



HAL
open science

Le travail émotionnel chez l'enseignant

Julien Pais de Figueiredo

► **To cite this version:**

Julien Pais de Figueiredo. Le travail émotionnel chez l'enseignant. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04277014

HAL Id: dumas-04277014

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04277014>

Submitted on 9 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Master 2

Le travail émotionnel chez l'enseignant

Mémoire présenté par **Julien PAIS DE FIGUEIREDO**

Sous les directions de Madame **Laurence BERGUGNAT** et Madame **Magali BOIZUMAULT**



Année universitaire : 2022 - 2023



Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Madame Laurence Bergugnat, pour son accompagnement, sa disponibilité et son implication dans ce mémoire. Je la remercie également pour nos échanges et ses retours constructifs durant ces deux années.

Je tiens également à remercier ma co-directrice Madame Magali Boizumault qui a su m'apporter des conseils, quelques lectures pour ma partie théorique et m'a aiguillé pour ma partie méthodologique.

Je remercie les 3 professeur(e)s qui ont participé activement à mon questionnaire et à mes entretiens. Je les remercie pour leur sincérité, leur motivation et leur engagement. Je les remercie pour leur témoignage enrichissant professionnellement parlant.

Je souhaite remercier mes camarades de formation pour leur soutien moral suite à l'écriture de ce mémoire.

Je remercie mes proches et ma belle-famille pour m'avoir accompagné tout au long de ces deux années difficiles. Merci pour vos conseils avisés et votre soutien car sans vous, je n'aurais peut-être pas tenu.

Enfin, je te remercie toi, pour être à mes côtés depuis 3 belles années et pour m'avoir accompagné durant l'écriture de ce mémoire.

Tables des matières

Remerciements	1
Sigles et abréviations.....	4
Introduction.....	5
1 Partie théorique : conceptualisation.....	7
1.1 Les émotions	7
1.1.1 Définitions	7
1.1.2 Approches théoriques sur les émotions	8
1.1.3 Catégorisation des émotions.....	9
1.1.4 Rôle des émotions	10
1.1.5 La différence entre émotion et sentiment.....	11
1.1.6 Les émotions à l'école	11
1.2 Le travail émotionnel	12
1.2.1 Définition originale du concept selon Hochschild.....	13
1.2.2 Les Composantes du travail émotionnel.....	14
1.2.3 Travail émotionnel : De la proscription à la prescription émotionnelle	16
1.2.4 Le travail émotionnel dans le secteur socio-éducatif	17
1.3 La santé au travail	18
1.3.1 Définitions	18
1.3.2 La notion de stress	19
1.3.2.1 Le stress chez les enseignants.....	20
1.4 L'épuisement professionnel	21
1.4.1 Définitions	21
1.4.2 Conséquence du travail émotionnel sur la santé des professeurs : vers un épuisement professionnel.....	23
2 Partie expérimentale.....	25
2.1 Protocole de recherche	25

2.1.1	Objectifs de la recherche et hypothèses générales	25
2.1.2	Méthode et outils choisis	26
2.1.3	Echantillon	27
3	Résultats	27
3.1	Description et analyse des résultats	27
3.1.1	Echelle de Brotheridge et Grandey	27
3.1.1.1	Intensité	28
3.1.1.2	Variété.....	28
3.1.1.3	Acting de surface.....	29
3.1.1.4	Acting de profondeur.....	30
3.1.1.5	Le besoin d’afficher des émotions positives.....	31
3.1.1.6	Le besoin de cacher des sentiments négatifs	32
3.1.2	Entretiens semi-directifs	34
3.2	Discussion des résultats	36
3.2.1	Retour sur les hypothèses.....	36
3.2.1.1	Lien unissant l’impact émotionnel et le métier d’enseignant	36
3.2.1.2	Lien unissant le travail émotionnel et l’ancienneté.....	37
3.2.1.3	Lien unissant l’ancienneté, travail émotionnel et les symptômes de stress et d’épuisement professionnel.....	38
	Conclusion et perspectives professionnelles	41
	Limites de la recherche	41
	Ouverture : perspectives professionnelles et personnelles.....	42
	Bibliographie	43
	Annexes	49

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

ANACT : Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

MGEN : Mutuelle Générale de l'Education Nationale

OIT : Organisation Internationale du Travail

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

QVT : Qualité de Vie au Travail

RPS : Risques PsychoSociaux

SST : Santé, Sécurité au Travail

Introduction

Le bien-être au travail est aujourd'hui un sujet qui prend de l'ampleur dans plusieurs secteurs. Notamment dans les métiers où les relations humaines ont une place importante comme dans l'enseignement. Les conditions du bien-être à l'école chez l'enseignant sont aujourd'hui au cœur des problématiques actuelles, puisque nous entendons beaucoup de chiffres concernant des taux de démission qui augmentent.

D'après les données de 2021 du ministère de l'Éducation nationale, on comptait 400 ruptures de contrat parmi les enseignants titulaires en 2012-2013 contre près de 1600 en 2020-2021 (chiffres communiqués par Jean-Michel Blanquer). C'est presque 4 fois plus de démissions en l'espace d'une décennie.

Cela ne va pas en s'arrangeant puisque le métier est de moins en moins attractif : le point d'indice est presque gelé depuis 2017 malgré quelques revalorisations, une charge de travail importante, une formation stressante entre le concours de recrutement des professeurs (CRPE), la validation des acquis de formation et l'alternance.

Toutes ces énonciations résonnent dans nos têtes et sont, pour une grande partie, selon nous, liées à cette notion du bien-être. Nous aimerions savoir pourquoi on arrive à de tels chiffres et surtout trouver des alternatives pour ne pas reproduire ce schéma que certains empruntent : celui de l'abandon et de la démission. En effet, nous souhaitons notamment préserver notre santé dans notre futur proche, à notre sortie de diplôme.

Dans la littérature, les thématiques de la santé au travail, de l'épuisement professionnel et du travail émotionnel ont été des sujets étudiés par de nombreux auteurs depuis le 20^e siècle. Selon la sociologue américaine Arlie Russell Hochschild (1983), précurseur du concept de travail émotionnel, elle le définit comme étant l'acharnement, l'effort que l'on fait pour éprouver une émotion ou un sentiment approprié face à une situation. Selon Rasclé, Janot-Bergugnat et Hue (2011) qui synthétisent les résultats principaux de plusieurs travaux, il existe un lien entre santé, épuisement et travail émotionnel puisque l'impact des émotions au travail est beaucoup plus complexe que ce que l'on pense.

En effet, dans le métier d'enseignant, nous pensons qu'on donne énormément d'importance à la pédagogie, ce qui paraît juste puisque c'est le cœur du métier, de transmettre les savoirs et les valeurs de la République. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que c'est un métier où on interagit avec de nombreux acteurs : le personnel éducatif, les psychologues, la hiérarchie, les collègues et bien sûr les élèves et leurs parents. Donc, pour nous, le relationnel et les interactions occupent une place tout aussi importante que la pédagogie dans le métier. Il ne faut donc pas oublier toute la pression psychologique et sociale que peut subir l'enseignant et cela peut engendrer des conséquences sur l'état psychique et physique. Ces conséquences peuvent être positives avec de la motivation, de l'abnégation à enseigner auprès des élèves ou au contraire négatives avec une perte de l'estime de soi, une dévalorisation qui peut même conduire à des abandons, des démissions ou des arrêts maladie voire aller jusqu'au burn-out.

Par conséquent, comme tout être humain, l'enseignant a des émotions, seulement, dans son métier, elles sont plus présentes que dans d'autres. Il ressent certaines choses à travers cet aspect relationnel du métier et il va devoir travailler dessus. Comment un professeur, lors d'une réunion face à des parents énervés, arrive à rester, en façade, impassible alors qu'au fond, il peut être énervé aussi ? C'est le fait que son métier lui impose cette posture et donc un travail sur ses émotions. Ainsi, c'est pourquoi cet objet de recherche nous tient à cœur. De plus, nous trouvons que dans notre formation, on a tendance à délaissier le bien-être de l'enseignant au profit d'autres questions également vives comme la mixité, l'inclusion, le décrochage scolaire ou la laïcité. Nous souhaitons approfondir ce thème transversal, car il pourra nous aider et faciliter notre pratique en tant que futur professeur des écoles.

De cette façon, nous allons tenter de répondre à travers ce mémoire à la question de recherche suivante :

Quel impact le travail émotionnel a-t-il sur la santé des enseignants débutants et des enseignants expérimentés ?

Pour traiter ce sujet, dans un premier temps, nous ferons un état de l'art de la littérature en définissant les concepts clés. Nous aborderons donc les notions de travail émotionnel, la santé au travail et ses conséquences.

Puis nous expliciterons la démarche expérimentale menée dans le but de comparer l'influence du travail émotionnel entre des jeunes enseignants et des enseignants avec plus d'ancienneté.

Par la suite, les résultats de cette expérimentation obtenus auprès des enseignants volontaires seront analysés et discutés pour valider nos hypothèses de départ.

Enfin, l'aboutissement de ce mémoire se fera par une conclusion qui permettra d'aborder les perspectives professionnelles, les limites et les démarches envisageables par la suite.

1 Partie théorique : conceptualisation

1.1 Les émotions

1.1.1 Définitions

Étymologiquement, le terme émotion vient du latin “emovere” qui signifie se “mouvoir au-delà” ou “s’émouvoir”.

Partons d’une première définition que l’on trouve dans le dictionnaire Larousse et qui reste assez générale et la plus adéquate pour la compréhension de cette notion. “Les émotions sont une réaction affective **transitoire** d’assez grande **intensité** habituellement provoquée par une **stimulation** venue de l’environnement. C’est une réaction affective, brusque et momentanée, agréable ou pénible, souvent accompagnée de manifestations physiques ou troubles physiologiques.” Cette définition actuelle reste beaucoup discutée par de nombreux auteurs même si elle semble plutôt complète. En effet, en fonction des personnalités ayant étudiées le concept de l’émotion, il n’existe pas une, mais plusieurs définitions de celle-ci. D’où la complexité de citer des auteurs donnant une définition claire et ayant du sens.

Par exemple, en psychanalyse, on ne parle pas d’émotions, mais d’affects qui passent par une pulsion (Approche Freudienne). L’écrivain Kirouac (1989) regroupe les notions d’humeur et de sentiment dans l’émotion pour établir une seule composante : les états affectifs. Pour l’écrivain Pagès (1986), l’affect et l’émotion sont des choses distinctes : le premier étant une expérience psychique tandis que l’autre est de l’ordre comportemental.

Les émotions sont étudiées par de nombreuses sciences telles que : la psychologie, les sciences cognitives, les neurosciences, etc. Ces multiples approches sont primordiales puisqu’elles permettent de prendre en considération la globalité et la complexité de ce que représentent les émotions.

Cependant, les recherches contemporaines, en se basant sur les travaux de l’époque, se rejoignent sur les faits que :

- les émotions sont directement liées à la maturation du cerveau, notamment au niveau du système limbique qui va par la suite agir sur nos muscles. Leur développement est effectué depuis plusieurs millions d'années, conséquence d’une adaptation perpétuelle à l’environnement.
- les émotions agissent comme un guide puisqu’elles permettent de garder en mémoire des souvenirs. Par exemple, on associera de la joie à chaque fois que l’on mange du chocolat sans se souvenir des détails des expériences précédentes.
- l’émotion est un signal du corps provoqué par des hormones qui nous poussent à agir. En effet, dans le cas de la peur, les hormones de l’adrénaline et le cortisol nous poussent à fuir d’un danger.
- on ne contrôle pas une émotion, mais on la régule en agissant directement sur elle. Cette notion de contrôle est culturelle et implique un apprentissage, un conditionnement. Or, la définition montre bien que c’est une chose instinctive.

1.1.2 Approches théoriques sur les émotions

Il existe un très grand nombre de théories, tout comme la définition, en fonction du mouvement auquel appartiennent les auteurs et leurs perspectives d'étude. Ici, nous allons aborder les théories dites classiques pour en comprendre le sens.

Tout d'abord, il y a 2 principaux courants adoptés lorsque l'on parle d'émotions en psychologie : une basée sur la philosophie et une autre sur la biologie. Le courant philosophique va s'intéresser à l'origine même de l'émotion, à ses relations avec les passions et les sentiments et aux différences entre ce qui est rationnel et réfléchi. Le courant biologiste va se centrer sur les modifications physiologiques et comportementales objectives qui s'accompagnent lors du ressenti des émotions. Il va donc être recherché les mécanismes mis en place lors de ces réactions.

Le naturaliste Darwin a commencé à parler des émotions dans son œuvre : "l'expression des émotions chez l'homme et l'animal" (1872) où son postulat était de montrer qu'il y avait une similitude dans l'expression émotionnelle chez les Humains et les animaux. Dans le sens où se développent les émotions grâce à 3 principes. Premièrement, le principe d'utilité où les actes ayant une utilité dans la vie quotidienne vont se réaliser. Deuxièmement, le principe d'opposition où les émotions opposées ont des manifestations corporelles opposées. Troisièmement, l'action directe de l'excitation nerveuse sur le corps où le système nerveux va engendrer une réponse spontanée et une action corporelle. Pour l'époque, c'était une description novatrice puisqu'elle se basait sur les réactions psychosomatiques.

En psychologie, on retrouve 2 théories dites "classiques" longtemps débattues et qui aujourd'hui encore sont utilisées : celle de James et Lange et celle de Cannon Bard :

Selon James (1884) et Lange (1885), on trouve une approche dite périphérique des émotions. L'expérience émotionnelle serait le fruit des "réactions physiologiques périphériques" qui se traduisent en sensations corporelles grâce aux "viscères et aux muscles". L'humain serait donc considéré comme "une chambre de réverbération" où n'importe quelle variation corporelle aurait un impact interne qui entraînerait une conscientisation des émotions. Par conséquent, chaque émotion se construit et s'interprète de manière différente.

Selon Cannon (1927) et Bard (1928), cette théorie aura une approche centrale des émotions. Il soutient qu'une séparation des organes et du système nerveux central n'a que peu d'incidence sur le "comportement émotionnel". Et qu'il y aurait un degré de lenteur voire de différence entre le ressenti "viscéral" et "l'expérience émotionnelle". Que l'un et l'autre peuvent être dissociés et tout de même produire des émotions. C'est par une prise de conscience que l'on peut expérimenter cette sensation. Ainsi, chaque émotion se construit et s'interprète d'une manière semblable.

Pour résumer leurs idées, James (1884) et Lange (1885) pensent que l'émotion se déclenche suite à la réponse d'un mouvement donc l'émotion en est la conséquence "nous sommes joyeux parce que nous sourions". Ici, la cause est le comportement "sourire" et la conséquence est l'expérience émotionnelle "être joyeux".

Pour Cannon (1927) et Bard (1928), l'émotion est la cause d'un mouvement : "nous sourions parce que nous sommes joyeux". Ici, la cause est l'expérience émotionnelle "être joyeux" et la conséquence est le comportement émotionnel "sourire".

Ces théories sont catégoriquement antagoniques, mais ont un retentissement conséquent sur les recherches d'aujourd'hui en lien aux émotions.

Par la suite, se sont développés un grand nombre de théories telle que la théorie à deux facteurs ou bifactorielle de Schachter (1964), la théorie des émotions de bases représentée par Ekman (1992) qui sera étudiée par la suite, la théorie de l'évaluation cognitive ou encore celle du système interruptif. Ces dernières ne seront pas développées.

1.1.3 Catégorisation des émotions

Appuyons-nous sur la théorie des émotions de base, dont Ekman (1992), un des grands représentants de cette théorie, pour développer la classification. Cette théorie se base sur l'universalité et l'innéité de 6 émotions de base, peu importe la culture ou l'origine du peuple puisqu'elles seront tout de même reconnaissables. Cette théorie s'inspire des recherches de Darwin d'après son œuvre de 1872 comme vu précédemment. Il exprime le fait que ces 6 émotions sont reconnaissables grâce aux gestuelles (cf *Annexe 1*). C'est par des mouvements spécifiques du visage, impliquant des muscles, qu'on reconnaît l'une des 6 émotions. Cela se nomme le « Facial Action Coding System » (FACS) (Ekman & Friesen, 1978).

Ainsi, en premier, nous retrouvons les émotions dites simples ou primaires : "Joie, surprise, colère, dégoût, tristesse et peur". Par la suite, d'autres auteurs (Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor, 1987) ont complété cette classification avec les émotions dites complexes où les six émotions sont divisées dans un premier temps en émotions ayant un impact soit positif soit négatif puis en sous-catégorie avec leurs dérivés. Par exemple, l'émotion de base, la joie, est une émotion positive et un de ses dérivés est l'extase. De plus, il n'existe pas d'émotions neutres puisque par définition, une émotion est constituée de sensations agréables ou désagréables.

À posteriori, le psychologue Robert Plutchik s'accorde plus ou moins avec la théorie d'Ekman¹, et créé, en 1980 le "circumplex de Plutchik" (ou roue des émotions) (cf *Annexe 2*). Contrairement à Ekman, il fait le parallèle entre 8 comportements "prototypiques" : protection, destruction, reproduction, réintégration, incorporation, rejet, exploration, orientation et 8 émotions primaires : joie, attirance, peur, surprise, tristesse, dégoût, colère, anticipation. C'est cette classification qui est la plus retenue de nos jours².

¹ Selon Plutchik il y a 4 émotions fondamentales : La peur, la colère, la joie et la tristesse. A celles-ci se greffent des émotions secondaires : la surprise liée à la peur, l'anticipation liée à la colère, la confiance liée à la joie et le dégoût lié à la tristesse. En cela, Ekman explique qu'une association de 2 émotions ne constitue pas une émotion primaire mais plutôt un sentiment.

² Il existe également le circumplex de Russell (1980, théorie bi-dimensionnelle)

1.1.4 Rôle des émotions

Les émotions agissent comme un signal d'alarme et nous indiquent des précisions sur notre état interne. Elles causent des attitudes parfois inappropriées au contexte d'où l'importance de cerner les besoins liés à l'émotion afin de la réguler pour préserver son énergie et son bien-être.

Nous décelons 2 fonctions émotionnelles : la première est de déterminer les actes qui sont essentiels à notre survie (blocage, dispute, fuite). La deuxième est d'échanger avec autrui dans notre environnement en faisant front à des facteurs stressants. Ces 2 fonctions ont pour cause des déclencheurs externes ou internes. C'est sur cette deuxième fonction que la thèse de Darwin sur les émotions démontre que leur rôle principal est communicatif. Selon le docteur Cosnier (1994), les émotions sont des outils qui ont pour but la transmission d'informations, un échange avec autrui et soi-même.

Les auteurs Ekman et Friesen (1969) distinguent neuf critères concernant les émotions quant à leur rôle communicatif :

- "L'universalité des signaux" dans le sens où la gestuelle concernant les émotions est semblable à tous les Hommes.
- "La présence d'expressions comparables chez d'autres animaux" : elle se rapproche du premier critère puisque certaines émotions primaires sont innées à tout être vivant.
- "Le contexte physiologique spécifique à chaque émotion" : de chaque émotion va découler une réaction physiologique différente, d'où leur singularité.
- "L'universalité des événements déclencheurs" : le point déclencheur va être similaire en fonction de l'émotion ressentie. Par exemple, un film d'horreur va amener la peur chez la plupart des personnes.
- "La cohérence des réactions émotionnelles" : la conséquence de l'émotion sur l'humain va être pertinente dans le sens où elle s'accorde à ce qui va être ressenti.
- "Le déclenchement rapide" : la réaction émotionnelle va être spontanée.
- "La durée limitée" : Cette réaction ne va pas s'éterniser dans le temps.
- "Le mécanisme de perception automatique" : l'émotion va être reconnue immédiatement et de façon instinctive.
- "La survenue spontanée" : Comme dit précédemment.

Concernant ses écrits, Ekman ne semble pas souligner l'aspect communicatif des émotions. Cependant, les critères cités au-dessus démontrent qu'il existe un langage non-verbal qui réside dans le langage du corps.

D'après Hall (1978), les sourds ont un langage non-verbal complet dont l'émotion joue un rôle important : en effet, il mêle des mimiques faciales et gestuelles qui augmentent l'intensité du message qu'ils veulent transmettre.

En outre, les émotions chez un individu, en fonction de ce qu'il en fait, affirment plusieurs fonctions à l'échelle interindividuelle, individuelle ou sociale. Un tableau récapitulatif des fonctions des 6 émotions de base est joint en annexe 3.

1.1.5 La différence entre émotion et sentiment

Le dictionnaire Larousse caractérise les sentiments comme « un état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations qui persiste en l'absence de tout stimulus ». Le sentiment est donc une composition et se caractérise par un mélange d'émotions. Cette idée est d'ailleurs partagée par Ekman selon laquelle l'assemblage de deux émotions constitue un sentiment.

Ces deux concepts sont très proches même si quelques différences existent. Il semble donc important d'en comprendre la subtilité. L'émotion, comme vue précédemment dans la définition, est quelque chose d'automatique face à une situation ou un stimulus, qui entraîne des sensations psychologiques et physiologiques brèves.

À l'inverse, le sentiment décrit un état affectif pérenne dans le temps, capable de varier dans le temps qui est provoqué sans stimulus. D'ailleurs, les sentiments auraient un cycle allant de leur naissance à leur disparition. Il passe par la pensée contrairement à l'émotion qui passe par le corps.

