

EXEMPLE D'ÉPREUVE - EMLF 2023 - TEXTE

« Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier »¹

O. PETIOT et G. KERMARREC, « Le travail émotionnel des enseignants », *Administration & Éducation*, 2022/4 (n° 176), p. 71 à 78.

Exacerber sa satisfaction lors de l'exposé d'un élève, masquer sa colère face à la réaction d'un collègue, exprimer sincèrement sa déception à son chef d'établissement, retenir ses larmes devant la reconnaissance d'un parent d'élève, etc. Le métier d'enseignant semble aller de pair avec un travail émotionnel particulièrement exigeant. Depuis les années 2000, ces dimensions émotionnelles du métier ont été progressivement revalorisées dans les discours professionnels comme dans les productions scientifiques. En partant de témoignages d'enseignants confiant les moments les plus marquants vécus au cours de leur carrière, cet article propose de lever le voile sur une part encore méconnue du métier : le travail émotionnel que les enseignants mettent en œuvre au quotidien.

LE TRAVAIL ÉMOTIONNEL DE L'ENSEIGNANT : UN SUJET D'ACTUALITÉ ...

« Première année en lycée professionnel difficile. Début d'année. Un élève refuse de retirer écouteurs et casquette. Il s'obstine dans une attitude défiante. Je montre que je ne céderai pas. Le ton monte, il veut se faire respecter par les autres et m'insulte. Je lui tiens tête et ne montre aucune crainte. Il s'approche de moi et vient pour coller son front au mien. J'accepte le défi et colle le mien au sien, en lui indiquant que je n'ai pas peur de lui. Des élèves le séparent de moi. Je reste calme (bouillonnant à l'intérieur) et je fais appel à la vie scolaire pour exclure l'élève. Il s'en va en me menaçant. Je reprends mon cours et les autres élèves sont interpellés par mon calme. J'ai gagné une première manche ». (Un enseignant exerçant depuis neuf ans)

Le témoignage de cet enseignant illustre la maîtrise des émotions que certaines situations vécues dans le quotidien du métier requièrent. Dans le cas présent, c'est notamment le décalage entre les émotions ressenties (« *bouillonnant à l'intérieur* ») et

¹ Les droits d'auteur et d'autrice ne permettant pas de modifier le contenu d'un texte, celui-ci n'est pas rédigé en orthographe réformée.

celles qui sont exprimées face aux élèves (« *je reste calme* ») qui interpelle. C'est un véritable travail émotionnel, développé au cours de ses expériences antérieures, qui a pu conduire cet enseignant à une telle maîtrise de soi pour faire face à un élève manifestant de la défiance voire de l'hostilité à son égard.

Dans un ouvrage intitulé *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Lantheaume et Hélou (2008) se sont intéressés à la « souffrance ordinaire » des enseignants, sur la base du témoignage de nombreux acteurs de l'éducation (inspecteurs, médecins du travail, syndicalistes, etc.). Ils ont notamment montré que les enseignants vivaient mal l'impression de travailler de façon interminable pour un résultat improbable. Leur sphère privée se confond bien souvent avec leur vie professionnelle. Une diversité d'éléments contribue à accentuer l'exigence qu'ils ressentent d'avoir à maîtriser toujours davantage leurs émotions au travail : relations tendues avec les parents, sentiment d'être abandonnés par une institution peu solidaire, usure, fatigue, ou construction périlleuse d'une relation pédagogique positive. À l'inverse – et bien heureusement – de multiples éléments continuent à alimenter les émotions positives des enseignants. Selon Lantheaume et Hélou (2008), ce qui fait le « bonheur au travail » n'est pas la fin des épreuves, mais la reconnaissance des proches qui accompagnent les enseignants. Le plaisir des élèves, la solidarité des collègues, le regard bienveillant des parents, même s'ils sont tous empreints de subjectivité, réconfortent bien plus que les résultats objectifs. [...]

L'objectif de ce [texte] est de partir de témoignages d'enseignants, recueillis à l'occasion de recherches basées sur les moments les plus marquants de leur carrière (e.g.² Petiot, Visioli & Desbiens, 2015 ; Petiot, 2022), afin de mieux comprendre les ressorts de leur travail émotionnel.

