
Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique

Emotions in teacher education: a historical perspective

Catherine Audrin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/541>

DOI : 10.4000/ree.541

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Catherine Audrin, « Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 03 août 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/541> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.541>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique

Catherine Audrin¹

Résumé

Tout au long de la vie, l'individu agit et pense selon ses expériences cognitives, mais également selon ses expériences émotionnelles passées et présentes. Si la recherche a montré l'importance des émotions sur la mémorisation (Montagrín, 2013), l'attention (Brosch, Sander & Scherer, 2007) et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018), qu'en est-il des apprentissages, en particulier des recherches menées en contexte scolaire ou plus largement dans un contexte académique ? Cet article propose une synthèse de la littérature sur la question des émotions et de leur lien avec l'apprentissage. En adoptant une perspective historique, il a pour objectif de présenter le contexte dans lequel les émotions ont émergé comme élément important dans l'apprentissage pour aujourd'hui en faire partie intégrante. La littérature suggère qu'une étude de l'apprentissage, pour être pertinente, se doit d'adopter une perspective élargie en tenant compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans ce processus (Capron Puozzo, 2013). Ainsi, nous proposons des pistes de réflexion pour l'intégration de la dimension émotionnelle et la sensibilisation des futurs enseignants à cet aspect.

1. Introduction

Tout au long de la vie, l'individu agit et pense selon ses expériences cognitives, mais également selon ses expériences émotionnelles passées et présentes. De même, sur les bancs de l'école, les émotions font partie intégrante des expériences vécues *intra muros* en classe ou de manière plus générale au sein de l'établissement scolaire. Les apprenants, comme les enseignants, peuvent être enthousiastes, se sentir fiers, avoir des doutes, ressentir de la honte, éprouver de l'anxiété, être frustrés ou confus, s'inquiéter ou bien encore se sentir dépassés. Ces émotions ne sont pas à la périphérie de nos vies. Au contraire, elles sont au cœur de notre quotidien ; elles ne peuvent pas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages. Comme le considère Andy Hargreaves (2000), émotion, cognition et action sont intégralement connectées. Si aujourd'hui cette notion semble acquise, il est intéressant d'étudier, dans une perspective historique, comment les émotions ont été rattachées (ou non) au savoir et à l'acquisition de connaissances. Si la recherche a montré l'importance des émotions sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrín et al., 2013), qu'en est-il des apprentissages, en particulier des recherches menées en contexte scolaire ou plus largement dans un contexte académique ?

Cet article de fonds permet d'avoir une définition élargie et multiple de l'émotion tout en proposant dans un premier temps un bref aperçu historique, suivi d'un état de l'art sur la recherche portant sur l'implication des émotions chez les apprenants et chez les enseignants. À la suite de cette revue de la littérature, plusieurs pistes de réflexion sont proposées pour la formation des enseignants.

■ Définition(s) de l'émotion

Au sein des études sur l'apprentissage, l'émotion, les affects, l'humeur ou encore les sentiments ont parfois été utilisés de manière interchangeable. En effet, selon Ericka Rosenberg (1998), l'émotion peut être comprise au sens large comme similaire à d'autres termes comme les senti-

¹ Collaboratrice scientifique, Haute école pédagogique, Vaud (Suisse) et Swiss Center for Affective Science, Université de Genève (Suisse).

ments (définis dans le Larousse comme un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations) et les humeurs (considérées comme une disposition affective dominante chez une personne) qui présentent différents niveaux d'intensité et de durée. Une définition de l'émotion permet à ce concept de se distinguer de ces autres états affectifs en la considérant : 1) comme un évènement plus bref et d'une intensité plus élevée que l'humeur ou les sentiments ; 2) liée à une cause précisément identifiable, contrairement à l'humeur qui n'en a pas (Rosenberg, 1998).

Dans ce contexte, les émotions sont conceptualisées comme des phénomènes comprenant plusieurs composantes interdépendantes (Sander & Scherer, 2014). En particulier, un certain nombre d'auteurs mettent en évidence l'évaluation cognitive comme étant un aspect central des émotions (Scherer, 2001). Selon cette conceptualisation, les émotions ne surviennent pas de manière automatique, « ex nihilo » (Cuisinier, 2016), mais elles émergent de l'évaluation cognitive que l'individu fait de la situation à un moment donné. Ainsi, une même situation pourra déclencher diverses émotions chez différents individus ou chez une même personne à différents moments. Par exemple, une personne confrontée pour la première fois de sa vie à un pit-bull pourra éprouver de la peur. Néanmoins, si elle rencontre une seconde fois le même chien avec lequel elle a fait connaissance, cette même personne pourra éprouver de la joie à la vue du même pit-bull. Si l'évaluation cognitive de la situation induit une émotion, alors un ensemble de processus sont impliqués. Ces processus regroupent :

1. une composante physiologique (les réactions physiologiques, observables ou non, telles que une augmentation du rythme cardiaque lorsque l'on éprouve de l'anxiété) ;
2. une composante d'expression motrice (qui peut notamment regrouper les expressions faciales et de façon plus générale posturales ou vocales, comme un froncement de sourcil lorsqu'une personne se trouve confrontée à des informations compliquées et déroutantes) ;
3. une composante motivationnelle qui regroupe les tendances à l'action – sans qu'elles s'accomplissent pour autant – comme la fuite ou l'approche (cela peut par exemple faire référence à une forte volonté de fuir juste avant d'ouvrir la porte pour se présenter à un examen oral) ;
4. une composante de sentiment subjectif. Cette dernière composante fait référence à l'expérience émotionnelle, telle que consciemment ressentie par l'individu, et qui offrirait une sorte de « synthèse » quant aux changements perçus dans les autres composantes. Dès lors, pour éprouver une émotion, l'individu doit passer par une étape plus complexe de conscientisation et de réflexion sur ses propres émotions (Ria & Récopé, 2005).

Selon cette conceptualisation, toute émotion fait directement référence à une expérience intérieure, en ce sens qu'elle dépend de l'évaluation personnelle que chacun fait de la situation ou d'un évènement à un moment donné. En conséquence, elle implique des réactions psychophysiologiques propres à chacun. Néanmoins, l'émotion peut également être visible par autrui puisqu'elle possède des composantes expressives et motivationnelles qui vont affecter les comportements de l'individu et, par extension, ses interactions sociales (Cuisinier, 2016). Dans ce sens, l'on considère l'émotion comme sociale. Ainsi dans un contexte d'apprentissage, il est donc nécessaire, comme le suggère Earl Stevick (1980) de tenir compte de ce qui se passe « dans et entre les personnes ». Ceci relève l'importance des composantes émotionnelles internes à l'individu (qu'il s'agisse de l'apprenant ou de l'enseignant), mais également des composantes interindividuelles, c'est-à-dire les aspects de la relation entre les personnes impliquées dans ce contexte (Arnold, 2006).

