

La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions

Magali DESCOEUDRES

Jacques MÉARD

Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

Introduction

Dans la plupart des pays développés, la formation des enseignants est organisée selon un partage du temps d'apprentissage en centre et pratique en classe (Mehran, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Malgré ces différentes formes (alternance stricte chaque semaine ou une semaine sur deux, pratique en classe masquée ou filée, accompagnée ou non par un tuteur), cette organisation est toujours questionnée. En effet, les différentes formes de sa mise en pratique semblent encore peiner à dépasser la juxtaposition d'une part d'expériences en classe perçues par les enseignants stagiaires et enseignants novices (que nous regroupons ici sous le sigle EN) comme formatrices, d'autre part d'expériences en centre souvent perçues comme académiques, théoriques, abstraites par rapport aux préoccupations de métier (Vanhulle, Mottier Lopez et Deum, 2007).

Le but de cet article est de mieux comprendre l'articulation de ces deux temps de l'alternance dans la formation des enseignants, afin de relever les défis actuels de ce champ social : un recrutement de personnels qualifiés et « en santé » au travail, une résorption des abandons en début de carrière et un dépassement du « malaise enseignant ». Nous postulons que cette alternance juxtaposée est en partie imputable à la prise en compte insuffisante dans les dispositifs de formation des dimensions émotionnelles de l'exercice du métier (Amathieu et Chaliès, 2014a, 2014b ; Lamarre, 2004 ; Ria et Durand, 2013 ; Taxer et Frenzel, 2015) : ce que le professionnel ressent subjectivement quand il enseigne, les émotions liées à ses dilemmes, à ses difficultés, à sa satisfaction professionnelle, à ses préoccupations, bref, ce qui relève non plus seulement de la stricte évaluation de son efficacité mais de ce que l'on pourrait appeler avec Saujat (2004a) son « efficacité subjective ».

Il s'agira dans un premier temps de mieux comprendre, grâce à une revue de questions, la réalité et la spécificité de la dimension émotionnelle de l'activité de l'EN. En effet, il existe des analyses récentes de la littérature à propos des émotions des enseignants (Fried, Mansfield et Dobozy, 2015 ; Schutz, 2014 ;

Visioli, Petiot et Ria, 2015), mais pas spécifiquement des EN ; par ailleurs, sont à disposition un certain nombre de travaux relatifs à la formation des enseignants et au développement des EN mais ceux-ci ne mettent pas la focale sur l'émotion ni la subjectivité (Avalos, 2011). Les dernières synthèses relatives à ce sujet précis (la dimension émotionnelle de l'activité de l'EN) datent d'une quinzaine d'années (Ria, 2001 ; Sutton et Wheatley, 2003).

Dans un deuxième temps, nous tenterons à la fois de circonscrire de façon conceptuelle ce versant émotionnel de l'activité enseignante dans les travaux récents (de quoi parlent les auteurs ?) et de comprendre si la différence dans ce domaine entre les professionnels chevronnés et débutants relève d'un savoir que l'on peut acquérir, auquel on peut se former (quelle est la nature de ces « compétences émotionnelles » ?).

Dans un troisième temps, nous adresserons des suggestions de pistes de recherche à partir de cette revue de questions, plaçant le focus sur les dispositifs de formation, sur les moments émotionnellement marquants en classe et leur exploitation en formation.

Méthode

Les mots-clés « enseignant débutant » et « enseignant novice », « développement professionnel », « incident critique » et « émotion » (*beginning teacher* ou *trainee teacher*, *professional development*, *critical incident* et *emotion*) ont été utilisés pour sélectionner, sur un empan temporel d'une douzaine d'années (2004-2016), les articles traitant des émotions des EN. Les moteurs de recherche exploités étaient, pour les publications anglophones, *Science Direct*, *Educational Resource Information Center*, *Taylor & Francis*, *Google Scholar* (48 relevant de contextes anglo-saxon, sud-américain, asiatique et portugais) et, pour les publications francophones *Cairn* et *Revue.org* (19). La recherche par mots-clés a été également étendue aux ouvrages cités dans les articles. Certaines publications plus anciennes ou relevant d'autres champs que celui des enseignants ont été intégrées pour des auteurs considérés comme pionniers. Cette démarche nous a permis d'analyser au total 88 articles, 14 ouvrages ou chapitres d'ouvrages, six thèses et 12 communications en colloques. Le format de cet article ne nous permet pas de convoquer toutes ces publications.

