 7	EMN8 3										5
À maîtriser, important d'apprendre	EFO73	EF?97	SFN95 b	EMNo o											4
Identifier, reconnaître	SFN75	SFN9o	SFN94 c	MMN 99											4
expression des émo (sans citer toutes les comp.)	MFN97	SFN94 b	EMN8 3	SMN9 7											4
Cite 5 compétences	SFN77	SFO96 b	SFN96 c												3

Réguler			3
Comprendre le besoin inassouvi, l'origine	SFN75	SMN98c	2
Relation satisfaisante, être intégré	SFO77	MSN96	2
Agir en fonction des émo, réagir	SFN94c	SFN98b	2
Faire preuve d'empathie	SFO77	MSN96	2
Pour la carrière, se protéger	SF?94	SFO96b	2
Au bon moment de la bonne manière	SFN94b	SFN96	
Capacité à faire face	SMN95b		1
Pour le climat de classe	EMN97		1

Désamorcer les conflits	SMN98c	1
Avant flou	EMNo	1
Détermine les valeurs de chacun	EMN87b	1
Prise de décision	EFO93	1
Exprimer/éteindre	SFN96	1

Des CE pour ...																								
Obligatoire, essentiel, clé, indispensable	EF O73	SF O76	SF N77	MF O77	EM N87b	EF? 97	EM O92	SF N93	EF O93	SF N94b	EF N95	SF N95b	SM N95b	SF N96	SF N96c	MX N97	EF N97	MF N97	MS O97	MF N97	SM ?98	SM N98C	EF ?90	23
Pour de bonnes conditions d'apprentissage	SF N75	SF N77	EM O92	SF N94c	SFN 94b	EF N95	SM N95b	SF N96b	MX N97	MF N97	MM No												11	
Permettre de gérer la classe/climat de classe	SF N77	SF O77	SF N94b	SF O96b	EF N97	SF N98b	EF? oo	MM No																8

Prendre en considération les émotions des élèves, les comprendre, les aider	EM N83	SF N95b	SF N96b	SM N97	EF N98b	M MN99	EM No	7
Gérer ses propres émotions	SF N75	SF O77	MF N97	EF? oo	EM No			5
Pour faire face	EF O93	SF N96b	MS O97	MM No				4
Pour relation satisfaisante	SM N95b	SF O96b	MF N97	SM N97				4
Manifestation de l'empathie	SF N75	EF O82	SF N9					3

Pour être un bon enseignant	SF N95 b	SF N9 3	2
Aider les élèves à exprimer	SF N9 4c	EM N9 7	2
Collaborer avec les collègues	SF N77		1
Apaiser les élèves	SF O77		1
Pour s'épanouir	SF? 94		1
Gérer devant les élèves	EM N97		1

11. Synthèse questionnaire numérique 2

temps 2					
m'a éclairé sur	Colonne1	Les CE C'est...	Colonne2	Des CE pour...	Colonne3
Importance du lien entre émotion et apprentissages	9	compétences CE sans l'expression	14	Obligatoire, essentiel, clé, indispensable	23
stratégies de régulation	7	centré sur soi: comprendre, réguler ses émotions	6	Pour de bonnes conditions d'apprentissage	11
importance pour la carrière/ pour le bien être/ le privé	5	Être à l'écoute de soi et des autres, être conscient	5	Permet de gérer la classe/ climat de classe	8
comment gérer les émotions en classe, comment réagir	4	À maîtriser, important d'apprendre	4	Prendre en considération les émo, des élèves, les comprendre, les aider	7
Mieux se connaître (je gère je ne gère pas)	3	Identifier, reconnaître	4	Gérer ses propres émotions	5
Identifier ses émotions	2	expression des émo (sans citer toutes les comp.)	4	Pour faire face	4
prendre conscience de l'émo au moment où elle arrive	1	Cite 5 compétences	3	Pour relation satisfaisante	4
Importance sur la relation	1	Réguler	3	Manifester de l'empathie	3
Importance du lien entre besoin et émotion	1	Comprendre le besoin inassouvi, l'origine	2	Pour être un bon enseignant	2
outils pour prendre en compte les émo	1	Relation satisfaisante, être intégré	2	Aider les élèves à exprimer	2
Identifier les raisons	1	Agir en fonction des émo, réagir	2	Collaborer avec les collègues	1
Partager ses émo	1	Faire preuve d'empathie	2	Apaiser les élèves	1
sur l'émotion	1	Pour la carrière, se protéger	2	Pour s'épanouir	1
sur la difficulté d'identifier	1	Au bon moment de la bonne manière		Gérer devant les élèves	1
les mots à utiliser	1	Capacité à faire face	1		
Divers	1	Pour le climat de classe	1		
Gérer les compétences émo	1	Désamorcer les conflits	1		
		Avant flou	1		
		Détermine les valeurs de chacun	1		
		Prise de décision	1		
		Exprimer/éteindre	1		

