

Maître secondaire 2

Compréhension des émotions dans des contextes scolaires complexes : comparaison entre des étudiants en formation initiale et des enseignants en formation continue.

Mémoire professionnel

Travail de	Bader Nathalie
Sous la direction de	Doudin Pierre-André
Jury	Curchod-Ruedi Denise
Lausanne,	Août 2011

Table des matières

1. Introduction	2
2. Compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence	2
3. Intelligence émotionnelle et métaémotion	6
4. Problématique.....	8
5. Résultats et analyses.....	9
5.1.Stratégies de gestion immédiate (variable 36).....	9
5.2.Comparaison avec les enseignants en formation continue	10
5.3.Régulation intentionnelle des émotions (variable 40)	13
5.4.Comparaison avec les enseignants en formation continue	14
5.5.Régulation spontanée des émotions (variables 33/34).....	16
5.6.Comparaison avec les enseignants en formation continue	18
6. Conclusion.....	22
7. Références bibliographiques	24

1 Introduction

Actuellement, l'école vaudoise est en pleine mutation avec nombre de réformes à la clef et fait l'objet de débats tant politiques qu'institutionnels et culturels. Mais si les discours s'articulent bien évidemment autour des programmes de formation, ceux portant sur l'augmentation de la violence à l'école et sur la pénibilité du métier d'enseignant font légion. Ce qui explique que de nombreuses recherches sur les cas de violence et des émotions suscitées par cette dernière en milieu scolaire ont été effectuées ces dernières années, mais ces études portent majoritairement sur les élèves et sont moins axées sur les réactions et comportements des enseignants. Cependant, des études très récentes analysent également les attitudes des enseignants et de leurs collègues féminines et les émotions générées par diverses situations conflictuelles, notamment de violence, dans un contexte scolaire. Afin d'alléger notre présent document, nous utiliserons tout au long de ce travail le terme générique « enseignant » qui englobe évidemment aussi bien les femmes que les hommes.

Le but de notre travail est de comparer des données portant sur des étudiants en formation initiale à la HEP avec celles portant sur des enseignants en formation continue dans cette même institution. Celles-ci portent principalement sur la compréhension des émotions vécues dans une situation fictive mais réaliste de violence à l'école. En premier lieu, nous abordons la compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école, en incluant les violences institutionnelles et l'épuisement professionnel, puis nous poursuivons avec le courant émergent de la métaémotion et la notion d'intelligence émotionnelle. Cet état des lieux s'appuie principalement sur les résultats les plus récents de quelques études portant sur le sujet qui nous occupe, la compréhension des émotions et leur régulation. En prolongement de cette présentation, nous exposons la problématique de notre recherche et les résultats obtenus.

2 Compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence

L'étude de Doudin et Curchod-Ruedi (2010) propose un tour d'horizon des divers abus vécus par les enfants et adolescents ainsi que des différentes formes de violences institutionnelles, et rappelle que l'école devrait constituer un facteur de compensation de ces abus vécus par les

enfants et adolescents dans leur milieu familial. Cette même étude précise que le terme d'abus est à prendre au sens large et englobe des comportements volontaires ou involontaires, aussi bien des abus physiques, sexuels, psychologiques (comme les abus verbaux et la dépréciation), de même que la négligence qui est à considérer comme un déficit de soins envers l'enfant et nuit à sa santé psychologique ou physique. Si le milieu familial n'est pas un point d'ancrage et de référence, celui du domaine scolaire, et notamment la figure de l'enseignant qui est un modèle d'identification, se doivent d'être positifs. Ces mêmes auteurs soulignent que « les abus envers les enfants dans leur milieu familial représentent un facteur de risque important quand au développement social, affectif et cognitif, et en ce qui concerne la qualité de leur insertion scolaire» (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 129). Les enfants qui subissent des maltraitances dans leur milieu familial sont également ceux qui ont le plus de risques de présenter un comportement inadéquat, en ne respectant pas l'autorité de l'enseignant et peuvent provoquer des situations de violence à l'égard de leurs pairs ou de leurs enseignants. Or, si les professeurs n'ont pas été formés pour décoder ce genre de comportements violents qui ne s'adressent pas à leur personne mais à la figure d'autorité qu'ils représentent, ils risquent de répondre à leur tour par des agissements violents, en générant de nouveaux abus envers l'enfant déjà abusé dans son milieu familial. Afin de prévenir cette violence institutionnelle, Doudin et Curchod-Ruedi (2010) nous rappellent que l'enseignant devrait redoubler de vigilance, « cette vigilance devrait porter sur la compréhension de ses propres émotions et de leur régulation dans des situations fortement chargées sur le plan émotionnel et, ainsi, de permettre de diminuer, voire d'éviter, un risque d'escalade de la violence dans la relation à l'élève» (p. 130). Mais si le professionnel ou l'enseignant, devant la pénibilité de certains comportements d'élèves, n'arrive pas à réguler ses émotions, il se pourrait alors qu'il agisse « en miroir, en reproduisant de manière inconsciente ces comportements violents :

- envers les jeunes eux-mêmes en répondant à la violence par la violence (type de punition, exclusion, insultes, rejet...)
- envers leurs propres collègues. Cette violence entre collègues (mais aussi entre direction et collaborateur) est fréquente... C'est finalement l'élève qui devient la victime des conflits entre adultes, car, comme nous l'avons déjà précisé, la négligence est une forme de maltraitance » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 132).

Toujours dans le même article, ces auteurs relèvent que le burnout qui est une forme d'épuisement professionnel est un élément important dans la compréhension de la violence institutionnelle et caractérisent ce phénomène par trois dimensions :

« 1) Le sentiment d'épuisement émotionnel, 2) une tendance à la déshumanisation (ou dépersonnalisation) de la relation, 3) une diminution de l'accomplissement personnel.

Le burnout comporte donc un risque de déshumanisation de la relation avec une carence sur le plan de l'empathie» (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 133). Cette déshumanisation de la relation peut se traduire par des violences d'attitudes envers ses élèves ou envers ses propres collègues, tels que la prise de distance, la froideur, la représentation négative d'autrui ou même le cynisme, car l'enseignant se trouve en difficulté pour réguler ses émotions.

De plus, ces auteurs précisent que, comme de nombreuses professions basées sur les relations d'aide comme par exemples les infirmiers, les médecins, les travailleurs sociaux et les psychologues, la profession d'enseignants est particulièrement sujette à l'épuisement professionnel et donc au burnout. Dans une telle situation, un soutien social de part des établissements scolaires est indispensable à la santé des professionnels de l'enseignement. Le soutien social englobe tout le réseau d'aide auquel une personne peut faire appel, que ce soit à l'intérieur de l'établissement comme à l'extérieur.

A ce sujet, Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011) proposent comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants un soutien social dont la responsabilité incombe aussi bien aux établissements scolaires qu'aux établissements de formation à l'enseignement. Cette étude passe en revue les causes possibles de l'épuisement professionnel des enseignants et préconise diverses mesures pour tenter d'y remédier. Les recherches distinguent des facteurs exogènes (relationnels ou organisationnels) comme les problèmes de comportements d'élèves ou les problèmes de gestion de la discipline et des facteurs endogènes (propres à l'individu) dont les représentations des enseignants font parties. Une conception constructiviste du développement de l'intelligence, par opposition à une conception innéiste, c'est-à-dire considérant l'intelligence comme statique et génétiquement prédéterminée, va induire un investissement important de la part de l'enseignant, et pourrait le rendre plus vulnérable du point de vue du risque de l'épuisement professionnel. Les auteurs relèvent que « de telles représentations sont sans doute le signe d'un idéal professionnel plus élevé que celui présenté par des enseignants qui se définissent par un rôle passif face au développement de leurs élèves et aux difficultés importantes que certains d'entre eux pourraient présenter. Nous retrouvons

là le problème déjà évoqué : un idéal élevé et des résultats parfois décevants constituent un facteur de risque d'épuisement » (Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau, 2011, p. 17-18).