■ **L'émotion et la cognition : évolution du duo dans la recherche en éducation**

Chez les philosophes de l'antiquité, les émotions ont été considérées comme des entités indépendantes de la raison, voire comme des éléments perturbateurs de celle-ci (Largy et al., 2018). Opposé à cette vision traditionnellement dualiste, Carl Rogers (1972) critiquait les institutions éducatives de l'époque car elles n'éduquaient que « du cou vers le haut ». Par cette phrase, Rogers dénonce la dimension strictement cognitive des enseignements dispensés à cette époque.

Avec cette idée avant-gardiste de l'importance des émotions, Rogers a pris le parti du « tournant affectif » qui a eu lieu dans la recherche en sciences de l'éducation dès les années 1990. Selon Monique Boekaerts (1996), c'est effectivement dès ce moment-là que les théories sur les émotions et les outils visant à mesurer ces dernières dans le contexte écologique de l'école ont été intégrés aux recherches en sciences de l'éducation. Initialement, ces recherches se sont centrées sur l'importance de l'anxiété dans le contexte scolaire. Dès les années 2000, l'ensemble du répertoire émotionnel est devenu central dans l'étude des processus d'apprentissage (Berdal-Masuy & Botella, 2013).

Ce tournant affectif a largement été facilité par les travaux issus de la neuropsychologie menés par Antonio Damasio et ses collègues. En particulier, Damasio (2006), dans ses travaux sur l'Erreur de Descartes prouve l'interdépendance entre les émotions et la cognition. De manière plus spécifique, Damasio défend l'hypothèse des marqueurs somatiques², selon laquelle tout évènement est associé à des états somatiques, qui peuvent être positifs ou négatifs. Cette association automatique serait permise par une connexion entre les aires somatosensorielles et le cortex ventromédial préfrontal, région centrale dans la prise de décision. Cette connexion permettrait notamment de relier les réponses émotionnelles aux processus cognitifs. En effet, les résultats des travaux de Damasio et ses collègues ont suggéré que les patients présentant une lésion cérébrale dans le cortex ventromédial préfrontal ne manifestaient peu voire pas d'émotions ; ils avaient tendance à prendre des décisions moins pertinentes dans leur vie quotidienne, alors même que leurs capacités de raisonnement purement cognitives étaient fonctionnelles (Bechara et al., 2000 ; Bechara & Damasio, 2005 ; Damasio, 2006). Ces travaux suggèrent donc un lien important entre émotion et cognition au sein duquel l'émotion peut servir de guide à la cognition.

2. L'importance des émotions dans le contexte scolaire

Comme le suggère John Dirx (2001), les émotions sont intrinsèquement impliquées, tout comme la cognition, dans le processus d'apprentissage. La littérature scientifique relève que l'activité d'apprentissage est de plus en plus reconnue comme étant une expérience chargée en émotions (D'Mello & Graesser, 2012). Elle souligne également que les émotions abondent dans les salles de classe (Frenzel et al. 2016). En effet, la classe, loin du contexte du laboratoire épuré, constitue un lieu riche pour l'émergence des émotions : les apprenants et enseignants, en situation d'interaction, sont confrontés à des évènements cognitifs potentiellement nouveaux qui peuvent être désagréables ou agréables (Cuisinier & Pons, 2011). Cela suggère que les situations, mais aussi les contenus d'apprentissage, sont encodés à la fois cognitivement et affectivement (Cuisinier & Pons, 2011). Ainsi, il est crucial de tenir compte des émotions pour comprendre un contexte éducatif (Pekrun & Stephens, 2010). L'étude pertinente de l'apprentissage se doit donc d'adopter une perspective élargie en tenant compte non seulement de la dimension cognitive, mais également de la place des émotions dans ce processus (Puozzo Capron, 2013). Ce point de vue est partagé par de nombreux chercheurs en éducation, qui s'interrogent non seulement sur le ressenti émotionnel (expérience émotionnelle), mais également cherchent à comprendre les antécédents ainsi que les conséquences de ces émotions dans un contexte d'apprentissage ou d'enseignement (Cuisinier & Pons, 2011).

La recherche en psychologie a montré l'importance des émotions sur la mémorisation, l'attention et la prise de décision (Audrin & Sander, 2018 ; Brosch et al., 2013 ; Montagrín et al., 2013). Mais qu'en est-il de son importance vis-à-vis des apprentissages scolaires et académiques ? Le paragraphe suivant questionne les types d'émotions apparues comme centrales dans le contexte d'apprentissage et étudiées, selon la perspective de l'apprenant, dans les apprentissages.

² Les marqueurs somatiques font référence aux états émotionnels, qui sont encodés aux niveaux somatique et physiologique (Damasio et al., 1996).

3. Les émotions chez l'apprenant

Les recherches récemment menées dans les contextes de formation ont analysé non seulement comment les émotions pouvaient favoriser un accomplissement académique, mais également comment des contenus émotionnels (impliqués dans les supports pédagogiques) pouvaient avoir un impact sur l'émergence d'émotions (Cuisinier, 2016). Concernant le premier point, les travaux de Reinhard Pekrun et ses collègues (Pekrun, 1992, 2006, 2010 ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), mettent en exergue l'importance des émotions directement liées au « contexte ». Ces auteurs suggèrent que les émotions ressenties, quel que soit le contexte académique, peuvent être considérées comme faisant partie de quatre grandes familles.

La première famille des émotions académiques fait référence au sujet étudié (*topic emotion*). Selon les auteurs, ces émotions sont liées à la thématique abordée par l'apprenant, et font référence à une émotion telle que l'anxiété lorsqu'il se retrouve dans un cours de mathématiques ou à de l'ennui lorsqu'il étudie l'art plastique. La seconde famille se concentre sur la dimension sociale que représente une situation d'apprentissage en classe : les élèves interagissent avec leurs pairs et les enseignants, et peuvent ressentir des émotions directement liées à cette situation (par exemple la fierté ou la honte). Les troisième et quatrième familles ont été étudiées plus en détails dans la littérature et font respectivement référence aux émotions épistémiques et d'accomplissement. Si les premières font directement référence à la dimension cognitive impliquées dans tout apprentissage, les secondes concernent les conséquences liées à cet apprentissage, telles que le succès ou l'échec. Si l'apprenant focalise son attention sur l'aspect cognitif d'une tâche (par exemple, une frustration directement liée à la complexité possiblement insoluble d'un problème), l'émotion sera considérée comme épistémique. En revanche, s'il se concentre sur l'activité en tant que telle (par exemple le fait d'étudier) ou sur les conséquences de cette tâche (par exemple, un potentiel échec à un examen), l'émotion ressentie sera catégorisée comme accomplissement (Pekrun & Perry, 2014). La majorité des recherches s'est particulièrement intéressée à l'impact des émotions épistémiques et d'accomplissement sur divers aspects liés à l'apprentissage tels que les ressources attentionnelles (Petiot et al., 2015), les motivations face à l'apprentissage (Dupont et al., 2012), les stratégies (Pekrun et al., & Perry, 2010 ; D'Mello et al. 2014 ; Muis, Pekrun et al., 2015) et les régulations (Pekrun & Stephens, 2012) d'apprentissage.