Leur lien s'explique dans le fait que l'émotion peut engendrer un sentiment, alors que ce dernier entretient tout type d'émotion. Par exemple, un adulte qui a peur du vide (émotion) suite au fait qu'il soit tombé d'une échelle, éprouvera une certaine méfiance (sentiment) lors de situations similaires. Ainsi, après avoir éprouvé une émotion, on éprouve un sentiment affilié.

1.1.6 Les émotions à l'école

Comme dans les actes de la vie quotidienne, aller à l'école est une action courante et normalisée dans la société. En ce qui concerne les sujets abordant les ressentis des élèves, ceux-ci sont bien moins exposés et étudiés pour que cela représente un standard.

Sachant que les émotions peuvent influencer le comportement individuel, il est primordial de se demander, en tant que professeur, en quoi une émotion peut représenter un moteur ou un frein à l'apprentissage/enseignement ?

Par exemple, la peur que l'enseignant provoque chez l'élève peut représenter un frein dans le sens où l'élève adoptera une posture introvertie pouvant s'associer à de l'anxiété, ce qui ne lui permettra pas de continuer sa scolarité au même rythme que le reste de ses camarades.

Alors qu'au contraire, un élève heureux, puisque son enseignant lui fait faire des choses qu'il apprécie, aura pour moteur la joie qu'il ressent à l'idée d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses. Ce sera une source de motivation importante pour atteindre ses objectifs.

Il est donc prouvé par ces quelques exemples que les émotions influent sur leur comportement en classe, qu'elles peuvent interférer dans l'apprentissage avec une perte de la concentration et de l'attention et que par conséquent, cela porte atteinte à la santé de l'enseignant. Sachant que l'émotion peut être un levier bénéfique à l'apprentissage, il est important qu'enseignants et élèves apprennent à les réguler.

En effet, des situations à débordement peuvent arriver fréquemment lors de la tenue d'une classe avec par exemple des élèves violents. Si en amont, nous ne cherchons pas la cause de ce comportement qui est l'addition de plusieurs facteurs dont : "un état anxiodépressif", une situation frustrante, le manque de recul, etc. cela entraîne selon Daniel Favre (professeur des Universités en sciences de l'éducation) : "Une déstabilisation cognitive et affective" de la part de l'élève d'où l'importance d'un comportement empathique et compréhensif de l'enseignant

à l'égard de l'élève. Cela entraînera également une fatigue importante chez l'enseignant qui devra mobiliser bien plus d'énergie qu'une situation où les élèves adoptent une posture « d'élève ». (Favre, 2015 : 48)

C'est donc par le biais d'un apprentissage émotionnel, que l'on va réussir à accueillir et à canaliser les diverses émotions innées ou socialisées (culpabilité, frustration...) en classe.

Sans pour autant confondre l'émotion avec le comportement puisque ressentir une émotion en classe est acceptable et compréhensible, mais qu'elle induit une certaine attitude est parfois non tolérable au sein de la classe.

C'est dans ce sens que l'expérience émotionnelle peut être un outil bénéfique à l'apprentissage puisque ce souvenir va se rattacher à un savoir acquis durant la scolarité. C'est aussi grâce à quelques expériences émotionnelles, puisqu'il en aura déjà vécu et saura quoi faire, que l'enseignant pourra préserver sa santé.

Des expériences récentes ont prouvé que favoriser un climat positif au sein d'une classe pouvait avoir un impact sur les performances des élèves, notamment dans les activités créatives. Pour pouvoir se faire, l'enseignant doit être bien en soi.

Il peut être compliqué d'aborder une situation avec certaines tensions pour l'enseignant, car cela nécessite de prendre du recul sur les éléments perturbateurs, sur sa posture professionnelle, sur ses représentations ainsi que sur ses propres émotions. Par exemple, lors de situation où l'hyperémotivité est présente chez l'élève, le professeur se doit d'être dans le questionnement, l'observation, l'échange avec d'autres professionnels, le dialogue avec les parents ainsi que la mise en place d'une remédiation. C'est à cause de la peur du jugement des autres que l'enseignant ne dira rien, restera dans le silence et tentera de gérer seul la situation. Parfois, cela le dépasse et peut provoquer une sensation de stress, un malaise psychologique qui impactera sa qualité de vie au travail (QVT) et sa santé.

1.2 Le travail émotionnel

La sociologie étudiant les émotions est un domaine assez récent dans lequel on s'intéresse à comprendre "les dimensions socioculturelles" et leurs manières d'évaluer, de confectionner et de gérer les émotions. Ce domaine va s'intéresser à plusieurs sujets touchant de près les individus et la société comme l'impact de la dépression ou la façon dont les émotions vont jouer un rôle selon les genres (Lhuillier, 2006).

Une régulation des émotions au travail est effectuée principalement par l'individu lui-même et non par autrui. C'est en cela que l'étude du travail émotionnel comporte différentes composantes dont les ressources impliquées à l'émergence des "compétences émotionnelles" ainsi que la gestion du poids émotionnelle que ces dernières peuvent engendrer au travail.

Ce contrôle des émotions a pour origine la conception cartésienne où l'Homme se voit opposer la raison et l'émotion, deux notions qui ne peuvent cohabiter selon cette pensée.

À ceci, s'ajoute des années plus tard le modèle de travail taylorien (Doray, 1981) selon lequel, l'Homme est considéré comme un objet utilitaire et rationnel où sa personnalité et singularité sont laissées de côté. À ce stade, les émotions ne sont même pas proscrites mais oubliées voire

effacées. Alors s'applique donc une dévalorisation de la place des émotions au travail, car l'objectif n'est pas de les contrôler ou les renier, mais devrait être de cohabiter avec celles-ci.

Cependant, la prise en compte des émotions et leur gestion se réalisent progressivement en laissant place à un modèle de gestion moins rationalisé, mais plus centré sur les subjectivités. Le côté "homme-machine" ou "homme-rationnel" tend à disparaître pour laisser place à "l'homme-émotif". C'est grâce à ce changement que l'employé pourra s'aligner aux normes d'organisation et aura donc des perspectives d'évolution au travail.

Par conséquent, le travail émotionnel a été amené à évoluer avec les nouvelles pratiques de management pour ainsi passer du stade proscrit au stade où il doit être mis en avant, prescrit, afin d'augmenter le taux de productivité des employés et d'améliorer leur santé au travail. Dans cette partie, nous allons définir ce qu'est réellement le travail émotionnel puis s'intéresser sur ses composantes qui seront impliquées dans les métiers du relationnel. Enfin, nous verrons l'impact de ce travail sur la santé.

1.2.1 Définition originale du concept selon Hochschild

En 1983, la sociologue américaine et conceptrice du travail émotionnel, Madame Arlie Russell Hochschild définit cette notion dans son livre « *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling* » comme étant "la compréhension, l'évaluation et la gestion de ses propres émotions, ainsi que des émotions d'autrui". Ainsi, c'est donc l'effort que l'on fait pour éprouver une émotion ou un sentiment approprié face à une situation. C'est donc comme discipline scientifique, la sociologie des émotions qui permet la compréhension des enjeux des émotions au travail.

Selon elle, la société nous suggère d'associer un certain type d'émotions à certaines situations, de manière à être socialement correct. Ces règles s'apparentent à un "affichage émotionnel" plus connu sous le nom de "display rules" (Hochschild, 1983 ; Ashforth & Humphrey, 1993). On peut penser ici aux émotions interdites (les garçons ne pleurent pas.), comme aux attitudes stéréotypées (les femmes sont empathiques.). Elle fait donc ce parallèle avec le fait qu'il existe des « règles sentimentales » et que ce sont des « règles conventionnelles » dite « sociétales ». Par exemple, la joie lors d'un mariage ou une fête ou alors la tristesse lors d'un enterrement. On peut l'interpréter comme étant un signe de déférence, de respect envers ceux qui nous entourent. Selon Goleman (2007), l'influence qu'ont nos émotions sur les autres et réciproquement se nomme la contagion émotionnelle.

De manière concise, la thèse que défend Hochschild est le fait que nos émotions et nos sentiments sont normés selon des conduites sociétales et selon les mœurs que ça soit au travail ou dans la vie quotidienne. C'est à partir des expériences vécues, des normes implicitement imposées et du groupe d'appartenance qu'elle met en exergue l'importance de la régulation des émotions.

Elle démontre que le travail émotionnel est présent à chaque instant et qu'il s'efforce de modifier la force d'une émotion. Peu importe le résultat découlant de ce travail, ce qui compte, c'est le processus initié en amont et qui va être une autosatisfaction. Cependant, il faut savoir que lorsqu'on parle de travail émotionnel, par sa définition, on ne parle pas d'enlever une émotion ou même de gérer, mais bien de masquer l'émotion ou de la modifier et de la travailler.

Ensuite, une distinction est faite en ce qui concerne le travail des émotions en les catégorisant de deux manières : « l'évocation » d'un sentiment absent à la conscience dans le sens où il va lui être suggéré d'avoir tel type de sentiment pour que cela soit plus approprié à la situation. Puis « la suppression », ou au contraire, un sentiment est déjà présent mais inadapté à la situation et qui doit être ôté de la conscience du sujet.

La recherche sur le travail émotionnel se base sur différents travaux de nature scientifique, psychologique ou sociale afin de nous démontrer la complexité de la gestion des émotions. Il existe deux grandes perspectives : la perspective organiciste qui va s'apparenter à un lien physiologique entre le corps et les émotions, ce qui va permettre une régulation automatique des émotions, comme un réflexe primaire du corps. Les théoriciens attachés à cette théorie sont Sigmund Freud, Charles Darwin et William James. Puis la perspective interactionniste, qui grâce aux interactions sociales va donner la possibilité à l'individu de développer ou restreindre l'impact de ses émotions dans les situations de la vie quotidienne. Les théoriciens de ce modèle sont : Goffman, Gerth, Mills, Maurris et Feldman. C'est sur cette deuxième approche que s'appuient les pensées et les propos d'Hochschild.

1.2.2 Les Composantes du travail émotionnel

D'après Erving Goffman (1959), un sociologue dont le rôle a été central dans la théorie de Hochschild, la gestion des émotions s'apparente à un jeu d'acteur comme dit dans les publications du metteur en scène d'origine russe, Stanislavski (1965).

Il en découle un jeu superficiel (surface acting) où l'individu prétend ressentir une telle émotion alors qu'il n'en est guère, comme s'il portait un masque et un jeu en profondeur (deep acting) où l'individu essaie d'être en harmonie avec l'émotion ressentie et celle exprimée. Goffman, contrairement à Hochschild, n'arrive pas à dissocier ces deux jeux. Selon Stanislavski, ce « jeu en profondeur » se nomme "moi réel", et le « jeu en surface » s'apparente à un "moi joué". Il y a 4 « caractéristiques émotionnelles » qui vont influencer ce choix de stratégie : la durée, la fréquence, la variété et l'intensité (Morris et Feldman, 1996).

Le fait de prendre parti pour l'un ou l'autre n'est pas sans conséquences psychiques (*cf Annexe 4*). Dans le premier cas (superficiel), l'être humain va ressentir une contrariété à l'idée de choisir entre ce qu'il ressent et ce qu'il devrait ressentir, d'où la notion de "dissonance émotionnelle" (Zapf, 2002 ; Simpson & Stroh, 2004). Ce décalage entre ce qui est perçu et ce qui est montré, va entraîner le besoin de s'impliquer davantage dans le travail émotionnel ou dans l'impression d'imiter quelqu'un pour répondre aux règles imposées. Dans le deuxième cas (profondeur), l'individu peut ressentir une "aliénation émotionnelle" qui résulte de la difficulté à distinguer l'employé qu'il est au travail et l'humain avec les mêmes émotions hors temps de travail. C'est

là que le questionnement des “vraies émotions” peut être impliqué : est-il authentique ou continue-t-il de jouer un rôle ?

Ainsi, pour Hochschild, grâce aux apports de Goffman et Stanislavski, ces jeux que certains acteurs peuvent effectuer, sont transposables dans les relations humaines et plus particulièrement dans les métiers où il y a une relation à autrui. Ce jeu va être mis en application dans un contexte professionnel. Par exemple, où le paraître (jeu superficiel) va devoir primer sur l’être puisqu’en fonction du métier et du type d’interlocuteur que l’on a en face, on va réguler nos émotions afin de ne pas se laisser submerger par celles-ci et donc adopter un comportement adéquat à la situation vécue (Goffman,1959). Cette filtration va se faire inconsciemment si c’est acquis et consciemment si on nous y oblige ou contraint. Par exemple, en tant que futur enseignant, certains sentiments, certaines émotions et attitudes sont obligatoires comme la patience, l’écoute ou encore de l’empathie. À l’inverse, il y en a d’autres à bannir comme la colère, la méchanceté, l’agressivité, l’exacerbation ou l’énervement. Nous pouvons comparer ce que va dire l’enseignant à ses élèves à un comédien suivant un scénario : il y a un montage et une préparation en amont. L’enseignant doit renvoyer la meilleure image de lui-même en répondant aux exigences qu’on lui impose comme sa régulation émotionnelle. Ainsi, selon Rasclé et Janot-Bergugnat (2008), ce sont les professeurs débutants qui vont adopter plus fréquemment une stratégie de surface et les enseignants expérimentés qui adoptent plus souvent une stratégie de profondeur.

Le travail émotionnel implique l’emploi des techniques suivantes pour arriver à la conscientisation de ce travail (Hochschild, 1983) :

- « le travail émotif-cognitif » qui s’apparente à prendre du recul et rectifier « les idées, images et pensées » d’une situation donnée afin de modifier les émotions qui y sont rattachées. C’est notamment ce qui survient lorsqu’on a une première impression qui s’avère biaisée après réflexion.
- « Le travail émotif-corporel » qui, par le biais de régulations physiques, va atténuer le ressenti d’une émotion.
- « Le travail émotif-expressif » qui, via des mimiques faciales voire un langage non-verbal, va essayer de travestir l’émotion primaire afin de la conscientiser et de l’appliquer.

Également, ce travail émotionnel dispose de trois déterminants principaux (Soares, 2003) :

- Une rencontre ou un dialogue avec un interlocuteur.
- Le comportement de l’employé va donc engendrer une émotion chez son alter ego.
- Sachant que l’aspect émotionnel au travail est intégré dans les actes, la hiérarchie a un moyen d’exercer une pression et de gérer ce qui en découle grâce à divers outils tels que la supervision ou la formation.

Mis à part ces techniques et ces déterminants, le “travail émotionnel” peut se différencier selon son degré en fonction des émotions employées :

- “Intégrateur” : quand l’individu puise dans ses ressources pour être aimable, attentionné, bienveillant. C’est ce travail émotionnel qu’on retrouve notamment chez les commerçants.

- "Dissimulateur" : quand l'individu doit être impartial émotionnellement parlant. On peut retrouver cela chez les médecins par exemple.
- "Différenciateur" : quand l'employé doit avoir une attitude sceptique pour déclencher une réaction malaisante chez son interlocuteur. Ce type de travail se retrouve notamment chez les policiers ou les huissiers.
- "Conjugué" : c'est un mélange des 3 premiers travaux. C'est notamment le cas chez les infirmières, qui passent d'une chambre à l'autre et doivent jouer entre neutralité, secret médical, amabilité ou chez les secrétaires (Wichroski, 1994). Ce travail émotionnel serait le plus exténuant qui conduirait à l'épuisement.

1.2.3 Travail émotionnel : De la proscription à la prescription émotionnelle

Comme abordé précédemment, le travail émotionnel pour les employés renvoie à une contrainte émotionnelle, surtout dans les métiers de la relation à autrui (Morris & Feldman, 1996, 1997). Il impose aussi d'effectuer une régulation afin d'être en concordance avec ce qu'exige son métier (Grandey, 2000 ; Hochschild, 1983).

C'est avec une vision plus humaniste (Rogers, 1961), que l'employé, par le biais de ces tâches va apprendre à connaître ses ressources et failles ; et pourra ainsi avoir des relations plus harmonieuses avec autrui et être plus performant au travail.

Mis à part la question de la performance citée précédemment, d'autres courants vont aborder des thématiques plus enclines au domaine de la santé au travail comme : le stress, la souffrance ou l'épuisement professionnel. Sachant que le lieu de travail va être un endroit où l'individu s'investit émotionnellement parlant, la gestion affective sera un instrument visant la productivité des employés. Or, cela n'est pas sans conséquences pour l'individu puisque cette demande d'adopter des émotions appropriées à une situation particulière, entraîne un effort psychique conséquent et permanent pour se conformer aux attentes demandées. Les émotions pourront ainsi constituer des instruments facilitant le travail. C'est d'ailleurs le cas des professions où la relation à autrui, qu'elle soit de l'ordre de l'accompagnement ou de l'aide, vont développer des stratégies afin d'aboutir à un certain équilibre psychique. Avec l'augmentation du stress au travail, des mécanismes sont mis en place par la hiérarchie afin de "prescrire les états affectifs dans le travail" (Lhuillier, 2006).

Par exemple, dans le cas du corps (para)médical, il a été longtemps soutenu qu'il fallait adopter une posture professionnelle distante vis-à-vis des patients pour ne pas être submergés par les émotions qui y découlent. Alors qu'actuellement, il est demandé aux soignants de réguler ses émotions, tout en induisant chez les patients ces dernières, dans le but de faciliter la relation de soin et de rester tout de même objectif, afin de ne pas avoir de projection sur autrui. Le patient, par exemple, qui éprouve de la douleur et nous le fait savoir, ne doit pas sentir que cela affecte le soignant intérieurement et qui pourrait à son tour, l'exprimer et faire encore plus souffrir le patient, synonyme d'un cercle vicieux. Cette situation complexe, amène à un malaise au sein de la profession puisque les exigences se contredisent et ne permettent pas un épanouissement au travail. Cette prescription émotionnelle chez certaines catégories

professionnelles dont celles citées ultérieurement, ont été appliqués bien avant que l'on emploie le terme de prescription. Mais le fait qu'elle soit normalisée depuis quelques années, interroge ce qui est sous-jacent à cette notion avec la nécessité d'avoir des stratégies adaptatives qu'elles soient individuelles ou collectives et si elles sont effectuées de manière formelle, selon des directives ou informelles, selon ses convictions.

Ces exigences du métier, vont être le fruit d'une prescription émotionnelle où l'employé devra jongler entre une harmonisation de ses émotions ressenties et celles imposées afin d'atteindre cet objectif en économisant une grande source d'énergie pour ne pas tomber dans l'épuisement professionnel.

Cet exemple sur les soignants peut se transposer dans une certaine mesure au corps enseignant, lui aussi métier de relation, avec l'aide d'autres professionnels comme le psychologue du travail, qui est amené à aider les professeurs, à développer des stratégies régulant leurs émotions.

Ainsi, selon Hochschild (1979), on parle ici de "commercialisation et d'instrumentalisation des émotions au travail". Le fait de se rendre compte de l'étoffe de nos vraies émotions pour en engendrer de nouvelles cause un décalage émotionnel usant et altérant sa QVT. Nous pouvons nous demander comment procéder pour que celle-ci s'améliore ? Il existe des stratégies, comme dit précédemment, collectives ou individuelles. Cela peut se faire collectivement, grâce à ses employeurs et à ses collègues de travail par des échanges, des dialogues autour de ses propres pratiques et ainsi demander l'avis de ses pairs. Ou alors, cela peut se faire individuellement en se donnant le temps de faire sortir toutes les émotions masquées en écrivant, en parlant à voix haute ou en faisant des exercices de respiration pour libérer les tensions. Accepter ces émotions et les reconnaître permettent de préserver son énergie et sa santé, rétablir la sincérité des rapports avec les clients. Ainsi, tout ceci donne lieu à une égalité qui permet d'être en accord entre le fait de rester solennel et les exigences du métier.

De plus, il est demandé aux employés de réguler les émotions du "client" pour que le résultat final soit la satisfaction de ce dernier qui aura donc une conséquence bénéfique pour l'employé dans le sens où il aura cette sensation de réussite et d'accomplissement au travail.

1.2.4 Le travail émotionnel dans le secteur socio-éducatif

C'est en prenant en compte les émotions dans le domaine socio-éducatif que l'on arrive à mieux comprendre la complexité des professions et ainsi mieux appréhender les pratiques. Selon Gross (1998), le fait de gérer ses émotions en changeant leur intensité, expression, durée ou type, seraient des caractéristiques pouvant contribuer au bien-être de l'humain au détriment de son humeur actuelle. De plus, selon l'environnement où l'on se trouve, il est préférable de restreindre ou d'augmenter ses émotions négatives et positives. C'est lors des entretiens de recrutement, que l'on fait la sélection des individus ayant une personnalité empathique et avec des ressources émotionnelles. Si ce potentiel est détecté, il peut être amené à s'accroître par le biais de formation par exemple. C'est un moyen d'exercer une régulation émotionnelle de façon externe (Virat, 2018).

Le travailleur social a, depuis un certain temps, intégré le fait qu'il ne faut pas réprimer ses émotions, mais les réguler ainsi pour diminuer l'implication de ses affects. En même temps, il leur est demandé de travailler avec leur personnalité et leur savoir-être sans pour autant que cette implication soit considérée comme un travail à part entière. Toutes ses ressources imperceptibles, engagées pour la reconnaissance d'autrui au sein de son environnement, représentent des efforts considérables, car les impératifs, parfois contradictoires, nécessitent de concilier le savoir-être et le savoir-faire.

C'est dans ce sens que dévoiler ses propres émotions à son interlocuteur peut être bénéfique puisque cela constitue un outil pour créer une relation de confiance. D'ailleurs, à part les émotions positives, la colère peut être considérée dans le milieu éducatif comme un outil dans certaines situations (Sutton, 2005). Puisqu'elle permettra la remise en question de celui qui est à l'origine de la provocation de cette émotion. Par ailleurs, ce lien de confiance sera d'autant plus concret si le lien est authentique entre le travailleur et son interlocuteur.

