



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio
(ordinamento ex D.M. 270/2004)

**LES ÉMOTIONS DES ENSEIGNANTS DE
LANGUES ÉTRANGÈRES**

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Marie Christine Jamet

Laureando

Chiara Brisotto
Matricola 864639

Anno Accademico

2017 / 2018

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
CHAPITRE 1. LES ÉMOTIONS ET LA CLASSE	3
1.1. Théories des émotions	4
1.2. Les émotions dans la classe.....	7
1.3. La dimension émotionnelle de l'apprenant.....	9
1.3.1. <i>La motivation dans l'apprentissage et l'affectivité</i>	13
1.3.2. <i>Les émotions et l'« appraisal »</i>	16
1.4. La dimension émotionnelle de l'enseignant.....	17
1.4.1. <i>Les émotions et l'« appraisal »</i>	18
1.4.2. <i>La relation entre l'enseignant et les élèves</i>	21
1.4.3. <i>La relation entre l'enseignant et les collègues</i>	22
1.4.4. <i>La relation entre l'enseignant et la discipline enseignée</i>	23
CHAPITRE 2. LES ÉMOTIONS ET L'IDENTITÉ DE L'ENSEIGNANT	27
2.1. L'identité une tentative de définition	28
2.2. L'identité professionnelle de l'enseignant	31
2.2.1. <i>Le changement de l'identité et la théorie de l'évaluation</i>	33
2.2.2. <i>Les attributions causales</i>	35
2.3. L'évolution de la motivation	37
2.4. Le bien-être de l'enseignant	39
CHAPITRE 3. LA GESTION DES ÉMOTIONS	41
3.1. L'intelligence émotionnelle	42
3.2. L'intelligence sociale	44
3.3. Les compétences socio-émotionnelles de l'enseignant	45
3.3.1. <i>La conscience de soi</i>	47
3.3.2. <i>La maîtrise de soi</i>	49
CHAPITRE 4. LES EFFETS DES ÉMOTIONS DANS LA CLASSE	53
4.1. L'influence sur la cognition de l'enseignant sur sa méthode d'enseignement.....	54
4.2. L'influence sur l'apprentissage de l'apprenant	57
4.3. La contagion émotionnelle.....	60
4.3.1. <i>L'enthousiasme en classe</i>	62
4.3.2. <i>La colère en classe</i>	63

CHAPITRE 5. MÉTHODE DE RECHERCHE	67
5.1. Objectifs de recherche	67
5.2. Méthodologie	68
5.3. Participants.....	70
5.4. Outil de recherche	71
5.4.1. <i>Fiche biographique</i>	72
5.4.2. <i>Les émotions des enseignants</i>	72
5.4.3. <i>La gestion des émotions</i>	77
5.4.4. <i>La satisfaction au travail</i>	79
5.5. Procédure.....	81
5.6. Présentation des résultats.....	82
5.6.1. <i>Donnés des participants</i>	82
5.6.2. <i>Les émotions des enseignants</i>	88
5.6.3. <i>La gestion des émotions</i>	102
5.6.4. <i>La satisfaction au travail</i>	109
5.6.5. <i>Comparaison entre les enseignants de L2 et LE</i>	112
CHAPITRE 6. DISCUSSION	121
6.1. Les émotions des enseignants	121
6.2. La gestion des émotions	125
6.3. La perception des enseignants sur les effets des émotions	127
6.4. La satisfaction au travail.....	128
6.5. La comparaison entre les émotions des enseignants de L2 ET LE	130
6.6. Limites de l'étude et recherches futures.....	133
Conclusion	135
Bibliographie.....	139
Sitographie	151
Annexe A : les commentaires des enseignants.....	153
Annexe B : le questionnaire	163

Introduction

Ce mémoire est consacré à l'étude de la dimension émotionnelle des enseignants de langues. En effet, l'école représente un lieu à forte connotation émotionnelle, et il suffit de questionner ses souvenirs d'étudiant ou d'enseignant pour s'en rendre compte. Depuis quelques décennies, de nombreuses recherches se sont focalisées sur l'atmosphère émotionnelle de la classe, mais souvent du côté des élèves. Quant à l'enseignant, il a été principalement enquêté d'un point de vue rationnel, c'est-à-dire les chercheurs se sont focalisés sur l'ensemble de ses connaissances, de ses capacités et d'habiletés qui influencent les pratiques de l'enseignement.

Cela suffirait si les enseignants étaient des robots, en revanche comme tout être humain, ils ressentent aussi des émotions. Surtout dans la classe, où depuis ces dernières décennies, ils sont censés établir des programmes diversifiés selon les difficultés des élèves et au même moment gérer des situations complexes, sans pour autant oublier les objectifs didactiques qu'ils se sont posés. Cependant la formation des enseignants ne les prépare pas suffisamment à gérer les situations émotionnelles fortes implicites dans le processus d'enseignement. Ce n'est que récemment que des études (parmi lesquelles : Hargreaves 1998, Sutton et Wheatley 2003, Schutz et Zembylas 2009) ont souligné l'importance des émotions de l'enseignant et les effets sur l'apprentissage, mais on est encore loin d'avoir un cadre théorique de référence.

Étant consciente du fait que les émotions donnent sens à notre vécu, et le reconstruit, nous nous sommes intéressés à en comprendre les conséquences sur l'identité, la motivation et le bien-être de l'enseignant. En particulier notre enquête se focalise sur l'enseignant de langues étrangères, qui crée un pont entre deux cultures et deux identités différentes. Ainsi, notre recherche vise à décrire l'expérience émotionnelle des enseignants, en particulier les émotions ressenties et les situations qui les déclenchent, et à comprendre si, d'après les enseignants, les émotions influencent leurs pratiques d'enseignement. De plus nous souhaitons prendre en compte les stratégies que l'enseignant utilise pour gérer les émotions dans la classe.

Cette étude se propose de cerner les diverses répercussions que les émotions ont sur les enseignants, à travers une étude de cas concernant des enseignants de langue étrangère. Après une présentation des théories des émotions, la première partie sera consacrée au

ressenti des acteurs principaux du contexte scolaire, l'apprenant et l'enseignant, avec un regard particulier sur la nature des émotions dans les relations affectives de ce dernier. Ensuite, une deuxième partie examinera le rôle des émotions dans la construction de l'identité et la motivation de l'enseignant, ainsi que la gestion des situations perturbantes et l'impact dans la classe. Ces deux premières parties nous offriront le cadre théorique pour examiner dans la troisième partie notre étude de cas plus en détail. Afin de recueillir un nombre élevé de données, nous avons utilisé un questionnaire, que nous a permis d'enquêter plusieurs aspects liés aux émotions des enseignants. Cependant, les enseignants qui ont répondu au questionnaire, nous ont laissé des commentaires facultatifs très intéressants qui ont été utilisés dans l'analyse des données et dans la discussion des résultats.

Chapitre 1. Les émotions et la classe

Tout le monde sait ce qu'est une émotion. Elle fait partie de notre vie quotidienne et c'est ce qui donne couleur et sens à notre existence. Toutefois, notre vécu ne nous permet pas de donner une définition claire de ce que c'est la joie, la peur, la tristesse etc. Lorsque nous pensons à une situation où nous avons éprouvé une émotion forte et intense, nous évoquons en même temps des changements corporels : les yeux et la bouche ouverts, une forte palpitation cardiaque, une augmentation de la température corporelle. De plus, nous nous souvenons aussi de l'apparition de pensées intimement liées à l'émotion ressentie.

Jusqu'à présent les psychologues n'ont pas encore trouvé une définition unifiée qui prenne en charge tous les aspects. Il existe toutefois un consensus général chez les spécialistes, qui considèrent les émotions comme des systèmes complexes et coordonnés, généralement de courte durée, qui se composent de plusieurs réponses : physiologiques, motrices et cognitives. Ainsi, ces réponses, suscitées par un stimulus ou une situation particulière du moment, s'influencent et s'accommodent, pour contribuer ensemble à la réalisation d'une disposition à l'action. Cette dernière a la fonction de maintenir ou de modifier (renforcer ou rompre) la relation actuelle entre le sujet et l'événement, en orientant ainsi le sujet vers un acte. Par exemple le plaisir révèle une acceptation de la relation et une disposition au contact. Les dispositions à l'action s'attachent à l'expérience subjective du sujet et cela contribue à rendre les réponses différentes d'une émotion à l'autre.

D'après Ekman (1992), il y aurait un nombre restreint d'émotions universelles et innées, partagées donc par tous les peuples et les animaux. Ce sont les émotions primaires ou de base, et généralement elles sont : la joie, la peur, la colère, la surprise, le dégoût et la tristesse. À celles-là des émotions secondaires ou complexes s'ajoutent : la honte, la culpabilité, l'embarras, la jalousie et l'envie. Elles résultent de l'apprentissage des émotions primaires, notre vécu et nos expériences personnelles.

Cependant aucune taxonomie ne pourra jamais inclure tous les exemplaires émotionnels discrets, et dans cette étude, nous sommes loin de donner toutes les classifications à ce sujet. Quelle que soit la classification des émotions, nous nous intéressons ici à voir le rôle des émotions dans le cadre scolaire, et les effets cognitifs que celles-ci provoquent. Pour ce faire, nous verrons dans ce chapitre les théories scientifiques qui ont éclairé la

fonction et la nature des émotions en général, et dans le contexte plus spécifique de l'apprentissage et de l'enseignement.

1.1. Théories des émotions

Le terme « émotion » n'est utilisé dans les traités philosophiques qu'à partir du XVII^{ème} siècle lorsqu'il fait son apparition dans le traité du philosophe Descartes (1649) « Les Passions de l'âme ». Néanmoins, comme le souligne Derouesné (2011) l'étymologie montre que les termes « émotion » et « passion » ne partagent pas la même signification. Le terme « passion » dérive du grec *pathos* et il désigne à la fois un sentiment fort et un état d'âme de souffrance et de supplice, généré par des événements extérieurs qui ont troublés le fonctionnement de la raison.

C'est pourquoi le terme employé a une connotation passive, car il décrit le fait de subir des sentiments empêchant l'usage de la raison. En revanche le terme *émotion* s'éloigne du terme *passion* par sa valence active : étymologiquement il dérive du latin *motio*, c'est-à-dire mouvement. Par ailleurs cette même racine donnera ensuite le terme motivation, ce qui souligne le lien étroit entre l'émotion et la motivation, dont nous traiterons dans les paragraphes qui suivent. (cf. Derouesné, 2011:70-74).

Le premier sens du terme émotion implique donc une mise en mouvement de sensations qui se réalise à l'intérieur de la personne, mais toujours hors contrôle. Pour que les émotions perdent leur valence négative, il faut attendre jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle lorsque le philosophe David Hume les décrit comme des moteurs indispensables à la base de la motivation humaine. Du reste, l'apparition du mouvement Romantique du XIX^{ème} siècle marque la fin de l'ère de la raison.

Ce sont pourtant les théories de Charles Darwin qui donnent un élan aux études sur l'émotion. Dans son livre paru en 1872 « L'expression des émotions chez l'animal et chez l'homme » Darwin se sert des émotions pour illustrer sa thèse sur l'évolution des espèces. D'après lui, l'expression émotionnelle accorde un avantage sélectif, chez les animaux et les êtres humains, en raison de sa fonction communicative. En outre, la comparaison des émotions des animaux et des êtres humains montre que les émotions sont innées et héréditaires, elles sont donc loin d'être le produit de l'éducation.

Suite aux théories darwiniennes, l'urgence de définir les émotions par une approche scientifique s'impose. Ainsi, la première controverse s'articule autour de la nature de

l'émotion : pour certains l'émotion a origine dans le corps, pour d'autres dans le cerveau. D'après William James (1884), et Carl George Lange (1885), les modifications corporelles anticipent le vécu psychologique, qui entrerait en jeu en dernier. C'est-à-dire premièrement le corps connaît un changement physiologique (Je vois un lion, je cours), et ensuite il ressent l'émotion après qu'il s'est aperçu du changement. (J'ai peur car je cours). Contrairement à James, les physiologistes Walter Bradford Cannon (1927) et Philip Bard (1928) renversent le rapport dans le processus émotionnel : le ressenti émotionnel (dans le cerveau) serait à l'origine des manifestations physiologiques. (Je cours car j'ai peur). Cette théorie invoque l'importance du système nerveux central, en particulier le thalamus, dans le processus de déclenchement des émotions. Aujourd'hui c'est cette thèse qui a obtenu un consensus général, tout en considérant la relation entre les émotions, le système nerveux et la mise en œuvre de comportements extérieurs.

Le deuxième débat s'articule autour de l'épineuse question « cognition ou émotion ? ». Il est possible de distinguer deux grands courants selon la priorité donnée à l'émotion ou à la cognition. Ainsi on distingue d'une part les théories psychoévolutionnistes, et d'autre part les théories de l'évaluation et les théories sociales. Les premières reposent sur les idées de Charles Darwin, et sont représentées par Robert Plutchik (1980), Paul Ekman (1992) et Carrol Ellis Izard (1977). Ces chercheurs se situent dans une perspective évolutionniste, et ils partagent donc la notion d'émotion comme instrument efficace d'adaptation. Ainsi Boucenna définit l'émotion pour Ekman comme :

«des réactions transitoires, bio-psycho-sociales conçues pour aider les individus à s'adapter et à faire face à des événements qui ont des implications pour leur survie et leur bien-être ». (Boucenna, 2011:23)

Leurs théories se basent sur l'idée qu'en présence d'un stimulus - événement, un programme inné est déclenché, aussi appelé « émotion primaire » et cela génère des configurations physiologiques particulières. (cf. Derousné, 2011:72). Ces émotions primaires sont universelles à tous les espèces et elles fournissent des réponses aux schémas pré-adaptés construits au cours de la vie. De cette façon, ce sont les caractéristiques du stimulus qui provoquent l'émotion et la cognition se limite à la perception de cet événement. Cependant, de nombreuses critiques s'opposent à cette théorie. La définition de l'émotion n'est pas encore claire, comme il n'est pas clair quelles émotions sont innées à tous les espèces. En effet, le nombre des émotions varie selon l'auteur (Ekman en considère six : la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère

et la tristesse, tandis que Plutchik en compte huit, il ajoute l'acceptation et l'espérance, mais d'après Izard elles sont neuf : la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère, l'angoisse, la tristesse, le mépris et l'intérêt.) De plus, la notion de réaction innée et fixée (ce qu'on appelle instinct chez les animaux) ne s'applique pas aux hommes, car un même événement-stimulus peut déclencher des émotions différentes chez un même individu à des moments différents, aussi bien qu'une même émotion peut être déclenchée par des stimuli différents.

La deuxième théorie, appelée aussi Théorie Cognitive de l'évaluation (Cognitive Appraisal Theory), considère que l'émotion n'est pas déclenchée par un stimulus mais par l'évaluation du sujet par rapport à la signification de l'évènement en lien avec ses objectifs. (cf. Derousné, *ibidem*:73). L'apport majeur de cette théorie est d'identifier des critères qui sont censés sous-tendre le processus d'évaluation de l'émotion. Ainsi la plupart des auteurs partagent les mêmes critères : l'évaluation sur la nouveauté, le caractère plaisant intrinsèque, l'importance pour les buts, le caractère prédictible, la possibilité de gérer les conséquences de l'évènement et l'accord avec les normes sociales et personnelles. (Schumann, 1998). Le mélange de ces évaluations donne donc lieu aux émotions.

Le mécanisme d'évaluation a été formulé par Magda B. Arnold (1960), considérée comme la pionnière du modèle, ensuite repris par d'autres auteurs comme Scherer (1984), Lazarus (1984), et Fridja (1986). En général, ce mécanisme prévoit trois étapes : a) lors d'un événement significatif (pour l'individu), un input est codifié, b) l'input est évalué (phase de « l'appraisal » en utilisant le terme anglais), c) l'évaluation entraîne des réactions (émotives, physiologiques). Cette phase est appelée en anglais « arousal ». Ainsi, Scherer décrit l'émotion comme multidimensionnelle, formée par cinq composantes : a) une composante d'évaluation cognitive de la situation qui déclenche l'émotion, b) une composante physiologique (par exemple les changements corporels) , c) une composante d'expression motrice (les changements des expressions faciales et vocales, ainsi que les changements de posture et de gestualité), d) une composante motivationnelle qui inclut la tendance à agir (évitement ou rapprochement) et e) une composante de sentiment subjectif qui reflète l'expérience vécue. De plus, d'après Lazarus (*op.cit.*), la réaction finale de l'individu repose sur plusieurs évaluations, ce qui permet la variabilité des émotions éprouvées.

Aujourd'hui les théories de l'évaluation cognitive dominent les études sur les émotions, puisqu'elles ont apporté des contributions importantes sur la façon dont les émotions

naissent et se différencient.

Parallèlement aux théories cognitives, à partir des années 70 des Théories Sociales apparaissent. Leurs idées reposent sur le fait que la psychologie des émotions ne peut pas être indépendante de l'étude du contexte social où l'individu est inséré. En conséquence selon les sociologues, il faut considérer que les émotions, leur mode d'expression ainsi que leur signification, sont différents selon le temps historique et selon la culture de référence. En outre, ces chercheurs étudient les émotions dans une interaction, car elles sont le plus souvent déterminées par des relations sociales. Leur apparition fait donc intervenir les notions de la classe sociale, la profession, le genre, les groupes ethniques, les nations etc. (Derouesné, 2011).

En conclusion, nous nous apercevons qu'une émotion est un système dynamique et complexe qui se construit dans des interactions sociales, et elle est médiatisée par une évaluation subjective de la situation. Afin d'être étudiées, elles ont besoin de l'apport de plusieurs niveaux d'observations, (neurobiologique, psychologique et psychosocial), dans un système holistique qui garantit leur autonomie à chaque niveau.

Dans notre étude, nous avons choisi de décrire le fonctionnement des émotions dans une perspective cognitive, tout en considérant l'aspect social et relationnel qui est indispensable afin de comprendre l'apparition des émotions et leurs effets.

1.2. Les émotions dans la classe

Les émotions occupent une place essentielle à l'intérieure de la classe. Les enseignants, au même titre que les élèves, sont des êtres humains, et comme tels ils ressentent des émotions, positives ou négatives. Comme on l'a vu plus haut, une émotion se manifeste lors d'un événement spécifique qui déclenche toute une série de manifestations physiques, mentales et comportementales. Étant donné la nature du contexte d'apprentissage dans la classe, il est bien évident qu'il y a plusieurs situations qui ont le pouvoir de susciter une réponse émotionnelle : le style d'enseignement de l'enseignant, la nature des activités didactiques, le sens que l'élève accorde à la discipline en fonction de ses croyances et de ses expériences précédentes et la dimension et la composition de la classe.

Dans toutes ces situations, l'enseignant et l'étudiant se trouvent constamment confrontés à des situations nouvelles, troublantes et plus ou moins agréables. Du reste,

le processus d'apprentissage implique toujours une reconstruction du système de croyances et de connaissances. À l'instar de Bachelard (1938) :

« c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles [...]. On construit contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation ». (Bachelard, op.cit. :15, dans Cuisinier F., Pons F. 2011 :4).

L'apprentissage et l'enseignement sont donc étroitement liés à l'apparition des émotions. Par ailleurs, les études sur la dimension émotionnelle dans la classe ne se limitent pas à étudier quels types d'émotions surgissent et à quel moment, mais il y a un nombre considérable de recherches qui s'intéressent aux conséquences des émotions sur la cognition de l'étudiant et de l'enseignant. En effet, la dimension affective n'est pas détachée du comportement et des croyances de l'individu, au contraire, les émotions, la cognition et les actions sont connectées entre elles. (Damasio, 1994).

Les émotions contrôlent donc l'attention, influencent la motivation, modifient le système de croyances et ont des répercussions sur l'identité et sur la confiance en soi. (Burke et Stets, 2009). Voilà pourquoi une étude sur la dimension émotionnelle dans le contexte scolaire s'avère nécessaire, car de nombreuses études suggèrent une relation entre les émotions et la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement. (Šarić, 2015, Rodrigo-Ruiz, 2016).

Ce mémoire vise à analyser les émotions chez les enseignants et le poids qu'elles ont sur le processus d'enseignement. Toutefois, ce serait une faute de ma part de ne pas considérer les émotions des apprenants aussi, car les membres d'un groupe s'influencent mutuellement et on ne peut pas étudier l'un sans prendre en compte l'autre. Nous allons donc faire tout d'abord une synthèse des études sur les émotions de l'apprenant et sur la relation entre celles-ci et la motivation, pour aborder ensuite le thème des émotions ressenties par l'enseignant.

1.3. La dimension émotionnelle de l'apprenant

L'importance des facteurs affectifs dans l'apprentissage des élèves n'est pas une nouveauté. L'urgence de donner une place à la dimension émotive chez l'enfant se trouvait déjà dans les ouvrages de Dewey, de Montessori e de Vygotsky dans la première moitié du XXème siècle. Cependant il faut attendre jusqu'aux années 70 pour assister à une révolution véritable dans la didactique des langues. C'est plus précisément vers la fin des années 60 que des ouvrages marquent le début d'une psychologie humaniste, qui place l'élève au centre des études et qui s'accompagne d'un intérêt pour l'apprenant et pour sa façon d'apprendre.

Dans son livre paru en 1969, « Freedom to learn », le psychologue Carl Rogers questionne les modèles didactiques utilisés par les enseignants, en décrivant l'apprentissage comme :

« lifeless, sterile, futile, quickly forgotten stuff which is crammed into the mind of the poor helpless individual tied into his seat by the iron clad bonds of conformity» (1969:3).

Pour cette raison, il souligne l'importance de rendre le contenu significatif pour l'élève, sans pour autant oublier la dimension émotive, qui a une place essentielle dans l'apprentissage et le processus mnémonique.

Par ailleurs, d'après le linguiste Noam Chomsky (1968), chaque humain naît avec une capacité linguistique innée, nommée LAD (Language Acquisition Device). Dès lors, tout étudiant a les capacités en soi même pour développer le langage, et les enseignants sont censés de les y aider, car les nouvelles découvertes des années 80 - 90 montrent que les élèves se distinguent entre eux par les stratégies employées, par les styles et par les traits personnels qui ont des conséquences aussi sur leurs apprentissage. (Oxford 1990). Ainsi, le rôle de l'enseignant à l'égard des élèves est celui du LASS (Language Acquisition Support System) développé par Jérôme Bruner (1966). Ce système de support doit mener les élèves à l'acquisition à travers une méthodologie didactique significative et pensée pour l'apprenant.

Le psychologue Howard Gardner (1983) s'inscrit dans ce nouveau cadre d'intérêt pour l'élève lorsqu'il distingue bien sept types d'intelligences, parmi lesquelles aussi celle intra-personnelle et interpersonnelle, qui jusqu'à présent n'étaient pas prises en compte puisque la didactique en général n'envisageait que l'intelligence linguistique et celle

logico-mathématique.

Cette dichotomie entre l'émotion et la rationalité est reprise par le neurologue Damasio. Dans son livre « Descartes' error » (1994) il démontre que les émotions et la cognition ne sont pas du tout des entités séparées, mais au contraire, les émotions jouent un rôle dans le raisonnement et la prise de décision. En d'autres termes, au moment de prendre une décision, nous faisons des raisonnements qui sont souvent liés à des situations que nous avons déjà vécues. Ces situations ont déclenché des émotions chez nous, de peur, d'anxiété, de joie etc. Ensuite, les émotions ressenties dans le passé, influencent la décision dans le présent, afin d'éviter ou de réitérer un scénario dans le futur. Si la peur nous empêche de prendre des risques inutiles, la joie peut nous donner la force pour prendre courage.

Daniel Goleman, psychologue américain, tout comme Damasio, défend l'idée que les émotions ont des effets sur la prise de décisions. Ainsi dans son livre « Emotional Intelligence » (1995) il s'occupe de décrire l'intelligence émotionnelle, composée par cinq éléments essentiels :

- a) la conscience de soi : l'habileté de reconnaître et de nommer correctement ses émotions, ainsi que comprendre leurs effets sur les autres,
- b) la maîtrise de soi : la capacité de gouverner les émotions et réfléchir avant d'agir faisant épreuve d'un esprit d'ouverture au changement,
- c) la motivation : la capacité d'utiliser les émotions comme moteur interne afin de poursuivre des objectifs avec l'énergie et la persévérance pour faire face aux obstacles,
- d) l'empathie : il s'agit de compétences liées à la compréhension d'autrui, c'est-à-dire la capacité de capter les sentiments et les points de vue des autres, démontrant sensibilité et intérêt envers les personnes,
- e) la maîtrise des relations humaines : la capacité de gérer et négocier les conflits, de cultiver des relations et de travailler avec les autres à des objectifs communs.

Son livre a eu des échos dans le monde de la didactique. Tout d'abord il a montré que la capacité de comprendre ses émotions et le ressenti d'autrui, relevait d'une forme d'intelligence, même si différente de celle mesurée dans le QI. Ensuite, il a mis l'accent sur l'importance de la relation sociale qui se déroule à l'intérieur d'une classe, où chacun est exposé aux autres, au bien et au mal, et cela a bien évidemment des effets sur

l'apprentissage.

Parallèlement à l'étude du rôle des émotions dans les relations sociales, d'autres études menées par des psychologues humanistes et neurolinguistiques, ont éclairé le rôle des émotions dans le fonctionnement du cerveau et l'assimilation des informations nouvelles. Les émotions positives ou agréables facilitent les apprentissages, en revanche les émotions négatives nuisent ces derniers. Ces réflexions sur l'état émotionnel de l'apprenant au moment de l'apprentissage nous amènent encore une fois à traiter la relation entre l'émotion et la cognition, car les deux sont étroitement liées, aussi par des raisons neurologiques.

Cette idée est défendue par plusieurs chercheurs de neurologie (Dolcos et al., 2011) et de psychologie (Metcalf et Mischel, 1999). D'après eux, les émotions et la cognition sont des systèmes distincts mais interactifs : a) le système cognitif situé dans l'hippocampe, la glande responsable des fonctions cognitives (l'attention, la mémoire et la perception), et b) le système émotionnel situé dans l'amygdale, responsable de l'élaboration des émotions et la gestion des stimuli émotionnels inconditionnés. Plusieurs évidences ont montré que les deux systèmes se conditionnent mutuellement. D'une part les émotions peuvent modifier l'évaluation cognitive (appraisal) et avoir donc des influences significatives sur la mémoire et l'apprentissage. D'autre part, les émotions sont aussi influencées par la cognition, qui ayant reçu l'alarme de l'amygdale, établit une réponse et analyse la situation d'une façon plus analytique en fonction de la circonstance. D'autres études ont mis en évidence que les processus cognitifs sont affectés par les émotions, en particulier l'attention, le raisonnement, et le problem-solving. (cf. Tyng et al. 2017).

En ce qui concerne l'apprentissage de langues étrangères, Stephen D. Krashen, (1982), qui soutient une approche naturelle d'acquisition d'une langue seconde, a souligné l'importance que le « filtre affectif » revêt dans le processus d'acquisition d'une langue. Selon le linguiste, pour que de nouvelles informations soient acquises, il est important que le filtre affectif ne soit pas activé, puisqu'il devient une sorte de blocus mental qui empêche le nouveau concept de devenir acquisition. Ce filtre, métaphore pour décrire des stimuli chimiques, s'active toujours lorsque l'étudiant est dans un état mental de stress et d'anxiété. L'activation met alors en confusion l'hippocampe, ayant des conséquences sur le processus d'in-take. (Cardona, 2001, Balboni, 2015).

On comprend aisément qu'il s'agit d'un mécanisme de défense activé lorsqu'une émotion (dans ce cas négative) est ressentie. Selon Järvenoga et Järvela (2005) il peut

s'activer dans cinq catégories où les émotions sont d'habitude évoquées: 1) le soi : l'estime de soi, le sentiment d'efficacité, et l'image de soi qui peut être mise en danger; 2) le contexte : le climat émotionnel de la classe, les relations entre enseignant-élèves et entre les élèves ; 3) la tâche : la nature de l'activité proposée ; 4) la performance : les résultats obtenus ; 5) l'interaction. L'activation du filtre entraîne donc un rejet pour l'étude de la langue. Ceci provoque la mise en place d'un véritable cercle vicieux: les faibles efforts de l'élève conduisent aux résultats négatifs, qui poussent à réactiver le filtre affectif, qui cause à son tour le dégoût et l'évitement.

Jusqu'à présent les études réalisées dans le domaine des émotions dans la didactique des langues étrangères, ne se sont intéressées qu'au problème de l'anxiété, qui peut surgir lors de la communication orale, de l'écoute en langue étrangère, de l'évaluation sociale et des feedback négatifs de l'enseignant. Or, le répertoire des émotions est bien plus varié, voilà pourquoi des développements récents de la recherche en didactique ont mis en évidence l'influence des émotions positives afin de faciliter et de promouvoir l'apprentissage. Dans les études sur la langue seconde, Peter MacIntyre and Tammy Gregersen (2012) ont commencé à s'intéresser à la psychologie positive en se focalisant sur les effets dans l'apprentissage du langage.

Nous avons vu comment le contexte scolaire engendre plusieurs situations effrayantes et stressantes pour l'apprenant, mais nous devons rappeler qu'il peut aussi apporter des sentiments de réussite, d'amusement, d'intérêt et de bonheur. Ainsi que faciliter des relations positives et des interactions avec les autres. Certes, l'apprentissage implique toujours un mélange d'émotions négatives et positives, mais il est important que les deux émotions soient équilibrées, de ce fait les émotions positives atténuent les effets des émotions négatives. Cependant, celle-là n'est pas la seule fonction des émotions positives, puisque comme le filtre affectif de Krashen limite les habiletés de l'apprenant, ainsi les émotions positives peuvent élargir nos ressources. C'est ce que souligne la psychologue Barbara Fredrickson (2001) lorsqu'elle propose sa théorie « Broaden and Build » (élargir et construire) :

«The broaden and build theory states that certain discrete positive emotions – including joy, interest, contentment, pride, and love – although phenomenologically distinct, all share the ability to broaden people's momentary thought-action repertoires and build their enduring personal resources, ranging from physical and intellectual resources to social and psychological resources.» (Fredrickson, 2001:219)

Cette théorie décrit la fonction des émotions positives (respect, joie, gratitude, élévation) dans l'apprentissage, distinguant au moins cinq fonctions : 1) Elargir l'attention et le raisonnement de l'élève, en l'amenant au jeu et l'exploration ; 2) Atténuer les effets négatifs des émotions négatives ; 3) promouvoir des stratégies efficaces en réponse aux épisodes stressants, donnant plus d'attention au sentiment de bonheur et d'intérêt ; 4) favoriser l'instauration de liens sociaux ; 5) soutenir le bien-être futur de la personne. (cf. Friedrickson, op.cit :197).

L'apprenant qui éprouve des émotions positives est capable de penser de façon créative, de s'activer et de s'engager dans l'apprentissage d'une manière plus ouverte et moins stressante. Le long procès de l'étude des langues requiert de la part de l'apprenant l'attention, la motivation et la patience. Quant à l'enseignant, son rôle est d'influencer les états émotionnels, là où est-il possible, pour empêcher l'activation du filtre affectif et, en revanche, soutenir les émotions positives.

1.3.1. La motivation dans l'apprentissage et l'affectivité

L'émotion et la motivation semblent partager une relation de cause à effet. Selon les psychologues le lien entre les deux se motive pour trois raisons. Premièrement le terme émotion et motivation partagent la même racine latine « movere » qui signifie se déplacer, être en mouvement. Deuxièmement toutes les deux activent un comportement, une réaction, chez un individu. Finalement, les émotions possèdent des composantes motivationnelles en elles-mêmes. Par exemple la joie motive un individu à obtenir des résultats positifs.

Par conséquent, l'étude de la motivation des apprenants ne doit pas oublier la dimension émotionnelle. Dans le cas de l'apprentissage des langues, un élève motivé trouve dans le plaisir et dans l'intérêt pour la langue, le moteur et la force pour faire face aux obstacles et pour s'engager et persister dans son objectif. Depuis des décennies, la motivation a été l'objet d'étude de nombreux chercheurs. Les définitions de la motivation sont multiples, et maints chercheurs ont insisté en particulier sur la présence de deux types de motivation : l'une extrinsèque, provoquée par une circonstance extérieure, comme par exemple les punitions, les récompenses ; et l'autre intrinsèque, où l'action est accomplie par plaisir et intérêt. (Deci et Ryan, 1985). En Italie, depuis les années 60-70 les spécialistes de l'Ecole Vénitienne (La Scuola Veneziana) ont souligné la nécessité

de développer une motivation intrinsèque chez les apprenants pour faciliter l'apprentissage, insistant sur la dimension émotionnelle.

Fabio Caon dans « Le plaisir dans l'apprentissage des langues » (2006) présente les modèles motivationnels les plus importants de l'École Vénitienne, notamment celui de Renzo Titone, Giovanni Freddi et Paolo Balboni. Le premier est le modèle ego-dynamique de Renzo Titone (1973). Le modèle se base sur l'idée que l'apprenant est un sujet actif (voilà pourquoi le nom «ego») qui prend en charge ses décisions et ses responsabilités dans l'apprentissage. Comme le processus d'acquisition requiert un effort considérable, la présence active du sujet est nécessaire, qui motive à son tour le mécanisme d'acquisition. D'après Titone, chacun d'entre nous, réalise un projet sur son propre avenir. Dans ce projet, des stratégies visant à apprendre la langue étrangère sont mises en œuvre, si la présence d'une langue étrangère a un rôle important pour réaliser les objectifs préfixés dans le futur.

Par exemple, le projet futur d'un apprenant italien est celui de travailler en France. Il pense que pour atteindre son objectif il devrait connaître le français, alors il emploie des stratégies qu'il trouve utiles : il s'inscrit au cours de français. Après cela, c'est le moment de la phase « tactique » qui doit confirmer la validité des stratégies qu'il a choisies. Cette phase marque la mise en pratique des stratégies, dans notre exemple le cours de français. Si les résultats obtenus sont positifs, par rapport au projet de l'ego, la stratégie envoie un feedback positif, et ego maintient et nourrit la motivation pour continuer à adopter la stratégie.

Ce modèle est innovant puisqu'il ne décrit pas la motivation comme une force permanente dans le temps, au contraire, la motivation est toujours remise en cause par les activités et les stratégies adoptées lorsqu'elles éloignent l'apprenant de son objectif. C'est donc à l'enseignant de soutenir la motivation à l'aide des activités stimulantes et diversifiées. Toutefois, ce modèle présente des limites, puisqu'il s'applique bien aux langues que l'on choisit d'apprendre, mais il ne s'applique pas aux langues que l'on est obligé d'apprendre à l'école. (cf. Caon, op.cit:13-15).

Face à cette problématique, Giovanni Freddi (1994), dix ans après Titone, propose une didactique qui s'intéresse au développement d'une motivation basée sur la curiosité et sur l'intérêt envers les différences. Avant même d'apprendre, chaque étudiant apporte avec lui des expériences précédentes de contact avec la langue, des convictions, des préjugés personnels envers la langue d'étude. Par conséquent, à travers le partage des pré-connaissances dans la classe, l'enseignant peut démonter les idées erronées qui

empêchent le plaisir d'étudier la langue. Ainsi, Freddi souligne l'importance de soutenir la motivation dans toutes les phases de l'unité didactique, en s'appuyant sur le désir propre de l'être humain de connaître les diversités et d'être en contact avec d'autres façons d'agir et de penser. (cf. Caon, op.cit. :15-16).

Parallèlement au modèle du Renzo Titone, Paolo E. Balboni élabore le modèle tripolaire de la motivation aux langues (1994), dans lequel il décrit les trois facteurs qui poussent à agir : le devoir, le besoin et le plaisir. (cf. Caon, op.cit. :16-19).

- a) le devoir se trouve typiquement dans le contexte institutionnel traditionnel. Ce type de motivation surgit lorsque l'apprenant n'a pas intérêt envers la langue étudiée ou bien, les enseignants utilisent une méthodologie stérile et autoritaire qui n'engage pas la participation de l'élève. L'apprenant se sent alors obligé d'apprendre la langue, par crainte de mauvaises notes, des parents, des enseignants. Par conséquent le filtre affectif s'active et il n'y a pas d'acquisition,
- b) le besoin est un facteur motivationnel plus efficace que le devoir, mais il présente des limites : en effet, celui-ci fonctionne jusqu'à ce que l'apprenant trouve que son objectif est satisfait. Lorsque l'objectif a été atteint, l'intérêt et la motivation cessent d'exister,
- c) le plaisir est la motivation la plus puissante. D'après Balboni, le plaisir n'est pas seulement lié à une émotion positive mais aussi à la satisfaction de l'apprentissage, un besoin cognitif primaire, au plaisir de la variété, du nouveau, des défis, de systématisation des connaissances, et aussi au propre sens de devoir.

En particulier le sens de devoir a été étudié par F. Caon (2012) dans le contexte d'apprentissage des langues obligatoires à l'école. D'après Caon, le sens de devoir peut quand même conduire au plaisir si une relation significative se réalise parmi les élèves et l'enseignant. C'est-à-dire une relation qui a comme pré-supposés : a) l'attention aux besoins des apprenants et les capacités qui les rendent différents et les valorisent , b) l'attention aux intérêts et au rôle que la langue a dans leur vision future , c) la capacité de négocier les choix, tout en prêtant attention aux demandes des apprenants et aux objectifs scolaires , d) la capacité de rendre transparent la didactique utilisée, et en même temps faire preuve de négociation afin de rendre les élèves coresponsables de propres apprentissages , enfin, e) la capacité de créer des conditions d'apprentissage innovatrices, riches et créatives, pour le développement des capacités communicatives

et sociales, en utilisant des méthodologies ludiques qui prennent en compte la dimension émotionnelle des élèves. (cf. Caon 2006:34).

1.3.2. *Les émotions et l' « appraisal »*

À la lumière de ce qui précède, il est évident que la dimension émotionnelle dans l'apprentissage ne doit pas être oubliée. Elle recouvre une place très importante dans la motivation et dans les décisions. C'est pour cela qu'elle doit être toujours nourrie ou produite.

Récemment nous avons beaucoup découvert sur le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage, surtout grâce aux travaux des neurosciences. John Schumann (1994) a cherché à comprendre la façon dont un apprenant de langue étrangère évalue des stimuli externes, qui ensuite provoquent des réponses émotionnelles. Il identifie ainsi cinq dimensions où a lieu l'appréciation positive des stimuli. La compréhension du mécanisme d'évaluation peut être un outil précieux pour les enseignants afin d'anticiper et de comprendre les émotions des apprenants.

- a) Nouveauté : la routine est source d'ennui, aussi dans l'apprentissage. C'est pour cela que la variation dans les méthodologies, les activités, les techniques didactiques, stimule la curiosité, l'envie et le plaisir des apprenants,
- b) caractère agréable de l'input: l'être humain est naturellement attiré par la beauté. Alors, un livre plein de couleurs et d'images capte mieux l'attention des élèves,
- c) image sociale et image de soi autour de l'événement : on apprend lorsque notre image n'est pas en danger. Le rôle de l'enseignant est donc de montrer que l'erreur est humaine et que le professeur est dans la classe pour aider, pas pour punir,
- d) faisabilité de la tâche didactique : la sensation d'être capable de gérer la situation,
- e) pertinence fonctionnelle : combien l'activité est conforme aux objectifs que l'apprenant a défini. C'est à l'enseignant d'expliquer la relevance des activités qu'il propose, le pourquoi les élèves doivent faire quelque chose, et comment cela pourrait être utile pour eux. Cela permet de prendre des responsabilités dans son propre apprentissage.

1.4. La dimension émotionnelle de l'enseignant

Les émotions des enseignants ont reçu peu d'attention en comparaison de leurs investissements dans l'enseignement. En effet, les spécialistes se sont intéressées à l'étude de la figure de l'enseignant seulement récemment. Dans le cadre des théories behavioristes, les premières études sur l'enseignant étaient centrées sur les comportements les plus efficaces à adopter dans la classe. Par conséquent, le but de la recherche était lié au comportement extérieur, et il oubliait tout ce qui se passait dans la tête des enseignants.

Pour voir donc un changement, il faudra attendre les premières études sur « Teacher's cognition », définie par Simon Borg comme suit : « what language teachers think, know, believe and do ». (2003 :81). Les travaux sur la cognition des enseignants s'intéressaient donc à ce que l'on ne pouvait pas observer, c'est-à-dire les croyances et les connaissances qui avaient le pouvoir d'influencer le comportement de l'enseignant dans la classe. Il s'agissait néanmoins encore de l'aspect rationnel, et les études sur le vécu émotionnel des enseignants sont apparues vers la fin des années 90 avec les ouvrages de Hargreaves (1998) et Nias (1996). Apparemment, ce retard serait à attribuer au préjugé des émotions en l'Occident. L'image de l'enseignant, rationnel et rigoureux qui existait depuis des siècles, n'envisageait pas la présence d'un aspect irrationnel et puéril, instinctivement liées aux émotions.

Or, les recherches récentes ont approfondi l'importance de l'aspect émotionnel dans l'enseignement, puisque les émotions peuvent influencer les comportements de l'enseignant son identité, sa motivation et son bien-être. (Schutz et Zembylas, 2009, Bracket et *al.*, 2010,). Sur ce dernier point, maints chercheurs ont travaillé pour élucider la relation entre les émotions et les nombreuses démissions, le stress et la mauvaise gestion des émotions qui amènent souvent à la sortie de la profession. (Schutz et Zembylas, 2009, Becker et *al.* 2014). En effet, étant donné la forte composante émotionnelle de l'enseignement, certains enseignants, en particulier les novices, se trouvent en difficulté pour gérer les événements émotionnels qui représentent des éléments indissociables du processus d'enseignement. De plus, l'aspect émotif semble influencer la qualité de l'enseignement, car les émotions éprouvées provoquent des changements dans les croyances de l'enseignant qui ont un impact sur le choix des méthodes utilisées dans la classe, ainsi que sur le comportement verbal et non verbal.

Prenons un exemple, un enseignant exacerbé par la fatigue et le stress de voir les

apprenants toujours peu réceptifs, s'intéresse moins à trouver des activités intéressantes, il sera souvent en colère, et ses méthodes d'enseignement ne seront plus efficaces. Par conséquent, les apprenants appauvris des stimuli, perdent l'intérêt et la motivation pour la langue d'étude. C'est un cercle vicieux. Au contraire, les classes qui sont caractérisées par une atmosphère plaisante semblent donner des meilleures conditions pour le développement et la réussite scolaire. (Frenzel *et al.*, 2009).

Ce domaine de recherche ouvre plusieurs pistes. Tout d'abord l'étude de la gestion des émotions des apprenants, ainsi que la gestion des émotions des enseignants pourrait être un instrument utile pour favoriser le bien être de la classe et prévenir les tensions émotionnelles qui ont lieu dans l'apprentissage. Ensuite, l'étude sur le rôle des émotions, notamment au début de l'expérience professionnelle, pourrait être intégrée dans le processus de formation des enseignants. Comme le souligne Cowie (2011) qui s'intéresse aux enseignants de langues étrangères, la compréhension des aspects émotifs dans l'enseignement de langues représente l'élément clé pour devenir un enseignant efficace.

1.4.1. Les émotions et l' « appraisal »

Comme pour les élèves, le ressenti des enseignants est très diversifié. D'après Cuisinier et Pons (2011) les émotions agréables sont liées à la satisfaction de l'enseignant, qui dérive de l'efficacité de l'apprentissage des élèves, du comportement coopératif des apprenants et du soutien des collègues et des parents. En revanche les émotions désagréables, comme le stress, la fatigue, la frustration, la colère et l'agacement sont plutôt liées à la conduite souvent mauvaise des élèves, à leurs résultats médiocres et au faible soutien des collègues et des parents. Du reste, l'intensité émotionnelle d'un même événement varie selon l'expérience professionnelle. En effet, l'anxiété est un sentiment qui prédomine chez les novices, tandis qu'elle est moins évoquée chez les enseignants ayant plusieurs années d'expérience. (Schutz et Zembylas, 2009).

Comme on l'a plusieurs fois souligné, le ressenti des émotions est lié à l'évaluation cognitive que la personne réalise sur un événement particulier. À l'instar de Schutz, «[...] teachers' goals, values, and beliefs, act as referent points used to judge where they are in relation to where they want to be» (2014:171). En d'autres termes, les objectifs, les croyances et les valeurs de l'enseignant, représentent la façon dont ils s'envisagent

dans la classe.

Cet ensemble de perceptions et de croyances, qui préexistent dans la cognition de l'enseignant, entrent en jeu lors du déroulement des activités dans la classe. Ainsi, elles fonctionnent à la manière d'un feedback sur ce qui est en train de se passer. Les évaluations souvent passent inaperçues, car elles sont générées au niveau de l'inconscient, mais elles déclenchent ensuite des émotions. À cet égard des chercheurs ont proposé une distinction entre l'évaluation cognitive primaire et celle secondaire. (Lazarus, 1991, Schutz et Davis, 2000).

D'après Lazarus (1991) l'évaluation cognitive primaire est associée à la perception que les enseignants ont des résultats obtenus concernant un objectif. En ce sens, il s'intéresse au jugement des enseignants portant sur la pertinence des objectifs (le jugement est-il important pour les objectifs de l'enseignant ?), à la cohérence de l'objectif (la situation se passe-t-elle comme prévu ?) et enfin à l'identité de l'enseignant impliqué (est-ce dangereux pour mon bien-être ?). Par exemple, prenons un enseignant qui est convaincu des effets positifs des chansons pour apprendre les verbes. Cependant pendant l'écoute, les élèves échouent à discerner les verbes. Par conséquent, l'activité proposée ne se passe pas comme prévue, et ceci entraîne donc l'apparition des émotions désagréables chez l'enseignant. Au contraire, si l'activité d'écoute s'était passée comme prévu, des émotions agréables auraient probablement fait surface.

L'évaluation cognitive secondaire est déterminée par le jugement des enseignants sur leurs capacités de gérer ce qui se produit pendant une activité. Dans ce cas, Lazarus opère une deuxième distinction entre la perception de l'autonomie de l'enseignant (Suis-je en contrôle de la situation ?), et la gestion des problèmes (Suis-je capable de gérer la situation ?).