De manière générale, les résultats suggèrent que des émotions épistémiques à valence émotionnelle positive telles que la curiosité induisent des apprentissages autorégulés, lors desquels l'apprenant fait recours à des stratégies d'apprentissage éprouvées (par exemple en tentant d'appliquer des stratégies utilisées pour d'autres cas similaires) (Pekrun & Stephens, 2012). Les résultats concernant les émotions négatives sont davantage contrastés. En effet, selon que l'émotion ressentie est activante ou désactivante, elle sera liée à différentes stratégies. Comme le suggèrent Pekrun et Stephens (2012), les émotions négatives activantes, telles que la frustration ou la confusion, peuvent conduire à une forte tendance à éviter l'échec, et induire un investissement plus important dans la tâche. À l'opposé, les émotions négatives désactivantes, telles que l'ennui, sont liées à un désinvestissement dans la tâche (Pekrun et al., 2010).

La recherche portant sur les émotions d'accomplissement a également mis en évidence leur importance et leur lien avec les performances académiques (Pekrun et al., 2007). Néanmoins, leurs recherches étant principalement corrélationnelles, ces chercheurs n'ont pas testé en tant que tel l'impact de ces dernières sur la performance académique. À notre connaissance, peu d'études ont évalué de manière expérimentale l'impact des émotions sur la performance dans les activités scolaires. Parmi celles-ci, l'étude de Frédérique Cuisinier et ses collègues (2010) a investigué l'impact du contenu émotionnel du texte (texte gai, triste ou neutre) sur l'état émotionnel d'élèves ainsi que sur leurs performances lors d'une dictée. Si les résultats ne montrent pas d'impact du contenu émotionnel du texte sur l'état émotionnel des élèves, ils révèlent bel et bien un effet du contenu émotionnel du texte sur la performance : les élèves présentaient davantage d'erreurs lorsqu'ils étaient confrontés à des textes émotionnels (de valence positive ou négative) par rapport à des textes neutres, et ce d'autant plus pour les textes gais. Ces résultats ont été répliqués par Michaël Fartoukh et ses collègues (2014) ainsi que par Elise Tornare et ses collègues (2016)

suggérant un effet négatif du contenu émotionnel sur les performances orthographiques des élèves. Néanmoins, la question de savoir si c'est l'état émotionnel induit par le texte qui affecte la performance ou si cet effet est « simplement » dû au fait d'être confronté à un contenu émotionnel reste en suspens. Tornare et ses collègues (2016, 2017) suggèrent qu'une induction de joie peut avoir un impact sur les performances, mais que cela dépend de la tâche. En particulier, ces auteurs ont montré que la joie était liée à une meilleure performance dans une tâche grammaticale (2017), mais pas dans une compréhension de texte (2017) ni dans une dictée (2016).

En lien avec ce qui précède, Pekrun et al. (2011) ont montré que les émotions positives étaient liées à des résultats positifs en termes d'accomplissement académique (Pekrun, 2000 ; Putwain et al., 2018). Pekrun (2006) suggère que l'impact positif des émotions positives d'accomplissement serait directement lié au fait que celles-ci augmentent l'intérêt et les efforts mis dans la tâche ainsi qu'envers la qualité et la régulation des stratégies métacognitives d'apprentissage. En particulier, la recherche suggère que :

- 1) ces émotions positives et activantes favorisent l'utilisation de stratégies cognitives plus bénéfiques pour l'apprentissage (*deep-level cognitive strategies*, Noteborn et al., 2012) ;
- 2) elles promeuvent une motivation autant intrinsèque qu'extrinsèque (Pekrun et al., 2011) ;
- 3) elles favorisent une auto-régulation de l'apprentissage (Pekrun et al., 2011) ;
- 4) elles sont liées à un plus grand effort fourni (Pekrun, et al., 2002b) ;
- 5) ainsi qu'à de plus grandes ressources attentionnelles allouées à la tâche (Pekrun et al., 2002a).

À l'opposé, les émotions négatives, et en particulier désactivantes, sont liées à une diminution des accomplissements et de la capacité des étudiants à apprendre. En effet, les recherches suggèrent que cet impact est causé par une diminution de la motivation (Pekrun et al., 2010), des intérêts et des efforts fournis dans le traitement des informations (Pekrun et al., 2002b, 2010, 2011) ainsi qu'à des problèmes attentionnels (Pekrun et al., 2010). Les émotions négatives activantes peuvent être, elles, liées à un regain d'engagement métacognitif (Artino, 2009) ainsi qu'à une augmentation de la motivation extrinsèque à s'investir dans la tâche (Pekrun et al., 2002a).

L'ensemble des recherches présentées ci-dessus valide ainsi la théorie proposée par Pekrun (*Control-value theory*, Pekrun, 2006) selon laquelle le lien entre émotions d'accomplissement et réussite académique est médié par des processus motivationnels et cognitifs (Putwain et al., 2018).

Comme le relève Frédérique Cuisinier (2016), un autre pan de la recherche sur l'importance des émotions en contexte scolaire a porté sur les contenus émotionnels tels qu'identifiés ou inclus dans divers supports pédagogiques et à l'impact de ces derniers sur les émotions, et dans un second temps sur les apprentissages. Les recherches suggèrent que le contenu émotionnel des supports pédagogiques, même lorsqu'il est plaisant, ne facilite pas nécessairement la compréhension ou l'acquisition de compétences orthographiques dans un contexte de dictée (Clavel & Cuisinier, 2008 ; Cuisinier et al., 2010). En effet, les résultats révèlent que plus le contenu est plaisant, plus la performance est altérée (Cuisinier et al., 2010 ; Fartoukh et al., 2014). Tornare et ses collègues (2016) mettent en évidence que ce résultat est dû au fait que les émotions induites réduisent les ressources attentionnelles qui seraient normalement dédiées à la tâche (par exemple pour comprendre le texte, ou trouver l'orthographe d'un mot).

■ **Les émotions chez l'apprenant : importance de la dyade**

Si les éléments présentés jusqu'ici mettent en avant les fonctions individuelles des émotions (comme l'impact des émotions pour l'individu lui-même), le contexte d'apprentissage implique une relation au moins dyadique entre élève et enseignant. Les émotions émergeant dans ce contexte ont ainsi une fonction de communication (Nugier & Niedenthal, 2005). En effet, la communication d'une émotion à autrui permet à l'émetteur de véhiculer envers le destinataire sa compréhension de la situation et d'induire une émotion chez celui-ci de sorte qu'il modifie son comportement ou le type de réaction attendue en fonction du contexte. Comme le suggèrent

Perkun et ses collègues (2011), les émotions émanant des enseignants et des étudiants vont par ailleurs avoir des influences réciproques les unes sur les autres. À titre d'exemple, un enseignant manifestant de l'enthousiasme lorsqu'il présente une nouvelle thématique à ses étudiants peut induire chez ces derniers de l'enthousiasme également. De même, si l'enseignant voit que ses élèves sont enthousiastes face à une matière qu'il enseigne, ce dernier peut également ressentir dès lors de l'enthousiasme. Ainsi, l'importance de comprendre les émotions de ses élèves apparaît crucial pour l'enseignant qui peut conférer à ces dernières une valeur diagnostique (Boekaerts, 1996) : en effet elles peuvent être le reflet des cognitions des apprenants mais également de leur engagement. Ces éléments, basés sur le principe de la contagion émotionnelle (Hatfield et al., 1993), mettent bel et bien en évidence l'enjeu interactionnel et émotionnel impliqué dans la formation scolaire et plus généralement académique.