12.Synthèse JDR 2

JDR2	Colonne1	attitudes professeurs	Colonne2	pédagogie	Colonne3	apprentissage sur soi	Colonne4	relationnel/climat de classe	Colonne5
théorie émotions et CE									
ont leur place à l'école, influence les app	24	avoir de l'empathie	11	aborder les émo avec les és, les sensibiliser		11 On peut s'améliorer, Faut s'entraîner, encore du travail à faire	6	que les élèves se sentent en confiance, climat de classe serein	7
valeurs et besoins non respectés dans une situation	14	notre rôle de comprendre les élèves, gérer les émo des és, écouter, aider, agir	9	demander, laisser exprimer le ressenti		8 être à l'écoute des anifestations physiques	3	exprimer ses émotions aux és	5
influence les 4 domaines, bien-être, performance, relation, santé	10	Réfléchir avant de parler, ne pas agir sous le coup de l'impulsivité, réguler, ne pas montrer sa colère,	9	Cnv, dialoguer, communiquer		4 temporiser pour gérer la colère	3	mieux gérer sa classe	2
émo activantes et désactivantes peu importe la valence = frein	9	comprendre le pourquoi d'un comportement	6	apprendre aux élèves à développer de l'empathie envers eux-mêmes et envers les autres		2 mieux nous comprendre	2	entretenir une bonne relation (enfant,parents, collègues)	2
les émo guident nos choix	6	prendre en compte les és qui ne s'expriment pas, le message non-verbal, identifier quand il se sent mal	5	Ce n'est pas une perte de temps de s'en occuper		2 Ça me demande beaucoup d'effort, difficile d'identifier	2	Que chacun se sente libre de s'exprimer	2
ne pas nier les émotions/ tout le monde a des émotions/ les émotions c'est normal,ne pas juger	5	Être un model/ mentor	5	donner confiance en la matière		1 Partager ses émo = bénéfique	2	mettre la classe en émotion neutre	2
Empathie participe au dev. Cérébral	4	Prendre en compte les besoins	3			28 Des "tips" pour réguler la colère	2	élèves plus performants	1
Les 5 compétences	4	ne pas Porter un jugement moral sur les émo des élèves	3			ça me soulage	1		
Évaluation de la situation qui provoque l'émotion=> différentes pour tous	2	Mettre nos problèmes de côté	3			aide des outils pour identifier émo et besoins	1		
Lien entre émotion et matière enseignée	2	Différence entre personnalité et comportement	3			La roue de P et le vocabulaire de M.	1		
Émo,communicative	2	Être ouvert au questionnement et à l'erreur	2						
Influencée par l'éducation	2	générer des émo positives	2						
régulation des émotions vise à diminuer ou augmenter l'intensité	1								
stratégies de régulation cognitive ou comportementale	1								
RÔLE VITAL	1								
Génétique	?								

Accorder de l'importance	Colonne1	Dév.confiance en soi	Colonne2	Environnement/climat de classe	Colonne3	Les faire s'exprimer	Colonne4	Attitude prof	Colonne5	Pédagogie	Colonne6	
Être à leur écoute		11	Exercices du plus simple au plus complexe	6	Rassurant/sécurisant	12	Organiser des temps de parole	12	Permettr encouragée l'erreur	12	Adapter son cours aux besoins des élèves	4
Montrer de l'intérêt		7	S'appuyer sur les points forts	4	Pas avoir peur de répondre, de s'exprimer	6	Demander le ressenti	8	Être disponible pour les questions, être joignable	8	Varier les activités	5
S'intéresser à leur vécu,		5	Exercice légèrement en dehors de leur zone de confort	1	Activités collaboratives	6	Entamer discussion tête à tête	7	Être un modèle	2	Supports variés	3
Tenir compte de la singularité de chacun, ne pas juger, faire avec.		4	Première interro non évaluée	1	D'échanges de dialogue	6	Évaluer le cours/ le ressenti pr à la matière	7	Encourager, valoriser	4	Faire émerger les préconceptions	3
Être le confident		2	12		Non-jugement des camarades, respect	5	Les aider à identifier, comprendre, exprimer et réguler	6	Exprimer son ressenti et ses besoins	4	Mettre les élèves au cœur de la réflexion	1
Connaître les centres d'intérêts		1			Bienveillant	4	Échanger des banalités	4	Langage non violent	3	Éviter le cours magistral	
Connaître les prénoms		1			Créer des liens entre élèves	4	Discuter	4	Être encore plus attentive attentive aux émo	2	Prendre le temps d'expliquer différemment	2
					Parler de soi	3	Essayer de comprendre pourquoi il ne se sent pas bien	4	Pas de 2nd degré	2	Méthode DESK-CNV-dispo	2
					Respect mutuel	2	Par sondage	1	Être sincère et honnête	2		
					Sans stress	1	Anonymement	1	Avoir de l'empathie	2		
									Reconnaître ses erreurs	2		
									Les motiver à se dépasser	1		
									Récompenser	1		
									Théâtralité	1		
									Accompagner l'erreur	1		