Il nous paraît cependant intéressant de relever qu'une étude récemment menée en Italie, portant sur le bien-être psychosocial des enseignants et les conceptions de l'intelligence présente des résultats légèrement différents. En effet, elle aboutit à la conclusion principale qu'un « des facteurs de protection le plus important pour les enseignants et les enseignantes est d'avoir une construction constructiviste de l'intelligence de leurs élèves. Cette conception incite en effet d'avantage à la confiance dans leur profession et dans les habiletés des élèves » (Albanese, Fiorilli, Gabola, Zorzi & Doudin, 2011, p. 75). Cette divergence de points de vue s'explique surtout par le type de soutien auquel les enseignants ont fait appel dans des situations professionnelles complexes, s'ils ont eu recours à des ressources internes ou externes (parents, ami, conjoint) au contexte scolaire. Il semble que le recours à un soutien social de type interne (à des collègues, à des superviseurs, à des chefs de file ou à tout autre personne-ressource de l'établissement) par opposition à un soutien de type émotionnel en sollicitant des personnes externes, montre plus de confiance et de disponibilité à chercher des solutions collaboratives et même préventives face aux situations conflictuelles dans un contexte scolaire. Les auteurs pensent que ce type de comportement peut avoir des effets très positifs sur la santé des enseignants et éviterait un éventuel épuisement professionnel.

Mais revenons aux différentes causes possibles de l'épuisement professionnel et aux deux types de facteurs, endogènes et exogènes. Parmi ces derniers, nous relevons par exemple les comportements irrespectueux des élèves mais également leur manque d'attention qui peut être un facteur de stress important pour l'enseignant. Nous constatons que les facteurs menant à l'épuisement professionnel sont multiples, c'est souvent l'accumulation de divers facteurs aussi bien exogènes qu'endogènes qui ouvre la voie à l'épuisement émotionnel, l'une des trois dimensions du burnout. En effet, comme le soulignent Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011) « le burnout est un processus développemental qui débiterait par un sentiment d'épuisement émotionnel et qui serait suivi, après un certain délai, par une augmentation de la déshumanisation des relations et une baisse du niveau d'accomplissement personnel » (p. 13). L'épuisement émotionnel semble être le nœud autour duquel s'articule l'amorce du processus de burnout, et « afin de prévenir le burnout, c'est essentiellement sur la prévention de l'épuisement émotionnel qu'il conviendrait d'agir en déterminant les facteurs de risque et de protection » (Doudin, Curchod-Ruedi & Moreau, 2011, p. 15).

Et c'est ainsi que s'installe un cercle vicieux : un enseignant présentant un haut niveau de burnout sera moins tolérant face à certains agissements d'élèves. Alors, le burnout de l'enseignant peut devenir un facteur de risque pour l'élève. Il est dommageable tant pour l'enseignant que pour ses élèves. On parle ainsi de circularité de la violence, c'est-à-dire que les attitudes violentes qu'un enseignant en état d'épuisement professionnel peut montrer à l'égard d'un adolescent risquent de provoquer des attitudes violentes chez l'adolescent et vice versa, les comportements violents de l'élève peuvent induire des violences d'attitude chez l'enseignant. En effet, comme l'ont montré Doudin et Curchod-Ruedi (2010), la déshumanisation de la relation s'accompagne d'un risque de violences d'attitude car l'enseignant éprouve des difficultés à réguler ses émotions face à des comportements violents. Lors de l'étude précitée, à partir d'une situation fictive mais réaliste de violence à l'école, les enseignants disent ressentir de façon plus ou moins intense le dégoût à l'égard d'élèves au comportement violent. Or si cette émotion est potentiellement dommageable pour le développement de l'élève et représente une transgression éthique selon les auteurs, il est rassurant de constater que la majorité des enseignants réguleraient fortement cette émotion en la manifestant à l'élève avec moins d'intensité que celle ressentie. Toutefois, comme le relèvent Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011), les enseignants présentant un risque élevé de déshumanisation auraient de la peine à réguler leur dégoût et le manifesteraient à l'élève de façon intense.

3 Intelligence émotionnelle et métaémotion

Comme nous l'avons précédemment relevé, les enseignants doivent faire face dans leur pratique quotidienne, à des élèves qui montrent de plus en plus d'agressivité, à des comportements antisociaux et à des provocations de leur part. Ces agissements déstabilisent et remettent en question l'autorité de l'enseignant, impuissant face à une telle agressivité. La relation éducative s'en trouve alors mise en péril. Or la gestion de la relation éducative, maintenue dans un climat serein, est indispensable au bon déroulement des apprentissages et de leur efficacité. Les enseignants devraient être attentifs aux diverses émotions de leurs élèves et être en mesure de comprendre les émotions manifestées par ces derniers, afin d'opter pour le meilleur comportement qui préserve l'éthique de la relation entre enseignant et élève. Si l'enseignant est sensibilisé aussi bien à la compréhension des émotions qu'à leur régulation, il lui sera plus aisé de répondre de manière constructive face à l'agressivité de

l'élève. A cet égard, les recherches d'Albanese, Fiorilli et Doudin (2010) proposent le terme d'intelligence émotionnelle et notent que « la compréhension par les enseignants et les enseignantes de leurs émotions et de celles des autres, la compréhension des conditions qui favorisent des états émotionnels positifs ou négatifs, agréables ou désagréables, la gestion de ceux-ci et la capacité de gérer les réponses à forte composante émotionnelle de façon fonctionnelle se comprennent en termes d'intelligence émotionnelle » (p. 172). Les auteurs de cette étude relèvent également quatre particularités de l'intelligence émotionnelle à savoir : «

- la capacité de percevoir précisément ses émotions et celles d'autrui
- la capacité d'utiliser ses émotions pour faciliter la réflexion
- la compréhension des émotions, du langage émotionnel et des signes non verbaux associés aux émotions
- la capacité de gérer les émotions pour atteindre des objectifs déterminés » (ibid.).

Une telle compétence servirait évidemment les enseignants exposés au stress et à l'épuisement professionnel et donc émotionnel.

Un concept qui est étroitement lié au concept d'intelligence émotionnelle est celui de la métaémotion. L'étude de Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) nous présente un paradigme émergent, celui de la métaémotion qui trouve son origine dans les études sur la métacognition. Comme dans cette dernière, nous retrouvons le niveau « méta » (comprendre, réfléchir sur) portant non pas sur la cognition, mais sur les émotions (le vécu, le ressenti). Les auteurs cités ci-dessus nous en donnent une définition, ils entendent par métaémotion : « la compréhension que le sujet a de la nature de ses émotions et de celles d'autrui (identification de l'émotion ressentie), des causes ayant provoqué l'émotion, des conséquences générées par les émotions et la régulation (contrôle et modification) de ses émotions tant sur le plan des émotions ressenties (réduire sa peur) que des émotions manifestées (cacher sa peur) » (Doudin & Curchod-Ruedi, 2010, p. 135).

Les premières recherches sur la métaémotion se sont d'abord axées sur les élèves, et ce n'est que récemment que les compétences métaémotionnelles des enseignants ont été étudiées. Comme le soulignent Doudin et Curchod-Ruedi (2010), la métaémotion « a une incidence directe sur l'expérience émotionnelle des élèves et sur les apprentissages (p. 135). Ces auteurs nous rappellent le rôle primordial que l'enseignant pourrait avoir quant au développement de la compréhension des émotions de ses élèves. Mais pour pouvoir jouer un tel rôle, il faut tout

d'abord que l'enseignant ait pris conscience de ses propres émotions et qu'il ait la capacité de les gérer, ceci afin de pouvoir reconnaître et comprendre celles d'autrui.

4 Problématique

Dans un premier temps, notre recherche porte sur la compréhension des émotions des futurs enseignants dans une situation professionnelle complexe, de violence à l'école. Les données que nous choisissons d'analyser sont celles d'une recherche conduite par les professeurs P.-A. Doudin et D. Curchod-Ruedi, portant sur les étudiants et étudiantes de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, ci-après HEP, (enseignants en formation initiale) relativement à leur compréhension des émotions.

Dans un second temps, nous souhaitons comparer les résultats de notre recherche avec ceux obtenus lors des différentes études sur le sujet utilisant les mêmes données mais portant non pas sur les étudiants en formation mais sur les enseignants en formation continue. A cet effet, nous nous appuyons principalement sur les résultats obtenus dans la recherche de Curchod-Ruedi et Doudin (2009).