1.3 La santé au travail

1.3.1 Définitions

La santé au travail regroupe plusieurs aspects tels que la promotion de la santé et la prévention des risques sociaux-professionnels. Le but étant que l'employé puisse aboutir au développement personnel et ainsi s'épanouir dans ses activités. Ce qui est de plus en plus recherché de nos jours est la QVT. Cette QVT fait référence au fait que des conditions de travail favorables ont un impact positif au niveau individuel et organisationnel. Selon l'ANACT (l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail), il existe 6 paramètres qui définissent la QVT : « les relations sociales et professionnelles, le contenu du travail, la santé au travail, le partage et la création de valeur, le développement professionnel et l'équilibre et l'égalité professionnelle ». Pour atteindre une QVT optimale, il faut centrer ses efforts sur 2 axes principaux : la santé et la productivité des employés. La première notion est primordiale puisqu'elle permet la diminution des symptômes physiques et psychiques (Guide de la qualité de vie au travail, 2018).

L'Organisation internationale du travail (OIT) suggère la définition suivante pour la santé au travail : "Le terme santé en relation avec le travail, ne vise pas seulement l'absence de maladie ou d'infirmité ; il inclut aussi les éléments physiques et mentaux affectant la santé directement liée à la sécurité et à l'hygiène du travail".

C'est grâce à cette première définition que vont découler par la suite, trois objectifs qui vont s'assurer de la santé au travail (comité mixte OMS-OIT, 1995) :

- Le maintien et la promotion du bien-être mental, physique et social de l'employé, toute profession confondue.
- La prévention des possibles dommages en aménageant les conditions de travail et assurer une protection contre la présence d'agents nuisibles à leur santé.
- Garantir à l'employé un travail adapté à ses capacités psychologiques et physiologiques

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), il existe trois grades de prévention :

- La prévention primaire : consiste à diminuer en amont, les facteurs de risques.
- La prévention secondaire : consiste à limiter et à corriger les impacts sur la santé.
- La prévention tertiaire : consiste à réparer les troubles apparus.

C'est à partir de 2006 qu'apparaît le terme de : "Santé, Sécurité au Travail" (SST) qui souhaite prolonger les objectifs déjà mis en place auparavant, mais aussi de faire de la prévention des risques professionnels, une priorité.

Tout cela a été mis en place, car la souffrance au travail est devenue un sujet médiatique et que les pouvoirs publics se sont emparés de cette problématique. Un nouveau type de risque est apparu : les risques psychosociaux (RPS), se manifestant par des pathologies psychiques et physiques qui affectent le mental au travail comme le "burn-out". Par ailleurs, les réglementations contrôlent ce phénomène grâce au "document unique" qui fait l'évaluation et le constat des risques sociaux- professionnels annuellement.

En outre, ces évolutions questionnent le domaine de la SST puisque l'évaluation de certains risques peuvent difficilement être estimable en fonction de l'activité ou du cadre spatial et temporel où ils apparaissent. Mais aussi, savoir si cette problématique concerne seulement qu'un individu ou un collectif, car en fonction de cela, des actions pourront être adaptées et mises en place. Puisqu'une approche individualiste aura tendance à mettre en avant les "fragilités psychologiques" de l'employé et son défaut d'aptitude au travail. En somme, ce domaine devrait s'articuler avec plus d'aisance auprès des différents acteurs au travail : psychologue, manager, médecin et employés pour prévenir de manière précoce les risques et mettre en place des actions concrètes. C'est par le "développement de la santé au/et par le travail" que vont être préservés l'intégrité psychique et physique de l'employé ainsi que l'accroissement des performances au travail. La santé des employés est devenue une ressource à développer pour une meilleure QVT.

1.3.2 La notion de stress

Cette thématique révèle une problématique importante dans le domaine de la santé au travail puisque cela impacte autant l'individu, que le collectif et plus globalement, la société. Ses nombreuses répercussions sont une réalité où il convient de s'interroger sur son origine, son processus et la façon dont on peut les diagnostiquer et les prévenir.

Son origine est due à l'évolution de la place du travail dans la société et à sa mondialisation dans le domaine de l'économie. L'individu est donc sujet à éprouver de nouveaux risques psychosociaux. C'est grâce à une prise de conscience au niveau européen que des avancées comme la mise en place de directives de prévention a pu voir le jour et admettre que les conséquences du stress chronique sont néfastes pour la santé du travailleur.

Le stress est un mot d'origine anglophone et qui a été défini pour la première fois par le médecin Hans Selye (1936) comme : "un stimulus de nature physique, psycho-émotionnelle ou sensorielle, produisant une tension". L'état de stress serait donc engendré par l'action du stimulus interne ou externe sur l'organisme. Il est considéré comme une réponse adaptative et

non-spécifique de l'organisme à n'importe quelle demande de son environnement pour y résister et s'adapter. Cette conception différencie l'effet "néгатif" du stress avec son versant destructeur ou inhibiteur qui s'oppose à celui dit "positif" étant stimulant, voire agréable, sans pour autant porter de jugement si l'un est meilleur que l'autre pour l'individu.

Une première approche (interactionniste) plus contemporaine basée sur la psychologie, démontre que le stress est la conséquence d'un décalage entre les ressources propres à l'individu (cognitives, somatiques) et les contraintes de son environnement. Tandis que la seconde approche (transactionnelle), s'appuiera sur les "processus psychologiques", ce qui va être mis en place pour faire face à la situation, utilisés dans cette "interaction dynamique" réciproque (Lazarus & Folkman, 1984).

Ces deux approches sont complémentaires et ont amené l'Agence Européenne pour la Sécurité et la Santé au travail à s'accorder sur la définition suivante (résumant les précédentes) : "Le stress est ressenti lorsqu'un déséquilibre est perçu entre ce qui est exigé de la personne et des ressources dont elle dispose pour répondre à ces exigences".

Le stress est perçu sous un "angle multidimensionnel et dynamique" qui varie en fonction de la personne et de son rapport à l'environnement. Cette analyse va se baser sur l'évaluation subjective de l'individu et les stratégies d'adaptation qui sont une des composantes des mécanismes de défense développés dans la notion de "Coping" (Lazarus & Folkman, 1984). C'est une stratégie de gestion de situations qui sont émotionnellement complexes.

L'évaluation des enjeux, ressources et stratégies sont déterminantes pour qualifier l'intensité du stress ressenti et apprécier la qualité des réponses exprimées.

Il existe de nombreux modèles théoriques représentant sous la manière d'un schéma l'origine et le rôle des processus et variables induits par l'apparition d'un état de stress au travail. Cependant, celui que nous retenons s'apparente à l'approche transactionnelle de Mackay et Cooper (1987) où sont intégrés les mécanismes psychologiques impliqués en situation de stress au travail (*cf Annexe 5*). Ils conçoivent le stress comme un procédé qui se modifie dans le temps.

En définitive, le stress au travail est un concept complexe par son aspect multidimensionnel et que la prise en compte du domaine psychologique et physiologique n'est pas suffisante à la compréhension de son lien avec la santé au travail. Sachant que le stress a une incidence directe sur les performances personnelles et donc organisationnelles puis économiques ; il est important que l'analyse et la prévention de celle-ci, soit effectuée de manière singulière en fonction des situations et personnes rencontrées.

1.3.2.1 Le stress chez les enseignants

En termes d'études sur le stress chez le corps enseignant, les données sont rares. On relève malgré tout, plusieurs marqueurs stressants externes et internes tels que : la surcharge de travail, le manque de ressources, le manque de reconnaissance professionnelle, le manque de temps, les problèmes de comportement et de motivation des élèves, la discipline à faire en classe, etc. Il existe au total, selon Janot-Bergugnat et Rasclé (2008), 10 facteurs de stress

externes au métier d'enseignant et selon Curchod-Ruedi et al (2011), 6 facteurs internes. Cependant, certains de ces facteurs internes se rejoignent avec ceux externes.

D'après une étude de la MGEN (Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, 2001), les enseignants ne sont pas sujets à développer plus de troubles anxiodépressifs puisqu'ils recourraient à des soins plus adaptés. Cependant, cette étude nous signale qu'ils souffrent de troubles plus spécifiques à la profession tels que : migraine ou troubles du sommeil.

Par cette constatation, nous pouvons affirmer que le stress au travail touche autant les enseignants que les autres professions. Or, les professeurs sont souvent confrontés au stress chronique, plutôt qu'à des pics de stress, ce qui est néfaste et compliqué à supporter au quotidien. De plus, les exigences sont contradictoires entre la demande excessive d'implication et la dévalorisation de leur travail ce qui pourrait présager que le stress affecte plus cette profession. Enfin, cela engendre donc un malaise au sein de la profession avec une réelle souffrance.

D'ailleurs, une étude plus récente datant de 2013 vient contredire ce que constatait la MGEN en 2001. En effet, selon cette étude de Sylvaine Jégo et Clément Guillo parue sur le site du ministère de l'Éducation nationale, les enseignants du 1^{er} degré seraient plus exposés aux RPS que toutes autres catégories socioprofessionnelles confondues. Leur « indice global d'exposition aux facteurs de RPS » est significativement plus élevé.

1.4 L'épuisement professionnel

1.4.1 Définitions

“Le burnout est un incendie intérieur laissant un vide affectif même si l'enveloppe externe semble plus ou moins intacte” (Freudenberger, 1974). De cette citation, nous allons aborder cette thématique.

Les causes de l'épuisement professionnel surviennent à cause de l'individu lui-même ou à cause de facteurs extérieurs.

Selon Maslach (1982), l'épuisement professionnel est propre à certaines catégories de métier, dont notamment celles de la santé. Il a été par la suite étendu à l'ensemble des professions particulièrement celles engagées psychologiquement au travail.

Le burnout ou épuisement professionnel a été défini par de nombreux chercheurs et nous devons sa première mise en exergue par Bradley, en 1969. Selon Freudenberger (1974), le burnout se définit comme étant un épuisement physique et psychique durable suscité chez une personne par son métier. C'est également, selon Karasek (1979), une expression d'un stress chronique.

Le burnout se définit selon 3 critères (Maslach & Jackson, 1981) :

- L'épuisement émotionnel ou physique qui se définit par une insuffisance énergétique et émotionnelle de l'individu conduisant à une démotivation pour son poste.

- La dépersonnalisation qui se caractérise par l'apparition "d'attitudes impersonnelles, détachées, négatives, envers les personnes dont on s'occupe comme les patients" (Truchot, 2016). Cela consiste donc à se mettre à l'écart en se détachant du patient pour préserver ses ressources internes.
- La réduction de l'accomplissement personnel : l'individu doute de ses capacités et se dévalorise et désinvestit de son travail. On observe ici une baisse de l'estime de soi. C'est donc une augmentation de l'épuisement émotionnel associé à une dépersonnalisation et une diminution de l'accomplissement personnel qui conduit à l'épuisement professionnel.

À l'occasion de la journée mondiale de la sécurité et de la santé au travail célébrée le 28 avril, la neuropsychologue Cathy Assenheim s'est exprimée sur les symptômes du burnout afin de mieux prendre en charge cet épuisement. Elle explique que le burnout est une surcharge de l'adaptation sur la durée qui va avoir raison de nos ressources. "Du fait de sa durée, le corps s'épuise puisqu'il consomme énormément d'énergie. C'est une maladie "qui ne se voit pas de l'extérieur".

Il existe de nombreux instruments de mesure de l'épuisement professionnel¹. Le Maslach Burnout Inventory (MBI) est aujourd'hui l'outil de mesure du burnout principalement employé dans le monde.

Cet épuisement professionnel, considéré comme maladie professionnelle d'après l'Assurance Maladie, a 3 conséquences : la première, comme vu dans la définition, touche la santé psychique de la personne avec des baisses de l'humeur, des troubles du sommeil, mais aussi physiologique avec une réduction des défenses immunitaires (Lee & Ashforth, 1993 ; Truchot, 2016). La deuxième va venir impacter la qualité du travail notamment avec de l'absentéisme, une baisse des performances et un manque d'investissement (Kahill, 1988). Puis la troisième survient dans la détérioration des relations interindividuelles.

Plusieurs causes du burnout ont pu être mises en évidence grâce à des études dans le domaine de la psychologie du travail.

La première cause, selon Maslach (1982), provient soit d'une absence de soutien de la part de sa direction ou soit d'un décalage entre ce que la hiérarchie demande et ce que l'employé peut fournir. C'est en cela que Karasek et Theorell, en 1990, proposent leur modèle en trois dimensions "demande, contrôle, soutien" pour prévenir le stress provoqué par la hiérarchie et les potentielles tensions (*cf Annexe 6*). Si la demande hiérarchique est élevée avec un faible soutien social et un faible contrôle (autonomie décisionnelle), cela engendre un travail dangereux pour la santé de l'employé.

La deuxième cause qui survient dans le burnout (Abraham, 1998) est liée à ce que nous avons pu expliquer dans la partie sur le travail émotionnel lorsqu'une personne exprime des émotions qu'elle ne ressent pas synonyme de dissonance émotionnelle (Zapf, 2002). Cette dissonance

¹ Après le MBI, le Burnout Measure (BM) de Pines et Aronson (1988) est le second instrument le plus utilisé

survient lorsque l'employé met en place un jeu de surface conduisant ce dernier à une dépersonnalisation. Ce lien entre burnout et dissonance émotionnelle apparaît dans un très grand nombre de métier comme le personnel navigant (Hochschild, 1983), les centres d'appel (Zapf et al., 2003), les métiers de relation d'aide avec par exemple les enseignants (Laugga, Rasclé & Bruchon Schweitzer, 2008).

D'autres causes ont ainsi pu être répertoriées, dont les deux précédentes, en 1997, par Maslach et Leiter en les ordonnant en 6 classes (*cf Annexe 7*)

1.4.2 Conséquence du travail émotionnel sur la santé des professeurs : vers un épuisement professionnel

En matière de travail et d'expérience émotionnelle, le métier de professeur des écoles est loin d'y échapper puisque les émotions sont au cœur de l'apprentissage des élèves, de leur progression et des interactions entre eux et le professeur. Mais l'enseignant a-t-il été assez formé pour faire face à ces expériences ? Selon certains communiqués, la moitié des professeurs stoppent leur activité dans les cinq premières années de fonction (Schutz, Zembylas, 2009). Ils évoquent comme principale raison, un travail émotionnel excessivement important. Au terme de ces cinq années, les professeurs se disent fatigués voire même épuisés. Selon Gendron (2004), cela impacte non seulement leur santé, mais également leur qualité de travail puisqu'ils sont moins investis créant au sein de la classe un climat improductif pour les élèves qui par la suite sera une des causes de désengagement scolaire. D'après Moulin de Labarthète (1998) le professeur doit faire attention au fait qu'aucun élève soit oublié et que chacun doit pouvoir s'exprimer et être entendu. Il y a un autre aspect à étudier, qui est celui de la charge physique impactant le travail émotionnel. Par exemple, pour les professeurs, qui après avoir passé une journée entière avec une classe de 25 enfants, aura plus de difficultés à se montrer à l'écoute ou à occulter son agacement d'un bruit permanent.

De plus, les enseignants sont amenés à travailler en collaboration avec une équipe pédagogique ce qui représente une importance dans le travail émotionnel. En effet, un de leur rôle est d'être les médiateurs entre l'enseignant et la situation de travail. Il est donc important d'appartenir à un groupe où on se sent à l'aise et de s'y reconnaître en tant qu'individu. Également, la prévention des risques psychosociaux du professeur est un sujet primordial puisqu'il peut être envisagé sous forme d'atelier de relaxation ou de groupe de parole avec une analyse en aval des situations problématiques.

D'après Hochschild (2003), il existe 3 situations à risque pour les métiers avec un engagement émotionnel important. Premièrement, si le personnel se reconnaît concrètement dans son métier, il risque d'aboutir au syndrome d'épuisement professionnel. Deuxièmement, si le personnel fait la différence entre lui et son métier cela diminue les risques de problèmes de santé. Cependant, la personne culpabilise à l'idée de jouer un rôle. Troisièmement, à l'inverse du second cas, le personnel n'exprimant pas de culpabilité, aura tendance à s'écarter de l'activité collective. Le premier cas étant considéré comme le plus néfaste, il est important que

le personnel ressent qu'il a une "emprise" sur les exigences professionnelles prescrites pour prévenir les troubles professionnels.

Pour Beal et al. (2006), Ashforth et Humphrey (1993), la régulation de ses propres émotions suite à un jeu de surface, épuise le professeur conduisant à sa dépersonnalisation, une insatisfaction au travail et pouvant même aller jusqu'au burnout. Cet épuisement professionnel survient si l'implication émotionnelle et l'énergie déployée envers les élèves, à travers un jeu de surface de la part de l'employé, sont absolues. D'après Brotheridge et Lee (2002), ce jeu en surface supprime beaucoup plus de ressources émotionnelles, puisqu'il vient supprimer les vraies émotions ressenties, que le jeu en profondeur. Selon Zapf (2002) et Grandey (2000), cela vient expliquer un désaccord émotionnel puisque les émotions qu'on va exprimer seront en contradiction avec celles que l'on ressent. Ceci, pouvant conduire à une diminution du bien-être au travail (Morris et Feldman, 1996 ; Grandey, 2000), a une attitude de retrait (Chau et al., 2009) voire au burnout (Bakker et al, 2003). Selon Chau et al. (2009), le jeu en profondeur, quant à lui, ne provoque pas de dissonance émotionnelle et dont les bienfaits sont : le plaisir au travail, l'envie de travailler et l'accomplissement personnel.

Il existe une tendance à banaliser les efforts effectués par les professionnels du milieu éducatif, dans le sens où une présence émotionnelle avec le jeune public peut être source de tension et amener le professionnel à être discrédité. Un manque de reconnaissance professionnelle peut avoir un effet néfaste sur le public accueilli et les professionnels concernés, car un manque d'encouragement au travail peut devenir une source d'épuisement. Donc, grâce au soutien apporté, va se développer une forme d'accomplissement professionnel qui va amener à continuer le travail en profondeur des émotions. Cet épanouissement sera d'autant plus important si l'employé estime avoir une "autonomie émotionnelle" au travail avec une indépendance concernant l'expression de celles-ci.

Pour résumer cette partie sur l'épuisement professionnel chez les enseignants, nous relevons un grand nombre de répercussions sur ces derniers tels que : une mauvaise estime de soi accompagnée d'une sensation d'incapacité à tenir une classe ou à former ses élèves ; mais aussi à perdre confiance et ressentir une diminution de la satisfaction personnelle et professionnelle conduisant à de la solitude et à l'isolement. De même, une perte d'intérêt et un désengagement pour la préparation et la planification des cours est notable ainsi qu'un manque d'enthousiasme et de créativité qui rend les cours peu attrayants. Enfin, les professeurs qui se sentent épuisés professionnellement, désirent quitter l'enseignement. Ces répercussions surviennent à la suite de plusieurs facteurs. Celui qui est le plus cité par de nombreux auteurs est le stress. Cependant, il faut faire attention à distinguer le stress négatif qui conduit à l'épuisement du stress positif (Selye, 1976). Mais d'autres auteurs mettent en cause plusieurs variables au burnout (Pines, 2002). Il faut prendre en compte la personne en elle-même, à savoir son âge, son sexe, son statut civil et son ancienneté dans le métier. Également, il existe des variables organisationnelles comme la surcharge de travail et les problèmes avec les élèves ou avec l'administration et la direction.

Tous ces résultats permettent de proposer une formation spécifique qui est tournée vers le travail émotionnel dont l'objectif est de protéger de l'épuisement professionnel et de développer une relation de qualité (inciter à rassurer, calmer, comprendre et féliciter) avec les élèves pour favoriser leurs apprentissages (savoirs, savoir-faire et savoir être). En prenant conscience du travail émotionnel, cela permet d'évacuer les affects négatifs, de prendre de la distance sur la situation pour construire des réponses appropriées et modifier sa pratique professionnelle pour une meilleure efficacité. Il faut aider à dépasser l'acting de surface en construisant de nouvelles pratiques professionnelles en favorisant l'expression d'émotions positives. C'est pourquoi il est important de maintenir un équilibre émotionnel qui sera le résultat d'une autorité éducative et bienveillante. Un cadre bienveillant, contenant et sécurisant engendre une adhésion aux normes scolaires de la part des élèves.

2 Partie expérimentale

Par le biais de cette phase expérimentale, les propos et constats des enseignants viendront enrichir l'analyse de ce travail de recherche. Ils vont nous permettre de prendre en compte et de comprendre les différents points de vue afin de compléter ou modifier ce travail. Cette recherche est une étude comparative de 3 professeurs des écoles exerçant avec une ancienneté différente.

2.1 Protocole de recherche

2.1.1 Objectifs de la recherche et hypothèses générales

À partir des lectures effectuées précédemment, nous allons confronter la partie théorique à celle expérimentale pour confirmer ou infirmer certaines hypothèses. Sachant que notre question de recherche est la suivante :

Quel impact le travail émotionnel a-t-il sur la santé des enseignants débutants et des enseignants expérimentés ?

Cette enquête aura donc pour objectif de montrer que l'impact du travail émotionnel sur la santé des enseignants varie entre des enseignants débutants et d'autres plus expérimentés. Cette recherche s'inscrit dans le but d'améliorer notre QVT ainsi que notre future pratique professionnelle.