La littérature a mis en évidence l'importance des émotions chez l'apprenant dans un contexte d'apprentissage. Si celles-ci peuvent émaner de différents aspects de la situation d'apprentissage (par exemple, la situation, comme une situation d'examen, la dimension cognitive du contenu d'apprentissage ou encore la relation avec les pairs), leur impact porte sur différentes composantes de l'apprentissage, telles que la motivation, la régulation de l'apprentissage ou l'attention. Néanmoins, comme discuté précédemment, l'élève ou étudiant éprouve des émotions qui peuvent entrer en résonance avec celles de l'enseignant. Les émotions de ces derniers sont, par ailleurs, non seulement importantes pour l'enseignant lui-même mais également pour l'apprentissage de l'élève. Dans la section suivante, l'importance des émotions chez l'enseignant est discutée à la lumière de différentes théories. De cette problématisation, nous proposons une revue de la littérature sur les antécédents de ces émotions mais également sur les impacts que celles-ci peuvent avoir, tant chez l'enseignant que chez les élèves ou étudiants.

4. Les émotions chez l'enseignant

Si historiquement, tel que mentionné précédemment, les émotions n'étaient pas prises en considération dans les apprentissages selon la perspective de l'apprenant, il en va de même lorsque l'on se concentre sur le rôle de l'enseignant. En effet, l'enseignement était considéré comme une activité strictement cognitive et la recherche a principalement porté son attention sur les compétences des enseignants, les connaissances en termes pédagogiques ou de contenu ainsi que les croyances des enseignants (Chen, 2016). Ainsi, la dimension émotionnelle impliquée dans l'enseignement a été jusqu'ici majoritairement négligée, voire ignorée dans la recherche. Malgré cette tendance générale, certains auteurs ont pointé depuis la fin des années 1990 que l'enseignement contenait un large pan émotionnel et ont encouragé les futures recherches à tenir compte de cette dimension. Comme le suggèrent Rosemary Sutton et al. (2009, p130), l'enseignement est un « effort émotionnel ».

L'importance des émotions chez l'enseignant peut être abordée selon deux angles différents. D'un côté, l'on peut souhaiter comprendre quels facteurs personnels ou environnementaux vont être liés à l'émergence d'émotions spécifiques chez les enseignants, et dès lors concevoir les émotions comme une variable dépendante. D'un autre côté, l'idée est d'évaluer l'impact des émotions de l'enseignant dans son contexte, d'étudier comment les émotions peuvent influencer le comportement de l'enseignant. Dans ce contexte, on parlera des émotions de l'enseignant comme une variable indépendante : on souhaitera voir comment les émotions de l'enseignant peuvent avoir un impact non seulement sur l'enseignant lui-même (en particulier quant à la question de son bien-être), mais également sur les étudiants ou élèves et sur leurs apprentissages.

C'est pourquoi, il est intéressant de se pencher à présent sur les principales lignes de recherche ayant étudié les émotions chez les enseignants tant comme variable dépendante que comme variable indépendante.

■ **Émotions des enseignants comme variable dépendante : facteurs personnels ou environnementaux liés à l'émergence d'émotions chez les enseignants**

Les émotions chez les enseignants sont à rattacher aux relations dans lesquelles ils sont impliqués quotidiennement. Comme le suggèrent Sutton et Wheatley (2003), les interactions avec différents types de personnes (collègues, hiérarchie, parents ou élèves) font partie intégrante de leur quotidien et sont une source d'émotions tant positives que négatives. Selon les recherches de Sutton et collègues, ce sont les interactions avec les étudiants/élèves qui peuvent induire les émotions les plus intenses (Sutton & Wheatley, 2003). Annette Lohbeck et ses collègues (2018) ont cherché à savoir quelles émotions étaient les plus fréquemment ressenties chez les enseignants. Dans leur travail, ils ont mis en évidence les trois émotions les plus fréquemment vécues dans le quotidien des enseignants : le plaisir/la satisfaction (*enjoyment*) arrive en première position et est recensée par 97 % des répondants. Viennent ensuite des émotions négatives telles que la colère (44 %) et l'anxiété (25 %).

Les auteurs suggèrent que le plaisir/la satisfaction peut émerger de différentes situations telles que l'anticipation d'un événement désirable, la participation à une activité plaisante ou une satisfaction liée à un événement ou résultat passé positif. Pekrun et Stephens (2012), quant à eux, montrent que les émotions positives les plus importantes sont celles qui émergent lors du constat du développement d'un élève ou lors d'un sentiment de rapprochement avec des élèves. Selon Gerda Hagenauer et al. (2015), cette proximité dans la relation pédagogique est considérée comme l'un des éléments les plus susceptibles d'induire de la joie chez les enseignants. En effet, les enseignants, se percevant particulièrement liés à leurs élèves, rapportent davantage de joie et moins fréquemment de l'anxiété ou de la colère. Cependant, une grande proximité peut également être une source de colère ou d'anxiété (Hagenauer et al., 2015). Pekrun et Stephens (2010) mettent aussi en lumière qu'une source importante d'émotions positives peut être due à une visite d'anciens élèves.

L'anxiété, quant à elle, émerge de situations dans lesquelles l'enseignant se sent menacé ou a l'impression qu'il n'est pas à la hauteur. Ce type d'émotion émane typiquement d'une préparation partielle à donner un enseignement ou à des problèmes de discipline en classe (Bullough et al., 2006 ; Chang, 2009a ; Hagenauer et al., 2015). D'autres recherches mettent en évidence que l'anxiété émerge particulièrement des relations avec les élèves (Aslrasouli & Vahid, 2014), ce qui rejoint l'argument disciplinaire proposé par Mei-Lin Chang (2013). En effet, un certain nombre d'études se sont penchées sur le lien négatif entre le climat de classe et la colère (Sutton, 2007) ou l'anxiété (Frenzel et al., 2009, 2016) et le lien positif entre discipline et plaisir/satisfaction (Frenzel et al., 2009). Par ailleurs, Mareike Kunter et collègues suggèrent que les problèmes disciplinaires sont un facteur important de la diminution de l'enthousiasme des enseignants face à leur profession (Kunter et al., 2011).

Finalement, la littérature révèle que la colère éprouvée par les enseignants peut être rattachée à soi ou à autrui (Ellsworth & Tong, 2006 ; Kuppens et al., 2008). En effet, les enseignants rapportent éprouver de la colère contre eux-mêmes lorsqu'ils ne sont pas satisfaits de leur enseignement. Par contre, ils ressentent de la colère par rapport à leurs étudiants lorsque ces derniers ont des comportements inadéquats. Selon Oriane Petiot et al. (2015), ces émotions négatives émergent principalement de problèmes liés à des comportements inappropriés qui peuvent ensuite induire des conflits et détourner l'attention de l'enseignant de ses objectifs pédagogiques (Sutton & Wheatley, 2003).