Un questionnaire établi par Doudin et Curchod-Ruedi (2008) comporte une situation fictive, mais réaliste, de violence à l'école. Le questionnaire a été transmis à 150 étudiants en formation initiale à la HEP. La situation du questionnaire est la suivante :

« Durant la récréation, vous vous trouvez dans la cour où il y a de nombreux élèves. Il s'agit de votre semaine de surveillance. Votre regard est attiré par Roberta l'une de vos élèves qui pousse violemment au sol une autre élève et l'insulte. Vous vous approchez et demandez à Roberta ce qui se passe. Ses yeux se noircissent et Roberta vous insulte, en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas. »

Les neuf émotions examinées dans le questionnaire sont les suivantes : la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, la joie, le mépris, la surprise, la culpabilité et la honte. Les étudiants HEP doivent se positionner sur une série de questions portant notamment sur l'identification des émotions de l'élève violent, sur l'intensité avec laquelle ils ressentiraient et manifesteraient leurs émotions à l'élève agresseur. Egalement, les étudiants HEP doivent se prononcer sur leur réaction de gestion immédiate de la situation, et finalement ils doivent estimer les émotions qu'ils pourraient ou non montrer à l'élève violent.

5 Résultats et analyses

5.1 Stratégies de gestion immédiate¹

Tout d'abord, nous présentons les résultats quant aux diverses stratégies de gestion immédiate. Le libellé du questionnaire est le suivant :

« Vous, face à cette situation, comment réagiriez-vous sur le moment ? (une seule réponse possible, merci de cocher la case qui convient) ».

Parmi un choix de cinq réponses possibles (voir tableau 1.1), les étudiants HEP doivent se prononcer en ne cochant qu'une seule solution. Toutefois, une sixième possibilité leur est offerte de décrire une autre stratégie, élément dont nous n'avons pas tenu compte dans cette étude car difficilement exploitable.

Tableau 1.1 : Stratégies de gestion immédiate de la situation de violence (étudiants en formation initiale, n= 150)

1. Pas de réaction, je préfère oublier tout cela	0
2. Pas de réaction dans l'immédiat, je préfère réfléchir	9
3. Une réaction physique (exemple : une gifle)	0
4. Une réaction verbale de conciliation, je discute avec les deux élèves	79
5. Une réaction verbale, je réprimande mon élève	31

En premier lieu, nous constatons sur le tableau 1.1, qu'aucun étudiant en formation initiale ne choisit la stratégie de l'oubli et/ou du déni en préférant oublier tout cela en se réfugiant dans une stratégie d'évitement. Le rôle du professeur comme modèle d'identification et régulateur dans des situations de crise est déjà présent dans la conscience des futurs enseignants. Il est réjouissant de noter que ces derniers ne ferment pas les yeux sur ce qui peut être ou ne pas être toléré. Également, nous relevons qu'aucun étudiant en formation initiale n'opte pour la réaction physique, telle une gifle citée comme exemple dans le questionnaire.

¹ Question 36 du questionnaire

Avec la deuxième stratégie, 9 étudiants en formation initiale préfèrent réfléchir et n'ont de ce fait aucune réaction immédiate. Le manque d'expérience apparaît clairement dans ce choix. Les étudiants pensent devoir réfléchir avant d'agir, réfléchir à une situation à laquelle ils n'avaient probablement pas imaginé devoir faire face dans la réalité de leur future profession. Cependant, « cette absence de feed-back à l'élève sur l'aspect inacceptable de ses comportements n'est pas favorable à la régulation de ses émotions à la suite du passage à l'acte. Il s'agit d'une absence de l'encadrement de l'élève agresseur. » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009, p. 135). Le tableau 1.1 montre également que plus de la moitié des étudiants, 79 d'entre-deux, retiennent la stratégie de réaction verbale de conciliation et discutent avec les deux élèves en question. A ce stade, nous relevons le manque de prise de conscience des étudiants HEP quant au degré d'intensité émotionnelle dégagée par la situation entre les deux élèves. Les étudiants en formation ne réalisent pas qu'une discussion « à chaud » dans un tel climat électrique, chargé émotionnellement, n'est pas immédiatement possible. Toutefois, la discussion et/ou la conciliation s'avère indispensable mais doit être différée. Par contre, l'idée de sanction et de réprimande est inexistante dans cette stratégie. Ce rôle faisant appel à une fonction encadrante est pourtant primordial dans l'enseignement, d'où l'importance d'intégrer cette notion dans la formation initiale de façon bien précise afin que les futurs enseignants ne se trouvent pas démunis devant une éventuelle situation de violence dans l'exercice de leur pratique professionnelle. Finalement, 31 étudiants en formation optent pour la cinquième solution en réprimandant l'élève par une réaction verbale.

5.2 Comparaison avec les enseignants en formation continue

Afin de mettre en parallèle les étudiants en formation initiale et les professeurs en formation continue, les données ont été transposées en pourcentage (tableaux 1.2 et 2).

Tableau 1.2 : Stratégies de gestion immédiate de la situation de violence (étudiants en formation initiale, n= 150)

1. Pas de réaction, je préfère oublier tout cela	0	0 %
2. Pas de réaction dans l'immédiat, je préfère réfléchir	9	6 %
3. Une réaction physique (exemple : une gifle)	0	0 %
4. Une réaction verbale de conciliation, je discute avec les deux élèves	79	52,66 %
5. Une réaction verbale, je réprimande mon élève	31	20,66 %

Tableau 2 : Stratégies de gestion immédiate de la situation de violence (professeurs en formation continue, n=137)

1. Pas de réaction, je préfère oublier tout cela	0	0 %
2. Pas de réaction dans l'immédiat, je préfère réfléchir	5	3,64 %
3. Une réaction physique (exemple : une gifle)	1	0,72 %
4. Une réaction verbale de conciliation, je discute avec les deux élèves	68	49,63 %
5. Une réaction verbale, je réprimande mon élève	36	26,27 %

Tableau tiré en partie de Curchod-Ruedi et Doudin, 2009, p. 136.

Si nous ne comptabilisons qu'une seule réponse de réaction physique (stratégie de gestion 3), elle est cependant de trop. Il n'est toutefois pas étonnant qu'elle figure parmi les professeurs en formation continue. Nous pouvons émettre l'hypothèse et soulever la question d'un professeur qui se trouverait peut-être à un stade d'épuisement professionnel avancé ? En effet, une réaction de violence à la violence est typique de signe de burnout. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre étude, le professionnel de l'enseignement se trouvant en stade d'épuisement avancé peut malheureusement répondre à l'impulsivité de l'élève par des violences d'attitude (circularité de la violence).

Concernant la première stratégie, (pas de réaction, je préfère oublier tout cela), stratégie reflétant un certain déni de la situation de violence, nous constatons qu'il n'y a aucune différence entre les étudiants HEP et les enseignants en formation continue, 0% pour les 2

catégories. Par rapport à la deuxième stratégie, 6% des étudiants HEP n'ont pas de réaction immédiate et préfèrent réfléchir, contre seulement 3,6% des professeurs en formation continue. Cette différence de proportion, environ du simple au double peut s'expliquer par le manque d'expérience, la peur de faire faux ou encore le côté inattendu de la situation de violence, d'où la nécessité de postposer la réaction. Même s'il n'y a pas de réprimande immédiate, il est cependant réjouissant d'imaginer ces futurs enseignants demandant des conseils ou de l'aide auprès de collègues plus expérimentés, de médiateurs, de psychologues, de doyens, de leaders d'enseignants ou tout autre personne ressources de leur futur établissement scolaire (soutien social de type interne).