Nos hypothèses de départ, en amont de la conceptualisation, auraient les approches suivantes:

-Hypothèse 1 : quelle que soit l'ancienneté, il y a un impact émotionnel important dû à des émotions intenses et variées.

-Hypothèse 2 : chez les enseignants novices, le travail émotionnel est lié plus souvent à un travail en surface contrairement à ceux ayant plus d'expérience où le travail émotionnel est lié la plupart du temps à un travail en profondeur.

-Hypothèse 3 : les enseignants débutants sont plus enclins à développer des symptômes liés au stress et à l'épuisement professionnel que les enseignants exercés, dû à cette différence de travail.

Après avoir effectué un état de l'art des conceptions initiales, nous nous sommes rendu compte que l'épuisement professionnel se compose de multiples facteurs (*cf Annexe 8*) dont le travail émotionnel en fait partie. Cependant, nous n'avions pas pris conscience des autres caractéristiques individuelles et organisationnelles comme par exemple le sexe, le statut civil ou encore la taille de l'établissement scolaire qui ont toutes aussi des conséquences sur la santé des professeurs. Néanmoins, presque chacun des facteurs peut se mesurer individuellement pour en voir les répercussions. C'est pour cela que notre étude se centre sur le travail émotionnel. Mais nous savons pertinemment à la suite des entretiens menés que le panel d'enseignant ne nous permettra pas d'être le plus objectif possible dans le sens où même si la mesure des facteurs est individuelle, plusieurs d'entre eux influencent les émotions de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant qui aura 2 ans d'expérience, qui sera peut-être marié avec 3 enfants et travaillera dans une école d'une zone d'éducation prioritaire sera plus à même d'être débordé par ses émotions. Tandis que celui ou celle qui aura 10 ans d'expérience, qui sera divorcée, sans enfant et qui travaillera dans une classe sans difficulté se laissera moins déborder ou l'inverse. Par conséquent, plusieurs facteurs entrent en jeu pour l'étude du travail émotionnel et au vu du panel réduit les constats resteront plutôt subjectifs. Cependant, nos hypothèses de départ restent tout de même inchangées.

2.1.2 Méthode et outils choisis

Cette phase méthodologique se compose des 2 instruments suivants :

Le premier outil se base sur l'utilisation de l'échelle, adaptée en français, de Brotheridge et Grandey (2002) (*cf Annexe 9*). Cet instrument évalue le travail de régulation et de gestion des émotions afin qu'elles soient adaptées à la situation. Les professeurs doivent mobiliser deux types de stratégies, le jeu de surface et le jeu de profondeur, pour montrer des émotions conformes aux règles d'affichage ou aux « règles du ressenti ». Cette échelle comporte de base 18 questions regroupées dans les 6 items suivants : l'intensité, la variété, l'acting de surface, l'acting de profondeur, le besoin d'afficher des émotions positives et le besoin de cacher des sentiments négatifs. Cette échelle est la combinaison de deux échelles plus anciennes : celle de Brotheridge et Lee (1998) qui apporte les 4 premiers items et celle de Best, Downey et Jones (1997) qui apporte les deux derniers items.

À la suite de ce questionnaire, il est possible, en fonction des réponses, de déterminer le type de stratégie adopté par l'enseignant. Dans le cadre de ce mémoire, les questions ont été refaçonnées pour nous permettre de répondre à notre problématique. Ainsi, l'outil ne comporte plus que 14 questions.

À partir de ce questionnaire, nous allons par la suite construire nos entretiens semi-directifs, deuxième outil de cette méthode. Le questionnaire étant centré sur le travail émotionnel, nous

allons donc, lors des entretiens, aborder des questions concernant les thématiques de la santé au travail et de l'épuisement professionnel.

2.1.3 Echantillon

Ce travail se base donc sur les professeurs des écoles. Le recrutement des participants s'est fait par l'intermédiaire des réseaux sociaux et notamment grâce à des groupes d'enseignants. À la suite d'un message posté, 3 enseignants nous ont contactés affirmant qu'ils souhaitaient répondre à nos questions. Le premier, ayant une "jeune" expérience dans le métier de 2 ans. Selon Huberman (1989), un enseignant est qualifié de « novice » ou « débutant » s'il a un temps de pratique d'enseignement ne dépassant pas cinq ans après avoir terminé la formation initiale. Le suivant ayant une expérience « intermédiaire » avec 10 ans d'ancienneté. Le dernier ayant 31 ans dans le métier. Il ne s'agit donc pas d'une sélection aléatoire puisque des critères de sélection ont été déterminés (uniquement des professeurs des écoles, ayant une expérience professionnelle de : 2 ans, 10 ans et au moins 20 ans).

L'idée, en questionnant ceux de 10 et 31 ans d'ancienneté, est qu'ils puissent comparer leur ressenti actuel avec leur début dans la profession dans le but de voir leurs évolutions. Ces 3 enseignants interviewés permettront de comprendre les processus engagés dans le travail émotionnel sur le terrain ainsi que l'impact générationnel, celles des valeurs professionnelles et personnelles. Un talon sociologique est proposé en annexe 10 pour regrouper les données des enseignants interrogés.

3 Résultats

Dans cette partie, les enseignants présentés seront nommés en fonction de leur ancienneté. Ainsi, il sera question de l'enseignant T2, de l'enseignante T11 et de l'enseignante T31 où la lettre « T » signifie « titulaire » suivi de leur nombre d'années d'ancienneté. Avant de pouvoir procéder à l'analyse et à la discussion des résultats, nous avons dû tout d'abord, retranscrire intégralement les enregistrements des entretiens et placer les échelles de chacun des enseignants. Les résultats sont présentés en annexe 11 à 14.

3.1 Description et analyse des résultats

3.1.1 Echelle de Brotheridge et Grandey

L'échelle a, en premier, été envoyée par mail au T11 et au T31 qui ont souhaité répondre par écrit de leur côté, quand ils pouvaient, par manque de temps. Nous avons par la suite réalisé un appel téléphonique dans le but d'améliorer certaines questions incomplètes ou imprécises. Le T2 quant à lui, a souhaité répondre aux questions par un entretien téléphonique.

Pour procéder à la description, nous allons utiliser les 6 catégories présentées dans la partie « méthode et outils choisis », à savoir : l'intensité, la variété, l'acting de surface, l'acting de profondeur, le besoin d'afficher des émotions positives et le besoin de cacher des sentiments négatifs.

3.1.1.1 Intensité

Lorsqu'on parle de l'intensité, on se réfère, selon Morris et Feldman (1996), à « la force ou l'ampleur avec laquelle une émotion est ressentie ou exprimée ». Cette émotion dépasse ce qu'on était en droit d'attendre d'une situation. De plus, l'émotion gagne en intensité à mesure que l'échange dure dans le temps. Ainsi, avec un élève, plus l'interaction est longue dû, par exemple, à un conflit où ce dernier ne veut pas s'exécuter dans la tâche, plus l'intensité augmente. Hochschild (1983) exprime que plus l'émotion gagne en intensité et plus il est difficile de la réguler.

Sur ce point, les trois enseignants questionnés ont le même avis et sont moyennement d'accord avec le fait qu'ils font face à des émotions intenses dans leur métier. Le T2 parle de « se canaliser » pour ne pas se laisser déborder par l'émotion quand il est face à ses élèves. Le T11 nous fait part d'une expérience vécue où elle a eu des émotions intenses suite à l'expression de violence de la part d'un de ses élèves. Ce dernier l'avait tapé. Il faut, dans ce cas, « faire attention à ne pas réagir à chaud lorsque cela nous arrive pour ne pas envenimer la situation ». A ce moment, elle a dû maîtriser l'enfant, le contenir et le sortir pour se protéger, protéger l'enfant et les autres. En plus du fait qu'on ne sache pas comment réagir à ces situations, il y a un « manque de formation contre la violence ». Le T31 parle de « se mettre à distance par rapport aux réflexions des enfants » et de ne pas croire ou de ne pas s'emporter à tout ce que font et disent les enfants. Pour ne pas se laisser submerger par les émotions, elle recommande de pratiquer une activité sportive pour « évacuer certaines tensions nerveuses ».

3.1.1.2 Variété

Lorsqu'on parle de variété, on fait référence à la diversité des émotions employées face à des personnes (Morris & Feldman, 1996). Les auteurs complètent et affirment que plus il y a de types d'émotions exprimées, plus on doit réguler ses émotions. Ces émotions s'expriment de 2 façons : soit on les affiche soit on les exprime. Dans le cas de l'affichage, on est dans le non-verbal contrairement à l'expression où là, on utilise la parole.

Dans les 2 cas, les 3 enseignants sont du même avis : ils sont moyennement d'accord avec l'affichage et tout à fait d'accords avec l'expression des émotions.

Dans le cas de l'affichage, les 3 enseignants montrent différentes sortes d'émotions face aux élèves, mais en affichent beaucoup moins face aux parents. En ce qui concerne les collègues et la hiérarchie, seule la T31 affiche ses émotions puisque, selon elle, « avec les collègues, on se connaît assez pour montrer nos ressentis même quand on n'est pas d'accord avec eux ». L'affichage avec les enfants passe par un grand nombre de méthodes en fonction des situations : cela peut se faire comme l'exprime le T2, par « des froncements de sourcils ou des bras croisés quand il y a du bruit lors des phases de regroupement avec les moyennes sections » ou par « un simple regard et une bouche inexpressive ou un doigt sur la bouche » selon la T11. Pour les parents, ce genre de geste cité juste avant est inapproprié, mais on se doit comme l'atteste le T2 de « sourire et d'avoir une position rassurante » envers eux.

Dans le cas de l'expression, les 3 enseignants sont entièrement d'accord : on se doit d'exprimer son contentement et son mécontentement face aux élèves. Cette expression se fait en nuancant sa voix : hausser le ton quand les élèves dérangent, féliciter quand ils y arrivent et progressent. Avec les parents, comme le cite le T2, on mentionne quand c'est positif : « je suis content, votre enfant fait des progrès » et on va nuancer quand c'est plus négatif, car « on ne sait jamais ce qu'il se passe à la maison ». Enfin, avec ses collègues, « on communique pour dire ce qui ne fonctionne pas sachant que les personnalités sont différentes » (T31).

3.1.1.3 *Acting de surface*

L'acting de surface, comme cité dans la partie théorique, se définit de la manière suivante : l'individu prétend ressentir une telle émotion alors qu'il n'en est guère, comme s'il portait un masque (Hochschild, 1983 ; Goffman, 1959 ; Zapf, 2002). Dans le questionnaire, cet acting a été découpé en 3 sous-questions en fonction du public avec lequel l'enseignant interagit : les collègues et la hiérarchie, les parents, puis les élèves.

En ce qui concerne les élèves : les 3 enseignants sont tout à fait d'accord pour dire qu'il faut quelquefois cacher ses véritables émotions, mais que dans 2 types de situation : les élèves qui nous fatiguent, nous énervent et pour lesquels il faut parfois se contenir ou modérer ses propos alors qu'on a envie de crier et de s'énerver. À l'inverse, il y a ceux qu'on nomme les « chouchous » comme l'exprime le T2 et pour lesquels il ne faut pas non plus trop donner par rapport aux autres et rester « professionnel » comme le souligne la T11. Dans le cas de la colère et de l'agacement, il faut nuancer les propos. À certains moments, comme l'exprime la T11, « j'exprime mon agacement mais ce que je ressens c'est de la colère ». Elle prend l'exemple d'un élève qui se vantait de ses réussites, se moquait d'un autre élève qui n'y arrivait pas et manquait de respect à l'adulte et pour lequel elle a mis le doigt sur ses défauts pour qu'il arrête. Elle a fait cela parce que « ça marche généralement bien pour qu'ils arrêtent et parce que j'ai des valeurs auxquelles je tiens et qu'il faut transmettre comme le respect et la coopération ». Comme elle le souligne, « il faut le faire de façon bienveillante pour l'enfant et par peur aussi d'avoir après les parents sur le dos. Le métier fait qu'on ne doit pas vraiment montrer sa colère ». L'enseignante T31 ne souhaite pas parler de « faire semblant » mais plutôt « d'adaptation », terme qui lui semble plus « judicieux ».

L'avis concernant le fait de cacher ses sentiments à l'égard des collègues est divergent en fonction des 3 professeurs. L'enseignant T2 est tout à fait d'accord avec cela et exprime avoir déjà dû faire des « concessions et ne rien dire pour ne pas se mettre ses collègues à dos ne sachant pas comment ils allaient réagir ». Quant à l'enseignante T31, elle est contraire à cet avis étant depuis 25 ans dans une école avec une « équipe enseignante soudée », elle n'a jamais caché ses ressentis : « on respecte chaque personnalité ». L'enseignante T11, quant à elle, a un avis central : elle est « hypocrite » et fait semblant d'avoir des sentiments qu'elle n'a pas réellement, notamment à l'égard « des enseignants qui ne partagent pas son point de vue sur l'inclusion des enfants en ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) pour ne pas les braquer ». Elle en vient même à « s'effacer, je ne dis rien, je m'écrase face aux collègues virulents et blessants » suite à une expérience traumatisante vécue durant sa troisième année dans le métier. Elle s'exprime en disant : « Une collègue m'a littéralement pris à partie devant

tous les collègues de l'école et ma directrice, lors d'une réunion, suite aux révélations de l'inspectrice concernant l'inclusion de mes élèves. J'avais osé dire la vérité à l'inspectrice et ce que je pensais de l'enseignante bien qu'elle soit ancienne et moi nouvelle. » ; « J'ai pleuré à la sortie de la réunion et j'en suis même venue à changer d'école à cause de cette situation et le fait que je n'avais aucun soutien des collègues alors qu'ils n'en pensaient pas moins d'elle ». À la suite de cette histoire, elle reconnaît manquer de soutien de la part de sa hiérarchie et de ses collègues et qu'une « formation sur la communication non-violente doit être mise en place ».

En ce qui concerne les émotions à l'égard des parents, les points de vue convergent. L'enseignant T2, par sa jeune expérience, « n'a jamais eu le cas d'avoir fait semblant avec des parents même agressifs ou soûlants ». Cependant, il complète en affirmant que si la situation se présentait, il cacherait ses véritables sentiments lors d'une rencontre avec les parents notamment avec ceux qui : « ne veulent pas entendre ce que j'ai envie de leur dire pour ne pas se les mettre à dos ». Les enseignantes T11 et T31 partagent le même avis : la T31 parle de « taire ses opinions personnelles concernant les modes de vie et les régimes alimentaires de certains enfants pour ne pas braquer les familles envers la communauté éducative ». La T11 parle de « cacher ses sentiments et émotions face à des parents violents auprès de leur enfant, même si l'enfant se comportait mal en classe ».

3.1.1.4 Acting de profondeur

L'acting de profondeur se définit selon Goffman (1959), Hochschild (1983) et Zapf (2002) comme étant, contrairement à l'acting de surface, une harmonisation entre l'émotion ressentie et celle exprimée de la part d'un individu. Cette notion est liée, par définition, à la capacité empathique qu'une personne peut ressentir pour une autre.

Dans ce sens, les trois enseignants sont tout à fait d'accord et expriment la nécessité, pour bien faire son travail, d'avoir cette capacité. Comme l'explique le T2, « les élèves sont avant tout des êtres humains donc il est nécessaire qu'on comprenne ce qu'ils ressentent, qu'on arrive à se mettre à leur place et qu'on soit là pour eux ». Cela doit se faire « naturellement » comme le disent les enseignantes T11 et T31 même si cela leur demande de « se rendre disponible, patiente et c'est pourquoi ce métier pompe beaucoup d'énergie ».

Outre cette capacité empathique que les enseignants doivent avoir pour bien faire le métier, ils doivent aussi exprimer une « justesse émotionnelle » (Goffman, 1959 ; Hochschild, 1983) pour être totalement dans de l'acting de profondeur. Or, comme précisé dans la partie « acting de surface », il est difficile, dans le cas de la colère, de ressentir réellement cette émotion et de l'exprimer puisqu'il faut « la doser » nous dit l'enseignante T11 pour « répondre de façon appropriée aux exigences du métier » souligne la T31. Les 3 professeurs emploient les termes de mécontentement, ou d'agacement qu'ils vont montrer à leurs élèves lorsque ces derniers les dérangent bien qu'ils ressentent cependant de la colère.

Dans tous les cas, les enseignants sont tout à fait d'accord que, pour bien faire leur métier, il est nécessaire de ressentir certaines émotions, qualités et attitudes préconisées dans le métier telles que : joie, surprise, enthousiasme, tendresse, curiosité et fierté. En contrepartie, d'autres

émotions sont à bannir selon eux comme : la colère, la peur, le mépris, le dégoût et en plus la tristesse pour le T2.

3.1.1.5 Le besoin d'afficher des émotions positives

Ce besoin d'afficher des émotions positives est très fort dans les métiers du professorat. Il est nettement plus élevé chez les professeurs des écoles que les professeurs du secondaire (Rasclé, Bergugnat & Hue, 2011). En effet, la relation entre le professeur et un jeune public appelle plus à calmer, rassurer, féliciter et comprendre qu'avec des adolescents.

En ce sens, les 3 enseignants questionnés sont tout à fait d'accord pour afficher et exprimer des émotions positives dans leur métier que ça soit avec les parents ou avec les élèves.

Avec les parents, l'enseignante T11 s'est déjà vu « poser sa main sur l'épaule d'une maman en pleurs, bouleversée par les progrès de son enfant ». À ce moment, il est judicieux d'exprimer des paroles positives telles que : « Je vous l'avais dit, il faut y croire, bravo à elle », « il n'y a rien de grave, elle va s'en sortir, je ferai tout pour ». Ce besoin de donner du positif aux familles est nettement plus présent en ULIS que dans les classes « normales » selon elle. L'enseignant T11, travaillant depuis 10 ans en ULIS explique que « les parents placent une énorme responsabilité sur nos épaules et nous font confiance, se souciant plus de l'avenir de leur enfant que dans une classe normale ».

Avec les enfants, ce besoin survient très souvent et est différent en fonction des situations :

- Dans le cas d'enfants bouleversés, l'enseignant T2 réalise « plein de petits gestes notamment avec les maternelles : se placer à côté de lui et à sa hauteur, mettre sa main sur l'épaule et un câlin parfois quand c'est nécessaire en faisant attention pour ne pas avoir les parents sur le dos ». L'enseignante T11 se donne le droit « d'avoir des gestes de tendresse comme des câlins si l'enfant le souhaite ». L'enseignante T31, étant avec des élèves plus grands (CM1-CM2), instaure « des temps de parole et d'échanges pour que les enfants comprennent que ces moments bouleversants ont déjà été vécus par d'autres ».

- Dans le cas d'enfants angoissés, les pratiques citées au-dessus sont valables aussi dans ce genre de situation. L'enseignante T11 complète qu'elle « pratique un petit exercice de respiration pour apaiser l'enfant accompagné de paroles réconfortantes ».

- Dans le cas d'élèves en colère, plusieurs dispositifs sont mis en place dans la classe pour apaiser cet état émotionnel : la T31 met à disposition des mandalas ou des coloriations magiques et les enfants peuvent aussi apporter des « objets transitionnels entre l'école et la maison ». La T11 a fabriqué « une poubelle à émotion » pour un élève colérique où ce dernier vient jeter une boule de pâte à modeler à l'intérieur. Plus cette boule est grosse, plus l'enfant est en colère. Elle raconte que le plus intéressant, c'est « qu'au début, je faisais avec lui pour qu'il s'exprime en même temps qu'il faisait la boule et, au fur et à mesure, il y allait tout seul ».

- Dans les situations de classe « quotidiennes », il est important, pour les 3 professeurs, de complimenter, de sourire, d'exprimer sa joie pour que le climat de classe soit positif et donc favorisant pour les apprentissages des élèves et pour l'ambiance de classe. Il est important pour

les 3 enseignants, de questionner les enfants sur des sujets quotidiens, ce qu'ils ont du week-end ou des vacances dans le but de créer du lien avec eux.

3.1.1.6 Le besoin de cacher des sentiments négatifs

D'après la recherche de Brotheridge et Grandey (2002), les sentiments négatifs, proscrits par l'institution étant néfaste par définition, sont caractérisés par l'affichage et l'expression de la colère, de la crainte, du dégoût ou des pleurs. Ce fait de cacher ses émotions négatives est corrélé à ce jeu de surface puisqu'on serait ici, dans du « faire semblant » face aux élèves en cachant ses réelles émotions.

Ainsi, comme nous avons pu le voir précédemment, les 3 enseignants sont d'accord pour dire qu'il faut cacher sa colère et garder son calme. Cette émotion est à réprimer puisque selon eux, « la colère braque et reste contreproductive » (T31) et « garder son calme permet de préserver l'élève et se préserver soi-même de cette colère qui est désagréable » (T11). Il faudrait arriver à transformer cette colère en quelque chose de moins « fort » comme l'explique la T31 en « manifestant plutôt son désaccord, son agacement ou son exaspération ».

Pour ce qui est de cacher sa crainte et ne pas pleurer, les avis des 3 professeurs divergent : le T2 est tout à fait d'accord avec cette idée de cacher cela, car selon lui « tout comme le positif, le négatif se transmet et j'ai peur que cela influe sur la réussite des élèves ». La T11 est plus nuancée et explique que cela dépend des situations, mais « se montrer soi-même face à des élèves violents fait comprendre qu'il y a des limites à ne pas franchir ». La T31 n'est pas du tout d'accord avec le fait de cacher sa crainte notamment envers « les enfants livrés à eux-mêmes, peu investis dans la scolarité, car cela cache parfois des problèmes à la maison ». La discussion avec ces élèves est primordiale pour elle, « pour comprendre ce qu'il se passe ». De plus, elle partage l'avis de la T11 puisque « manifester la tristesse nous montre plus humain face aux situations délicates ».