Par conséquent, si nous reprenons l'exemple, l'activité a été évaluée premièrement comme a) pertinente (par rapport aux objectifs de l'enseignant) mais incohérente par rapport aux mauvais résultats des élèves. Alors, l'enseignant opère une deuxième évaluation cognitive : s'il se sent coupable, il en sera gêné, (Je n'étais pas en contrôle de la situation, et je n'ai pas été capable de la gérer), s'il culpabilise sur les méthodes adoptées (les chansons ne sont pas utiles pour apprendre les verbes), il pourrait ressentir de la colère ou du moins du désappointement. En revanche, la perception d'être en contrôle de la situation peut donner des émotions agréables telles que le bonheur, la satisfaction et la fierté.

Schumann (2001) souligne aussi le lien entre la motivation et les évaluations des

événements opérées par les enseignants de langue. Mais nous allons nous occuper de ce thème dans le prochain chapitre.

Parallèlement aux réflexions sur les évaluations, Paolo E. Balboni dans son article paru en 2013 « Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico », cherche aussi à découvrir les rapports qui existent entre les émotions des enseignants et leurs évaluations. Pour faire cela, il applique la théorie cognitive des émotions aux enseignants. Ainsi, il réutilise les cinq éléments que nous avons vus dans le chapitre 1.3.2. pour décrire les évaluations cognitives d'un input opérées par l'enseignant qui déclenchent ensuite une réponse émotive.

- a) Nouveauté : la nouveauté dans l'enseignement se traduit souvent en défi pour l'enseignant: l'adoption de nouveaux manuels, des outils technologiques (comme la tablette, l'ordinateur, la Lim..), le début d'un cours etc. Cependant la nouveauté n'est pas toujours positive, des reformes scolaires, ainsi que des changements d'organisation dans l'école peuvent déclencher des émotions de frustration et d'anxiété,
- b) caractère agréable des matériaux didactiques utilisés : Souvent les enseignants sont obligés d'adopter des matériels qui n'ont pas choisis, et cela remet en cause l'autonomie de l'enseignant dans son métier,
- c) image sociale et image de soi autour de l'événement : La façon dont la société envisage la figure de l'enseignant, affecte l'identité de l'enseignant. Dans le cas des enseignants de langues, la fierté pour la langue enseignée donne origine à deux émotions différentes : le plaisir, dans le cas où la langue enseignée est de prestige, la frustration dans le cas où la langue est de faible prestige dans la société,
- d) faisabilité de la tâche didactique : En tant que professionnel dans l'étude des langues étrangères, les enseignants oublient parfois que parmi les apprenants, il n'y a que peu d'élèves avec la propension aux langues. C'est pour cela qu'ils éprouvent souvent de la frustration face aux échecs des élèves,
- e) pertinence fonctionnelle : Le lien entre les activités de l'enseignant et leur pertinence par rapport à ses objectifs. Si une activité n'est pas considérée comme pertinente en relation à son objectif d'enseigner une langue, il en sera frustré et à long terme démotivé.

1.4.2. La relation entre l'enseignant et les élèves

Jusqu'à présent nous avons donné un aperçu des émotions de l'enseignant et de l'élève, en essayant de les analyser d'un point de vue cognitif, c'est-à-dire analyser l'évaluation liée à l'apparition d'une émotion. Cependant maintenant nous allons les analyser d'un point de vue relationnel, car comme on l'a vu à plusieurs reprises, les émotions sont déclenchées par des événements qui se produisent pendant des interactions avec d'autres personnes et lorsque nous n'avons pas le contrôle sur ce qui se passe.

Ainsi, l'enseignement cultive de nombreuses relations dans le contexte scolaire. Bien évidemment la plus significative est la relation qui se développe entre l'enseignant et les apprenants. (Elle est aussi la plus étudiée). D'autres relations ont lieu avec les collègues de l'école, avec les parents des élèves, mais aussi avec la discipline enseignée et les pratiques d'enseignement en général. Dans ce chapitre nous nous focaliserons sur la relation entre l'enseignant et les élèves, tandis que dans les chapitres prochains on verra la relation entre l'enseignant et les collègues (1.4.3.) et celle avec la discipline enseignée et les pratiques d'enseignement (1.4.4.).

L'étude d'une relation efficace entre l'enseignant et les élèves est fondamentale afin d'examiner les effets sur les résultats des apprenants. De plus, un climat positif dans la classe influence aussi la motivation et le plaisir de l'étude. C'est en raison de ces découvertes qu'est apparu le concept de « Emotional Scaffolding » développé pour la première fois par Bruner en 1983. Il est décrit par Rosiek (2003) comme suit:

« teacher pedagogical use of analogies, metaphors, and narratives to influence students' emotional response to specific aspects of subject matter in a way that promotes student learning ». (Cité par Meyer 2003:402).

Le rôle de l'enseignant est donc premièrement celui de créer un contexte d'apprentissage riche d'émotions positives (telles que le plaisir, la confiance, etc.) et deuxièmement d'être un support, ou un facilitateur qui soutient les apprenants dans la réalisation de leur autonomie et de leur compétence. D'ailleurs, il est important de souligner que lorsque l'enseignant prend soin de ses élèves, il devient au même moment plus impliqué émotionnellement et par conséquent il accorde plus d'importance aux épisodes qui se déroulent dans la classe.

Généralement la plupart des recherches focalisées sur l'enseignant classifient les émotions en deux catégories : positives et négatives. Parmi les émotions positives, on

trouve : le plaisir et l'affection. (Becker et al.2014). D'autres émotions comme la joie, la satisfaction, la fierté, sont ressenties lors du progrès de l'apprenant, et lorsque les enseignants reçoivent des feedback positifs de leur enseignement. (Frenzel et al, 2009). En outre, on ajoute l'excitation et l'enthousiasme liés à l'imprévisibilité de l'enseignant. En revanche, parmi les émotions négatives on inclut la colère, la frustration, la tristesse et l'anxiété. (Sutton et Wheatley, 2003).

Chang (2009, dans Schutz et Zembylas, 2009) met en évidence le lien entre les émotions négatives et le comportement des apprenants. L'enseignant se sent stressé lorsque les élèves ne montrent pas d'intérêt pour la discipline et ils ne sont pas attentifs en classe. D'après Sutton et Wheatley (2003) la colère et la frustration sont les émotions les plus ressenties, surtout en présence de comportements perturbants des élèves. De plus, lorsque l'insuffisance des résultats est associée à des facteurs contrôlables, par exemple la négligence et la paresse. De même, l'étude d'Intrator (2006, in Schutz et Zembylas, 2009) remarque l'apparition de l'anxiété chez les enseignants qui craignent les jugements négatifs des apprenants.

Étant donné l'importance des émotions de l'enseignant, ainsi que la variété du répertoire, les chercheurs ont approfondi deux sujets en particulier : les effets des émotions de l'enseignant sur l'apprenant et la gestion des émotions. En effet, une relation positive entre les élèves et l'enseignant se reflète sur l'engagement des élèves et sur un usage riche de stratégies. Tout ceci augmente la bonne réussite des élèves. Enfin, il est important de comprendre comment les enseignants gèrent les émotions, surtout négatives, afin d'améliorer leur bien-être et en même temps d'atténuer l'impact des émotions sur l'enseignement.

1.4.3. La relation entre l'enseignant et les collègues

À l'école le travail de l'enseignant ne finit pas avec l'enseignement aux apprenants mais il prévoit une collaboration intense entre les collègues afin de partager une même direction d'objectifs. Cependant, la majorité des recherches se focalisent sur la compréhension de la relation de l'enseignant et l'apprenant, en accordant très peu d'attention à la relation entre les enseignants qui collaborent dans une équipe.

En ce sens Huberman (1990) s'est beaucoup intéressé à l'étude de l'enseignant au long de sa carrière. D'après ses analyses, la collaboration entre les collègues est intimement

liée à l'augmentation de la satisfaction et de l'auto-efficacité chez l'enseignant. En conséquence, comme le souligne Hargreaves (1998), la collaboration positive entre les enseignants accroît le support moral et en plus, elle minimise les sentiments d'incapacité et de culpabilité envers les apprenants et les parents. En outre, le soutien des collègues serait un outil précieux pour réduire le stress que l'enseignement provoque souvent chez les enseignants et qui est à la fois une des sources d'émotions négatives.

Par ailleurs, parmi les défis scolaires des enseignants qui cherchent à construire des relations collaboratives, on constate la difficulté de gérer les conflits entre les collègues. Afin d'éviter les conflits, les enseignants semblent adopter deux comportements : parfois ils adoptent des normes de politesse et de non-interférence, d'autre fois ils préfèrent joindre les membres du groupe qui partagent leurs croyances et leurs idées. (Fullan, 2001). Dans ce cas, les événements conflictuels déclenchent l'apparition d'émotions négatives, telles que la frustration et la colère.

Comme les émotions sont liées à la cognition et au comportement, aussi les émotions négatives qui surgissent dans les relations entre collègues peuvent influencer l'attitude et les croyances de l'enseignant et la qualité de l'enseignement. Parmi les investigations des émotions des enseignants de langues étrangères, deux études en particulier (celui de Cowie, 2011 et de Ruohotie-Lyhty *et al.*, 2008) ont abordé le thème des émotions associées aux relations de l'enseignant. Cowie a examiné le rôle des émotions dans la vie professionnelle de neuf enseignants de langues étrangères dans des écoles à Tokyo. Les résultats montrent que les émotions positives sont souvent ressenties vis-à-vis des apprenants, tandis que celles négatives sont associées aux conflits entre les collègues et les parents. La recherche de Ruohotie-Lyhty confirme aussi ces résultats. Des études dans ce sens s'avèrent nécessaires, surtout afin de comprendre dans quelle mesure des relations négatives dans le lieu de travail ont des effets sur le bien-être de l'enseignant.

1.4.4. La relation entre l'enseignant et la discipline enseignée

Traditionnellement la recherche s'est focalisée sur la relation entre l'enseignant et l'étudiant et sur celle entre l'étudiant et le savoir. Néanmoins, la relation entre l'enseignant et le savoir n'a pas été souvent un objectif de recherche, malgré l'importance du sujet. Certes, de nombreux spécialistes se sont intéressés à la façon

d'enseigner les disciplines d'enseignement, afin d'améliorer l'apprentissage, mais ils ont souvent oublié d'enquêter sur les sentiments et les croyances de l'enseignant envers la discipline enseignée.

Dans quelle mesure les émotions du passé et du présent influencent-elles l'attitude envers la discipline d'enseignement ? Et en plus, quelles sont les émotions provoquées lors de l'enseignement de la discipline ? À partir de ces questions nous pouvons extraire deux thèmes de recherche : le changement des émotions pendant l'activité d'enseignement et les émotions éprouvées vis-à-vis de l'enseignement de la discipline.

Zembylas and Barkers (2002) ont répondu à la première question à travers une investigation visant à modifier l'attitude des enseignants. En effet, grâce à la compréhension du changement de l'engagement face à la discipline didactique, les enseignants ont renouvelé leurs passions et leurs intérêts.

Pour ce qui concerne la relation entre les émotions et la discipline d'enseignement, des études (cf. Mousavi, 2007) ont souligné le fait que souvent nous avons la tendance à oublier qu'il y a aussi des enseignants qui manquent de confiance en eux à l'égard de la discipline enseignée. C'est parfois le cas des enseignants de langue non-natifs : si nous considérons que l'apprentissage d'une langue est un processus qui ne se termine jamais, il se peut qu'il y ait des points linguistiques où les non-natifs manquent de confiance en eux. Ainsi, Horwitz décrit les conséquences produites par le manque de confiance chez les enseignants de langue :

« [the lack of confidence can] inhibit a teacher's ability to effectively present the target language, interact with students and serve as a positive role model as a language learner » (Horwitz 1996:366, cite par Mousavi, 2007:34).

Donc, si l'enseignant de langue n'est pas assez confiant en ses capacités linguistiques, toute question des apprenants peut être considérée comme une menace à sa propre image, et au fur et à mesure l'enseignant créera moins d'épisodes d'interaction dans la classe.

Par ailleurs, ce n'est pas seulement la relation avec la discipline enseignée qui nous intéresse, mais aussi le rapport avec les pratiques d'enseignement. Cela a été l'objet d'étude des recherches de Dreon and McDonald (2011). Les participants de leur enquête étaient censés moderniser leurs méthodes et leurs stratégies d'enseignement. Pendant l'expérimentation, les participants ont éprouvé de l'anxiété puisqu'ils ne se sentaient pas à l'aise avec les nouvelles stratégies employées. Ces résultats sont étonnants, surtout

dans le cadre de l'enseignement linguistique, lorsque les enseignants sont supposés renouveler leurs méthodes en contraste avec celles de leur formation initiale.

De plus, le travail de Schutz et Zembylas (2009) éclaire ce rapport : lorsque l'enseignant ne peut pas utiliser les méthodes qu'il voudrait (par manque d'équipement, de temps, de ressources didactiques), il se sent frustré et insatisfait puisqu'il se trouve sans support dans la réalisation de sa propre didactique. De même, si nous considérons l'enseignant comme un acteur dans un contexte socioculturel précis, de nombreux chercheurs rapportent que les réformes scolaires influencent aussi leur vécu émotionnel. Pendant les réformes, les sentiments d'anxiété, d'insécurité et de frustration semblent augmenter, notamment lorsque les enseignants ne sont pas inclus dans le processus de prise de décisions et lorsque l'application de réformes correspond à une perte de qualité dans l'instruction. (Van Veer *et al.* 2005).

Dans ce chapitre nous avons abordé le sujet des émotions de l'enseignant, éprouvées dans plusieurs contextes, dans la classe, envers la discipline d'enseignement mais aussi dans la relation avec les collègues. Nous verrons dans le prochain chapitre le système complexe d'évaluation, de croyances et de valeurs qui sont liées à l'apparition des émotions des enseignants.

Chapitre 2. Les émotions et l'identité de l'enseignant

À la lumière de ce qui précède, il apparaît donc évident que l'émotion est encore un concept controversé : il n'y a pas de consensus quant à sa nature et à son origine. Malgré cela, il semble que tous les chercheurs acceptent la relation entre l'apparition d'une émotion et un stimulus/événement qui l'a déclenchée.

Par ailleurs, il est important de rappeler que les gens ne réagissent pas de la même manière aux mêmes événements. Prenons un exemple de deux enseignants, qui suite au comportement incivil d'un étudiant, éprouvent deux émotions différentes : l'un ressent de la colère et l'autre de la compassion. La différence entre les deux repose donc sur des variables personnelles, qui déterminent le type d'émotion ressentie et l'intensité.

D'après Van Veen (2005), ces variables constituent l'ensemble des idées de l'enseignant concernant sa façon de comprendre le monde, de se comporter et de se décrire. Ses convictions de l'enseignement, ainsi que des élèves et de lui-même (en tant qu'enseignant) peuvent être mises en danger, si la situation vécue renvoie à l'enseignant des images différentes par rapport à ses croyances.

Dans le chapitre précédent nous avons souligné plusieurs fois que l'enseignement est « un emotional practice » (Hargreaves, 1998:838) qui a lieu dans un échange relationnel entre l'enseignant et les élèves. En outre, nous savons par expérience, que les émotions surgissent lorsque nous accordons de l'importance à un événement en particulier, qui nous touche personnellement. En effet, c'est notre identité qui est remise en question, voilà pourquoi nous éprouvons des émotions. C'est ce que Nias (1996) souligne lorsqu'elle affirme que les réactions émotionnelles de l'enseignant sont connectées aux images qu'il a de lui-même ainsi que des autres en relation avec lui. Étant donné que les émotions sont liées à l'identité du sujet, il est important de se focaliser sur l'étude de l'identité de l'enseignant, parce que comme Denzin écrit :

« The self of the person stands in the centre of the emotions that are experienced. Self-feelings constitute the inner essence, or core of emotionality. » (1984:6).

Les émotions et l'identité ne représentent pas deux processus séparés, au contraire ils font partie d'un même processus multidirectionnel qui influence les deux éléments à la fois. Ainsi, ces derniers s'informent mutuellement en redéfinissant leurs interprétations à chaque fois. D'un côté l'émotion fonctionne comme un filtre qui donne des

informations à l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant, de l'autre côté l'identité oriente les décisions, les réflexions et les réponses émotionnelles de l'enseignant.

En définitive, nous sommes formés par l'émotion que nous ressentons (la peur, le désir, la joie, l'amour etc.) et celles-ci forment à leur tour le type d'identité que nous avons de nous-mêmes et par conséquent le comportement que nous adoptons.

Tout bien considéré, il est important aussi que l'enseignant identifie et comprenne la façon dont ses émotions augmentent ou limitent ses capacités dans l'enseignement, sans oublier les conséquences des émotions sur l'efficacité et le développement professionnel de l'enseignant.

Nous commencerons ce chapitre en définissant le concept de l'identité à partir des explications apportées par les psychologues et sociologues. Après avoir compris ce qu'est l'identité d'un individu, nous allons aborder la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ensuite, nous montrerons la place des émotions dans le changement de l'identité à travers la théorie de l'évaluation et la théorie de l'attribution. Nous verrons donc comment les émotions éprouvées, à l'intérieur de la classe, influencent la motivation de l'enseignant le long de sa carrière, ainsi que sa satisfaction au travail et son bien-être.

2.1. L'identité une tentative de définition

Récemment l'étude de l'identité¹ de l'enseignant a reçu un intérêt particulier, car les chercheurs se sont aperçus que pour comprendre les comportements et agir sur ceux-ci, il faut tout d'abord analyser le système de croyances et de perceptions qui se cachent derrière l'individu.

Cependant les nombreuses interprétations et les théories concernant l'identité limitent la possibilité de donner une définition simple. On pourrait dire d'abord que le noyau de l'identité est constitué par nos réponses aux questions : *Qui suis-je ?* Et *Qui es-tu ?*

¹ Dans notre étude nous utilisons le concept de *self* et d'*identité* comme synonymes. Il n'est pas facile d'expliquer la différence entre les deux termes parce que souvent les chercheurs utilisent les deux éléments sans distinction et s'ils trouvent une différence, celle-ci n'est pas partagée par les autres. D'après Oyserman, Elmore et Smith (2012), le concept du self se réfère plutôt à une réflexion produite par l'individu sur lui-même, comme sujet et objet à la fois. Contrairement à l'identité qui donne un sens général au self ou certaines parties du self. Quant à Heike vom Orde (2016) les psychologues se réfèrent plutôt au self dans leurs analyses, en revanche les sociologues se réfèrent plutôt à l'identité.

À l'apparence il s'agit de questions assez simples, mais en fait elles montrent comment nous construisons une idée de nous-mêmes à travers la confrontation avec un autre. Ceci est très important, puisqu'il nous permet de reconnaître que notre identité se développe et se construit dans un contexte social, en relation aux autres.

Pour ce qui concerne la nature de l'identité, dans l'histoire deux filons d'études s'imposent, qui ont marqué l'idée que nous avons aujourd'hui par rapport à ce sujet. Les sociologues ont toujours conçu l'identité comme « the result of external, social, political, and economic forces » (Cote & Levine, 2002:9), contrairement aux psychologues qui l'ont définie en relation au « self- internal, individual, wilful potentials » (ibidem). Ainsi, pour résumer, d'un côté les sociologues ont privilégié la société dans le développement de l'identité, de l'autre les psychologues ont plutôt insisté sur le caractère intrinsèque et individuel de l'identité. Nous allons donner un aperçu très général, afin de donner un cadre dans lequel nous pouvons situer notre définition.

Parmi les sociologues, Cooley (1902) père de la sociologie américaine, estime que les autres sont le miroir de nous-mêmes. Il considère dans sa théorie appelée *soi-miroir* (Looking Glass Self), que l'idée que chaque individu a de lui-même est le résultat des images qu'il pense que les autres ont sur lui-même. Malgré l'importance des perceptions des autres, sa théorie a été considéré comme superficielle, puisqu'il considère le sujet passif dans la construction de sa propre identité.

Pour cette raison Mead (1934), précurseur de l'interactionnisme symbolique, structure le Soi autour de deux instances : d'un côté il y a le *Moi* qui désigne l'ensemble des impressions et des jugements autrui sur nous-mêmes, auxquels nous nous conformons. De l'autre, il y a le *Je*, qui désigne la partie individuelle et créative de l'individu. Il est constitué à partir des expériences vécues, et c'est celui qui réagit aux pressions sociales. L'identité naît ainsi de l'équilibre et l'union de ces deux faces : le *Moi* est indispensable afin de connaître le fonctionnement du groupe duquel nous voulons faire partie, et le *Je* est indispensable pour nous affirmer dans le groupe et agir selon notre unicité et autonomie. Les théories de Cooley et Mead ont donné une impulsion à la recherche sur l'identité. Par exemple Kuhn and Mc Partland (1954) ont introduit le célèbre *Twenty Statements Test* autrement appelé *Who am I* test. Ils soulignent aussi le caractère stable et unique de l'identité.

Erving Goffman (1963) a un avis contraire lorsqu'il considère que chaque personne possède plusieurs *moi*, et chacun se comporte de façon différente selon la situation où il

est inséré. En effet, chacun de nous joue toujours des rôles différents. Nous sommes pères, mères, ou enfants, élèves, ou enseignants, et pour chaque rôle il y a des normes et des scripts qui contrôlent les interactions. Il reprend la classification de Mead en décrivant l'identité comme un ensemble de trois parties : *l'ego*, *l'identité personnelle* et *l'identité sociale*.

Cette notion d'identité composée est reprise par le travail de Erickson (1968). D'après Erickson, l'identité naît d'un équilibre entre l'image personnelle et l'image sociale. Il se focalise sur l'étude des adolescents, en désignant huit étapes de crise de l'identité qui ont lieu au long de la vie. La résolution des crises amène à la configuration d'une identité unie et continue dans le temps.

Le caractère de stabilité et d'unicité de l'identité a été pourtant critiqué par la prospective poststructuraliste (Foucault 1980). En effet dans un monde globalisé et postmoderne, l'identité est considérée comme multiple, fluide et dynamique. De plus, elle est construite dans la société, en particulier se définit et se reconstruit constamment à travers le langage et les discours. Ainsi, l'identité est conçue comme un processus dynamique, qui comprend une fragmentation de soi, en relation aux rôles multiples qui nous jouons dans notre vie.

Comme on l'a vu tout au long de ce paragraphe, les théories concernant l'identité sont nombreuses, et souvent se mélangent et s'opposent. Pour cette raison il est difficile de donner une définition claire de l'identité. Dans notre étude nous préférons utiliser une définition plus vaste qui peut explorer plusieurs aspects concernant le vécu de l'enseignant. En ce sens, une vision holistique s'avère nécessaire, puisque des facteurs multiples entrent en jeu dans la définition d'identité de l'enseignant : ses croyances, ses émotions, son histoire personnelle et professionnelle mais surtout le contexte social, et culturel d'appartenance.

En général, nous considérons l'identité comme l'ensemble des traits et des caractéristiques personnels, les relations sociales, les rôles et la culture sociale d'appartenance qui définissent ce qui nous sommes. L'identité ainsi repose sur le passé - ce qui était vrai pour nous au passé-, sur le présent - ce qui est vrai pour nous maintenant-, et sur le futur -ce que nous souhaitons devenir, ainsi ce que nous sommes obligés de devenir et ce que nous craignons de devenir-.

En conclusion, l'identité oriente nos choix, nos parcours de vie et donne sens aux situations vécues.

2.2. L'identité professionnelle de l'enseignant

En considération de ce qui précède, nous pouvons considérer l'identité de l'enseignant comme un processus dynamique de construction d'une représentation du soi, en tant qu'enseignant. Ce processus est souvent remis en question et il dépend du contexte social (l'école, les élèves, mais aussi les réformes scolaires).

Généralement les spécialistes se focalisent sur l'analyse de la seule identité professionnelle, étant donné que l'enseignant est un professionnel de l'éducation. Elle est décrite comme suit :

« l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. » (Ion, 1996: 91).

Cette définition renvoie uniquement à la dimension sociale de l'identité, en considérant l'enseignant comme un membre d'une communauté. Cette dimension met en lumière l'influence d'un groupe sur l'individu qui s'approprie des modèles sociaux dérivant de la communauté professionnelle de référence. De cette façon, nous pouvons dire que le processus d'identification à la profession d'enseignant correspond à l'adoption de codes, de comportements et de normes qui sont légitimés par le groupe d'appartenance. Cependant, même si les enseignants partagent le système des valeurs du groupe, chacun y adhère de façon différente car chaque enseignant entre en fait dans la communauté avec son identité personnelle déjà formée. Ainsi, l'ensemble de croyances, de connaissances, de valeurs, d'habiletés, et des buts que la personne se reconnaît sont indispensables pour la construction de l'identité professionnelle. En effet, ce qui rend les enseignants des individus uniques est l'ensemble de leurs caractéristiques personnelles, leurs passés scolaires d'élèves, leurs valeurs éthiques ainsi que leurs multiples rôles sociaux.

Selon ce qui précède, nous utilisons donc une définition globale qui prend en considération les aspects sociaux et aussi les aspects personnels. Gohier (2001) définit ainsi l'identité professionnelle de l'enseignant :

« Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante » (2001 : 13)

Nous comprenons par la citation que l'identité professionnelle se fonde sur l'identité personnelle déjà formée de l'individu. Afin de trouver un équilibre, l'individu développe des représentations personnelles concernant la discipline, le métier et les pratiques. L'acceptation et l'appartenance à un groupe ainsi que ses connaissances personnelles fournissent une image à l'enseignant. Cette image est l'ensemble de ce que l'enseignant connaît de lui-même dans sa profession. Elle comprend les représentations qu'il a de son rapport avec les enseignants, la profession, les apprenants, et avec sa responsabilité en tant qu'enseignant.

Cependant à ce point, il est nécessaire de faire une petite remarque. Nous avons parlé de l'appartenance à un groupe d'enseignants en général, mais il faut aussi considérer qu'un enseignant de langues peut souvent changer de poste, non seulement dans des villes différentes mais aussi dans d'autres pays. Cela entraîne des conséquences, parce que les règles et les valeurs de la communauté des enseignants de la Chine (par exemple) sont probablement différentes de celles de l'Italie. Donc le contexte de travail est indispensable dans la construction de l'identité professionnelle. En effet d'après Cattonar (2001) d'un établissement à l'autre les valeurs et la culture de référence peuvent varier. De plus, le niveau d'enseignement, la discipline enseignée et le type d'élèves peuvent influencer les représentations et les croyances de l'enseignant.

En définitive, l'identité est un processus complexe et dynamique. Étant donné sa nature multi componentielle il est inévitable que des tensions surgissent. D'après Perez (2006) l'identité serait construite sur trois axes principaux qui engendrent des tensions. Tout d'abord l'individu voudrait rester le même dans le temps et donc il doit adapter et négocier son identité professionnelle en fonction des changements souhaités ou non. Ensuite, l'image de soi d'un individu requiert le consensus constant par l'Autre. Donc, cette image entre en relation avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent. Cette relation entre l'image qu'a de soi l'individu et l'image que les autres ont de lui peut provoquer des changements dans le développement de l'identité. Enfin, l'individu a besoin de maintenir une cohérence interne tout en développant de multiples diversités sur lesquelles il s'appuie pour s'adapter aux changements.

Maintenant nous allons voir la façon dont l'identité est poussée au changement. Nous considérons que l'identité se forme à travers des évaluations subjectives que le sujet opère. C'est pourquoi nous utilisons encore une fois la théorie de l'évaluation afin de comprendre les tensions émotives qui amènent au changement. De plus, nous nous intéressons aussi à comprendre comment l'attribution des enseignants envers les causes

d'une situation peuvent avoir des effets différents sur l'identité et sur l'image de l'enseignant efficace.

2.2.1. Le changement de l'identité et la théorie de l'évaluation

Dans notre conceptualisation de l'identité de l'enseignant, nous considérons les émotions comme des éléments cruciaux dans le développement de l'identité. D'après Kunnen et Bosma (2006) les gens sont toujours en contact avec des contradictions logiques et cognitives issues des identités et des rôles différents assumés, dont ils ne s'aperçoivent souvent pas. Une contradiction devient un conflit seulement si elle menace des intérêts précis, et ensuite suscite des émotions et elle devient prégnante. Ceci implique que sans émotions il n'y a pas de conflit mais sans émotions l'identité ne changerait pas. C'est en raison de cela que Kunnen et Bosma définissent les émotions comme le moteur du processus. Elles jouent alors un rôle fondamental parce que c'est grâce aux émotions, suscitées par la menace à l'égard d'une préoccupation, qu'un individu se motive à agir, pour changer et s'améliorer.

Afin de comprendre la façon dont les émotions influencent l'identité, nous utiliserons le modèle exhaustif de Burke et Stets (2009). Ils insistent d'abord sur le fait que l'identité de l'enseignant fonctionne comme un filtre à travers lequel l'enseignant apporte ses jugements dans des situations particulières dans la classe. Ses réactions seront donc liées à son identité, et elles peuvent à leur tour déclencher des réponses émotionnelles, cognitives et comportementales. En même temps, ces situations et les réponses de l'enseignant à celles-ci, ont des répercussions sur l'identité, qui entre ainsi en conflit.

Dans leur modèle, ils introduisent la notion d'identité standard. Elle se réfère à des composantes stables de l'identité qui définissent le cadre de référence des croyances de l'enseignant envers l'enseignement et envers lui-même en tant que professionnel. C'est-à-dire, l'identité standard se réfère à l'image que l'enseignant a de lui en général (par exemple : « en tant qu'enseignant je devrais m'éloigner des élèves », ou bien, « en tant qu'enseignant je devrais me montrer toujours disponible. ») Mais aussi elle se réfère à ce qu'il pense d'autres rôles. (Par exemple : « Les élèves devraient me montrer toujours le respect » ou « tous les élèves doivent rester en silence dès le début du cours »). En conséquence l'identité standard de l'enseignant affecte sa perception de la situation

vécue, la signification qu'il lui donne et en plus, la façon dont il réagit.

Comme on l'a déjà vu, l'évaluation cognitive (l'appraisal) consiste dans l'attribution subjective d'une signification à un événement. Les évaluations ainsi produites s'accompagnent d'une réponse émotionnelle. Ce processus commence à partir de la confrontation entre l'identité standard (ce que j'attends de moi et de mes élèves) et la situation actuelle. Si l'identité est validée, cela signifie que la perception de la situation est conforme à l'identité standard de l'enseignant. Au contraire, si la confrontation ne valide pas l'identité mais lui donne deux images différentes, l'enseignant essaie à les réconcilier, parce que l'identité a besoin d'être toujours en équilibre. Plus le degré de disparité entre les deux est élevé, plus il y aura des réponses émotionnelles et cognitives fortes. Le processus d'évaluation est activé quand même dans les deux cas, puisque chaque situation est utile pour vérifier si notre identité est congruente et toujours validée.

À l'instar de Lazarus (1991), la première évaluation répond à la question : « Cette situation est-elle un danger pour mon identité ou comporte-elle des avantages ? ». L'enseignant alors peut concevoir une situation comme étant : non pertinente (elle n'a pas d'implication significative), positive (elle améliore le bien-être de l'enseignant) ou stressante (elle a de répercussions négatives sur son bien être). Ensuite, la deuxième évaluation répond aux questions : « Quelles stratégies pourrai-je employer ? Suis-je capable de gérer la situation ? » Si des stratégies sont adaptées positivement, l'identité est confirmée et il n'y a pas de tension. En revanche, si les stratégies ne fonctionnent pas, les émotions négatives s'accroissent et l'identité intègre les nouvelles informations dans la précédente. Sa vision d'enseignant efficace, aimable, disponible n'est plus valable.

C'est à travers ce processus dynamique, caractérisé par un compromis entre des demandes extérieures et l'affirmation de soi, que l'identité professionnelle se transforme et se redéfinit tout au long de la carrière. Par conséquent, nous soulignons la nécessité d'étudier l'identité en relation aux émotions éprouvées, puisque la construction de l'identité est affective. Du reste, on pourrait définir les émotions comme le résultat de la perception de la situation en relation à l'identité standard de l'enseignant. Selon la théorie de Burke et Stets, les émotions peuvent surgir dans d'autres situations : a) lorsque l'enseignant reçoit des requêtes différentes par différentes sources (par les élèves, les parents, le chef d'établissement), b) lorsqu'il y a un conflit entre des identités standard (par exemple : vouloir prendre soin des élèves qui va à l'encontre du fait de

vouloir être considéré rigoureux) c) lorsqu'il y a un conflit entre l'identité personnelle et professionnelle (l'idéologie subjective ne correspond pas à celle professionnelle. Par exemple : Un père aimable mais un professeur méchant). Toutes ces situations engendrent des tensions, des dilemmes et des émotions négatives.

Certes, il faut se rappeler que la façon d'envisager une situation et de la gérer dépend de la personnalité et des styles propres à chacun. Ce que nous verrons dans le paragraphe suivant c'est un autre élément décisif à prendre en compte dans l'étude de l'évaluation que l'enseignant donne à une situation. Non seulement le style et la personnalité modifient la perception d'un stimulus, mais aussi l'attribution de la cause de l'événement engendrent des conséquences fortes sur les émotions et l'identité de l'enseignant.

2.2.2. Les attributions causales

La façon dont les gens expliquent la cause de leurs succès et leurs échecs est fondamentale parce qu'elle influence en même temps la construction de l'identité ainsi que la motivation et le sentiment d'efficacité. Prenons par exemple le cas d'une jeune enseignante qui attribue le succès des élèves uniquement à leurs efforts, et, au contraire, leurs échecs à sa capacité médiocre d'enseigner. Sur le long terme, les émotions les plus souvent ressenties seront de l'incapacité, de la honte, de l'anxiété et de la frustration envers l'enseignement. Cela impacte ainsi la motivation, qui a besoin d'énergie et d'émotions positives pour être nourrie.

En considération de ce qui précède, Frenzel (2014) propose un modèle pour analyser les causes et les effets des émotions. Dans son modèle elle accorde un rôle central à la théorie d'évaluation (appraisal theory) et à la théorie d'attribution. D'une part, la première offre un regard sur les évaluations générales des événements et des situations opérées par l'enseignant. D'autre part, la deuxième s'intéresse à l'identification des causes responsables de l'événement. Dans ce cas, les mauvaises notes des élèves pourraient être considérées comme un échec de la part de l'enseignant ou de la part de l'étudiant. Les deux cas différents engendrent donc deux émotions différentes, parce que dans le premier cas la faute est de l'enseignant, dans le deuxième elle est en dehors de l'enseignant. La recherche des causes a des fonctions particulières car elle permet d'expliquer les échecs et les succès et éventuellement modifier son comportement.

Selon la théorie de l'attribution de Weiner (1980, cité par Frenzel, 2014) les individus attribuent généralement quatre types de causes à leurs échecs et leurs succès : l'effort, l'habileté, la complexité de la tâche et la chance. De plus, il classifie les quatre causes selon trois dimensions causales : le *Locus de causalité* (la cause est interne ou externe à l'individu), la *Stabilité* (la cause est stable dans le temps ou occasionnelle) et la *Contrôlabilité* (la cause est contrôlable ou incontrôlable, par l'individu ou par les autres).

Ainsi, l'habileté et l'effort sont considérés comme des causes internes, et inversement la chance et la complexité de la tâche sont perçues comme des causes externes. Pour ce qui concerne la dimension de la stabilité, l'effort et la chance sont vus comme changeables dans le temps et l'habileté et la complexité de la tâche comme des facteurs stables. Ensuite, selon la troisième dimension, nous pouvons être en contrôle de la situation ou non. Par exemple pour un étudiant, la complexité d'une tâche peut être considérée comme hors de son contrôle.

Dans le contexte scolaire, l'enseignant pourrait attribuer à un étudiant qui manque le cours pour sortir avec ses amis, une cause interne (interne au transgresseur) et contrôlable par la personne. Si cet étudiant manque souvent le cours, la cause pourrait devenir stable dans le temps. Cependant, dans l'hypothèse où l'étudiant ait un problème de santé grave, la cause pourrait être incontrôlable, mais stable et interne. C'est aussi le cas pour les nombreux élèves en situation de handicap dans les écoles.

Toutes les dimensions causales sont significatives parce que leur activation donne lieu à des réponses et des comportements particuliers. En ce sens, si les échecs scolaires d'un étudiant sont considérés par l'enseignant comme contrôlables (pour le peu d'effort), et donc de responsabilité de l'étudiant, il en éprouvera de la colère. Cette émotion engendre des conséquences dans le comportement de l'enseignant : il répondra avec des comportements punitifs.

En revanche, si la cause des échecs est attribuée à des facteurs incontrôlables (par exemple, une situation familiale difficile, un problème de santé etc.), l'enseignant montrera des sentiments de compassion et donnera plus de support.

Il faut cependant souligner que dans l'attribution de causes, nous sommes parfois affectés par des erreurs fréquentes, aussi appelées *Biais d'attribution*. Ainsi, la plus étudiée a été celle nommée *Biais d'auto-complaisance* : l'erreur décrit la tendance à attribuer des explications internes pour les propres succès et externes pour les échecs. Une étude de Medway (1979) a montré que les enseignants attribuent souvent les échecs

scolaires premièrement aux élèves, deuxièmement aux problèmes familiaux et finalement aux variables liées à l'enseignement. Ainsi, ils acceptent le mérite pour le succès des élèves mais moins la culpabilité pour les échecs. Ce biais a en effet un rôle important pour sauvegarder le sentiment d'efficacité et de l'estime de soi, un échec ne produit pas de la honte, s'il est attribué à des causes externes.

De plus, le lieu de causalité détermine des réactions émotionnelles : l'anxiété si l'enseignant ne contrôle pas la situation, à l'envers un sentiment de compétence s'il contrôle la situation. Face à des échecs : si la cause est externe à l'enseignant il éprouve de la colère ou surprise, si elle est interne, il éprouve un sentiment de honte. En revanche, face à des succès : si la cause est interne, un sentiment d'fierté et satisfaction, si la cause est externe de gratitude.

En définitive, les émotions, les évaluations et la causalité forment un système circulaire d'influence mutuelle qui modifie l'identité et pousse à l'action l'enseignant. Des recherches dans ce domaine s'avèrent nécessaire, d'autant plus que ce système influence le sentiment d'efficacité et la motivation de l'enseignant dans le temps.

2.3. L'évolution de la motivation

Lorsque les aspirations et les objectifs de l'enseignant sont atteints au cours de l'enseignement, le travail devient une source de plaisir : ainsi la profession correspond à celle qu'il avait envisagée dans sa formation initiale et il continue à être motivé. Au contraire, lorsque les objectifs de l'enseignant changent, ainsi que la façon dont il se perçoit dans la classe, le travail peut devenir une source des émotions négatives qui affaiblissent la motivation.

À chaque fois que l'identité professionnelle est remise en question, des émotions sont produites, qui influence à leur tour la motivation de l'enseignant et la modifie. Ceci nous conduit à constater que la motivation qui conduit l'enseignant pour la première fois dans l'enseignement, n'est pas stable et qu'elle peut être amenée à changer, tout au long de la vie et des expériences vécues par l'enseignant.

Dans ce sens, les chercheurs observent souvent un changement de la motivation lors des premières expériences des enseignants. D'après Richardson et Watt (2010), la confrontation à la réalité de la classe provoque une diminution du sentiment d'efficacité, de satisfaction et d'engagement dans la profession. Au fur et à mesure que l'expérience

et l'autonomie se construisent, la motivation augmente. D'autres chercheurs montrent le lien entre le changement de la motivation et la présence d'autres facteurs issus du macrocontexte, tels que l'influence des parents des élèves, de la communauté locale et de la société en générale (Dörnyei et Ushioda, 2011 cité par Mercer, Kostoulas, 2018).

Afin de donner un cadre théorique aux études sur la motivation de l'enseignant, les chercheurs ont adapté les modèles utilisés visant à décrire la motivation de l'étudiant. Pour notre étude, deux théories apparaissent particulièrement pertinentes: la théorie de l'auto-efficacité (*self efficacy theory*), et la valeur perçue de la tâche (*l'expectancy-value theory*).

Le sentiment d'efficacité (Bandura 1997) est défini comme la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre des actions visant à réaliser efficacement une tâche donnée. Donc l'enseignant s'engage et persiste s'il estime avoir les aptitudes nécessaires.

En revanche, la théorie de la valeur perçue de la tâche (Atkinson, 1957) se centre davantage sur le résultat. Elle postule que l'enseignant accorde plus ou moins d'engagement dans une tâche en fonction des objectifs situés dans un avenir. C'est donc la perception de l'utilité de la tâche qui maintient la motivation : plus ils attendent le succès, plus ils sont engagés. De plus, le degré de l'engagement est défini par les coûts de la tâche, tels que la peur de l'échec, l'effort requis, et l'apparition des émotions négatives.

Pour ce qui est du sentiment d'efficacité, les études montrent l'existence des effets positifs ou négatifs sur la motivation. Par conséquent, un sentiment d'efficacité faible provoque chez l'enseignant un sentiment d'incompétence qui peut conduire à la démotivation. D'après Skaalvik et Skaalvik (2010) les enseignants qui ne se sentent pas efficaces peuvent devenir apathiques et cynique. Alors que le sentiment d'efficacité a un effet significatif sur la motivation, la qualité du travail et l'engagement dans la profession.

2.4. Le bien-être de l'enseignant

Récemment le concept de la satisfaction du travail a été l'un des sujets les plus débattus dans le domaine de l'éducation. En ce sens, un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à la relation entre le travail de l'enseignant et son degré de satisfaction. (Schutz, Zembylas, 2009).

D'après Locke (1976) la satisfaction est définie comme :

« un état émotionnel positif ou plaisant résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail ou de ses expériences de travail » (1976:1300).

Néanmoins, d'autres chercheurs (dans Schutz et Zembylas, op.cit.) ont préféré utiliser la notion de bien-être plutôt que celle de satisfaction du travail, parce que le bien-être couvre en même temps le bien-être généré par l'identité professionnelle ainsi que celui généré par l'identité personnelle de l'enseignant. En effet, l'existence d'une relation forte et positive entre la satisfaction au travail et la satisfaction de sa propre vie a pu être démontrée. Le bien-être (à considérer comme santé physique et mentale) est une condition nécessaire afin de développer le sentiment d'efficacité de l'enseignant. En effet, il produit une haute productivité chez les enseignants, un sentiment de responsabilité envers les élèves et il permet de travailler avec une bonne humeur qui contamine la classe entière.

Cependant, de nombreuses recherches mettent en lumière l'épuisement émotionnel inhérent au métier de l'enseignant : d'après une enquête menée par Vianello en 2014 sur un échantillon de 1.541 enseignants appartenant à tous les degrés du système scolaire, 58% présente des troubles liés au burnout, et 31% présente un niveau grave de burnout. Il y a en effet un malaise profond dans la profession de l'enseignant lié au panorama éducatif contemporain qui présente de nombreux défis et des conditions de travail stressantes. Les effets du stress professionnel comportent une diminution du bien-être de l'enseignant, de son efficacité et l'apparition d'émotions telles que la frustration et la désillusion. Lorsque l'enseignant éprouve une situation de stress durable qui menace ses objectifs, il se peut qu'il éprouve un syndrome d'épuisement appelé burnout. Il s'agit de :

« d'un état émotionnel dans lequel le travailleur perd ses croyances et sentiments positifs (optimisme), sa sympathie et son respect envers les usagers. » (Maslach 1999, cité par Didier, Bruchon-Schweitzer, 2005:3).

Ainsi, l'exposition prolongée aux événements stressants et aux émotions négatives a un impact sur le bien-être et sur les capacités cognitives et relationnelles de l'enseignant. De surcroît, l'enseignant se sent vulnérable, épuisé émotionnellement, désengagé dans la relation avec les élèves et il réduit son sentiment d'accomplissement professionnel. C'est pour trouver une solution au problème que les chercheurs se sont penchés sur les façons dont l'enseignant gère les émotions négatives, car l'emploi des stratégies affecte le bien-être. Ainsi, si certaines stratégies conduisent au burnout, d'autres permettent de minimiser les effets négatifs et améliorer sa propre efficacité. Nous nous focaliserons sur ces études dans le prochain chapitre.

Chapitre 3. La gestion des émotions

Aujourd'hui dans les classes, l'enseignant est amené à faire face à un grand nombre d'élèves problématiques et plus exigeants, qui souvent connaissent bien leurs droits mais pas leurs devoirs. À cela s'ajoute le manque d'intérêt pour les disciplines et une indifférence générale dans tout ce qui est à apprendre.

Malheureusement, il y a désormais une tendance à critiquer les méthodes des enseignants plutôt que comprendre les difficultés qu'ils ont dans les classes et les soutenir. Il va de soi que le bien être de l'enseignant est souvent mis en danger, et toutes ces situations de « dé-reconnaissances » du rôle de l'enseignant engendrent des émotions négatives qui causent du stress et l'épuisement professionnel (voir Gendron, 2008:1).

D'ailleurs les critères pour être un bon enseignant ont changés, il ne faut pas seulement la maîtrise de la discipline mais aussi des compétences émotionnelles. En ce sens, savoir reconnaître les émotions que la discipline suscite chez les élèves est fondamental, parce que cela permet à l'enseignant de pouvoir utiliser des stratégies pour changer le climat. Pour cette raison, le développement de compétences émotionnelles chez l'enseignant s'avère nécessaire, afin de répondre aux nouvelles situations troublantes du système scolaire.

Goleman (1995), le promoteur de l'Intelligence émotionnelle, introduit le concept de QE (quotient émotionnel) à côté du QI. Selon la définition de Bar-on le quotient émotionnel est défini comme:

« an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures ». (1997, cité par Goyette, 2011:19).

Ainsi, si le quotient intellectuel est une faculté innée, le quotient émotionnel ne l'est pas mais en revanche il se développe au long de la vie. La gestion de ses propres émotions et celles d'autrui peut être apprise si les enseignants prennent conscience d'abord de leurs propre émotions. C'est pour cela que Gendron (2008) indique qu'une réflexion personnelle sur soi est nécessaire, surtout dans ce contexte nouveau où l'enseignant doit redéfinir à chaque fois son identité et son rôle d'enseignant. (cf. Goyette, 2009).