De plus, nous constatons sur les tableaux susmentionnés qu'environ un peu moins de 50% des enseignants en formation continue et un peu plus de 50% des étudiants HEP choisissent la stratégie de conciliation verbale et discutent avec les deux élèves (stratégie 4). Ces pourcentages très élevés et très similaires chez nos deux populations étudiées sont inquiétants pour deux raisons. Tout d'abord, parce que les professeurs en poste tout comme ceux en formation négligent ou méconnaissent leur rôle de figure de référence en ne sanctionnant pas l'élève agresseur en question. Il s'agit donc d'un manquement à la profession encadrante de l'enseignement, c'est-à-dire de sanctionner ce qui ne peut pas être toléré dans un contexte scolaire, même simplement dans la cour de récréation. Cette solution est doublement inquiétante car elle « pose problème du point de vue de la compréhension des émotions de l'élève, si nous prenons en considération le climat émotionnel du moment. Dans la situation proposée, l'élève agresseur insulte l'enseignant « en ajoutant que cela vous apprendra à vous occuper de ce qui ne vous regarde pas », ce qui atteste l'intensité émotionnelle élevée de l'élève dans cette séquence » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009, p. 135).

Enfin, plus d'un quart des enseignants contre un cinquième des étudiants HEP adopteraient la stratégie 5 en réprimandant l'élève, « ce qui représente selon nous la seule stratégie adéquate dans un climat émotionnellement chargé, puisqu'elle permet de contenir la relation en freinant l'impulsivité de l'élève violent » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2009, p. 135). Cette différence de pourcentage entre nos deux populations prouve que l'expérience des enseignants alliée à une formation continue a porté ses fruits, même si 26% demeure un résultat faible. Force est de constater que la formation initiale des futurs enseignants devrait veiller à les outiller dans le but d'opter pour la meilleure stratégie de gestion immédiate dans une éventuelle situation de violence.

5.3 Régulation intentionnelle des émotions²

Nous nous penchons maintenant sur les représentations concernant les émotions que les étudiants HEP pensent pouvoir montrer librement à leurs élèves ou non. Il s'agit d'une régulation intentionnelle des émotions. La question relative à la variable 40 du questionnaire est formulée de la sorte :

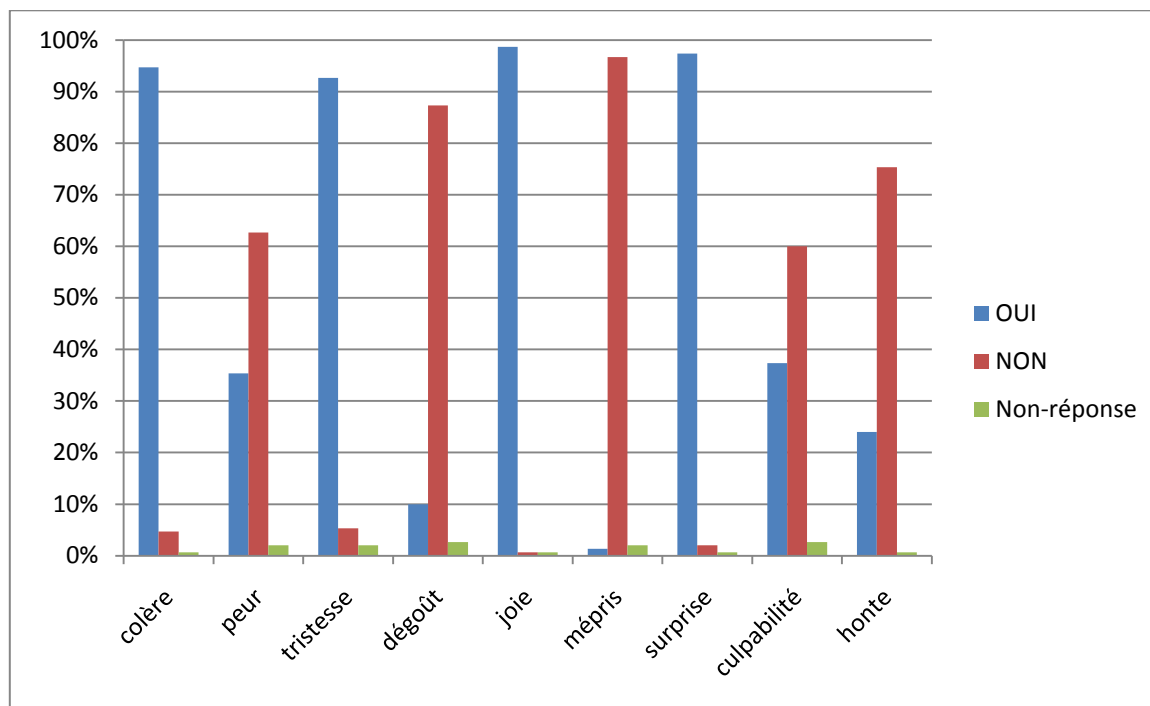
« Un(e) élève peut susciter chez son enseignant(e) différentes émotions. Quelles sont les émotions que l'enseignant(e) peut ou ne peut pas montrer librement à son élève ? »

Pour chacune des neuf émotions (colère, peur, tristesse, dégoût, joie, mépris, surprise, culpabilité et honte) les étudiants doivent se prononcer par oui ou non. Sur le graphique 1, un premier groupe d'émotions comprenant la colère, la tristesse, la joie et la surprise, apparaît clairement comme des émotions qui peuvent être manifestées à l'égard de l'élève. Quant au dégoût et au mépris, ce sont deux émotions que la majorité d'étudiants HEP estiment au contraire ne pas pouvoir manifester librement à leur élève. Par contre, les enseignants sont mitigés en ce qui concerne leur manifestation de la peur, de la culpabilité et de la honte. Les résultats du mépris et du dégoût relèvent de l'éthique professionnelle des futurs enseignants. En effet, il s'agit d'émotions potentiellement dommageables pour le développement de l'élève. Nous pouvons ainsi en déduire que les étudiants en formation régulent fortement et intentionnellement les émotions qu'ils estiment nuisibles pour l'élève. Il est intéressant de noter que les émotions dommageables pour l'enseignant (la peur, la culpabilité et la honte) qui pourraient le rendre vulnérable aux yeux de ses élèves et porter atteinte à son intégrité professionnelle, atteignent des valeurs à chaque fois supérieures en faveur du non. Ces valeurs sont particulièrement élevées pour la honte avec une différence d'environ 50% par rapport au oui. On peut se poser la question si ces émotions étaient impensables et inavouables pour les étudiants HEP dans l'exercice de leur future profession ? Faut-il interpréter ces résultats comme une idéalisation de leur future profession ? S'imaginent-ils ne pas pouvoir manifester leur peur ou leur honte sans doute parce qu'ils n'imaginent pas la vivre au contact de leurs élèves dans l'exercice de leur fonction à l'école ? Comme le soulignent Curchod-Ruedi, Doudin et Moreau (2010), « la compréhension des émotions peut s'avérer parfois pénible, voire menaçante. L'anxiété que peut générer ce travail de compréhension peut conduire à une mise à distance et inciter à considérer ces émotions

² Question 40 du questionnaire

comme impensables » (p. 157). Il s'agit en fait de difficultés à penser certaines émotions dans une situation de violence et à éviter la réflexion quant à ces émotions-là.