Les caractéristiques émotionnelles des enseignants débutants

L'entrée dans le métier d'enseignant est identifiée dans la littérature comme une étape particulière, complexe et émotionnellement intense (Avalos, 2011). Erb (2002) se plaît à utiliser l'image du bain de bulles (*whirlpool*) pour décrire cette étape dans la professionnalisation. Ce constat de la part des chercheurs est étayé par un certain nombre d'indicateurs dans l'ensemble des pays développés : par exemple, aux États-Unis, 14 % des enseignants débutants quittent le métier à la fin de leur première année, 33 % dans les trois ans et 50 % dans les cinq ans (Hong, 2010). En Europe, les enquêtes montrent que les enseignants sont exposés au stress au travail et aux pathologies afférentes dans des

proportions significativement plus importantes que la moyenne des autres travailleurs (Comité syndical européen de l'éducation, 2009). La corrélation entre l'abandon professionnel des enseignants, le stress professionnel et le risque de *burnout* commence à être établie (Flavier et Moussay, 2014), se posant de façon spécifique et sans doute accrue chez les enseignants débutants, en lien avec les problématiques identitaires (Anttila, Pyhältö, Soini et Pietarinen, 2016; Zimmermann et Méard, 2016). Cette spécificité des problématiques de l'EN par rapport à celles de l'enseignant expérimenté est évoquée dans la littérature et semble se déployer à divers niveaux.

L'écart entre le métier rêvé et la réalité

Cette spécificité tient d'abord en l'écart entre le métier rêvé et la réalité des débuts (Reeve, 2015; Saujat, 2004b), entre d'une part ce que l'EN souhaite faire en conformité avec des modèles et des plans dont il n'ose pas s'émanciper, d'autre part ce que l'on peut effectivement réaliser. Les travaux empiriques récents reprennent à leur compte le constat d'un « choc de la réalité » formulée par Hubermann il y a 25 ans. Or cette réalité est en grande partie indexée à la complexité du travail en classe auquel les EN sont confrontés à leurs débuts et qui les affecte professionnellement (Amathieu et Chaliès, 2014b; Cowie, 2011; Fried, 2011). Après de nombreuses années d'études où l'EN a pu voir travailler des enseignants, il doit à un moment donné assurer la responsabilité de la classe et les tâches complexes qu'elle implique (Rouve et Ria, 2009), faites de moments de satisfaction intense mais parfois aussi anxiogènes (Lee, Huang, Law et Wang, 2013; Lee et Yin, 2011; Visioli et Ria, 2007). Amathieu et Chaliès (2014b) montrent bien chez les EN l'imbrication d'une part entre la santé, la satisfaction professionnelle et le sentiment d'efficacité, d'autre part entre l'insatisfaction professionnelle, la diminution de l'estime de soi, l'accroissement du stress ou l'épuisement professionnel. Souvent, l'EN se sent peu accompagné et parfois désespéré dans cette « installation dans la profession » (Avalos et Aylwin, 2007; Mevarech et Maskit, 2014). Ce décalage entre le métier rêvé et la réalité des débuts produit une pluralité des préoccupations parfois contradictoires, comme le met en évidence Ria (2005, 2006) : faire apprendre, différencier, tenir les élèves, les occuper, les motiver. Cet auteur pointe que ces préoccupations sont distinctes de celles des enseignants expérimentés ; par exemple, elles semblent plutôt orientées vers la gestion globale de la classe et non la prise en compte des besoins individualisés des élèves. Elles paraissent aussi se succéder de façon typique : d'abord conserver le plan de leçon, ensuite garder le contrôle des élèves, puis définir le travail des élèves, les mettre et les maintenir au travail, mais également entretenir une relation avec un élève particulier.

Le manque d'efficacité et le poids des prescriptions

L'EN vit donc des dilemmes, comme par exemple dans telle leçon d'éducation physique (Adé, Sève et Ria, 2006), lorsqu'il doit installer du matériel pour faire la leçon prévue et motiver les élèves, mais qu'il est d'avance conscient que,

pendant cette installation, il court le risque de perdre le contrôle de la classe. Serres (2006) met en évidence que la formation des enseignants stagiaires passe par une identification et un dépassement de ces préoccupations contradictoires. En ce sens, l'entrée dans le métier des enseignants est marquée par le sentiment d'un manque d'efficacité : trop d'expériences négatives successives conduiraient certains EN à se persuader d'une impossibilité de réaliser ce qui est demandé et à renoncer au métier avant même que les routines ne soient rôdées (Sutton et Wheatley, 2003). Le rapport inégal entre expériences positives et négatives alimenterait ce sentiment de ne pas être à la hauteur (Day et Kington, 2008). À l'inverse, le sentiment d'efficacité personnelle jouerait sur leur satisfaction (Amathieu et Chaliès, 2014a) et, à terme, sur leur efficacité (Ciftci, Ozkan Ozgun et Erden, 2011). Cette complexité et les difficultés qu'elle entraîne provoquent donc des émotions intenses chez les EN qui oscillent entre plaisir et souffrance, confort et inconfort (Ria et Durand, 2013).