À ce sujet Letor souligne que :

« (. . .) cette capacité de recul et de prise de conscience ne repose pas uniquement sur une intelligence formelle et logique, mais bien sur d'autres intelligences notamment sur une intelligence émotionnelle qui autorise un regard réflexif sur soi-même, sur les élèves et la relation pédagogique pour évaluer et réguler ses émotions et ses sentiments, ceux des élèves ainsi que le climat émotionnel instauré en classe. » (2006:14, cité par Goyette, op.cit.:19).

Par ailleurs, la seule intelligence émotionnelle n'est pas suffisante, l'enseignant a en fait besoin de développer aussi son intelligence sociale, qu'on pourrait autrement définir aussi intelligence interpersonnelle selon la classification de Gardner (1983). En ce sens, les enseignants capables de reconnaître leurs émotions et l'impact de celles-ci sur les autres, parviennent à développer et à entretenir des rapports efficaces dans la classe grâce à la compréhension de la situation, la reconnaissance et la régulation de ses émotions et celles des autres.

Dans ce chapitre nous analyserons les compétences socio-émotionnelles essentielles pour l'enseignant, issues de l'intelligence émotionnelle et de l'intelligence sociale. Parmi ces compétences nous verrons en particulier la conscience de soi et la maîtrise de soi, puisqu'elles permettent à l'enseignant de faire face aux émotions qu'il ressent.

3.1. L'intelligence émotionnelle

Depuis les années 80 de nouvelles théories d'intelligence sont apparues et elles sont en train de remplacer peu à peu les théories traditionnelles. Après la théorie des Intelligences Multiples de Gardner (1983) qui souligne l'existence d'une gamme vaste d'intelligences humaines, d'autres théories sont apparues en s'occupant de l'intelligence émotionnelle. Parmi celles-ci on retrouve les travaux de Mayer et Salovey (1990), Goleman (1995) et Bar On (1997), qui se sont intéressés à ce sujet.

À travers leurs modèles, ils estiment que le seul IQ n'assure pas le succès, (à l'école mais surtout au travail), parce que le succès dépend souvent de la façon dont nous assumons le contrôle des émotions, du stress et des émotions d'autrui. Savoir travailler dans une équipe aujourd'hui est une compétence obligatoire, et c'est à l'école que les élèves apprennent à être en relation avec les autres.

Dans la littérature, le concept d'Intelligence émotionnelle a été énoncé pour la première fois en 1990 par Peter Salovey et son collègue John Mayer. Ils soulignaient dans plusieurs articles la nécessité de comprendre nos émotions et celles des autres afin d'être plus efficaces dans les relations de nos vies quotidiennes. Néanmoins, à l'époque

de leur première publication, leurs articles ne furent pas remarqués, et il a fallu attendre le livre best-seller de Goleman intitulé « Emotional Intelligence : why it can matter more than the IQ . » (1995) pour populariser ce sujet. Son modèle de EI reprend les travaux de Mayer et Salovey, en définissant cette intelligence comme étant :

« (. . .) l'empathie, l'aptitude à se motiver ou à persévérer dans l'adversité, à maîtriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs, la capacité de garder une humeur égale et de ne pas se laisser dominer par le chagrin au point de ne plus pouvoir penser, la capacité d'espérer ». (Goleman, 1997:52).

Étant donné que tout être humain éprouve des émotions dans la vie, la gestion des émotions devient un instrument indispensable pour vivre en sérénité. Pour faire cela, chaque personne devrait apprendre des compétences liées à la gestion des émotions.

À ce propos Goleman souligne la nécessité de développer tout au long de la vie des compétences émotionnelles pour limiter les effets négatives de situations négatives. Par ailleurs, la seule intelligence émotionnelle n'est pas suffisante, parce qu'elle ne représente que « le potentiel » à apprendre des compétences. Donc une haute intelligence ne garantit pas que l'individu soit capable de maîtriser les émotions. (Goleman 1998, cité par Goyette 2011:21).

Ainsi afin d'accroître l'intelligence émotionnelle, Goleman propose cinq compétences qui incluent la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes sociales. La première compétence se réfère à la capacité de comprendre ses états émotionnels ainsi que la cause qui les a générées. Un individu qui a conscience de soi, connaît aussi ses atouts et ses faiblesses et grâce à cela il peut trouver des stratégies pour réagir. La maîtrise de soi intervient lorsque l'individu prend le contrôle de ses émotions et il essaie de trouver un équilibre face aux situations négatives. La troisième compétence concerne la façon dont les individus utilisent les émotions ressenties comme un stimulus pour se motiver et pour atteindre un objectif. Ainsi, des émotions positives peuvent donner la force pour continuer. La quatrième compétence est l'empathie, elle est utile dans les relations sociales, et elle permet de comprendre les émotions ressenties par les autres. Cela est important parce qu'un individu peut moduler son comportement en fonction du ressenti d'autrui. Cette compétence est indispensable afin de développer des aptitudes sociales qui présentent de bonnes compétences communicatives, l'habileté de persuader et d'assumer un rôle de leader.

Les études de Goleman pourraient être très utiles dans la profession enseignante. En

effet ces compétences peuvent être la réponse aux situations stressantes vécues par l'enseignant, surtout pour ce qui concerne la gestion des émotions et la façon de se rapporter avec les élèves.

3.2. L'intelligence sociale

Les relations sociales sont des composantes essentielles de nos vies. Plusieurs études révèlent que lorsque les individus forment une relation forte et active avec les autres membres d'un groupe, ils ressentent plus d'émotions positives et ils sont plus capables de faire face aux situations stressantes. En général ils vivent donc une vie plus longue et heureuse. (Cacioppo et al. 2014).

Bien que l'homme soit un être social, il ne possède pas toujours les capacités nécessaires pour être efficace dans les relations sociales. En effet, pour avoir des relations efficaces, il est nécessaire de faire preuve d'une capacité élevée de déchiffrement et de prédiction des comportements humains. C'est pour cette raison que les spécialistes se sont focalisés sur l'étude d'un autre type d'intelligence : l'intelligence sociale.

Le concept a été étudié pour la première fois par le psychologue Edward L. Thorndike en 1920, lorsqu'il postulait l'existence de plusieurs types d'intelligence : une intelligence abstraite (l'habileté d'utiliser les symboles), mécanique (l'habileté de manipuler les objets) et sociale. Il décrit cette dernière comme : « the ability to understand and manage men and women, boys and girls, to act wisely in human relations.» (Thorndike, 1920:228).

En particulier, un individu qui possède cette intelligence serait capable de:

« to act in different social situations; to discover other people's feelings and interests; to organize groups and negotiate solutions; to establish personal relationships with others; to express one's feelings to others to interact and participate with others in various events; to recover from embarrassing situations with the least possible losses; (...) and to persuade others of one's personal view.» (Ziadat et Makahleh 2012:785).

Malgré les nombreuses définitions concernant l'intelligence sociale, on remarque la présence constante de deux dimensions caractérisant l'intelligence sociale : des éléments cognitifs (comprendre et évaluer les comportements et les émotions des autres) et des éléments comportementaux (adopter un comportement sage en fonction de l'évaluation). Ces deux composantes sont partagées aussi par Marlowe (1986) lorsqu'il

définit l'intelligence sociale comme l'habileté de comprendre les autres et ensuite d'utiliser cette connaissance afin de guider et d'influencer les autres personnes.

En particulier Goleman dans son livre « Social Intelligence » (2006) distingue entre deux catégories : *social awareness* et *social facilities*. La première catégorie se réfère à la perception des états émotionnels des autres, et elle inclut également l'empathie, l'être réceptif et la compréhension des normes sociales. La deuxième catégorie est liée à l'exécution efficace des interactions. Elle comprend les interactions non-verbales, les présentations de soi, la préoccupation pour les besoins des autres et enfin l'utilisation des techniques sociales pour manipuler et influencer les autres.

Souvent les psychologues ont essayé d'inclure l'intelligence sociale dans l'intelligence émotionnelle. Les deux sont en effet très liées, mais alors que l'intelligence émotionnelle se réfère à l'habileté de l'individu à identifier ses émotions et les gérer, l'intelligence sociale se réfère plutôt à l'habileté de comprendre les émotions des autres et prendre des décisions en fonction.

Les recherches dans le domaine de l'éducation doivent prendre en compte aussi l'étude de l'intelligence sociale, des élèves mais surtout des enseignants. En effet, un enseignant qui possède une haute intelligence sociale est capable de saisir le climat émotionnel de la classe et le niveau de stress des élèves. De ce fait, une bonne compréhension des autres permet à l'enseignant d'encourager des interactions sociales positives, la participation et l'engagement des élèves. En ce sens, le sentiment d'empathie joue un rôle fondamental, parce qu'un enseignant qui comprend le ressenti d'autrui, est plus compréhensif et il développe une relation saine et affective avec ses élèves. (Schutz et Zembylas, 2009).

3.3. Les compétences socio-émotionnelles de l'enseignant

L'enseignement est fondamentalement une activité sociale dominée par les relations qui se forment entre l'enseignant et les élèves. Pour cette raison, il est important que l'enseignant prenne soin de sa relation avec les élèves, surtout en faisant attention à sa nature, sa formation et son développement. D'ailleurs, une étude de Hattie (2009) centrée sur les facteurs clés pour un apprentissage et un enseignement efficaces, révèle que la relation entre l'enseignant et les élèves est classée à la onzième place sur 138 influences de l'apprentissage et elle serait bien plus importante que la motivation.

Dans le même ordre d'idées, Furrer et all. (2014) soulignent que le lien entre l'enseignant et les élèves, ainsi qu'une bonne qualité de relation entre camarades, sont fortement corrélées avec l'engagement scolaire, la motivation et avec une performance meilleure des élèves et des enseignants. Comme Rita Pierson l'affirme dans son célèbre discours en TED talk : « Kids don't learn from people they don't like ». Elle insiste ainsi sur l'importance de la compréhension des élèves, en tant qu'êtres humains, et du pouvoir des relations pour un enseignement efficace.

C'est pour cela que l'enseignant devrait développer dans son parcours, non seulement les notions indispensables pour sa discipline, mais aussi des compétences socio-émotionnelles visant à établir et à consolider une saine relation avec les élèves. Ces compétences, issues de l'intelligence émotionnelle et sociale, sont très importantes surtout dans le contexte de l'enseignement de langues étrangères.

Aujourd'hui dans la didactique des langues, l'approche communicative s'est imposée parmi les paradigmes d'enseignement. Cette approche se centre sur l'enseignement de la langue dans une situation de communication à l'aide d'interactions authentiques, d'activités de collaboration entre les élèves et des activités de group. Cela requiert bien évidemment le développement de compétences socio-émotionnelles, (SEC selon l'acronyme anglais) de la part des élèves ainsi que des enseignants.

C'est pour développer ces compétences qu'à partir des années 90 un dispositif d'apprentissage social et émotionnel a été mis en place à l'école, appelé SEL (Acronyme anglais pour *Social Emotional Learning*). Cet apprentissage vise à développer chez les élèves cinq compétences : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale, la capacité à gérer les relations avec les autres et la capacité de prendre des décisions responsables. Les études menées dans des écoles américaines où l'apprentissage a été conduit montrent une amélioration des performances, des relations entre les élèves et une diminution des problèmes de comportement. (Collie, 2012).

Cependant, pour que ce programme soit plus efficace, les enseignants devraient être également la cible de cet apprentissage. En effet l'intelligence émotionnelle et sociale peut être un support crucial pour le bien-être de l'enseignant et la gestion de la classe.

Dans leur étude, Jennings et Greenberg (2009) proposent trois raisons pour lesquelles des compétences socio-émotionnelles chez l'enseignant s'avèrent nécessaires. Premièrement un enseignant qui a la capacité de reconnaître les émotions des élèves et de comprendre l'évaluation associée à cette émotion, peut répondre efficacement aux besoins de l'élève sans activer automatiquement des émotions négatives. Deuxièmement

l'enseignant avec une haute compétence socio-émotionnelle semble gérer mieux les relations dans la classe. Il semble être plus proactif, plus capable à utiliser ses émotions afin de promouvoir l'enthousiasme dans l'apprentissage et plus compétent dans la gestion des conflits. Troisièmement si l'enseignant possède de bonnes compétences socio-émotionnelles, ses pratiques d'enseignement en seront influencées positivement. Ainsi peut-on dire que la présence de compétences socio-émotionnelles chez l'enseignant comporte plusieurs avantages pour la création des relations avec les élèves. D'après Greenberg et Kusché (2006) l'habileté de l'enseignant à comprendre, écouter et à soutenir les idées et les émotions de l'élève a des effets significatifs sur l'attention, l'apprentissage et le développement cérébral de l'apprenant. En outre, les enseignants avec des compétences socio-émotionnelles sont en mesure de prendre des décisions de façon responsable, basées sur l'évaluation de la situation, le respect des autres et l'empathie. En revanche, les enseignants qui montrent un bas niveau de compétences socio-émotionnelles sont moins efficaces dans leurs relations, dans leur enseignement et ils sont le plus souvent affectés par le stress et les émotions négatives.

À la lumière de ce qui précède, l'étude des comportements et des stratégies des enseignants avec une haute compétence socio-émotionnelle pourrait être utile afin de découvrir les comportements les plus efficaces à adopter dans la classe. Ainsi, ils pourraient être de support aux enseignants dans leurs enseignements.

Dans le paragraphe qui suit, nous avons décidé d'analyser deux compétences socio-émotionnelles qui nous semblent plus pertinentes au regard de notre sujet d'étude : la conscience de soi et la maîtrise de soi. La reconnaissance des émotions éprouvées, ainsi que le contrôle des émotions perturbatrices, permettent à l'enseignant de rester calme, positif et imperturbable face aux situations stressantes afin de prendre une décision équilibrée et sage.

3.3.1. La conscience de soi

Dans le métier d'enseignant, la conscience de soi est cruciale afin d'être efficace. Comme tout le monde, les enseignants ressentent souvent des émotions et des humeurs avant d'entrer dans la classe. Ainsi, lorsque l'enseignant a une bonne conscience de soi, il est capable de reconnaître ses émotions et ses humeurs au même moment qu'il les ressent et ensuite il est capable de les identifier correctement. L'identification permet

donc de trouver plus aisément des stratégies pour se débarrasser des émotions négatives. Comme le souligne Goleman dans son livre « Emotional Intelligence » (1995), la conscience de soi est la capacité de lire et de comprendre correctement ses émotions et en plus, de comprendre l'impact qu'elles ont sur les autres. En particulier cette compétence serait le résultat d'une séquence précise opérée par l'individu. Elle est éclairée dans la façon qui suit par l'étude de Huges et Terrell (2007:76) :

- a) La perception de l'émotion.
- b) La reconnaissance de l'émotion.
- c) L'identification de facteurs dans le contexte.
- d) L'acceptation de l'émotion.
- e) La réflexion sur la raison pour laquelle on éprouve cette émotion à ce moment-là, ainsi que remarquer la présence d'autres émotions présentes.
- f) L'action qui suit la réflexion et la réponse émotionnelle.
- g) La réflexion après l'action, ce que l'individu a appris de la situation.

Dans la séquence qui précède, la capacité de l'enseignant de réfléchir sur ses émotions est fondamentale. En effet seulement la réflexion sur l'expérience contribue à donner du sens à notre vécu.

Afin de réfléchir sur ses émotions, l'enseignant devrait réussir à se détacher de la situation et l'observer en dehors. À ce propos, Kuhn (1962) introduit la métaphore de « taking the balcony view » (op.cit.:1987) qui souligne bien la façon de se détacher de la situation émotionnelle en observant la situation d'un autre point de vue comme étant un spectateur. Sans ce détachement un enseignant pourrait avoir des difficultés à comprendre ses émotions, les évaluations associées à celles-ci, et la façon dont les autres en sont affectés. En outre la conscience de soi permet à l'enseignant de reconnaître ses points forts et faibles dans une situation. Cette reconnaissance permet à l'enseignant d'anticiper l'activation des émotions et ensuite essayer de trouver des stratégies de gestion de l'émotion. Bien évidemment, il se peut que l'enseignant échoue dans le choix de stratégies ou dans ses interventions. Dans ce cas, l'enseignant avec une haute conscience de soi, considère l'événement comme une opportunité de développement professionnel, plutôt que comme un échec personnel.

Ensuite, d'après Jennings et Greenberg (2009), un enseignant qui possède une bonne conscience de soi serait capable de mieux gérer la classe et d'avoir des relations de

qualité. De plus, il semble que la conscience de soi et la maîtrise de soi représentent un support décisif afin de réduire le stress et l'épuisement professionnel. Par conséquent, l'enseignant devrait avoir droit à un support qui lui permette de développer la conscience de ses émotions, ainsi que les évaluations associées. Lorsque l'enseignant est conscient et capable de discriminer les émotions, il peut ensuite apprendre à gérer les émotions efficacement.

3.3.2. *La maîtrise de soi*

Souvent pour un enseignant il est difficile d'éviter de se faire submerger par ses émotions : dans la classe, mais aussi dans son rapport avec les collègues et les parents. Cependant nous savons que l'émotion (surtout celle négative) entraîne des conséquences sur la cognition de l'enseignant, et elle peut être la source d'un épuisement professionnel. C'est en raison de cela qu'une maîtrise efficace des émotions s'avère importante afin de gérer les émotions et s'en servir de manière à faciliter le travail.

Dans la littérature, les spécialistes emploient souvent le concept de régulation des émotions, en le définissant comme étant « the ability to control the experience and expression of emotions » (Gross, 2002, cité par Fried, 2011:3). En particulier dans la régulation des émotions, des processus neurologiques, cognitifs et comportementaux interviennent afin de moduler les émotions ressenties, c'est-à-dire leur durée, leur intensité et la façon dont elles sont manifestées. Ensuite d'après Gross et Thompson (2006), la régulation s'active suivant trois étapes : a) tout d'abord il y a l'activation d'un objectif de régulation (par exemple, un enseignant a pour but de réduire le sentiment de colère) ; b) ensuite il emploie des stratégies visant à atteindre son but ; c) ensuite il y a un changement dans la réponse émotionnelle.

Dans le domaine de l'éducation, de nombreux spécialistes ont souligné l'importance que la régulation des émotions revêt dans la classe. En ce sens, elle permet à l'enseignant de prendre le contrôle de son comportement et de ses émotions tout en restant engagé dans la relation avec les apprenants (Melnick & Hinshaw, 2000). Le contrôle des émotions vise à réduire les émotions négatives et à augmenter celles positives, afin d'améliorer le bien-être de l'enseignant, des élèves et ensuite d'améliorer les relations interpersonnelles.

Pour comprendre les stratégies utilisées par l'enseignant, il faut d'abord analyser les systèmes de classifications employés par les spécialistes. Malgré l'inexistence d'une classification désignée dans le contexte d'enseignement, dans leurs études les spécialistes appliquent souvent les systèmes de régulation de Koole (2009) et de Gross (2001). Le premier classe les stratégies en fonction des cibles de la régulation émotionnelle. En d'autres termes, un individu qui ressent une émotion décide d'intervenir sur une des réponses émotionnelles suscitées par l'émotion. D'après Koole les principales cibles de la régulation sont : l'attention, la cognition ou connaissance de l'émotion et l'expression physiologiques.

L'attention est le produit d'un système de réseau neurologique qui permet aux individus de sélectionner l'information qui provient d'un stimulus. Ainsi, un enseignant peut déplacer son attention d'un événement à un autre. Par exemple, face à des émotions de colère il peut focaliser son attention sur un autre événement plus agréable. La deuxième cible est la cognition : elle se réfère à l'évaluation que l'individu opère par rapport à l'émotion vécue, notamment l'attribution de la cause, la pertinence par rapport à son objectif et la contrôlabilité. Dans ce cas, l'enseignant adopte une stratégie cognitive, c'est-à-dire face à ses émotions négatives il fait une réévaluation cognitive de la situation. La troisième cible se réfère à l'expression physiologique, à l'ensemble des expressions faciales, posturales, et des mouvements involontaires. L'enseignant utilise alors des stratégies qui impliquent les mouvements, par exemple : le contrôle de la respiration pour se calmer ou réduire au silence les émotions négatives à travers la nourriture.

Similairement au modèle de Koole, celui de Gross (2001) classe les stratégies en fonction de l'attention, de la cognition et des expressions physiologiques. Cependant, contrairement à Koole, il classe les stratégies en fonction du moment où elles sont activées. Ainsi, il distingue deux catégories de stratégies de régulation des émotions : celles centrées sur les antécédents de la réponse émotionnelle (*antecedent-focused strategies*) et celles centrées sur les conséquences de la réponse (*response-focused strategies*). Sur la base de cette dichotomie Gross propose cinq stratégies de régulation : la sélection de la situation, la modification de la situation, le déploiement attentionnel, la réévaluation cognitive et la suppression expressive. Ainsi, les quatre premiers agissent sur les antécédents de la réponse et la dernière agit sur la réponse qui vient de se produire.

La sélection de la situation est employée lorsque l'enseignant évite la situation ou les

personnes qui déclenchent l'émotion négative. La modification de la situation est utilisée lorsque l'enseignant essaye de ré-moduler la situation : par exemple, il calme les tensions dans la classe en utilisant l'humour. Face à une situation sur laquelle l'enseignant n'a pas de contrôle, il peut employer le déploiement attentionnel, en sélectionnant d'autres stimuli sur lesquels se focaliser. Lorsque l'enseignant manie les informations reçues, il utilise la réévaluation cognitive. Par exemple, il peut chercher à comprendre pour quelle raison il éprouve cette émotion et ensuite chercher à concevoir différemment les enjeux, les causes et les résultats d'une situation. La régulation centrée sur les réponses émotionnelles intervient plus tard. L'enseignant peut alors se focaliser sur les pensées associées à l'émotion (la rumination) ou refouler ces pensées (suppression).

Les études concernant la gestion des émotions des enseignants (Schutz et Zembylas, 2009 Bracket, 2010, Fried, 2011) montrent que les enseignants qui emploient les stratégies de réévaluation cognitive parviennent à réduire les effets négatifs de l'émotion, sans avoir des conséquences sur leur bien-être et sur leurs relations interpersonnelles. En revanche, en adoptant les stratégies de suppression des émotions, l'enseignant peut moduler le ressenti seulement pour un bref moment, sans en réalité réduire l'émotion négative. Cette stratégie, mise en œuvre chroniquement, peut générer des sentiments négatifs, réduire le bien-être et affecter la mémoire et les relations affectives de l'enseignant.

En outre, les études soulignent l'importance de considérer les croyances de l'enseignant par rapport à la régulation des émotions. En effet, les enseignants n'emploient pas toujours les mêmes stratégies, parce que leur emploi dépend aussi du contexte. Il semble que les enseignants décident de montrer les émotions positives, à travers l'encouragement des apprenants, l'humour, l'enthousiasme, et en revanche, ils préfèrent refouler les émotions négatives et réévaluer la situation après. D'après Šarić (2015) cela serait lié à l'image standardisée du *good teacher* qui est toujours patient et professionnel.

De plus, la décision d'employer les stratégies de réévaluation ou de suppression dépend aussi du contexte culturel. La culture d'appartenance peut en effet influencer le développement des émotions, l'évaluation de la situation et la façon de manifester les émotions. En ce sens, des études ont révélé une différence entre les Européens et les Asiatiques : les premiers manifestent plus ouvertement leurs émotions, tandis que les autres ont la tendance à les supprimer afin de se montrer calmes et imperturbables.

(Wei, *et al.*, 2013).

De façon consciente ou inconsciente, un enseignant utilise toujours des stratégies pour gérer les émotions ressenties, mais les stratégies employées peuvent être efficaces dans le long terme, ou au contraire, elles peuvent être inefficaces et, en conséquence influencer négativement la motivation, l'efficacité et le bien-être de l'enseignant. (Bracket et al, 2010).

Étant donné que les facteurs stressants ne sont pas souvent modifiables, il est essentiel pour l'enseignant de connaître plusieurs stratégies efficaces qui peuvent atténuer les émotions négatives et réduire ainsi l'impact sur ses pratiques d'enseignement.

Chapitre 4. Les effets des émotions dans la classe

C'est dans la nature même de l'émotion d'influencer en quelque sorte l'individu. En effet, d'après les théories darwiniennes, l'émotion aurait des fonctions adaptatives pour l'espèce. C'est-à-dire, elles ont le but de rapprocher ou éloigner l'individu d'un événement qui avait eu, auparavant, des conséquences positives ou négatives pour lui. Par conséquent l'émotion influence fortement nos comportements et nos pensées. C'est donc pour cela que le lien entre l'émotion et la cognition a été largement étudié, aussi dans le domaine scolaire. Par exemple, l'étude de Linnenbrik et Pintrich (2002) montre que les émotions négatives réduisent la mémoire de travail.

Elles limitent non seulement les capacités mnémoniques, mais elles ont aussi l'effet de réduire le répertoire des actions qu'un individu peut envisager face à une situation difficile. Contrairement aux émotions négatives, d'après les psychologues positivistes, les émotions positives élargissent le répertoire d'action de l'individu face aux obstacles et elles produisent également une augmentation de la pensée critique, de l'imagination et de la créativité.

En considération de ce qui précède, il est évident que dans l'étude des émotions de l'enseignant, il faut prendre en compte aussi les effets que celles-ci ont sur les aspects différents de l'enseignement. Nous suggérons que les émotions ont en premier lieu des conséquences sur le comportement et la cognition de l'enseignant. Bien évidemment, le style, les activités, et l'état émotionnel de l'enseignant peuvent aussi influencer la qualité de l'enseignement, avec des conséquences négatives ou positives sur la classe entière.

De plus, les émotions ont aussi une fonction communicative. Comme le souligne Lazarus (1991), les émotions sont liées aux expressions faciales, posturales, qui permettent de transmettre des messages aux membres d'un groupe social. Par exemple, un enseignant heureux et souriant envoie un message d'invitation aux élèves, tandis qu'un enseignant sérieux, avec les sourcils froncés peut donner un message d'avertissement et de péril. Les élèves sont en effet très capables de détecter l'humeur de l'enseignant, et ils en sont influencés à leur tour. Lorsque l'enseignant éprouve de la colère, l'atmosphère de la classe change, et les apprenants aussi ne se trouvent plus dans un état d'âme favorable à l'apprentissage.

Dans ce chapitre nous nous focalisons sur les diverses répercussions que les émotions

peuvent avoir sur les styles et la qualité de l'enseignement, mais aussi sur la relation avec les apprenants, sans oublier la transmission involontaire des émotions dans la classe.

4.1. L'influence sur la cognition de l'enseignant sur sa méthode d'enseignement

Dans la classe, le métier de l'enseignant se compose de multiples tâches et de responsabilités. Il ne doit pas seulement préparer le cours, mais aussi évaluer les apprenants, gérer la classe, planifier des activités stimulantes et enfin donner un enseignement de qualité. Nous allons donc aborder l'influence des émotions sur ces points malgré les recherches concernant ce sujet s'avèrent être assez limitées.

D'après Sutton et Wheatley (2003) les émotions éprouvées influencent la cognition de l'enseignant, en particulier sa mémoire, son attention et sa catégorisation. En se focalisant sur la relation entre la mémoire et les émotions, l'étude de Parrot et Spackman (2000) illustre trois façons à travers lesquelles la mémoire est affectée par l'état émotionnel de l'enseignant : a) d'abord nous nous souvenons davantage des événements chargés émotionnellement. C'est-à-dire qu'un enseignant se souviendra plus facilement de son interaction avec un étudiant impoli plutôt qu'une interaction normale avec le même étudiant, b) deuxièmement, l'épisode lié à une forte émotion sera plus détaillé dans notre mémoire, c) troisièmement, les émotions influencent la mémoire lorsque l'enseignant doit repérer les événements du passé. Par exemple il peut se rappeler des émotions négatives éprouvées et oublier celles positives, ou vice-versa.

Les émotions ont des effets aussi sur l'évaluation. Plusieurs chercheurs suggèrent que les individus qui ressentent des émotions positives ont la tendance à évaluer les personnes et les événements d'une façon plus favorable par rapport à ceux évalués dans un état d'âme négatif. (Bracket et al., 2013). Malgré l'importance du sujet, il existe très peu d'études concernant la relation entre l'évaluation des enseignants et les émotions éprouvées, quoiqu'il y ait des raisons pour penser que cela existe. Par exemple, l'étude de Bracket (ibid.) montre l'existence d'une corrélation entre les émotions des enseignants et l'évaluation des épreuves écrites des apprenants.

Par ailleurs, les évaluations peuvent être aussi influencées par les sympathies éprouvées envers les apprenants. Si l'enseignant partage des affinités particulières avec un étudiant, il pourrait attribuer les erreurs de l'apprenant aux causes externes, au contraire

lorsque l'enseignant éprouve de l'antipathie pour un étudiant, il pourrait attribuer l'insuccès aux capacités cognitives insuffisantes (Desaulnier et Jutras, 2006).

Mise à part l'influence des émotions sur la mémoire et la capacité d'évaluer correctement, il semble que les émotions influencent aussi les activités et la planification de l'enseignement. En ce sens, l'étude de Maillard et Bargués Sans (2009) souligne que, lorsque l'enseignant se trouve dans un état émotionnel intense, il peut changer sur le moment la réalisation de sa planification. Cela est souvent lié à la diminution ou augmentation de certains états émotionnels (tels que la joie, l'enthousiasme, la patience, l'irritabilité) qui déterminent un changement de programme. Ainsi l'enseignant décide de donner des activités plus stimulantes lorsqu'il est heureux, ou de donner une activité individuelle au lieu d'une tâche en groupe, qui demanderait plus d'énergie, lorsqu'il est malheureux.

En même temps, le changement du programme peut déclencher des émotions positives ou négatives. Les premières seront ressenties lorsque l'activité nouvelle permet à l'enseignant de se recentrer et de se ressaisir. À l'inverse, des émotions négatives peuvent être déclenchées lorsque l'enseignant se sent coupable de ne pas avoir respecté sa planification initiale et ses objectifs.

En outre, la planification des activités influence aussi la transmission du savoir. Les émotions négatives, ainsi que la diminution de la patience et de l'enthousiasme, peuvent diminuer la répétition du contenu qui est souvent essentielle afin que tous les élèves comprennent la notion. Quant aux émotions positives, elles poussent l'enseignant à transmettre le savoir d'une façon plus enthousiaste et en plus, elles permettent à l'enseignant d'être plus attentif au regard des attitudes et des besoins des élèves. En général, les émotions influencent toutes les décisions de l'enseignant, à partir de la planification, ses critères d'évaluation et la transmission du contenu.

Elles influencent aussi le style et l'approche d'enseignement. En ce sens, plusieurs études soulignent la relation entre les émotions plus souvent ressenties et le style utilisé (Postareff, 2011, Fatemi *et al*, 2017). Les études généralement se focalisent sur la relation entre les émotions et l'approche centrée sur l'élève ou sur l'enseignant. D'après ces études, il apparaît que les émotions positives éprouvées dans la relation avec les élèves donnent lieu à une approche centrée sur l'étudiant. En revanche, le stress, l'épuisement et la répétition d'émotions négatives semblent amener l'enseignant à l'adoption d'un style centré sur l'enseignant, c'est-à-dire focalisé sur la seule transmission de connaissances.

Nous croyons que les émotions et l'approche utilisée par l'enseignant de langue s'influencent mutuellement. Un enseignant qui a reçu une formation qui privilège une approche focalisée sur l'étudiant, essaiera d'adopter la même approche dans sa classe. Ainsi « il sera perçu comme un facilitateur et un collaborateur, et non pas comme une source de connaissances. » (Brito, 2012:305). En tant que facilitateur, son but est celui de permettre aux élèves non seulement d'acquérir les contenus scolaires, mais aussi (et surtout) de découvrir des compétences qui leur permettent de devenir de plus en plus autonomes dans leur apprentissage. L'enseignant - support à l'apprentissage connaît très bien l'importance de créer une ambiance positive dans la classe. Elle doit être chargée d'émotions agréables afin que tous les élèves puissent participer et s'engager sans avoir peur des jugements négatifs de l'enseignant et des autres.

Il va de soi qu'un enseignant qui entre dans la classe heureux, euphorique et joyeux sera plus disponible envers ses élèves, plus créatif dans le choix d'activités et plus compréhensif. En particulier, d'après Cheng (2018) les émotions positives encouragent l'adoption d'une approche flexible et créative. Les enseignants heureux auraient donc la capacité d'improviser facilement face aux imprévus, et d'utiliser des activités plus stimulantes. En revanche un enseignant, qui choisit d'utiliser une approche centrée sur l'enseignant, se considère comme un expert censé transmettre son savoir aux élèves qui doivent avancer au même rythme, afin d'obtenir de bonnes notes. Cette approche prévoit une planification de la disposition de la classe, du programme et des activités qui doivent être respectés en tout temps. Les élèves sont donc passifs car c'est l'enseignant qui prend toutes les décisions et qui exerce un contrôle dans la classe. Pour être considéré comme une autorité, l'enseignant utilise plus facilement des émotions négatives pour punir et sanctionner les élèves.

Dans ce cas, c'est l'approche focalisée sur l'enseignant qui influence les émotions, mais il se peut aussi que les émotions modifient l'approche utilisée. C'est-à-dire qu'un enseignant qui ressent souvent des émotions négatives en classe, se limitera à la seule transmission de contenus sans essayer de développer une relation positive avec les élèves. Par conséquent, la récurrence des émotions négatives nuisent à la créativité, à la flexibilité et à la capacité de l'enseignant de gérer des imprévus (Pekrun, 2011).

En considération de ce qui précède, nous comprenons que l'enseignant peut modifier ses comportements et son enseignement en relation à son état émotionnel dans un contexte. Ce dernier élément est très important puisque c'est souvent la cause des émotions de l'enseignant. Afin de clarifier cette relation de cause à effet, Frenzel (2009)

propose un modèle qui explicite le lien entre les antécédents des émotions de l'enseignant et les conséquences des émotions dans la classe. Nous pouvons aussi considérer ce modèle comme un résumé de cette partie théorique sur laquelle s'appuie notre étude.

Tout d'abord chaque classe possède des particularités en relation au niveau de compétence des élèves, à leurs personnalités et leurs motivations. De même, un enseignant possède un système de valeurs, d'objectifs et d'attentes envers l'enseignement. Ce système influence à son tour la perception de l'enseignant et la façon dont il réagit aux imprévus. Suite aux évaluations primaires et secondaires que l'enseignant opère en relation à ses objectifs et sa capacité de gérer l'imprévu, des émotions sont déclenchées. Les évaluations représentent donc les antécédents de l'expérience émotionnelle de l'enseignant.

Ensuite, les émotions ressenties influencent le comportement de l'enseignant. Comme on l'a vu, la récurrence d'émotions positives est associée à une approche motivante et créative, en revanche la récurrence d'émotions négatives semble affaiblir cette flexibilité et créativité de l'enseignant. Ces approches influencent à leur tour les résultats des élèves, leur motivation et leur niveau de compétence. Il est évident donc qu'il existe un rapport causal réciproque entre les émotions de l'enseignant, le comportement et le choix de styles d'enseignement et les résultats des élèves. Les émotions sont donc importantes pour la qualité et l'efficacité de l'enseignement, ainsi que pour le bien-être et la motivation de l'enseignant.

Maintenant nous verrons les effets des émotions de l'enseignant sur les résultats et la motivation des apprenants, en nous focalisons en particulier sur les effets d'une relation affective qui se développe entre les deux.

4.2. L'influence sur l'apprentissage de l'apprenant

Compte tenu de ce qui précède, il est évident que les émotions influencent l'apprentissage des apprenants. Les recherches concernant les émotions de l'enseignant montrent une corrélation avec le comportement, la motivation, et les résultats scolaires de l'élève. (Cornelius-White 2007, Šarić, 2015).

Afin de donner un aperçu des conséquences des émotions sur les élèves, nous allons utiliser l'étude de Rodrigo-Ruiz (2016) qui offre une synthèse des recherches

concernant notre sujet. Nous nous focalisons sur les effets des émotions de l'enseignant sur trois aspects mentionnés par Rodrigo-Ruiz, en particulier : les effets sur la motivation des élèves, sur leur apprentissage et sur leur discipline.

La plupart des études ont cherché comment les émotions de l'enseignant pouvaient avoir des conséquences sur la motivation à l'apprentissage. D'après Kimura (2010) les expressions de joie, d'enthousiasme et de bonheur provoquent et ravivent l'intérêt de l'élève envers la discipline et, en outre, encouragent la participation spontanée en classe. La motivation est une force instable qui doit toujours être nourrie et soutenue. En raison de cela, l'enthousiasme et la joie de l'enseignant peuvent donner des stimuli aux élèves et les motiver. En revanche, les émotions négatives de l'enseignant peuvent éloigner l'étudiant, et en conséquence porter à la non-motivation. Surtout au moment de l'évaluation et de la correction des fautes, les émotions de l'enseignant sont décisives. Kimura affirme que les émotions négatives montrées face aux fautes d'un élève peuvent être un détriment pour l'engagement de l'élève.

Les émotions semblent avoir des influences aussi sur l'apprentissage de l'élève. Nous avons vu dans le paragraphe précédent que la qualité de l'enseignement peut être influencée par les émotions et ensuite avoir des conséquences sur les résultats des élèves. Ainsi, si la colère influence négativement l'apprentissage à travers l'activation du filtre affectif, (voir le chapitre 1.3) l'enthousiasme et le bonheur semblent en revanche influencer positivement les résultats des élèves.

Ensuite, un autre aspect influencé par les émotions est la discipline des élèves. D'après plusieurs chercheurs (Kunter et al. 2008, Turner et al., 2002) l'enseignant joyeux, enthousiaste, qui utilise souvent l'humour, dispose de plus de contrôle sur le comportement des élèves. Ce résultat n'est pas étonnant, étant donné que les enseignants heureux et enthousiastes sont plus ouverts aux requêtes des élèves et ils sont généralement plus intéressés à développer une relation significative avec les apprenants. À l'inverse, lorsque l'enseignant est dans un état émotionnel négatif, il est moins attentif et cela empêche de percevoir les difficultés des élèves et de gérer la situation de façon plus efficace.

En général donc le type de relation instaurée entre l'enseignant et les élèves engendrent plusieurs conséquences sur l'apprentissage. C'est en raison de cela, que depuis ces dernières décennies, de nombreuses recherches ont souligné l'importance du développement d'une relation affective avec les élèves. D'après Cornelius-white (2007) un enseignant chaleureux et empathique, aide les élèves dans leur apprentissage, surtout

ceux qui sont plus vulnérables et à risque, comme les enfants d'origine étrangère et les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En ce sens, dans une étude, Frenzel (2009) s'intéresse à découvrir le ressenti de l'enseignant des mathématiques et en même temps, la perception de ses élèves concernant les attitudes et le comportement de l'enseignant. Les résultats montrent que lorsque l'enseignant est heureux, les élèves perçoivent le cours comme étant plus élaboré, plus compréhensible mais surtout ils se sentent plus supportés et plus autonomes.

Cette découverte fournit la preuve que l'enseignement affecté par des émotions positives est de qualité : l'enseignant non seulement donne des activités plus stimulantes mais aussi il est de support à la classe. En revanche, dans l'étude, lorsque l'enseignant éprouve des émotions négatives, la qualité de l'enseignement perçue par les élèves diminue. Parmi les comportements soulignés par les élèves de l'étude, le support de l'enseignant après l'échec semble être le facteur le plus important pour les apprenants.

Ce résultat est expliqué par les théories de l'attachement de Bowlby (1969). Cette théorie étudie la relation qui se développe entre l'enfant et sa mère. Afin que l'enfant se sente en mesure d'explorer le milieu, il est nécessaire que la mère lui transmette un sentiment de sécurité. D'après Koomen (2008) ce sentiment de sécurité est indispensable aussi dans la relation établie entre l'enseignant et les apprenants. Par ailleurs, dans l'apprentissage de langues étrangères cette relation de sécurité est nécessaire pour les élèves. Apprendre une langue pour l'apprenant signifie s'emparer d'un système nouveau, non seulement un système grammatical mais un nouveau système de pensée et de catégorisation de la réalité. Il s'agit d'un processus qui change l'apprenant. Ainsi, John Crutchfield (2015) explique ce changement :

«It changes the knower in profound ways – not just cognitively, but in the imaginative and emotional life as well as in the body itself: the ear, the lips and tongue, the musculature of the face, the expressiveness of the hands, the kinaesthetic sense of proximity and distance, of friendship and enmity. Learning a foreign language quite literally means becoming other.» (ibidem:110).

Étant donné la difficulté d'apprendre une langue, les enseignants de langues étrangères sont censés développer une relation affective afin de construire une atmosphère de classe relaxée. D'autant plus que l'enseignement d'une langue étrangère se base sur la communication et sur l'échange d'idées et d'informations personnelles. La façon dont l'enseignant réagit aux réponses et aux comportements des apprenants influence l'atmosphère de la classe, la relation future entre l'enseignant et les apprenants et

facilite ou limite un échange spontané.

C'est pour cela que les émotions de l'enseignant sont très importantes pour créer une atmosphère positive dans la classe. Plusieurs études montrent qu'un climat dans la classe caractérisé par des interactions positives entre l'enseignant et les élèves influence le développement psychosocial des élèves (Hamre et Pianta, 2005), l'intérêt et la motivation envers la langue étudiée (Peng, 2015). En outre, d'autres études ont montré que les émotions positives sincères de l'enseignant produisent à leur tour une affection de l'étudiant envers l'enseignant. Lorsqu'une classe d'élèves éprouve de l'affection pour l'enseignant il y a moins de résistance envers la discipline et moins d'anxiété. (McIntyre et Gregersen, 2012).

À l'opposé, une relation négative produit un climat négatif où l'apprenant se sent souvent menacé et cela interfère avec sa capacité cognitive et son engagement scolaire. Dans le domaine de l'apprentissage de langues étrangères, une relation négative limite les interactions dans la classe, augmente l'anxiété des élèves et diminue l'apprentissage de la langue.

Il est évident que les enseignants ne peuvent pas avoir un contrôle absolu de la qualité de la relation, car maints facteurs interviennent hors de contrôle de l'enseignant, mais ils doivent chercher à créer des liens affectifs et à continuer la relation même si, parfois, ils ont envie de réagir par l'indifférence et la colère.

4.3. La contagion émotionnelle

Dans ce paragraphe nous souhaitons étudier la façon dont les émotions de l'enseignant se transmettent aux élèves, surtout de façon inconsciente.

Le terme *emotional contagion* a été utilisé pour la première fois en 1992 par Hatfield, Cacioppo et Rapson, après avoir observé les comportements, les expressions faciales et les voix des individus en train de communiquer entre eux. Ils remarquèrent que les gens imitaient les expressions et les comportements non verbaux des interlocuteurs de façon inconsciente, et au final ils éprouvaient aussi le même ressenti. Ce phénomène est décrit comme étant:

«the tendency to automatically mimic and synchronize facial expressions, vocalizations, postures, and movements with those of another person and, consequently, to converge emotionally.» (Hatfield, Cacioppo et Rapson, 1994:5).

La contagion émotionnelle a été largement étudiée dans le domaine des études sur l'empathie. D'après Hatfield la contagion serait une évolution du sentiment d'empathie. En ce sens les individus non seulement comprennent le ressenti d'autrui mais ils ressentent aussi les mêmes émotions. Ainsi, selon les neuroscientifiques, les psychologues et les anthropologues, l'être humain est biologiquement programmé pour saisir les émotions des autres et les refléter de façon automatique, inconsciente et intentionnelle. Pensons par exemple à la contagion d'un sourire, il s'agit tout à fait d'un instinct naturel et hors de notre contrôle.

Ce phénomène s'applique aussi dans le milieu scolaire. Dans la classe, les enseignants communiquent leurs émotions de façon explicite et implicite. En particulier les émotions sont exprimées à travers la mimique faciale, le ton de la voix et le langage non verbal qui se synchronisent toujours aux émotions ressenties. Ainsi, lorsque les élèves reçoivent les messages de la part de l'enseignant, leurs émotions peuvent être influencées. D'après Poggi, Bortolucci et Violini (2004) l'enthousiasme et le plaisir qu'un enseignant ressent pour sa discipline parviennent à contaminer aussi les apprenants. De sorte que, à travers le mécanisme de la contagion émotionnelle, les élèves éprouvent donc des émotions positives envers la discipline et par conséquent, grâce au pouvoir motivationnel des émotions, ils auront plus envie de s'engager.

Cependant, le phénomène de contamination émotionnelle s'avère plus compliqué que cela. Imaginons par exemple un enseignant en colère avec ses élèves, comment se sentiraient-ils ? Quelqu'un pourrait éprouver de la colère aussi, mais le plus souvent, d'après nos souvenirs d'élèves, la plupart éprouvait de la peur, de la tristesse etc. Il s'agit de comprendre par cela que la contagion des émotions peut faire émerger une émotion différente de celle de l'initiateur en fonction de la valeur que l'élève attribue aux émotions de l'enseignant.

En conclusion, les émotions de l'enseignant ont des influences souvent inconscientes dans la classe, ainsi si l'enseignant est stressé, passionné, heureux ou triste, la classe le sera aussi. Les émotions dans l'apprentissage et dans l'enseignement ont le pouvoir de rapprocher un élève ou l'éloigner et c'est pour cette raison que les enseignants devraient être plus conscients de la valeur des émotions.

Après avoir analysé le phénomène de la contagion émotionnelle, nous allons analyser comment l'enthousiasme et la colère de l'enseignant influencent de façon indirecte le climat de la classe.

4.3.1. *L'enthousiasme en classe*

Dans l'enseignement, l'enthousiasme est souvent considéré comme une qualité essentielle de l'enseignant. Cependant, la notion d'enthousiasme est très variée : pour certains elle se réfère simplement à la façon dont l'enseignant explique le contenu, selon des autres elle se réfère plutôt à une qualité personnelle de l'enseignant. (Kunter et al, 2008). Ensuite, d'après Frenzel, lorsqu'on étudie l'enthousiasme, il faut séparer deux types d'enthousiasme, celui pour l'enseignement, et celui pour la discipline enseignée. Les deux ensembles sont donc les causes des émotions positives de l'enseignant.