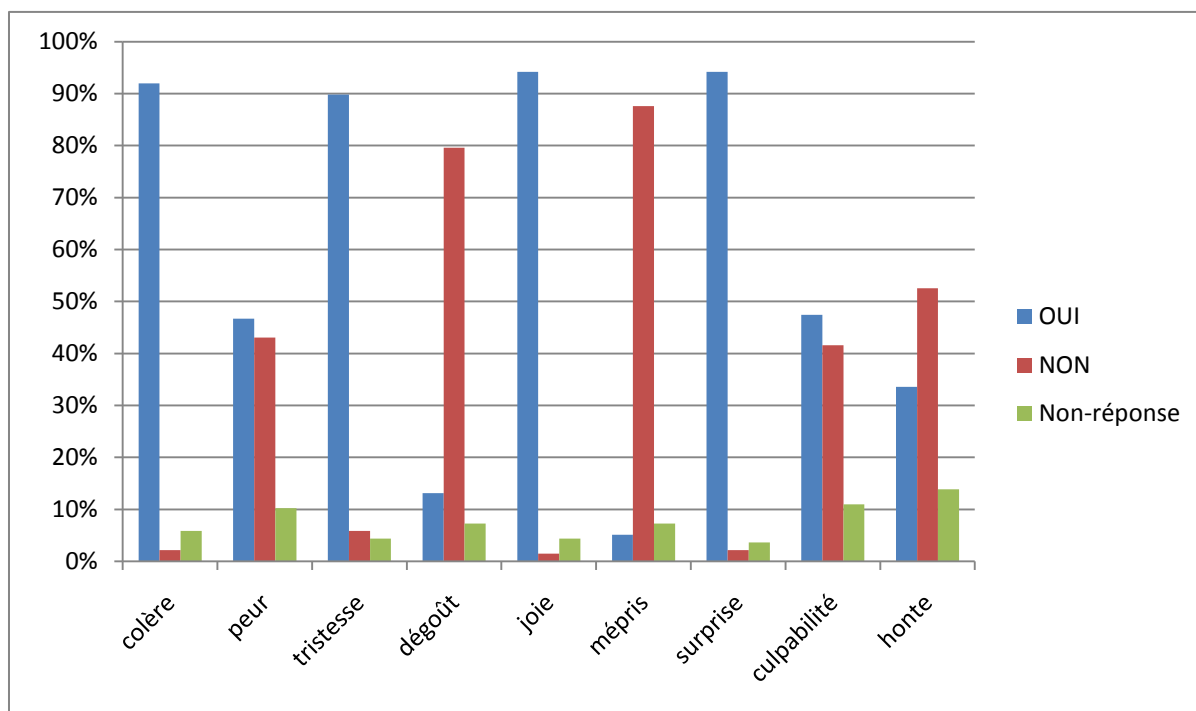
Graphique 1 : Emotions suscitées par l'élève que l'étudiant HEP estime pouvoir ou ne pas pouvoir lui montrer librement



5.4 Comparaison avec les enseignants en formation continue

Lorsque nous comparons les résultats des étudiants en formation HEP (graphique 1), avec ceux des enseignants en formation continue (graphique 2), nous retrouvons nos trois groupes d'émotions distinctes. La colère, la tristesse, la joie et la surprise, que la grande majorité d'étudiants et d'enseignants estiment pouvoir manifester à l'élève, ensuite les émotions qu'enseignants et étudiants pensent ne pas pouvoir montrer à l'élève, le dégoût et le mépris et finalement les émotions sur lesquelles enseignants et étudiants HEP ont des avis partagés, la peur, la culpabilité et la honte. Ainsi, nos deux populations étudiées font preuve de régulation intentionnelle de leurs émotions, avec la préoccupation de maintenir une éthique professionnelle, dans le but de protéger l'élève en ne nuisant à son développement et de se préserver elles-mêmes des émotions dommageables pouvant nuire à l'enseignant.

Graphique 2 : Emotions suscitées par l'élève que l'enseignant estime pouvoir ou ne pas pouvoir lui montrer librement



Graphique tiré en partie de Curchod-Ruedi et Doudin, 2009, p. 133.

Cependant, si nous retrouvons les mêmes groupes d'émotions pour nos deux populations étudiées, leurs pourcentages relatifs diffèrent légèrement, notamment ceux portant sur le dégoût et le mépris (tableau 3). Le pourcentage de « non » relatif au mépris est de 9% supérieur chez les étudiants par rapport aux enseignants, et celui du dégoût est de 7,7% plus élevé. Ainsi le nombre d'étudiants estimant ne pas pouvoir montrer du mépris à l'élève est pratiquement de 100%, alors qu'il n'est que de 87% chez les enseignants.

Tableau 3 : Différence de pourcentages entre les enseignants et les étudiants HEP

Q 40 %	Différence entre enseignants et étudiants								
	colère	peur	tristesse	dégoût	joie	mépris	surprise	culpabilité	honte
OUI	-2.70%	11.38%	-2.89%	3.14%	-4.51%	3.78%	-3.17%	10.11%	9.58%
NON	-2.48%	-19.60%	0.51%	-7.77%	0.79%	-9.08%	0.19%	-18.39%	-22.78%

Par contre la différence de pourcentage entre les étudiants HEP et les enseignants est bien plus conséquente en ce qui concerne la honte, la culpabilité et la peur, nous obtenons des différences respectives de 22,7%, 18,4% et 19,6%. Concrètement, 62,6% des étudiants estiment ne pas pouvoir montrer leur peur à l'élève contre seulement 43% chez les enseignants (graphiques 1 et 2), concernant la culpabilité, 60% des étudiants estiment ne pas pouvoir la leur montrer contre seulement 41,6% chez les enseignants et nous retrouvons l'écart de pourcentage le plus grand pour la honte, 75,3% de non chez les étudiants HEP contre 52,5% chez les enseignants. De plus, il est intéressant de noter que pour la peur et la culpabilité le pourcentage de oui et de non est inversé entre les étudiants et les enseignants. Dans leur analyse par rapport à ce même graphique, Curchod-Ruedi et Doudin, (2009) relèvent que « certains enseignants font part de leur préoccupation de ne pas révéler des émotions comme la honte, la peur et la culpabilité, qui pourraient les vulnérabiliser aux yeux des élèves » (p. 135). Or les pourcentages de notre présente étude concernant ces trois émotions, émotions dommageables pour l'enseignant, démontrent que ce souci de protection de l'enseignant est non seulement déjà présent chez les étudiants HEP, mais qu'il est encore amplifié. Nous avons précédemment émis l'idée d'une éventuelle idéalisation de la profession de la part des étudiants en formation. Faudrait-il y voir également une certaine appréhension à entrer en profession, voire une crainte ?

5.5 Régulation spontanée des émotions³

Le dernier volet de notre étude porte sur l'intensité des émotions ressenties par les étudiants HEP et celles qu'ils manifesteraient à l'élève, il s'agit d'une régulation spontanée des émotions. Les questions relatives aux questions 33 et 34 du questionnaire sont respectivement formulées de la sorte :

« Dans cette situation et après avoir été insulté(e), quelle est l'intensité des émotions que vous auriez ressenties ? Pour chaque émotion, merci cocher la case correspondante ».

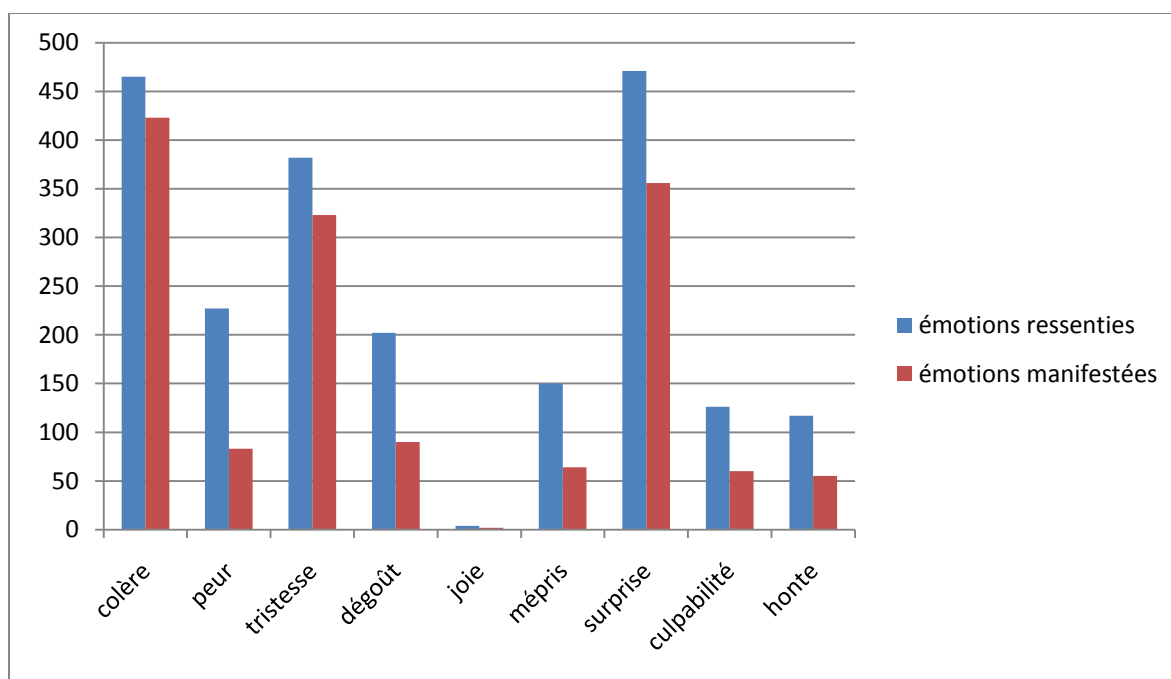
« Quelles sont les émotions que vous manifesteriez à votre élève Roberta ? Pour chaque émotion, merci cocher la case correspondante ».