L'importance de ces trois émotions a, par ailleurs, été mise en évidence de manière récurrente dans la littérature (par exemple chez Chang 2009 ; Frenzel et al. 2016 ; Sutton et Wheatley 2003), même si les pourcentages varient entre celles-ci (voir par exemple, Aslrasouli & Vahid, 2014).

Luc Ria et ses collègues (Ria, 2009 ; Ria & Chalies, 2003 ; Ria & Récopé, 2005) suggèrent que la prépondérance des émotions négatives est davantage marquée chez les enseignants novices (entrant dans le métier et jusqu'à cinq ou sept ans d'expérience). En particulier, ceux-ci ressentent non seulement davantage d'émotions négatives que les enseignants expérimentés, mais ces émotions sont également plus intenses. Ils démontrent aussi que les émotions négatives émanent de la difficulté perçue par les enseignants novices à effectuer leurs gestes professionnels tout en maîtrisant leurs propres émotions face à un « public » composé d'élèves et/ou de collègues. Par ailleurs, ces émotions négatives sont d'autant plus intenses que l'enseignant novice a le sentiment d'un décalage entre ses attentes et la perception qu'il a de la situation. En somme, les enseignants novices éprouvent des émotions négatives liées à une perception de pression temporelle quant à l'organisation de leur leçon : en restant fixement liés à leur plan, les enseignants débutants ont l'impression de subir une course-poursuite qui induit inévitablement des émotions négatives (Ria et al., 2001, 2003).

En conséquence, le métier d'enseignant implique une panoplie d'émotions, tant positives que négatives, et qui sont principalement rattachées à la situation d'enseignement et aussi directement aux comportements des élèves. Les émotions de l'enseignant émanent également d'autres situations, moins directement liées à la classe, mais davantage à des rapports avec leurs pairs et leur hiérarchie. Par ailleurs, certaines composantes personnelles, telles que l'ancienneté dans le métier, peuvent moduler l'émergence de ces émotions ainsi que leur intensité. La question qui émerge de ce débat porte sur l'impact potentiel de ces émotions dans le cadre de la classe : ces émotions peuvent-elles à leur tour avoir des effets sur les apprentissages des élèves ?

■ **Émotions des enseignants comme variable indépendante : impact des émotions des enseignants sur leur comportement**

L'importance des émotions des enseignants, en particulier l'accumulation d'émotions négatives et diverses dimensions de la vie même des enseignants telles que leur bien-être, le risque de burn-out (Chang, 2009b) ainsi que leur motivation intrinsèque à enseigner (Pekrun et al., 2002b), ont fait l'objet de nombreuses recherches. Ces études révèlent que lorsque les enseignants accumulent des émotions négatives, cela peut avoir un impact sur leur qualité de vie. Par ailleurs, les émotions de l'enseignant sont également pertinentes pour les étudiants/élèves : plus l'enseignant ressent des émotions positives, plus la qualité de l'enseignement est considérée comme positive, plus son enseignement est centré sur l'apprenant (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011 ; Trigwell, 2012) et plus il parvient à créer des relations proches avec les apprenants (Frenzel, 2014 ; Hagenauer & Volet, 2014 ; Hargreaves, 2000 ; Klassen et al., 2011 ; Sutton & Wheatley, 2003). A contrario, des émotions négatives peuvent nuire à la réussite scolaire des élèves (Chan, 2006), notamment via une évaluation plus sévère des travaux des apprenants (Brackett et al., 2013).

Si les émotions chez les enseignants sont bel et bien présentes, ceux-ci les considèrent parfois comme appropriées et dès lors, amplement « exprimables ». C'est le cas, par exemple, de l'enthousiasme que les enseignants manifestent via certains gestes d'encouragement ou intonations vocales (Burić, 2019). Néanmoins, les enseignants estiment également que certaines émotions ne sont pas appropriées (que ce soit en général ou par rapport à l'intensité ressentie de ces émotions, Taxer & Frenzel, 2015). Cet élément fait référence aux « *display rules* » qui forment un ensemble de standards de comportements associés aux aspects moraux et culturels des émotions et de leurs expressions ; nous les nommerons ainsi les standards d'expression émotionnelle. En général, ces standards impliquent que les expressions d'émotions positives sont valorisées tandis que l'expression d'émotions négatives sont moins favorisées en contexte scolaire (Sutton et al., 2009). Dans une volonté de se conformer à ces standards d'expression émotionnelle, les enseignants vont ainsi faire en sorte de réguler leurs émotions. Dans le contexte de formation, les enseignants apprennent ces standards de manière tacite au travers de leur propre expérience scolaire, de leurs normes culturelles ou encore de leurs collègues. Les travaux de James Gross (1998) sur la régulation émotionnelle montrent qu'il est possible de travailler soit sur les antécédents des émotions, soit sur les réponses émotionnelles, telles que l'expression des émotions. Dans le premier cas, cela revient à utiliser des stratégies anticipatrices permet-

tant de modifier quelle émotion est ressentie ainsi que son intensité. Différents types de stratégies ont été relevées par Gross, comme la sélection de situations, la modification de la situation, le déploiement de l'attention ou le changement cognitif (Gross, 1998). Dans le second cas, il s'agit de travailler sur l'émotion une fois que celle-ci a été ressentie. Selon Gross (1998), cela consiste en l'intensification, la diminution, la prolongation ou la limitation de plusieurs dimensions de l'émotion : l'expérience elle-même, l'expression de l'émotion ou encore la réponse physiologique. Ainsi, les émotions peuvent soit être régulées « à la hausse » (c'est-à-dire intensifiée ou prolongées) soit « à la baisse » (c'est-à-dire diminuées). Comme le suggère Sutton (2004), plus de 90 % des enseignants mentionnent une tendance à retenir ou réduire leur colère et une intention de mesurer leur ton. Cette tendance est particulièrement vraie pour les émotions négatives. Les enseignants cherchent à réguler ces émotions afin de maintenir leur objectif initial – celui de former les étudiants (Sutton, 2004 ; Taxer & Gross, 2018). La littérature mentionne, par ailleurs, une plus grande tendance des enseignants à réguler les émotions négatives à la baisse (Jiang et al., 2016) plutôt que de réguler les émotions positives à la hausse. En effet, les émotions positives sont fréquemment simulées par les enseignants, en particulier pour se conformer aux standards d'expression émotionnelle traditionnellement admises dans le quotidien des enseignants (Taxer & Frenzel, 2015). Ces éléments mettent en évidence l'importance du travail émotionnel dans le quotidien des enseignants qui se manifeste entre autres dans une gestion des réactions émotionnelles afin d'ajuster celles-ci au contexte (par exemple ne pas s'emporter face à une classe indisciplinée). Les recherches menées jusqu'ici suggèrent que le type de régulation émotionnelle adopté peut avoir un impact sur le bien-être des enseignants à relativement long terme. En effet, si l'enseignant adopte systématiquement une régulation des émotions « en surface » (c'est-à-dire la régulation de l'expression ainsi que des réponses physiologiques liées aux émotions), il y a un risque plus important d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Näring et al., 2006), ainsi qu'une tension accrue avec le temps (Hülshager et al., 2010).