13.Synthèse Questionnaire papier

théorie émo ce		apprentissage par rapport à soi	c'est important, il faut, on doit...		apprentissage point de vue pédagogique		Apprentissage point de vue attitude par rapport aux élèves		émotion positive		émo désagréable	
améliorent les compétences/ influencent les apprentissages, les capacités intellectuelles, émo et empathie un effet sur le cerveau	26	identifier les émotions / mettre des mots sur les émotions	8 À quel point c'était important, enseignants, adultes ont besoin, doivent apprendre les CE	19	mettre un dispositif en place/ méthode concrète	6	faire exprimer les élèves	2	partage d'expériences d'enseignants	12	apprentissage sur soi	1
		pas avoir honte de ressentir des émotions/ émo=normal	5	5	dédramatiser l'erreur	1	manière adaptée de répondre aux és.	3	parler librement, en sécurité, cadre non jugeant/ bienveillant,se sentir écouter, rassurant	11	vidéo trop longue/ trop dense/ partie théorique trop dense	2
source génétique, éducatives	6	s'exprimer / ne pas avoir honte de les exprimer/ exprimer par écrit	4 la compréhension des émo est nécessaire	1	aider l'élève à contrôler	1	écoute de l'élève	1	de voir les gens vider leur sac/ libérer leur expérience/ voir les autres s'exprimer/écouter les autres	5		
existe des stratégies de régulation	4	prendre en compte les émotions pour mieux réagir	3 identifier ses émotions	1	guider les émotions vers la neutralité	2	importance du non-verbal	2	rassurant/on se sent moins seul	5	pas assez d'info pour savoir comment faire pour réguler	1
l'émotion	3	pas simple de comprendre, identifier ses émotions	3 mettre des mots sur ses émotions	1	chercher le positif dans le négatif	1	il y a la place pour les émo même au cours de maths	1	déculpabilisation/ émo= normal/ pas de honte à avoir	4	difficile de comprendre quand on n'est pas enseignant	2

en lien avec les besoins, les valeurs	2 pour le bien-être/ contre le burnout	2 réguler ses émo	1 existence de projet pilote	1		apprendre sur soi	3 devoir s'exprimer sur les émotions= émo-	6
l'intensité des émo => négatif	2 ça fait du bien d'en parler	2				rassurer de pouvoir avoir de l'empathie, être acteur du bien-être des élèves	3 plus de pratique	2
distinction entre émo et sentiment	2 être ouvert/à l'écoute de ses émotions	2				thématique abordée en formation	3 pas le temps de faire les exercices	2
composantes des émotions	1 réguler ses émotions	1				échanger avec un autre	3 penser à une émotion désagréable/ remontée de souvenirs désagréables= émo-	8
différence entre besoins et valeurs	1 relativiser	1				exprimer plus clairement ses émotions	2 ressentir les émo des autres	1
aspect culturel de l'émo (cacher ses émo)	1 encore beaucoup de travail	1				Se libérer d'un poids, exprimer ses frustrations	2 nuage de mots	1
émo influencent les actions	1					repenser à un émotion positive	2 l'idée de devoir échanger avec quelqu'un	1
on peut s'améliorer/ on peut apprendre	1					avoir des outils, pistes pour analyser	2 le malaise de l'ado dans la vidéo	3
émo = automatique	1					apprendre sur le traitement des émotions	1 exercices et mises en situation	2
évaluation de la situation différente pour tous	1					sensation vécue en classe peuvent s'améliorer/ être régulées	1 la fatigue	1

sensation vécue en classe peuvent s'améliorer/ être régulées	1 la fatigue	1
apprendre à réguler le stress	1 un peu frustré car déjà des connaissances	2
partage de pratiques des enseignants	1 je ne prêtai pas attention au non verbal	
analyser des situations	1 théorie en présentiel	
matière stimulante	1 les expériences non professionnel= ennui	1
encore beaucoup de travail/ beaucoup à apprendre	1	
possible d'exprimer se émotions à ses élèves	1	