Ce sentiment de pénétrer un « métier impossible » (Roustan et Saujat, 2008 ; Saujat, 2004) est parfois alimenté par le poids des prescriptions liées aux impératifs de formation qui, ajoutées aux prescriptions institutionnelles de tout enseignant, constituent non pas une ressource mais des contraintes supplémentaires (Méard et Bruno, 2008 ; Méard et Zimmermann, 2014). Sur ce point, il est d'ailleurs éclairant de constater que les EN sont moins réticents face à une réforme que les enseignants expérimentés (Lee, Huang, Law et Wang, 2013).

La perception temporelle de l'exercice du métier

Une autre spécificité des émotions des EN par rapport à celles des enseignants expérimentés concerne la perception temporelle de l'exercice du métier. Celle-ci se manifeste à deux niveaux : d'abord, l'EN ressent régulièrement une anxiété liée au déroulement toujours perturbé du plan de leçon, au contraire de l'enseignant chevronné qui est régulièrement traversé par une grande joie parce que la leçon se déroule comme prévu (Schutz, 2014). Alors que la programmation des enseignements et des leçons est prévue pour diminuer l'effet anxiogène des interactions en classe, elle peut devenir la source des préoccupations et provoquer même des émotions négatives si elle n'est pas suivie (Ria, 2006). La façon de percevoir la durée du travail face aux élèves est une des caractéristiques typiques des enseignants débutants. Ces derniers ont la sensation d'effectuer en permanence une course contre la montre qu'ils n'ont pas l'impression de maîtriser. Qu'ils aient « le sentiment d'en manquer ou d'en avoir trop, leur perception du temps affecte fréquemment de manière négative leur expérience en classe » (*ibid.* p. 45). Cette perception problématique de la dimension temporelle du travail s'exprime ensuite face à l'imprévisibilité des tâches (Yin, 2015), au point que 80 % du temps en classe seraient consacrés à gérer les imprévus (Jean, 2008). L'inconfort lié à l'imprévisibilité trouve aussi sa source dans le non-suivi des plans de leçons mais aussi dans des événements qui surviennent de façon inattendue et hors du champ des possibles, impensables et inimaginables.

Le nombre d'années d'expérience semble donc avoir une incidence sur les émotions ressenties par les enseignants face aux écarts par rapport à leurs planifications et aux imprévus (Yin, 2015). Attaché à sa préparation, l'EN est spécifiquement déstabilisé par les aléas de la leçon et l'émergence des incidents critiques (Flanagan, 1954), ce qui l'empêche de prendre en compte des incidents cognitifs qui sont pourtant à la base des apprentissages chez les élèves (Huber, 2007; Huber et Chautard, 2001). Bénéaïoun-Ramirez (2014) souligne que ces imprévus, qu'ils soient contextuels, pédagogiques ou didactiques, émergent dans un contexte d'incertitude pour l'EN en lien avec les écarts au plan de leçon évoqué plus haut, les obligeant à riposter par des improvisations pleines d'incertitudes (Azéma et Leblanc, 2014).

Les interactions avec les élèves

Un autre aspect du métier qui paraît avoir un retentissement émotionnel accentué chez l'EN touche la nature des interactions avec les élèves. Les comportements indisciplinés d'élèves et les conflits ouverts constituent une des sources de production d'émotions intenses chez les EN (Chang, 2013). D'après Petiot, Visioli et Desbiens (2015), les inducteurs émotionnels principaux, qu'ils s'agissent des positifs comme des négatifs, ont trait aux comportements non appropriés des élèves en classe ou à l'inverse aux manifestations de reconnaissance de leur part. Un sentiment de culpabilité les envahit lorsqu'ils interagissent négativement avec un élève alors même qu'ils sont persuadés œuvrer pour son bien-être (Shen, 2012). Cette culpabilité teintée de colère à propos des comportements indisciplinés d'élèves est également présente dans l'activité de l'enseignant chevronné (Ayme, Ferrand et Cogérino, 2011). Mais, la plupart du temps, chez celui-ci, les émotions positives sont ressenties au sein de la classe avec les élèves, alors que les négatives trouvent plutôt leur origine dans des relations conflictuelles avec un parent, des collègues ou en lien avec la hiérarchie (Becker et al., 2014; Chen, 2016; ; Hagenauer et Volet, 2014; Sutton et Wheatley, 2003). Certains auteurs mentionnent aussi que les situations conflictuelles avec les élèves, fortement marquées émotionnellement, peuvent aussi être le point de départ de constructions professionnelles (Flavier, Bertone, Hauw et Durand, 2002). Chang (2013) montre par exemple les multiples façons dont les enseignants font face aux incidents critiques en lien avec un comportement inadéquat d'élèves. De même, une étude auprès de deux enseignants en milieu défavorisé (Cross et Hong, 2012) met en évidence que ceux-ci éprouvent quotidiennement de la frustration et de la déception mais parviennent à trouver des issues favorables et positives à des moments qui étaient négatifs au départ. L'étude conclut que ces stratégies seraient corrélées avec la consistance de l'identité professionnelle de ces enseignants et de leurs convictions.