Ces études démontrent l'impact des émotions du quotidien des enseignants tant sur eux-mêmes (motivation à enseigner et bien-être par exemple) que sur les élèves. Par ailleurs, conscients de leurs émotions, les enseignants essaient de les réguler, dans la mesure du possible, afin de favoriser une démonstration des émotions appropriées, mais également d'émotions adéquates en termes d'intensité.

Conclusion

L'importance des émotions dans les divers contextes d'apprentissage n'est aujourd'hui plus à démontrer. Comme le suggère la littérature, l'école et la classe sont des terrains fondamentalement ancrés dans un contexte émotionnel. Si la cognition y est centrale, on ne peut aujourd'hui raisonnablement plus la considérer comme indépendante des émotions. L'importance de la prise en compte des émotions dans les établissements scolaires et dans la formation enseignante est aujourd'hui incontournable.

Au vu de la littérature, trois éléments semblent être cruciaux pour la formation enseignante. Le premier point est de sensibiliser les futurs enseignants à l'impact réciproque entre émotion et cognition. En effet, les recherches montrées ci-dessus mettent en évidence le rôle fonctionnel des émotions dans les activités scolaires. Ainsi, la formation des enseignants pourrait bénéficier de l'intégration de la question du lien entre émotion et cognition. Fort de cette connaissance, les enseignants de demain seront particulièrement sensibles aux émotions déclenchées chez les élèves. Une telle formation leur permettrait de considérer les émotions sous une valeur diagnostique en lien avec l'appropriation des connaissances chez les élèves (Boekaerts, 1996). Par ailleurs, cette formation pourrait favoriser le développement de dispositifs d'accompagnements scolaires adaptés à l'intégration de la dimension émotionnelle (Cuisinier, 2011). Cela favoriserait la tendance proposée par Paul Schutz & Sonja Lanehart (2002) à mettre les émotions au cœur du dispositif d'apprentissage.

Le second point concerne plus spécifiquement la formation d'enseignants destinés à un enseignement primaire. La littérature a montré que la compréhension, l'identification et la régulation des émotions ne sont pas des phénomènes innés (Pons et al., 2005). Leur contribution est cruciale au développement social de l'enfant. Néanmoins, de par leur caractère acquis, ces compétences doivent être apprises par l'enfant. Ainsi, non seulement il devient essentiel de former les enseignants à la dimension développementale des affects chez les enfants, mais il est d'autant plus urgent de les encourager à guider les enfants dans leur développement de ces capacités, comme ils le font d'ores et déjà pour les compétences cognitives (Cuisinier, 2011). Par exemple, le programme SEL (Socio-Emotional Learning) propose des jeux de rôles ou des activités artistiques destinés à initier des liens avec autrui, à être sensible aux besoins des autres et de s'entendre avec eux. Un autre programme, PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies), propose entre autres de présenter des photos de visage, où les élèves doivent reconnaître les émotions exprimées sur chacun de ces visages. Cet exercice, visant à favoriser la perception des émotions chez les pairs, est couplé à une « évaluation » des relations entre les élèves lorsqu'ils travaillent en groupe. La conduite des groupes est validée (ou non) par un système se référant aux feux de circulation : si un groupe d'élève travaille de manière efficace dans une bonne ambiance, l'enseignant présentera un carton vert à ce groupe. Si par contre, le groupe fait preuve de tensions, l'enseignant présentera un carton orange, voire rouge si cela dégénère. Selon les auteurs (Greenberg & Kusche, 1997), ce type de programme peut promouvoir le soutien mutuel au sein de groupes ainsi que des comportements pro-sociaux. Ces résultats ont été corroborés dans la littérature : Cheryl Curtis et Roger Norgate (2007) ont notamment montré que les élèves ayant suivi ce programme présentaient davantage de coopération, plus d'empathie ainsi qu'un plus grand contrôle de soi. Neil Humphrey et ses collègues (2016) ont également observé que les enseignants rapportaient une réduction des symptômes émotionnels chez les étudiants ayant suivi ce programme, ainsi qu'une augmentation des comportements pro-sociaux. Des résultats similaires ont été également mis en évidence par Gamze Bilir Seyhan et ses collègues (2019).

Le troisième point porte sur la question des émotions chez les enseignants eux-mêmes. Comme relevé plus haut, les émotions sont importantes dans le quotidien des enseignants et sont potentiellement directement liées aux résultats des élèves. Il apparaît donc fondamental de former les futurs enseignants à la prise en compte de leurs propres émotions notamment en lien avec la question de la gestion de la classe et de la discipline. Par ailleurs, la dimension émotionnelle est également centrale dans les relations avec les élèves : les émotions représentent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir (Cuisinier, 2011). Comme le suggère Jane Arnold (2011, p. 19), un « bon enseignant *sait et agit*, mais surtout, un bon enseignant *est* ». Cela montre que non seulement la technique et les dimensions tant pédagogiques que reliées au savoir sont bel et bien centrales dans la formation et dans le quotidien des enseignants, mais également que pour devenir un bon enseignant efficace, il est nécessaire de tenir compte des aspects affectifs propres à chacun et d'adopter une pratique réflexive dans laquelle les émotions ressenties au quotidien sont source de réflexion. Dès lors, une formation mettant en exergue les méta-connaissances sur les émotions (c'est-à-dire la conscience de ses connaissances telles que le monitoring ou l'évaluation de ses propres émotions) dans le quotidien de l'enseignant pourrait favoriser cette procédure réflexive et tendre vers « un meilleur enseignement » pour favoriser les apprentissages pour le plus grand nombre possible d'élèves.

Références

AUDRIN Catherine & SANDER David (2018), « Les biais dans les processus décisionnels », dans Laurent Hirsch & Christophe Imhoos (éds.), *Arbitrage, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement*, Zurich, Schulthess Éditions Romandes, p. 463-471.

ARNOLD Jane (2006), « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 144, n° 4, p. 407-425.

ARNOLD Jane (2011), « Attention to Affect in Language Learning », *Online Submission*, vol. 22, n° 1, p. 11-22.