14.Synthèses numérique 1 et 2

résumé num temps 1

Pour s'adapter, réagir, aider dans les situations complexes avec les ados	12	Pour gérer les émotions de tous	20	Pour bien faire son travail	4
Comment réagir avec les ados	18	Pour Reconnaître /identifier/détecter/ émo de tous	7	Gérer ses émo (maîtrise de soi/ contrôle)	12
		Comprendre, analyser les émo de tous	8	Gérer sa carrière dans la durée, s'épanouir	3
Juste distance/ niveau d'empathie, objectivité	5	Gérer la classe/améliorer le climat	6	Manière d'utiliser les CE, moyen de Gérer les émo en classe	10
comprendre des és, leur les émo, leur débordement	5	Pour une relation +/- une bonne gestion de classe/ climat	22	Ce que c'est exactement/ pourquoi c'est important/ le lien avec les apprentissages	8
Pour comprendre ses élèves	5	Réagir adéquatement	10		

résumé num temps 2

compétences CE sans l'expression	14	Pour faire face	4	Obligatoire, essentiel, clé, indispensable	23
Identifier, reconnaître	4	comprendre, réguler ses émotions	11	Importance du lien entre émotion et apprentissages	9
expression des émo (sans citer toutes les comp.)	4	Gérer ses propres émotions		Pour de bonnes conditions d'apprentissage	11
Permet de gérer la classe/ climat de classe	8	importance pour la carrière/ pour le bien être/ le privé	5	À maîtriser, important d'apprendre	4
comment gérer les émotions en classe, comment réagir	4	stratégies de régulation	7	Exprimer/éteindre	1
Pour relation satisfaisante	4	Prendre en considération les émo,des élèves, les comprendre,les aider	7	Partager ses émo	1
Être à l'écoute de soi et des autres, être conscient	5			Aider les élèves à exprimer	2

Synthèse finale

15. État des lieux

États des lieux					
Freins et leviers aux apprentissages			Place d'un dispositif sur les CE dans la formation		
Enseignants	Attitudes		qualificatifs	indispensable , important, un devoir de développer les CE	10
leviers	suscite intérêt, motivation, stimule	13	soi et autrui	Pour gérer les émotions	20
	s'adapter point de vue complexité/ matière	12		Réagir adéquatement	10
	être motivé	11		Comprendre, analyser les émo de tous	8

passion/intérêt de la matière	10	Pour Reconnaître /identifier/détecter/ émo de tous	7
permet l'erreur	6	Pour Gérer les Adolescents	18
guide/aide	6	Pour s'adapter, réagir, aider dans les situations complexes avec les ados	12
feedback	15	comprendre des és, leur les émo, leur débordement	10
encourage	11	Juste distance/ niveau d'empathie, objectivité	5
pédagogie		pour la gestion de classe/ la relation	22

	bien expliquer et bien transmettre/gestes techniques	12	Pour soi	Gérer ses émo (maîtrise de soi/ contrôle)	12
	montrer que l'app.a du sens, de l'utilité	11			
	maîtrise de la matière/compétence prof	9			
	exemple concret	8			
	activités variées	15			
Enseignants	Attitudes				
freins	dévalorisant/moqueur/jugeant	6			

16. Synthèse générale après dispositif

Q1 de recherche	Q2 de recherche	
apport du dispositif	point de vue identitaire	
théorie émotions et CE	attitudes professeurs	
ont leur place à l'école, influence les app	24 Permettre, encourager l'erreur	12
améliorent les compétences/ influencent les apprentissages, les capacités intellectuelles, émo et empathie un effet sur le cerveau	26 avoir de l'empathie	11
avoir des CE = Obligatoire, essentiel, clé, indispensable	23 notre rôle de comprendre les élèves, gérer les émo des és, écouetr, aider, agir	9
À quel point c'était important, enseignants, adultes ont besoin, doivent apprendre les CE	19 Réfléchir avant de parler, ne pas agir sous le coup de l'impulsivité, réguler, ne pas montrer sa colère,	9
valeurs et besoins non respectés dans une situation	14 Être disponible pour les questions, être joignable	8

compétences CE citées sans l'expression	14	comprendre le pourquoi d'un comportement	6
émo influence les 4 domaines, bien-être, performance, relation, santé	10	prendre en compte les és qui ne s'expriment pas, le message non-verbal, identifier quand il se sent mal	5
émo activantes et désactivantes peu importe la valence = frein	9	Être un model/ mentor	5
Importance du lien entre émotion et apprentissages	9	mettre un dispositif en place/ méthode concrète	6
source génétique, éducative	6	apprentissage sur soi	
les émo guident nos choix	6	On peut s'améliorer, Faut s'entraîner, encore du travail à faire	6
		comprendre, réguler ses émotions	11
		stratégies de régulation	7
ne pas nier les émotions/ tout le monde a des émotions/ les émotions c'est normal,ne pas juger	5	identifier les émotions / mettre des mots sur les émotions	8