Malgré les définitions différentes concernant l'enthousiasme, il est quand même une composante essentielle dans la classe, en vertu de plusieurs effets positifs qu'il a sur les apprenants. Un enseignant enthousiaste peut en effet faire une grande différence pour la motivation de l'élève et son engagement dans l'apprentissage. D'après Becker (2015) l'enthousiasme dans l'enseignement est lié à l'introduction d'activités cohérentes, élaborées et motivantes. Bien que l'enthousiasme influence positivement les résultats des élèves, cet effet est en réalité une conséquence indirecte.

D'après Frenzel (2009) l'enthousiasme influence d'abord les émotions de l'étudiant envers la discipline et ensuite la motivation et l'intérêt. Ceci s'explique pour trois raisons: à travers l'enthousiasme, l'enseignant premièrement donne des stimuli qui attirent l'attention des élèves. Deuxièmement, d'après Frenzel (op.cit.) l'enseignant est un modèle pour les apprenants, c'est pourquoi les élèves adoptent la même attitude de l'enseignant envers la discipline. Ainsi, lorsque les élèves sont heureux, enthousiastes, « [students] concentrate more, think about the topic more, associate more positive feelings toward the subject, and consequently achieve more » (Brigham et al., 1992:73). Troisièmement, à travers la contagion émotionnelle, les élèves perçoivent les émotions éprouvées par l'enseignant et en conséquence ils les ressentent eux-mêmes. Dans ce cas, l'enthousiasme de l'enseignant est communiqué aux apprenants à travers des comportements et des expressions non verbaux.

Les chercheurs qui s'occupent d'étudier l'enthousiasme de l'enseignant, utilisent huit indicateurs développés par Collins (1978) qui décrivent les comportements non verbaux et verbaux associés à l'enthousiasme. Tout d'abord un enseignant enthousiaste utilise la voix de façons différentes : à travers un changement de ton et d'intonation il réveille l'attention et l'intérêt des élèves. Le contact avec les yeux est aussi important, les yeux sont en effet le miroir de l'enthousiasme et la joie de l'enseignant. Ensuite,

l'enthousiasme est perçu à travers les gestes et les mouvements fréquents. La façon dont on utilise les mains, ainsi que les mouvements dans la classe permet de focaliser l'attention des élèves sur l'enseignant et sur le contenu. Un autre indicateur est l'expression du visage. Tout le monde comprend l'état d'âme des autres seulement en regardant leur visage. Un visage qui exprime joie, stupeur et curiosité communique plus facilement et rapidement des émotions positives. Pour ce qui concerne la façon dont l'enseignant interagit avec les apprenants, d'après Collins, un enseignant enthousiaste emploie une grande variété de mots et il encourage toujours les élèves à travers la communication verbale et non verbale. Dernièrement, un enseignant enthousiaste est quelqu'un qui possède une énergie particulière qui entraîne les élèves le long de l'apprentissage.

4.3.2. *La colère en classe*

Dans une classe l'enseignant ne peut pas éprouver toujours des émotions positives. Lorsque l'enseignant dépasse sa limite, il se peut qu'il réagisse avec de la colère. À ce propos, l'étude du psychologue Martin (2018) concernant la colère des enseignants, souligne l'importance de cette émotion dans la classe. La colère n'est pas une simple émotion négative mais elle serait une expérience émotionnelle de valeur. C'est-à-dire que sa fonction est celle d'émettre un signal d'alerte et, en même temps, de donner l'énergie pour se confronter aux situations problématiques.

Martin met en relief le fait que la colère n'est pas toujours associée avec l'agression. Il la définit donc comme suit: «Anger is an emotional state associated with having one's goals blocked, being provoked, or insulted» (op.cit.: 36).

La distinction entre la colère et l'agression est importante, étant donné que souvent les gens perçoivent la colère comme étant une expression agressive, sans considérer les pensées qui se cachent derrière. Comme on l'a vu à plusieurs reprises, toutes les émotions sont le résultat d'une série d'évaluations opérées par l'enseignant, mais ce que nous allons voir ici c'est l'effet que cette émotion provoque chez les élèves.

D'après Miron-Spektor et Rafaeli (2009) l'exposition à la colère produit des conséquences sur les émotions, la cognition et le comportement des observateurs (ou cibles de l'émotion). Ces effets sont provoqués par deux façons différentes : à travers « an emotional route » or à travers « a cognitive route ». (op.cit.:6).

La première voie se réfère au processus de contagion émotionnelle. Dans ce cas l'étudiant perçoit la colère de l'enseignant et il en est affecté, il ressent alors des émotions négatives semblables ou d'autres émotions en réponse à la colère, généralement la peur ou le défi. Par ailleurs, cette contagion a lieu à travers des expressions verbales ou non verbales, et elle peut être consciente ou inconsciente.

En revanche, la deuxième voie se réfère plutôt au processus cognitif de l'observateur : regarder une personne en colère affecte la perception et les jugements des observateurs. En particulier, ils seront influencés dans le « contenu » de la cognition, c'est-à-dire ce qu'ils pensent de la personne et de la situation (dans Miron-Spektor, 2009:10) et dans leur processus de raisonnement, c'est-à-dire comment ils pensent. D'abord, lorsque nous observons quelqu'un en colère, nous pouvons assumer que l'ambiance et la personne sont hostiles. Ensuite, nous sommes affecté dans le processus de raisonnement : nous avons donc accès à un limité répertoire d'actions immédiates. Non seulement nous sommes limités dans nos réponses, mais aussi dans notre attention : l'observation de la colère cause une sélection dans l'attention. Autrement dit, nous focalisons toute notre attention sur les stimuli concernant la colère.

En général, les élèves qui se trouvent face à un enseignant de colère peuvent être influencés de deux façons : a) leurs émotions changent et elles peuvent à leur tour influencer négativement la performance ; b) leurs ressources cognitives sont limitées parce qu'elles sont utilisées principalement par l'anxiété et la peur générées par la situation. Donc, les capacités dans la performance seront encore une fois réduites.

Cependant, il faut considérer la présence de plusieurs variables dans l'étude des effets de la colère en classe. Tout d'abord, l'intensité de la colère peut augmenter ou réduire les effets. En ce sens, majeure est la colère, majeure sera la contagion émotionnelle. Par ailleurs, une intensité mineure peut provoquer en revanche des effets positifs. Ensuite, tous les élèves ne sont pas pareils : les élèves qui présentent une haute intelligence émotionnelle sont plus capables de comprendre les émotions négatives et de gérer leurs émotions et décisions.

Malgré les conséquences négatives que nous avons énoncées, la colère de l'enseignant en classe peut quand même être efficace. En ce sens, la capacité de comprendre les sources qui ont générées l'émotion (il se peut aussi que l'enseignant se trouve dans un état psychosocial négatif) et ensuite la capacité de comprendre la cause de la situation problématique, permettent d'utiliser la colère dans une façon positive pour résoudre le problème. D'après Martin, la fonction principale de la colère est liée à la résolution de

problèmes, qui peut prendre des formes différentes, par exemple expliciter de nouveau les règles et les attentes, ou faire appel à une aide externe.

En conclusion, dans l'enseignement, ainsi que dans l'apprentissage, il y a « darkness as well as light » (Crutchfield, 2015:103). Dans tous les deux, il doit y avoir le plaisir et la douleur, l'un pour nous faire continuer, l'autre pour nous faire évoluer.

L'enjeu n'est pas donc de comprendre comment bannir à jamais les émotions négatives ressenties par les enseignants et les élèves, mais de comprendre comment gérer les émotions négatives et l'évaluation qui l'accompagne et surtout comment les intégrer efficacement dans l'apprentissage.

Chapitre 5. Méthode de recherche

Dans cette partie nous nous focalisons sur l'enquête que nous avons conduite auprès d'un group d'enseignants de langues étrangères travaillant dans des écoles secondaires en Italie. Comme nous l'avons conclu dans notre partie théorique, le vécu émotionnel de l'enseignant de langue est un sujet encore peu développé et souvent oublié. Nous centrons dès lors notre enquête sur les émotions ressenties par les enseignants, afin d'une part, de donner un panorama de leur situation émotionnelle, et d'autre part, de saisir leur perception par rapport à ce sujet. Dans les paragraphes suivants nous expliquerons d'abord les objectifs de notre recherche et ensuite nous expliquerons la méthodologie choisie en détail et les résultats obtenus.

5.1. Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette enquête est d'éclaircir l'importance des émotions chez les enseignants. En effet, la dimension émotionnelle est importante non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans l'enseignement. Il s'agit d'un cercle vertueux : les émotions positives élargissent la motivation et améliorent le bien-être et par conséquent l'enseignement s'améliore. Notre étude peut donc apporter des contributions aux études futures, et, en plus, être source de réflexion pour tous les enseignants. En ce sens, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- a) comprendre quelles sont les émotions positives et négatives ressenties par les enseignants. Nous voulons donc savoir s'il y a une prévalence d'un type d'émotion ou si elles sont toutes également ressenties. De plus, nous voulons comprendre les causes qui génèrent le plus souvent des émotions négatives et positives,
- b) comprendre s'il y a une préférence entre l'emploi des stratégies cognitives de réévaluation et les stratégies centrées sur la régulation de la réponse émotionnelle,
- c) étudier la perception de l'enseignant vis à vis l'effet des émotions sur des aspects différents de l'enseignement, en particulier notre but est de voir quels aspects, d'après eux, ont été influencés par les émotions,

- d) sonder la satisfaction et la motivation des enseignants. À ce propos, nous voulons comparer la prédominance d'émotions rapportées dans la première partie (l'objectif a) avec le niveau de satisfaction dans le travail, dans la relation avec les élèves, et avec le niveau de motivation,
- e) comparer la situation émotionnelle des enseignants de langue étrangère LE et les enseignants de langue italienne L2 pour voir si les émotions ressenties et les causes varient entre les deux.

5.2. Méthodologie

Les chercheurs qui s'occupent d'étudier les émotions des enseignants sont souvent confrontés à des difficultés lors du choix de la méthodologie de recherche. Plusieurs méthodologies sont en effet employées afin de récolter des informations : la démarche par des questionnaires, la démarche par les entretiens, et la démarche par l'observation sur le terrain.

Les raisons principales qui sous-tendent ces difficultés sont liées à la complexité du sujet de recherche. D'après les chercheurs, l'émotion est un processus qui inclut une évaluation personnelle, des changements psychologiques et comportementaux. Il existe donc plusieurs variables qu'il faut prendre en considération dans l'étude des émotions, et cela n'est pas toujours possible dans la classe. Pensons par exemple à l'impossibilité de mesurer le rythme cardiaque des enseignants en train d'enseigner afin de vérifier les émotions qu'ils ressentent. De plus, comme on l'a vu dans le paragraphe concernant la gestion des émotions, il y a toujours le risque de non authenticité des réponses données par les enseignants, étant donné que les individus ne sont pas tous conscients de leur ressenti. Malgré l'impossibilité d'une mesure précise du vécu émotionnel des enseignants, nous croyons qu'une étude en ce sens peut quand même donner des informations intéressantes qui peuvent être utiles afin d'éclaircir un peu plus la dimension psychologique des enseignants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'étudier les émotions de l'enseignant à travers un questionnaire. Cette étude se situe donc dans le courant quantitatif, décrit par El Attar (2014) comme :

« des méthodes de recherche généralement associées au positionnement positiviste et au mode de raisonnement hypothético-déductif. Elles [les méthodes quantitatives] utilisent un certain nombre d'outils d'analyse mathématiques et statistiques dans le but de décrire, expliquer et prédire des phénomènes. » (op.cit. : 3).

Notre but en tant que chercheur est d'étudier les données d'un point de vue externe et décentré afin d'obtenir une généralisation des pensées des enseignants concernant le sujet. Nous avons donc préféré conduire cette étude sur un vaste nombre d'enseignants de langues étrangères, et c'est cette raison qui nous a permis d'éliminer la méthode qualitative des entretiens.

Bien que cette dernière nous aurait permis d'analyser d'une façon plus ample l'effet des émotions de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement, nous avons préféré pour notre première étude analyser le sujet à travers une analyse descriptive. Nous pensons qu'une approche qualitative peut être intéressante à utiliser lorsqu'on possède déjà des données de base sur lesquelles s'appuyer. De plus, la standardisation des questionnaires nous permet de mieux comparer les réponses données. Cela aurait été en revanche plus difficile dans le cas des réponses ouvertes.

Nous avons donc opté pour nous limiter à la simple récolte d'information, en laissant toutefois une place aux participants pour répondre librement. Ces réflexions ont été utilisées comme des apports à nos données, ce qui nous a permis de réussir à intégrer des aspects qualitatifs dans notre analyse afin de nous rapprocher de la réalité vécue par les participants de notre enquête. Cependant, il existe toujours le risque de tomber sur l'effet Hawthorne² dans toutes les méthodes employées. À l'instar de Lillo « Quando il ricercatore si accosta agli individui per studiarne la realtà, la modifica » (op.cit.: 183). Il y a donc le risque que la façon d'organiser les questions puisse amener l'enseignant à répondre de façon différente.

Nous sommes conscients que notre recherche ne peut pas donner un aperçu absolument objectif de la réalité mais nous espérons aussi que cette recherche s'avère pour les enseignants un moment de réflexion et de prise de conscience. De plus, notre choix nous a permis de décrire, de faire des comparaisons, de vérifier les théories et de généraliser les résultats obtenus à travers l'usage des fréquences et des pourcentages.

Pour ce qui concerne la construction du questionnaire, nous avons tenu en considération

² L'effet *Hawthorne* indique la situation où le sujet de l'étude modifie son comportement et son attitude lorsqu'il se sent observé. L'expression dérive d'une usine de la ville de Hawthorne où le professeur Eton Mayon menait des études. Cf. <https://docplayer.it/153262-Gli-esperimenti-di-mayo-qual-e-stato-il-vero-effetto-hawthorne.html>

les deux aspects indiqués par Balboni et Santipolo dans la construction du questionnaire (2010) :

« un questionario lungo viene cestinato », b) « le domande conclusive ricevono un'attenzione inferiore a quelle iniziali » (op.cit.:9).

Nous avons donc essayé de sélectionner les questions les plus pertinentes et limiter les affirmations afin de réduire la longueur du questionnaire et d'encourager la participation des répondants. Ensuite nous avons laissé comme dernière question une question ouverte, en laissant le participant libre de s'exprimer, sans qu'il soit limité ou influencé par des réponses prédéfinies.

Cette dernière question, issu d'une approche qualitative, est facultative, mais très importante parce qu'elle permet de donner la parole au répondant qui se voit valorisé et au centre de l'intérêt du chercheur. Ces réflexions nous ont permis d'ajouter des informations manquantes. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser les réponses fournies comme support à notre analyse.

5.3. Participants

Nous avons procédé à une récolte des données auprès des enseignants de langues en nous focalisons sur les éléments biographiques suivants : le sexe, la langue enseignée, les années d'enseignement et le type d'école où ils enseignent. Notre échantillon est constitué de 253 enseignants de langues, parmi lesquels 11 étaient de sexe masculin tandis que 242 étaient des femmes.

À cause de nombreuses réponses que nous avons reçues, nous avons choisi de séparer en deux groupes d'enquêtes différentes les enseignants de langues étrangères et les enseignants d'italien L2. Le contexte et la modalité d'apprentissage sont en effet différents, ainsi que la motivation des élèves et le type d'enseignement.

Les enseignants de langues étrangères qui ont répondu au questionnaire étaient 198 (parmi lesquels 190 femmes et 8 hommes), tandis que les enseignants de italien L2 étaient 55 (parmi lesquels 52 femmes et 3 hommes).

Pour ce qui concerne les enseignants de langues étrangères, les langues indiquées dans la section biographique étaient : le chinois, le français, l'anglais, le russe, l'espagnol et l'allemand. Les années d'expériences étaient très variées, pour une moyenne de 18,16

ans d'expérience (minimum 1 an et maximum 43 ans, écart-type 11,7).

Dans le choix des écoles de provenance, nous avons préféré nous focaliser sur les enseignants de langues étrangères qui enseignent dans des écoles secondaires de premier degré (Scuole medie) et deuxième degré (Scuole superiori)³ afin de limiter les variables dans notre étude.

D'après Hargreaves (2000) les enseignants de l'école primaire et de l'école secondaire semblent éprouver des émotions d'intensité différente : à l'école primaire les émotions sont plus intenses, toutefois c'est à l'école secondaire où la relation émotionnelle établie entre l'enseignant et les élèves provoque des effets majeurs sur le travail de l'enseignant en raison des groupes nombreux d'élèves et des programmes d'enseignement plus élaborés.

Ainsi, les participants à l'enquête étaient principalement des enseignants de l'école secondaire de deuxième degré (53,5 %), en revanche 46,5% des participants enseignent dans des écoles secondaires de premier degré. Quant aux enseignants d'italien L2, il y a une moyenne de 11,5 ans d'expérience (Min 1 an, Max 26 ans, écart-type 7,4) et leur lieu de travail est très varié (voir le paragraphe 5.7). Les participants ont été choisis sur une base volontaire et les questionnaires ont été remplis de manière anonyme.

5.4. Outil de recherche

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons choisi de développer un instrument d'auto-évaluation composé de quatre parties :

a) une partie biographique, b) une partie concernant les émotions ressenties, c) une partie focalisée sur la gestion des émotions négatives et les effets des émotions sur le comportement, la motivation et les pratiques d'enseignement, et d) une partie dédiée à la satisfaction et la motivation de l'enseignant.

En outre, à la fin du questionnaire, les participants ont été invités à répondre de façon libre et ouverte à une question stimulus. Un exemplaire du questionnaire sera présent dans l'Appendice de cette étude pour consultation.

Nous verrons, dans les paragraphes suivants, les caractéristiques de chaque partie

³ Dans notre étude nous avons utilisé la terminologie française « école secondaire de premier et deuxième degré » à la place de « scuola secondaria di primo e secondo grado ». Toutefois il faut rappeler que, même si les noms sont pareils, ils diffèrent par les années d'étude. En Italie l'école secondaire de premier degré (scuola media) a une durée de trois ans, lorsque l'école secondaire de deuxième degré (scuola superiore) a une durée de cinq ans.

expliquées de façon détaillée. Dans chaque partie nous verrons les choix méthodologiques qui ont été effectués ainsi que les objectifs que nous nous sommes fixés.

5.4.1. Fiche biographique

La première partie du questionnaire a été conçue dans le but de caractériser notre cible d'étude. En particulier nous avons choisi les variables suivantes : le sexe, les années d'enseignement, la langue enseignée et le type d'école où ils enseignent.

En ce qui concerne les langues enseignées, nous avons préféré utiliser une question ouverte plutôt qu'une question à choix multiple parce que le questionnaire a été partagé dans plusieurs groupes de langues dans l'espoir de recevoir des réponses des enseignants de langues plus « exotiques » telles que l'arabe et le chinois. Dans les écoles italiennes les langues traditionnelles sont l'anglais, l'espagnol, le français, l'allemand et le russe, mais il y a des écoles qui commencent aussi à intégrer dans le curriculum d'autres langues, comme le chinois. Nous estimons qu'une étude concernant les émotions des enseignants de langues orientales pourrait être intéressante étant donnée leur difficulté pour un italoophone.

Ensuite, en ce qui concerne l'école où les participants enseignent, nous avons fourni quatre réponses possibles : *la scuola secondaria di primo grado*, *il liceo*, *l'istituto tecnico*, *l'istituto professionale*. De plus, nous avons offert la possibilité de donner une réponse différente à celles fournies à travers l'option *altro*. Cette réponse à choix multiples a été conçue pour les enseignants d'italien L2, puisqu'ils travaillent dans des contextes très divers.

5.4.2. Les émotions des enseignants

Cette section est constituée de trois questions :

- a) Dans la première question le participant est invité à indiquer le degré d'accord par rapport à quinze affirmations. Cette partie vise à donner un panorama des émotions ressenties le plus souvent, ou le moins souvent par l'enseignant,
- b) la deuxième question vise à analyser les causes des émotions négatives. Les

- participants doivent indiquer le degré d'accord par rapport à cinq affirmations,
- c) la troisième question a pour but, au contraire, d'analyser les causes des émotions positives, selon la même modalité.

Dans le cadre de cette étude, nous avons préféré adopter un questionnaire qui est souvent utilisé par les chercheurs qui s'intéressent aux émotions de l'enseignant. En particulier, nous avons choisi le modèle AEQ-T (The Achievement Emotions Questionnaire- Teachers) développé par Frenzel et al. (2010). Avant d'être utilisé par Frenzel, le modèle AEQ avait été utilisé par Pekrun, Goetz et Perry (2002) afin d'identifier les émotions éprouvées par les élèves dans les contextes académiques. Ce modèle visait à explorer neuf types d'émotions (la joie, l'espoir, la fierté, le soulagement, la colère, l'anxiété, le désespoir, l'embarras et l'ennui) ressenties dans trois contextes : dans la classe, pendant l'apprentissage et pendant les épreuves.

Ensuite ce modèle a été modifié par Frenzel, qui l'a adapté pour analyser les émotions des enseignants. Malgré la présence dans la littérature d'autres instruments ayant pour but de mesurer des aspects différents des émotions de l'enseignant (cf. Hong et al. 2016) d'après Hong *et al.* (op.cit.) le modèle AEQ-T est le seul instrument qui mesure les émotions discrètes éprouvées par l'enseignant en relation au contexte d'enseignement.

Le questionnaire de Frenzel est composé de 12 items qui se réfèrent à trois émotions, notamment la joie, la colère et l'anxiété. Ce choix se base sur les émotions de l'enseignant qui ont été le plus souvent détectées (Frenzel et al. 2009). La joie s'avère l'émotion la plus ressentie parmi les émotions positives, tandis que parmi les émotions négatives la colère est l'émotion la plus ressentie (Sutton 2007, Chang 2009). En outre, l'anxiété est aussi expérimentée surtout lorsque l'enseignant doute de ses capacités et a des répercussions sur la santé psychique et psychologique.

Sans aucun doute ces émotions sont importantes dans le vécu émotionnel de l'enseignant, mais nous pensons que l'enseignant expérimente une vaste gamme d'émotions dans la classe. À ce propos, Hong (op.cit.) considère que dans le modèle d'autres émotions devraient être prises en compte, telles que la frustration et la fierté. En effet d'après Sutton (2004) la frustration semble être une émotion significative à étudier, en relation aux facteurs incontrôlables par l'enseignant comme les parents ou le système scolaire. Quant à la fierté, il s'agit d'une émotion qui est générée par une attribution causale, et donc elle est fortement liée à la motivation et à l'estime de soi. (cf. Hong, op.cit.)

C'est pourquoi nous avons adopté le modèle AEQ-T modifié par Hong (2016) qui ajoute aux émotions précédemment citées du modèle de Frenzel, la frustration et la fierté. Son modèle est constitué de 20 items : quatre items pour chaque émotion (la joie, la colère, l'anxiété, la fierté et la frustration) distribués par hasard. Les participants répondent aux items sur une échelle Likert à 4 points : 1 = Pas du tout d'accord (Fortemente in disaccordo), 2= Pas d'accord (in disaccordo), 3= D'accord (d'accordo), 4= Tout à fait d'accord (Fortemente d'accordo).

Nous avons choisi d'adopter également cette échelle à 4 points sans donner la possibilité au répondant de ne pas prendre position (par exemple en adoptant l'échelle à 5 points : « Ni en désaccord ni en accord »). Cette décision limite certainement l'expression du répondant empêchant un choix intermédiaire, mais elle nous permet de quantifier chaque réponse.

Notre modèle se base sur les items de Frenzel (pour ce qui concerne la joie, la colère et l'anxiété) et les items de Hong (pour ce qui concerne la frustration et la fierté). Cependant dans notre questionnaire les affirmations ont été réduites de 20 à 15 pour éviter de surcharger le questionnaire rendant ainsi l'instrument trop long et donc ennuyeux.

Après avoir traduit les affirmations de l'anglais à l'italien, nous avons opéré un choix entre les 4 items de chaque émotions afin d'en éliminer une. Parmi les items qui se réfèrent à la joie nous avons supprimé « I generally enjoy teaching » parce que cette affirmation était semblable aux autres items: « I often have reasons to be happy while I teach », « I generally teach with enthusiasm », « I generally have fun preparing my lessons ».

Parmi les autres items nous avons supprimé pour la même raison: « I generally feel tense and nervous while teaching » (anxiété), « Thinking about my success as a teacher makes me feel proud » (fierté), « Getting students to engage with learning is frustrating » (frustration).

Pour ce qui concerne les items qui se réfèrent à la colère, nous avons modifié les items de Frenzel parce que d'après nous la différence entre les affirmations était très subtile. (voir par exemple : « I often have reasons to be angry while I teach » , « Some days teaching just infuriates me » et « Sometimes I get really mad while I teach »). Nous les avons donc modifiés comme suit : « A volte divento davvero arrabbiato quando insegno », « Spesso prima di entrare in classe mi sento arrabbiato », « Se penso al mio lavoro provo rabbia ».

Il faut préciser que le modèle de Frenzel se compose de deux parties : dans une première partie l'enseignant doit répondre aux affirmations générales sur les émotions (par exemple : « I generally enjoy teaching »), dans une seconde partie il se focalise sur les émotions éprouvées dans une classe spécifique (par exemple : « I enjoy teaching these students »). Nous avons préféré nous limiter à analyser les émotions générales puisque souvent les enseignants suivent plusieurs classes qui peuvent susciter des émotions très différentes. De cette façon nous pouvons avoir une vision globale des émotions ressenties par les enseignants.

Les scores sont calculés en faisant la somme des items pour chaque émotion.

(Tableau 1)

Tableau 1 : Items choisis pour chaque émotion

Felicità

1. Spesso mentre insegno sono felice
2. Di solito sono felice quando preparo le lezioni
3. Di solito insegno con entusiasmo

Rabbia

4. A volte divento davvero arrabbiato mentre insegno
5. Spesso prima di entrare in classe mi sento arrabbiato
6. Se penso al mio lavoro provo rabbia

Ansia

7. Preparare la lezione spesso mi causa ansia
8. Di solito mi sento teso e nervoso mentre insegno
9. Spesso mi preoccupa perché il mio insegnamento non sta andando bene

Orgoglio

10. Sono orgoglioso di come sto insegnando
11. Se penso ai risultati del mio lavoro sono orgoglioso
12. Mi sento orgoglioso di come preparo l'insegnamento

Frustrazione

13. L'insegnamento di solito è frustrante
 14. Mi sento spesso frustrato quando lavoro con gli studenti
 15. Penso che la frustrazione faccia parte dell'essere insegnante
-

Dans la question suivante nous nous intéressons à comprendre quand un enseignant ressent le plus souvent des émotions négatives. Le participant doit répondre à un ensemble de cinq affirmations sur une échelle Likert de 1 à 4. Nous croyons que cette échelle est la plus efficace pour la mesure d'opinions et d'attitudes, de même que les affirmations choisies pourraient être toutes valables pour les enseignants. De cette façon nous pouvons analyser quelles sont les affirmations qui sont le plus, ou le moins, partagées par les enseignants.

Dans le choix des causes, nous avons convoqué la littérature pour comprendre quels

événements étaient le plus souvent associés aux émotions négatives. En nous appuyons sur les travaux que nous avons cités dans le chapitre premier, notamment ceux de Sutton et Wheatley (2003), Chang (2009), Schutz et Zembylas (2009) et de Cowie (2011), nous avons limité le choix de répondants à cinq causes : le mauvais comportement des élèves, le manque de soutien des collègues, le manque d'intérêt des élèves envers la langue enseignée, les résultats médiocres des élèves et le faible soutien du chef d'établissement. (Tableau 2)

Tableau 2 : les causes des émotions négatives

Di solito prova emozioni negative quando:

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Alcuni studenti si comportano male in classe				
Non mi sento supportato dai miei colleghi				
Gli studenti non mostrano interesse per la mia materia				
Gli studenti ottengono risultati mediocri				
Il dirigente scolastico non accoglie le mie iniziative				

La troisième question reprend la même modalité de la question précédente, tout en se focalisant sur la cause des émotions positives.

Nous avons choisi d'utiliser les mêmes causes mais à l'inverse, c'est-à-dire : le comportement affectif des élèves envers l'enseignant, l'intérêt pour la discipline enseignée, les résultats mérités, le soutien des collègues et le soutien du chef d'établissement. (Tableau 3)

Tableau 3 : les causes des émotions positives

Di solito prova emozioni positive quando:

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Gli studenti mi dimostrano affetto				
Vedo interesse per gli argomenti trattati				
Riesco a dare voti meritati				
Nella mia relazione con i colleghi mi sento sostenuto				
Il dirigente scolastico accoglie le mie iniziative				

5.4.3. *La gestion des émotions*

Cette section vise à analyser la façon dont les enseignants gèrent les émotions négatives et ensuite leur opinion concernant les effets des émotions dans l'enseignement. Cette partie se compose de trois questions :

- a) La première cherche à découvrir quelles stratégies les enseignants emploient le plus souvent face aux émotions négatives qu'ils éprouvent en classe,
- b) la deuxième ne se réfère pas proprement à la gestion des émotions, mais elle est une simple question dichotomique qui a pour but de comprendre si les enseignants ont conscience des effets des émotions dans l'enseignement,
- c) la troisième question vise à identifier quels aspects de l'enseignement ont été influencés par les émotions d'après les enseignants.

Pour la première question nous avons utilisé comme modèle de référence l'étude de Gross (2002) et de Gong et al (2013). Pour favoriser l'analyse nous avons choisi de sélectionner précédemment des stratégies qui sont le plus souvent employées dans les études concernant la gestion des émotions des enseignants.

Dans le choix des stratégies, nous avons utilisé la classification employée par Gross (chapitre 3) qui inclut deux groupes de stratégies : d'une part celles centrées sur les antécédents de la réponse émotionnelle, telles que la sélection de la situation, la modification de la situation, le déploiement attentionnel et la réévaluation cognitive, d'autre part celles centrées sur la conséquence de la réponse, par exemple la suppression expressive.

D'après les études, ces stratégies sont utilisées fréquemment par les enseignants, mais généralement il existe deux stratégies qui entraînent des conséquences majeures : la réévaluation cognitive (parmi celles antécédentes à la réponse) et la suppression expressive (parmi celles centrées sur la conséquence de la réponse). La première est utilisée lorsque l'individu focalise son attention sur ses pensées en essayant de changer la valeur de l'émotion, par exemple l'enseignant qui pense aux aspects positifs ou l'enseignant qui essaie d'évaluer les événements selon une meilleure perspective.

En revanche, la suppression expressive est utilisée lorsque l'émotion s'est déjà produite : l'enseignant peut alors essayer de dissimuler ses émotions en classe à travers la suppression et la respiration profonde. De cette façon, l'intensité de l'émotion est diminuée mais les pensées concernant l'événement ne sont pas changées de valeur.

C'est pour cette raison que Gross (2003) a proposé un questionnaire de régulation des émotions (ERQ acronyme pour *Emotional Regulation Questionnaire*) qui a pour but de mesurer uniquement la réévaluation cognitive et les stratégies focalisées sur la réponse émotionnelle, en particulier la suppression d'émotions.

Nous avons donc choisi de nous limiter à analyser ces deux stratégies pour voir quelles stratégies parmi les deux groupes étaient le plus souvent employées. Le modèle de Gross est un questionnaire composé par 10 affirmations, dont 6 items qui se réfèrent à la réévaluation cognitive et 4 items à la suppression émotionnelle. En revanche, dans notre questionnaire nous avons réduit le nombre des affirmations de 10 à 8, dont quatre pour la réévaluation cognitive et quatre pour les stratégies focalisées sur la réponse émotionnelle (notamment deux pour la suppression émotionnelle).

En outre, nous avons apporté des changements aux affirmations de Gross. Parmi celles qui se réfèrent à la réévaluation cognitive, nous avons utilisé « Per sentirmi meglio cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa »⁴. Nous avons donc modifié les deux autres affirmations parce que nous pensons que les affirmations du modèle étaient très semblables. De plus, nous avons ajouté une affirmation qui n'était pas présente dans le questionnaire de Gross « Quando sto male chiedo consiglio ad altre persone ». Cette stratégie, indiquée dans l'étude de Gong (2013), est employée lorsque l'enseignant réfléchit à l'événement et essaie de trouver une solution.

Parmi les stratégies de suppression émotionnelle nous avons utilisé deux affirmations du questionnaire de Gross : « Controllo le mie emozioni non esprimendole », « Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non mostrarli ». À celles-ci nous avons ajouté deux stratégies indiquées dans Gong (ibidem) « Quando provo emozioni negative, respiro a lungo per calmarmi » et « Mi sfogo con qualcuno fuori dalla classe ». (Tableau 4)

Ces stratégies sont utilisées lorsque l'émotion s'est déjà produite : avec la première à travers la respiration nous pouvons calmer notre réaction, avec la deuxième nous donnons libre cours à nos émotions pour chercher réconfort. Pour chaque affirmation le participant doit indiquer son degré d'accord sur une échelle de 1 à 4.

⁴ Pour les affirmations nous avons utilisé une adaptation italienne du modèle ERQ réalisée par Balzarotti, John et Gross (2010).

Tableau 4: Items concernant la régulation des émotions

Items pour les deux stratégies

Items concernant la réévaluation cognitive

1. Per sentirmi meglio, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa
3. Neutralizzo l'emozione negativa valutando l'accaduto in modo diverso.
4. Quando una situazione mi fa arrabbiare, penso a cosa posso fare per migliorarla.
7. Quando sto male, chiedo consiglio ad altre persone

Items concernant la réponse émotionnelle

2. Quando provo emozioni negative, respiro a lungo per calmarmi.
 4. Controllo le mie emozioni non esprimendole.
 6. Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non mostrarli.
 8. Mi sfogo con qualcuno fuori dalla classe.
-

À travers la deuxième question nous voulons analyser la perception des enseignants pour ce qui concerne l'influence des émotions dans les pratiques d'enseignement. La question est ainsi formulée « Crede che le emozioni provate in classe abbiano mai influenzato il suo insegnamento? » et elle prévoit le choix entre deux alternatives : oui ou non. Si le participant répond « non » il est redirigé à la question 11, si le participant répond « oui » il peut passer à la question suivante.

La troisième question se compose de six affirmations concernant des aspects de l'enseignement. Cette question vise à vérifier quels sont les aspects qui sont le plus souvent ou le moins souvent influencés par les émotions.

Après avoir analysé la littérature produite sur ce sujet (Sutton et Wheatley, 2003, Richardson et Watt, 2010, Postareff, 2011, Bracket et al 2013) nous avons sélectionné les aspects suivants qui s'avèrent le plus souvent influencés : le comportement, les opinions concernant les élèves, la didactique (choix des activités), l'efficacité, la motivation et l'évaluation des élèves. Pour chaque affirmation seules les réponses oui et non sont possibles.

5.4.4. *La satisfaction au travail*

Cette partie est la dernière section du questionnaire. Elle est composée de deux questions :

- a) une question qui concerne la satisfaction au travail,
- b) une question ouverte facultative.

Pour la première question nous avons utilisé la section dédiée à la satisfaction au travail issu du recueil de questionnaires métacognitifs pour les enseignants « MESI », acronyme pour *Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento* (Dans Moè, Pazzaglia, Friso, 2010). Ce questionnaire est aussi une version adaptée du modèle de Pavot et Diener (1993).

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'utiliser la méthode quantitative afin d'avoir un aperçu général de la situation émotionnelle vécues par les enseignants. Cependant, cette méthode ne nous permet pas d'analyser les changements identitaires de l'enseignant. Pour faire cela, nous aurions dû utiliser une approche qualitative, qui saisit mieux l'expérience subjective des enseignants. Au lieu de mesurer les effets des émotions dans l'identité de l'enseignant, nous nous sommes focalisés sur l'analyse de leur satisfaction actuelle du travail, afin de comprendre s'ils étaient encore motivés à enseigner. Il s'agit donc d'une question finale qui prévoit une réflexion de la part de l'enseignant sur son parcours d'enseignement.

Par rapport à nos objectifs, nous avons donc modifié trois items de notre modèle de référence et nous en avons ajouté un autre de notre création. Ainsi nous avons utilisé les items suivants du modèle de référence: « Se mi sento stressato o in difficoltà riesco a portare comunque a termine i miei obiettivi » (nous avons modifié le mot *compiti* avec le mot *obiettivi*), « Se tornassi indietro non cambierei le scelte fatte » et « Sono soddisfatto del mio lavoro ».

La première affirmation nous donne des informations concernant la capacité des enseignants à réussir à mener à terme leurs objectifs malgré le stress. Les deux affirmations suivantes se focalisent sur la satisfaction de l'enseignant par rapport aux choix effectués dans le passé et sa satisfaction en général au travail.

Ensuite, nous avons modifié trois affirmations du modèle issu du recueil MESI : « per molti aspetti il mio lavoro attuale si avvicina al mio ideale », « Le mie condizioni di lavoro sono eccellenti » et « Fino ad ora ho ottenuto ciò che volevo di importante nel mio lavoro ».

Au lieu d'analyser seulement la satisfaction au travail, nous avons préféré nous focaliser un peu plus sur la motivation et sur la satisfaction de la relation avec les élèves qui s'avère être, d'après la littérature, la source majeure d'émotions négatives et positives. Ainsi nous avons ajouté les affirmations suivantes : « Mi sento ancora motivato ad insegnare » et « Sono soddisfatto della mia relazione con gli studenti ». Le questionnaire se compose donc de six affirmations auxquelles le participant est invité à

indiquer son degré d'accord sur une échelle Likert de 4 points.

Finalement, nous avons conclu le questionnaire par une question ouverte facultative : « Questo spazio è suo. Se desidera può esprimere un commento personale o raccontare una sua esperienza ».

5.5. Procédure

Dans la construction de notre questionnaire nous nous sommes tout d'abord renseignés sur le sujet et sur les études qui ont été déjà menées. Ensuite, nous avons essayé de formuler les questions de façon claire, simple et précise pour éviter toute ambiguïté.

L'ensemble des données a été collecté vers la fin de l'année 2018, en novembre et décembre. Afin de diffuser le questionnaire à un nombre élevé d'enseignants, deux modalités de diffusion ont été utilisées. En premier lieu, le questionnaire a été donné en format papier aux enseignants de langues étrangères de notre connaissance afin de tester l'instrument utilisé et éventuellement ressaisir les réponses. Ensuite, nous avons créé le même questionnaire en format électronique, à travers le service offert par Google Form. Cet outil nous a permis de rendre toutes les saisies des questions obligatoires, c'est-à-dire que les participants devaient répondre à toutes les questions pour avancer. En conséquence nous n'avons pas reçu de formulaires incomplets. Une fois le formulaire créé, il a été possible de l'envoyer et le partager sur les réseaux sociaux, notamment dans les groupes des enseignants de langues étrangères sur Facebook.

Les enseignants qui ont participé ont été informés à l'avance de la confidentialité et de l'anonymat de leurs réponses pour permettre de recevoir des données plus vraisemblables. En outre, nous avons préféré ne pas informer les participants du thème précis de notre recherche, pour éviter de les influencer, puisque nous sommes aussi intéressés à comprendre combien d'enseignants croient qu'il existe un lien entre les émotions et la cognition. Nous avons donc donné des informations partielles, car nous avons indiqué comme but de recherche l'analyse des émotions de l'enseignant en relation avec sa satisfaction et son bien-être.

Les données recueillies ont été donc affichées sur des feuilles de calcul créées par le programme Excel. Ensuite, après avoir effacé quatre questionnaires remplis par des enseignants issus de l'école primaire et des instituts privés, nous avons d'abord fait la somme des points attribués à chaque réponse et ensuite pour chaque section nous avons

analysé la tendance centrale des réponses, la dispersion autour de la moyenne et les fréquences.

5.6. Présentation des résultats

Dans ce paragraphe nous allons analyser les données obtenues à travers une analyse descriptive de notre échantillonnage. En outre pour approfondir l'analyse, nous utiliserons aussi les réponses fournies à la dernière question ouverte car elles nous permettent de rapporter directement la voix des enseignants pour étayer de nos données quantitatives.

Les résultats obtenus au cours de cette recherche sont structurés en cinq parties : a) les données des participants ; b) les émotions des enseignants ; c) la gestion des émotions ; d) la satisfaction au travail ; e) la comparaison entre les enseignants de LE et L2.

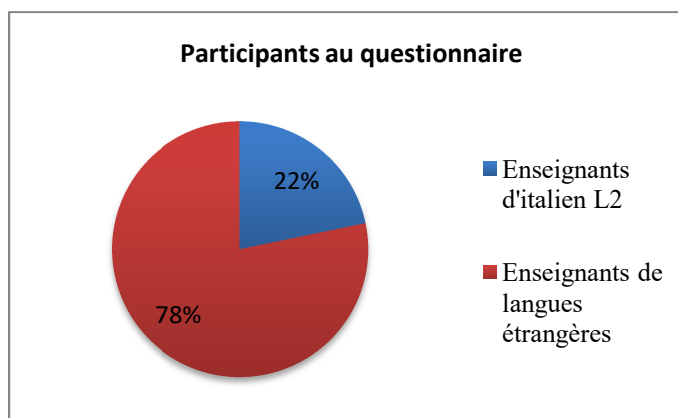
Pour ce qui concerne les enseignants de L2, nous allons décrire, dans un premier temps, les données biographiques dans la première partie (a), ensuite nous analyserons les autres données dans la dernière partie (e).

5.6.1. Données des participants

Dans cette partie nous nous focalisons sur les données qui répondent aux questions biographiques des participants, telles que les langues enseignées, les années d'enseignement et l'école de provenance.

Tout d'abord nous allons séparer les enseignants de langue étrangère et d'italien L2. (Tableau 5)

Tableau 5 : Pourcentage des enseignants de langue LS et L2 qui ont participé à l'enquête.



Parmi les participants (N=253), 78% des enseignants enseignent des langues étrangères (N=198) et 22% des enseignants enseignent l'italien L2 (N=55). En général, la plupart des enseignants étaient de sexe féminin (N=242) lorsque les enseignants de sexe masculin ne représentent que 4,4% des participants.

Ce questionnaire a été partagé dans quatre groupes d'enseignants de langues étrangères et deux groupes d'enseignant d'italien L2. Cela explique le nombre élevé d'enseignants d'italien L2 qui nous a permis d'avoir un nombre considérable de données pour comparer les résultats.

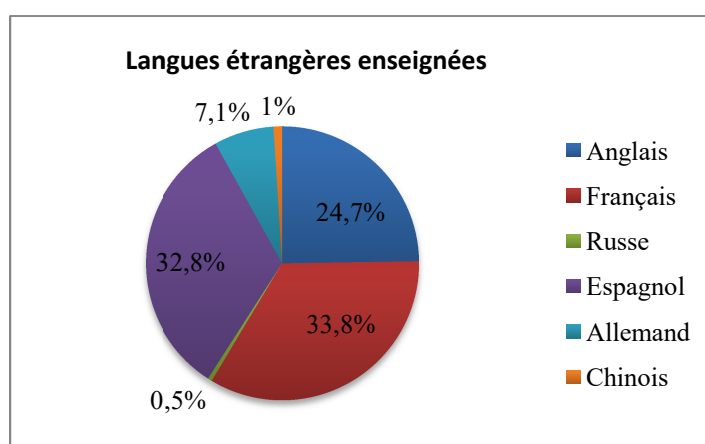
Maintenant nous allons analyser les données de deux groupes différents, premièrement celui des enseignants de langues étrangères et deuxièmement des enseignants d'italien L2.

Enseignants de langues étrangères

a) Langues enseignées

Parmi les enseignants de langues étrangères, les langues choisies sont : le chinois, le français, l'anglais, le russe, l'espagnol et l'allemand. (Tableau 6)

Tableau 6 : Langues enseignées par les participants



La majeure partie des enseignants enseigne le français (33,8%, N=67), ensuite l'espagnol (32,8%, N=65), et l'anglais (24,7%, N=49). Les autres langues ont été moins choisies : 7,1% enseignants d'allemand (N=14), 1% enseignant de chinois (N=2) et seulement 0,5% enseignant de russe (N=1).

Ces langues représentent une synthèse des langues étrangères enseignées en Italie. Dans les écoles secondaires de premier et deuxième degré, depuis 2003/2004 l'apprentissage de l'anglais est obligatoire à partir de la première année de l'école primaire. Ensuite, à l'école secondaire de premier degré les élèves sont obligés d'apprendre une deuxième langue étrangère. Parmi les choix on trouve généralement le français, l'allemand et l'espagnol. À l'école secondaire de deuxième degré, l'anglais est toujours présent, et la présence d'autres langues dépend du type d'école.

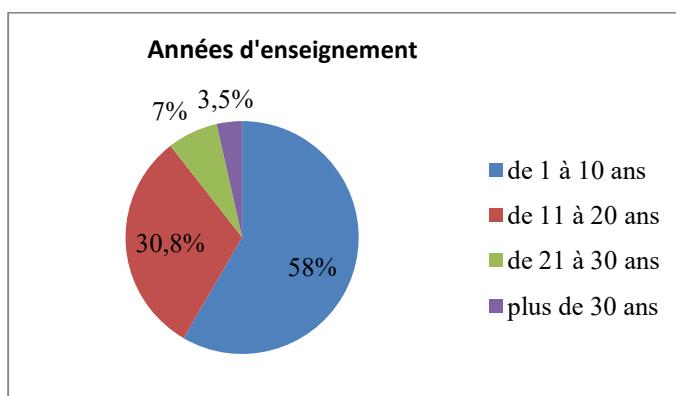
L'enseignement de la langue chinoise et russe est récent dans les écoles italiennes, c'est aussi pour cette raison que nous avons reçu seulement trois réponses par des enseignants de ces deux langues.