DÉFINIR LE TRAVAIL ÉMOTIONNEL DES ENSEIGNANTS

« Il s'agissait d'une classe où était regroupée une majorité d'élèves en situation d'échec scolaire, le dernier jour de cours de l'année scolaire, vers le 20 juin. Au début de l'année, ayant remarqué que la quasi-totalité des élèves de la classe n'aimait pas lire, j'avais entrepris d'aborder la lecture par l'étude du "Petit Prince" d'Antoine de Saint-Exupéry.

² « e.g. » signifie « exempli gratia » ou « par exemple ».

J'ai, en effet, lu moi-même le livre à haute voix en classe, chapitre après chapitre. Lors du dernier jour de l'année scolaire, un élève me dit : "Vous ne nous avez jamais lu la fin du Petit Prince. Vous nous l'aviez promis !" Un peu surprise, je leur ai demandé : "Vous voulez vraiment que je vous fasse la lecture ?" "Oui ! Oui !"

Et bien soit, j'ai pris le roman et ai commencé à lire. Et petit à petit, toutes les voix se sont tues et ils ont écouté. On se serait cru dans une église. Les petites têtes blondes, brunes, noires buvaient mes paroles. J'ai vu quelques larmes couler sur des visages de petits garçons qui jouaient volontiers aux caïds. Je dois avouer que j'ai moi-même eu du mal à contenir mon émotion, due non seulement à la beauté du texte, mais à la qualité de l'attention que me portaient mes élèves. J'avais une boule dans la gorge.

La sonnerie a retenti, ils sont tous restés dans la classe quelques minutes supplémentaires, le dernier jour ! Je suis professeur d'allemand et enseigne à des enfants motivés par le travail à l'école. Je n'ai plus enseigné le français depuis, mais je n'ai jamais retrouvé la magie de cet instant passé ». (Une enseignante exerçant depuis 18 ans)

La situation vécue par cette enseignante montre que le travail émotionnel en situation professionnelle ne survient pas toujours en relation avec le ressenti d'émotions négatives. Lorsque l'enseignante exprime qu'elle avait « *du mal à contenir son émotion* » ou qu'elle avait « *une boule dans la gorge* », elle témoigne d'un véritable travail réalisé pour maîtriser les émotions qui l'ont submergée dans une situation particulièrement touchante.

Selon Hochschild (2003), le travail émotionnel « *désigne l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment. « Effectuer un travail sur » une émotion ou un sentiment c'est, dans le cadre de nos objectifs, la même chose que « gérer » une émotion ou que jouer un « jeu en profondeur » » (p. 32). Autrement dit, lorsqu'un enseignant prend sur lui pour relativiser la réaction d'un collègue, qu'il exacerbe sa colère pour obtenir des effets sur sa classe, ou qu'il exprime authentiquement son plaisir devant le dessin d'un élève, il réalise un travail émotionnel. Les travaux fondateurs de Hochschild (1983) en sociologie des émotions ont forgé ce concept pour désigner la manière dont les individus mettent en adéquation leurs émotions avec les attentes de la société, dans leur vie personnelle (« *emotional work* ») et professionnelle (« *emotional labor* »). [...]*

Lorsqu'elle a caractérisé le travail émotionnel, Hochschild (2003) a précisé qu'il existait trois techniques pour maîtriser ses émotions, bien souvent indissociables. La première est cognitive, et consiste à « recodifier » une situation pour en modifier son évaluation et changer son mécanisme d'adaptation. Par la deuxième technique, expressive, l'individu tente de modifier son expressivité, consciemment, afin de transformer son émotion intérieure. Enfin, la troisième est corporelle. Elle renvoie à la tentative de modifier ses symptômes somatiques et physiques émotionnels (Hochschild, 2003). Indépendamment de ces techniques employées, l'individu peut adopter soit une position active lors du travail émotionnel, soit une position plus passive.