	pas avoir honte de ressentir des émotions/ émo= normal	5
	on se sent moins seul	5
	pédagogie: Les faire s'exprimer	
	aborder les émo avec les és, les sensibiliser	11
	Organiser des temps de parole	12
partage d'expériences d'enseignants	12 Demander le ressenti	8
penser à une émotion désagréable/ remontée de souvenirs désagréables= émo-	8 Entamer discussion tête à tête	7
devoir s'exprimer sur les émotions= emo-	6 Évaluer le cours/ le ressenti pr à la matière	7
parler librement, en sécurité, cadre non jugeant/ bienveillant, se sentir écouté, rassurant	11 Les aider à identifier, comprendre, exprimer et réguler	6
de voir les gens vider leur sac/ libérer leur expérience/ voir les autres s'exprimer/écouter les autres = émo+	5 relationnel/climat de classe	Colonne5

que les élèves se sentent en confiance, climat de classe serein	7
Permet de gérer la classe/ climat de classe	8
exprimer ses émotions aux és	5
Prendre en considération les émo,des élèves, les comprendre,les aider	7

17. Analyses verticales des entretiens

17.1. Analyse verticale entretien VDH

L'entretien avec VDH nous montre que le sujet a un intérêt particulier pour les émotions et qu'il est important pour elle que les élèves se sentent écoutés et compris. Cela se note particulièrement dans l'image qu'elle nous livre d'elle.

*C'est vraiment une grande écoute et je pense une empathie aussi.
J'essaie ...d'un maximum ...d'être... enfin de comprendre, en tous les cas, la
personne devant moi.*

On sent que VDH a à cœur de montrer de l'intérêt à ses élèves que ce soit en leur parlant de manière individuelle, lorsqu'elle remet les copies des élèves en échec, ou lorsqu'elle leur dit bonjour à chacun, lorsqu'ils rentrent en classe. Cependant, on peut observer que les émotions de VDH prennent très vite le dessus lorsqu'elle donne cours.

*Quand ça ne va plus du tout alors là je crois que j'ai mon visage et ma
nature qui change*

Ce qui fait émerger l'émotion chez VDH c'est quand la classe entière décide de ne pas se mettre au travail et trouve tous les subterfuges possibles pour la retarder. Le sujet justifie le comportement des enfants par différents facteurs comme le COVID ou parce que « les élèves en immersion bravent plus les interdits ». Le sujet montre alors qu'il se sent démuni face aux comportements déviants de ses élèves.

*C'était ma première grosse enfin grosse colère, j'en avais déjà eu
quelques-unes mais c'était vraiment ma première grosse colère et là, j'ai eu
vraiment beaucoup de mal avec mes émotions ... mes émotions ça n'allait pas
du tout et donc j'avais pas de stratégies en tête non plus. je je ..j'agissais sur le
coup de l'émotion et et sur le coup de la colère finalement je ...en me disant
mais c'est quoi ces enfants irrespectueux*

Face à ce débordement de colère, VDH avait présenté, lors de l'atelier pratique du dispositif, avec beaucoup de culpabilité, une situation dans laquelle elle s'était laissé emporter par la colère (Annexe). A cet effet, VDH relève que le dispositif lui a permis de pouvoir prendre du recul sur ses émotions, de pouvoir reconnaître l'émergence de l'émotion au moment où elle arrive. Cependant, lorsque nous lui demandons si le dispositif peut l'aider en matière de régulation émotionnelle devant les élèves, elle répond :

*Très franchement quand je suis devant les élèves, je ... il y a aucun
dispositif qui me reviendrait, comment est-ce que je peux réguler mes émotions*

de de manière... la théorie ne me reviendrait pas directement mais je révérai de la revoir !

Ses propos, selon nous, pourraient illustrer la charge cognitive et émotionnelle à laquelle les enseignants novices doivent faire face devant les élèves. VDH peut avoir toutes les connaissances possibles, l'intensité des émotions, la charge cognitive et la charge de travail sont tellement denses, que cela empêche VDH de pouvoir mobiliser certaines compétences.

Si devant les élèves elle rencontre encore des difficultés à gérer sa colère, VDH anticipe ces moments difficiles et se force à se sentir joyeuse. Elle prend en compte ses propres émotions et s'ajuste par des régulations cognitives avant les cours.

Quand je suis en en trajet vers l'école j'essaie toujours de m'ancrer et de me dire : bon, allez, on va être face à des individus qui sont tous différents et on va essayer de faire au mieux pour chacun. Donc chaque fois c'est d'être joyeux aussi par rapport à eux, de ne pas être tout le temps fâchée, parce qu'il y a une classe où je suis tout le temps fâchée donc principalement, par rapport à cette classe, j'essaye vraiment de venir de manière positive au cours

Les propos de VDH, signifient d'une part qu'il y a une ouverture à l'émotion et d'autre part, qu'elle anticipe les situations, qu'elle reconnaît comme faisant émerger des émotions négatives. Cependant, elle semble tout de même submergée par la masse de travail. La préparation des cours lui demande énormément d'investissement ce qui semble ne pas laisser de place à la dimension émotionnelle.