Pour ce qui concerne les trois langues qui ont été plus choisies, nous avons obtenu beaucoup de participation parmi les enseignants de langue française et espagnole, qui ont partagé de leur propre initiative le questionnaire à leurs collègues. Entre les deux groupes nous avons remarqué un sentiment de « rivalité » causé par le fait qu'à l'école le choix des élèves et des parents est souvent entre la langue française et la langue espagnole.

b) Les années d'enseignement

Les participants avaient une expérience très variée, c'est en raison de cela que nous avons choisi de grouper les années d'expérience qui vont de 1 an à 10 ans, 11 ans à 20 ans, 21 ans à 30 ans et 31 ans et plus. (Tableau 7)

Tableau 7 : Années d'enseignement des participants



Ainsi la plupart des enseignants (58%, N=115) enseignent depuis 1 à 10 ans : 30% de 1 à 5 ans, et 27,8% de 5 à 10 ans. De plus seulement 2 % (4 personnes) présentent 1 an d'expérience, tandis que le 12 % enseignent depuis 10 ans.

Ensuite, 30,8% (N=61) des enseignants enseignent depuis 11 ans à 20 ans : 21,7% de 11 ans à 15 ans, 9% de 16 ans à 20 ans.

Ce n'est que 7% (N=14) d'enseignants qui enseignent depuis 21 ans à 30 ans : 4% de 21 ans à 25 ans et 3% de 26 ans à 30 ans.

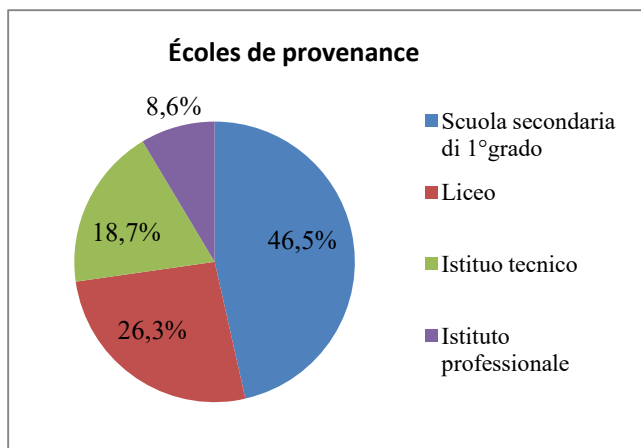
Il ne reste que 3,5% (N=7) d'enseignants qui ont une expérience d'enseignements de plus de 31 ans : notamment 1 personne enseigne depuis 32 ans (0,5%), deux personnes depuis 34 ans (1 %), trois personnes depuis 35 ans (1,5%) et une personne depuis 36 ans (0,5%).

c) Les lieux de travail

Les participants à l'enquête étaient principalement des enseignants de l'école secondaire de deuxième degré (53,5 %, N=106), notamment issus de *licei* (26,3%, N=52), de *istituti tecnici* (18,7%, N=37) et *istituti professionali* (8,6%, N=17).

En revanche 46,5% (N=92) des participants enseignent dans des écoles secondaires du premier degré. (Tableau 8)

Tableau 8 : Lieu de travail des participants

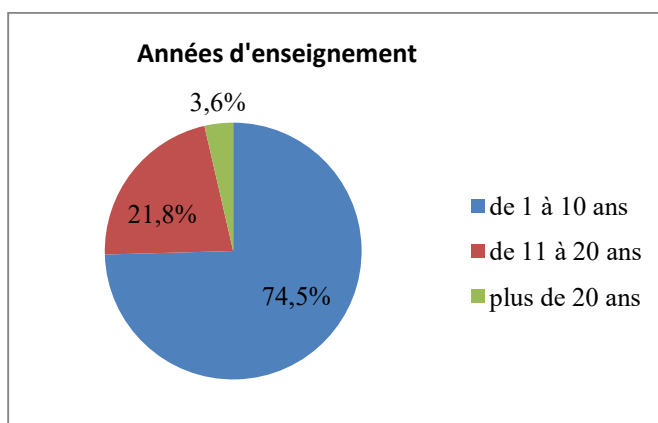


Nous rappelons que nous avons fait le choix de nous focaliser sur les instituts secondaires de premier et deuxième degré. Pour cette raison nous avons supprimé les réponses de quatre participants qui enseignaient à l'école primaire et dans des établissements privés de langue.

Les enseignants d'italien L2

a) Les années d'enseignement

Tableau 9 : Expérience d'enseignement des enseignants de langue L2

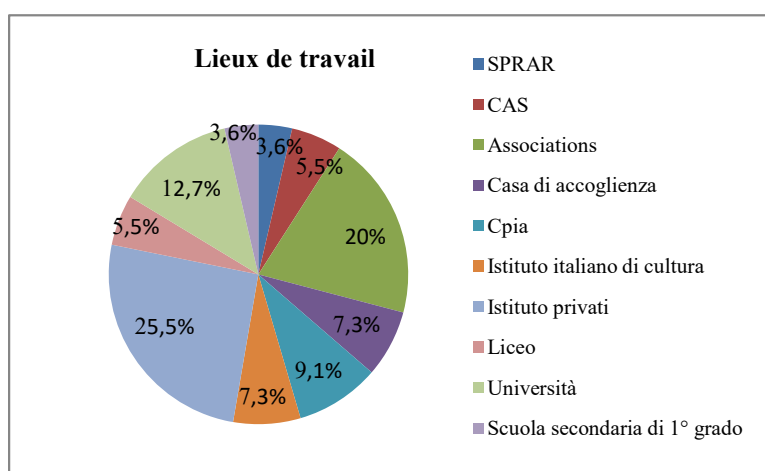


Pour ce qui concerne les enseignants d'italien L2, (Tableau 9), 74,5% (N=41) enseignent depuis 1 an à 10 ans, 21,8% (N=12) enseignent depuis 11 ans à 20 ans et 3,6% (N=2) enseignent de 21 ans à 30 ans.

En particulier 65 % enseignent depuis 1 an à 5 ans, 9% de 6 ans à 10, 10% de 11 ans à 15 ans, 10,9% de 16 ans à 20 ans et 3,6% de 21 ans à 26 ans.

b) Les lieux de travail

Tableau 10 : Ecole de provenance des enseignants de L2



L'enseignement de l'italien L2 est très varié (Tableau 10): les participants enseignent dans *I centri provinciali dell'istruzione degli adulti*, dans des associations pour migrants, dans des instituts de culture italienne, dans des instituts religieux et dans les écoles.

Nous remarquons donc que les contextes d'enseignement sont variés, en relation au type d'établissement, au contenu du programme (voir par exemple les instituts religieux) et aux cibles de l'enseignement. La plupart des élèves sont en effet des adultes (bien que 3,6% soient des enfants/adolescents) qui choisi de façon volontaire pour nécessité ou pour plaisir de fréquenter le cours de langue italienne.

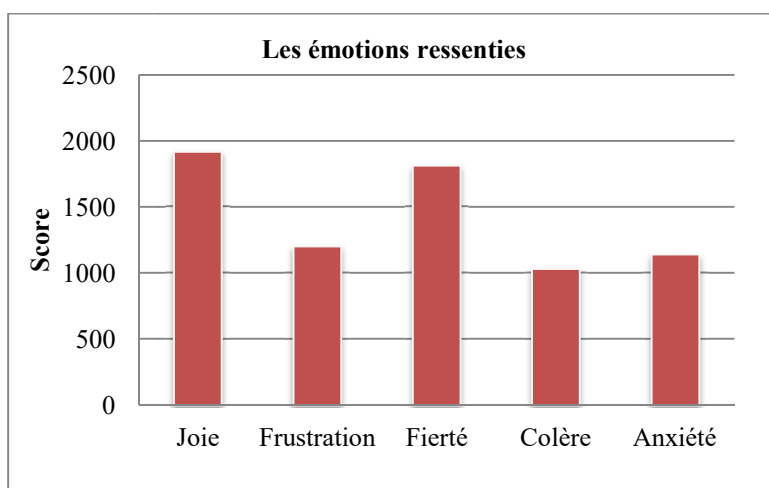
Maintenant nous allons nous focaliser seulement sur les donnés des enseignants de langues étrangère (LE) mais nous continuerons l'analyse des enseignants de langue italienne (L2) au paragraphe 5.6.4.

5.6.2. Les émotions des enseignants

Première question : Les émotions ressenties

La première question vise à découvrir quelles émotions sont ressenties le plus souvent par notre échantillon. En sommant les points attribués à chaque émotion, nous avons découvert que les émotions les plus ressenties sont les émotions positives: la joie (26,98%), choisie avec un score de 1912, suivie par la fierté (25,51%), avec un score de 1808. Pour ce qui concerne les émotions négatives, nous trouvons : la frustration (16,93%), avec un score de 1200, l'anxiété (16,07%), avec un score de 1139 et finalement, de façon inattendue, la colère (14,52%) avec un score de 1029. (Tableau 11).

Tableau 11 : Les émotions ressenties par les enseignants



Pour mieux comprendre la distribution des choix des participants, nous avons analysé la tendance centrale des réponses données pour chaque émotion, afin de saisir ce qui est typique dans notre ensemble de données, à travers le calcul de la moyenne, du mode, de la médiane et de l'écart type. (Tableau 12).

Tableau 12 : Tendance centrale de données et dispersion autour de la moyenne

Emotions	Moyenne	Mode	Médiane	Écart-type	Min	Max
Joie	3,22	3	3	0,74	1	4
Frustration	2,02	2	2	0,80	1	4
Fierté	3,04	3	3	0,68	1	4
Colère	1,73	1	2	0,82	1	4
Anxiété	1,92	2	2	0,83	1	4

Au tableau 12 nous remarquons que les réponses pour chaque émotion se répartissent entre l'intervalle 1-4 (Pas du tout d'accord, tout à fait d'accord), les deux valeurs extrêmes sont donc atteintes par la série.

Les valeurs de la moyenne nous indiquent que la joie ($M=3,22$) et la fierté ($M=3,04$) sont les seules émotions de la série qui ont dépassé la moyenne de notre échelle (2.5). En considération de la valeur du mode, c'est-à-dire la valeur la plus fréquemment attribuée, ces deux émotions sont aussi les seules qui ont obtenu le score plus élevé (3, « D'accord »). Lorsqu'on fait la comparaison entre la moyenne de la joie et la fierté et leur médiane, la médiane est inférieure de peu à la moyenne (3 pour la joie, 3 pour la fierté), ce qui signifie que la distribution des données est asymétrique : il y a donc un nombre significatif de valeurs inférieures à la moyenne. Cela est plus évident pour l'émotion de la joie plutôt que pour l'émotion de la fierté. Afin d'expliquer ces données, nous avons comparé les fréquences pour chaque point de l'échelle.

Pour ce qui concerne la joie, la réponse « Pas de tout d'accord » a été la moins fréquente (2,2%), suivie par la réponse « Pas d'accord » (12,5%). Les deux réponses plus fréquentes sont : « D'accord » (46,6%) et « Tout à fait d'accord » (38,7%). La réponse numéro 3 est donc celle la plus fréquente, suivie par la réponse numéro 4.

Quant à la fierté, la réponse la plus fréquente est 3 (57,7%) suivie par 4 (23,9%), par 2 (17,2%) et par 1 (1,2%).

Ensuite, pour ce qui concerne les émotions négatives, la frustration ($M=2,02$) est celle qui montre une moyenne plus élevée (bien qu'elle soit toujours au-dessous de la moyenne qui nous avons considérée, $M<2,5$), tandis que l'anxiété ($M=1,92$) et la colère ($M=1,73$) sont les moins choisies. En ce qui concerne à la frustration, la moyenne se décale très peu de la valeur du mode (2) et de la médiane (2). Lorsqu'on regarde les fréquences de réponses, le numéro 2 est en effet le plus fréquemment choisi (41,9%), suivi par le numéro 1 (29,1%) et le numéro 3 (26,8%). Finalement le numéro 4 qui s'avère le moins choisi (2,2%).

Pour ce qui concerne l'anxiété ($M=1,92$), la valeur du mode et de la médiane s'écarte légèrement de la moyenne (mode=2, médiane =2). Lorsqu'on regarde les fréquences de réponses, on s'aperçoit que la réponse la plus choisie est en effet le numéro 2 (40,4%), suivie par le numéro 1 (35,7%), le numéro 3 (20,4%) et finalement le numéro 4 (3,5%).

Quant à la colère ($M=1,73$), la valeur la plus fréquente de données est 1(mode), tandis que la médiane est 2. Lorsque nous faisons la comparaison entre la valeur de la médiane

et de la moyenne, nous nous apercevons que la médiane est supérieure à la moyenne. Ce résultat signifie qu'il y a des données supérieures à la moyenne ($>1,73$). Cette tendance est évidente à travers l'analyse de fréquence des réponses. Les majeures fréquences de réponses se placent en effet entre le numéro 1 (48,3%) et le numéro 2 (32,3%). Elles sont suivies par le numéro 3 (17,2%) et le numéro 4 (2,2%).

L'analyse de la valeur de l'écart-type nous montre que la dispersion autour de la moyenne est plus ou moins pareille pour toutes les émotions. Cependant, les émotions positives (joie : écart 0,74 ; fierté : écart : 0,68) sont moins dispersées autour de la moyenne par rapport aux émotions négatives, qui sont moins homogènes (frustration : écart 0,80, colère, 0,82, anxiété 0,83).

L'analyse de la fréquence de réponses (tableau 13) nous montre que les émotions avec une plus grande fréquence de réponses avec un score élevé (valeur 4) sont : la joie (38,7%) et la fierté (23,9%), alors que les émotions qui ont reçu une moindre fréquence pour le score élevé (valeur 4) sont : l'anxiété (3,5%), la colère et la frustration avec la même fréquence de 2,2%.

Tandis que les émotions avec une majeure fréquence de réponses pour la valeur mineure (1) sont : la colère (48,3%), l'anxiété (35,7%) et la frustration (29,1%). Tandis que les émotions avec moindre fréquence de réponses pour la valeur basse (1) sont les mêmes qui ont reçu une fréquence élevée par rapport au numéro 4, c'est-à-dire la joie ayant une fréquence de 2,2% et la fierté ayant une fréquence de 1,2%.

Nous voyons donc que les émotions qui ont reçu la plus importante fréquence pour le numéro 4 sont aussi les mêmes qui ont reçu la fréquence moins élevée pour le numéro 1 et vice-versa.

Tableau 13 : Fréquence de réponses pour chaque émotion

Émotion	Fréquence			
	1	2	3	4
Joie	2,2%	12,5%	46,6%	38,7%
Frustration	29,1%	41,9%	26,8%	2,2%
Fierté	1,2%	17,2%	57,7%	23,9%
Colère	48,3%	32,3%	17,2%	2,2%
Anxiété	35,7%	40,4%	20,4%	3,5%

Nous pouvons donc conclure par cette analyse que les enseignants de notre enquête ressentent une variété d'émotions, négatives et positives. Pourtant, parmi celles-ci les

émotions positives (joie et fierté) sont celles nettement plus ressenties, tandis que parmi les émotions négatives, la frustration et l’anxiété sont celles qui ressortent de plus. La colère donc n’est pas significative pour notre échantillon.

Après notre analyse, nous nous sommes demandé si les résultats obtenus changeaient en fonction des langues étrangères. Ainsi, parmi les langues enseignées de notre échantillon, nous avons choisi de ne pas inclure la langue chinoise et le russe car nous n’avions que trois personnes, un nombre trop limité pour faire une analyse. Nous avons donc fait la comparaison entre les enseignants d’espagnol, d’allemand, d’anglais et de français. (Table 14)

Table 14 : comparaison moyenne et écart-type pour chaque langue étrangère

Émotions	Espagnol (n=65)		Allemand (n=14)		Anglais (n=49)		Français (n=67)	
	M	Écart-type	M	Écart-type	M	Écart-type	M	Écart-type
Joie	3,29	0,73	3,48	0,59	3,06	0,82	3,21	0,69
Frustration	1,97	0,82	1,79	0,67	2,16	0,80	2,03	0,80
Fierté	3,12	0,66	3,17	0,57	2,73	0,67	3,18	0,65
Colère	1,58	0,75	1,60	0,82	1,82	0,89	1,85	0,80
Anxiété	1,80	0,79	1,67	0,71	2,15	0,83	1,90	0,85

Nous nous apercevons tout d’abord que les données correspondent aux résultats de notre analyse, la joie et la fierté sont en effet les émotions les plus ressenties pour toutes les langues.

Ensuite, nous voyons que l’allemand présente une moyenne majeure pour ce qui concerne la joie. Toutefois, il faut aussi considérer que la taille de nos échantillons est différente et les enseignants d’allemand sont peu nombreux par rapport aux enseignants des autres langues. L’analyse est donc déséquilibrée et l’échantillon concernant les enseignants d’allemand n’est pas suffisant pour une analyse détaillée.

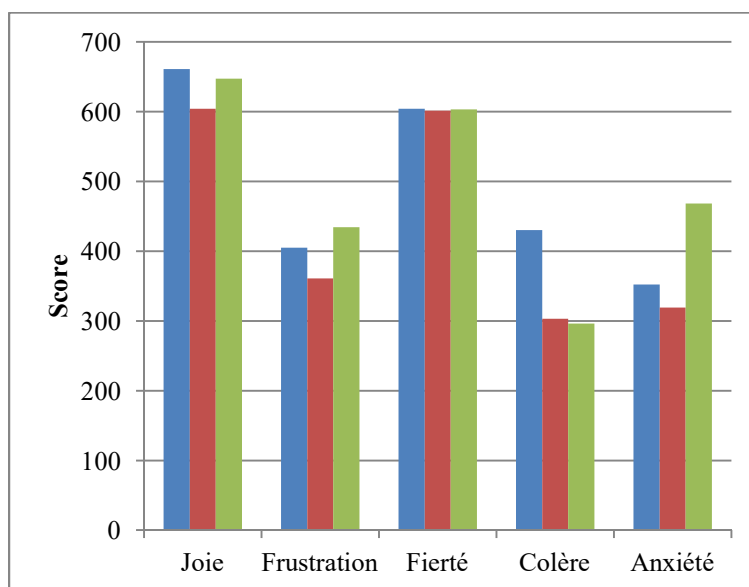
Pour ce qui concerne les autres langues, nous voyons que l’espagnol et le français présentent des moyennes très similaires, sauf pour la joie, plus élevée pour les enseignants d’espagnol, et pour la l’anxiété et la colère significativement plus élevées chez les enseignants de français.

L’anglais présente un scénario différent : les émotions positives ont une moyenne moins élevée par rapport aux autres émotions, tandis que les émotions négatives ont une moyenne majeure. En général, les émotions positives présentent dans tous les cas une moyenne majeure de la moitié de notre échelle.

Toutefois, jusqu’à maintenant nous avons analysé les émotions en général, sans

considérer la présence de variations pour chaque émotion. Nous avons en effet additionné tous les points de chaque affirmation concernant une émotion. En conséquence, maintenant nous allons analyser pour chaque émotion, quelle affirmation a été la plus choisie ou la moins choisie. (Tableau 15).

Tableau 15 : Ensemble d'items pour chaque émotion



Note : Les couleurs différents représentent les trois affirmations concernant chaque émotion.

Premièrement pour ce qui concerne l'émotion de la joie, nous remarquons que les trois affirmations ont été également choisies. Nous rappelons que les affirmations sont: a) *spesso mentre insegno sono felice* ;b)*di solito sono felice quando preparo le lezioni* ; c)*di solito insegno con entusiasmo*.

Bien que toutes les trois présentent le score le plus élevé par rapport aux autres affirmations, la première (moyenne 3,34) a été plus la plus choisie (score : 661, fréquence : 34,57%), suivie par la troisième (moyenne 3,27 score : 647, fréquence: 33,84%) et finalement la deuxième (moyenne 3,05, score : 604, fréquence: 31,59%).

La deuxième émotion analysée est la frustration. Les trois affirmations sont: a) *l'insegnamento di solito è frustrante*; b) *mi sento spesso frustrato con gli studenti*; c) *penso che la frustrazione faccia parte dell'essere insegnante*.

Cette dernière affirmation présente le score et la moyenne les plus élevés (score: 434, fréquence : 36,17% moyenne : 2,19), suivie par la première (score : 405, fréquence : 33,75%, moyenne : 2,05), et ensuite la deuxième affirmation (score : 361, fréquence :

30,08%, moyenne : 1,82).

La troisième émotion est la fierté. Le tableau nous montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois affirmations. a) *sono orgoglioso di come sto insegnando* ; b) *se penso ai risultati del mio lavoro sono orgoglioso* ; c) *mi sento orgoglioso di come preparo l'insegnamento*.

Elles présentent des scores et des moyennes homogènes : la première affirmation présente un score de 604, une fréquence de 33,35% et une moyenne de 3,05. La deuxième présente un score de 601, une fréquence sur l'ensemble de 33,24% et une moyenne de 3,04. Ensuite la troisième présente un score de 603, une fréquence de 33,35% et une moyenne de réponse de 3,05.

La quatrième émotion est la colère. Cette-ci est formée par les affirmations suivantes: a) *a volte divento davvero arrabbiato mentre insegno*; b) *spesso prima di entrare in classe mi sento arrabbiato* ; c) *se penso al mio lavoro provo rabbia*.

La première affirmation est la plus choisie parmi les affirmations concernant la colère, ayant un score de 430, une fréquence sur l'ensemble des affirmations de la colère de 41,79% et une moyenne de réponse de 2,17. La deuxième affirmation et la troisième sont les moins choisies parmi toutes les affirmations : la deuxième présente un score de 303, fréquence de 29,45% et moyenne de 1,53, lorsque la troisième présente un score de 296, une fréquence de 28,77% et une moyenne de 1,48.

La dernière émotion est l'anxiété. Les affirmations qui la composent sont : a) *preparare le lezioni spesso mi causa ansia* ; b) *di solito mi sento teso e nervoso mentre insegno*; c) *spesso mi preoccupo perché il mio insegnamento non sta andando bene*.

Parmi ces affirmations, la plus choisie (et aussi la plus choisie par rapport aux affirmations concernant les émotions négatives, frustration et colère) est la troisième ayant un score de 468, une fréquence de 41,09% sur l'ensemble de l'émotion, et une moyenne de 2,36. La première et la deuxième affirmation s'écartent sensiblement de la troisième : la première présente un score de 352, une fréquence de 30,90% et une moyenne de 1,78, tandis que la deuxième affirmation présente un score de 319, une fréquence de 28,01% et une moyenne de 1,61.

Pour conclure, nous remarquons que l'affirmation la plus choisie est celle liée à la joie :

spesso mentre insegno sono felice. Tandis que l'affirmation moins choisie est celle liée à la colère : *se penso al mio lavoro provo rabbia.* Ensuite, les affirmations concernant les émotions positives présentent des scores plus ou moins homogènes, tandis que les affirmations concernant les émotions négatives présentent des scores plus irréguliers. Parmi les émotions négatives, trois affirmations ont obtenu un score plus élevé : *spesso mi preoccupo perché il mio insegnamento non sta andando bene ; a volte divento davvero arrabbiato mentre insegno; penso che la frustrazione faccia parte dell'essere insegnante.*

Pour conclure cette première partie, nous avons décidé de citer des commentaires issus de la dernière question ouverte. Souvent les enseignants ont souligné le fait que les émotions dépendent du type d'école fréquentée et donc des caractéristiques des élèves (comportementales). Ainsi, pour un enseignant d'espagnol de lycée la différence dépend aussi du contexte géographique d'appartenance :

« Le emozioni che si provano durante l'insegnamento cambiano tanto dalla classe che ti trovi davanti, ho esperienza pregressa in scuole a rischio, nei quartieri più degradati della mia città (Catania) dove i ragazzi sono privi di disciplina, parlano tutto il tempo con un linguaggio scurrile, scappano dalle classe e ti trovi a rincorrerli nei corridoi, saltano sui banchi, ecco in questi casi sono stata veramente frustrata. Quest'anno finalmente mi sento realizzata perché insegno in una scuola con la S maiuscola e la frustrazione è andata via »

Une autre variable peut être le type d'école et donc les destinataires de l'enseignement. Par exemple, d'après cet enseignant de langue anglaise, la relation instaurée entre les élèves d'un institut professionnel et les élèves du lycée est très différente, ainsi que la relation entre des élèves du biennio et du triennio.⁵ Il y a donc des variables qui peuvent influencer l'enseignant au long de son parcours d'enseignement :

« Ho insegnato al biennio di un professionale. È stata una prova durissima e frustrante. Non si dovrebbero gestire da soli certe classi e situazioni. (..) Avrei voluto una classe con meno alunni e magari un educatore, un counselor a farmi da spalla. Al triennio del professionale molto cambia, i ragazzi che rimangono in questo tipo di scuola (molti lasciano o vengono bocciati) acquisiscono consapevolezza e maturità e con loro riesci a costruire una relazione. (..) Al liceo questa relazione spesso è del tutto assente, ci sono mura che separano studente e insegnante. Questo rende il tutto più impersonale e asettico. Ti senti emotivamente meno considerato e coinvolto.»

L'ensemble des variables externes à l'enseignement peut donc générer un sentiment de

⁵ Le parcours de l'instruction secondaire italienne de deuxième degré dure cinq années, les deux années premières s'appellent *Biennio*, les trois dernières *Triennio*.

frustration chez l'enseignant. L'enseignant peut faire de son mieux, mais le résultat ne peut pas seulement dépendre de lui, voilà comment le contexte peut, au fur et à mesure, influencer la satisfaction et le bien-être de l'enseignant.

« Le relazioni umane sono spesso complicate e nel nostro lavoro ci sono troppe variabili che influiscono sui risultati, che non dipendono direttamente da noi. Nel complesso ci sono molti lati positivi però!». (enseignant d'espagnol, istituto tecnico).

«(..) Penso che comunque chi ha vero entusiasmo per insegnare e vuole bene ai ragazzi passa oltre questi problemi e quindi io voglio lavorare per recuperare l'entusiasmo e trovare la motivazione, specialmente dentro di me. È però veramente dura anche per i più forti e resilienti (io non sono fra quelli). ». (enseignant d'anglais, istituto tecnico).

Ces derniers commentaires offrent des réflexions intéressantes pour notre étude. Ils font apparaître un thème dont nous n'avons pas parlé, c'est-à-dire à quel point le style émotionnel de chacun de nous peut influencer notre vécu émotionnel. Il s'agit d'une variable inhérente à chaque individu et qui peut augmenter ou réduire les effets des émotions ressenties.

Deuxième question : Quelles sont les causes des émotions négatives ?

Concernant les causes des émotions négatives, les données nous apprennent que parmi les causes que nous avons indiquées, il n'y pas beaucoup de différence, c'est-à-dire que les données sont plutôt homogènes.

Ainsi, le numéro plus élevé a été attribué au mauvais comportement des élèves (22,31%), ensuite à l'intérêt de l'étudiant envers la discipline enseignée (20,39%), au soutien des collègues (20,28%), aux résultats des élèves (18,96%) et finalement au soutien du proviseur (18,06%).

Ce résultat est aussi évident lors de l'analyse de la tendance centrale. (Tableau 16) D'après ces résultats nous pouvons voir qu'il n'y a pas de préférence significative de la part des enseignants parmi les causes que nous avons considérées, sauf pour le comportement des élèves.

(Tableau 16) Tendance centrale et écart-type

Causes des émotions négatives	Moyenne	Mode	Médiane	Ecart-type	Min	Max
Comportement des élèves	3,16	3	3	0,67	1	4
Soutien des collègues	2,87	3	3	0,82	1	4
Intérêt des élèves	2,88	3	3	0,73	1	4
Résultats des élèves	2,68	3	3	0,69	1	4
Soutien du proviseur	2,56	3	3	0,85	1	4

En regardant le mode, la valeur la plus fréquente de données pour toutes les causes est le numéro 3 (D'accord). Bien que la moyenne pour le comportement des élèves soit la plus élevée ($M=3,16$), les autres moyennes (2,87 ; 2,88 ; 2,68 ; 2,56) se placent quand même au dessus de la moyenne de notre échelle (>2.5).

Cela montre que toutes les affirmations que nous avons utilisées sont également considérées comme des causes d'émotions négatives, même si le comportement des élèves est un peu plus mentionné et le soutien du proviseur est le dernier à être choisi.

Pour ce qui concerne l'écart-type nous pouvons voir que le comportement des élèves présente un écart mineur (0,67), les données de l'enquête sont donc plus homogènes autour de la moyenne. À part le résultat des élèves (0,69), les autres causes présentent un écart majeur, les données donc sont moins concentrées autour de la moyenne.

Afin d'analyser en détail les données, nous analysons maintenant la fréquence de réponses « Pas du tout d'accord, Pas d'accord, D'accord, Tout à fait d'accord » pour chaque cause. (Tableau 17)

Tableau 17 : Fréquences pour chaque réponse

Causes des émotions négatives	Fréquence			
	1	2	3	4
Comportement des élèves	1,52%	11,11%	57,58%	29,80%
Soutien des collègues	6,06%	23,23%	48,48%	22,22%
Intérêt des élèves	3,03%	23,74%	55,05%	18,18%
Résultats des élèves	5,56%	28,28%	58,59%	7,58%
Soutien du proviseur	11,11%	34,85%	41,41%	12,63%

Au tableau 17 nous remarquons tout d'abord que toutes les causes présentent une fréquence élevée pour la réponse numéro 3. Parmi celles-ci, les fréquences supérieures à la moitié sont : les résultats des élèves (58,59%) le comportement des élèves (57,58%) et l'intérêt des élèves (55,05%). Les causes donc les plus ressenties sont celles liées à la

relation avec les élèves.

Toutefois on remarque que le soutien des collègues et le soutien du proviseur présentent une fréquence significative pour la réponse numéro 3, (respectivement 48,48% et 41,41%) ce qui signifie que toutes les aspects indiqués ont des répercussions sur le vécu émotionnel de l'enseignant.

Ensuite, pour ce qui concerne le comportement des élèves, contrairement aux autres causes, les fréquences de réponses se placent entre le numéro 3 (57, 58%) et le numéro 4 (29,80%).

Les réponses qui sont parvenues à la fin du questionnaire offrent des informations intéressantes par rapport aux causes des émotions négatives. Plusieurs participants indiquent comme source de stress et d'émotions négatives la bureaucratie et le système scolaire, qui ne garantit pas une juste reconnaissance des enseignants.

« Le frustrazioni riguardano le mansioni burocratiche eccessive, lo stipendio non adeguato alla mole di lavoro e la mancata valorizzazione della professione docente da parte della classe politica» (enseignant d'espagnol, lycée).

«Ciò che frustra gli insegnanti, di lingue o meno, è il pessimo trattamento riservato dal Ministero e, a cascata, dagli USR e dagli USP, qualche volta anche dai Dirigenti Scolastici. L'alto numero di alunni per classe (mai meno di 28 nel mio caso) rende assai difficile mantenere il rapporto educativo su un piano di positività e calma ».(enseignant d'espagnol, lycée).

«(...) Ritengo comunque che la precarietà e la mancanza di controlli e premi nella scuola, l'impossibilità di scegliere pienamente l'utenza con cui lavorare e anche la mansione da ricoprire, (specialmente con i precari), le inutilità burocratiche e altri aspetti critici della scuola pubblica italiana ti portano a cercare di fare sempre il minor sforzo possibile (questo perché già facendo il minimo ti stanchi moltissimo senza averne alcun riconoscimento in cambio) (..)» (Enseignant d'anglais, istituto tecnico).

« Mi trovo male nelle classi numerose con diversi alunni certificati come capita ultimamente. Dsa faticano a seguire. ADHD non seguono e trascinano gli altri nella distrazione. Si regolamentano solo gli alunni con il sostegno ma non si tiene conto della fatica a lavorare in tali classi. Bisognerebbe essere in 2 almeno e fare attività a piccoli gruppi controllando la disciplina.» » (Enseignant d'anglais, école secondaire de premier degré).

Le statut faible que la langue enseignée et la figure de l'enseignant recouvrent dans le système scolaire est aussi un facteur important qui décourage les enseignants et les démotive :

« Insegno francese nella scuola secondaria di primo grado. Negli anni la considerazione per questa materia è cambiata, le cattedre sono quasi sparite. La seconda lingua non è compresa nelle materie di tutte le scuole secondarie.. quindi in generale ci sentiamo poco apprezzati dai

genitori e dai dirigenti. (..) Credo che se cambiasse lo status della disciplina che insegno con passione, cercando sempre nuove idee e metodologie, sarei più serena. Aggiungo che la seconda lingua è a scelta dei genitori e questo ha creato uno squilibrio nelle cattedre e una perdita di tanti posti di lavoro.» (enseignant de français, école secondaire de premier degré).

« Oggi prima di imputare l'insuccesso scolastico dello studente al suo mancato impegno, interesse o capacità nei confronti della materia, lo si imputa spesso all'insegnante. Questo pone spesso l'insegnante spesso in una condizione di stress e impotenza. » (enseignant d'anglais, lycée).

« L'insegnamento in Italia non ha più ragione di esistere poiché ci stanno togliendo a poco a poco autorevolezza e non c'è più rispetto per la figura dell'insegnante. Questo è fortemente demotivante oltre all'irrisorio stipendio in rapporto alle responsabilità che abbiamo. »(enseignant d'anglais, école supérieure de premier degré).

Ensuite, d'après les commentaires, les émotions négatives sont souvent ressenties dans la relation avec les collègues, pour le choix de méthodologie qui entraîne des résultats différents et qui cause jalousie :

« (...) Non ho problemi di clima negativo in classe con gli studenti, anzi, anche un voto negativo o un insuccesso viene sempre spiegato, motivato, incoraggiato. Il problema è con i colleghi che non fanno altro che seguire le loro sterili trasmissioni di contenuti senza capire cosa significhi oggi essere "insegnante". Questo causa problemi di gelosia, invidia nei confronti di chi crea relazioni con gli studenti di RISPETTO reciproco. Questi creano il clima negativo nella scuola, poveri loro, frustrati, tristi, pessimisti, inutili.. » (enseignant de français, istituto tecnico).

« All'inizio il rapporto con gli studenti spaventa, non si sa come gestirli, ma poi ci si abitua al fatto che c'è sempre qualche studente che ti crea pensieri. Quello che crea maggiore stress nel mondo dell'insegnamento è il rapporto con i colleghi: ognuno ha il suo modo di lavorare, ma alcuni cercano di imporre il proprio; a volte si creano delle fazioni nel collegio docenti, dettate da invidie per incarichi o riconoscimenti; a volte si sentono docenti esprimere pensieri inadeguati alla professione docente (ad esempio commenti razzisti). » (enseignant de français, istituto tecnico).

De plus, le manque de soutien de la part des parents et la faible reconnaissance de leur part génère aussi des émotions négatives.

« Vorrei tanto una nuova dignità per l'insegnamento.. spesso la frustrazione deriva dalle scartoffie inutili e dal poco supporto da parte dei genitori. (..)»(enseignant de français, école secondaire de premier degré).

Les commentaires nous offrent un nouvel aperçu du vécu émotionnel de l'enseignant : le manque d'autonomie, de mérite et les changements du système scolaire génèrent un sentiment de frustration chez les enseignants, qui ne se sont pas reconnus pour leurs efforts.

En outre, parmi les commentaires reçus, seul un petit nombre se focalise sur les

émotions négatives ressenties dans la relation avec les élèves, (généralement l'impolitesse), les autres considèrent les difficultés avec les élèves comme des défis qui font grandir.

« Ci si arrabbia spesso ma alla fine dell'anno quando è tutto fatto e si va in vacanza si sente un vuoto nell'animo come se mancasse una parte di te e pensi ne valga sempre la pena. Il confronto con gli alunni nel bene e nel male arricchisce sempre.» (enseignant d'anglais, école supérieure de premier degré).

Troisième question : Quelles sont les causes des émotions positives ?

À la question suivante, nous leur demandions quelles sont les causes des émotions positives qu'ils ressentent en classe.

Comme pour la question précédente, toutes les causes ont obtenu un score homogène, ce qui indique encore une fois que tous les aspects que nous avons indiqués sont également des sources d'émotions positives. Ainsi, en additionnant tous les points attribués à chaque réponse, nous voyons que la première source d'émotions positives est l'intérêt des élèves envers la discipline (21,44%), suivi par l'affection des élèves (20,58%), les résultats des élèves (20,37%), le soutien des collègues (19,13%) et le soutien du chef d'établissement (18,48%).

Les résultats montrent que les mêmes causes indiquées pour les émotions négatives et positives ne donnent pas la même intensité d'émotion. Ainsi, contrairement à la question précédente, l'intérêt des élèves envers la discipline enseignée est la première source d'émotions positives, tandis que la première source d'émotions négatives est le comportement des élèves.

Afin d'analyser les résultats obtenus de façon détaillée, nous allons analyser tout d'abord la valeur centrale de la distribution des données et la fréquence de réponses, ensuite nous allons faire une comparaison entre les causes des émotions négatives et des émotions positives.

L'étude de la tendance centrale des données nous apprend que les participants ont attribué des scores élevés à tous les aspects indiqués. (Tableau 18)

En particulier, toutes les moyennes résultent être bien au-dessus de la moyenne que nous avons fixé pour notre étude (>2.5). De plus, l'étude du mode nous indique que pour les trois aspects concernant la relation avec les élèves, (l'affection, l'intérêt et les

résultats) la valeur la plus fréquente de données est le numéro 4 (Tout à fait d'accord), lorsque pour les aspects concernant les relations externes à la classe, la valeur la plus fréquente est le numéro 3 (d'accord).

Ce même résultat est observable à travers la moyenne et la médiane. Pour ce qui concerne la moyenne, les trois aspects liés à la relation avec les élèves démontrent une moyenne majeure par rapport aux aspects liés aux relations externes (Affection 3,51, Intérêt 3,65, résultat 3,47). De plus, seulement pour ces trois aspects, la médiane est majeure de la moyenne, ce qui signifie qu'il y a donc un nombre significatif de valeurs supérieures à la moyenne.

L'analyse de la dispersion centrale montre que les causes ayant une valeur d'écart mineure de la moyenne sont aussi celles qui ont la moyenne majeure, c'est-à-dire les aspects liés à la relation avec les élèves (affection 0,63, Intérêt 0,56, Résultats 0,62). En revanche, les deux aspects liés à la relation externe à la classe montrent une moyenne inférieure et une dispersion centrale majeure (soutien des collègues 0,67, soutien du chef d'établissement 0,68).

Tableau 18 Causes des émotions positives : Tendance centrale et écart type

Cause des émotions positives	Moyenne	Mode	Médiane	Ecart-type	Min	Max
Affection des élèves	3,51	4	4	0,63	1	4
Intérêt des élèves	3,65	4	4	0,56	1	4
Résultats des élèves	3,47	4	4	0,62	1	4
Soutien des collègues	3,26	3	3	0,67	1	4
Soutien du chef d'établissement	3,15	3	3	0,68	1	4

L'analyse de la fréquence de réponses (Tableau 19) montre encore une fois que la plupart des participants a attribué la valeur la plus élevée (4) à l'intérêt des élèves (69,19%), à l'affection des élèves (57,07%) et aux résultats positifs de l'étudiant (53,54%). Une seule personne a attribué à ces aspects la valeur 1. Nous pouvons donc affirmer que ces causes représentent des antécédents importants et significatifs des émotions positives de l'enseignant.

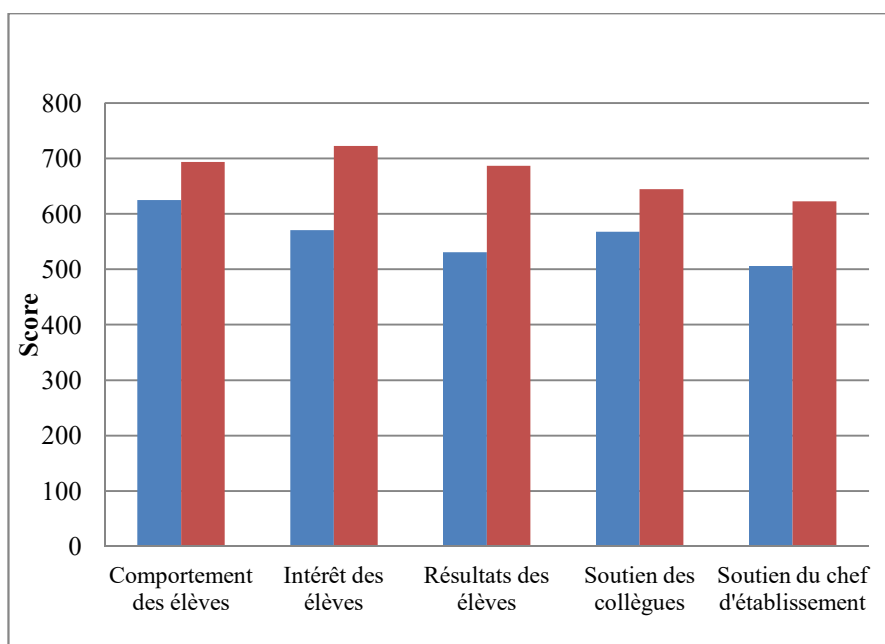
Bien que le soutien des collègues et du chef d'établissement soient moins choisis (respectivement 37,88% des participants a choisi la valeur 4 pour le soutien des collègues et 29,80% ont choisi 4 pour le soutien du chef d'établissement) il faut quand même les considérer.

Tableau 19 : Causes des émotions positives : fréquence

Causes des émotions positives	Fréquence			
	1	2	3	4
Affection des élèves	0,51%	5,56%	36,87%	57,07%
Intérêt des élèves	0,51%	3,03%	27,27%	69,19%
Résultats des élèves	0,51%	5,56%	40,40%	53,54%
Soutien des collègues	0,51%	11,11%	50,51%	37,88%
Soutien du chef d'établissement	1,52%	12,12%	56,57%	29,80%

En ce qui concerne notre choix des causes, nous avons décidé d'utiliser les mêmes causes mais à l'inverse (par exemple, résultats positifs ou résultats négatifs de l'élève). Nous avons donc pris chaque couple et nous avons fait la comparaison. (Tableau 20)

Tableau 20 : Comparaison entre les causes des émotions positives et négatives



Ce tableau montre comment une situation peut donner des émotions positives ou négatives. C'est-à-dire que l'absence d'intérêt des élèves peut donner des émotions négatives, alors que la présence d'intérêt des élèves peut donner des émotions positives. À travers le tableau nous remarquons que pour chaque aspect, les participants à notre enquête éprouvent une intensité différente d'émotions. Autrement dit, lorsque les résultats des élèves sont satisfaisants, ils éprouvent plus d'émotions, par rapport à celles qu'ils ressentiraient si les résultats étaient négatifs.

Ainsi nous voyons que pour ce qui concerne le comportement des élèves, il y a une augmentation de 11% en faveur des émotions positives, pour l'intérêt des élèves il y a une augmentation de 26,6%, et pour les résultats des élèves une augmentation de 29,4% (c'est l'augmentation la plus élevée de la série). En outre, le soutien des collègues et le soutien du chef d'établissement dénotent aussi une augmentation dans l'intensité, respectivement de 13,6% et 23,1%.

Les réponses données à la fin du questionnaire, montrent bien dans quelle mesure les causes des émotions positives sont liées à la relation qui s'instaure avec les élèves.

« Vorrei solo dire che fare l'insegnante mi piace moltissimo, e che nonostante le difficoltà, le frustrazioni e gli ostacoli da affrontare, anche pratici, della scuola pubblica, è il lavoro della mia vita e che per questo mi sento estremamente fortunata. I ragazzi sono la mia forza, io li chiamo "croce e delizia", perché nonostante sia davvero impegnativo, a livello emotivo, non solo didattico e pedagogico, avere a che fare con gli adolescenti, mi ripaga di tutto. Basta un grazie o un sorriso e si cancellano interi mesi di fatica. E poi adoro anche quello che insegno, non potrei davvero chiedere di più. » (enseignant d'espagnol, lycée).

«Penso che non riuscirei a fare altro. La gioia che mi dà il contatto con i ragazzi, l'emozione che provo ogni qualvolta entro in classe, l'entusiasmo che mi trasmettono i miei studenti, magari dopo la proposta di un'attività pensata ad hoc per loro..l'orgoglio e la responsabilità di essere per loro un esempio e una guida...Tutto questo , ma anche tanto altro, mi fanno pensare, sempre, a quanto sono fortunata ad essere un'insegnante! » (enseignant d'espagnol, école supérieure de premier degré)

«(..) Una volta proprio l'alunno che per mesi sembrava distratto, mi ha dato la risposta giusta. Non dimenticherò mai quanto questo mi abbia reso felice". » (Enseignant d'anglais, école supérieur de deuxième degré).

L'enseignement est fait aussi d'émotions négatives, mais souvent la joie, la satisfaction et l'enthousiasme font oublier ou minimiser la frustration et les difficultés éprouvées.

5.6.3. *La gestion des émotions*

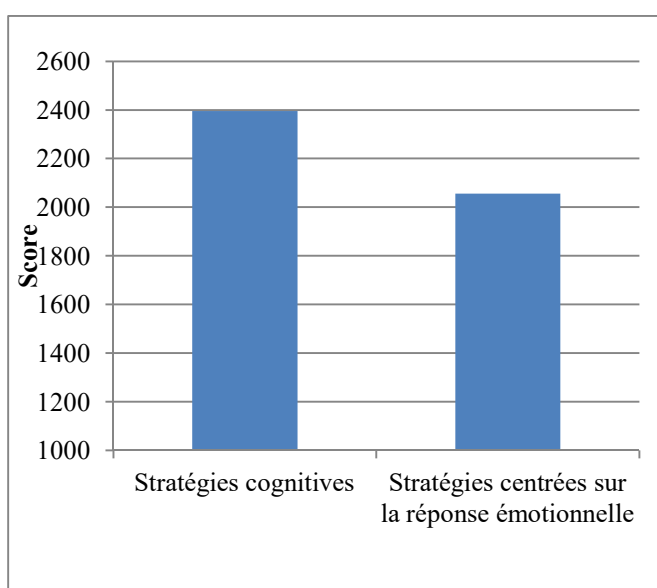
Quatrième question : Quelles stratégies sont utilisées dans la gestion des émotions négatives ?