Pour conclure et résumer les résultats de cette échelle, parmi les 14 questions posées aux 3 enseignants :

- Il y a un consensus pour 9 questions (qu'ils soient pas du tout d'accord, moyennement d'accord ou tout à fait d'accord aux questions).
- Il y a un avis partagé pour 3 questions.
- Il y a une divergence dans les réponses données concernant 2 questions.

Dans le tableau 1 ci-dessous, nous avons regroupé les moments clés où chaque enseignant exerce une des deux stratégies de régulation émotionnelle.

Tableau 1: Résumé des stratégies de régulation employées en fonction de l'ancienneté

Stratégie de régulation	Enseignant T2	Enseignant T11	Enseignant T31
Stratégie de surface	-Cacher sa colère, son énervement face à des situations où les élèves sont perturbants ou violents -Cacher sa crainte -Cacher sa tristesse, les pleurs -Cacher ses opinions lors de rencontre avec des parents - Cacher certaines opinions à l'égard de ses collègues	- Cacher sa colère, son énervement face à des situations où les élèves sont perturbants ou violents -Cacher ses opinions lors de rencontre avec des parents - Cacher certaines opinions à l'égard de ses collègues	- Cacher sa colère, son énervement face à des situations où les élèves sont perturbants ou violents -Cacher ses opinions lors de rencontre avec des parents
Stratégie de profondeur	-Exprimer de l'empathie envers les élèves -Afficher des émotions positives ressenties : complimenter, rassurer, écouter, calmer, comprendre	- Exprimer de l'empathie envers les élèves - Afficher des émotions positives ressenties : complimenter, rassurer, écouter, calmer, comprendre -Exprimer sa crainte -Exprimer sa tristesse, les pleurs	- Exprimer de l'empathie envers les élèves -Afficher des émotions positives ressenties : : complimenter, rassurer, écouter, calmer, comprendre -Exprimer ses opinions à ses collègues -Exprimer sa crainte -Exprimer sa tristesse

Ainsi, nous pouvons remarquer que les 3 enseignants adoptent les deux stratégies. Donc, moins le professeur a d'expérience dans le métier et plus il emploiera la stratégie de régulation dite de surface.

3.1.2 Entretiens semi-directifs

À la suite des retours des questionnaires sur le travail émotionnel, nous nous sommes rendus compte que, pour pouvoir répondre à notre sujet et à nos hypothèses de recherche, plusieurs questions manquaient notamment des questions liées à la santé. Il a donc fallu mener des entretiens semi-directifs avec des questions mêlant la santé et les émotions. Les entretiens se sont déroulés quelques jours après que les enseignants aient répondu à l'échelle de Brotheridge et Grandey. Ces derniers étaient dans le but de répondre à notre conception de départ qui était : les enseignants débutants sont plus enclins à développer des symptômes liés au stress et à l'épuisement professionnel que les enseignants exercés, dû à une différence de stratégie de régulation émotionnelle.

Au vu des résultats des enseignants, nous remarquons que ni le T2 et ni le T11 n'ont ressenti un des critères de l'épuisement professionnel comme l'a défini Maslach et Jackson (1981). L'enseignant T2 souligne que, pour des enseignants débutants en remplacement, « la réduction de l'accomplissement personnel peut arriver, car nous n'avons pas notre propre classe et donc on ne peut pas mettre en place, par exemple, de projets pédagogiques ». L'enseignante T31 nous exprime qu'elle pense avoir fait un burnout suite au premier confinement en France dû à l'épidémie du COVID-19. Elle a ressenti deux des trois critères de l'épuisement. Elle a éprouvé de « l'épuisement émotionnel et physique » puisque « tous les jours s'enchaînaient devant l'ordinateur sans aucune coupure » et une « réduction de l'accomplissement personnel », car cela ne lui plaisait pas de faire classe en distanciel. De plus, elle constatait que « des élèves ne se levaient pas et commençaient à décrocher ». C'est donc ici l'enseignante ayant le plus d'expérience qui a développé des symptômes dus au burnout suite à son surinvestissement durant l'épidémie.

En ce qui concerne le stress, si on compare les réponses données, on peut voir que quelle que soit l'ancienneté, les 3 enseignants sont confrontés à un stress quotidien mais pour des raisons différentes. L'enseignant T2 est confronté à un stress dû à la pression pédagogique et des contraintes organisationnelles qu'il s'impose : il va « se demander si sa séance sera bien, s'il aura prévu assez, s'il aura son matériel ». Ce stress, au début, était négatif pour lui, mais s'est transformé positivement, car « cela lui permet d'avoir une certaine rigueur ». Dans leur rétrospection professionnelle, les enseignantes T11 et T31 évoquent le même facteur. Le T2 exprime également une autre source de stress qui provient là, du « manque de reconnaissance de la hiérarchie, mais surtout du fonctionnement du statut de brigade ». C'est un poste où l'enseignant assure un remplacement long comme par exemple le remplacement d'une enseignante qui part pour des congés maternité. Cependant, il arrive quelques fois que les brigades connaissent leur poste au dernier moment, « ce qui est source d'angoisse, car tu plonges dans l'inconnu : tu es en CM2 et les 3 prochains mois, on te demande d'aller en moyenne section ». L'enseignante T11 fait part d'une autre source de stress qui provient d'une part, d'un manque d'estime de soi et d'autre part, du manque d'accompagnement de ses collègues et la mésentente avec ces derniers. Ces deux sources de stress agissent négativement, mais elle va considérer les mésententes avec les collègues sur un second plan pour se consacrer au travail avec les élèves. L'enseignante T31 voit deux autres sources de stress qui proviennent

des parents qui sont devenus « plus intrusifs depuis que les adresses académiques des enseignants leur ont été données durant le confinement nous rendant plus corvéable ». La seconde est le manque d'accompagnement de la hiérarchie lors de conflits avec des parents. L'enseignant T2 n'exprime aucune de ces sources de stress du fait de plusieurs points : tout d'abord, il n'est que remplaçant ce qui va le dédouaner d'un certain nombre de tâches et lui « permet de ne pas s'investir totalement » comme par exemple dans la mise en place de projet pédagogique. Ensuite, son « manque d'expérience » du fait de sa titularisation récente fait qu'il n'a jamais vécu de situations problèmes ni avec la hiérarchie ou ses collègues et ni avec des parents. Enfin, il pense que c'est la personnalité qui joue « énormément » sur cette gestion du stress : il se qualifie comme étant une personne peu stressée, qui ne vas jamais s'énerver et dont son expérience professionnelle d'animateur l'a beaucoup aidé à appréhender le métier de professeur.

Dans le tableau 2 ci-dessous, nous avons regroupé les différentes sources de stress possibles rencontrées par nos 3 enseignants :

Tableau 2 : Résumé des différentes sources de stress rencontrées en fonction de l'ancienneté.

	Sources de stress
Enseignant T2	-L'organisation et le déroulement des séances -Le fonctionnement du statut brigade
Enseignant T11	-Le manque d'estime de soi -Le manque d'accompagnement des collègues.
Enseignant T31	-Le manque d'accompagnement de la hiérarchie -Pression externe de la part des parents

Outre ce facteur psychique, le stress, qui influe sur leur santé au travail, les professeurs font part de plusieurs autres paramètres physiques comme : les maux de tête, l'enrouement, une fatigue musculaire générale et des insomnies.

3.2 Discussion des résultats

Dans cette section, nous allons discuter les résultats obtenus après les différents échanges auprès des enseignants avec la partie théorique. Nous allons revenir sur nos 3 hypothèses faites en amont de cette recherche pour en interpréter les résultats. Rappelons, avant de discuter les résultats, que cette étude a deux objectifs : le premier est de mieux concevoir l'impact qu'a le travail émotionnel sur la santé des enseignants. Le second est de connaître les différences qui existent de ce travail émotionnel vis-à-vis de l'ancienneté des enseignants.

3.2.1 Retour sur les hypothèses

3.2.1.1 Lien unissant l'impact émotionnel et le métier d'enseignant

Avant de pouvoir rentrer au cœur du sujet concernant le travail émotionnel, il a fallu d'abord se questionner et voir si le métier d'enseignant est un métier où les émotions sont présentes et impactent leur profession. Dans la recherche, nous avons vu le rôle communicatif qu'ont les émotions (Ekman & Friesen, 1967) et leur but qui est de transmettre des informations, par échange, à autrui et soi-même (Cosnier, 1994). Ainsi, les émotions ont leur place dans tous les métiers mais particulièrement dans les métiers du professorat puisqu'elles vont jouer sur notre façon d'enseigner et notre façon d'interagir avec tous les acteurs de l'école. Les métiers d'interaction font intervenir des « caractéristiques émotionnelles » propre à cette catégorie professionnelle et l'impact émotionnel se mesure grâce à la présence de ces caractéristiques (Morris & Feldman, 1996). Plus il y a de caractéristiques émotionnelles engagées et perçues, plus le travail émotionnel est important. Il en existe quatre, à savoir : la durée, la fréquence, la variété et l'intensité. À noter que dans la définition initiale de l'émotion figure déjà le terme d'intensité qu'on retrouve dans les caractéristiques émotionnelles : "les émotions sont une réaction affective transitoire d'assez grande **intensité** habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement.

Dans notre partie méthodologique, nous en avons mesuré deux : la variété et l'intensité. Nous avons décidé de ne pas évaluer la fréquence (qui renvoie à la quantité d'échanges) puisque l'enseignant est constamment en communication : que ça soit avec les élèves, mais aussi avec les parents, les collègues, le personnel d'entretien et la hiérarchie. Il en va de même avec la caractéristique de la durée où l'enseignant fait face à des échanges à la fois longs et courts avec toutes les personnes de l'école. En somme, les écrits scientifiques ne parviennent pas à montrer le lien entre ces 2 dimensions émotionnelles et l'impact engendré sur le travail émotionnel. (Morris & Feldman, 1996).

Notre hypothèse de départ concernant cet impact émotionnel était la suivante : quelle que soit l'ancienneté, il y a un impact émotionnel important dû à des émotions intenses et variées. Cette hypothèse est validée d'après les recherches menées et d'après les réponses données de nos 3 enseignants. En effet, les 3 enseignants étaient d'accord (moyennement ou tout à fait) avec l'expression d'émotions intenses et variées. La variété des émotions passe par un affichage avec les élèves et les collègues et passent par de l'expression avec les élèves, les collègues et les parents. Cette variété est positivement corrélée, selon Brotheridge et Grandey (2002), à une stratégie de travail émotionnel dite de profondeur. Pour l'intensité, elle survient lorsqu'une

situation nous dépasse et c'est notamment le cas comme nous l'a souligné la T11, quand une situation violente apparaît. Toujours selon Brotheridge et Grandey, l'intensité est corrélée aux deux types de stratégie et est liée à des signes du burnout si celle-ci est puissante (Zapf, 2002). De même, les deux caractéristiques corréleront avec deux des trois dimensions du burnout (Maslach & Jackson, 1981) à savoir l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation.

Le métier d'enseignant fait donc intervenir les 4 caractéristiques émotionnelles. Ainsi, ils font face à un impact émotionnel important (Morris et Feldman, 1996), quelle que soit l'ancienneté. L'enseignante T11 exprime que les émotions sont « découplées » lorsqu'on travaille en ULIS puisqu'il faut réguler les comportements des enfants présentant des troubles.

L'impact s'est donc confirmé par les entretiens menés auprès des 3 enseignants. Ces émotions exprimées et affichées doivent aider dans la relation avec les collègues, les élèves et les parents tout en répondant à des normes imposées selon des règles d'affichage (Hochschild, 1983).

3.2.1.2 Lien unissant le travail émotionnel et l'ancienneté

La seconde hypothèse en amont de cette recherche était la suivante : chez les enseignants novices, le travail émotionnel est plus souvent lié à un travail en surface contrairement à ceux ayant plus d'expérience où le travail émotionnel est lié habituellement à un travail en profondeur. Les recherches menées sont claires et permettent de l'affirmer tout comme les résultats obtenus auprès des enseignants qui viennent confirmer les études et par conséquent, valider l'hypothèse faite.

Dans la théorie, nous avons pu voir que le travail émotionnel, défini par Hochschild (1983), répond à des normes imposées par la profession qu'on nomme « exigences émotionnelles » ou « émotions prescrites » (Morris & Feldman, 1996). Ces émotions que le professeur emploiera durant sa journée de classe devront être régulées selon deux stratégies : deep acting ou surface acting. La première amène à un état de « justesse émotionnel » puisque l'émotion prescrite affichée est ressentie. Tandis que dans le second cas, cela amène à un état de « dissonance émotionnel » puisque l'émotion prescrite affichée n'est pas ressentie (Hochschild, 1983 ; Grandey, 2000). Le comportement ainsi adopté de la part des enseignants est, à certains moments, soit d'être authentique soit de faire semblant. Ainsi, selon Rasclé et Janot-Bergugnat (2008), ce sont les professeurs débutants qui adoptent le plus souvent, une stratégie de surface et les enseignants expérimentés qui adoptent une stratégie de profondeur.

D'après le recueil des données auprès de nos 3 enseignants, on remarque qu'en effet, les enseignants composent avec les deux stratégies de régulation émotionnelle. Cela dépendra des personnes avec qui ils vont interagir et des situations vécues avec les élèves. En effet, les 3 enseignants vont, par exemple, cacher leur colère suite à un problème de comportement d'un élève dans la classe. Ils vont ainsi supprimer cette émotion négative qu'ils ressentaient et vont, par conséquent, adopter ici une stratégie de surface (Hochschild, 1983 ; Grandey, 2000). Il faut faire attention puisque cacher le négatif peut causer le premier critère du burnout qui est l'épuisement émotionnel. À l'inverse, les 3 professeurs sont tout à fait d'accord avec le ressenti de l'empathie envers les élèves puisqu'elle fait partie intégrante de la profession selon eux.

Cette « consonance émotionnelle » leur permet d'agir en profondeur (Hochschild, 1983 ; Grandey, 2000). Ils sont aussi d'accord avec l'expression d'émotions positives, ce qui favorise l'épanouissement dans la profession (accomplissement de soi) et donc limite l'épuisement professionnel.

Pour conclure cette partie, on peut voir que, grâce à notre panel d'enseignants, la stratégie de régulation émotionnelle adoptée par nos professeurs dépend de l'ancienneté puisqu'on remarque que les 3 enseignants composent avec les deux stratégies, mais dans des proportions différentes. Par exemple, les enseignantes T11 et T31 dépassent plus l'acting de surface que l'enseignant T2. Elles sont tout à fait d'accord avec l'expression d'émotions négatives telles que la crainte et la tristesse (pleurs) et expliquent que cela « les rend plus humaines face à des situations délicates et aussi que cela montre aux enfants qu'il y a des limites à ne pas franchir ». Le besoin de cacher ses émotions négatives est corrélée avec le jeu de surface puisqu'il s'agit de cacher son « vrai » ressenti et donc de faire semblant quand ça ne va pas. L'enseignant T2 se justifie dans ce surface acting puisque « le négatif, tout comme le positif se transmet aux enfants » et aussi, son ancienne expérience professionnelle joue sur sa façon d'aborder les émotions puisqu'en tant qu'animateur, on demande « d'être dans l'émotion positive totale pour que les enfants passent de bonnes vacances ». En revanche, les 3 enseignants sont d'accord pour cacher leur colère, soi-disant proscrite par le métier bien que la colère puisse être considérée, dans le milieu éducatif, comme un outil dans certaines situations (Sutton, 2005). En conséquence, l'acting de surface semble être plutôt corrélé avec l'expérience professionnelle puisqu'on remarque que plus l'ancienneté augmente, moins on adopte cette stratégie (voir Tableau 1). Ce type de régulation est directement lié à la santé au travail que nous discuterons dans l'hypothèse suivante. Ainsi, la méthodologie et donc les résultats du terrain convergent avec la recherche.

3.2.1.3 Lien unissant l'ancienneté, travail émotionnel et les symptômes de stress et d'épuisement professionnel

Enfin, la dernière hypothèse de notre écrit est la suivante : les enseignants débutants sont plus enclins à développer des symptômes liés au stress et à l'épuisement professionnel que les enseignants expérimentés dû à une différence de stratégie de régulation émotionnelle. En effet, l'enseignement se définit comme étant un métier avec des risques particulièrement haut d'épuisement professionnel et de stress.

Dans la partie précédente, nous avons pu voir le lien qui unit le travail émotionnel et l'ancienneté. Les enseignants débutants adoptent plus souvent la stratégie de surface et les enseignants avec plus d'expérience sont plus souvent liés à une stratégie de profondeur. Les études nous ont montré que prendre parti pour l'une ou pour l'autre stratégie n'est pas sans conséquence. En effet, selon Brotheridge et Grandey (2002) l'acting de surface conduit au burnout. Plus particulièrement, il est corrélé aux trois critères qui le définissent et qui sont : l'accomplissement de soi, la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel. C'est-à-dire qu'on observe chez les enseignants qui font semblant et cache leurs vraies émotions, une augmentation de l'épuisement émotionnel ou physique associé à une très forte

dépersonnalisation et une diminution de l'accomplissement personnel (Abraham, 1998). Le fait de faire l'effort d'exprimer des émotions qu'on ne ressent pas est également la cause d'un stress (Grandey, 2000). De plus, on relève plusieurs marqueurs stressants externes et internes tels que : la surcharge de travail, le manque de ressources, le manque de reconnaissance professionnelle, le manque de temps, les problèmes de comportement et de motivation des élèves, les contraintes organisationnelles, etc. Les trois professeurs questionnés expriment, lors de l'entretien, plusieurs de ces facteurs qui divergent en fonction de chacun. Parmi ces facteurs, Huberman (1989) en lie certains avec la catégorie des jeunes enseignants comme par exemple, les contraintes organisationnelles et la charge de travail. C'est également ce que l'enseignant T2 a soumis comme facteurs lors de l'entretien. Les professeurs T11 et T31 ont également confirmé ces éléments lors de leur rétrospection. Ces deux facteurs sont rattachés à la première période du métier et donc à ce que l'auteur appelle « le choc du réel » où les enseignants débutants se voient fatigués voire exténués à cause de la programmation de la classe, les fiches de séances à préparer, le matériel à penser et les imprévus à gérer. C'est donc leur manque d'expérience et le fait d'arriver dans un nouvel environnement qui les rend ainsi vulnérables et exposés au stress pouvant conduire jusqu'au burnout. C'est aussi le fait d'avoir eu uniquement la formation initiale et les représentations de la part d'autres professeurs que les enseignants débutants peuvent penser la classe et dans le même temps se rendre compte des différences qu'il existe entre la théorie et la pratique. Ils ont donc un manque de connaissances tant qu'ils n'auront pas eux-mêmes pratiqué puisque gérer une classe s'avère être une tâche exigeante. De plus, de nombreuses autres difficultés apparaissent auprès de cette catégorie d'enseignants comme notamment des problèmes relationnels avec les collègues, mais surtout des difficultés liées à la personnalité de l'enseignant telles que : le manque de confiance en soi et la timidité. Sur ces deux derniers aspects, notre enseignant T2 semble éloigné de ces traits de personnalité et devient moins susceptible de percevoir les signes de l'épuisement professionnel. De plus, son ancienne profession d'animateur lui permet d'exprimer ses émotions positives aisément puisque le métier le recommande et ainsi favorise l'adoption de la stratégie de régulation en profondeur (Austin et al, 2008). Également, son statut de brigade lui permet de limiter la charge de travail que le métier peut demander puisque le statut le dédouane de plusieurs actions. Par exemple, il ne monte pas de projets pédagogiques, ce qui demande en temps normal, un investissement très important dû à une partie administrative conséquente. Chez l'enseignante T11, son manque d'estime de soi, le manque d'accompagnement et la mésentente avec ses collègues l'exposent donc plus au stress. L'enseignante T31 quant à elle, pense avoir déjà fait un burnout après avoir ressenti deux des trois critères (Maslach & Jackson, 1981). Cependant, ce ressenti était dû à un contexte socio sanitaire particulier. Ainsi, on remarque que ce sont nos enseignantes avec le plus d'ancienneté qui sont plus exposées au stress et à l'épuisement professionnel. Notons aussi que nos 3 enseignants ressentent des symptômes physiques importants tels que des maux de tête, des douleurs musculaires, de l'enrouement, des insomnies et une fatigue musculaire générale. Ces caractéristiques étant propres au premier critère de l'épuisement professionnel (Maslach & Jackson, 1981).

En conclusion, dans la théorie, tout laisse à penser que les enseignants débutants, puisqu'ils utilisent l'acting de surface, sont plus à même de développer les symptômes de stress et

d'épuisement professionnel. Les entretiens menés auprès de nos professeurs viennent infirmer ces résultats et donc notre hypothèse de recherche initiale. En effet, l'enseignant débutant, ayant une plus grande stratégie de régulation en surface ne ressent aucun des symptômes liés au burnout et ne semble pas plus enclin à les développer. De plus, il semble être confronté à un stress courant que rencontre tous les enseignants débutants et qui n'impacte pas sa santé au travail.

C'est donc une attitude orientée vers une régulation émotionnelle en profondeur qui permettra à l'enseignant de maintenir une humeur stable, d'assurer un certain équilibre émotionnel et de prévenir les risques de stress et d'épuisement professionnel. L'amélioration de la santé des professeurs et de leur bien-être permet ainsi d'améliorer leur QVT. En effet, un des enjeux stratégiques pour une QVT optimale est l'épanouissement de l'enseignant dans sa vie personnelle et professionnelle grâce à un bien-être global qui passe par une diminution des symptômes physiques et psychiques (Guide de la qualité de vie au travail, 2018).