³ Questions 33 et 34 du questionnaire

Pour chacune des neuf émotions, nous avons calculé un indice émotionnel qui reflète l'intensité de chaque émotion, l'intensité allant de nulle, faible, forte à très forte. Concernant le calcul de cet indice émotionnel, nous avons repris la méthode d'analyse de Doudin et Curchod-Ruedi (2010) et attribué un coefficient à l'intensité de l'émotion (0 à l'intensité nulle, 2 à faible, 3 à forte et 4 à très forte), puis nous avons multiplié ce coefficient par le nombre d'étudiants ayant attribué cette intensité à l'émotion correspondante. Nous obtenons ainsi un indice d'intensité global pour chaque émotion.

De manière générale, les résultats montrent que pour l'ensemble des émotions analysées, le niveau d'intensité des émotions ressenties est toujours plus élevé que le niveau d'intensité des émotions manifestées. Il y a donc une régulation spontanée de toutes les émotions chez les étudiants HEP. Sur le graphique 3, nous relevons que les émotions qui seraient ressenties avec le plus d'intensité sont la colère, la surprise et la tristesse. Puis un deuxième groupe d'émotions se démarquant avec une intensité moindre, la peur, le dégoût, puis le mépris avec une intensité encore moindre, et finalement, la culpabilité et la honte à un niveau d'intensité encore diminuée. Très étonnamment, même à un degré d'intensité minime, la joie serait ressentie par les étudiants HEP face à une telle situation de violence.

Graphique 3 : Indice d'intensité émotionnelle que les étudiants HEP ressentiraient et manifesteraient à l'élève agresseur



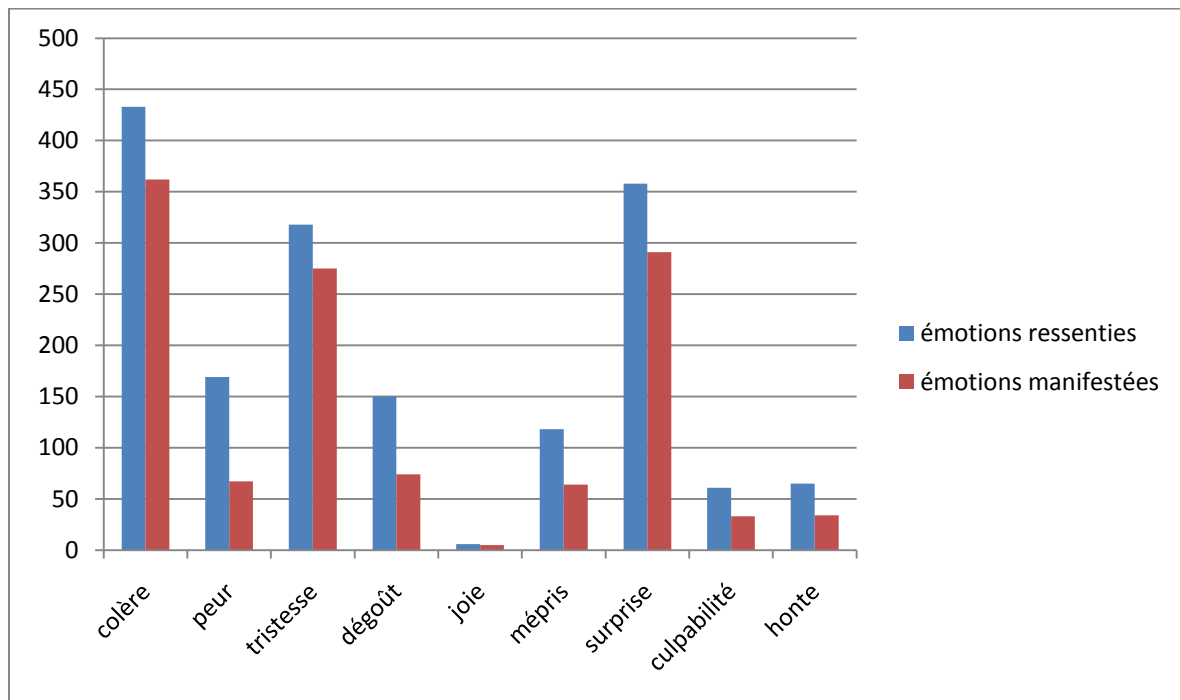
Nous constatons donc, qu'il y a dans cette situation fictive, une régulation de l'intensité émotionnelle puisque nous observons une intensité manifestée plus faible que celle ressentie. En régulant ainsi leurs émotions, les futurs enseignants offrent une protection aux élèves potentiellement violents, en respectant une éthique relationnelle en ne leur renvoyant pas une agressivité nuisible à leur épanouissement. Nous constatons que déjà en formation initiale, les étudiants HEP ne rentrent pas dans le cercle vicieux de répondre à la violence par de la violence, en freinant ainsi la circularité de cette dernière.

Quant aux émotions susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignant, la honte, la culpabilité et la peur, nous constatons que l'émotion que les étudiants HEP régulent le plus intensément est la peur. A cet égard, comme le souligne Curchod-Ruedi et Doudin (2009), le futur enseignant « protégerait sa position d'autorité face à l'élève agresseur et peut-être également face aux spectateurs éventuels » (p. 132). Sur le graphique 3, la surprise et le dégoût apparaissent également comme deux émotions fortement régulées. Concernant la régulation de l'intensité émotionnelle du dégoût, émotion pouvant porter atteinte à l'intégrité de l'élève, sa régulation est particulièrement appréciable car sans cette régulation, l'émotion manifestée à l'élève violent pourrait être nuisible à son développement. Concernant la régulation de l'intensité émotionnelle de la surprise, nous pouvons imaginer que les étudiants HEP soient effectivement surpris par autant de violences tant verbales que physiques à leur égard et à l'égard d'élèves. L'effet de surprise peut aisément s'expliquer par leur manque d'expériences et manque de confrontations à des situations aussi chargées émotionnellement. Toutefois, en comparant le graphique 1 avec le graphique 3, une certaine contradiction apparaît car sur le graphique 1 plus de 97% des étudiants HEP disent pouvoir montrer librement la surprise à l'élève, alors que sur le graphique 3, la surprise apparaît comme une émotion fortement régulée spontanément par rapport à son ressenti. Ainsi, les étudiants HEP réguleraient spontanément leur surprise si cette dernière découle d'une situation de violence.

5.6 Comparaison avec les enseignants en formation continue

Le graphique 4 montre l'indice d'intensité émotionnelle que les enseignants en formation continue ressentiraient et montreraient à l'élève agresseur.