ça reste une de mes passions et je me dis que, une fois que j'aurai mes cours un peu plus travaillés, je crois que je vais réouvrir le cours et ce dispositif sur les les compétences émotionnelles ...donc clairement si je n'utilise pas aujourd'hui suffisamment, j'ai envie de le rouvrir. j'ai un petit goût de trop peu pour le moment... mais c'est vraiment à cause du travail finalement...

Elle donne le sentiment, quand nous l'écoutons, que VDH se sent tellement dépassée qu'elle finit par fonctionner à contre-courant de ce qu'elle voudrait vraiment être. Il semble important pour elle, comme relevé plus haut, d'être dans une relation respectueuse avec l'élève. Néanmoins, l'élève ne semble pas lui rendre la pareille. De ce fait, VDH se retrouve à devoir « répéter le cadre de manière constante », c'est-à-dire, pour elle, être dans une forme de menace : avertir d'un comportement aux parents par le biais du journal de classe, effacer le journal de classe du tableau même si tout le monde ne l'a pas recopié, rappeler qu'il y a le CE1D à la fin de l'année et tout cela, « à son grand désarroi ».

La rencontre avec certaines classes reste complexe pour VDH, les émotions ressenties semblent si intenses devant les élèves, que VDH peine à les réguler et plus que de s'appuyer sur ses émotions pour prendre des décisions elle a tendance à les fuir.

En fait j'essaye d'effacer les émotions difficiles à travers la passion que j'ai pour la science en fait, finalement.... Je pense...

G : Effacer ?

Oui pour le moment... avec cette classe... c'est trop

Elle ne semble pas s'interroger sur pourquoi les situations vécues en classe provoquent une intense colère, elle ne semble pas non plus s'interroger sur pourquoi les élèves ont ce comportement hormis le fait qu'ils sont adolescents et que tout le monde rencontre des difficultés, même les enseignants les plus anciens.

Apport du dispositif

Il est difficile de déterminer, dans les propos de VDH, quel est l'apport du dispositif par rapport à sa formation à l'agrégation. Nous relevons en outre, que la formation, de manière générale, permet à VDH de progresser.

«Ça va vraiment de mieux en mieux en fait, je pense, sincèrement hein, qu'en faisant l'agrégation en ayant tous ces cours... enfin je me suis dit, au début, mais quelle évolution par rapport, donc, en septembre et maintenant... il y a une vraie évolution et je pense sincèrement que c'est ...bon donc... le ..., peut être le cours oui le cours sur les les compétences émotionnelles et puis tout ce qu'on a vécu, tout ce qu'on a eu sur les autres cours qui m'aident là-dedans...

Cependant, nous notons que malgré ses connaissances en coaching, la participation au dispositif, la formation à l'agrégation, VDH n'utilise que partiellement ses connaissances sur le sujet et s'interroge elle-même sur ce fait :

En fait c'est un domaine qui me passionne et c'est pour ça, entre autres pour ça, que j'avais fait le coaching aussi. Toutes ces questions sur les émotions... et donc pour moi c'était un petit peu réétudier tout ça en ...et je je je trouve triste quelque part, que peut être, en ré étudiant tout, enfin en retravaillant tout ça, j'y reviens au final peu pour le moment

En fait, nous voyons, chez VDH, une tension. D'une part, elle voudrait avoir une relation sereine avec les élèves, leur montrer du respect, de l'intérêt et de l'autre, en ayant cette attitude de respect elle a l'impression de se faire avoir. Dans les remarques de certains sujets, déjà enseignants, dans le questionnaire numérique, nous avons

retrouvé cette « tension » sur le bon niveau d'empathie à avoir. VDH semble rencontrer des difficultés à trouver le juste milieu.

Ça joue des tours... tout à fait... en fait j'ai l'impression et c'est vraiment un apprentissage parce que ça ... c'est la 2e année que je suis enseignante.... mais que c'est vraiment le juste équilibre entre le ... l'écoute, l'empathie et la ... et la structure, le cadre qui doit être répété en permanence, en fait... donc en tous les cas en ce qui me concerne j'ai l'impression que chaque fois que ça foire, c'est parce que y a sans doute à ce moment-là plus suffisamment de cadre... oui je sais pas mais voilà

VDH voudrait se lancer à utiliser des outils qu'elle connaît, mais n'ose pas, et oscille entre la peur de se ridiculiser et la peur de traumatiser les élèves.