Les EN semblent particulièrement sensibles à ce face à face permanent (Hatfield, Cacioppo et Rapson, 1994), vécu de façon tantôt positive, tantôt négative (Boisard-Castelluccia et Van Hoorebeke, 2010) et qui remet en question ouvertement une identité en construction (Day, et Kington, 2008; Zimmermann et Méard, 2016). C'est la dimension personnelle de l'implication de chaque

individu dans une situation conflictuelle par exemple qui affecte chacun, notamment l'EN, d'une façon particulière (Ria et Recopé, 2005). Dans ces situations, l'enseignant est vite bouleversé, désemparé, en colère (Ayme, Ferrand, Cogérino, 2011) ou peut au contraire se préserver des tourments par une « amnésie émotionnelle » qui permet d'éviter la souffrance, mais empêcherait le plaisir et le sentiment expressif qui émergent des fluctuations émotionnelles (Ria, 2005).

La dimension émotionnelle de l'activité enseignante: l'ambiguïté des concepts

Suite aux travaux pionniers de Hargreaves (1998, 2001), de Ria (2001) ainsi que de Sutton et Wheatley (2003) relatifs à la dimension émotionnelle de l'activité enseignante, les recherches en éducation sur cette thématique se sont multipliées (Chen, 2016; Schutz, Hong, Cross et Osbon, 2006). Elles portent notamment sur l'impact des émotions sur le comportement des enseignants (Becker, Goetz, Morger et Ranellucci, 2014; Hagenauer et Volet, 2014), sur l'enseignement lui-même (Gong, Chai, Duan, Zhong et Jiao, 2013; Saunders, 2013; Trigwell, 2012) et sur les formes d'évaluation (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy et Salovey, 2013). Ce corpus important de travaux oscille entre une logique souvent causaliste (l'émotion séparée de la cognition et souvent présentée comme un élément perturbateur de l'activité réfléchie et efficace de l'être humain) et une conception qui, à la suite de Damasio (1994), conçoit les émotions comme indissociables des autres dimensions de l'activité et, pour cela, indispensables pour prendre des décisions rationnelles. Ainsi, Hargreaves (1998, 2000) ne dissocie pas la question des émotions de l'enseignant de ses actions, de sa cognition, de ses buts ni de sa capacité à atteindre ses buts. Autre illustration, de nombreux travaux récents pointent le lien entre la tonalité émotionnelle du travail enseignant et la capacité des professionnels à se développer, par exemple en innovant pédagogiquement (Darby, 2008; Scott et Sutton, 2009; Van Veen et Slegers, 2006; Van Veen, Slegers et Van de Ven, 2005; Zembylas, Charalambous, Charalambous et Kendeou, 2011).

Cette position ambiguë de la littérature vis-à-vis de la place et de la nature de l'émotion dans le travail enseignant est redoublée par la multiplicité des concepts utilisés par les différents auteurs pour qualifier la dimension émotionnelle de l'activité professionnelle des enseignants, ce qui pose au bout du compte un problème important. En effet, si le projet est d'envisager une amélioration de la formation par alternance des EN par une prise en compte de la dimension émotionnelle de l'exercice du métier, il convient de définir précisément de quoi on parle. Et si l'on pose avec Hargreaves, Ria et leurs successeurs le principe d'une consubstantialité entre les émotions ressenties et d'autres aspects du travail enseignant, on peut se demander s'il est opportun de les envisager isolément. Par ailleurs, comment se manifestent-elles chez l'enseignant? Comment sont-elles « gérées »? Au final, de quoi s'agit-il quand on parle de santé émotionnelle, voire d'expertise, dans ce domaine?

Le premier concept que l'on peut retenir dans le champ de l'analyse du travail des enseignants est celui de « régulation émotionnelle » qui définit le processus individuel influençant leurs émotions, quand et comment ils les expérimentent et les expriment (Gross, 1998, p. 275). Des travaux récents tendent à montrer que les enseignants, selon les caractéristiques de chaque situation, utiliseraient plusieurs stratégies pour mettre en œuvre cette régulation émotionnelle (Yin, 2015) : feindre, maîtriser, recadrer, s'abstenir, séparer, libérer et déverser. Selon Taxer et Frenzel (2015), les enseignants expriment rarement de manière authentique leurs émotions négatives et il leur arrive même de feindre des émotions négatives. Cette dissimulation, associée à l'expression d'émotions positives, ferait partie intégrante des gestes de métier (Hagenauer et Volet, 2014). De plus, les enseignants ont une préférence pour évoquer la frustration plutôt que la colère, car ils pensent que la frustration est plus acceptable socialement (Sutton, 2007). Avec des élèves difficiles, ils savent quelles émotions sont exprimables face aux élèves (Hosotani et Imai-Matsumura, 2011). Dans ce contexte, la « régulation émotionnelle » consisterait donc en une articulation d'émotions masquées ou simulées et d'émotions authentiques, vécues et exprimées par les enseignants de façon plus spontanée (Taxer et Frenzel, 2015). Or, concernant les EN, selon Chang (2013), plus ils se sentent en difficulté, plus ils ont tendance à masquer leurs émotions (lors d'un conflit, d'un incident critique, d'un imprévu). Mais ils ne parviennent pas souvent à jouer sciemment d'émotions feintes pour produire des effets sur les élèves : simuler de fausses colères, jouer l'agacement ou encore faire de l'humour dans une situation qui ne s'y prêterait pas de prime abord (Visioli et Ria, 2009). De plus, les tentatives de contrôle de leur surprise, de leur déconvenue, voire de leur consternation, sont coûteuses psychologiquement.