Dès lors, nous pensons que l'étude du travail émotionnel est probablement un point d'ancrage pour une introspection sur soi et sa propre pratique professionnelle.

Conclusion et perspectives professionnelles

Limites de la recherche

En ce qui concerne la grille de Brotheridge et Grandey (2002), il était nécessaire de l'adapter à la suite du premier retour de l'enseignant interrogé, car quelques questions étaient incompréhensibles et floues. Il a fallu également apporter des précisions dans les questions puisque les enseignants se contentaient de dire s'ils étaient d'accord ou non sans donner de raison, ce qui rendait l'échelle peu exploitable. Enfin, la dernière limite concernant cette échelle de type Likert est le fait qu'elle soit impaire en ne comportant que 3 points (pas du tout d'accord/ moyennement d'accord/ tout à fait d'accord), ce qui laisse aux répondants une réponse centrale « neutre » synonyme de « porte de sortie » à des questions auxquelles il n'a pas d'avis tranché. Il peut être interprété comme si l'on répondait « ni l'un ni l'autre » et est considéré comme une option facile. C'est à la fois un avantage puisqu'à certains moments, il est difficile d'être discriminant, mais aussi, un inconvénient puisque la réponse recueillie est imprécise. C'est donc pour cela que lors des réponses aux questionnaires, nous avons demandé aux professeurs de nous expliquer les raisons de leurs choix et de développer. Cet outil reste cependant un très bon outil de mesure pour recueillir des informations sur notre thématique et évaluer les opinions et les attitudes des professeurs.

Pour ce qui est des entretiens, la recherche étant basée sur une analyse qualitative, les résultats sont non représentatifs de la réalité compte tenu de l'échantillon limité de professeurs interrogés sur ce sujet. Par exemple, l'enseignant T2 questionné n'est pas représentatif des enseignants « débutants » décrits dans les recherches puisque ses expériences personnelles, son statut d'enseignant brigade et sa personnalité en font une personne très peu stressée, exprimant peu sa colère et donc assez éloignée des symptômes liés au burnout. Il y a également la subjectivité des questions posées sur des critères personnellement choisis puisqu'ils ont été créés à un moment donné. Les entretiens semi-directifs n'ont pas permis aux enseignants interrogés de s'exprimer « librement » sur le sujet, les critères étant définis dès le début de l'entretien.

Enfin, il a été difficile de mesurer qualitativement les paramètres du travail émotionnel et de l'ancienneté puisque de nombreuses variables sont interdépendantes du travail émotionnel. Par exemple, selon Hochschild (1989), la variable du sexe entre en jeu dans le travail émotionnel. En effet, selon ses recherches, les femmes font plus de travail émotionnel (afficher des émotions positives et cacher celles négatives) que les hommes. La question de l'âge est à prendre aussi en considération puisque les enseignants jeunes, en termes d'âge, réalisent plus de travail émotionnel que les enseignants plus vieux. Il aurait fallu, pour mener plus rigoureusement cette recherche et ne considérer que le paramètre de l'ancienneté, questionner des enseignants du même sexe avec un âge similaire et dont l'ancienneté diffère. Cependant, avec le panel réduit de participant et dans le temps imparti, il était impossible de respecter cette rigueur.

Ouverture : perspectives professionnelles et personnelles

Après deux années de recherches, ce travail synthétique vient répondre à plusieurs attentes que nous avons concernant cette thématique. D'abord, grâce au résumé de plusieurs travaux, nous avons pu aborder un concept clé des métiers du professorat : le travail émotionnel. Ce concept comprend de nombreux sous-items que nous avons décrits tout du long de ce mémoire : les émotions au sens strict, les stratégies de régulation émotionnelles, les règles d'affichage que la profession prescrit et les caractéristiques émotionnelles. Nous avons compris la complexité de ce concept puisque de nombreux paramètres influencent ce dernier comme l'âge, le sexe, la personnalité et enfin, l'ancienneté, paramètre que nous avons mis en avant dans cet écrit. Nous avons vu les liens qui existent entre ce travail et la santé des enseignants au travail. Nous avons abordé les liens de ces deux notions en incluant le paramètre de l'ancienneté grâce à l'interview de trois professionnels. Nous avons pu recueillir leur réflexion sur le sujet grâce à un questionnaire sur le travail émotionnel et un entretien concernant leur santé au travail.

Ce travail de réflexion nous déstabilise, tant par nos représentations subjectives de la thématique que par les réalités du terrain qui diffèrent ou convergent de nos hypothèses de départ et des écrits scientifiques. En effet, les professeurs questionnés n'adoptent pas une seule stratégie de régulation émotionnelle (acting de surface ou acting de profondeur) comme dans d'autres métiers, mais composent avec les deux. De plus, l'enseignant débutant exprimant majoritairement la stratégie de surface devait être plus à même de ressentir les symptômes du stress ou du burnout. Or, le professeur interrogé ne se retrouve pas dans ce type de situation. Ainsi, il serait judicieux, pour approfondir ce travail de recherche, d'aller questionner un échantillon plus élevé d'enseignants débutants (T1 à T3) pour analyser si les résultats sont identiques à ceux trouvés dans notre étude.

Cette recherche s'inscrit dans le but d'améliorer notre QVT au travail et notre pratique professionnelle grâce aux recueils de témoignage de professeurs exerçant avec une ancienneté, des niveaux, des villes et un public différents. Ainsi, une bonne QVT est nécessaire pour préserver sa santé et son bien-être au travail (Guide de la qualité de vie au travail, 2018). Cette recherche nous a permis de trouver les causes de l'épuisement professionnel, d'en comprendre les conséquences et d'entrevoir les solutions pour prévenir ou pour intervenir en cas de détérioration de notre santé au travail. L'approfondissement de ce travail, en tant que futur professionnel, nous amènerait à explorer les différentes solutions à transmettre pour éviter cet épuisement professionnel lui-même rattaché à la perte du sentiment d'efficacité personnelle. Dans le cas de la prévention, les orientations principales se baseraient sur la formation initiale des enseignants et leur assistance. Si cet épuisement n'a pas pu être prévenu, il faut dans ce cas intervenir par le biais de différents moyens individuels : pratiquer un exercice physique régulièrement, adopter une alimentation équilibrée et pratiquer des techniques de relaxation telles que la technique de Jacobson. Ou bien, par le biais de différents moyens organisationnels comme la mise en place de groupe de paroles pour que les enseignants puissent échanger leurs pratiques ou discuter sur diverses situations problématiques vécues.

Bibliographie

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations : Antecedents, consequences and moderators. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(2), 229-246.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508>
- Austin, E. J., Dore, T. C. P., et O'Donovan, K. M. (2008). Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.001>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., et Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341-356. [https://doi.org/10.1016/s0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/s0001-8791(02)00030-1)
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the central nervous system. *American Journal of Physiology*, 84(3), 490-513. <https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1928.84.3.490>
- Best, R. G., Downey, R. G., et Jones, R. G. (1997, April). *Incumbent perceptions of emotional work requirements*. Paper presented at the 12th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, Missouri, États-Unis. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Bradley, H. B. (1969). Community bases treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370. <https://doi.org/10.1177/001112876901500307>
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). « Emotional labor and burnout : Comparing two perspectives of “people work” », *Journal of Vocational Behavior*, 60, p. 17 – 39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (1998). On the dimensionality of emotional labour : development and validation of the emotional labour scale. Paper presented at the First Conference on Emotions in Organizational Life, San Diego, États-Unis. <https://doi.org/10.1348/096317903769647229>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57–67. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.7.1.57>
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39(1-4), 106-124. <https://doi.org/10.2307/1415404>

Chau, S. L., Dahling, J. J., Levy, P. E., et Diefendorff, J. M. (2009). A predictive study of emotional labor and turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 30(8), 1151-1163. <https://doi.org/10.1002/job.617>

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris, France : Retz.

Curchod-Ruedi, D., Doudin, P. A., et Baumberger, B. (2011). « Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école ». In Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., et Lafranchise, N. (Ed), « La santé psychosociale à l'école », t. I, *La santé des enseignants et des enseignantes* (p. 179-202), Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. Chicago, États-Unis : University of Chicago Press,

Dely, B., Guilbot-Christaki, S., Moussa, N., Douillet, P., et Issartelle, P. (2018). Guide de la qualité de vie au travail – Outils et méthodes pour conduire une démarche QVT. DGAFP et Anact, 54p. <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-qvt-2019.pdf>

Doray, B. (1981). *Le taylorisme, une folie rationnelle ?* Paris, France : Dunod.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1967). Head and body cues in the judgment of emotion: A reformulation. *Perceptual and Motor Skills*, 24(3, PT. 1), 711-724. <https://doi.org/10.2466/pms.1967.24.3.711>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of non-verbal behavior. *Semiotica*, 1(1), 49-98. <https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Manual for the Facial Action Code*. Palo Alto, CA, États-Unis : Consulting Psychologist Press.

Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves - 2e éd. - 19 clés pour favoriser l'apprentissage : 19 clés pour favoriser l'apprentissage (Enfances) (French Edition)*. Paris, France : Dunod.

Freudenberger, H. J. (1974) « Staff burn-out », *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and in labour ? Toward an Optimal exploitation of human capital and knowledge management. In *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, n° 113, Paris, France : Université Panthéon Sorbonne, 35 p. <http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>

- Goffman, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York, États-Unis : Overlook Press.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence : The New Science of Human Relationships*. New York, États-Unis : Bantam.
- Grandey, A. A. (2000). « Emotion regulation in the workplace : A new way to conceptualize emotional labor », *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation : An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Paris, France : Seuil.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575. <http://www.jstor.org/stable/2778583>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart : commercialization of human feeling*. Berkeley, États-Unis : University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1989). *The Second Shift*. New York, États-Unis : Avon Books.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, n° 9(1), 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- James, W. (1884). What is an emotion ? *Mind*, os-IX(34), 188-205. <https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188>
- Janot-Bergugnat, L., & Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, France : Armand colin.
- Jégo, S., Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation & formations*, 92, 77-113. <https://doi.org/10.48464/halshs-01521720>
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout : A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284-297. <https://doi.org/10.1037/h0079772>
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain : Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work : Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York, États-Unis : Basic Books.

Kirouac, G. (1989). *Les émotions*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lange, C. G. (1885). *The Emotions : A psychophysiological study*. Baltimore, MD, États-Unis : William & Wilkins.

Laugaa, D., Rasclé, N. & Bruchon-Schweitzer, M., (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers : a transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>

Lazarus, R., & S. Folkman (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, États-Unis : Springer Publishing Company.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout : Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), 3-20. <https://doi.org/10.1002/job.4030140103>

Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12(2), 91-103. https://psychologie-travail.cnam.fr/medias/fichier/competences_emotionnelles_1229702226980.pdf

Mackay, C. J., & Cooper, C. L. (1987). « Occupational stress and health: Some current issues ». In Cooper, C. L., & Robertson, I. T. (Ed.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 167-199). Chichester, Angleterre : John Wiley and Sons Ltd.

Maslach, C. (1982). *Burnout : The costs of caring*. Englewood Cliffs, NJ, États-Unis : Prentice Hall.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA, États-Unis : Jossey-Bass

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). « The measurement of experienced burnout », *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). « The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor », *Academy of Management Review*, 21(4), 986 – 1010. <https://doi.org/10.2307/259161>

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1997). « Managing emotions in the workplace », *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257 – 274. <http://www.jstor.org/stable/40604147>

Pagès, M. (1986). *Trace ou sens : Le système émotionnel*. Paris, France : Hommes et groupes.

Pines, A. M. (2002). Teacher burnout : A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 8(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>

Plutchik, R. (1980). *Emotion : A Psychoevolutionary Synthesis*. New York, États-Unis : Harper & Row.

Rasclé, N., Janot-Bergugnat, L., et Hue, S. (2011). « Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants ». In P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. et Lafortune, N. La franchise *la santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp. 137-156). Québec, États-Unis : Presses Universitaires de Québec,

Rogers, C. (1961). *Le développement de la personne* (trad. Herbert). Paris, France : Dunod.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York, États-Unis : Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature* 138(3479), 32-32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>

Selye, H. (1976). *The stress of life* (Éd. Révisée). New York, États-Unis : McGraw-Hill.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., et O'Connor, C., (1987). « Emotion knowledge : Further exploration of a prototype approach », *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6) : 1061-1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>

Simpson, P. A., & Strohm, L. K. (2004). Gender differences : Emotional expression and feelings of personal inauthenticity. *Journal of Applied psychology*, 89(4), 715-721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.715>

Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler*, 9(1), 9-18. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0009>

Stanislavski, C. (1965). *Ma vie dans l'art*. Paris, France : Librairie théâtrale.

Sutton, R. E. (2005). Teachers' emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. *Clearing House*, 78(5), 229-234. <https://www.istor.org/stable/30189914>

Truchot, D. (2016). Épuisement professionnel (burnout). Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés* (pp. 181-186). Paris, France : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0181>

Virat, M., & Lenzi, C. (2018, 15 septembre). La place des émotions dans le travail socio-éducatif. *Sociétés et jeunesse en difficulté*. Consulté le 16 avril 2022, à l'adresse <https://journals.openedition.org/sejed/8925>

Wichroski, M. A. (1994). The secretary: Invisible labor in the workworld of women. *Human Organization*, 53(1), 33–41. <https://doi.org/10.17730/humo.53.1.a1205g53j7334631>

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237-268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

Zapf, D., Isic, A., Bechtoldt, M., et Blau, P. (2003), What is typical for call centre jobs ? Job characteristics, and service interactions in different call center. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 311-340. <https://doi.org/10.1080/13594320344000183>

Annexes

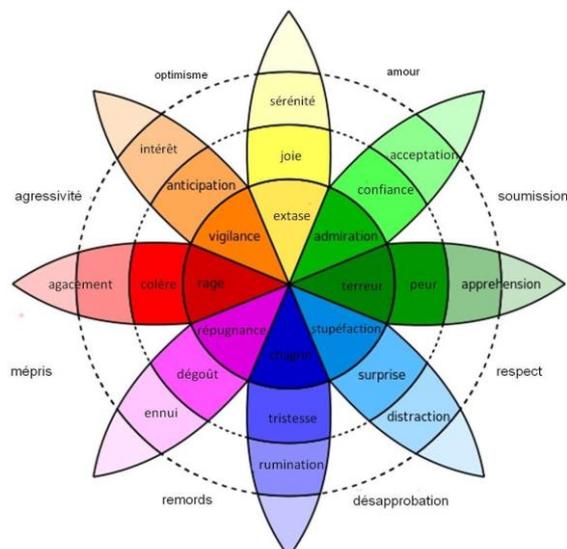
Annexe 1 : L'expression faciale des 6 émotions de base de Ekman (1971 : première liste)

(Source : <https://fr.linkedin.com/pulse/quelles-sont-les-6-émotions-primaires-christophe-gauthier>)



Annexe 2 : Le circumplex de Plutchik en deux dimensions (Source :

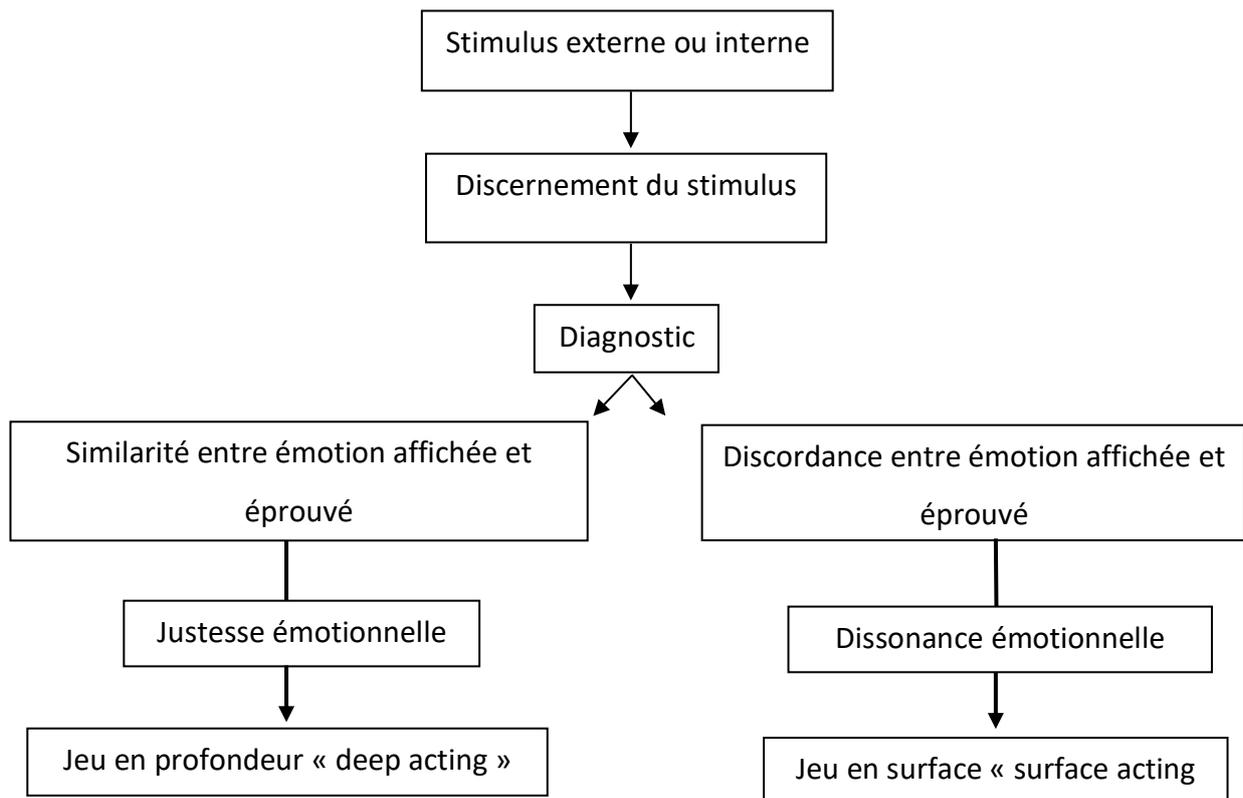
<https://docplayer.fr/60499267-Approche-clinique-des-emotions-du-normal-au-pathologique.html>)



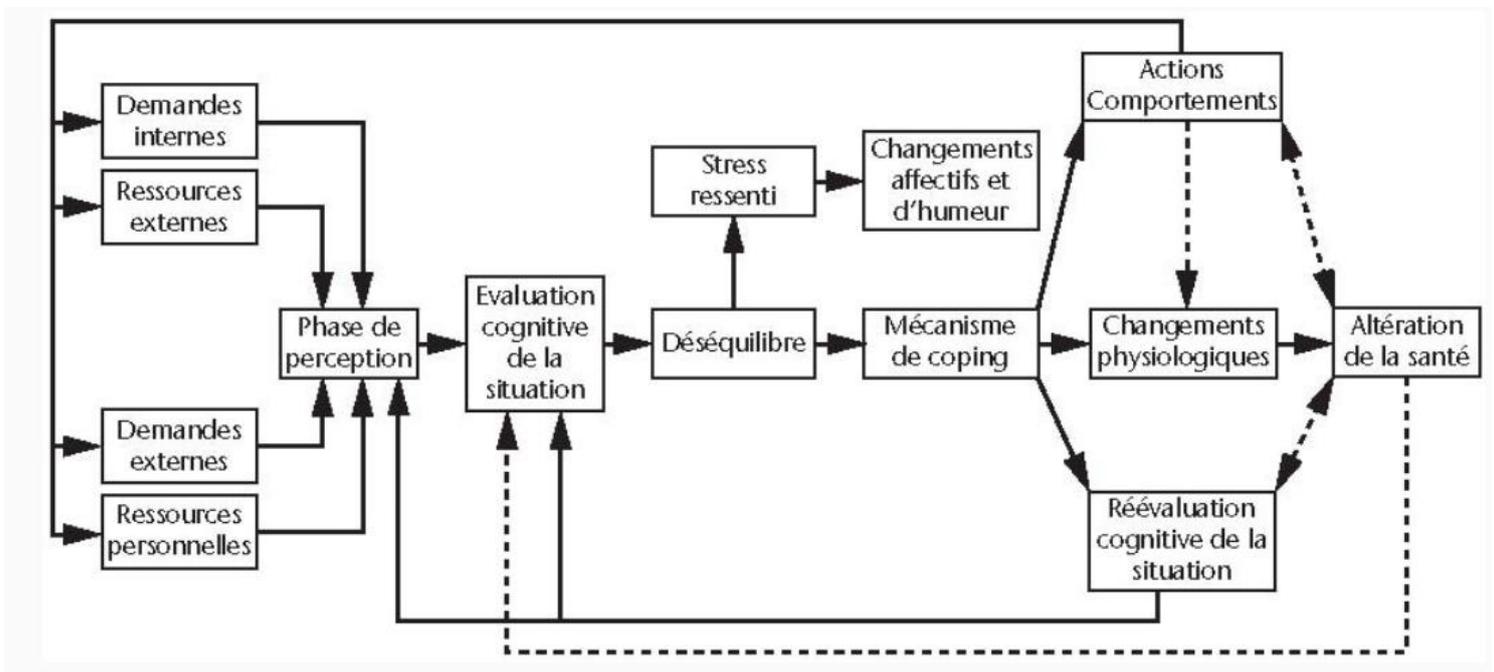
Annexe 3 : Tableau explicatif des émotions primaires