J'ai pas envie qu'ils soient...qu'ils se sentent attaqués par ça en fait

J'ai eu plein d'outils évidemment pour ...enfin de de chouettes outils pour se recentrer pour faire la transition de l'un à l'autre et cetera mais je les utilise pas encore parce que j'ai ...enfin pas tels que je les ai appris parce que je me dis mais ... je ne sais pas ce que... je vais peut-être me ridiculiser.

Si l'on reprend notre question de recherche, qui est de comprendre l'apport du dispositif sur la construction identitaire des sujets, nous observons, pour VDH, que c'est la formation en générale, effectuée en parallèle de son métier, qui lui permet d'évoluer. Elle revient tout au long de l'entretien sur ce qu'elle apprend pendant les cours de psychopédagogie.

Nous pensons que le dispositif permet à VDH de pouvoir prendre du recul par rapport à ce qui se passe en classe. Nous observons que VDH développe des stratégies afin de pouvoir affronter les classes difficiles. Ce qui pourrait vouloir signifier que le dispositif, pour VDH a pu lui être utile pour prendre du recul sur ce qu'il se passe en classe. La formation de manière générale répond à ses questions et l'aide à mieux comprendre et évoluer dans son métier.

VDH prend en compte ses propres émotions mais ne mentionne jamais les émotions de ses élèves. Elle parle souvent d'être dans la discussion, voudrait pouvoir avoir plus d'échanges informels avec les élèves mais ne mentionne pas de discussion autour des émotions.

17.2. Analyse verticale entretien CD

Place des émotions dans l'identité professionnelle

Le sujet parle de lui comme faisant preuve d'empathie et d'écoute. CD se définit aussi comme une personne très sensible et témoigne de l'importance de prendre en compte les émotions dans son métier.

Moi je sais que je suis quelqu'un de sensible. Je suis...je suis... bah l'émotion, moi c'est quelque chose qui me parle. Et je suis quelqu'un qui parfois, bah je pleure parfois ça arrive hein. J'ai j'ai pas honte de le dire. Donc je laisse forcément parler mes émotions, et je sais que je suis empathique aussi, je ressens fort les choses. Donc je savais que ça allait faire partie d'une façon ou d'une autre de mon métier.

Nous observons que CD fait régulièrement le lien entre son vécu scolaire et son image d'un enseignant attentif aux élèves.

Quand je suis à l'école, je suis moi et je suis là pour être avec eux, mais aussi prêter attention, donc à des potentiels élèves qui auraient éventuellement des problèmes parce que je pense que si eux se sentent pas bien, les apprentissages ne se feront pas non plus, en tout cas pas correctement. Genre, je l'ai vécu moi-même. Je pense que c'est vraiment une des choses les plus fondamentales, hein, je veux dire en termes de levier, c'est pour moi c'est ... c'est je veux dire, le podium

Le fait d'être allé en stage lui a fait encore plus prendre conscience que l'enseignement de la matière n'était pas le seul rôle de l'enseignant. CD prend conscience qu'il y a une vraie relation avec les élèves et que celle-ci lui procure d'une part beaucoup de joie, mais aussi une prise de conscience de l'affection qui peut naître de cette relation.

je me suis rendu compte qu'en fait, en 2 semaines de temps j'avais déjà une espèce de ...oui d'empathie, j'avais déjà une espèce... Voilà ça serait ...comment dire ça, j'ai pas envie de dire amitié parce que c'est pas de l'amitié mais... Il y a quand même quelque chose qui est là, il y a de l'émotion. Oui, j'étais triste de les quitter et j'ai vraiment ressenti ça comme un au revoir,

Mais cette découverte d'une relation affective avec les élèves est très vite cadrée par le fait qu'il faut y faire attention, il ne faut pas être trop proche de l'élève.

il faut faire attention de pas être... Comment on dit ... de garder une certaine distance malgré tout parce que sinon ça contre... c'est ça... ça va... ça va se retourner contre moi aussi, d'une certaine façon, si j'ai trop d'empathie, ça risque de déséquilibrer la relation.

On sent chez CD un sens du métier assez fort, cela apparaît d'une part ancré dans son enfance mais aussi en lien avec sa passion.

Mais en fait, je me suis rendu compte que je me dirigeais, je me dirigeais vers une carrière de prof parce que ça me plaisait d'être là À côté d'elle, de passer du temps à essayer de lui faire comprendre Ce qu'elle avait dur à comprendre, de faire, de lui, faire des exercices. Je lui faisais les dictées et ça me faisait, Ça me faisait plaisir de corriger

j'ai toujours passé ma vie quand j'étais jeune, j'étais j'étais tout le temps dans le jardin en train de jouer avec des fourmis, des vers de terre. Je savais que dans ma vie, je voudrais être relié à ça

C'est vraiment l'aspect relationnel qui semble important aux yeux de CD. Au-delà du fait qu'il puisse être apprécié des enfants, c'est surtout le sentiment de pouvoir être utile, de pouvoir être un modèle, de créer des vocations.