Cette question vise à découvrir si, dans notre échantillon, il y a des préférences pour les stratégies de régulation des émotions, en particulier parmi les stratégies cognitives et

celles focalisées sur la réponse émotionnelle.

En sommant les points attribués à chaque affirmation, nous avons obtenu les résultats suivants : avec un score de 2395 la stratégie la plus choisie est la stratégie cognitive (53,81%), tandis que la stratégie centrée sur la réponse émotionnelle a obtenu un score de 2056 points (46,19%). Nous remarquons donc qu'il n'existe pas une différence significative entre l'emploi des deux stratégies et qu'elles semblent être également utilisées. (Tableau 21)

Tableau 21 : Les stratégies cognitives et les stratégies centrée sur la réponse émotionnelle.



Afin d'analyser en détail les choix des participants nous allons étudier la tendance centrale de données et l'écart-type. (Tableau 22)

Tableau 22 : Tendance centrale et écart-type

Stratégies	Moyenne	Mode	Médiane	Ecart-type	Min	Max
Stratégies cognitives	3,02	3	3	0,70	1	4
Stratégies centrée sur la réponse émotionnelle	2,60	3	3	0,82	1	4

Toutes les stratégies présentent une moyenne au-dessus de la moyenne que nous avons fixée pour notre étude, bien que, entre les deux, les stratégies cognitives aient une moyenne plus élevée (3,02 et 2,60). La comparaison entre la moyenne et la médiane montrent deux situations différentes : en ce qui concerne les stratégies cognitives, les données indiquent la présence de valeurs inférieure à la moyenne. Ce résultat s'explique

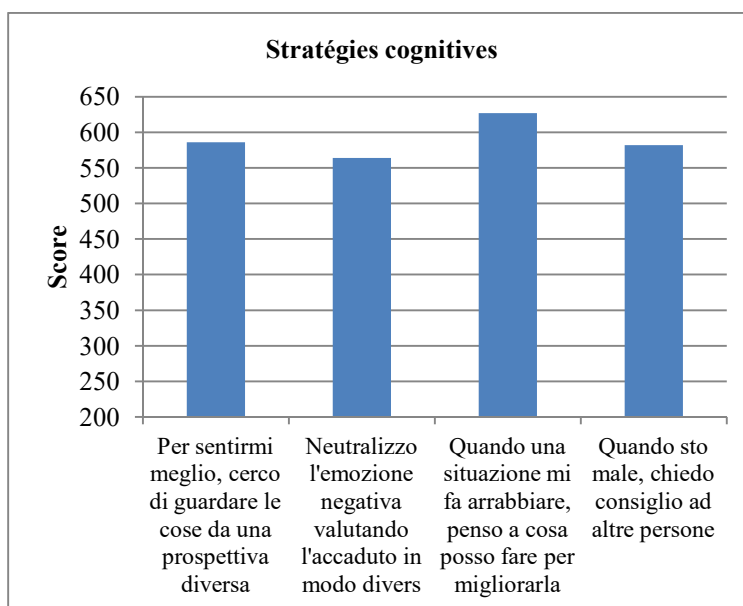
en effet en regardant la fréquence des réponses : 57,07% ont choisi la réponse 3 et 23,61% ont choisi la réponse 4.

Quant aux stratégies centrées sur la réponse émotionnelle, la comparaison entre la moyenne et la médiane montre l'existence de valeurs supérieures à la moyenne. En effet, la plupart de réponses se placent entre le numéro 3 (42,30%) et le numéro 2(36,36%).

Ensuite, la mesure de la dispersion autour de la moyenne montre que les données concernant les stratégies cognitives sont plus homogènes (0,70) par rapport aux données concernant les stratégies centrées sur la réponse (0,82).

Après une première étude des deux stratégies, nous avons remarqué que les participants utilisent à la fois les deux stratégies, avec une faible préférence pour les stratégies cognitives. Nous voulons alors vérifier les huit stratégies dans l'ensemble, afin de comprendre les stratégies plus ou moins utilisées. D'abord nous nous intéressons aux stratégies cognitives (Tableau 23).

Tableau 23 : quatre stratégies cognitives



Le tableau 23 ne montre pas de différences significatives entre les quatre stratégies, mais l'analyse de la tendance centrale montre que parmi les quatre, la troisième « Quando una situazione mi fa arrabbiare, penso a cosa posso fare per migliorarla » est

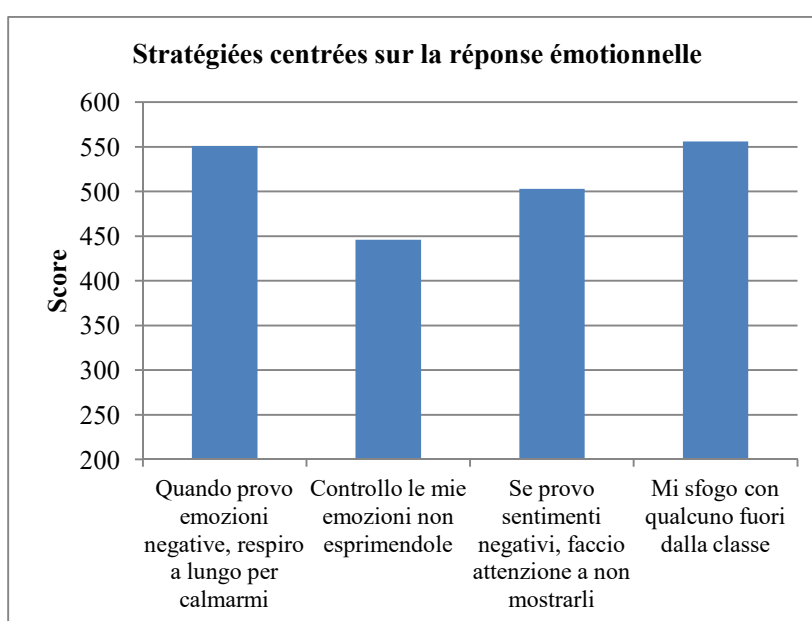
la plus sélectionnée (moyenne : 3,21 ; écart 0,66), suivie par la première «Per sentirmi meglio, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa » (moyenne : 3 ; écart 0,64). Ensuite, on trouve la stratégie numéro 4 « Quando sto male chiedo consiglio ad altre persone » (moyenne: 2,90, écart 0,78) et finalement la stratégie numéro 2 « Neutralizzo l'emozione negativa valutando l'accaduto in modo diverso » (moyenne 2,90; écart 0,67).

Ainsi, en général les enseignants de notre échantillon privilégient d'abord penser à comment ils peuvent améliorer la situation lorsqu'ils éprouvent des émotions négatives et ensuite, ils essaient de réévaluer la situation. Ils utilisent donc bien les stratégies cognitives face à une situation négative. Les moins utilisées sont la requête d'aide externe et la neutralisation de l'émotion négative.

Quant aux stratégies centrées sur la réponse émotionnelle (tableau 24), les enseignants semblent employer principalement: « Mi sfogo con qualcuno fuori dalla classe » (moyenne 2,81, écart 0,82) et « Quando provo emozioni negative, respiro a lungo per calmarmi » (moyenne 2,78, écart 0,70).

Ensuite les moins choisies sont : « Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non mostrarli » (moyenne 2,54, écart 0,83) et « Controllo le mie emozioni non esprimendole » (moyenne 2,25, écart 0,78).

Tableau 24 : quatre stratégies centrées sur la réponse émotionnelle



Les résultats montrent que les enseignants de notre enquête cherchent souvent le soutien émotionnel hors de la classe, et en plus ils utilisent la respiration pour contrôler et diminuer leur réaction émotionnelle.

Comme on l'a vu les répondants utilisent manifestement des stratégies cognitives mais aussi des stratégies centrées sur la réponse émotionnelle. Toutefois, nous nous apercevons que les deux stratégies effectivement liées au refoulement ou dissimulation des émotions « Se provo sentimenti negativi faccio attenzione a non mostrarli », et « Controllo le mie emozioni non esprimendole » sont les moins choisies, contrairement aux stratégies de réévaluation qui sont les plus utilisées, « Per sentirmi meglio, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa » et « Quando una situazione mi fa arrabbiare, penso a cosa posso fare per migliorarla ».

Les commentaires de la question ouverte finale nous offrent des réflexions sur le thème de la régulation des émotions négatives. Ainsi, il se peut que les enseignants utilisent le refoulement des émotions lorsqu'ils ont peur de se montrer trop vulnérables vis-à-vis des élèves :

« Insegno da poco tempo, sto sperimentando situazioni ed emozioni nuove. Spesso mi capita di dover "reprimere" quelle che sono le mie emozioni del momento, per paura di essere troppo vulnerabile di fronte alla classe, di far trasparire alcuni lati della mia persona che non vorrei gli studenti vedessero». (Enseignant d'espagnol, école supérieure de premier degré).

Mais la majorité des enseignants qui ont parlé de régulation des émotions négatives, utilisent plutôt des stratégies de réévaluation cognitive. Dans les situations difficiles, se rappeler qu'ils se trouvent face à des adolescents est une stratégie qui aide beaucoup, parce qu'elle minimise l'intensité de l'émotion éprouvée. Ensuite, il faut savoir apprendre des erreurs et aussi des émotions négatives.

« Ci sono momenti difficilissimi in cui capita di avere studenti o gruppi classe « difficili ». Cerco di reagire cercando nuovi modi di pensare o valutare la situazione, altri punti di vista, chiedo consigli a colleghi e non, cerco di attuare diverse strategie. (..) Mi aiuta pensare che non sono l'unica insegnante ad avere avuto difficoltà e aiuta avere colleghi validi.» (enseignant d'anglais, école supérieure de premier degré).

«(..)vorrei dire che bisogna anche essere predisposti ad imparare dai propri errori e dalle critiche che inevitabilmente ci vengono e ci verranno rivolte : trasformare una debolezza in un punto di forza è possibile ! » (enseignant d'espagnol, école supérieur de premier degré).

Même si souvent, une aide externe peut être très utile :

« É molto stressante gestire le emozioni negative (tutti ci rimaniamo male se uno studente ha un comportamento scorretto o mostra di non apprezzare la nostra materia), in questo come insegnanti dovremmo avere più supporti psicologici a scuola. E condividere maggiormente le nostre esperienze con i colleghi (i più esperti possono sempre avere consigli utili per i meno esperti).» (enseignant d'anglais, école supérieur de premier degré).

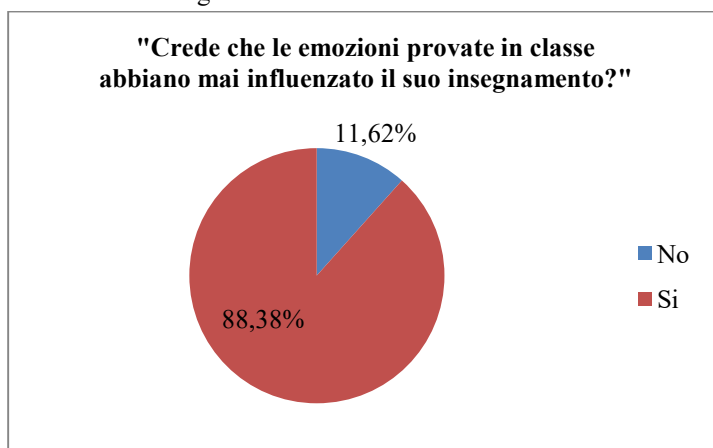
À travers leurs commentaires, ils témoignent un bon niveau d'intelligence émotionnelle. L'empathie, la compréhension et le respect sont des éléments qui sont souvent soulignés.

« L'insegnamento è il lavoro più bello del mondo, ma bisogna ricordare di essere stati ragazzi, bisogna cioè creare un rapporto empatico con i ragazzi. Ogni classe è diversa, ogni ragazzo è diverso ed il docente deve saper trovare il modo per avvicinare ciascuno a sé e, dunque, alla materia.» (enseignant de français, école supérieur de premier degré.)

Cinquième question : les émotions influencent-elles les pratiques d'enseignement ?

À la question suivante nous nous chercherons à découvrir la perception des enseignants par rapport aux effets des émotions sur l'enseignement. La majorité des répondants 88,21% (N=175) ont répondu que les émotions ressenties en classe ont influencé l'enseignement, alors que 11,79% (N=23) ne sont pas d'accord. (Tableau 25).

Tableau 25 : perception des enseignants envers l'influence des émotions sur l'enseignement

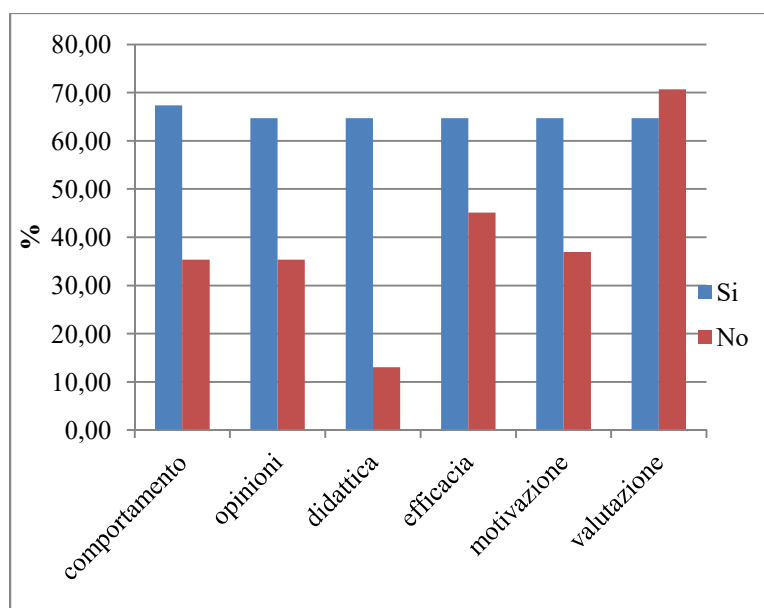


Sixième question : aspects de l'enseignement influencés par les émotions

Parmi les répondants qui ont répondu positivement à notre question, nous voulons donc savoir quels aspects de l'enseignement d'après eux sont influencés par les émotions.

Ainsi, 67,39% pensent que les émotions ont influencé leur comportement envers les élèves, alors que 35,33% ne pensent pas que le comportement ait été influencé. Ensuite, 64,67% des participants pensent que les émotions ont modifié leurs opinions, 86,41% trouvent que les émotions ont influencé la didactique (le choix des activités à faire en classe), 54,89% pensent qu'elles ont influencé leur efficacité, 63,04% leur motivation et finalement seulement 29,35% pensent que les émotions ont influencé l'évaluation des élèves. (Tableau 26).

Tableau 26 : Aspects de l'enseignement influencés par les émotions



Au tableau 26 nous remarquons donc que les enseignants pensent que les émotions influencent tous les aspects que nous avons indiqués, sauf l'évaluation, qui est le seul aspect ayant reçu plus de réponses négatives (N=130). Ensuite, l'aspect le plus influencé par les émotions est la didactique (N=159), suivi par le comportement (N=124), les opinions (N=119) et la motivation (N=116). Pour ce qui concerne l'efficacité, un peu plus de la moitié (N= 101) pense que les émotions influencent leur efficacité.

5.6.4. La satisfaction au travail

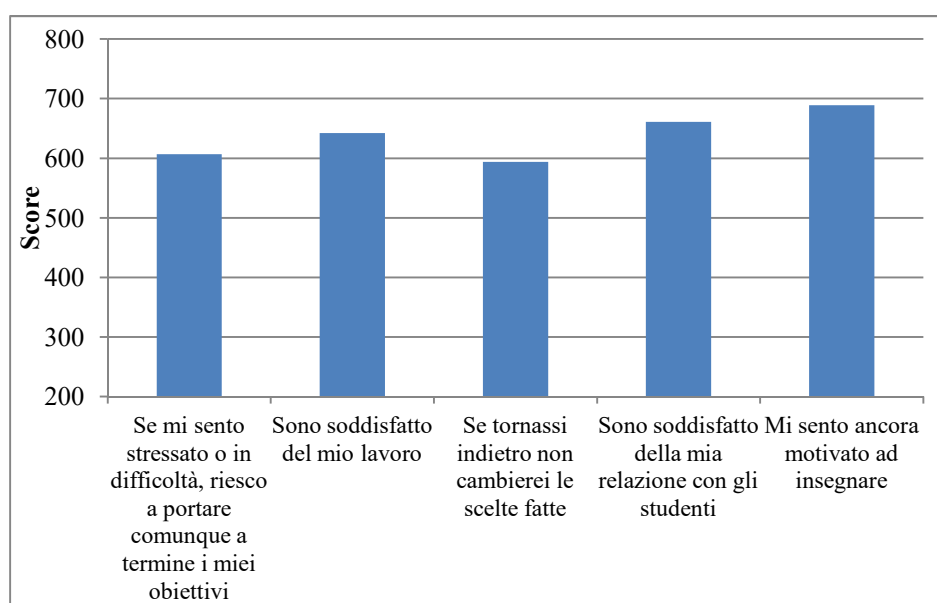
Septième question

Dans cette partie conclusive nous voulions connaître le niveau de satisfaction et de motivation des participants à notre enquête. En additionnant les points attribués à chaque affirmation, nous pouvons affirmer qu'en général les participants à l'enquête sont encore satisfaits et motivés.

L'affirmation qui a reçu le score le plus élevé (678) a été « Mi sento ancora motivato ad insegnare », suivie par « Sono soddisfatto della mia relazione con gli studenti » (652), et « Sono soddisfatto del mio lavoro » (634). Ensuite nous trouvons : « Se mi sento stressato o in difficoltà riesco a portare comunque a termine i miei obiettivi » (599) et « Se tornassi indietro non cambierei le scelte fatte » (586).

(Tableau 27).

Tableau 27: Satisfaction et motivation des enseignants



À travers l'analyse de la tendance centrale (Tableau 28), nous nous apercevons que la réponse la plus fréquente correspond au numéro 3 (d'accord), sauf pour l'affirmation concernant la motivation, où la réponse fréquente correspond au numéro 4 (Tout à fait d'accord). Pour ce qui concerne les moyennes, elles sont toutes bien au-dessus de la

moyenne que nous avons fixée (>2.5). Quant à la comparaison entre la moyenne et la médiane, nous voyons que, sauf pour la motivation, la fréquence de réponses se placent entre la valeur 3 et la valeur 4 (ce qui explique le fait que la médiane soit mineure de la moyenne). Toutefois, on remarque que la dernière affirmation concernant la motivation est la seule qui présente une valeur de la médiane majeure de la moyenne, en effet, contrairement aux autres affirmations, la plupart des participants a choisi « Tout à fait d'accord » (52,53%, N=104) et « D'accord » (43,43%, N=86).

La dispersion autour de la moyenne montre que les affirmations ayant une moyenne majeure présentent des données plus homogènes autour de la moyenne. (1=0,56 ; 4=0,56 ; 5=0,59 ; 2=0,60).

Tableau 28 : Analyse de la tendance centrale et l'écart-type

Affirmations	Moyenne	Mode	Médiane	Ecart-type	Max	Min
1. Se mi sento stressato o in difficoltà, riesco a portare comunque a termine i miei obiettivi	3,07	3	3	0,56	1	4
2. Sono soddisfatto del mio lavoro	3,24	3	3	0,60	2	4
3. Se tornassi indietro non cambierei le scelte fatte	3	3	3	0,82	1	4
4. Sono soddisfatto della mia relazione con gli studenti	3,34	3	3	0,56	2	4
5. Mi sento ancora motivato ad insegnare	3,48	4	4	0,59	1	4

L'analyse de cette dernière partie montre que la motivation est encore très ressentie chez les enseignants de cette enquête. De plus, ils sont très satisfaits de leur relation avec les élèves, ce qui est important pour l'apprentissage.

Après ces résultats nous avons analysé les réponses des participants qui n'ont pas donné un score élevé aux affirmations concernant la satisfaction. Ainsi, pour cette analyse, nous avons uniquement considéré seulement les participants qui ont choisi la valeur 1 (Pas du tout d'accord) et la valeur 2 (Pas d'accord). Le nombre de participant cependant est peu significatif pour faire une analyse : 11% si stressés, n'arrivent pas à atteindre leur objectifs, (seulement une personne a sélectionné la valeur 1), 8% ne sont pas satisfaits de leur travail, 26% changeraient les choix du passé, 4% ne sont pas satisfaits de leur relation avec les élèves et 4% ne sont plus motivés. En outre, les réponses que ces participants ont données aux autres parties du questionnaire sont souvent

discordantes, parfois les émotions négatives sont majeures, parfois elles sont quand même mineures par rapport aux émotions positives.

Malheureusement, le nombre limité de participants insatisfaits ne nous permet pas de comprendre la relation entre leurs réponses, notamment la cause de leur manque de satisfaction, ce qui pourrait nous expliquer les émotions qu'ils ressentent. En ce sens, d'autres études s'avèrent nécessaires.

En conclusion de cette partie nous allons analyser quelques commentaires focalisés sur la satisfaction des enseignants. Comme nous l'avons vu, le bien-être et la récurrence d'émotions positives sont deux facteurs essentiels afin d'être satisfait de son propre travail. La satisfaction, comme un cercle vicieux, suscite de l'énergie et des émotions positives qui sont transférées à leur tour dans le travail quotidien. Ainsi, un enseignant d'espagnol du lycée explique par ses paroles ce cercle vertueux :

« Credo che sia un lavoro che ti arricchisce in termini di formazione personale, la creatività e la soddisfazione personale mi danno forti emozioni positive che riverso sul mio modo di insegnare»

La satisfaction des enseignants dépend des résultats de leurs efforts et des comportements des élèves:

« La cosa più bella di essere un'insegnante di lingue straniere è seminare e poi vedere germogliare le piantine. Ancora oggi mi commuovo quando finalmente ne azzeccano una, o sentire i racconti dei miei ex studenti che vanno bene, che mi ringraziano. Insomma, le soddisfazioni non sono e non devono essere solo materiali, anche un sorriso a volte dà grandi soddisfazioni.» (enseignant d'anglais, école secondaire de premier degré)

Mais aussi, l'amour pour la discipline et l'affection pour les élèves, sont des aspects importants qui donnent de l'énergie et motivent les enseignants à continuer :

« (...) é il lavoro che ho scelto e sono sempre più convinta e vado avanti mettendo in primis l'amore verso la mia materia (spagnolo) e l'amore e l'empatia verso ogni singolo alunno. Finché c'è emozione e passione nel trasmettere, c'è sicuramente speranza di provare a creare un mondo di menti pensanti future migliori!» (enseignant d'espagnol, école secondaire de premier degré).

5.6.5. Comparaison entre les enseignants de L2 et LE

Les émotions des enseignants

Dans cette première partie, nous allons analyser les données des enseignants de langue italienne L2, à travers une comparaison avec les données des enseignants de langue étrangère. En sommant les points attribués à chaque émotion, nous pouvons classer les émotions éprouvées de la façon suivante : la joie reçoit un score plus élevé (28,23%) suivie par la fierté (26,12%). Les émotions positives sont donc encore une fois les plus ressenties parmi les émotions données. Ensuite, parmi les émotions négatives, nous trouvons : l'anxiété (16,20%), la frustration (15,99%) et la colère (13,46%).

La comparaison entre les deux tableaux (tableau 29 et 30) montre que dans les deux situations, les émotions positives sont toujours prédominantes, tandis que la colère est toujours peu significative pour notre échantillonnage. Cependant, pour peu de points, les enseignants de L2 montrent un niveau d'anxiété plus élevé par rapport aux enseignants de langues étrangères, en revanche la frustration des enseignants de L2 est mineure par rapport à celle des enseignants de langues étrangères.

Tableau 29 : émotions enseignants L2

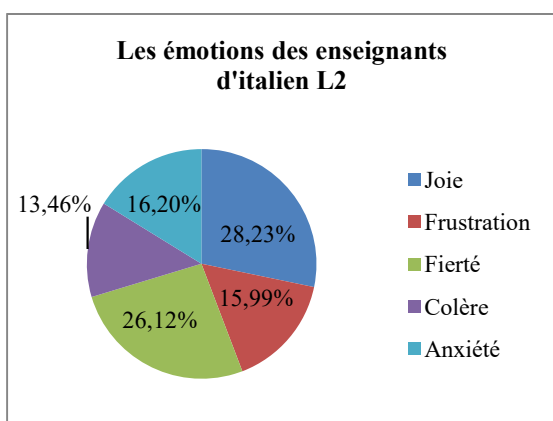
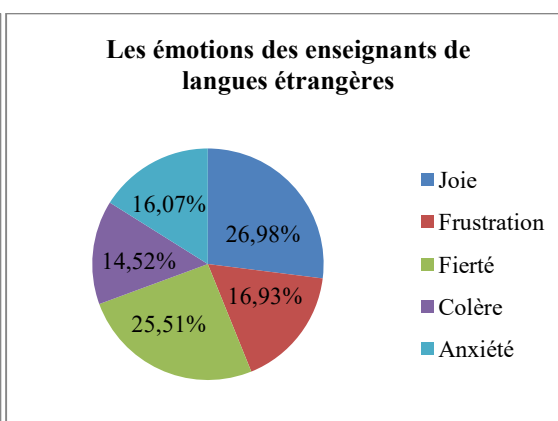


Tableau 30 : émotions enseignants LE



À travers l'analyse de la tendance centrale de réponse, nous voyons que pour ce qui concerne les enseignants de langue étrangère, seule les deux émotions positives ont une moyenne supérieure ou égale à la valeur 3 (joie $M=3,24$; fierté $M=3$). Les autres émotions ont une moyenne au-dessous de la valeur 2 (anxiété $M=1,86$; frustration $M=1,84$; la colère $M=1,55$).

Parmi les émotions positives les affirmations les plus choisies sont : « Spesso sono felice mentre insegno » (moyenne : 3,47 ; écart-type : 0,68), « Di solito insegno con entusiasmo » (moyenne : 3,33 ; écart-type : 0,71) et « Mi sento orgoglioso di come preparo l'insegnamento » (moyenne : 3,05 ; écart-type : 0,52). Ces affirmations sont également choisies par les enseignants de langue étrangère : ce résultat souligne le fait que dans tous les groupes il y a une prédominance d'enseignants qui se sentent heureux pendant le cours et fières de l'enseignement.

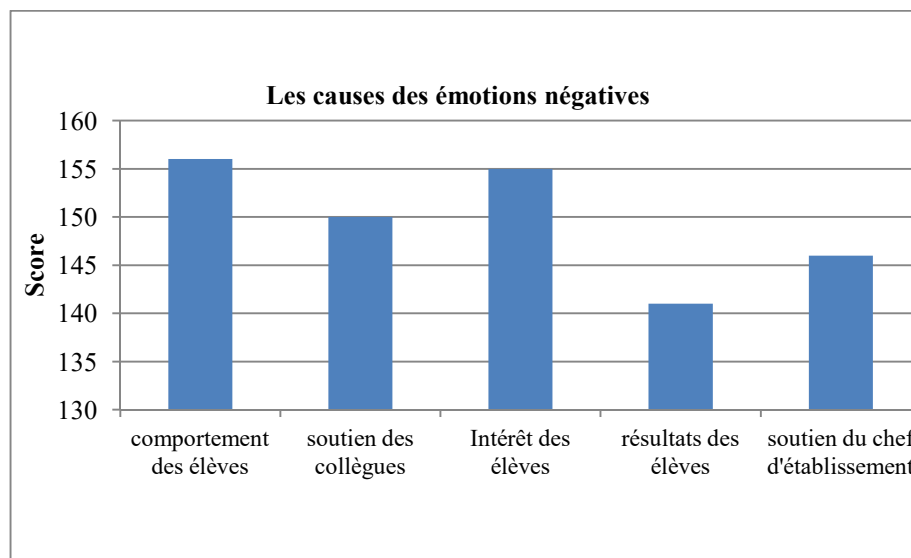
Parmi les affirmations les moins choisies on trouve : « Se penso al mio lavoro provo rabbia » (moyenne : 1,33 ; écart-type : 0,54) suivie par « Di solito mi sento teso e nervoso mentre insegno » (moyenne : 1,51, écart-type : 0,60).

Il n'y a pas de différence entre les affirmations choisies par les enseignants de langue étrangère et les enseignants d'italien L2.

Les causes des émotions négatives

Pour les enseignants de langue italienne qui ont participé à notre enquête, les causes des émotions négatives sont le plus souvent : le comportement des élèves (20,86%), l'intérêt des élèves (20,72%), le soutien des collègues (20,05%), le soutien du chef d'établissement (19,52%) et dernièrement les résultats des élèves (19,52%). (Tableau 31).

Tableau 31 : Les causes des émotions négatives chez les enseignants de L2

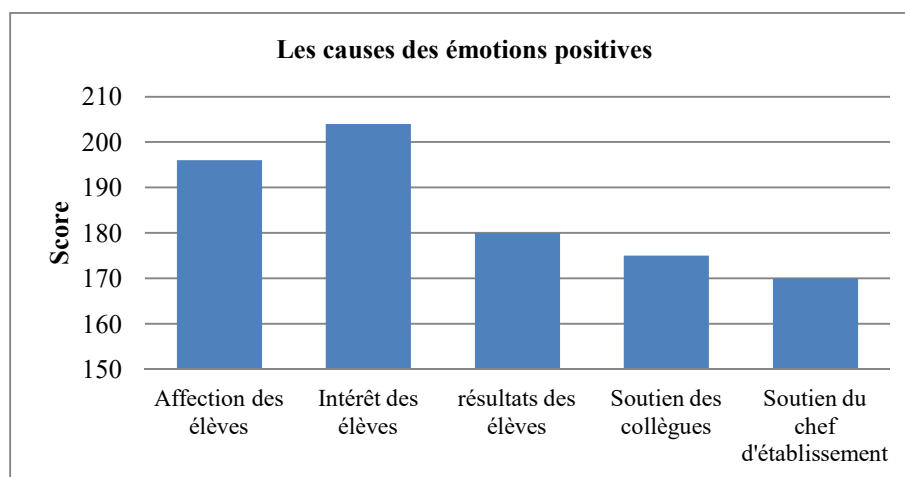


Nous avons vu que les causes des émotions négatives chez les enseignants de langue LE étaient : le comportement, l'intérêt des élèves, le soutien des collègues, les résultats des élèves et le soutien du chef d'établissement. Cependant, parmi ceux-ci, seul le comportement des élèves avait une moyenne au dessus de la valeur 3 ($M=3,16$), mais dans le cas des enseignants de L2, toutes les causes présentent une moyenne inférieure à 3 (comportement : 2,84 ; support des collègues 2,73 ; intérêt 2,82 ; résultats des élèves 2,56 et soutien du chef d'établissement : 2,65). En outre, les résultats des élèves sont pour les enseignants de L2 la dernière cause choisie.

Les causes des émotions positives

Nous pouvons classer les causes des émotions positives de la façon suivante : Intérêt des élèves (22,05%), affection des élèves (21,19%), résultats des élèves (19,46%), soutien des collègues (18,92%) et soutien du chef d'établissement (18,38%). (Tableau 32).

Tableau 32 : Les causes des émotions positives



En comparant les causes des émotions positives pour les enseignants de L2 ET LE, nous remarquons que l'ordre de préférence est le même. En outre, dans ce contexte d'enseignement toutes les causes présentent une moyenne supérieure à la valeur 3 : intérêt des élèves ($M=3,71$, $\text{écart}=0,45$), affection des élèves ($M= 3,56$, $\text{écart}=0,50$), résultats des élèves ($M=3,27$, $\text{écart}=0,65$), soutien des collègues ($M= 3,18$, $\text{écart}=0,51$) et

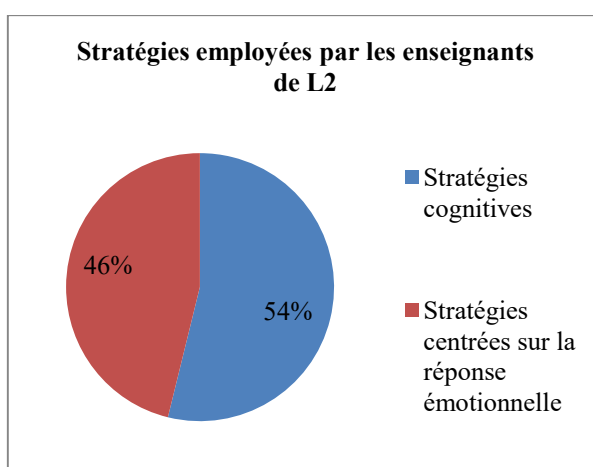
soutien du chef d'établissement ($M=3,09$, $\text{écart}=0,55$).

Nous voyons que l'intérêt des élèves et l'affection des élèves sont les deux causes qui ont reçu plus de score, tandis que les enseignants de langue LE privilégiaient aussi les résultats des élèves.

Gestion des émotions

Les enseignants de L2 semblent utiliser également les deux stratégies que nous avons indiquées. Le tableau 33 nous montre que la stratégie cognitive a reçu de plus un score plus élevé de 680 (54%), tandis que les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle ont reçu un score de 583 (46%). Les résultats confirment ceux obtenus par les enseignants de langue étrangère.

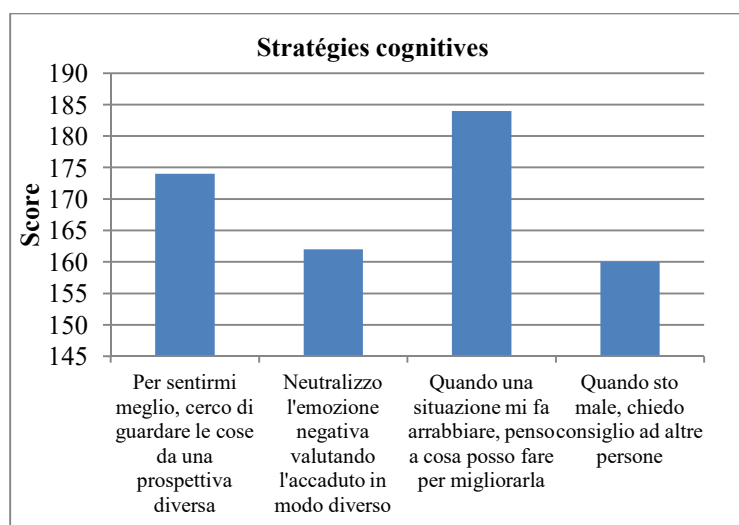
Tableau 33 : les stratégies employées



Nous voulons analyser les affirmations qui ont été plus ou moins choisies. Nous rappelions que dans le contexte de LE, les affirmations les plus choisies étaient liées à la réévaluation cognitive tandis que les affirmations moins choisies étaient liées à la suppression des émotions.

Nous allons analyser tout d'abord analyser les stratégies cognitives au tableau 34.

Tableau 34 : les stratégies cognitives employées par les enseignants de L2

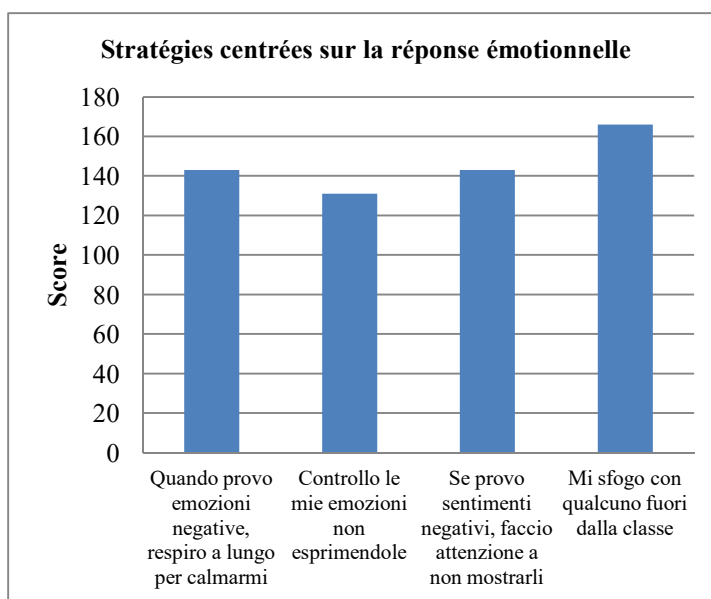


Nous remarquons que les plus choisies sont en effet : « Quando una situazione mi fa arrabbiare, penso a cosa posso fare per migliorarla » (moyenne 3,35, écart 0,55), et « Per sentirmi meglio, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa » (moyenne 3,16, écart 0,53). Les autres deux affirmations présentent une moyenne au-dessus de la valeur 3: « Neutralizzo l'emozione negativa valutando l'accaduto in modo diverso » (moyenne 2,95, écart 0,67), « Quando sto male chiedo consiglio ad altre persone » (moyenne 2,91, écart 0,64).

Comme pour les enseignants de langue étrangère, les stratégies cognitives sont toutes utilisées (elles présentent une moyenne au dessus de notre moyenne >2.5) et parmi celles-ci les stratégies de réévaluation sont les plus choisies.

Pour ce qui concerne les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle (tableau 35), nous remarquons que la stratégie la plus choisie est : « Mi sfogo con qualcuno fuori dalla classe » (moyenne : 3,02, écart : 0,73). Cette stratégie est la seule qui présente la moyenne au dessus de la valeur 3. Ensuite nous trouvons: « Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non mostrarli » (moyenne: 2,60, écart: 0,80), « Quando provo emozioni negative, respiro a lungo per calmarmi » (moyenne: 2,60, écart: 0,89) et finalement « Controllo le mie emozioni non esprimendole » (moyenne: 2,38, écart: 0,77).

Tableau 35: Les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle employées par les enseignants de L2



Nous remarquons que les affirmations liées à la réévaluation cognitive sont les plus choisies parmi les enseignants de LE ET L2, tandis que les affirmations liées à la suppression des émotions sont les moins utilisées.

Perception des enseignants sur les effets des émotions sur l'enseignement

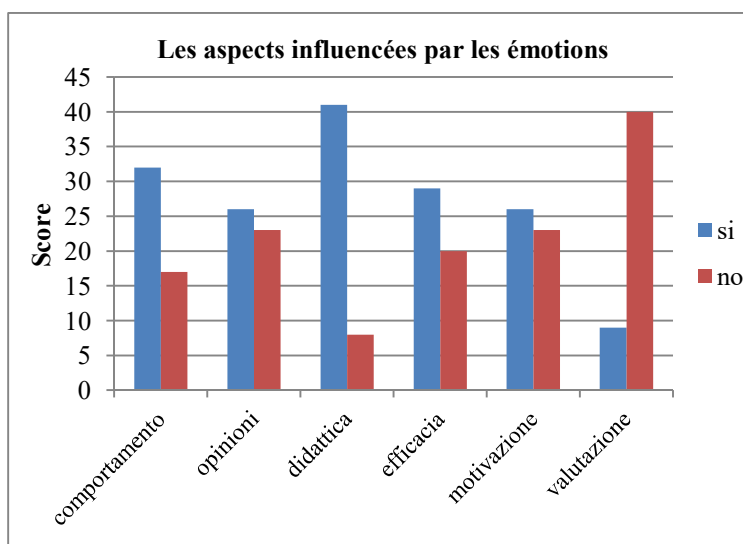
À la question suivante nous voulions savoir combien des enseignants croient que les émotions ont des effets sur l'enseignement. La majorité des répondants (N=46, 83,64%) croient que les émotions ont eu des effets sur l'enseignement, alors que 16,36% (N=9) ne sont pas d'accord.

D'après la majorité des répondants d'accord avec notre question, 65,31% (N=32) pensent que les émotions ont influencé leur comportement, 53,06% (N=26) trouvent que les émotions ont influencé leurs opinions, 83,67% (N=41) pensent qu'elles ont influencé la didactique, 59,18% (N=29) leur efficacité, 53,06%(N=26) leur motivation et finalement 18,37% (N=40) leur évaluation. (Tableau 36).

Les résultats montrent que les aspects les plus influencés sont la didactique, le comportement et l'efficacité (ils se trouvent tous au dessus de la moyenne). En revanche le dernier choisi est l'évaluation. D'après les enseignants de LE et L2 l'évaluation est un

aspect de l'enseignement qui est peu influencé par les émotions. Ensuite, pour tous les deux groupes, la didactique est l'aspect le plus influencé, suivi par le comportement. Cependant, contrairement aux enseignants de LE, il y a plus d'enseignants de L2 qui croient que les émotions influencent leur sentiment d'efficacité.

Tableau 36 : perception des enseignants de L2



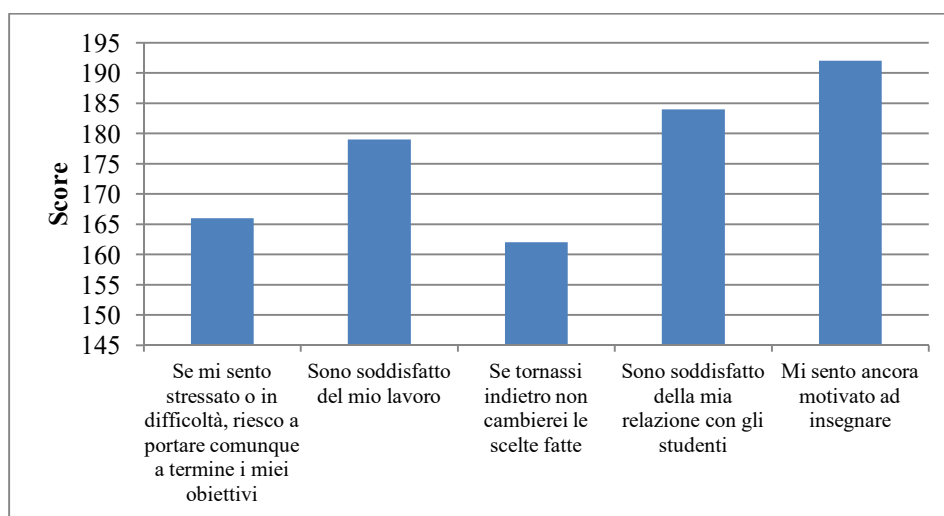
Satisfaction des enseignants de L2

Nous pouvons classer les affirmations liées à la satisfaction de la façon suivante (d'après leur moyenne) : « Mi sento ancora motivato ad insegnare » (moyenne 3,49), « Sono soddisfatto della mia relazione con gli studenti » (moyenne 3,35), « Sono soddisfatto del mio lavoro » (moyenne 3,25), « Se mi sento stressato o in difficoltà, riesco a portare a termine i miei obiettivi » (moyenne 3,02) et « Se tornassi indietro non cambierei le scelte fatte » (moyenne 2,95).

L'étude de la moyenne nous montre que les affirmations présentent une moyenne au dessus de la valeur 3 (sauf pour la dernière affirmation). Parallèlement aux données des enseignants de LS, l'affirmation « Mi sento ancora motivato ad insegnare » est la seule qui présente la valeur 4 pour la médiane et le mode.

Le tableau 37 montre les points attribués à chaque affirmation : les enseignants de notre enquête sont donc motivés et satisfaits de leur relation avec les élèves.

Tableau 37 : Satisfaction et motivation des enseignants de L2



En général, il n'y a pas de différence entre les émotions des enseignants de LE et L2, bien que les contextes soient différents, le ressenti de l'enseignant est le même.

Nous voulons cependant montrer, à travers les commentaires des enseignants de L2, comment leur satisfaction est liée à des aspects différents de ceux des enseignants de LE. La plupart des enseignants travaillent dans des associations et leur but est de donner aux migrants les outils pour s'intégrer à la nouvelle culture. De plus, les niveaux de scolarisation différents et les cultures d'appartenance rendent le contexte d'apprentissage très diversifié et enrichissant.

« Sono docente di un Cpia e sono soddisfatta della mia esperienza. È un melting pot variegato ed entusiasmante ed è davvero arricchente conoscere ed insegnare altre culture ».

«(..) Nel mio campo non diamo valutazioni, lo studente deve confrontarsi direttamente con la vita reale in cui parlano la lingua appresa. La motivazione dell'insegnante deve riuscire a coinvolgere gli studenti, poiché spesso è la società stessa che li porta a sentirsi esclusi o discriminati, anche tramite la lingua.»

« Mi basta offrire una possibilità di cambiamento anche a uno solo di loro, è questo che mi motiva a continuare».

Nous discuterons dans le prochain chapitre les données ici analysées.

Chapitre 6. Discussion

L'objectif de cette étude est d'investiguer les émotions ressenties par les enseignants de langue étrangères, et de chercher également à découvrir les antécédents des émotions, leur régulation et la motivation des enseignants. En général, notre étude a été guidée par cinq objectifs : a) découvrir quelles émotions sont ressenties par les enseignants de langue et quand ; b) découvrir les stratégies de régulation employées ; c) étudier la perception des enseignants envers les effets des émotions sur l'enseignement ; d) comparer les émotions ressenties et la satisfaction au travail ; e) comparer les émotions ressenties par les enseignants de LE et les enseignants de L2.

Dans ce chapitre nous discuterons les résultats de notre analyse, et mettrons également en relief les limites de notre étude. Enfin, nous donnerons des suggestions pour des recherches futures. La discussion de données est structurée en cinq parties correspondant aux objectifs que nous avons indiqués ci-dessus.

6.1. Les émotions des enseignants

Les résultats obtenus au cours de cette étude nous ont permis de montrer que les enseignants de langue étrangère de notre enquête éprouvent plus d'émotions positives (joie et fierté) que négatives (frustration, anxiété et colère) lors de leur enseignement. En particulier l'émotion qui présente une moyenne plus élevée est la joie, éprouvée dans leurs pratiques de classe quotidiennes et dans la préparation des activités. Nous pouvons donc conclure que les enseignants sont généralement heureux lorsqu'ils enseignent en classe. Ce résultat est confirmé par les études de Frenzel (2009) concernant des enseignants allemands de différentes disciplines. Le fait que la joie est l'émotion dominante en classe soutient la notion de Hargreaves « Good teaching is charged with positive emotion » (1998 :835).