- ARTINO Antony R. (2009), « Think, Feel, Act: Motivational and Emotional Influences on Military Students' Online Academic Success », *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 21, n° 2, p. 146-166, <https://doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9>
- ASLRASOULI Morteza & VAHID Morteza Saadat Pour (2014), « An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers Across Gender », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 98, p. 304-313, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>
- BECHARA Antonio & DAMASIO Antonio Rosa (2005), « The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision », *Games and Economic Behavior*, vol. 52, n° 2, p. 336-372.
- BECHARA Antonio, DAMASIO Helena & DAMASIO Antonio Rosa (2000), « Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex », *Cerebral Cortex (New York, N.Y.: 1991)*, vol. 10, n° 3, p. 295-307.
- BERDAL-MASUY Françoise & BOTELLA Marion (2013), « La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, vol. 48, p. 57-76.
- BOEKAERTS Monique (1997), « Affect, emotions, and learning », dans Lorin W. Anderson (éd.), *Teaching and teacher education*, Oxford, Pergamon, p. 402-407.
- BRACKETT Marc A., FLOMAN James L., ASHTON-JAMES Claire, CHERKASSKIY Lillia & SALOVEY Peter (2013), « The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing », *Teachers and Teaching*, vol. 19, n° 6, p. 634-646, <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>
- BROSCH Tobias, SCHERER Klaus R., GRANDJEAN Didier & SANDER David (2013), « The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making », *Swiss Medical Weekly*, vol. 143, <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>
- BULLOUGH Robert V., BULLOUGH Dawn Ann Mortensen & MAYES Pamela Blackwell (2006), « Getting in touch: Dreaming, the emotions and the work of teaching », *Teachers and Teaching*, vol. 12, n° 2, p. 193-208, <https://doi.org/10.1080/13450600500467399>
- BURIĆ Irena (2019), « The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis », *Learning and Individual Differences*, vol. 70, p. 12-20, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>
- CHAN David W. (2006), « Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 8, p. 1042-1054, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- CHANG Mei-Lin (2009), « An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers », *Educational Psychology Review*, vol. 21, n° 3, p. 193-218, <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- CHANG Mei-Lin (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*, vol. 37, n° 4, p. 799-817, <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- CHEN Junjun (2016), « Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory », *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, p. 68-77, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- CLAVEL Céline & CUISINIER Frédérique (2008), « Compréhension de textes en cycle 3 : les compétences scolaires médiatisent-elles l'effet de la tonalité émotionnelle ? », dans Even Loarer, Pierre Vrignaud, Jean-Luc Mogenet, Frédérique Cuisinier, Hanna Gottsesdiener & Pascal Mallet (éds.), *Perspectives différentielles en psychologie ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 441-444.
- CUISINIER Frédérique (2016), « Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche formation*, vol. 81, n° 1, p. 9-21.
- CUISINIER Frédérique & PONS Francisco (2011), *Émotions et cognition en classe*, Document de travail, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>

CUISINIER Frédérique, SANGUIN-BRUCKERT Christine, BRUCKERT Jean-Pierre & CLAVEL Céline (2010), « Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ? », *L'Année psychologique*, vol. 110, n° 1, p. 3-48.

CURTIS Cheryl & NORGATE Roger (2007), « An Evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum at Key Stage 1 », *Educational Psychology in Practice*, vol. 23, n° 1, p. 33-44, <https://doi.org/10.1080/02667360601154717>

DAMASIO Antonio Rosa (2006), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

DAMASIO Antonio Rosa, EVERITT Brian J. & BISHOP D. (1996), « The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex [and discussion] », *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, vol. 351, n° 1346, p. 1413-1420.

DIRKX John (2001), « The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning », *New Directions for Adult and Continuing Education*, vol. 89, p. 63-72.

D'MELLO Sidney & GRAESSER Art (2012), « Dynamics of affective states during complex learning », *Learning and Instruction*, vol. 22, n° 2, p. 145-157, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.001>

DUPONT Virginie, MONSEUR Christian, LAFONTAINE Dominique & FAGNANT Annick (2012), « L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans », *Revue française de pédagogie*, vol. 181, p. 55-70, <https://doi.org/10.4000/rfp.3918>

ELLSWORTH Phoebe C. & TONG E. M. W. (2006), « What does it mean to be angry at yourself? Categories, appraisals, and the problem of language », *Emotion*, vol. 6, p. 573-586, <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.4.572>

FARTOUKH Michaël, CHANQUOY Lucile & PIOLAT Annie (2014), « Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2 », *L'Année psychologique*, vol. 114, n° 2, p. 251-288.

FRENZEL Anne C. (2014), « Teacher emotions », dans Lisa Linnenbrink-Garcia & Reinhart Pekrun (éds.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, Routledge, p. 494-519.

FRENZEL Ann C., GOETZ Thomas, STEPHENS Elizabeth J. & JACOB Barbara (2009), « Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test », dans Paul A. Schutz & Michalinos Zembylas (éds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, New York, Springer US, p. 129-151, https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7

FRENZEL Anne C., PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, DANIELS Lia M., DURKSEN Tracy L., BECKER-KURZ Betty & KLASSEN Robert M. (2016), « Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES) », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 46, p. 148-163, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>

GROSS James J. (1998), « The emerging field of emotion regulation: An integrative review », *Review of General Psychology*, vol. 2, n° 3, p. 271-299.

HAGENAUER Gerda, HASCHER Tina & VOLET Simone E. (2015), « Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 30, n° 4, p. 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

HAGENAUER Gerda & VOLET Simone (2014), « 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': Exploring the nature and origin of university teachers' emotions », *Research Papers in Education*, vol. 29, n° 2, p. 240-262, <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>

HARGREAVES Andy (2000), « Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n° 8, p. 811-826, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

HATFIELD Elaine, CACIOPPO John T. & RAPSON Richard L. (1993), « Emotional Contagion », *Current Directions in Psychological Science*, vol. 2, n° 3, p. 96-100, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770953>

- HÜLSHEGER Ute R., LANG Jonas W. B. & MAIER Günter W. (2010), « Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study », *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 15, n° 4, p. 505-521, <https://doi.org/10.1037/a0021003>
- HUMPHREY Niel, BARLOW Alexandra, WIGELSWORTH Mickael, LENDRUM Ann, PERT Kirsty, JOYCE Craig, STEPHENS Emma, WO Lawrence, SQUIRES Garry, WOODS Kevin, CALAM Rachel & TURNER Alex (2016), « A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum », *Journal of School Psychology*, vol. 58, p. 73-89, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.07.002>
- JIANG Jingwen, VAURAS Marja, VOLET Simone & WANG Yili (2016), « Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 54, p. 22-31, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- KLASSEN Robert M., TZE Virginia M. C., BETTS Shea M. & GORDON Kelly A. (2011), « Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? », *Educational Psychology Review*, vol. 23, n° 1, p. 21-43, <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- KUNTER Mareike, FRENZEL Anne C., NAGY Gabriel, BAUMERT Jürgen & PEKRUN Reinhard (2011), « Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 4, p. 289-301, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- KUPPENS Peter, MECHELEN Iven Van & RIJMEN Frank (2008), « Toward Disentangling Sources of Individual Differences in Appraisal and Anger », *Journal of Personality*, vol. 76, n° 4, p. 969-1000, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00511.x>
- LARGY Pierre, SIMOËS-PERLANT Aurélie & SOULIER Lucile (2018), « Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 1, p. 191-216, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01663140>
- LOHBECK Annette, HAGENAUER Gerda & FRENZEL Anne C. (2018), « Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations », *Teaching and Teacher Education*, vol. 70, p. 111-120, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- MONTAGRIN Alison, BROSCHE Tobias & SANDER David (2013), « Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation », *Emotion*, vol. 13, n° 4, p. 622-628.
- NÄRING Gérard, BRIËT Mariette & BROUWERS André (2006), « Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers », *Work & Stress*, vol. 20, n° 4, p. 303-315, <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- NOTEBORN Gwen, BOHLE CARBONELL Katerina, DAILEY-HEBERT Amber & GIJSELAERS Wim (2012), « The role of emotions and task significance in Virtual Education », *The Internet and Higher Education*, vol. 15, n° 3, p. 176-183, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.03.002>
- NUGIER Armelle & NIEDENTHAL Paula M. (2005), « Les émotions aux commandes des cognitions », dans Luc Ria (éd.) *Les émotions*, Paris, Revue EPS, p. 31-43.
- PEKRUN Reinhard (1992), « The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators », *Applied Psychology*, vol. 41, n° 4, p. 359-376, <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- PEKRUN Reinhard (2000), « A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions », dans Jutta Heckhausen (éd.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development*, New York, Elsevier Science, p. 143-163.
- PEKRUN Reinhard (2006), « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice », *Educational Psychology Review*, vol. 18, n° 4, p. 315-341, <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- PEKRUN Reinhard & STEPHENS Elizabeth J. (2012), « Academic emotions », dans Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan, *APA educational psychology handbook*, Volume 2, Washington, American Psychological Association, p. 3-31.
- PEKRUN Reinhard, FRENZEL Anne C., GOETZ Thomas & PERRY Raymond P. (2007), « The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education », dans Paul A. Schutz &

Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Burlington, Academic Press, p. 13-36, <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, DANIELS Lia M., STUPNISKY Robert H., & PERRY Raymond P. (2010), « Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, FRENZEL Anne C., BARCHFELD Petra & PERRY Raymond P. (2011), « Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 36, n° 1, p. 36-48, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram, & PERRY Raymond P. (2002a), « Positive emotions in education », dans Erica E. Frydenberg (éd.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, Oxford, Oxford University Press, p. 149-173, <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>

PEKRUN Reinhard, GOETZ Thomas, TITZ Wolfram & PERRY Raymond P. (2002b), « Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 91-105, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

PEKRUN Reinhard & LINNENBRINK-GARCIA Lisa (2012), « Academic Emotions and Student Engagement », dans Sandra Christenson, Amy Reschly, Cathy Wylie (éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, Boston, p. 259-282, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

PEKRUN Reinhard, & PERRY Raymond P. (2014), « Control-value theory of achievement emotions », dans Pekrun Reinhard & Linnenbrink-Garcia (éds.), *International Handbook of Emotions in Education*, Abingdon (Royaume-Uni), Taylor & Francis, p. 120-141.

PEKRUN Pekrun & STEPHENS Elisabeth J. (2010), « Achievement Emotions: A Control-Value Approach », *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n° 4, p. 238-255, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>

PETIOT Oriane, VISIOLI Jérôme & DESBIENS Jean-François (2015), « Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe », *Revue française de pédagogie*, vol. 193, n° 4, p. 41-56.

PONS Francisco, HANCOCK Dawson R., LAFORTUNE Louise & DOUDIN Pierre-André (2005), *Emotions in learning*, Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

POSTAREFF Liisa & LINDBLÖM-YLÄNNE Sari (2011), « Emotions and confidence within teaching in higher education », *Studies in Higher Education*, vol. 36, n° 7, p. 799-813, <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>

PUOZZO CAPRON Isabelle (2013), « Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, vol. 33, p. 1-14.

PUTWAIN David W., BECKER Sandrine, SYMES Wendy & PEKRUN Reinhard (2018), « Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time », *Learning and Instruction*, vol. 54, p. 73-81.

RIA Luc (2009), *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation*, Paris, Presses universitaires de France, <https://www.cairn.info/travail-et-formation-des-adultes--9782130570431-page-217.htm>

RIA Luc & CHALIES Sébastien (2003), « Dynamique Émotionnelle et activité : Le cas des enseignants débutants », *Recherche et formation*, vol. 42, p. 7-19, <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>

RIA Luc & RÉCOPÉ Michel (2005), « Les émotions comme ressort de l'action », dans Luc Ria (éd.), *Les émotions*, Paris, Revue EPS, p. 11-20.

RIA Luc, SAURY Jacques, SÈVE Carole & DURAND Marc (2001), « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique », *Science et motricité : revue scientifique de l'ACAPS / ACAPS*, vol. 42, p. 47-58.

- RIA Luc, SÈVE Carole, SAURY Jacques, THEUREAU Jacques & DURAND Marc (2003), « Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences », *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, n° 3, p. 219-234, <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- ROGERS Carl (1972), « Bringing together ideas and feelings in learning », *Learning today*, vol. 5, n° 2, p. 31-43.
- ROSENBERG Erika L. (1998), « Levels of Analysis and the Organization of Affect », *Review of General Psychology*, vol. 2, n° 3, p. 247-270, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- SANDER David & SCHERER Klaus (2014), *Traité de psychologie des émotions*, Paris, Dunod.
- SCHERER Klaus (2001), « Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking », dans Klaus Scherer, Angela Schorr, Tom Johnstone (éds.), *Series in affective science: Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, New York, Oxford University Press, p. 92-120.
- SCHUTZ Paul A. & LANEHART Sonja L. (2002), « Introduction: Emotions in Education », *Educational Psychologist*, n° 37(2), p. 67-68, https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_1
- SEYHAN Gamze Bilir, KARABAY Sakire Ocak, TUNCDEMIR Tugce B. Arda, GREENBERG Mark T. & DOMOTROVICH Celene (2019), « The effects of Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Program on teacher-children relationships and children's social competence in Turkey », *International Journal of Psychology*, vol. 54, n°1, p. 61-69, <https://doi.org/10.1002/ijop.12426>
- STEVICK Earl W. (1980), *Teaching languages: A way and ways*, New York, Newbury House Publishers.
- SUTTON Rosemary E. (2004), « Emotional regulation goals and strategies of teachers », *Social Psychology of Education*, vol. 7, n° 4, p. 379-398, <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- SUTTON Rosemary E. (2007), « Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation », dans Paul A. Schutz & Reinhard Pekrun (éds.), *Emotion in Education*, Cambridge, Academic Press, p. 259-274, <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2>
- SUTTON Rosemary E., MUDREY-CAMINO Renée & KNIGHT Catharina C. (2009), « Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 2, p. 130-137, <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- SUTTON Rosemary E. & WHEATLEY Karl (2003), « Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research », *Educational Psychology Review*, vol. 15, n° 4, p. 327-358, <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- TAXER Jamie L. & FRENZEL Anne C. (2015), « Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions », *Teaching and Teacher Education*, vol. 49, p. 78-88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- TAXER Jamie L. & GROSS James J. (2018), « Emotion regulation in teachers: The "why" and "how" », *Teaching and Teacher Education*, vol. 74, p. 180-189, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- TORNARE Elise, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2016), « Emotion and orthographic performance in a dictation task: Direct effect of the emotional content », *L'année psychologique*, vol. 116, n° 2, p. 171-201.
- TORNARE Elise, CZAJKOWSKI Nikolai O. & PONS Francisco (2017) « Impact of induced joy on literacy in children: Does the nature of the task make a difference? », *Cognition and Emotion*, n° 31(3), p. 500-510.
- TRIGWELL Keith (2012), « Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education », *Instructional Science*, vol. 40, n° 3, p. 607-621, <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>