De son côté, Hargreaves évoque le concept de « travail émotionnel » (à la suite d'Hochschild dans les années 1970) pour désigner ces masquages, feintes ou expressions de ce que l'enseignant ressent en classe. Selon lui, l'enseignement ne peut être réduit à une compétence technique ou à des normes cliniques. Autrement dit, enseigner, apprendre et diriger sont pour lui des « pratiques émotionnelles » qui demandent de la « compréhension émotionnelle » (capacité à comprendre des émotions complexes). Dans des aires conceptuelles proches mais pas totalement identiques, Day et Leitch (2001) utilisent plutôt le concept « d'intelligence émotionnelle » qui avait été initié par Salovey et Meyer (1990) et Goleman (1995). Celui-ci cherche à définir la capacité à reconnaître ses émotions, à comprendre leur influence sur ses performances, à les gérer positivement, à reconnaître les émotions d'autrui, à en comprendre l'origine et à créer les conditions optimales qui généreront des émotions positives. Pour ces auteurs, cette intelligence émotionnelle est le déterminant principal d'une pratique professionnelle de qualité. Ils mentionnent qu'une « santé émotionnelle » (reconnaissance de nos émotions et capacité à les transformer) est indispensable pour être efficace au cours de sa carrière d'enseignant et que cette santé émotionnelle et cognitive est affectée par son vécu, par les contextes professionnel et privé et par d'autres facteurs externes, comme les prescriptions. Day et Leitch estiment que « l'intelligence émotionnelle » constitue l'aptitude maîtresse de

l'enseignant, celle qui est à la base de toutes les autres. Elle pourrait bloquer ou accélérer la capacité mentale de l'enseignant à penser, apprendre ou à résoudre un problème. Mais il faut reconnaître que le concept est englobant, donc imprécis. Il tend à recouvrir un ensemble de « compétences émotionnelles ». Celles-ci sont également invoquées dans la littérature, de façon indifférenciée par rapport à celui « d'intelligence émotionnelle ». Mais, comme le remarque Chanlat (2003), face aux critiques opposées aux liens supposés entre l'intelligence émotionnelle et la performance personnelle et professionnelle, les auteurs princeps sur ces questions (Goleman, Mayer, Salovey et Caruso, 1998) ont répondu que les compétences émotionnelles étaient sans doute en effet de bons indicateurs. C'est pourquoi ils en sont venus à distinguer l'intelligence émotionnelle des compétences émotionnelles, ces dernières renvoyant aux aptitudes personnelles et sociales qui mènent à une performance supérieure au travail. Pour ces raisons et afin de trouver une issue à la confusion dans ce domaine et commencer à dessiner des pistes pour améliorer la formation, nous retiendrons ce dernier concept de « compétence émotionnelle ».

Autrement dit, il apparaît que ces compétences émotionnelles correspondent à une reconnaissance des émotions des autres ainsi qu'à un certain nombre d'actions (regroupées par les auteurs en « régulation » ou « travail » émotionnel), participant de savoirs professionnels dont les différentes composantes sont indissociables (affectives, cognitives, conatives). Ces savoirs s'apprennent et ne peuvent être acquis indépendamment de la situation dans laquelle ils apparaissent (Ria, Sève, Saury, Theureau et Durand, 2010). Ils sont également inscrits dans une culture, en regard des normes en vigueur (Wharton, 2009; Winograd, 2003; Yin et Lee, 2012). Il est admis en effet que les manières de reconnaître les émotions d'autrui et de maîtriser les siennes sont historiquement codées, en rapport avec le contexte culturel. Et l'on peut considérer que l'identité de l'EN se construit en partie avec ces « règles émotionnelles » contextuellement marquées. Zembylas (2005) à Chypre décrit cette réalité, de même que Gong *et al.* (2013) à propos d'enseignants chinois régulant leurs émotions dans le respect de normes éthiques et professionnelles spécifiques.