LE TRAVAIL ÉMOTIONNEL ACTIF ET PASSIF DES ENSEIGNANTS

« Un jour, j'étais au bord des larmes parce que je me sentais en échec avec la classe ! Je leur ai dit que je n'étais pas un robot, qu'il y avait de l'humain en face, et que je vivais mal la situation... Silence de mort durant mon intervention... »

La séance s'est déroulée finalement comme sur des roulettes !! Sans heurts entre eux, sans conflits !!! Ce fut apaisant pour tout le monde, et instructif ». (Une enseignante exerçant depuis 36 ans)

Ce témoignage présente deux phases dans l'expérience de l'enseignante. D'abord, en se trouvant « *au bord des larmes* » dans une situation particulièrement difficile à vivre, elle a réalisé un effort pour maîtriser l'expression de ses émotions négatives. Puis, en avouant aux élèves qu'elle « *vivait mal la situation* », elle s'est adonnée à une forme de travail émotionnel consistant davantage à exprimer authentiquement ses émotions ressenties. Ces propos illustrent la position active et passive qu'un individu peut adopter lors du travail émotionnel.

Endosser une position active lors du travail émotionnel suppose de se faire violence, de se forcer, de prendre sur soi, pour maîtriser ses émotions (Hochschild, 2003). Cette position active s'illustre par deux stratégies de travail émotionnel. Le « jeu en surface » (« *surface acting* ») qui consiste à simuler les émotions attendues et implique donc une dissonance entre les émotions exprimées et celles qui sont réellement ressenties. Par exemple, un enseignant peut masquer son mécontentement face aux comportements perturbateurs d'un élève pour ne pas

risquer de voir s'envenimer une situation. À l'inverse, le « jeu en profondeur » (« *deep acting* ») revient à ressentir réellement les émotions souhaitées. Ainsi, l'enseignant ressentant un mécontentement se ferait violence pour changer ses émotions et finalement se convaincre de conserver une certaine sérénité malgré les comportements perturbateurs de l'élève.

Par ailleurs, l'individu peut adopter une position passive, lorsqu'il ressent spontanément et sans effort ce qu'il est tenu de ressentir dans la situation vécue. Hochschild (2003) parle alors de « jeu en profondeur passif ». Par exemple, un enseignant pourrait exprimer et ressentir de la joie face à la réussite d'un élève. Cette position passive a généré des débats chez les chercheurs, qui se sont demandé si elle devait véritablement être incluse dans le concept de travail émotionnel, en ce sens qu'elle n'implique pas de dissonance entre émotions exprimées et émotions ressenties, et qu'elle ne suggère pas non plus d'effort pour maîtriser ses émotions. Elle a, malgré tout, conduit à la définition d'une troisième stratégie, nommée « expression authentique » (« *genuine expression* »), qui se produit lorsque l'émotion réellement ressentie par l'individu correspond à l'expression requise par la situation (Ashforth & Humphrey 1993). Dans ce cas, les verbes d'action employés par les individus peuvent être « *Je me suis finalement laissé aller à la tristesse* » (Hochschild, 2003, p. 33).

Des recherches menées en contexte scolaire ont investigué les conséquences de la position passive ou active, et des stratégies employées, lors du travail émotionnel des enseignants. Par exemple, selon Yin, Huang et Chen (2019), l'expression authentique des émotions serait négativement liée à l'épuisement professionnel des enseignants. Le jeu en profondeur ne serait pas significativement lié non plus à la plupart des composantes de l'épuisement professionnel, mais serait positivement lié à la satisfaction. Au contraire, le jeu en surface serait positivement lié aux composantes de l'épuisement professionnel et négativement lié à la satisfaction. Pour autant, dans une étude portant sur les émotions ressenties et exprimées par des enseignants d'EPS³ experts dans l'interaction avec les élèves (Visioli, Petiot & Ria, 2014), nous avons montré que ces derniers s'adonnaient volontiers à un « jeu émotionnel » en classe, qui serait propice au plaisir d'enseigner.

³ « EPS » signifie « éducation physique et sportive ».

TRAVAIL ÉMOTIONNEL DES ENSEIGNANTS ET PRISES DE DÉCISIONS EN COURS D'ACTION

« Lors d'une leçon de volley, un élève se blesse (entorse du genou) sur une réception de saut. Après analyse de la situation et discussion, j'informe l'élève que j'appelle le SAMU⁴ pour l'envoyer aux urgences. Il refuse catégoriquement et s'énerve. Je le calme, mais je prends la décision de contacter les secours. Lorsque je l'en informe, il devient incontrôlable, crie et veut absolument quitter le gymnase. Je me mets dans l'encadrement de la porte pour l'en empêcher. Il s'ensuit une ou deux minutes de bousculade où l'élève me pousse de toutes ses forces, hurle, se tord de douleur et met toute son énergie pour me pousser à l'extérieur. Il finit par s'enfuir sur une jambe. J'ai ressenti un gros stress, associé à une colère qui est montée crescendo durant la confrontation physique. Beaucoup de questions qui fusent dans la tête : comment réagir ? Être plus agressif ? Discuter pour le calmer ? Le laisser passer ? » (Une enseignante exerçant depuis 17 ans)