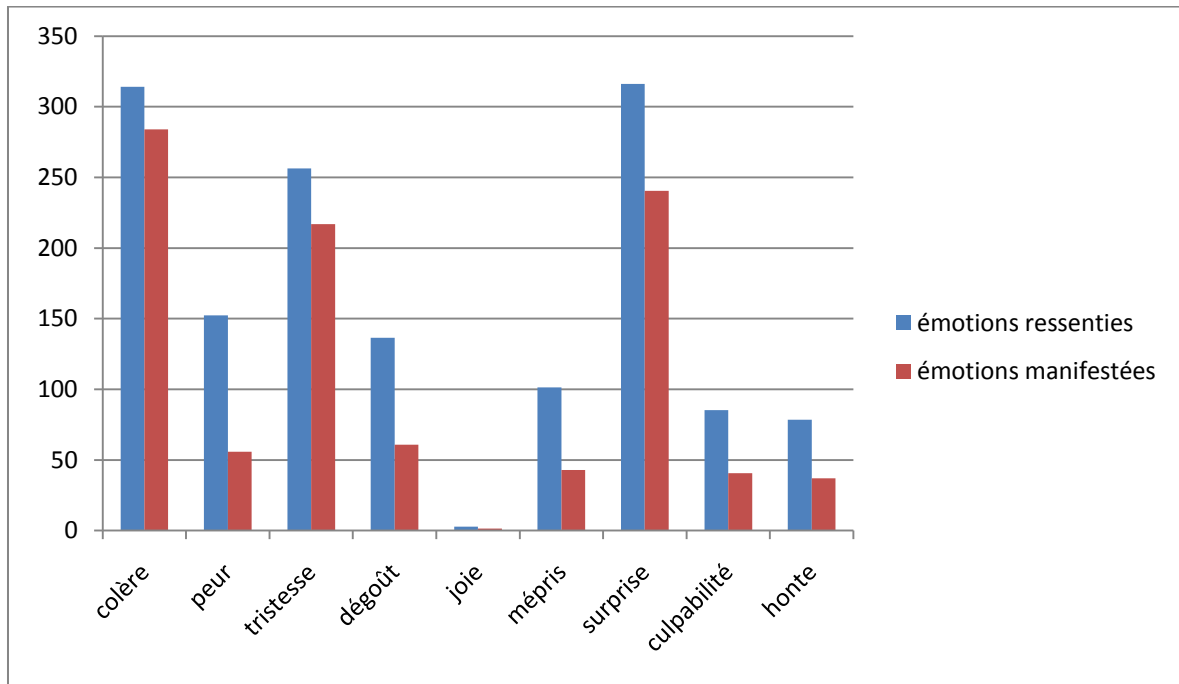
Graphique 4 : Indice d'intensité émotionnelle que les enseignants ressentiraient et manifesteraient à l'élève agresseur



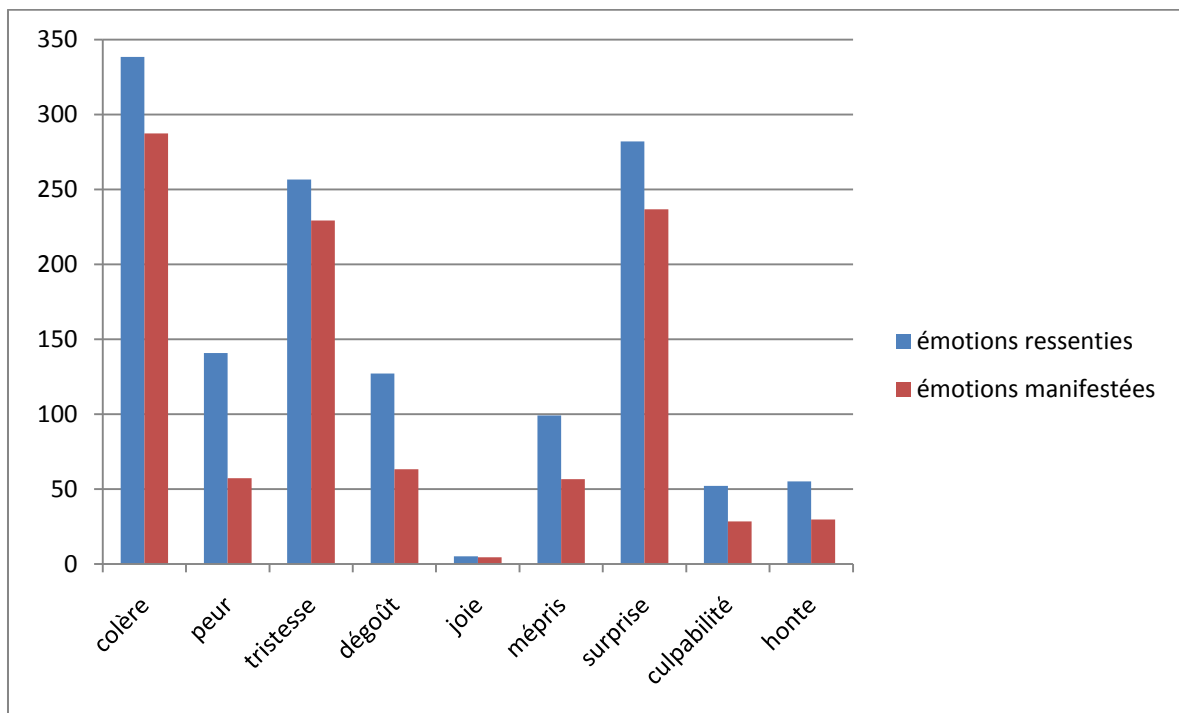
Graphique tiré en partie de Curchod-Ruedi et Doudin, 2009, p. 132.

Dans le but de faciliter la comparaison entre nos deux populations, les proportions ont été ramenées à 100 répondants (graphiques 5 et 6). La lecture de ces graphiques montre des résultats assez similaires. Les divers groupes d'émotions ne présentent que peu de différences entre les enseignants et les étudiants HEP. La colère, la surprise et la tristesse sont les émotions qu'enseignants et étudiants HEP pensent ressentir avec le plus d'intensité. Puis un deuxième groupe d'émotions se démarquant avec une intensité moindre, la peur, le dégoût, puis le mépris avec une intensité encore moindre, et finalement, la culpabilité et la honte (émotions dommageables pour l'enseignant) à un niveau d'intensité encore diminuée. Et pour terminer, même à un degré d'intensité minime, la joie peut être ressentie et même manifestée par les étudiants et les enseignants dans une telle situation de violence, ce qui est inquiétant.

Graphique 5 : Indice d'intensité émotionnelle (adapté à 100 répondants) que les étudiants HEP ressentiraient et manifesteraient à l'élève agresseur



Graphique 6 : Indice d'intensité émotionnelle (adapté à 100 répondants) que les enseignants ressentiraient et manifesteraient à l'élève agresseur



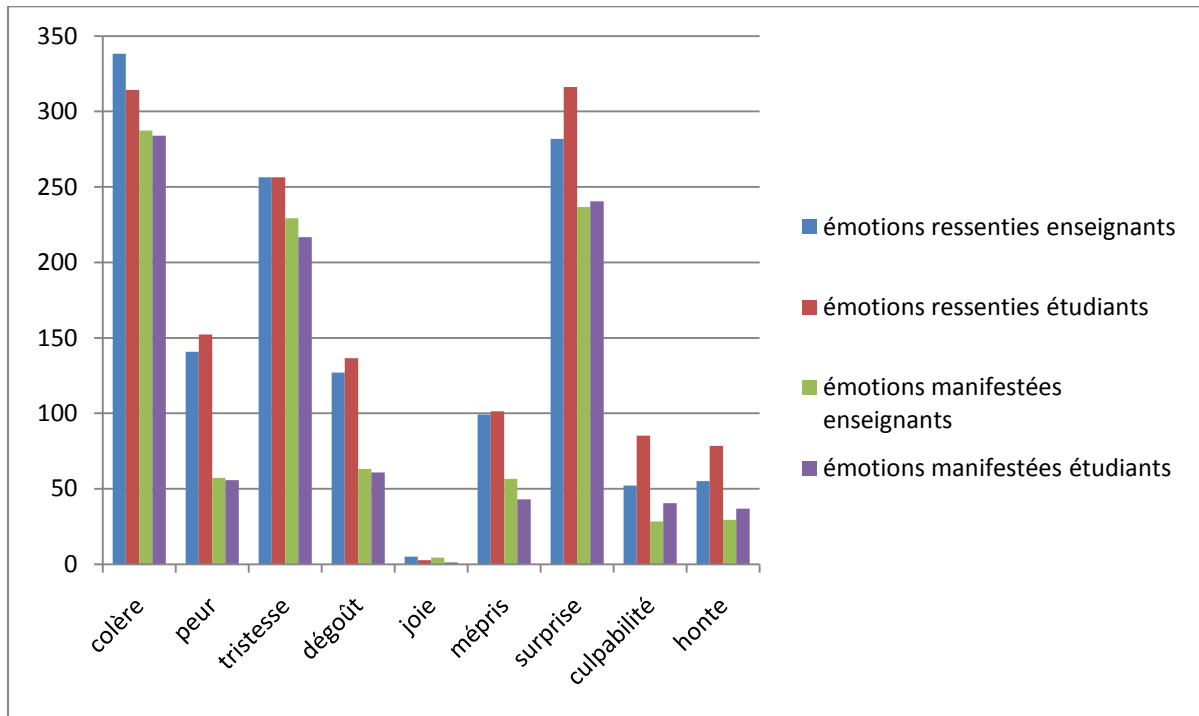
Quant à la régulation des émotions, comme le soulignent Curchod-Ruedi et Doudin (2009), « les deux émotions les plus fortement régulées sont la peur et le dégoût » (p. 132). Cette constatation est valable aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants HEP. La peur est toutefois bien légitime face à une telle situation et sa régulation est un moyen de protection de leur fonction encadrante face à l'élève agresseur, aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant HEP. Quant au dégoût, sa régulation est appréciable pour la protection qu'elle offre à l'élève. Nous constatons là encore la compétence tant pour les enseignants que pour les étudiants HEP à réguler leurs émotions qu'elles soient dommageables pour l'élève ou pour eux-mêmes.