De plus, nos résultats soulignent de manière très claire le lien entre la joie et la fierté, ces deux émotions sont en effet toujours évoquées ensemble. Les enseignants de notre étude sont fiers des résultats de leur enseignement et de la façon dont ils enseignent. Ce résultat est confirmé par l'étude de Carson (2006), pour qui, la fierté est la deuxième émotion la plus fréquente après la joie. Le niveau élevé de fierté influence le sentiment d'efficacité des enseignants car il suggère que les enseignants attribuent les succès et les

résultats satisfaisants à leurs capacités.

Les émotions positives augmentent les ressources motivationnelles, intellectuelles et sociales des individus, et en plus, les émotions positives ressenties dans la relation avec les élèves peuvent contribuer à la création d'un climat de classe agréable qui supporte l'autonomie et la compétence des élèves (Meyer et Turner, 2007). Les résultats de notre analyse montrent donc une situation d'enseignement très positive, où les émotions les plus ressenties sont les émotions positives.

Pour ce qui concerne les émotions négatives, les moyennes de réponses se placent environ entre les valeurs 1-2, on peut donc relever des différences significatives entre la présence d'émotions positives et les émotions négatives. Toutefois, nous remarquons que parmi les émotions négatives, la colère est celle moins ressentie. Weiner (2007) définit la colère comme une émotion désagréable causée par le jugement que quelqu'un aurait dû se comporter de façon différente.

La faible fréquence de la colère dans la classe n'est pas soutenue par les études de Sutton et Wheatley (2003) et Sutton (2007), qui montrent la colère comme l'émotion négative dominante. Ce résultat inattendu pourrait s'expliquer en considération de l'image de « good teacher » (Sutton, 2004) : il se peut que la colère ne soit pas considérée comme compatible avec le rôle de l'enseignant. Par conséquent les enseignants peuvent avoir la tendance à diminuer l'intensité de cette émotion dans leurs souvenirs. En outre, il se peut aussi que les enseignants de notre échantillon utilisent des stratégies efficaces de régulation des émotions négatives, et que par conséquent, ils réduisent la présence de cette émotion.

Parmi les autres émotions négatives, la frustration est celle qui présente une moyenne plus élevée. Ce résultat pourrait être expliqué en considération du système scolaire italien, qui bouleverse souvent la condition et le rôle de l'enseignant. En effet, l'affirmation la plus choisie est celle qui considère la frustration comme étant partie de l'enseignement, elle est donc ressentie comme une condition propre de l'enseignant. Quant à l'anxiété, elle se place entre la frustration et la colère. Cette émotion n'est pas significative pour les enseignants, bien que, parmi les affirmations, il y ait une partie des enseignants anxieux par rapport aux résultats de l'enseignement. Ce résultat montre donc que l'anxiété joue un rôle mineur pendant l'enseignement, mais qu'elle est probablement ressentie lors de la réflexion après l'enseignement. L'anxiété en plus, d'après les études (Schutz et Zembylas, 2009) est plus significative chez les enseignants peu expérimentés, mais dans notre enquête seules quatre personnes enseignent depuis

moins d'un an.

Nous avons aussi mené une analyse secondaire, afin de comprendre si ce spectre d'émotions ressenties était différent par rapport aux langues étrangères enseignées (allemand, espagnol, français et anglais). De manière générale on constate que ce spectre est identique pour toutes les langues : c'est-à-dire que les moyennes les plus élevées correspondent toujours à celles de la joie et de la fierté, tandis que les émotions les moins choisies sont toujours : la frustration, l'anxiété et la colère comme dernière option choisie. Ce résultat montre qu'en général il n'y a pas de différence dans la nature des émotions entre les enseignants de langue différentes.

La comparaison des moyennes pour chaque émotion a cependant montré la présence de variations dans l'intensité des émotions éprouvées. Tout d'abord les enseignants d'allemand montrent un nombre élevé d'émotions positives par rapport aux enseignants des autres langues. Cependant, le petit nombre de participants qui enseignent l'allemand limite la généralisation de nos résultats et ne nous permet pas de formuler des hypothèses.

Pour ce qui concerne la comparaison entre les enseignants de français, d'espagnol et d'anglais, les résultats montrent qu'en moyenne les enseignants de français et d'espagnol éprouvent plus souvent des émotions positives par rapport aux enseignants d'anglais. Plus précisément, les moyennes concernant les émotions positives des enseignants d'anglais sont généralement moindres par rapport aux moyennes des autres langues, en revanche les moyennes concernant les émotions négatives sont plus élevées par rapport aux moyennes des autres langues. Ainsi, les enseignants d'anglais semblent éprouver moins de fierté et plus de frustration et d'anxiété.

Ce résultat pourrait dépendre de l'expansion de l'anglais dans toutes les écoles. Étant donné que l'apprentissage de la langue anglaise en Italie est obligatoire dans les écoles secondaires de deuxième degré (contrairement à l'espagnol et le français), il se peut que les enseignants d'anglais éprouvent plus d'émotions négatives car l'étude de l'anglais est obligatoire pour les élèves, tandis que les autres langues sont souvent le résultat d'un choix de la part des élèves (de la filière, par exemple : *liceo scientifico ad indirizzo linguistico* ou du type d'école : *liceo linguistico*). Parmi les élèves des enseignants d'anglais, il y en donc beaucoup qui ne sont pas intéressés par les langues mais sont obligés à l'apprendre.

Quant à la comparaison entre l'espagnol et le français, les données montrent que les enseignants de français éprouvent plus de frustration et d'anxiété que les enseignants

d'espagnol. Ce résultat est confirmé par l'étude de Caon (2012) : les élèves italiens préfèrent étudier l'espagnol parce que cette langue est perçue comme plus amusante, plus similaire à l'italien (donc plus facile à apprendre) et plus utile. Les commentaires que nous avons reçus de la part des enseignants de français montrent bien que le statut de leur langue d'enseignement génère souvent un sentiment de frustration.

Dans notre analyse, nous avons essayé de comprendre les causes des émotions négatives et positives. Ainsi, pour ce qui concerne les émotions négatives, il semble que le comportement indiscipliné des élèves soit la cause la plus fréquente. Toutefois, d'autres causes sont également considérées comme des antécédents aux émotions : le faible intérêt des élèves envers la discipline, le manque de soutien des collègues, les résultats insatisfaisants des élèves et le faible soutien du chef d'établissement.

Notre étude montre que les émotions négatives des enseignants ne sont pas strictement liées aux relations avec les élèves, mais qu'elles sont aussi provoquées par les relations externes à la classe, voire par la relation avec les collègues et le chef d'établissement. En particulier, le soutien des collègues est considéré comme important dans le contexte de travail : les commentaires des enseignants soulignent que la compétition perçue entre collègues est souvent source d'émotions négatives.

En outre, les commentaires nous permettent d'identifier d'autres causes d'émotions négatives que nous n'avions pas considérées dans notre enquête : le système scolaire, la bureaucratie excessive et la composition des classes qui rendent difficile le travail de l'enseignant. Il s'agit d'éléments qui ne dépendent pas de l'enseignant et pour cette raison ils génèrent de la frustration car l'identité professionnelle de l'enseignant est menacée. En effet, ce dernier ne se sent pas autonome dans sa profession. Ensuite, le statut de la langue, comme nous l'avons vu pour le français, peut générer des émotions négatives, ainsi que la façon négative dont les enseignants sont perçus par les parents des élèves. Les antécédents des émotions négatives se placent donc au niveau relationnel et professionnel.

Quant aux causes des émotions positives, on constate que les enseignants de notre enquête éprouvent des émotions positives suite à l'intérêt des élèves envers leur discipline, à l'affection que les élèves éprouvent pour l'enseignant, aux résultats positifs des élèves et au soutien des collègues et du chef d'établissement. Parmi ces facteurs, les causes les plus sélectionnées ont été celles liées à la relation avec les élèves. Nos résultats sont confirmés par ceux de Cowie (2011). Son étude concernant des enseignants d'anglais en Japon montre en effet que les émotions positives éprouvées par

les enseignants sont généralement liées à la relation avec les élèves, et en plus, elles sont moins positives dans la relation avec les collègues et les institutions. Par rapport aux émotions concernant la relation avec les élèves, les commentaires suggèrent que les causes des émotions positives sont : les résultats positifs des élèves, l'appréciation des activités, l'enthousiasme des élèves et le fait d'être un modèle pour eux.

La comparaison entre les causes des émotions négatives et positives a permis de montrer que les mêmes causes (par exemple : résultats insatisfaisants et résultats satisfaisants) génèrent plus d'émotions positives que négatives. Ce résultat nous offre trois explications possibles : premièrement, il se peut que les enseignants de notre échantillon soient tout à fait satisfaits de leur enseignement et qu'ils n'ont donc pas l'occasion d'éprouver des émotions négatives intenses. Il se peut aussi que le souvenir des enseignants soit un peu limité. Les émotions positives ont en effet le pouvoir de réduire les émotions négatives. Ainsi, les enseignants pourraient se souvenir d'une intensité différente. En outre, l'intensité de l'émotion est liée à l'attribution : lorsque, face aux résultats insatisfaisants des élèves, l'enseignant fait des attributions causales internes, l'intensité de l'émotion négative éprouvée est amplifiée, car il se sent responsable de la situation. En revanche, face aux résultats satisfaisants des élèves, si l'enseignant fait des attributions causales internes, l'émotion positive sera plus significative. En ce sens, il aurait été nécessaire d'analyser leur « dialogue interne » afin d'associer les émotions à l'évaluation de la situation.

Finalement, la régulation des émotions peut expliquer ce résultat : une gestion des émotions négatives efficaces pourrait limiter l'émotion négative.

6.2. La gestion des émotions

Notre deuxième objectif est de découvrir si les enseignants montrent une préférence pour les stratégies cognitives ou les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle dans la gestion des émotions négatives.

Les résultats obtenus au cours de cette étude montrent que les enseignants oscillent entre les deux stratégies. Un peu plus de la moitié des participants déclarent utiliser les stratégies cognitives de régulation, mais l'écart n'est pas assez significatif.

Ce résultat n'est pas soutenu par les études concernant la régulation des émotions des enseignants. En faisant appel aux études de Gross (2001), les enseignants qui réévaluent

la situation stressante sont plus optimistes et parviennent à réduire les émotions négatives. Lorsque les enseignants répriment et dissimulent leurs émotions, ils ne parviennent pas à modifier l'émotion négative car l'évaluation associée à l'émotion ne change pas et cela a des conséquences négatives sur le bien-être du praticien. L'étude de Schutz *et al.* (2014) montre par exemple qu'il y a une corrélation positive entre les stratégies cognitives de réévaluation et la joie, et en revanche, il y a une corrélation positive entre les stratégies de suppression et les émotions négatives.

Toutefois si nos résultats montrent que la majorité des participants ressentent de la joie, ces derniers emploient également des stratégies cognitives et des stratégies focalisées sur la réponse émotionnelle. Nos résultats pourraient être attribués à notre choix des affirmations. Nous avons utilisé quatre affirmations concernant les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle, parmi lesquelles nous avons seulement deux affirmations concernant la suppression des émotions et deux affirmations liées à la recherche d'un support émotionnel et à la respiration en classe pour réduire le ressenti. Dans le choix de ces affirmations nous avons considéré que les enseignants ont seulement essayé de réduire les effets des émotions sur le comportement, sans agir sur la cause de la situation à travers la réévaluation. Cependant, il se peut que les enseignants utilisent la respiration en classe après une émotion négative afin de se ressaisir, et dans un deuxième temps ils réévaluent la situation une fois qu'ils sont plus calmes.

Cette hypothèse pourrait donc expliquer le fait que les participants utilisent aussi la respiration pour se calmer et qu'ils cherchent le support émotionnel externe à la classe. En effet, les enseignants qui présentent une haute intelligence émotionnelle, sont aussi plus efficaces dans la régulation des émotions et savent quelles stratégies employer en fonction des objectifs fixés. Donc il ne s'agit pas d'utiliser seulement un type de stratégie, mais de les employer en fonction des situations.

De manière générale, on constate que la plupart des enseignants, face aux émotions négatives, essaient de reconsidérer les choses sous un autre angle, en essayant de comprendre comment ils peuvent modifier la situation qui a causé l'émotion négative. Ensuite les participants disent d'utiliser un support externe pour parler ou pour demander un conseil. Les stratégies moins employées sont celles liées à la suppression émotionnelle : il apparaît donc que les enseignants préfèrent exprimer leurs émotions négatives plutôt que les supprimer et les contrôler.

Les commentaires issus de la dernière question ont montré que les enseignants utilisent souvent plusieurs stratégies de régulation : ils minimisent l'événement, ils demandent de

l'aide aux collègues, ils essaient de comprendre la situation à travers l'empathie et le respect. Ces commentaires démontrent donc un bon niveau d'intelligence émotionnelle, ce qui explique le niveau élevé de joie rapporté par les enseignants.

Pour ce qui concerne l'objectif de cette partie, nous n'avons pas découvert de préférence significative entre les deux stratégies, et donc, contrairement aux autres études, nous ne pouvons pas établir une relation entre les stratégies employées et les émotions ressenties. Cependant, nous avons remarqué une différence d'emploi entre les deux affirmations concernant la réévaluation cognitive et les deux affirmations concernant la suppression des émotions. Ce résultat prouve l'efficacité de la stratégie de réévaluation et d'expression des émotions en classe, mais il souligne aussi la nécessité de comprendre quelles sont les autres stratégies employées, ou s'il s'agit d'une combinaison entre elles.

6.3. La perception des enseignants sur les effets des émotions

L'objectif suivant est de découvrir la perception des enseignants par rapport aux effets des émotions sur l'enseignement. Les participants de notre enquête semblent manifestement reconnaître l'importance des émotions dans l'enseignement. En effet la majorité des répondants pensent que les émotions qu'ils éprouvent peuvent influencer leur enseignement.

Les enseignants qui ne pensent pas que les émotions influencent l'enseignement ne montrent pas des caractéristiques particulières, c'est-à-dire qu'ils proviennent de contextes différents et ils ont tous des expériences d'enseignement très variées. Nous pouvons donc conclure que la perception de l'enseignant envers l'effet des émotions ne dépend pas des années d'expérience.

Pour ce qui concerne les enseignants qui trouvent que les émotions influencent l'enseignement, il semble qu'ils s'aperçoivent que les émotions influencent leur comportement, leurs opinions envers les élèves, la didactique (dans le choix des activités), leur sentiment d'efficacité et la motivation. Un nombre très limité d'enseignants pense que les émotions influencent leurs évaluations. Un commentaire issu de la dernière question ouverte souligne le fait que, malgré les émotions négatives ressenties, un enseignant ne peut pas compromettre son objectivité pour ce qui concerne les évaluations. Comme il s'agit de la perception de l'enseignant, nous ne pouvons pas

être sûrs que les émotions n'influencent jamais les évaluations de l'enseignant. D'autant plus que pour un enseignant il peut être difficile d'avouer (ou de s'apercevoir) que les émotions influencent leurs évaluations, puisque cela pourrait mettre en péril l'image de l'enseignant professionnel et objectif. Il serait intéressant de découvrir s'il y a une relation entre les émotions et les évaluations. Toutefois une telle étude serait complexe à mettre en œuvre.

Quant aux autres aspects de l'enseignement, d'après les enseignants, la didactique est l'aspect qui est plus souvent influencé par les émotions. Étant donné que les résultats montrent que le comportement envers les élèves est considéré comme un aspect souvent influencé, nous nous demandons en quoi l'approche d'enseignement change lorsque les enseignants éprouvent des émotions négatives. De plus, les données montrent que les opinions envers les élèves peuvent aussi changer. Ces résultats soulèvent des questions intéressantes, auxquelles malheureusement nous ne pouvons pas répondre par cette étude. Si les émotions modifient le comportement, les opinions et la didactique des enseignants, est-il possible que les évaluations ne soient pas affectées par les opinions de l'enseignant ? En outre, dans quelle mesure les émotions modifient les aspects liés à l'enseignement ?

Pour répondre à ces questions il faudrait mener une étude basée sur l'observation directe en classe et sur la perception de l'enseignant face à la situation, qui permettrait de mieux saisir les changements dans la didactique et dans les opinions de l'enseignant.

Pour ce qui concerne les aspects liés à la motivation et la capacité de l'enseignant, une bonne partie des enseignants pensent que les émotions influencent leur motivation, et leur efficacité, bien que ces deux aspects soient moins influencés par rapport aux aspects inhérents à l'enseignement en classe.

6.4. La satisfaction au travail

Notre quatrième objectif est d'analyser la satisfaction des enseignants qui ont répondu à notre enquête. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce travail, la satisfaction peut être considérée comme la réponse émotionnelle de l'enseignant face à son travail. De manière très claire, les données nous apprennent que la majorité des enseignants est encore satisfaite de son travail. L'analyse de la tendance centrale des données nous a permis de montrer que les valeurs attribuées aux affirmations se placent

parmi la valeur 3 et 4 de notre échelle, ce qui démontre un bon niveau de satisfaction et de motivation. En particulier, nous voyons que la majorité (96%) est encore motivée et très satisfaite de leur relation avec les élèves, en générale ils sont donc satisfaits de leur travail (92%). Ensuite, 89% parviennent à attendre leurs objectifs même s'ils sont stressés, et finalement 74% ne changeraient pas les choix du passé.

Le niveau élevé de motivation et de satisfaction est corrélé aux émotions éprouvées pendant l'enseignement. En effet un bon niveau de satisfaction et de motivation dénote la présence de ressources et d'outils efficaces pour faire face aux situations problématiques qui surgissent naturellement lors de l'enseignement. La satisfaction se relie donc aux émotions positives, qui donnent à leur tour l'énergie pour s'améliorer et qui confirment le succès de l'enseignement.

En comparant donc les émotions de la première partie et le niveau de satisfaction et de motivation de cette dernière partie, nous voyons que le niveau élevé de satisfaction est lié à la prédominance d'émotions positives. Toutefois, l'analyse des participants qui ne sont pas motivés (4%), pas satisfaits de leurs relation avec les élèves (4%) et en général pas satisfaits de leur travail (8%) ne montrent pas une corrélation positive avec les émotions négatives.

D'abord les données montrent que les participants qui ne sont pas satisfaits, ne sont pas forcément non motivés, ce qui nous fait supposer que la satisfaction et la motivation ne soient pas toujours liées, mais qu'elles dépendent de facteurs différents : par exemple un enseignant n'est pas satisfait de son travail en ce moment (pour une classe mauvaise, des conditions défavorables, des connaissances didactiques insuffisantes) mais il est encore motivé à enseigner en général. En ce sens une étude plus longue serait intéressante pour découvrir après combien de temps d'insatisfaction au travail, la motivation en est affectée.

Ensuite, en comparant les émotions rapportées par les participants insatisfaits et satisfaits, nous n'observons pas de résultats précis. C'est-à-dire que parmi ce group, il y a des participants qui éprouvent plus émotions négatives (généralement la frustration), mais il y a aussi des participants qui éprouvent plus émotions positives que négatives. Ce résultat ne confirme pas notre théorie, nous nous serions en effet attendus à voir une corrélation entre l'insatisfaction/absence de motivation et une dominance d'émotions négatives. On peut émettre l'hypothèse que les facteurs responsables de l'insatisfaction ne soient pas présents dans notre questionnaire. La première question visait à découvrir le ressenti des enseignants seulement pendant l'enseignement, et dans la relation avec

les élèves. Voir par exemple « Spesso mentre insegno sono felice », « Mi sento spesso frustrato quando lavoro con gli studenti ».

Il se peut alors que d'autres facteurs externes, que nous n'avons pas mentionnés, provoquent l'insatisfaction et l'absence de motivation chez les enseignants. À support de notre hypothèse, nous voyons que la majorité des répondants est très satisfaite de leur relation avec les élèves, ce qui démontre que les causes des émotions négatives peuvent être des autres. Ensuite, parmi les participants insatisfaits, nous voyons que la frustration semble dominer les autres émotions négatives (la colère et l'anxiété). Comme la frustration est une émotion générée par des causes externes que nous ne pouvons pas contrôler, il se peut donc que l'insatisfaction soit générée par le manque de soutien externe, de la condition de l'enseignant et de la limitation du pouvoir de l'enseignant générée par les changements du système scolaire. D'ailleurs, le nombre des participants insatisfaits est très limité pour en tirer des conclusions, voilà pourquoi nous devons limiter à donner seulement des hypothèses.

Lorsqu'on considère la majorité des répondants, nous voyons comment les émotions positives et la satisfaction se renforcent mutuellement. Les commentaires issus de la dernière partie nous informent en effet que lorsque les enseignants sont satisfaits, ils renversent leurs émotions positives sur l'enseignement. La satisfaction et les émotions positives sont donc deux facteurs indispensables pour un enseignement de qualité.

6.5. La comparaison entre les émotions des enseignants de L2 ET LE

Le dernier objectif de notre étude est de faire une comparaison entre les émotions des enseignants de LE et L2. L'enseignant d'italien L2 est une figure professionnelle qui n'a reçu que récemment une reconnaissance et une formation spécifique en Italie.

Le contexte de L2 et LE sont assez différent : la langue LE est enseignée dans un contexte scolaire et pour les élèves l'enseignant est le seul intermédiaire qu'ils ont à la langue étrangère. La motivation des élèves est généralement liée au devoir (dans le cas des langues obligatoires à l'école) ou liée au plaisir. En revanche, la langue L2 est apprise dans un contexte scolaire mais aussi extrascolaire car les élèves apprennent la langue aussi dans les contextes informels de tous les jours. La motivation de ces élèves est liée au besoin de communiquer, dans un pays où ils ne connaissent pas la langue. Les enseignants de L2 donc sont des facilitateurs à l'apprentissage et des médiateurs

culturels. (Pour approfondissements consulter Caon, 2005).

Pour cette raison nous avons comparé les données des enseignants de L2 et LE, même si le questionnaire a été conçu principalement pour les enseignants de LS dans un contexte scolaire.

D'abord, pour ce qui concerne le ressenti des enseignants, les données nous informent que les émotions positives sont dominantes aussi dans le contexte L2. La joie et la fierté sont les émotions les plus choisies, tandis que la colère est l'émotion encore une fois moins choisie. Il y a une faible différence entre la frustration et l'anxiété dans les deux contextes : les enseignants de L2 montrent un niveau plus haut d'anxiété par rapport à la frustration. Étant donné que les affirmations ont été désignées pour des contextes scolaires (école secondaire), il est difficile de comprendre les causes de ces émotions. Nous pouvons supposer que pour un enseignant de L2 soit plus difficile d'organiser des cours dans des classes plurilingues, multiculturelles et à multi-niveaux. Pour cette raison il se peut que les enseignants éprouvent de l'anxiété par rapport à l'efficacité de leurs activités.

L'analyse des causes des émotions négatives montre que, contrairement aux enseignants de langues étrangères, les causes indiquées ne génèrent pas beaucoup d'émotions négatives, en effet les moyennes de toutes les causes sont inférieures à la valeur 3. Nous devons aussi considérer que la majorité des enseignants de L2 qui ont répondu à cette enquête provient des écoles pour les migrants. Les élèves sont donc souvent des adultes, donc on suppose un comportement différent par rapport aux adolescents qu'on trouve dans les écoles secondaires. L'enseignant pourrait s'attendre à un comportement plus responsable de la part des élèves, et donc se sentir moins responsable face aux échecs de l'étudiant ou au comportement mauvais.

L'intérêt et les résultats aussi ne sont pas pareils dans les deux contextes : dans les classes de L2 on trouve des migrants vraiment intéressés à apprendre l'italien, mais il y a aussi des élèves qui sont obligés d'apprendre l'italien afin d'obtenir le niveau indispensable pour vivre en Italie. L'intérêt des migrants n'est pas toujours le même des élèves de langues étrangères : il y a le plaisir d'apprendre, mais surtout le besoin d'apprendre à communiquer. C'est peut-être pour cette raison que les enseignants n'ont pas choisi comme cause d'émotions négatives les résultats mauvais des élèves. Dans le contexte d'enseignement L2 généralement il n'y a pas de notes, car l'objectif est d'apprendre à communiquer pour s'intégrer dans la nouvelle culture.

Quant aux causes des émotions positives, comme pour le contexte LE, les enseignants

ont choisi l'intérêt des élèves, le comportement, les résultats satisfaisants, le support des collègues et du chef d'établissement. Parmi celles-ci, les données soulignent que les émotions positives sont le plus souvent provoquées dans la relation avec les élèves (l'intérêt envers la discipline, le comportement et les résultats satisfaisants). Il n'y a pas de différence entre le contexte de langue LE et L2 pour ce qui concerne les causes des émotions positives, même s'il faut rappeler que pas souvent dans les instituts ou les écoles qui donnent des cours d'italien L2 il y a la figure du chef d'établissement. Ce résultat donc ne représente pas tous les contextes d'enseignement d'italien L2.

Ensuite, dans la partie concernant la gestion des émotions, le contexte de langue L2 ne présente pas de différence avec le contexte de langue LE : les enseignants face aux émotions négatives utilisent les stratégies cognitives, de réévaluation de la situation, et les stratégies centrées sur la réponse émotionnelle, telles que la recherche d'un confort émotionnel et la respiration. Les stratégies de suppression des émotions sont moins utilisées dans tous les contextes.

La majorité des enseignants d'italien L2 pensent que les émotions influencent les aspects de l'enseignement, en particulier la didactique (comme pour les enseignants de LE), le comportement envers les élèves et leur efficacité. Il semble donc que les enseignants en général s'aperçoivent de l'influence des émotions sur la didactique, mais ils ne trouvent pas que les émotions influencent leurs évaluations.

Finalement, les enseignants de L2 sont encore motivés et satisfaits de leur relation avec les élèves. Les enseignants non motivés (seulement trois) sont toutefois satisfaits de leur relation avec les élèves, ce résultat pourrait donc indiquer que la cause de l'absence de motivation est à chercher ailleurs. En effet les enseignants non motivés montrent un niveau plus élevé de frustration.

En conclusion de cette analyse, nous voyons qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux contextes d'enseignement. Les enseignants de LE et L2 peuvent avoir des motivations et un contexte d'enseignement différents mais les émotions éprouvées lors de l'enseignement sont les mêmes : l'enseignement n'est pas une transmission stérile de contenus mais il génère des émotions continues de la part de l'enseignant et des élèves. À notre connaissance, il n'y a pas d'études concernant les émotions des enseignants d'italien L2, nous espérons donc avoir donné des pistes de recherche pour étudier un contexte nouveau et en expansion, où souvent les cours d'italien représentent pour les migrants un moment de contact et rencontre en sécurité avec la culture et la langue italienne.

6.6. Limites de l'étude et recherches futures

Il va de soi que cette recherche ne constitue pas un panorama exhaustif sur le sujet que nous avons traité. Nous nous sommes focalisés sur plusieurs aspects liés aux émotions de l'enseignant, à savoir les causes, la régulation, la perception et la satisfaction. Cela nous a permis d'encadrer nos résultats mais en même temps les questions posées n'étaient pas suffisantes pour analyser en profondeur les émotions dans un contexte précis.

Pour ce qui concerne les résultats, il se peut que les participants déclarent éprouver plus de plaisir dans l'enseignement par donner une bonne image d'eux-mêmes. En outre, étant donné qu'il s'agit d'une auto-évaluation, il se peut que les souvenirs aient été influencés et que les émotions négatives aient été oubliées ou minimisées. La difficulté de se souvenir les émotions et la volonté de reporter les émotions négatives éprouvées a été examinée dans la littérature (Scherer, Schorr, Johnstone 2001). Pour résoudre ce problème, les enseignants pourraient rédiger des annotations dans un journal intime et de temps en temps compiler des questionnaires ayant pour but de comparer leurs réponses et leurs souvenirs. Toutefois il faut aussi considérer que les émotions sont liées au contexte précis, donc il est difficile d'analyser les émotions de l'enseignant lorsqu'il enseigne dans plusieurs classes. Cela pourrait en effet avoir limité leurs souvenirs ou généralisé leurs émotions.

En ce qui concerne la méthodologie de notre enquête, les résultats sont limités par le choix entre des options, qui ne représentent pas la totalité des émotions ressenties dans la classe, des causes des émotions et des stratégies employées. Notre objectif était principalement de contacter un nombre élevé d'enseignants, ce choix nous a donc obligés à faire des choix concernant les options de réponse.

Afin de rendre le questionnaire plus faisable, nous n'avons pas inséré de questions ouvertes, qui pouvaient préciser les choix des enseignants. Cependant, après avoir envoyé le questionnaire, nous nous sommes rendu compte que les enseignants qui ont répondu ont été très disponibles et sincèrement touchés par le sujet de notre enquête. Ils ont en effet souvent remarqué qu'à travers notre enquête ils ont eu la possibilité de faire une réflexion sur leur ressenti, sur les stratégies et sur leur satisfaction. Une autre étude pourrait donc recourir à des questions fermées et à questions ouvertes, telles que décrire une expérience en classe qui a suscité des émotions (à la fois négatives et positives), décrire les causes, les pensées de l'enseignant liées à la cause et ensuite les effets de

l'émotion. De plus, il serait intéressant de recourir à des entretiens collectifs en petits groupes pour comprendre par les échanges les vécus émotionnels.

Quant au codage de données, nous croyons que l'échelle Likert de 1 à 4 peut limiter l'analyse des données car elle ne permet pas de voir un grand décalage entre les valeurs choisies. Pour résoudre ce problème on pourrait utiliser une échelle de 1 à 5 ou de 1 à 7.

Comprendre la dimension émotionnelle de l'enseignant suppose entre autres la prise en compte de l'évaluation associée à l'émotion, car c'est celle-ci qui détermine les conséquences des émotions. Dans le futur on pourrait donc utiliser une étude mixte : l'observation en classe, le journal intime et le questionnaire. En ce sens, non seulement on pourrait étudier quelles stratégies sont utilisées pour quelles émotions, mais surtout on pourrait analyser la relation entre l'évaluation et les stratégies.

Dans la littérature (Burke et Stets, 2009), nous avons appris que les évaluations augmentent ou réduisent l'intensité de l'émotion éprouvée, surtout lorsque l'identité professionnelle et le sentiment d'efficacité de l'enseignant sont menacés. Il se peut alors que les enseignants utilisent des stratégies différentes lorsqu'ils se sentent menacés, contrairement aux situations où leur identité et leur sentiment d'efficacité ne sont pas en danger. Par conséquent, une étude qui prend en compte l'évaluation qui caractérise l'émotion pourrait mettre en évidence la façon dont l'enseignant réagit et change face aux échecs.

Conclusion

La présente recherche explore le domaine émotionnel de l'enseignant de langue étrangère, attirant l'attention sur le fait que les émotions de l'enseignant doivent également être considérées dans l'enseignement et dans le processus d'apprentissage. Nous avons vu tout au long de notre étude, que les émotions sont liées à la façon dont l'enseignant se comporte dans la classe. Elles représentent donc une variable dans la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves et dans la qualité de l'enseignement.

C'est en raison de cela que notre étude pose de manière plus générale la réflexion sur la dimension émotionnelle de l'enseignant de langue étrangère. Surtout dans le contexte de l'enseignement de langues, les enseignants sont censés établir des relations émotionnelles fortes avec les élèves, afin d'éviter la présence d'anxiété et de peur typiques des classes de langue étrangère. Toutefois, les enseignants ne sont jamais interrogés sur leur ressenti, qui peut influencer positivement ou négativement les activités proposées en classe. Les connaissances professionnelles et émotionnelles sont donc cruciales pour un enseignement efficace.

Nous nous sommes alors interrogés sur l'état émotionnel de 253 enseignants de langue étrangère travaillant en Italie. Cette enquête nous a permis de découvrir que la majorité des enseignants éprouvent des émotions positives, de joie et de fierté, pendant la pratique de classe. Ces émotions sont éprouvées généralement lors de l'interaction avec les élèves, ce qui confirme l'importance de développer des relations affectives pour le bien-être de l'enseignant et des élèves.

Parmi les émotions négatives, la frustration est l'émotion qui ressort de plus. Les causes à l'origine des émotions négatives sont liées surtout au comportement indiscipliné des élèves, et ensuite à leur faible intérêt envers la discipline, au système scolaire, à la non-reconnaissance, mais aussi au manque de soutien des collègues. De plus en plus, nous entendons parler d'élèves ayant un comportement perturbateur et cette situation ne laisse pas augurer à une diminution à court terme. L'autorité et les efforts des enseignants en sont affectés, et d'après les commentaires, les enseignants souvent se trouvent face aux situations où la gestion des émotions négatives est difficile. Le soutien des collègues donc pourrait être un outil efficace pour résoudre ce problème. En effet, le partage de ses émotions et des stratégies adoptées peut être un moment de

réflexion pour tous les enseignants et il peut limiter les effets des émotions négatives. En ce sens donc, à l'avenir, il pourrait se créer une collaboration entre les enseignants (aussi entre les enseignants experts et les novices) afin d'améliorer la gestion des difficultés et, par ce moyen, d'améliorer la qualité de l'enseignement.

Reconnaitre l'importance de l'émotion de l'enseignant, c'est aussi reconnaître le pouvoir qu'ils ont sur l'émotion. C'est-à-dire que les émotions éprouvées par les enseignants peuvent être utilisées afin d'atteindre des objectifs. Les émotions positives peuvent influencer positivement la qualité de l'enseignement et la créativité de l'enseignant, mais les émotions négatives peuvent aussi être un stimulus pour s'améliorer.

Il s'agit donc de comprendre quelles sont les stratégies plus efficaces pour cet objectif. Les enseignants de notre recherche utilisent des stratégies de réévaluation et d'autres stratégies permettant de calmer l'émotion. Notre étude contribue à montrer que la gestion des émotions implique un processus complexe, qui va au-delà du choix entre exprimer ses émotions ou supprimer les émotions négatives. L'attention à la dimension émotionnelle et ses effets est important pas seulement pour éviter des situations futures de *burnout*, mais surtout pour donner aux enseignants des outils efficaces pour faire face de manière constructive aux émotions éprouvées lors de l'enseignement.

En effet, la plupart des enseignants de notre enquête assurent que leurs émotions ont influencé certaines de leurs caractéristiques, en particulier leurs opinions, leur efficacité, leur motivation, leur style d'enseignement et leur comportement. Si l'enseignant n'est pas capable de répondre de manière appropriée à l'émotion négative, pour manque de connaissance ou d'expérience, la relation avec les élèves peut en être affectée. De plus, la qualité de l'enseignant peut subir des conséquences. En relation aux résultats de notre enquête, le fait que le comportement des élèves soit la cause principale des émotions négatives souligne l'importance de former les enseignants aux stratégies de gestion de la discipline dans la classe.

Le dernier objectif de notre étude a montré la relation entre la motivation, la satisfaction de la relation avec les élèves et les émotions positives. La satisfaction produit des émotions positives, qui renforcent à leur tour la motivation et le plaisir de l'enseignant. Nos résultats cependant ne nous permettent pas de tirer des conclusions concernant les enseignants qui ne sont pas motivés, nous croyons en ce sens qu'une étude plus longue s'avère nécessaire. D'ailleurs l'étude des émotions de l'enseignant pourrait prendre du temps, étant donné la complexité du sujet.

Certes, il reste encore de nombreux aspects à étudier concernant les émotions de l'enseignant, et la focalisation sur les évaluations de l'enseignant face aux émotions pourrait être la clé pour comprendre pourquoi certaines stratégies sont employées et pour cerner les effets produits sur la motivation et la satisfaction à long terme. Cependant, nous espérons avoir contribué à rendre les lecteurs de ce mémoire et les enseignants qui ont participé à notre enquête, plus conscients de l'importance des émotions éprouvées dans l'enseignement. En particulier, nous croyons que la réflexion d'un praticien sur son propre expérience émotionnelle en classe peut être un outil efficace dans la gestion des émotions. Cela permet d'explorer les émotions ressenties de façon synchronique et diachronique, de comparer donc les situations et les conséquences que les émotions ont eu sur l'enseignant. Il s'agit d'un moment de réflexion qui peut montrer aux enseignants quels sont leurs faiblesses et limitations et les encourager à trouver d'autres solutions.

Enfin, pour ce qui concerne les études futures, la réflexion des enseignants sur leurs émotions et leurs conséquences, pourrait aussi montrer à quel point le style émotionnel et la personnalité des enseignants peut contribuer à modifier le ressenti des enseignants.

Bibliographie

ARNOLD M. B., 1960, *Emotion and personality*, New York: Columbia University Press.

ATKINSON J.W., 1957, “Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior”, in *Psychological Review*, n. 64.

BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci.

BALBONI P.E, 2013, “Il ruolo di emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico” in *EL.LE*, n. 2.

BALBONI P. B., 2015⁴, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET Università.

BALBONI P.E., SANTIPOLO M.(a cura di), 2003. *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma: Bonacci.

BALZAROTTI S., JOHN O.P., GROSS J.J. 2010, “An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire” in *European Journal of Psychological Assessment*, n. 26.

BANDURA A. 1997, *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, NY: Freeman.

BARD P., 1928., “A Diencephalic Mechanism for the Expression of Rage with Special Reference to the Sympathetic Nervous System” in *Am J Physiology*, n. 84.

BAR-ON R., 1997, *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manuel*, Toronto: Multi-Health Systems.

BECKER E.S., *et al.* 2014, “The Importance of Teachers’ Emotions and Instructional Behavior for their Students’ Emotions: An Experience Sampling Analysis” in *Teaching and Teacher Education*, n. 43.

BECKER E. S., *et al.* 2015, “Antecedents of Teachers’ Emotions in the Classroom: An Intraindividual Approach” in *Frontiers in Psychology*, n. 6.

BORG S., 2003, “Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, Do” in *Language Teaching*, n. 36.

BOUCENNA S., 2011, *De la reconnaissance des expressions faciales à une perception visuelle partagée : une architecture sensori-motrice pour amorcer un référencement social d'objets, de lieux ou de comportements*, Pontoise : Université de Cergy.

BOWLBY J. 1969, *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*, New York: Basic Books.

BRACKETT M. A., *et al.* 2010, "Emotion-Regulation Ability, Burnout, and Job Satisfaction among British Secondary-School Teachers" in *Psychology in the Schools*, n. 47.

BRACKETT M.A. *et al.* 2013, "The Influence of Teacher Emotion on Grading Practices: A Preliminary Look at the Evaluation of Student Writing" in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n. 19.

BRIGHAM F J. *et al.* 1992, "Teacher Enthusiasm and Learning Disabilities Classrooms : Effects on Learning and Behavior" in *Learning Disabilities Research and Practice*, n. 7.

BRITO O., 2012, "Le passage d'une pédagogie centrée sur l'élève vers une pédagogie centrée sur l'enseignement : une étude de cas comparative" in *Revue des sciences de l'éducation*, n. 38.

BRUNER J., 1966, *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

BRUNER J. S., 1983, *Child's talk: Learning to use language*, New York: Norton.

BURKE, P., STETS, J., 2009, *Identity Theory*, Oxford: Oxford University Press.

CACIOPPO, J. T., CACIOPPO, S., BOOMSMA, D. I. 2014, "Evolutionary Mechanisms for Loneliness" in *Cognition and emotion*, n. 28.

CANNON W. B., 1927, "The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory" in *American Journal of Psychology*, n. 39.

CAON F. 2005, *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*, Perugia: Guerra. Le citazioni sono tratte dalla traduzione francese: *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Perugia : Guerra, 2006.

CAON F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.

CARSON R. L. 2006. *Exploring the Episodic Nature of Teachers' Emotions as it Relates to Teacher Burnout*, PhD Dissertation, Indiana: Purdue University.

CATTONAR, B., MAROY, C. 2001, "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire" in *Education et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n. 6.

CHANG, M-L., 2009, "An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21

CHENG, A. Y. N., SZETO E., 2018, "Principal-teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers' perspectives" in *International Journal of Leadership in Education*, n. 21.

CHOMSKY N., 1968, *Language and mind*, New York: Harcourt, Brace & World.

COLLIE R., *et al.* 2012, "School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy" in *Journal of Educational Psychology*, n. 104.

COLLINS M. J., 1978, "Effects on Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers" in *Research in Teacher Education*, n. 29.

COOLEY, C. H., 1902, *Human nature and the social order*. New York: Scribner's Sons.

CORNELIUS-WHITE J. 2007, "Learner-Centred Teacher Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis" in *Review of Educational Research*, n. 77.

COTE, J. E., LEVIN, CH., 2002, *Identity Formation, Agency, and Culture*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

COWIE N. 2011, "Emotions That Experienced English as a Foreign Language (EFL) Teachers Feel about Their Students, Their Colleagues and Their Work" in *Teaching and Teacher Education*, n. 27.

CRUTCHFIELD J. 2015, "Fear and Trembling. The Role of "Negative" Emotions in a Performative Pedagogy" in *Scenario*, n. 9.

DAMASIO A.R., 1994, *Descartes' error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York: Avon Books.

DARWIN C. R., 1972, *The expression of the emotions in man and animals*, London: John Murray.

DECI E.L., RYAN R.M., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum Press.

DENZIN N., 1984, *On Understanding Emotion*, San Francisco: Jossey-Bass.

DEROUESNE C., 2011, « Qu'est-ce que c'est qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions » in *Ger Psychol Neuropsychiatr Vieil*, n. 9.

DESAULNIERS M. P., JUTRAS F. 2006, *L'éthique Professionnelle en Enseignement : Fondements et Pratiques*, Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

DESCARTES R., 1649, *Les passions de l'âme*, Paris: Henry Le Gras.

DIDIER L., BRUCHON-SCHWEITZER M, 2005, "L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré" in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n. 34.

DOLCOS, S. *et al.* 2011, "Brain imaging investigation of the neural correlates of emotion regulation" in *Journal of Visualized Experiments*, n. 54.

DREON O., MCDONALD, S., 2011, "Being in the Hot Spot: A Phenomenological Study of two Beginning Teachers' Experiences Enacting Inquiry Science Pedagogy" in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, n. 18.

EKMAN P., 1992, "An argument for basic emotions" in *Cognition and Emotion*, n. 6.

ERICKSON E., 1968, *Identity: Youth and Crisis*, New York: Norton.

FATEMI A. *et al.* 2017, "An Exploration of EFL Teachers' Teaching Styles and Emotions in *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, n. 4.

FREDDI G., 1994, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET Libreria.

- FREDRICKSON B. L., 2001, “The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden and Build Theory of Positive Emotions” in *American Psychologist*, n. 56.
- FRENZEL A. C., PEKRUN R., GOETZ T. 2010, *Achievement Emotions Questionnaire for Teachers (AEQ-Teacher)—User’s Manual*, Munich: University of Munich.
- FRENZEL A., *et al.* 2009, Emotional Transmission in the Classroom: Exploring the Relationship between Teacher and Student Enjoyment, *Journal of Educational Psychology*, n. 101.
- FRENZEL A.C., 2014, “Teacher Emotions”, In LINNENBRIK-GARCIA E.A., PEKRUN R. (a cura di), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge.
- FRIDJA N. H., 1986, *The emotions*, New York: Cambridge University Press.
- FRIED L. 2011, “Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom”, *Australian Journal of Teacher Education*, n.36.
- FULLAN M., 2001, *Leading in a Culture of Change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- FURRER C., *et al.*, 2014, “The Influence of Teacher and Peer Relationship on Students’ Classroom Engagement and Everyday Resilience” in *National Society for the Study of Education*, n. 113.
- GARDNER H., 1983, *Frames of Mind*, New York: Basic Book Inc.
- GENDRON B., 2008, “Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l’enseignant : La figure de leadership en pédagogie” in *Questions de pédagogies dans l’enseignement supérieur*, France : Brest.
- GOFFMAN E, 1963, *Stigma*, London: Penguin.
- GOHIER C. *et al.* 2001, “La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif”, in *Revue des sciences de l’éducation*, n. 27.
- GOLEMAN D., 1995, *Emotional intelligence*, New York, NY, England: Bantam Books, Inc.

GOLEMAN D., 1997, *L'intelligence émotionnelle : Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris : Éditions Robert Laffont.

GOLEMAN D., 2006, *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*, New York NY, US: Bantam Books.

GOYETTE N., 2011, *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions ? Mémoire*, Trois Rivières : Université de Quebec.

GREENBERG M. T., KUSCHÉ, C. A., 2006, "Building Social and Emotional Competence: The PATHS curriculum" in JIMERSON S. R., FURLONG M. (a cura di), *Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

GROSS J. J., 2001, "Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything" in *Current Directions in Psychological Science*, n. 10.

GROSS J.J., JOHN O.P. 2003, "Individual Differences in two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being" in *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 85.

GROSS J.J., THOMPSON, R.A. 2006, "Emotion regulation: Conceptual foundations" in GROSS J.J. (a cura di), *Handbook of Emotion Regulation*, New York: Guildford Press.

HAMRE B. K., PIANTA, R. C., 2005, "Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?", *Child Development*, n. 76.

HARGREAVES A., 1998, "The Emotional Practice of Teaching", in *Teaching and Teacher Education*, n. 14.

HARGREAVES, A. 2000, "Teachers' Perceptions of their Interactions with Students, in *Teaching and Teacher Education*, n. 16,

HATFIELD E., CACIOPPO J. T., RAPSON, R. L, 1992, Primitive Emotional Contagion. In CLARK M. S. (a cura di), *Review of personality and social psychology*, Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

HATFIELD E., CACIOPPO J., RAPSON R. L. 1994, *Emotional Contagion*, New York: Cambridge University Press.

HATTIE, J. A. C., 2009, *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London, UK: Routledge.

HONG J. Y. *et al.* 2016, “Revising and Validating Achievement Emotions Questionnaire-Teachers (AEQ-T)”, in *International Journal of Educational Psychology*, n. 26.

HUBERMAN M., 1990, “Teacher development and instructional mastery” in A. HARGREAVES, M. FULLAN (a cura di), *Understanding Teacher Development*, New York: Teachers College Press.

HUGHES M., TERRELL, J.B., 2007, *The Emotionally Intelligent Team*, San Francisco: Jossey-Bass.

ION J., 1996, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris: Dunod.

IZARD C.E. (a cura di), 1977, *Human Emotions*, New York: Plenum Press.

JAMES W., 1884, “What Is an Emotion?” in *Mind*, n. 9.