Au sein de ces propos, il est intéressant de constater les relations formulées par l'enseignante entre les émotions qu'elle est tenue de maîtriser en cours d'action (« *j'ai ressenti un gros stress* »), et les alternatives de décision qui s'ouvrent à elle (« *comment réagir ?* »). Les moments de travail émotionnel des enseignants sont en effet associés à la nécessité de prendre certaines décisions sous pression temporelle, qui peuvent avoir des conséquences majeures sur les acteurs en présence.

En 2020, un numéro spécial de la revue *Recherches en éducation*, coordonné par Audrin (2020), a été publié sous le titre : « Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante ». Il est parti du postulat que les émotions ont longtemps été négligées dans la sphère scolaire, comme s'il fallait les mettre de côté pour être en mesure de prendre les « bonnes » décisions. Autrement dit, les dimensions cognitives et réflexives ont toujours pris le pas sur les composantes émotionnelles du métier, alors que l'enseignement est abondamment imprégné d'émotions. Il en résulte un sentiment récurrent de décalage entre les attentes perçues au sein des formations et la réalité du métier, dès lors que les jeunes enseignants passent « de l'autre côté de la barrière » (Ria, 2005). [...]

⁴ « SAMU » signifie « service d'aide médicale urgente ».

CONCLUSION

Les éléments discutés précédemment nous conduisent à formuler trois propositions pour revaloriser la place du travail émotionnel des enseignants en formation. Premièrement, il nous semble essentiel d'apprendre aux futurs enseignants à identifier, comprendre, réguler, exprimer et écouter leurs émotions et celles des autres (Gay & Genoud, 2020). Deuxièmement, il apparaît prometteur d'inciter les futurs enseignants à expérimenter différentes positions (active ou passive) et stratégies de travail émotionnel (jeu en surface, jeu en profondeur et expression authentique), par exemple lors de séquences de théâtre d'improvisation mettant en scène leurs émotions (Visioli & Petiot, 2021). Troisièmement, il devient nécessaire de décloisonner les dimensions décisionnelles et émotionnelles, notamment par l'analyse de ce qui se joue lors des moments à forte connotation émotionnelle, et en fonction de la familiarité ou non de la situation vécue par les enseignants stagiaires ou par leurs collègues plus expérimentés (Petiot et al., 2015 ; Petiot, 2022).

Bibliographie

Ashforth, B. E. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional Labor in Service Roles : The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1).

Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.541>.

Bossard, C., Kériver, T., Dugény, S., Bagot, P., Fontaine, T. & Kermarrec, G. (2022). Naturalistic Decision-Making in Sport : How Current Advances Into Recognition Primed Decision Model Offer Insights for Future Research in Sport Settings ?. *Front. Psychol.*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.936140.

de Ruiter, J.A., Poorthuis, A.M.G. & Koomen, H.M.Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher student relationship quality. *Teaching and Teacher Education*, 107.

Gay, P. & Genoud, P. (2020). Quelles compétences émotionnelles des enseignants protègent des différentes dimensions du burnout ?. *Recherches en éducation*, 41, 74-91.

Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley : University of California Press.

Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49.

Klein, G., Calderwood, R. & Clinton-Cirocco, A. (2010). Rapid decision making on the fire ground: the original study plus a postscript. *J. Cogn. Eng. Decision Mak.* 4, 186-209.

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.

Petiot, O. (2022). Les émotions des enseignants auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers : quels inducteurs positifs et négatifs ?. *Enfances et Psy*, 93, 149-162.

Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Revue EPS, coll. Pour l'action.

Visioli, J., Petiot, O. & Ria, L. (2015). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ?. *Movement and sport sciences*, 88, 21-34.

Visioli, J. & Petiot, O. (2021). Théâtre d'improvisation et expérience émotionnelle en formation des enseignants : l'exemple des étudiants se préparant à l'Agrégation Externe d'EPS. *Recherche & Formation*, 93, 115-131.

Yin, H., Huang, S. & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>.