Toutefois pour les étudiants HEP, la surprise est une émotion aussi fortement régulée que le dégoût, ce qui n'est pas aussi flagrant chez les enseignants. Par contre, la colère est plus fortement régulée et ressentie chez les enseignants que chez les étudiants HEP. Les étudiants ressentiraient face une telle situation de violence plus de surprise que les enseignants, qui eux ressentiraient plus de colère, et les uns comme les autres réguleraient cette émotion fortement ressentie, respectivement la surprise et la colère. Le ressenti plus élevé de la colère pour les enseignants pourraient s'expliquer par une certaine déception de leur élève qu'ils connaissent, et peut-être aussi par le fait d'être happés par une tension quotidienne que les étudiants HEP ignorent encore, par contre grâce à leur expérience professionnelle les enseignants maîtriseraient de manière spontanée leur colère en la régulant, ceci dans le but de protéger la relation professionnelle. Quant à la surprise ressentie par les étudiants HEP face à la situation, nous comprenons qu'ils soient effectivement surpris par autant de violences tant verbales que physiques à leur égard et à l'égard d'élèves. Il y aurait cependant régulation spontanée de cette surprise qu'il ne semblerait pour l'étudiant HEP pas acceptable de montrer telle quelle à l'élève, sans doute par souci de fierté ou alors parce que l'étudiant HEP considérerait comme une sorte de faiblesse de manifester sa surprise face à de la violence qu'il n'avait pas imaginée. Comme si face à une telle situation, la surprise manifestée devenait une émotion potentiellement dommageable pour le professionnel de l'enseignement.

Finalement à la lecture du graphique 7, la honte et la culpabilité apparaissent comme deux émotions plus fortement ressenties chez les étudiants HEP que chez les enseignants. Ceci indique clairement la nécessité d'aborder déjà lors de la formation initiale, toutes les émotions qu'elles soient dommageables pour l'élève ou pour l'enseignant. La honte et la culpabilité, émotions susceptibles de porter atteinte à l'intégrité de l'enseignant, sont le reflet du manque de maîtrise professionnelle de l'étudiant HEP et de sa crainte de ne pas avoir fait juste. Alors

que l'enseignant expérimenté ressentira moins de honte et de culpabilité sachant que ces situations de violence font malheureusement parties de sa pratique quotidienne.

Graphique 7 : Comparaison des indices d'intensité émotionnelle (adapté à 100 répondants) entre étudiants et enseignants



6 Conclusion

Le développement de compétences relationnelles et métaémotionnelles est une des missions de l'école dans son rôle de socialisation. Les émotions suscitées par les diverses situations conflictuelles ou pas, sont devenues une préoccupation de l'école et de tous ceux qui y œuvrent. D'où un intérêt croissant pour la reconnaissance des émotions, de leur compréhension et de leur régulation. Comme nous avons pu le mettre en exergue au cours de notre étude, il existe des différences de compréhension des émotions et de leur régulation entre les étudiants HEP et les enseignants en formation continue. Notamment en ce qui concerne la régulation intentionnelle (variable 40) des émotions que sont la honte, la culpabilité et la peur, émotions dommageables pour l'enseignant. Comme nous l'avons relevé ci-dessus un pourcentage considérable d'étudiants HEP estime ne pas pouvoir montrer ces

émotions, qui pourraient les vulnérabiliser aux yeux des élèves. Concernant la régulation spontanée des émotions (variables 33/34), nous avons mis en évidence des différences sensibles entre étudiants HEP et enseignants en formation continue concernant la régulation de la surprise et de la colère.

Notons que comme le relèvent Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2010), la situation du questionnaire est une situation fictive de violence à l'école. Ces auteurs s'interrogent si dans une situation non plus fictive, mais bien réelle de violence à l'école, avec toute l'intensité émotionnelle que cela comporte, si la régulation des émotions n'en serait pas entravée, sans oublier le risque de transgression éthique. Ces mêmes auteurs concluent à la nécessité de construction de compétences relationnelles et métaémotionnelles pendant la formation initiale et continue, ceci dans le but de mieux armer les enseignants à gérer des situations de crise à chaud. Ainsi, même si la compréhension des émotions et de leur régulation est une compétence difficile à construire, elle est pourtant indispensable pour préserver une qualité relationnelle entre enseignants et élèves. De plus, comme déjà relevé précédemment, elle constituerait un moyen de prévention de la circularité de la violence en contribuant à limiter la violence institutionnelle et également préserverait l'enseignant d'un éventuel épuisement professionnel.

7 Références bibliographiques

Albanese, O., Fiorilli, C., & Doudin, P.-A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration. Quels risques pour la relation éducative ? Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitive de la compréhension* (p.169-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F. & Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale à l'école, Tome 1, La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.62-79). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2009). Leadership et émotions à l'école: fonction encadrante, compréhension et régulation des émotions dans le contexte scolaire. Dans B. Gendron & L. Lafortune (Ed.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (p.121-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2010). L'empathie face aux conduites violentes: aspects émotionnels et cognitifs. *Revue du CSPS, Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 1-6.

Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Moreau J. (2010). La compréhension des émotions. Emotions impensables et empathie. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p.147-167). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.-A. & Curchod-Ruedi, D. (2010). La compréhension des émotions comme facteur de protection de la violence à l'école. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin & O. Albanese (Ed.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p.127-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2010). Violence at school: Emotional control and risk of burnout in teachers. Dans F. Pons, M. de Rosnay & P.-A. Doudin (Eds.), *Emotions in research and practice* (p.241-255). Aalborg : Aalborg University Press.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Moreau J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale à l'école, Tome 1, La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.12-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans *Affectivité et apprentissage scolaire* (p.7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Résumé

Actuellement, l'augmentation de la violence à l'école, phénomène qui contribue à accentuer la pénibilité du métier d'enseignant, alimente de nombreux débats. Ceci explique que plusieurs recherches sur les cas de violence et des émotions suscitées par cette dernière en milieu scolaire ont été effectuées ces dernières années. Un grand nombre d'études porte sur les élèves, cependant les chercheurs se sont récemment penchés sur les réactions et les comportements des enseignantes et des enseignants face à des situations conflictuelles de violence à l'école. Le but de ce mémoire est de comparer des données portant sur des étudiants en formation initiale à la HEP avec celles portant sur des enseignants en formation continue dans cette même institution. Celles-ci portent principalement sur la compréhension de différentes émotions vécues dans une situation fictive mais réaliste de violence à l'école. Les neuf émotions analysées sont la colère, la peur, la tristesse, le dégoût, la joie, le mépris, la surprise, la culpabilité et la honte. Notre étude a permis de mettre en exergue qu'il existe des différences de compréhension des émotions et de leur régulation entre les étudiants HEP et les enseignants en formation continue. Notamment en ce qui concerne la régulation intentionnelle des émotions que sont la honte, la culpabilité et la peur, émotions dommageables pour l'enseignant. En effet, un pourcentage considérable d'étudiants HEP estime ne pas pouvoir montrer ces émotions, qui pourraient les vulnérabiliser aux yeux des élèves. Concernant la régulation spontanée des émotions, nous avons pu mettre en évidence des différences sensibles entre étudiants HEP et enseignants en formation continue concernant la régulation de la surprise et de la colère.

Mots-clés : émotions, métaémotion, violence scolaire, enseignants, étudiants HEP, burnout.