Émotions de base	Déclencheur	Fonction de l'émotion	Comportements réflexes	Besoins à satisfaire
Colère	Obstacle, injustice,	Intimider la personne en face pour économiser de l'énergie en évitant un conflit	Cri, attaque verbale pouvant amener à de la violence physique et verbale	Besoin de changement, d'être reconnu, respecté pour son rétablir son intégrité
Joie	Réussite, réalisation de soi, reconnaissance	S'auto récompenser, renforcer le lien avec les autres, extérioriser	Rire, sourire, manifester son plaisir, satisfaction	Maintenir et renouveler la situation, partager avec les autres
Peur	Danger actuel ou potentiel, inconnu	Amplifier les réactions adaptatives face à un danger avéré	Protection, survie, fuite, combat, évitement	Être protégé, rassuré et restaurer un cadre rassurant. Augmenter sa vigilance pour mieux appréhender un futur danger
Tristesse	Perte, rupture, séparation	Attirer l'aide, le soutien et l'empathie alors qu'on est en détresse pour exprimer sa douleur ou l'envie de rester seul	Pleur, repli sur soi, mélancolie, nostalgie, morosité et fatigue.	Réconfort, avoir une aide, une présence pour signaler l'existence d'un problème dans son quotidien
Dégoût	Substance toxique et nocive	Se protéger de l'intoxication et de la contamination	Rejet, éloignement réflexe, recul	Prise de distance pour se sentir en sécurité
Surprise	Inconnu, imprévu, nouveauté	Mobiliser l'attention immédiate	Sursaut, cris, figement	Si expérience agréable envie que ça se reproduise et inversement

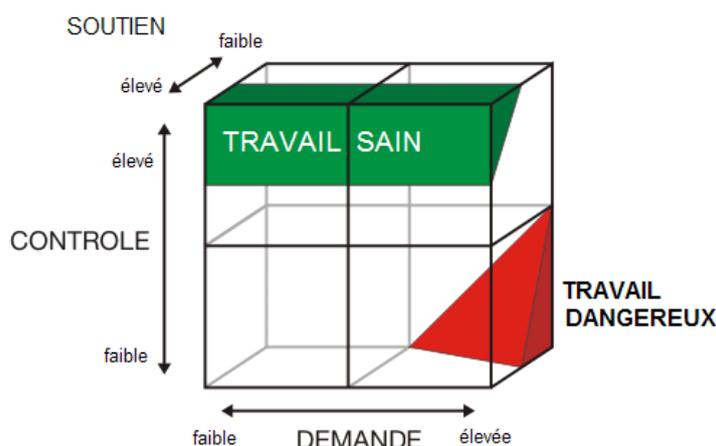
Annexe 4 : Schéma explicatif du travail émotionnel (Hochschild, 1983 ; Goffman, 1959)



Annexe 5 : Modèle théorique du stress : Approche transactionnelle de Mackay et Cooper (1987)



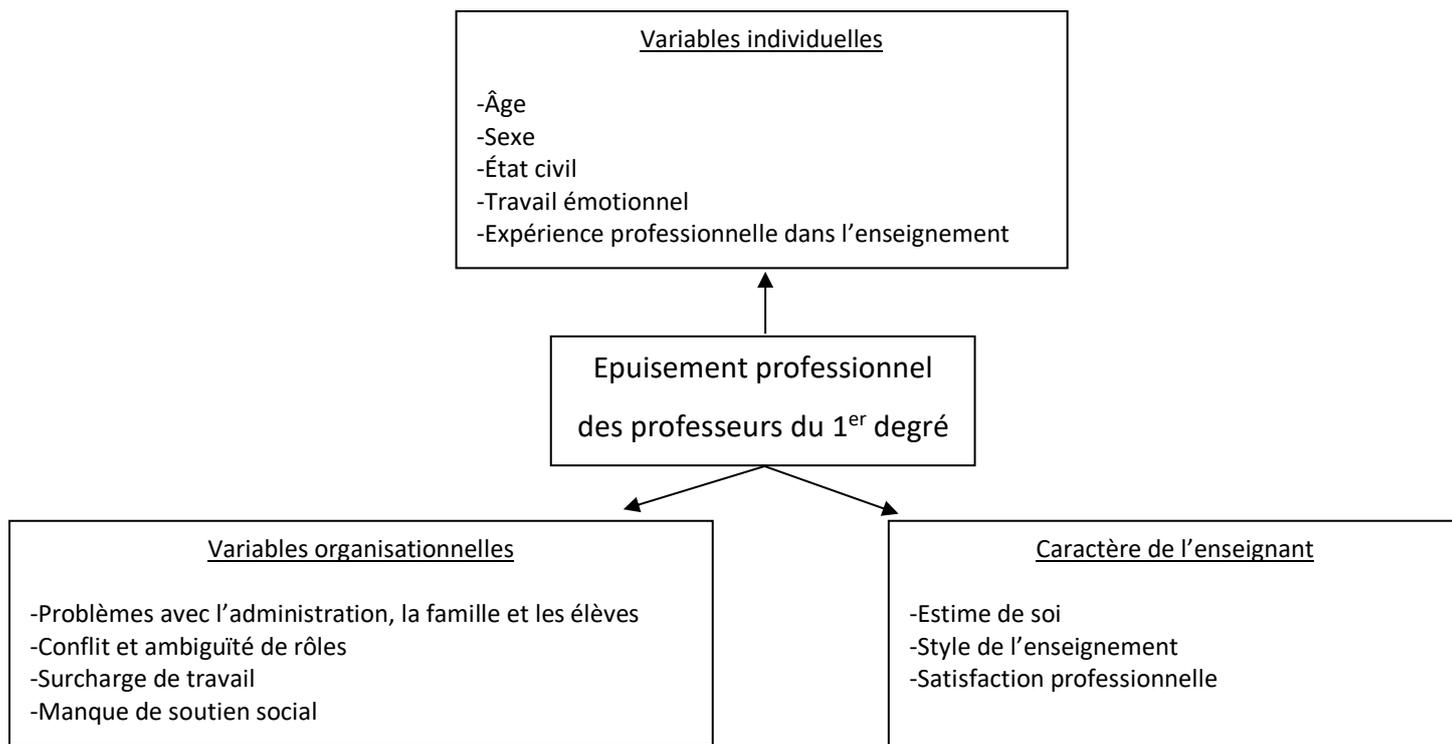
Annexe 6 : Modèle tridimensionnel de prévention du stress (Karasek et Theorell, 1990)



Annexe 7 : Les 6 causes du burnout selon Maslach et Leiter (1997)

Les causes	Définitions
« La surcharge de travail »	En termes de qualité comme de quantité
« Le conflit de rôle »	Se retrouver à assumer des exigences paradoxales et donc être incertain sur le rôle à tenir
« Le manque de contrôle »	L'impuissance devant la prise de décisions, la façon de déterminer les priorités et la façon de les effectuer
« Des récompenses insuffisantes »	L'emploi n'est pas garant d'une certaine sécurité, distinction ou compensation "intrinsèque et extrinsèque.
« La rupture de la communauté »	La perte de lien entre les individus qui sont inquiets concernant leur devenir et la sécurité de l'emploi, dû à une concentration importante des profits sur une courte durée ce qui met à l'écart, la considération des professionnels.
« Les conflits de valeurs »	L'existence de contradictions entre les valeurs profondes de l'individu et celles imposées au travail.

Annexe 8 : Figure représentant la plupart des causes possibles de l'épuisement professionnel chez les enseignants



Annexe 9 : Echelle de mesure du travail émotionnel (Brotheridge et Grandey, 2002)

	Ressenti		
Questions sur les 6 facteurs du travail émotionnel	Pas du tout d'accord	Moyennement d'accord	Tout à fait d'accord
1-INTENSITE : Mon travail exige de moi :			
a) ...d'exprimer des émotions intenses (= émotions puissantes qui dépasse ce qu'on était en droit d'attendre dans ce type de situation) ? Par rapport à quelles situations ? Dans quel cadre ?			
2-VARIETE : Mon travail me demande :			
a) D'afficher (sans la parole) différentes sortes d'émotions quand j'interagis avec les autres : les collègues, les parents, les élèves (gestes, faciès)			
b) D'exprimer (avec la parole) différentes sortes d'émotions quand j'interagis avec les autres : les collègues, les parents, les élèves			
3- ACTING DE SURFACE :			
Mon travail exige :			
a) Que je m'empêche quelque fois d'exprimer mes sentiments véritables (faire semblant) à l'égard d'un élève ? Pour quelle raison et dans quel cas ?			
b) Que je fasse semblant d'avoir des sentiments que je n'ai pas réellement à l'égard de mes collègues ?			

<p>Pour quelle(s) raison(s) ? Avez-vous un exemple de situation ?</p>			
<p>c) Que je cache mes véritables sentiments ou opinions (faire semblant) à propos d'une situation lors de rencontre avec des parents ?</p> <p>À quoi ça vous sert ? Avez-vous un exemple de situation ?</p>			
<p>4-ACTING DE PROFONDEUR : Mon travail exige :</p>			
<p>a) Dans la situation de relation avec un élève, je fais l'effort de ressentir des émotions telles qu'empathie et compréhension</p> <p>Pour quelle raison ?</p>			
<p>b) Dans ma relation avec les élèves, j'essaie de ressentir réellement les émotions que je suis sensée montrer (similarité entre émotions affichées ou exprimées et ce que je ressens = authenticité)</p> <p>Que ça soit dans la colère, la joie, la peur, la tristesse ?</p>			
<p>c) Je pense qu'il est nécessaire pour bien faire mon travail de ressentir certaines émotions préconisées dans mon métier.</p> <p>Quelles émotions selon vous sont préconisées à l'exercice du métier d'enseignant ? Lesquelles sont à réprimer ?</p>			
<p>5- BESOINS D'AFFICHER DES EMOTIONS POSITIVES :</p> <p>Mon travail exige de :</p>			

<p>a) Rassurer les élèves ou leurs parents en détresse ou bouleversés, leur redonner le sourire</p> <p>Dans quelles situations ? Comment procédez-vous pour les rassurer ?</p>			
<p>b) Calmer des élèves angoissés</p> <p>Quelles sont vos méthodes ?</p>			
<p>c) Exprimer de l'amabilité, de la politesse (sourire, complimenter, discuter avec les élèves de sujets du quotidien)</p> <p>Exemple de situation ?</p>			
<p>6- BESOINS DE CACHER DES SENTIMENTS NEGATIFS :</p> <p>Mon travail exige de :</p>			
<p>a) Cacher sa colère, garder son calme</p> <p>Pour quelle raison ? Exemple de situation ?</p>			
<p>b) Cacher sa crainte, ne pas pleurer</p> <p>Pour quelle raison ? Exemple de situation</p>			

Annexe 10 : Talon sociologique des professeurs interviewés

	T+2 ans	T+ 11 ans	T+ 31ans
Âge	24	34	52
Sexe	M	F	F
Date d'obtention du diplôme	2021	2010 et titulaire en 2011	Titulaire en 1991
Expérience professionnelle (Ancienneté)	2021 : brigade (remplacement long) dans un peu tous les niveaux dans plusieurs écoles (CE2, PS, MS, CM1, CM2).	11 ans 2011 : remplacements en maternelle et cycle 3. 2012 : poste en ULIS jusqu'en 2020 (tous des âges différents de petite section à CE2). 2021 : IME en tant qu'enseignante : PS à CE1 dans la classe.	31 ans 1991-1996 : enseignante en Zone Education Prioritaire (91) 1996 : GS BORDES et CE1 Nay (64) 1997 : CM1/CM2 Lée (64) 2009 :CM1/CM2 (64)
Lieu d'exercice (ville)	Lamarque (33)	Pau (64)	BIZANOS (64)
Niveau dans lequel il exerce actuellement	Remplace une TRS (MS, GS et CM1) dans 2 écoles à	Remplaçante depuis septembre 2022	CM1 / CM2
Nombre d'années dans lequel il exerce le niveau actuel	Pas de niveau fixe	10 ans d'ULIS	25 ans Mais 10 ans à mi-temps de 1998 à 2009
Autre(s) niveau(x) effectué(s)	Tous sauf CP et CE1	IME	CE1-GS
Date de l'entretien	22.09.2022	14.09.2022	25.09.2022

Annexe 11 : Résultats de l'échelle de mesure du travail émotionnel des 3 professeurs questionnés

1-INTENSITE : Mon travail exige de moi :

a) ...d'exprimer des émotions intenses (= émotions puissantes qui dépasse ce qu'on était en droit d'attendre dans ce type de situation) ? Par rapport à quelles situations ? dans quel cadre ?

T+ 2ans : Moyennement d'accord

Je ne suis pas quelqu'un de nature qui montre mes émotions de nature. Je sais qu'il y a des choses à montrer et des choses à ne pas montrer. J'arrive à faire la part des choses. Par exemple pleurer, je ne vais pas le faire devant les enfants. J'arrive à me canaliser, je n'ai pas eu de situation où je me suis laissé déborder par les émotions.

T+11ans : Moyennement d'accord

Ça n'arrive pas tous les jours et heureusement. Dans chaque classe, 1 situation au moins à l'année arrive. On ne sait pas comment réagir et on n'est pas formé à ça. Par exemple, face à un enfant qui exprime de la violence, on est complètement dépassé.

Exemple de situation : une fois, il m'est arrivée de me faire taper par un élève. Ce que j'ai dû faire, c'est une maîtrise des bras pour le contenir (parfois ça marche, d'autres fois ça empire, avec lui, ça avait marché), le sortir de devant les autres en dehors de la classe. Quand tu prends l'enfant, ça peut être violent parfois. Se protéger, protéger les autres et lui-même est primordiale. Je l'assois, je reste avec lui pour garder cette sécurité (souvent dans une pièce où il n'y a rien). J'attends qu'il se calme pour discuter. Il faut également alerter les collègues pour avertir de la situation, avoir du soutien et aussi qu'il surveille le reste de la classe.

Certaines situations nécessitent de laisser s'exprimer l'enfant, qu'il finisse sa crise. Nous, on ne doit pas réagir à chaud.

T+31ans : Moyennement d'accord

Il faut prendre de la distance par rapport aux réflexions des enfants et aux révélations de certains. Par contre, nous restons des éponges, et le sport doit nous permettre d'évacuer certaines tensions nerveuses.

2-VARIETE : Mon travail me demande :

a) D'afficher (sans la parole) différentes sortes d'émotions quand j'interagis avec les autres : les collègues, les parents, les élèves (gestes, faciès)

T+ 2ans : Moyennement d'accord

Oui moyennement d'accord. Avec des MS ou des GS, le langage corporel est important pour se faire comprendre. Par exemple, dans les moments de regroupement un petit froncement de sourcil, bras croisés. Le sourire aussi sur l'accueil des petits le matin. Avec les parents, je me dois d'être souriant, avoir une position rassurante. Pour moi, c'est hyper important ce lien de communauté éducative. Je n'ai pas eu le cas de parents méchants ou embêtants.

T+11ans : Moyennement d'accord

Qu'avec les élèves oui. Le regard est important. Par exemple, lorsqu'ils sont avec l'AESH, les élèves n'ont pas le même comportement qu'avec l'enseignant. Donc parfois, avoir et le regard et une bouche inexpressive ça suffit pour qu'ils comprennent. Parfois, le fait de rajouter le doigt sur la bouche est une aide en plus.

Avec la hiérarchie et les parents, je ne me vois pas faire cela.

T+31ans : Moyennement d'accord

Ça dépend :

-Avec les collègues, on se connaît assez pour afficher nos ressentis personnels (sourire, froncer les sourcils quand on n'est pas d'accord).

-Les élèves quant à eux nous observent suffisamment pour comprendre au ton de la voix, à notre posture et mimiques nos ressentis et s'adaptent pour la plupart quand c'est nécessaire.

-Avec les parents, une certaine réserve et distance sont nécessaires pour conserver des rapports cordiaux sans affect.

b) D'exprimer (avec la parole) différentes sortes d'émotions quand j'interagis avec les autres : les collègues, les parents, les élèves

T+ 2ans : Tout à fait d'accord

Oui, bien-sûr. Avec les élèves, je nuance ma voix : je hausse le ton si je suis en colère ou que des élèves me dérangent.

Avec les parents aussi, je l'exprime « je suis content, là ça va bien ». Quand ça va mal, je vais nuancer avec les parents aussi « il a été agité, il y a eu quelques problèmes avec des camarades » au lieu de dire « il a tapé », car on ne sait jamais ce qu'il se passe à la maison, surtout quand on est brigade puisqu'on ne les suit pas sur toute l'année.

T+11ans : Tout à fait d'accord

La plus utilisée pour moi est la joie particulièrement lorsqu'un élève réussit quelque chose qu'il n'arrivait pas à faire (apprendre à lire par exemple). « Bravo, je suis fière de toi, tu peux être fier de toi, je suis fière ».

T+31ans : Tout à fait d'accord

On communique pour dire ce qui ne fonctionne pas sachant que les personnalités sont différentes ; on fait des compromis pour le bien de tous.

On exprime nos requêtes pour les associations des parents d'élèves avec des projets pédagogiques à l'appui.

Pour les entretiens avec les parents, il faut énoncer des faits et des constats sans y introduire si possible de culpabilité.

Il faut se montrer optimiste et empathique, car l'enfant est à l'école pour apprendre et progresser à son rythme.

3- ACTING DE SURFACE : Mon travail exige :

a) Que je m'empêche quelque fois d'exprimer mes sentiments véritables (faire semblant) à l'égard d'un élève. Pour quelle raison et dans quel cas ?

T+ 2ans : Tout à fait d'accord

Oui, surtout quand on est énervé, même si des fois, il y en a qui nous fatigue, je vais nuancer mes propos. À l'inverse, parfois pour le chouchou, aussi, ça arrive, il faut tempérer en restant assez neutre pour ne pas créer d'injustice, mais c'est très dur.

Avec un élève qui m'a frappé et insulté. Je sais qu'ils sont en apprentissage de la vie sociale, qu'ils ne mettent pas du sens sur ce qu'ils disent même si parfois il y a une intention, qu'ils sont impulsifs. Donc, avec les petits, je prends du recul et rester assez neutre et ne pas montrer mes émotions et espérant d'être bienveillant. Il était en pleine crise, je lui ai dit « tu n'as pas à me dire ça, on en parlera plus tard » et pas trop de

dialogue, car ils sont trop petits « fais attention à ton comportement et aux phrases que t'utilises, car ça peut blesser les personnes ». Je ne voulais pas en rajouter plus, car il avait un dossier déjà assez chargé. Je ne l'ai pas dans ma classe, c'était pendant la récréation.

T+11ans : Tout à fait d'accord

Cela m'est déjà arrivée lorsqu'un élève fait exprès de faire du bruit alors qu'un élève en particulier déteste le bruit et lui demande gentiment d'arrêter.

Alors que vous ne pensez pas ça ? J'insiste et je lui demande d'arrêter. Si ça ne marche pas, oui ça m'énerve, je me dis dans ma tête « Moi aussi, il m'énerve avec son bruit. Elle le fait exprès, en plus ça me casse les bonbons ». Mais je ne le dis pas pour autant. Le pire, c'est que cette enfant savait les problèmes de bruit qu'un autre enfant de la classe avait. L'enfant demande gentiment d'arrêter en plus. La valeur de respect est primordiale donc je lui fais savoir « t'aimerais que je fasse pareil si tu n'aimais pas ? »

D'autres fois, j'exprime mon agacement mais ce que je ressens c'est de la colère. Cela m'est déjà arrivé lorsqu'un élève se moque d'un autre élève, se vante trop de ses réussites et manque de respect à l'adulte. À ce moment, mettre le doigt sur les défauts, ça marche généralement bien.

Pourquoi faire cela ? Simplement parce que j'ai des valeurs auxquelles je tiens et qu'il me semble important de transmettre aux élèves : le respect de l'autre notamment et la coopération par ailleurs. Il ne s'agit pas de dire à l'élève « je ne t'aime pas » ou « je t'aime bien » mais de lui faire remarquer que son attitude et l'enfant qu'il est parfois me dérange.

Il faut bien sûr le faire de façon bienveillante. Le métier fait qu'on ne doit pas vraiment montrer sa colère. De plus, on a aussi peur du retour des parents. « La maîtresse est gentille ? » est la question des parents après la rentrée. Ce qui fait que je me retiens par peur des parents et de les avoir sur le dos en plus du métier qui veut cela.

A contrario, avec un élève particulièrement attachant, j'ai pu faire preuve de « favoritisme », au détriment de l'élève finalement. La prise de recul est absolument nécessaire pour justement, mettre de côté ses sentiments et agir professionnellement.

T+31ans : Tout à fait d'accord

Il faut savoir se montrer exigeante face au travail de l'élève et clair dans cette attitude pour qu'une confiance réciproque s'installe.

Par contre, les attentes ne sont pas les mêmes en fonction du parcours scolaire et familial de l'enfant.

Faire semblant ne fait pas partie de mon attitude, s'adapter me paraît plus judicieux

b) Que je fasse semblant d'avoir des sentiments que je n'ai pas réellement à l'égard de mes collègues ? Pour quelle(s) raison(s) ? Avez-vous un exemple de situation ?

T+ 2ans : Tout à fait d'accord

Avec mes collègues, oui quand je travaillais en binôme en tant que stagiaire je faisais des concessions. Je pouvais être agacé mais je ne lui disais pas car on travaillait en binôme et je ne voulais pas me le mettre à dos. On n'était pas d'accord sur la gestion de classe, le partage du travail. Je faisais semblant pour ne pas se diviser ou qu'il se fâche. Je ne sais pas comment il va réagir : si je lui dis ce que je pense réellement, peut-être qu'il va se braquer.