JÄRVENOJA H., JÄRVELÄ S., 2005, “How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach” in *Learning and Instruction*, n. 15.

JENNINGS, P. A., GREENBERG, M. T., 2009, “The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes” in *Review of Educational Research*, n. 79.

KIMURA Y. 2010, “Expressing Emotions in Teaching: Inducement, Suppression, and Disclosure as Caring Profession” in *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, n. 5.

KOOLE S.L., 2009, “The Psychology of Emotion Regulation: An Integrative Review” in *Cognition and Emotion*, n. 23.

KOOMEN H. M., *et al.* 2011, “Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships” in *Educational Psychological Review*, n. 20.

- KRASHEN S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- KUHN M.H., MC PARTLAND T.S., 1954, “An Empirical Investigation of Self-Attitudes” in *American Sociological Review*, n. 19.
- KUNH, T.S. 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: University of Chicago Press.
- KUNNEN S. E., BOSMA H. A., 2006, “Le développement de l’identité : un processus relationnel et dynamique” in *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, n. 35.
- KUNTER, *et al.*, 2008, “Students’ and Mathematics Teachers’ Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction”, *Learning and Instruction*, n. 18.
- LANGE C. G., 1885, *The Emotions*, Baltimore: William & Wilkins.
- LAZARUS R.S., FOLKMAN S., 1984, *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer.
- LAZARUS, R. S., 1991, *Emotion and adaptation*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- LILLO A. *et al.* 2011, *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Manuale d’uso per l’indagine quantitativa*, Milano- Torino: Pearson Italia.
- LINNENBRINK E. A., PINTRICH P. R., 2002, “Motivation as an Enabler for Academic Success” in *School Psychology Review*, n. 31.
- LOCKE E.A., 1976, “The Native and Causes of Job Satisfaction” in DUNNETT M.D. (a cura di), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rond Mc Nally.
- MACINTYRE P. D., GREGERSEN T., 2012, “Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning” in MERCER S., RYAN S., WILLIAMS M. (a cura di), *Language learning psychology: Research, theory and pedagogy*, Basingstoke: Palgrave.
- MARLOWE H.A., 1986, “Social Intelligence. Evidence for multidimensionality and construct independence” in *Journal of Educational Psychology*, n. 78.
- MARTIN R.C., 2018, “Anger in the Classroom: How a Supposedly Negative Emotion Can Enhance Learning”, in *New Directions for Teaching and Learning*, n. 153.

- MEAD, G. H., 1934, *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.
- MEDWAY F. J., 1979, "Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback" in *Journal of Educational Psychology*, n.71.
- MELNICK, S.M., HINSHAW, S.P., 2000, "Emotion Regulation and Parenting in AD/HD and Comparison Boys: Linkages with Social Behaviors and Peer Preference" in *Journal of Abnormal Child Psychology*, n. 28.
- MERCER S., KOSTOULAS A, 2018, *Language Teacher Psychology*, Multilingual Matters.
- METCALFE J., MISCHEL W., 1999, "A Hot/Cool-system Analysis of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower" IN *Psychological Review*, n. 106.
- MEYER D. K., TURNER J. C., 2007, "Scaffolding Emotions in Classroom" in SCHUTZ P. A., R. PEKRUN (a cura di), *Emotion in Education*, USA: Elsevier Inc.
- MIRON- SPEKTOR E., RAFAELI A. 2009, "The Effects of Anger in the Workplace: When, Where and Why Observing Anger Enhances or Hinders Performance", in *Research in Personnel and Human Resources Management*, n. 28.
- MOÈ A., PAZZAGLIA F., FRISO G., 2010, *MESI, Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari meta cognitivi per insegnanti*, Trento: Edizioni Erickson.
- MOUSAVI E.S., 2007, "Exploring "Teacher Stress" in Non-Native- and Native Teacher of EFL" in *Elted*, n. 10.
- NIAS J., 1996, "Thinking about Feeling: The Emotions in Teaching" in *Cambridge Journal of Education*, n. 26.
- OXFORD R.L. 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle et Heinle.
- OYSERMAN D., ELMORE K., SMITH G., 2012, Self, Self-Concept, and Identity, in M. R. LEARY M.R., TANGNEY J. P. (a cura di), *Handbook of self and identity*, New York, NY, US: Guilford Press.
- PARROTT W. G., SPACKMAN M. P. 2000. "Emotion and Memory" in LEWIS M., HAVILAND-JONES J. M. (a cura di), *Handbook of emotions*, New York: Guilford Press.

PAVOT W., DIENER E. 1993, "Review of the Satisfaction With Life Scale" in *Psychological Assessment*, n. 5.

PEKRUN R., 2011, "Students' Emotions and Academic Engagement: Introduction to the Special Issue" in *Contemporary Educational Psychology*, n. 36.

PEKRUN R., GOETZ T., TITZ W., PERRY R. P. 2002, "Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: a Program of Qualitative and Quantitative Research" in *Educational Psychology*, n. 37.

PENG J. 2015. "L2 Motivational Self System, Attitudes, and Affects as Predictors of L2 WTC: An Imagined Community Perspective" in *The Asia-Pacific Education Researcher*, n. 24.

PEREZ T., 2006, " Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels" in *Savoirs*, n. 2.

PLUTCHIK R. A., 1980, "A General Psychoevolutionary Theory of Emotions" in PLUTCHIK R., KELLERMAN H. (a cura di), *Emotions, Theory, Research and Experience*, San Diego: Academic Press.

POGGI I., BARTOLUCCI L. VIOLINI S., 2004, "Emozioni un'arma per l'apprendimento" in SUSI F., CIPRIANI R., MEGHNAGI D. (a cura di), *Antinomie dell'educazione nel XIX secolo*, Roma: Amando editore.

POSTAREFF L., LINDBLOM-YLANNE S., 2011, "Emotions and Confidence within Teaching in Higher Education" in *Studies in Higher Education*, n. 36.

RICHARDSON P.W., WATT H.M.G.,2010, "Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT- Choice Scale" in *The Journal of Experimental Education*, n. 75.

RODRIGO-RUIZ D., 2016, "Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence" in *Journal of Education and Social Policy*, n. 3.

ROGERS C.R., 1969, *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

RUOHOTIE-LYHTY, *et al.* 2018, "Seeking Understanding of Foreign Language Teachers' Shifting Emotions in Relation to Pupils" in *Scandinavian Journal of Educational*

Research, n. 62.

SALOVEY P., MAYER J., 1990, "Emotional Intelligence" in *Imagination, Cognition and Personality*, n. 9.

ŠARIĆ M. 2015., "Teachers' Emotions: a Research Review from a Psychological Perspective" in *Journal of Contemporary Educational Studies*, n. 4.

SCHERER K. R., SCHORR A., JOHNSTONE, T. (a cura di), 2001. *Series in affective science. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, New York, NY, US: Oxford University Press.

SCHUMANN J. H., 1994, "Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. Studies" in *Second Language Acquisition*, n. 16.

SCHUMANN J. H., 2001, "Learning as foraging", in Z. DÖRNYEI, R. SCHMIDT (a cura di), *Motivation and second language acquisition*, Honolulu: University of Hawaii.

SCHUTZ P. A, ZEMBYLAS M. (a cura di), 2009, *Introductions to Advances in Teacher Emotion Research: The impact on Teachers' Lives*, New York NY: Springer US.

SCHUTZ P.A., DAVIS H.A., 2000, "Emotions and Self-Regulation During Test Taking" in *Educational Psychologist*, n. 35.

SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S., 2010, "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations" in *Teaching and Teacher Education*, n. 26.

SUTTON, R. E. 2004, "Emotion Regulation Goals and Strategies of Teachers" in *Social Psychology of Education*, n. 7.

SUTTON R. E. 2007, "Teachers' Anger, Frustration, and Self-regulation" in SCHUTZ P. A., PEKRUN R. (a cura di), *Emotions in education*, San Diego: Elsevier.

SUTTON R. E., WHEATLEY K. F., 2003, "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research", in *Educational Psychology Review*, n. 15.

THORNDIKE E. L., 1920, "Intelligence and its use" in *Harper's Magazine*, n. 140,

TITONE R., 1973, "The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model of Language Behavior and Language Learning" in *R.I.L.A.*, n. 3.

TURNER, J. C., *et al.* 2002, “The Classroom Environment and Students’ Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multi Method Study” in *Journal of Educational Psychology*, n. 94.

VAN VEEN, K., *et al.* 2005, “One teacher’s identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms”, in *Teaching and Teacher Education*, n. 21.

VOM ORDE H., 2016, “Perspectives on Identity: An Overview of Identity Concepts from Psychoanalysis, Sociology, and Psychology” in *Televizion*, n. 6.

WEI M., *et al.*, 2013, “Suppression and Interpersonal Harmony : A Cross-Cultural Comparison Between Chinese and European Americans” in *Journal of Counseling Psychology*, n. 60.

WEINER B. 2007, “ Examining Emotional Diversity in the Classroom: An Attribution Theorist Considers the Moral Emotions” in SCHUTZ P. A., PEKRUN R. (a cura di), *Emotion in Education*, USA: Elsevier Inc.

ZEMBYLAS M., BARKER H.B., 2002, “Preservice Teacher Attitudes and Emotions: Individual Spaces, Community Conversations and Transformations” in *Research in Science Education*, n. 32.

ZIADAT H., AL-MAKAHLEH A., 2012, “Social Intelligence and Personal Characteristics of Talented Secondary School Students in King Abdullah II School for Excellence” in *Educational Research*, n. 3.

Sitographie

BARGUE SANS E., MAILLARD K. 2009, *L'expression des émotions d'un enseignant dans la classe : comment et jusqu'où*. Tesi di Laurea. Open source : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3820> (ultima consultazione: 12/01/2019).

CUISINIER F., PONS F. 2011, *Emotions et cognition en classe*, open source : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604> (Ultima consultazione 15/01/2019).

EL ATTAR M., EL MOUSTAFID S. 2014, *Méthodologie de recherche par étude de cas dans les sciences de gestion au Maroc*. Conference Paper. Open Source : https://www.researchgate.net/publication/312918973_Methodologie_de_recherche_par_etude_de_cas_dans_les_sciences_de_gestion_au_Maroc (ultima consultazione: 04/01/2019).

PAPARELLI A. 2000, “Gli esperimenti di Mayo: qual è stato il vero “effetto Hawthorne”?” in *Ticonzero*, 14. Open source: <https://docplayer.it/153262-Gli-esperimenti-di-mayo-qual-e-stato-il-vero-effetto-hawthorne.html> (ultima consultazione 10/02/2019).

SCHUTZ P.A., et al. 2014, *Teacher's Emotions, Emotion Regulation, and Classroom Management Efficacy*. Conference Paper. Open Source : https://www.researchgate.net/publication/264710093_Teacher's_Emotions_Emotion_Regulation_and_Classroom_Management_Efficacy (Ultima consultazione: 02/12/2018).

SCHUTZ P.A., LEE M., 2014, *Teacher Emotion, Emotional Labor and Teacher Identity*. Open source: https://www.researchgate.net/publication/283271833_Teacher_emotion_emotional_labor_and_teacher_identity. (Ultima consultazione: 21/10/2018).

TYNG.C, et al. 2017, “The influences of Emotion on Learning and Memory” in *Frontiers in Psychology*, n. 8. Open Source: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full> (ultima consultazione 16/12/2018).

VIANELLO L. 2014, La sindrome del Burnout negli insegnanti. Una proposta sul territorio italiano. Tesi di Dottorato. Open source: <https://core.ac.uk/download/pdf/74324329.pdf> (ultima consultazione 04/02/2019).

Annexe A : Les commentaires des enseignants

Insegnanti di lingua straniera

Non sono gli allievi ad avere colpa del picco interesse che a volte mostrano, bensì i genitori che vedono gli insegnanti come coloro incapaci a fare il suo lavoro e vedono soltanto i voti matematici come la metà... senza educare i loro figlioli a dare il massimo di loro.

Dovrebbe esserci mio padre Niobe scuola famiglia e meno sopra protezione... cadendo e alzandosi si impara !!!! (spagnolo, 14 anni di esp., liceo).

Insegno da poco tempo, sto sperimentando situazioni ed emozioni nuove. Spesso mi capita di dover "reprimere" quelle che sono le mie emozioni del momento, per paura di essere troppo vulnerabile di fronte alla classe, di far trasparire alcuni lati della mia persona che non vorrei gli studenti vedessero. (spagnolo e cinese, 2 anni di esp., scuole medie).

La cosa più bella di essere un'insegnante di lingue straniere è seminare e poi vedere germogliare le piantine. Ancora oggi mi commuovo quando finalmente ne azzeccano una, o sentire i racconti dei miei ex studenti che vanno bene, che mi ringraziano. Insomma, le soddisfazioni non sono e non devono essere solo materiali, anche un sorriso a volte dà grandi soddisfazioni (spagnolo e inglese, 8 anni di esp., scuole medie).

Ogni esperienza è unica e personale. Sono passata dall'insegnare inglese alle superiori a insegnare spagnolo alle medie... sono due mondi completamente diversi ma le emozioni che si provano sono sempre le stesse (spagnolo e inglese, 3 anni di esp., scuole medie).

Insegnare è meraviglioso. Mantiene giovane mentalmente perché bisogna adattare il modo di insegnare alla classe che si ha. Nessuna classe è uguale all'altra e ciò rende creativi. Non ci si annoia mai... ma la parte burocratica può a volte stressare. (tedesco, 17 anni di esp., liceo).

Quando, nel momento della scelta delle scuole superiori, gli alunni vanno in determinate scuole perché c'è spagnolo come seconda o terza lingua e ne eliminano altre dove lo spagnolo non c'è, in quel momento sono soddisfatta perché ho fatto centro nel mio lavoro! (spagnolo, 13 anni di esp., scuole medie).

È un lavoro bellissimo ma può diventare molto frustrante. Se entro in classe con un sorriso ne ricevo in cambio 24/ 25!!! Se sono arrabbiata lo avvertono e la lezione ne risente. Credo che la base sia amare la propria disciplina e poi voler diffonderla e condividerla con gli altri. (spagnolo, 12 anni di esp., scuole medie).

Le frustrazioni riguardano le mansioni burocratiche, eccessive, lo stipendio non adeguato alla mole di lavoro e la mancata valorizzazione della professione docente da parte della classe politica. (spagnolo, 10 anni di esp., liceo).

Le emozioni che si provano durante l'insegnamento cambiano tanto dalla classe che ti trovi davanti, ho esperienza pregressa in scuole a rischio, nei quartieri più degradati della mia città (Catania) dove i ragazzi sono privi di disciplina, parlano tutto il tempo con un linguaggio scurrile, scappano dalle classi e ti trovi a rincorrerli nei corridoi, saltano sui banchi, ecco in questi casi sono stata veramente frustrata. Quest'anno finalmente mi sento realizzata perché insegno in una scuola con la S maiuscola e la frustrazione è andata via. In bocca al lupo per la laurea. (spagnolo, 8 anni di esp., liceo).

Nell'insegnamento considerate i genitori e non solo gli alunni e gli insegnanti (spagnolo, 15

anni esp., scuole medie).

Nonostante tutto insegnare a dei ragazzi è sempre affascinante peccato che spesso prima di poter infondere in loro qualche conoscenza bisogna educarli a stare in classe in modo civile ed a interagire con gli altri in maniera sana e civile.(spagnolo,12 anni esp., tecnico).

Credo che sia un lavoro che ti arricchisce in termini di formazione personale. la creatività e la soddisfazione personale mi danno forti emozioni positive che riverso sul mio modo di insegnare. (spagnolo, 17 anni esp., liceo).

Lavoro molto interessante, sarebbe bello conoscerne i risultati. Immagino che il mio entusiasmo sia in parte legato all'età (ho trent'anni) e quindi non mi sono ancora stancata. C'è da dire, tuttavia, che sono veramente felice di fare ciò che faccio e mi reputo fortunata. Non cambierei mestiere per nulla al mondo. (spagnolo,4 anni di esp., liceo).

L'insegnamento è fatto di emozioni, sia dell' insegnante ma soprattutto quelle scaturite dagli allievi. (spagnolo, 8, liceo)

Credo che il benessere emotivo degli insegnanti,attualmente, dipenda molto dalla considerazione sociale e soprattutto dall'ingerenza dei genitori.(spagnolo, 15 anni di esp., liceo).

Non è facile instaurare un rapporto di fiducia reciproca con i ragazzi, ma credo che un modo sia quello di fare capire loro che come insegnanti proviamo emozioni e che spesso queste dipendono da come gli alunni rispondono agli stimoli che diamo. Lavoro molto su questo, fanno i compiti perché non vogliono deludermi e di conseguenza studiano perché vogliono vedermi felice e soddisfatta. Cosa ne guadagno? Oltre che belle sensazioni niente altro, ma ci guadagnano loro perché fino alla fine studiano una lingua straniera, parlano quando incontriamo gente straniera per strada, non hanno paura di produrre seppur con errori, si staccano un braccio pur di essere interrogati, sempre preparati e volontari. Spesso mi vergogno dei voti alti che ho, temo che i colleghi non mi prendano sul serio perché è impossibile non avere insufficienze. Eppure è così, mi fermo mesi pur di vedere la sufficienza in tutti su ogni argomento. Lavoro lentamente, ma chi se ne frega. I ragazzi sono diversi, devo permettere a tutti di arrivare in un posto con le proprie gambe. (spagnolo,4 anni di esp., scuole medie).

Insegnare è il mestiere più pazzesco e incompreso al mondo. È una comunità di persone che si capiscono solo tra loro perché davvero è unico nel suo genere. È il lavoro che ho scelto e sono sempre più convinta e vado avanti (ho ottenuto il ruolo da due anni dopo il concorso) mettendo in primis l'amore verso la mia materia (spagnolo) e l'amore e l'empatia verso ogni singolo alunno. Finché c'è emozione e passione nel trasmettere c'è sicuramente speranza di provare a creare un mondo di menti pensanti future migliori! (spagnolo, 8 anni di esp., medie)

Ho la fortuna d insegnare in un liceo linguisitico ormai da una decina di anni, credo che in un certo senso per noi docenti di lingue sia un'isola felice! (spagnolo, 15 anni esp., liceo).

Credo che insegnare sia un'esperienza bellissima, perché nella relazione con gli studenti passano tante emozioni, non solo nozioni. Credo che entrare in classe con le idee chiare su quello che si vuol fare e sul come sia sempre di grande aiuto, ecco perché è fondamentale preparare sempre le lezioni e, nei limiti del possibile, adattare ad ogni classe (purtroppo non tutto funziona per tutti e non sempre la stessa attività produce i risultati sperati). Da ultimo vorrei dire che bisogna anche essere predisposti ad imparare dai propri errori e dalle critiche che inevitabilmente ci vengono e ci verranno rivolte: trasformare una debolezza in punto di forza è possibile! (spagnolo,11 anni di esp. Scuole medie).

Ciò che frustra gli insegnanti, di lingue o meno, è il pessimo trattamento riservato dal Ministero e, a cascata, dagli USR e dagli USP, qualche volta anche dai Dirigenti Scolastici. L'alto numero

di alunni per classe (mai meno di 28 nel mio caso) rende assai difficile mantenere il rapporto educativo su un piano di positività e calma. (spagnolo, 16 anni di esp., liceo)

Credo davvero di fare il lavoro per il quale mi sento portata, adoro la lingua che insegno e cerco di trasmettere tale entusiasmo ai ragazzi. Nonostante ciò, altre fonti di stress sono però l'eccessiva burocrazia scolastica per organizzare qualunque attività extra per esempio e lo stipendio, davvero non equo rispetto alle responsabilità e alla mole di lavoro che abbiamo. (spagnolo, 10 anni di esp., tecnico).

Penso che lo stress del nostro lavoro derivi più dai genitori che dagli studenti e dalle politiche del Miur che obbligano a riempire infinite scartoffie inutili e tolgono energia e tempo all'azione didattica (spagnolo, 15 anni di esp., medie).

La relazione con gli studenti è la parte migliore dell'insegnamento, la peggiore è la burocrazia, fonte di stress ed energie sprecate. Spesso è frustrante la relazione con i colleghi e il dirigente. (spagnolo, 15 anni di esp., tecnico).

Vorrei solo dire che fare l'insegnante mi piace moltissimo, e che nonostante le difficoltà, le frustrazioni e gli ostacoli da affrontare, anche pratici, della scuola pubblica, è il lavoro della mia vita e che per questo mi sento estremamente fortunata. I ragazzi sono la mia forza, io li chiamo la mia "croce e delizia", perché nonostante sia davvero impegnativo, a livello emotivo, non solo didattico o pedagogico, avere a che fare con gli adolescenti, loro mi ripagano di tutto. Basta un grazie o un sorriso e si cancellano interi mesi di fatica. E poi adoro anche quello che insegno, non potrei davvero chiedere di più. (spagnolo, 13 anni esp, liceo)

Credo che l'insegnamento mi richieda più di quanto mi da. Gestire le problematiche individuali degli studenti mi richiede troppa energia e mette in campo competenze che non possiedo. La didattica sembra passare sempre più in secondo piano. (spagnolo, professionale)

Le relazioni umane sono spesso complicate e nel nostro lavoro ci sono troppe variabili che influiscono sui risultati, che non dipendono direttamente da noi. Nel complesso ci sono molti lati positivi però! (spagnolo, 3 anni di esp., tecnico).

grazie per il questionario. credo che noi insegnanti di sostegno siamo più attenti a considerare l'aspetto emozionale e le sue relazioni con l'efficacia didattica, ma fortunatamente conosco anche moltissimi colleghi di lingua che sanno utilizzare positivamente le emozioni - in fondo è una materia in cui si "insegna a comunicare". spero di non essere considerato un "intruso"! (inglese, 23 anni di esp.)

Ci sono momenti difficilissimi in cui capita di avere studenti o gruppi classe "difficili". Cerco di reagire cercando nuovi modi di pensare o valutare la situazione, altri punti di vista, chiedo consigli a colleghi e non, cerco di attuare diverse strategie. Tuttavia a volte i bassi sono bassi e qualche ripensamento lo ho. Mi aiuta pensare che non sono l'unica insegnante ad aver avuto difficoltà e aiuta avere colleghi validi. I momenti peggiori li ho passati in scuole pubbliche in cui la dirigenza era assente e altamente incompetente e i colleghi anche peggio. È molto stressante gestire le emozioni negative (tutti ci rimaniamo male se uno studente ha un comportamento scorretto o mostra di non apprezzare la nostra materia), in questo come insegnanti dovremmo avere più supporti psicologici a scuola. E condividere maggiormente le nostre esperienze coi colleghi (i più esperti possono sempre avere consigli utili per i meno esperti). (inglese, 6 anni di esp., scuole medie).

È il mestiere più bello del mondo, non lo cambierei mai. Ogni volta in classe, anche se alle volte ci arrabbiamo, è un continuo scambio di emozioni e pensieri, anche gli alunni insegnano tanto a noi. (inglese, 4 anni di esp., medie).

In realtà io sto appositamente seguendo un percorso per la gestione delle emozioni presso una psicoterapeuta perché la scuola ha acuito sintomi ansioso depressivi che già presentavo, per lo stress psicologico a cui ti sottopone sotto vari punti di vista. Ritengo comunque che la precarietà e la mancanza di controlli e premi nella scuola, l'impossibilità di scegliere pienamente l'utenza con cui lavorare e anche la mansione da ricoprire, specialmente per i precari, le inutilità burocratiche e altri aspetti critici della scuola pubblica italiana ti portano a cercare di fare sempre il minor sforzo possibile (questo perché già facendo il minimo ti stanchi moltissimo senza averne alcun riconoscimento in cambio). Io ho sempre voluto insegnare fin da piccola, ho proseguito nonostante i vari suggerimenti di studiare ingegneria ecc, ma mi trovi spesso a chiedermi se sia il lavoro per me, se non ho sbagliato tutto. Ci sto lavorando ma a spese mie (così come spesso a spese mie pago stampe, materiali e quant'altro per svolgere il mio lavoro, oltre a master inutili per fare punteggio e buttare via i miei weekend altrimenti rischio di non lavorare l'anno successivo, questo mentre magari gli stipendi non arrivano e mentre mi trovo a vivere coi genitori a trent'anni per svolgere il lavoro per cui ho studiato). Penso che comunque chi ha vero entusiasmo per insegnare e vuole bene ai ragazzi passa oltre questi problemi e quindi io voglio lavorare per recuperare l'entusiasmo e trovare la motivazione specialmente dentro di me. È però veramente dura anche per i più forti e recipienti (io non sono fra quelli). (tecnico, inglese, 2 anni di esp.)

Per quest'anno ho risposto come sopra, l'anno scorso avrei dato risposte diverse. È molto importante il posto in cui operi e per insegnare le lingue , ci devono essere i laboratori linguistici.(inglese, 35anni di esp., professionale).

Avrei preferito insegnare lettere, non è l'insegnamento a rendere un docente frustrato, molto dipende anche dalla materia che si insegna. Gli insegnanti di lingue che non sono madrelingua sentono maggiormente degli altri colleghi la frustrazione di non dominare completamente la lingua e la letteratura straniera. Personalmente soffro molto l'idea di non poter offrire ai miei studenti un insegnamento di livello più elevato, vorrei poter insegnare loro di più, ma i limiti imposti dalla mia conoscenza linguistica (ho solo un C1 di inglese) me lo impediscono. (inglese,8 anni di esp.,liceo).

Insegnare è cambiare e rimanere sé stessi ogni giorno. È mettersi in gioco, è sorridere, è vedere tutti i tuoi sforzi negli occhi dei ragazzi. È alzarsi al mattino con la voglia di andare al lavoro, e non sentire di star lavorando: quando fai un lavoro che ti piace, non lavori un solo giorno in vita tua.(francese, 3anni di esp. , medie)

Da circa un anno mi occupo di formazione aziendale ma negli anni precedenti ho sempre lavorato in scuole private, medie e di II grado. Cambia tutto perché cambia l'utenza. Nel mio percorso professionale ho spesso trovato adolescenti maleducati, per usare un eufemismo! Quindi sì, in quel contesto insegnare diventa molto frustrante perché c'è una grande mancanza di rispetto nei confronti dell'insegnante e delle persone in generale. Questo però, non può, a mio avviso, compromettere l'obiettività del docente nel giudizio (voti) dei propri studenti né significare perdita di interesse e/o motivazione nel fare il proprio lavoro con passione e positività. È certo difficile e può dipendere in larga parte dalle classi con cui si ha a che fare. Il sostegno di colleghi e DS risulta comunque fondamentale anche per poter concordare strategie di intervento mirate. Si dovrebbe avere anche il supporto dei genitori ma in questo momento storico mi sembra utopico. Ed è un peccato perché insegnare è proprio bello! (francese, 8 anni di

esp.,azienda).

Ho insegnato sempre con amore e dedizione, visto che si parla di emozioni, affiancati da conoscenza, aggiornamenti e professionalità. Negli ultimi anni le classi da 25 / 26, la vivacità, il poco interesse, il poco tempo a disposizione (2 ore settimanali) mi stanno mettendo seriamente alla prova e la pazienza spesso mi tradisce. Cmq considero l'insegnamento un training continuo su noi stessi ed un percorso di ricerca continuo e motivante ma dopo i 60 anni deve cambiare modalità perché non ce la facciamo più...qui mi fermo altrimenti rinnegherei le affermazioni fatte sopra. (francese, 15,medie)

non ho problemi di clima negativo in classe con gli studenti, anzi, anche un voto negativo o un insuccesso viene sempre spiegato, motivato, incoraggiato. Il problema è con i colleghi che non fanno altro che seguire le loro sterili trasmissioni di contenuti senza capire cosa significhi oggi essere "insegnante". Questo causa problemi di gelosia, invidia nei confronti di chi crea relazioni con gli studenti di RISPETTO reciproco. Questi creano il clima negativo nella scuola, poveri loro, frustrati, tristi, pessimisti, inutili..... (francese, 20 anni di esp, tecnico)

Essendo insegnante di francese ed avendo solo due ore a disposizione (una in meno rispetto all'inglese) devo caricare molto per convincere i miei alunni dell'opportunità/ utilità di studiare il francese. Per questo cerco sempre approcci didattici di tipo ludico che possano interessarvi e coinvolgerli. (francese, 10 anni di esp., medie).

L'insegnamento diventa lavoro frustrante quando il merito viene meno e si lavora in un ambiente omertoso e dove c'è la regola dell'ultimo arrivato. Il nonnismo non si pratica solo nelle caserme (francese,16 anni di esp.,medie).

Insegno Francese nella Scuola secondaria di primo grado. Negli anni la considerazione per questa materia è cambiata, le cattedre sono quasi sparite. La seconda lingua non è compresa nelle materie di tutte le scuole secondarie..quindi in generale ci sentiamo poco apprezzati dai genitori e dai dirigenti. Gli alunni, in genere, si appassionano e chiedono, anche dopo anni, di continuare nello studio di una lingua che offre opportunità di stages, di borse Erasmus ecc.. Credo che se cambiasse lo status della disciplina che insegno con passione, cercando sempre nuove idee e metodologie, sarei più serena. Aggiungo che la seconda lingua è a scelta dei genitori e questo ha creato uno squilibrio nelle cattedre e una perdita di tanti posti di lavoro. (francese, 20 anni di esp., medie).

All'inizio il rapporto con gli studenti spaventa, non si sa come gestirli, ma poi ci si abitua al fatto che c'è sempre qualche studente che ti crea pensieri. Quello che crea maggiore stress nel mondo dell'insegnamento è il rapporto coi colleghi: ognuno ha il suo modo di lavorare, ma alcuni cercano di imporre il proprio; a volte si creano delle fazioni nel collegio docenti, dettate da invidie per incarichi o riconoscimenti; a volte si sentono docenti esprimere pensieri inadeguati alla professione docente (ad esempio commenti razzisti). (francese, 5 anni di esp. tecnico).

L'insegnamento è il lavoro più bello del mondo, ma bisogna ricordare di essere stati ragazzi, bisogna cioè creare un rapporto empatico con i ragazzi. Ogni classe è diversa, ogni ragazzo è diverso ed il docente deve saper trovare il modo per avvicinare ciascuno a sé e, dunque, alla materia. (francese, 14 anni di esp., medie).

Lavorare in un professionale è davvero difficile, per l'utenza che si ha davanti. Gli alunni hanno tante problematiche sociali e per conseguenze scolastiche. Bisogna ingegnarsi tutti i giorni. Insegnare in un liceo, invece, è facile... i ragazzi sono bravi dia al livello comportamentale e scolastico. Non hanno realmente dei bisogni..in un professionale, un piccolo passo in avanti diventa una grande vittoria personale. Nonostante mi facciano esaurire, voglio molto bene a loro. (francese, 20 anni di esp., professionale).

Grazie di aver puntato sulle emozioni di noi insegnanti.. sono fortunata: é un lavoro bellissimo!(francese,18 anni di esp.,medie)

Nonostante il sistema scolastico italiano, nonostante il precariato e gli stipendi bassi a livello imbarazzante... insegnare ai ragazzi rimane uno dei lavori più belli. Ed insegnare lingue straniere lo è ancor di più: permette ai ragazzi di conoscere culture e mondi lontani e, permette agli insegnanti di utilizzare forme di didattica moderne ed innovative. (francese, 8, liceo)

Il risultato, in questo mestiere, si vede solo a distanza. A volte, situazioni che giudicavo frustranti si sono evolute nel migliore dei modi. Per esempio, alunni per niente motivati nello studio delle lingue, hanno poi scelto di studiare all'estero. Così, quando ti dicono che quello che hanno appreso malvolentieri è poi stato utile, ti si riempie il cuore e vai avanti con passo sicuro. (francese,37 anni di esp.,tecnico).

Amo insegnare, ma a volte questa professione è sottostimata da studenti e genitori... è mai, ripeto mai si deve mancare di rispetto! È fondamentale per un'attività didattica serena ed efficace di reciproca fiducia. (francese, 42 anni di esp., tecnico).

Grazie a voi per avermi fatto riflettere sul mio lavoro! Ogni giorno e ogni ora, ogni classe e ogni alunno sono una sfida ma anche un impegno. Noi li facciamo crescere ma anche loro ci danno qualcosa in cambio. Vi auguro di scoprirlo! (francese, medie 11 anni di esp.).

Vorrei tanto una nuova dignità per l'insegnamento.. spesso la frustrazione deriva dalle scartoffie inutili e dal poco supporto da parte dei genitori. Credo siano questi i problemi principali della scuola moderna.(francese,13 anni di esp.,medie).

Non mi arrendo mai. La difficoltà maggiore non sono i ragazzi ma i colleghi sfaticati e poco collaborativi. A scuola si deve lavorare. Tanto! (francese, 13 anni di esp.,professionale).

Sono generalmente contenta della mia scelta,a volte oltre gli studenti la difficoltà è la relazione con i colleghi. (inglese, 10 anni di esp., medie).

L'insegnamento dell'inglese è cambiato tantissimo rispetto agli inizi...mi sono sempre rimboccata le maniche, ora non ce la faccio più, perché il lavoro in Aula richiede un grande dispendio di energie che io non ho più. (inglese, tecnico, 34 anni di esp.).

la mia motivazione è fortemente cambiata rispetto al primo anno di insegnamento perché nel mezzo ci sono stati due concorsi selettivi e un'abilitazione, percorsi che mi hanno rovinato la vita privata ma che hanno (pur nella loro imperfezione) migliorato

notevolmente la mia preparazione. Come persona sono ansiosa, e questo mi porta a cercare il perfezionismo, ma quando cerchi di portare a scuola tante attività diverse e passi tanto tempo sulla didattica ci sono delle conseguenze sull'apprendimento e sulla motivazione della classe, come pure la varietà degli apprendimenti allontana quasi sempre la noia e il clima è disteso e positivo per la maggior parte delle volte. Ora come ora vivo l'insegnamento in modo sereno e mi godo attimi di felicità pura. però devo dire la verità: non trovo giusto che nella scuola si provenga da percorsi tanto diversi. non trovo giusto che molte colleghe siano entrate con percorsi non selettivi intanto che portavano avanti tanti aspetti della loro vita . sarebbe come in una classe passare tutti con 9, anche quello che non è mai venuto a scuola o che è venuto per mandare tutti a quel paese. finché nella scuola non entreremo tutti nello stesso modo (che sia con un nobel o con un balletto) questo lavoro sarà bistrattato (inglese, 7 anni di esp., medie).

Il confronto e la collaborazione tra colleghi è fondamentale, così come il rapporto con gli studenti. Quando entrambi saranno ottimo anche l'insegnamento sarà buono. (inglese, 1 primaria).

Mi trovo male nelle classi numerose con diversi alunni certificati come capita ultimamente. Dsa faticano a seguire. ADHD non seguono e trascinano Gli altri nella distrazione. Si regolamenta solo gli alunni con il sostegno ma non si tiene conto della fatica a lavorare in tali classi. Bisognerebbe essere in 2 almeno e fare attività a piccoli gruppi controllando la disciplina. (inglese, 30 anni di esp., medie).

Anche se a volte gli studenti mostrano un comportamento poco adeguato o distante dal contesto scolastico, se ci si presenta loro come persona ed insieme docente, rispettandoli, dando loro delle regole, sortisce sempre un effetto positivo nella comunicazione. (inglese, 27 anni di esp., tecnico).

L'insegnamento in Italia non ha più ragione di esistere poiché ci stanno togliendo a poco a poco autorevolezza e non c'è più alcun rispetto per la figura dell'insegnante. Questo è fortemente demotivante oltre all'irrisorio stipendio in rapporto alle responsabilità che abbiamo. (inglese, 22 anni di esp. Medie).

Insegnare è per me molto gratificante ed il rapporto coi miei studenti è sempre positivo. Ciò che appesantisce ed abbruttisce il nostro meraviglioso lavoro è tutta quella serie di mansioni burocratiche e di norme che tolgono semplicità e serenità nello svolgimento delle attività in classe e fuori. (inglese, 20 anni di esp., medie).

Oggi prima di imputare l'insuccesso scolastico dello studente al suo mancato impegno, interesse o capacità nei confronti della materia lo si imputa spesso all'insegnante. Questo pone l'insegnante spesso in una condizione di stress e impotenza. (inglese, 8 anni di esp. Liceo)

Nonostante a volte il fatto che alcuni studenti non siano interessati all'inglese mi faccia sentire frustrata, provo comunque soddisfazione quando gli altri studenti ottengono ottimi risultati. Non perdo comunque la speranza di avvicinare gli alunni poco interessati e motivati cercando nuove strategie. Una volta proprio l'alunno che per mesi sembrava distratto, mi ha dato la risposta giusta. Non dimenticherò mai quanto questo mi abbia reso felice. (medie, inglese, 22 anni di esp.).

Ho insegnato al biennio di un professionale. È stata una prova durissima e frustrante. Non si dovrebbe gestire da soli certe classi e situazioni. Eppure anche avere un insegnante di sostegno o addirittura più di uno, non è stato ugualmente di supporto. Avrei voluto un classe con meno alunni e magari un educatore, un counselor a farmi da spalla. Al triennio del professionale molto cambia, i ragazzi che rimangono in questo tipo di scuola (molti lasciano o vengono bocciati) acquisiscono consapevolezza e maturità e con loro riesci a costruire una relazione. Magari riusciranno a imparare poco, ma quello che si lasciano dietro è indelebile. Al liceo questa relazione spesso è del tutto assente, ci sono mura che separano studente e insegnante. Questo rende il tutto più impersonale e asettico. Ti senti emotivamente meno considerato e coinvolto. (inglese, 3 anni di esp., liceo)

Credo sia normale per un'insegnante provare frustrazione a volte dato che non tutti gli studenti hanno le stesse capacità o le stesse aspettative che potremmo avere noi. Importante è guardare ai miglioramenti e trovare sempre nuovi modi per coinvolgerli, ogni studente è diverso. Mi rendo conto che in una scuola statale con classi formate da 25-30 alunni la cosa è difficile, mentre è notevolmente meglio con corsi one-to-one. Ma si può sempre fare qualcosa e diversificare le attività anche all'interno di una stessa lezione. E comunque, insegnare è il lavoro più bello del mondo! :) (inglese tedesco, privata, 2 anni di esp.).

Ci si arrabbia spesso ma alla fine dell'anno quando è tutto fatto e si va in vacanza si sente un vuoto nell'animo come se mancasse una parte di te e pensi ne vale sempre la pena. Il confronto con gli alunni nel bene e nel male arricchisce sempre (inglese, medie, 5 anni esp.)

È il nostro ruolo svilito dalla normativa e dalla società che ci rende frustrati. (spagnolo, 8 anni di esp., liceo).

L'insegnamento non è frustrante, ma dovrebbero cambiare molte cose perché possa migliorare e perché possa migliorare l'apprendimento.... vedi le classi pollaio, i mille progetti che hanno superato in importanza la didattica. Aggiungo, inoltre, che uno dei problemi da fronteggiare è, negli ultimi anni, la maleducazione di genitori e figli. Ma bisogna crederci e lavorare duro! (spagnolo, 10 anni di esp., liceo).

La fatica nel tenere in ordine la classe, nell'ottenere il silenzio, nel mantenere un clima di lavoro sereno e proficuo incidono troppo ed in maniera negativa (spagnolo, 7 anni di esp. tecnico).

Insegnare mi piace molto ed è stimolante lavorare con ragazzi che partecipano attivamente alle attività pensate ad hoc per loro e proposte in classe ed è una sfida anche cercare di interessarli e motivarli attraverso diverse tecniche didattiche se non sono molto partecipi. È frustrante perdere tempo a richiamare gli studenti per il loro comportamento poco adeguato e il poco rispetto che spesso mostrano non solo nei confronti dell'insegnante ma anche dei compagni (es. Non ascoltare mentre uno esprime la propria opinione riguardo al tema che si sta trattando o rispondere male se l'opinione del compagno non è in linea con la propria). (spagnolo, 1 anno di esp., liceo).

Penso che non riuscirei a fare altro. La gioia che mi dà il contatto con i ragazzi, l'emozione che provo ogniqualvolta entro in classe, l'entusiasmo che mi trasmettono i

miei studenti, magari dopo la proposta di un'attività pensata ad hoc per loro.....l'orgoglio e la responsabilità di essere per loro un esempio e una guida....Tutto questo , ma anche tanto altro, mi fanno pensare, sempre, a quanto sono fortunata ad essere un'insegnante! (spagnolo inglese, 12 anni di esp., medie).

Insegnanti di italiano L2

Mi basta offrire una possibilità di cambiamento anche a uno solo di loro, è questo che mi motiva a continuare.

Il sistema scolastico australiano è molto diverso da quello italiano (ad esempio non ci sono "voti" come li intendiamo noi). L'utilizzo della tecnologia in classe invece è molto più massiccio e a volte dipendere così tanto da computer e portatili è molto frustrante, nonostante ciò la mia motivazione rimane molto alta. In Italia ho avuto brevi esperienze di insegnamento ad adulti (migranti) anch'esse molto gratificanti nonostante il contesto difficile. (ita, 2 anni di esp., australia).

Sono docente di un Cpia e sono soddisfatta della mia esperienza . È un melting pot variegato ed entusiasmante ed è davvero arricchente conoscere ed insegnare altre culture.

Quest'anno ho potuto lavorare molto il tema della violenza, non solo contro le donne, ma anche delle donne contro gli uomini, del sistema contro i cittadini, il bulling -sì, anche in gruppi di universitari e professionisti, degli adulti contro i bambini, dei giovani contro gli anziani, ecc. Ho anche dedicato un tempo alla riflessione sul modello di Nazione che vogliamo raggiungere e sull'educazione e l'istruzione alla quale dobbiamo aspirare. È stato un anno ricco di condivisione di saperi e di esperienze, e di affetto e amicizia. Posso dire che sono cresciuta non solo come professionista ma anche e soprattutto come persona.

Nel mio campo non diamo valutazioni, lo studente deve confrontarsi direttamente con la vita reale in cui parlano la lingua appresa. La motivazione dell'insegnante deve riuscire a coinvolgere gli studenti, poiché spesso è la società stessa che li porta a sentirsi esclusi o discriminati, anche tramite la lingua

Annexe B: Le questionnaire

LE EMOZIONI DELL'INSEGNANTE DI LINGUE

Questo questionario è stato designato con l'intenzione di analizzare le emozioni dell'insegnante di lingue all'interno della classe. L'obiettivo è di verificare l'incidenza delle emozioni nel benessere e nella soddisfazione dell'insegnante. Risponda con tranquillità e sincerità, tenendo presente che i dati saranno elaborati in forma anonima.

La ringraziamo per la Sua collaborazione e per il tempo che dedicherà alla compilazione del presente questionario.

*Campo obbligatorio

INFORMAZIONI GENERALI

1. 1. Sesso *

Contrassegna solo un ovale.

M

F

2. 2. Da quanti anni insegna? *

3. 3. Che lingua insegna? *

4. 4. In che tipo di scuola insegna? *

Contrassegna solo un ovale.

Scuola secondaria di primo grado

Liceo

Istituto tecnico

Istituto professionale

Altro: _____

Le emozioni dell'insegnante in classe

5. 5. Quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni: **Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Spesso mentre insegno sono felice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'insegnamento di solito è frustrante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono orgoglioso di come sto insegnando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A volte divento davvero arrabbiato mentre insegno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparare la lezione spesso mi causa ansia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sento spesso frustrato quando lavoro con gli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spesso prima di entrare in classe mi sento arrabbiato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Di solito mi sento teso e nervoso mentre insegno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se penso ai risultati del mio lavoro sono orgoglioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Di solito sono felice quando preparo le lezioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se penso al mio lavoro provo rabbia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sento orgoglioso di come preparo l'insegnamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spesso mi preoccupa perché il mio insegnamento non sta andando bene	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso che la frustrazione faccia pare dell'essere insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Di solito insegno con entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 6. Di solito prova emozioni negative quando: **Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Alcuni studenti si comportano male in classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Non mi sento supportato dai miei colleghi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti non mostrano interesse per la mia materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gli studenti ottengono risultati mediocri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il dirigente scolastico non accoglie le mie iniziative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. Di solito prova emozioni positive quando: *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Gli studenti mi dimostrano affetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedo interesse per gli argomenti trattati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riesco a dare voti meritati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella mia relazione con i colleghi mi sento sostenuto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il dirigente scolastico accoglie le mie iniziative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gestione delle emozioni

8. 8. Come controlla le emozioni negative? Per ognuna delle seguenti strategie indichi il suo grado di accordo. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Per sentirmi meglio, cerco di guardare le cose da una prospettiva diversa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando provo emozioni negative, respiro a lungo per calmarmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neutralizzo l'emozione negativa valutando l'accaduto in modo diverso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Controllo le mie emozioni non esprimendole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando una situazione mi fa arrabbiare, penso a cosa posso fare per migliorarla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se provo sentimenti negativi, faccio attenzione a non mostrarli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando sto male, chiedo consiglio ad altre persone.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sfogo con qualcuno fuori dalla classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 9. Crede che le emozioni provate in classe abbiano mai influenzato il suo insegnamento? *

Contrassegna solo un ovale.

- Sì (se ha risposto sì, prosegui con la domanda 10)
- No (se ha risposto no, salti la domanda 10 e continui con la 11)

10. 10. In quali di questi aspetti pensa che le emozioni abbiano maggiormente influito: *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Si	No
Il mio comportamento verso di loro è cambiato (per esempio mi sono avvicinato o allontanato)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho modificato le opinioni che avevo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sulla didattica (per esempio scelta di attività da fare in classe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sulla mia efficacia come insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sulla mia motivazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sulla mia valutazione (per esempio nell'assegnare un voto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Identità dell'insegnante

11. 11. Di seguito troverà un elenco di informazioni relative alla sua soddisfazione lavorativa. Indichi il suo grado di accordo. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
Se mi sento stressato o in difficoltà riesco a portare comunque a termine i miei obiettivi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto del mio lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se tornassi indietro non cambierei le scelte fatte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono soddisfatto della mia relazione con gli studenti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi sento ancora motivato ad insegnare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Questo spazio è suo. Se desidera può esprimere un commento personale o raccontare un'esperienza. Grazie

Powered by