L'apprentissage des compétences émotionnelles dans la formation des enseignants

La somme importante des travaux concernant les compétences émotionnelles des enseignants contribue selon nous à renforcer notre hypothèse de départ: d'une part il existe un lien entre le phénomène d'abandon des EN et les difficultés qu'ils rencontrent en début de carrière; d'autre part ces phénomènes sont en partie imputables à la prise en compte insuffisante dans les dispositifs de formation initiale des compétences émotionnelles de l'exercice du métier. Cette « mise à l'écart » de l'émotion conduit d'une part à une perception critique des EN vis-à-vis de cette formation jugée inutile sur son versant universitaire, d'autre part à un manque d'efficacité en classe, donc à une multiplication d'expériences produisant de l'insatisfaction (Amathieu et Chaliès, 2014b; Nir

et Bogler, 2008). La littérature insiste sur ce défi de la formation initiale des enseignants qui devrait mettre en avant les expériences émotionnelles auprès des enseignants en formation et les aider à les analyser tout en réfléchissant à leur identité professionnelle et aux conditions dans lesquelles ils travaillent (Kelchtermans, 2005 ; Kelchtermans, Piot et Ballett, 2011 ; Lee et Yin, 2011). Et l'on constate une intention croissante d'inclure dans les programmes de formation un apprentissage au maniement de ses propres émotions et de celles des autres (Bahia *et al.*, 2013 ; Yin, 2015). Certains auteurs suggèrent une préparation spécifique des EN aux situations conflictuelles avec des élèves au comportement inadéquat (Chang, 2013). Mais on perçoit bien ici la tendance à envisager ce pan de la formation indépendamment des préoccupations proprement didactiques ou sociales (la conception des savoirs en direction des élèves, le *design* des tâches, etc.), ce qui risque selon nous d'entretenir une vision morcelée du travail enseignant dans laquelle la subjectivité de l'acteur est isolée de son efficacité et reléguée au second rang.

À la lecture des suggestions d'auteurs, l'amélioration de la formation consisterait plutôt à importer les situations de classe de façon systématique en centre de formation. En effet, une des spécificités de cette dimension émotionnelle du « savoir enseigner » est qu'elle peut être difficilement simulée en centre de formation (reproduire des interactions avec des élèves indisciplinés, programmer des imprévus). Mais, sur le versant pratique en classe, les EN se retrouvent toujours à un moment ou un autre dans des situations « critiques », c'est-à-dire dans lesquelles ce « savoir enseigner » pour agir avec efficacité et santé est indisponible, ce qui conduit la plupart du temps à des phases aigües d'inconfort. À la différence du versant didactique du métier, il n'y a pas de manuel ni d'exercices préparatoires, même si des initiatives professionnelles intéressantes sont tentées pour renouveler les pratiques de formation. À partir de là, il s'agirait de mieux comprendre comment les actions menées par les formateurs ont une influence sur la satisfaction professionnelle de formés (Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013) en vue de favoriser la construction des compétences émotionnelles. Les cas étudiés par Serres (2006) montrent par exemple que chacune des expériences peut être constitutive de l'activité et participe au processus de développement. Ainsi, une tonalité émotionnelle éprouvée au cours d'une situation de formation peut dans un premier temps rester en suspens, pour dans un second temps donner lieu à une activité épistémique en formation et finalement se traduire en situation de classe par des modifications dans la façon d'enseigner. Cet aspect suggère de penser la formation en prenant pour supports des « moments émotionnellement marquants ». En d'autres termes, la préconisation de plusieurs chercheurs et pédagogues consiste à rapatrier en centre les expériences avec leur complexité, leur dimension vivante, autrement dit incarnée et chargée en émotion.

Cette option peut prendre diverses formes : des jeux de rôles, des analyses de pratiques, des vidéos alloscopiques, etc. Ainsi, Ria *et al.* (2010) encouragent les novices à exprimer leurs émotions *a posteriori*, à les reconnaître lorsqu'ils

écoutent les expériences d'autres enseignants, à les classer suivant les diverses situations d'enseignement (début de leçon, transition) et enfin à les comprendre comme des opportunités d'émergence de connaissances et de préoccupations typiques. L'explicitation de ses émotions à un tiers pourrait favoriser la mise à distance de sa propre expérience afin qu'une transformation s'opère. Ce type d'analyses de pratique représente un rapatriement en centre de formation des expériences des EN et de leurs préoccupations en classe. Il serait aussi une opportunité de construire une communauté de collaboration autour des EN (Hong, 2010 ; Park, Oliver, Johnson, Graham, et Oppong, 2007) afin de favoriser leur développement professionnel.

Dans cette optique, le visionnage vidéo alloscopique est fréquemment utilisé et analysé (Turcotte et Spallanzani, 2006). Ce visionnage est suivi d'analyses collectives, comme le préconisent plusieurs auteurs à propos de la plateforme *Neopass action* (Leblanc et Sève, 2012 ; Lussi-Borer et Muller, 2014). Ce type de dispositif semble engager le développement de chaînes interprétatives grâce à une progressivité du vécu émotionnel. Par exemple, avec un EN utilisant la vidéo-formation alloscopique, Leblanc et Sève (2012) pointent l'imbrication de préoccupations et d'engagements « en première personne » (où il emploie le « je », en tant qu'acteur), « en deuxième personne » (où il appréhende avec empathie le vécu de l'enseignant visionné) et « en troisième personne » (où il porte un jugement sur l'efficacité des actions observées).