Ça, je pense que ce serait une fierté pour moi de de me dire que là je me serais ... j'aurais vraiment été utile et j'aurais pu donner cette petite graine en tout cas à certains, De vouloir continuer dans dans dans cette dans cette, dans cette science dans voilà dans cette discipline.

L'apport du dispositif semble surtout avoir rassuré CD sur le fait qu'il pouvait prendre en compte ses émotions mais aussi celle de ces élèves. Et c'est lors des stages qu'il a pu concrétiser réellement cette prise de conscience.

Oui donc les TP m'ont fait, on va dire, en partie pris conscience... mais c'est vraiment alors lors des stages, où là, je me suis dit : ah bah oui, donc là... là, je me suis clairement dit OK donc là c'est clair, l'émotion elle est là.

C'est même, pour lui, un moyen de se différencier d'autres enseignants.

je me suis vite rendu compte que chaque prof, a sa façon de faire et que moi j'allais être une personne à part entière qui allait donner son cours, qui allait interagir de sa propre manière avec ses élèves.

18. Guide d'entretien

Comment les étudiants ont-ils intégré les émotions dans leur construction identitaire ?	Entretiens : guide d'entretien Présentations Émotions ressenties pendant et après l'acte d'enseigner	– Comment votre représentation du métier d'enseignant a évolué depuis le début de l'année ? – Aujourd'hui, avec votre expérience de stage, quels sont les freins et les leviers à l'apprentissage ? – Comment pensez-vous prendre en compte les émotions des élèves pendant que vous donnez cours ? Et les vôtres ? – Les moments agréables, pourquoi ? – Moments désagréables, pourquoi ? – Quel ressenti pendant ce moment ? agréable/désagréable ? – Pourquoi ce ressenti ? – Après avoir donné cours quel ressenti ? Comment faire pour le cours suivant ?	– Perception de soi en tant qu'enseignant – Place des élèves – Place de la temporalité (avant/pendant/après) – Vocabulaire utilisé lié ou non aux émotions – Identification de ses propres émotions/ de celles de l'élève – Relation élève-enseignants, enseignant/groupe – Stratégies de régulation pendant et après (fuite ? Expression ? Accueil ? Adaptation ?)
---	--	---	---

		⇒ Après les cours comment gérez-vous les émotions ressenties ?	
	Par rapport au dispositif Par rapport à soi Rapport à l'expérience, biographie	– Vous souvenez-vous des ateliers sur les CE ? Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? – Avez-vous pu utiliser ce qui a été abordé ? Si oui , en quoi ? Si non, quels éléments vous en ont empêché ? – Qu'avez-vous changé dans votre quotidien ou votre pratique en lien avec les compétences émotionnelles ? – Quand je vous dis que le métier d'enseignant est un métier chargé en émotion. Quel est votre degré d'accord avec cette assertion entre 1 et 5. Expliquez votre réponse – Comment aimeriez-vous vous améliorer ? – Lorsque vous éprouvez une émotion désagréable comment faites-vous ? – Un souvenir désagréable à l'école ? Un souvenir agréable à l'école ?	

Dans la littérature scientifique se marque un intérêt particulier pour les émotions des enseignants. Avoir des compétences émotionnelles s'avère être d'une importance capitale dans la mesure où elles protègent du burnout, permettent de s'adapter, d'être plus flexible et d'obtenir de meilleurs résultats des élèves. Cependant, peu d'institutions de formation forment les futurs enseignants à ces compétences. Des dispositifs sont mis en place à l'initiative de quelques enseignants plutôt qu'inscrits institutionnellement dans les programmes de cours.

Nous avons eu accès, pour effectuer notre étude, à un dispositif initiant aux compétences émotionnelles de futurs enseignants de sciences, mathématique, gestion, voués à enseigner dans l'enseignement secondaire supérieur. Notre étude de cas a pour objectif d'étudier les retombées de ce dispositif. Nous cherchons à identifier des traces de ce dispositif au niveau de la construction identitaire des sujets participants. Nous avons, pour cela, élaboré tout un corpus de données à partir de différents matériaux. Cette récolte de données s'est déroulée de manière longitudinale. Après avoir effectué une analyse thématique, nous avons pu montrer que le dispositif apporte aux futurs agrégés une meilleure connaissance théorique sur l'émotion et une prise de conscience de l'importance de la place des émotions dans l'apprentissage.