Une autre caractéristique de cette dimension émotionnelle du « savoir enseigner » tient dans le fait que le moment émotionnellement intense intervient de façon surprenante, prenant l'acteur de court. Un moment où les élèves sont agressifs, agités ou totalement désengagés devient d'emblée une « affaire personnelle » et fait basculer le sens de l'activité de l'EN. Pour ne pas les laisser être submergés, certains chercheurs insistent en formation sur la nécessité d'outiller l'EN pour analyser ce qui s'est passé, mettre des mots, reconnaître, typifier les moments marquants (Kelchtermans, 2005 ; Ria et al., 2010). De plus, pour dépersonnaliser ces situations, il est nécessaire de faire sortir le débutant de la solitude et lui offrir un espace de médiation. Par exemple, il s'agirait de faire précéder l'analyse de cas vécus par des allo-confrontations, et de procéder à ces analyses à plusieurs, à propos de moments qui deviennent, du fait de la discussion, « partagés » (Park et al., 2007). En d'autres termes, il s'agirait d'inscrire le travail interprétatif de l'EN dans celui d'un collectif de travail (Saujat, 2004b).

Conclusion

La relation directe entre les dispositifs traditionnels de formation et la satisfaction des EN au travail semble pour l'instant négligée (Amathieu et Chaliès, 2014a, 2014b). Sur le plan de la recherche, le processus de formation aux compétences émotionnelles gagnerait à être mieux compris, selon nous, par des investigations à partir des incidents eux-mêmes, comme nous le suggérons par ailleurs (Descoedres, 2017). En effet, si l'on considère que l'expertise dans le métier est le résultat d'une multitude d'expériences « sédimentées » (Rogalski

et Leplat, 2011), on peut aussi avancer que, concernant la compétence émotionnelle de l'expertise enseignante, des moments ponctuels, c'est-à-dire des « expériences épisodiques », ont un effet particulier. Autrement dit, certaines situations en classe « pèsent lourd » dans le développement ou le décrochage professionnel des EN. Et l'on sait peu de choses sur le processus qui permettrait, à partir de ces expériences épisodiques, de faire acquérir des modes d'analyse professionnels, de construire du métier et de l'identité. Si, en allemand, l'expérience est en même temps *Erlebnis* (expérience intérieure qui se traduit par l'émergence d'un vécu) et *Erfahrung* (expérience construite par de telles expériences) (Romano, 1998), l'enjeu de la formation est bien, dans ce domaine de la compétence émotionnelle (*Erfahrung*), celui de l'accompagnement de l'EN suite à des moments émotionnellement marquants (*Erlebnis*).

Clot (2008) rappelle que le développement professionnel ne peut être envisagé en l'absence du « pouvoir d'être affecté ». Le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à la prise en compte d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnées (Bruno, 2015). Donc, savoir quand l'EN est affecté et comment il se sert de cette auto-affectation pour se développer apparaît à nos yeux comme un enjeu central.

C'est probablement l'opportunité de vivre en classe des émotions fortes et imprévisibles qui confère au métier d'enseignant une dimension humaine aussi attractive malgré les difficultés de son exercice. Encore faut-il, pour relever les défis actuels de la formation des enseignants, que cette attractivité ne soit pas suivie de désillusions ni d'anxiétés de même amplitude. Il est urgent selon nous de promouvoir les initiatives existantes pour renouveler les pratiques de formation et de procéder à des recherches publiées sur le sujet, afin de réintroduire la chaleur intense des expériences en classe des EN dans les étendues parfois bien froides des moments vécus en centre de formation.

Bibliographie

- Adé, D., Sève, C. et Ria, L. (2006). Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Éducation physique, *Savoirs* 1(10), 77-93.
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014a). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants, *Carrefours de l'éducation* 2(38), 211-238.
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014b). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle, *eJRIEPS*, 31, 4-26.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. et Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychological Education*, 19, 451-473.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Avalos, B. et Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23, 515-528.
- Ayme, S., Ferrand, C. et Cogérino G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefour de l'éducation*, 32(2), 221-235.
- Azéma, G. et Leblanc, S. (2014). À propos de l'intérêt de questionner l'activité professionnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Education*, 19, 134-146.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A. et Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2014). Traitement d'imprévu et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire », *Éducation et didactique*, 8(3), 95-110.
- Boisard-Castelluccia, S. et Van Hoorebeke, D. (2010). Le management de la diversité des équipes par la contagion émotionnelle, au cœur de la performance de groupe? *Management et Avenir*, 38, 240-256.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. et Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 634-646.
- Bruno, F. (2015). Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire: Étude cas en classe de sixième de collège. Université d'Aix-Marseille, non publiée.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques, *Le travail humain*, 4(76), 309-334.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, 1(9), 113-132.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Ciftci A.-M., Ozkan Ozgun O., Erden S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 539-544.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Comité syndical européen de l'éducation (2009). Stress lié au travail des enseignants. Mise en œuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail. Bruxelles: CSEE.

- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 1(27), 235-242.
- Cross, D. I. et Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/Pulman.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Day, C. et Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy. Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C. et Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415.
- Descocudres, M. (2017). The emotional aspects regarding the professional development of physical teachers in training: Methodology and results. Communication at the 12th FIEP European Congress, Luxembourg, septembre.
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. In *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada*.
- Flanagan, J-C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D. et Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teacher's action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38.
- Flavier, E. et Moussay, S. (dir.) (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. Bruxelles-Paris: De Boeck.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 2(36), 1-12.
- Fried, L., Mansfield, C. et Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L. et Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*, 4(11), 870-877.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Hagenauer, G. et Volet, S. E. (2014). I don't hide my feelings, even though I try to: insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41, 261-281.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. et Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out the profession. *Teacher and Teaching Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hosotani, R. et Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
- Huber, M. (2007). Stratégie spontanée et stratégie réfléchie dans la gestion des interactions verbales. Dans A. Specogna (dir.). *Enseigner dans l'interaction* (p. 123-136). Nancy: Presses Universitaires.
- Huber, M. et Chautard, P. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris: l'Harmattan.

- Jean, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe? Quelle utilisation pour leur développement professionnel? Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université Paul Valéry Montpellier III, France.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G., Piot, L. et Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper. Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.
- Lamarre, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Leblanc, S. et Sève, C. (2012). Vidéoformation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 70, 47-60.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F. et Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Lee, J. C. K. et Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: a Chinese perspective. *Journal of Education Change*, 12(1), 25-46.
- Lussi-Borer, V. et Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche & formation*, 75, 65-80.
- Méard J. et Bruno F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire: analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2. Document accessible à l'adresse <https://tfe.revues.org/718>, consulté février 2017.
- Méard, J. et Zimmermann, P. (2014). La construction identitaire des enseignants débutants et l'émancipation par rapport à la prescription. *Travail et apprentissages*, 12, 65-78.
- Mehran, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Mevarech, Z. et Maskit, D. (2014). The teaching experience and emotions it evokes. *Social Psychology of Education*, 18(2), 241-253.
- Nir, A.E. et Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377-386.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. et Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 368-389.
- Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 193, 41-55.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6^e éd.). Hoboken: Wiley.
- Ria, L. (2001). Les préoccupations des enseignants débutants en Éducation Physique et Sportive. Thèse de Doctorat non publiée. Université Montpellier I, France.
- Ria, L. (dir.). (2005). *Les émotions*. Paris: Editions EP&S.
- Ria, L. (2006). L'entrée dans le métier des enseignants du second degré: un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Habilitation à diriger des recherches non publiée. Université de Blaise Pascal à Clermont-Ferrand, France.
- Ria, L. et Durand, M. (2013). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 11-123.
- Ria, L. et Récopé, B. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. Dans L. Ria (dir.), *Les émotions* (pp. 11-30). Paris: Éditions EP&S.

- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques. *@ctivités*, 8(2), 5-31.
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris: PUF.
- Roustan, C. et Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude: le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, 1, 2-12.
- Rouve, M-E. et Ria, L. (2009). Trajectoires identitaires d'enseignants débutants en collège Ambition Réussite: Etude de la dimension collective de leur activité professionnelle en classe et hors classe. 7e colloque international CDIUFM. Développement professionnel des enseignants. Mont Saint Aignan IUFM Haute-Normandie.
- Salovey P. et Mayer J. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., et Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343e360.
- Shen, X. (2012). The effect of temperament on emotion regulation among Chinese adolescents: the role of teacher emotional empathy. *International Education Studies* 5(3), 113-125.
- Scott, C. et Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.
- Serres, G. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale? Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *STAPS*, 2(72), 9-20.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz et R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*. pp. 251-266. San Diego: Academic Press.
- Sutton, R. E. et Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Taxer, J. L. et Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Turcotte, S. et Spallanzani, C. (2006). Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe: l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiantes et étudiants en éducation physique et à la santé. *Formation et profession*, 13(1), 17-21.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 7-45), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Van Veen, K. et Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.

- Van Veen, K., Slegers, P., van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'éducation* 2(40), 201-230.
- Visioli, J. et Ria, L. (2007). Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques. Dans Actes du colloque « Analyse des pratiques en EPS; expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand.
- Visioli, J. et Ria, L. (2009). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte des émotions? *Movement & Sport Sciences* 3(71), 3-19.
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147-165.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- Yin, H. B. (2015). Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19(1), 1-22.
- Yin, H. B. et Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P. et Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332-341.
- Zimmermann P. et Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Éducation et Formation*. 304(2), 73-82.