T+11ans : Moyennement d'accord

Avec les collègues oui.

Avec les collègues, notamment des collègues virulents, blessants. Je m'efface, je ne dis rien, je « m'écrase » même. Je me protège de cette manière-là.

Situation : dans sa 3ème année : suite à une inspection, l'inspectrice a relevé que des collègues de cycle 3 n'incluaient pas mes élèves. À la fin

de l'année scolaire, quand l'inspectrice leur en a parlés, la collègue m'a littéralement pris à partie devant tous les collègues de l'école, m'insultant même. Je n'ai su comment réagir, j'ai pleuré à la sortie de la réunion. Elle m'a dit : « tu es une taupe », car j'avais dit la vérité à l'inspectrice ». J'avais osé dire à l'IEN ce que je pensais de l'enseignante malgré le fait qu'elle soit ancienne et moi nouvelle.

J'ai demandé à changer d'école vraiment par rapport à cette situation. Je n'avais pas de soutien des collègues en plus et personne n'osait rien dire alors qu'ils n'en pensaient pas moins d'elle. Pour finir « l'anecdote », le lendemain, elle a fait un infarctus (sans décès). Cela s'est passé en fin d'année. C'est ma seule grosse expérience si je puis dire.

Autre situation (il y a 1 an) : même situation dans un IME cette fois-ci où une éducatrice sportive s'exprime par des propos méprisants à l'égard de l'équipe enseignante. Étant à ce moment-là représentante des enseignantes, je n'ai su quoi dire et j'ai pleuré à la sortie de la réunion.

Le problème avec cette éducatrice : les enseignants, on est seul sans éducateur à 12 élèves. Les éducateurs ont que 3 enfants maximum donc pour moi, c'est normal surtout que là, c'était pour du sport. Elle m'a répondu « Vous êtes censés être devant 30 enfants et 12 ce n'est rien du tout. Vous faites que vous plaindre ». C'était des adolescents violents et qui ne savent pas pourquoi ils sont là donc 12 c'est énorme.

C'était une réunion avec une trentaine de personnes, je suis restée bouche bée, sans voix et je ne savais pas comment me défendre. Les collègues viennent me voir après pour me soutenir, mais personne n'ose rien dire pendant la réunion même de la part de la direction. Il faudrait mettre en place une bonne formation sur la communication non-violente et avoir plus de soutien de sa hiérarchie. J'ai tout de même osé aller voir la directrice après pour lui dire « j'aurais aimé être aidé et soutenu ».

Autre fait : particulièrement pour des enseignants qui ne partagent pas mon point de vue sur l'inclusion (professionnalisme). L'objectif est pour moi de ne pas les braquer donc je suis parfois hypocrite dans le seul et unique but qu'ils incluent mes élèves.

Le problème qui se pose est qu'il faut inclure et prendre en compte les difficultés obligatoirement des élèves et je suis complètement d'accord avec ça, c'est notre rôle. De leur dire « ah oui, je suis d'accord avec toi, c'est difficile d'inclure les élèves surtout celui-là car il est vraiment... » alors que je ne pense pas mais cela me protège en quelque sorte car on n'est pas d'accord et je ne partage pas ça.

En ULIS, on est des ENSEIGNANTS RESSOURCES : je donne des astuces justement aux enseignants qui veulent entendre ce que je pense et qui ne sont pas têtus. On va travailler ensemble, je mets en place des projets pour prendre la demi-classe de mes collègues pour les aider et finalement ça se fait naturellement à force et au final, ils ne vont plus dire que c'est dur d'inclure.

Certaines sont complètement fermées et je ne bataille pas : hypocrisie

T+31ans : Pas du tout d'accord

Ce n'est pas dans ma personnalité de faire semblant. On s'associe avec ceux qui nous correspondent pour nos projets. Pour les autres, chacun est libre et on essaie de respecter chaque personnalité. L'équipe enseignante est soudée depuis que je suis là, je n'ai pas eu de problème.

c) Que je cache mes véritables sentiments ou opinions (faire semblant) à propos d'une situation lors de rencontre avec des parents ? À quoi ça vous sert ? Avez-vous un exemple de situation ?

T+ 2ans : Tout à fait d'accord

Je n'ai jamais eu le cas d'avoir fait semblant avec des parents notamment avec des parents agressifs ou soûlants. Mais je pense que si j'ai cette situation, je serai amené à le faire surtout avec des parents qui ne veulent pas entendre ce que j'ai envie de leur dire pour ne pas se mettre les parents à dos et de la posture professionnelle demandée.

T+11ans : Moyennement d'accord

Avec les parents oui

Situation (il y a 3ans) : lors d'une rencontre avec des parents, je leur cachais que leur fils était parfois étourdi, tête en l'air ou qu'il se disputait avec d'autres enfants, car son père pouvait se montrer très violent verbalement vis-à-vis de son fils et le battait à la maison. Protéger l'élève était ma priorité.

Au début, je disais tout : par exemple, « il fait des erreurs en dictée » et je voyais le père qui s'énervait puis l'enfant avait peur avec des mouvements de recul. Ceci en dit long sur ce qu'il se passe à la maison. Au final, j'arrêtais de parler du comportement. Ce que je disais à l'élève, même si ce n'est pas bien : « Je n'ai pas tout dit à papa donc j'espère que tu vas améliorer ton comportement ». En revanche, cela a bien fonctionné. En fait, cet enfant ne savait pas s'y prendre dans la relation aux autres. Le père était dans le déni du handicap de son fils.

T+31ans : Tout à fait d'accord

Avec les parents, je suis obligée parfois de taire mes opinions personnelles sur leur mode de vie, régime alimentaire.

Afin de ne pas braquer ces familles envers la communauté éducative, je ne réponds pas à leurs arguments qu'ils élaborent pour ne pas inscrire leurs enfants aux sorties proposées de l'école.

Pour certaines communautés, les enfants ne vont pas en classe découverte, ne quittent pas le foyer même pour une nuit, pour d'autres, les parents ne font pas assez confiance à la maturité de leur enfant ou n'ont pas coupé le cordon avec leur enfant (c'est trop fusionnel).

Le plus dur fut de comprendre qu'un enfant doit se montrer à l'inverse autonome pour faire son sandwich, mais que les exigences des parents soient telles (sans gluten) que cet enfant ne pouvant accéder à une boulangerie adéquate soit privé de sortie.

4-ACTING DE PROFONDEUR : Mon travail exige :

a) Dans la situation de relation avec un élève, je fais l'effort de ressentir des émotions telles qu'empathie et compréhension. Pour quelle raison ?

T+ 2ans : Tout à fait d'accord :

Oui tout à fait d'accord. Il faut comprendre que ce sont des êtres humains. Il faut montrer qu'on les comprend et qu'on est là pour eux. On est là en premier pour les apprentissages, mais il faut aussi créer du lien pour qu'ils se fassent plus facilement. Donc il faut un lien d'affection mutuel.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

Ces sentiments me viennent assez naturellement, mais je fais l'effort à proprement dit quand je sens que l'élève est fatigué, qu'il paraît être en réelle difficulté devant l'exercice que je lui propose, qu'il lui est arrivé quelque chose de perturbant en dehors de l'école.

Pourquoi ? S'ajuster et être au plus près des besoins de l'élève fait partie du métier.

T+31ans : Tout à fait d'accord :

Cela fait partie intégrante de notre profession, cela doit être naturel le plus possible. Cela nous demande de la disponibilité et de la patience, c'est pourquoi ce métier nous pompe beaucoup d'énergie. Avec les années, et les modes de vie complexes de ces générations, c'est devenu indispensable.

b) Dans ma relation avec les élèves, j'essaie de ressentir réellement les émotions que je suis sensée montrer (similarité entre émotions affichées ou exprimées et ce que je ressens = authenticité). Que ça soit dans la colère, la joie, la peur, la tristesse ?

T+2ans : Moyennement d'accord

Oui certaines fois, on n'arrive pas à se contenir, surtout dans la joie et la réussite, ça sort, surtout avec des élèves qui ont des difficultés et qui réussissent. Quand tu vois l'avancement de certains, tu vas leur dire.

La colère non, je ne le montre pas réellement. Je vais m'adapter, nuancer ma voix et plutôt leur faire voir mon mécontentement, mon agacement. C'est calculé : je ne vais pas parler sur le coup de l'énervement. Je suis une personne très calme et je pars du principe que : quand on s'énerve, ce n'est pas forcément très clair, la personne peut se braquer et ça n'aboutit pas à ce qu'on veut.

Avec mes petits, je suis dans un rôle de théâtralisation et je suis détaché de ma personnalité et de ce que je ressens. Ce qui est différent avec les grands.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

C'est vrai, particulièrement en ULIS. C'est difficile dans le cas de la colère de réellement montrer ce qu'on ressent, car il faut la doser mais je vais plutôt leur montrer mon agacement quand ils me dérangent ou font du bruit. Ce n'est pas toujours évident, mais je vais la montrer en utilisant un vocabulaire adapté à ce que le métier nous demande d'être.

T+31ans : Moyennement d'accord

Étant assez spontanée, on lit assez vite mes émotions sur mon visage, surtout la stupéfaction face à certains arguments élaborés par les élèves. La peur ne m'est pas familière, la tristesse ne se cache pas non plus. En vieillissant, nous sommes de moins en moins en représentation, mais en communication. Pour ce qui est de la colère, je vais plutôt montrer de l'agacement même si je ressens de la colère puisque c'est plus approprié par rapport aux exigences du métier.

c) Je pense qu'il est nécessaire pour bien faire mon travail de ressentir certaines émotions préconisées dans mon métier. Quelles émotions selon vous sont préconisées à l'exercice du métier d'enseignant ? Lesquelles sont à réprimer ?

T+2ans : Tout à fait d'accord :

Tout à fait, c'est un métier qui se fait par passion et ça passe par les émotions. Il faut avoir envie de venir à l'école avec des émotions positives.

Émotions préconisées : épanouissement (faut avoir envie de venir pour le transmettre), Joie plaisir, enthousiasme, fierté, affection, curiosité.
Émotions à réprimer : la peur et la crainte, car on est un repère et on se doit d'être rassurant. La tristesse même si on n'est pas un robot. On a le droit d'être triste, mais il ne faut pas l'être trop et ça a un impact sur les apprentissages et ils le ressentent. Il y a aussi la colère, l'agressivité ou même pour aller plus loin la rage.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

Émotions à préconiser : joie, plaisir, enthousiasme, fierté, affection, curiosité.

Émotions à réprimer : la peur, la colère, aversion (dégoût), mépris, la crainte

T+31ans : Tout à fait d'accord

La bienveillance est sans nul doute à prévaloir. La rancune est à bannir, le pardon est à exercer régulièrement, car les parents s'immiscent dans l'école et dans la scolarité de leur enfant. Leurs paroles dépassent souvent leurs pensées sous l'effet de la colère, l'anxiété et il faut apprendre de plus en plus à désamorcer les situations de crise. La colère et le dégoût sont à réprimer.

5- BESOINS D’AFFICHER DES EMOTIONS POSITIVES : Mon travail exige de :

a) Rassurer les élèves ou leurs parents en détresse ou bouleversés, leur redonner le sourire

Dans quelles situations ? Comment procédez-vous pour les rassurer ?

T+2ans : Tout à fait d'accord :

Plein de petits gestes du quotidien notamment avec les maternelles : prendre du temps à côté de l'élève, sa façon de parler, penser à des choses positives : tout ça se transmet, se placer à sa hauteur aussi. La main sur l'épaule, mais faut faire attention, car on est des hommes. Le câlin ça m'arrive aussi surtout avec les moyennes sections, mais j'ai très peur d'avoir les parents sur le dos, ce sont eux qui viennent me voir pour le faire.

Avec des parents, je n'ai pas eu l'occasion d'avoir ça, mais j'entends de nombreuses choses de la part de mes collègues.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

Avec les élèves : gestes de tendresse (parfois, ils ont besoin d'être pris dans les bras, de faire un câlin pour être apaisé) et paroles réconfortantes et rassurantes, des compliments. Exemples : notamment en IME : si l'enfant veut une marque de tendresse, je me donne l'autorisation désormais de faire un câlin. Avant, je ne le faisais pas.

Exemple : une enfant à profil abandonnique, sa maman n'est pas venue au rendez-vous à l'école, seul endroit où elle aurait pu la voir car elle vit en foyer.

Pour les parents, c'est aussi présent et notamment en ULIS, car les parents qui ont leurs enfants dans ces instituts doutent de leur avenir. Ils placent une énorme responsabilité sur nos épaules et croient énormément en nous. Je trouve que les parents sont également plus présents et plus impliqués pour leurs enfants que dans des classes normales.

Il m'est arrivé de poser ma main sur la main d'une maman en pleurs. **Pourquoi ?** Elle était contente de joie que son enfant ait fait des progrès ! Le soulagement est sorti. Je lui avais dit « il faut y croire, bravo à lui ». Toujours mettre en avant les compétences, les réussites de leur enfant.

Papa inquiet pour l'avenir de sa fille en situation de handicap. Je l'ai rassuré, lui ai dit qu'il n'y avait rien de grave, qu'elle va s'en sortir, que je ferai tout pour.

Maman face à un enfant tyrannique à la maison : elle pleure quand elle raconte son quotidien. L'enfant se comportait bien à l'école donc elle pleurait, car à la maison, ce n'était pas le cas. Donc j'écoutais simplement, car elle avait juste besoin d'être écouté.

T+31ans : Tout à fait d'accord :

Très souvent, il faut mettre l'enfant en confiance par rapport aux situations nouvelles (divorce, perte d'un proche...)

Suivant les situations, nous instaurons des temps de parole et d'échanges afin que les enfants comprennent que ces moments difficiles ont été vécus aussi par d'autres.

Si cela s'avère plus compliqué, nous faisons appel à la psychologue de l'établissement pour mettre en place des ateliers spécifiques.

b) Calmer des élèves angoissés ? Quelles sont vos méthodes ?

T+2ans : Tout à fait d'accord :

Oui, des élèves qui ont le souci de réussir et des fois, ils ont des peurs de l'école. Il simulait des maux de ventre pour partir, car il avait peur de mal faire (mais aussi des petits problèmes avec ses camarades). Ce n'était pas visible tout le temps donc il a fallu des dialogues avec lui avec les parents pour le rassurer et le mettre en confiance.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

Des gestes qui contiennent physiquement l'enfant, l'envelopper d'une main sur les épaules, par exemple, s'asseoir face à lui au sol, se mettre à sa hauteur. Dans un premier temps, je le laisse exprimer son angoisse avec les moyens qu'il a pour l'exprimer. Ensuite, je lui demande s'il est prêt à m'écouter. Pratique d'un exercice de respiration « inspire - expire » pour apaiser et des paroles réconfortantes. C'est l'enfant tyrannique de la question précédente.

Quand il était en colère, on revenait sur la situation bien plus tard, au moment de partir : pourquoi j'ai fait ça ? Comment je peux réagir autrement ?

Autre exemple (il y a 3 ans) : la fabrication d'une poubelle à émotion avec un élève très en colère. Plus la boule de pâte à modeler était grosse, plus il était en colère. Je faisais avec lui puis au fur et à mesure, ce qui était intéressant, c'est qu'il y allait tout seul.

Il peut m'arriver de raconter un fait similaire qu'il m'est arrivé dans ma vie personnelle pour qu'il comprenne que son angoisse est légitime.

T+31ans : Tout à fait d'accord :

Ils peuvent amener des objets transitionnels entre l'école et la maison. Pour certains, une réglette des humeurs permet de visualiser l'état émotionnel de l'enfant et de mieux le cerner. Certains ont besoin de sortir de la classe pour s'aérer la tête ; Des coloriages magiques et mandalas sont à disposition pour s'apaiser.

c) Exprimer de l'amabilité, de la politesse (sourire, complimenter, discuter avec les élèves de sujets du quotidien). Exemple de situation ?

T+2ans : Tout à fait d'accord :

Oui totalement pour créer ce lien avec eux. Ils doivent comprendre qu'on est à l'écoute notamment pour le jour où ils auront vraiment besoin à cause d'un mal-être. S'il n'y a pas ce lien, ils ne viendront pas me voir.

T+11ans : Tout à fait d'accord :

C'est primordial pour moi. Avant d'être professeurs et élèves, nous sommes avant tout des êtres humains qui partagent un même quotidien. Raconter le week-end, les vacances, se dire ce qu'on a mangé la veille...

T+31ans : Tout à fait d'accord :

Dans le cadre de l'éducation civique et morale, nous travaillons sur le respect des règles et de l'individu, sur la tolérance et sur le harcèlement. Nous travaillons en binôme, en ateliers pour faire circuler la parole entre eux. Ils se rencontrent en extérieur pour préparer des exposés. Parfois, le QUOI DE NEUF du matin permet d'éclaircir des points de vue sur des situations, ou d'explicitier des nouvelles du monde pas très bien comprises.

6- BESOINS DE CACHER DES SENTIMENTS NEGATIFS : Mon travail exige de :

a) Cacher sa colère, garder son calme. Pour quelle raison ? Exemple de situation ?

T+2ans : Tout à fait d'accord :

On ne peut pas tout montrer. Il y a des situations qui agacent, des bruits parasites et tu fais abstraction de ça. Notre rôle premier, c'est les apprentissages, mais il faut aussi gérer tout le reste comme la gestion de classe. Il faut arriver à se contenir. Moi, j'arrive à me contenir et je suis une personne dans la vie de tous les jours qui suis assez calme.

T+11ans : Moyennement d'accord :

Dans l'idéal, il faudrait, mais ce n'est pas facile. Nous sommes des êtres humains doués d'émotions et d'un vécu personnel en dehors de l'école que l'on n'arrive pas toujours à déposer au portail de l'école.

MAIS, garder son calme, c'est aussi préserver l'élève et se préserver aussi soi-même de ce sentiment désagréable qu'est la colère.

Situation 1 : un élève ne veut pas travailler et finit par balancer ses affaires et le travail. Garder son calme est primordial, le contraire ne ferait qu'empirer la situation. **Qu'est-ce que vous avez fait ?** Je laisse faire, c'était tellement dur et une fois qu'il était seul, à la rentrée, il rangeait. Il voulait de l'attention, exclusivité sinon ça ne marchait pas, mais là encore ce n'est pas forcément la meilleure chose à faire.

Situation 2. Un élève ne veut pas coopérer ou rejette un enfant d'un groupe de travail et malgré les remarques, continue d'avoir des propos malveillants vis-à-vis de l'autre élève. Je ne peux pas garder mon calme. **Qu'est-ce que vous avez fait ?** C'est l'enfant au début qui fait exprès de faire du bruit. Je lui dis qu'elle n'a pas le choix, ce n'est qu'une enfant, tu n'as pas à décider. On discute aussi et je lui propose « si tu ne veux pas travailler, tu peux aussi retourner à ta place et on fera autre chose ». Le fait qu'elle prenne la décision et ne pas être exclu par les autres la reconforte.

T+31ans : Moyennement d'accord :

Parfois, il est nécessaire de rester neutre quand un élève n'a pas son matériel, n'a pas fait ses devoirs ou travail, ne s'applique pas et bâcle. On peut manifester notre désaccord et notre exaspération, mais la colère braque et reste contreproductive.

b) Cacher sa crainte, ne pas pleurer. Pour quelle raison ? Exemple de situation.

T+2ans : Tout à fait d'accord :

On a peur pour la réussite de nos élèves après. Il faut essayer de cacher le négatif car comme le positif ça se transmet. Je n'ai jamais pleuré devant les enfants à part de joie.

T+11ans : Moyennement d'accord :

Cela va dépendre des situations. Il m'est arrivé qu'un enfant me tape. Face à cette violente, je n'ai pas réussi à contenir mes larmes. Être soi-même, c'est parfois aussi montrer aux élèves qu'il y a des limites à ne pas franchir et qu'avant d'être enseignante, je suis une femme, qui a des émotions. J'ai pleuré en sortant de la classe. Je n'avais pas de soutien de l'équipe ni de l'AESH.

Que s'est-il passé ensuite ?

On a allégé le temps scolaire de l'enfant. Ça ne passait pas du tout, même les discussions après ne servaient pas. C'est un enfant autiste qui avait été vexé donc il me mettait la misère. Il me reprochait de : « on n'a pas fait sport il y a 2 mois ». Ça m'a appris depuis une chose surtout en ULIS : c'est que quand on dit quelque chose, on le fait car ça les rassure. Donc c'était en fin d'année et je faisais attention à ce que je disais et je ne le prévenais plus de ce que j'allais faire par peur de ne pas m'y tenir. Heureusement, la maman était très coopérante, elle allait dans mon sens et était désolée.

T+31ans : Pas du tout d'accord :

Il est bon de manifester sa crainte parfois vis-à-vis de la situation d'un élève trop souvent livré à lui-même, peu investi dans sa scolarité, car cela cache parfois des problèmes à la maison. La discussion avec ces élèves est primordiale pour comprendre ce qu'il se passe.

Manifester de la tristesse nous montre plus humain face aux situations délicates.

Annexe 12 : Résultats de l'entretien avec le professeur ayant 2 ans d'expérience

Pensez-vous qu'en fonction de votre expérience personnelle (avoir des enfants, avoir fait un autre métier, avec un conjoint, ...) joue sur la façon dont vous abordez vos émotions à l'école ?

Oui, j'ai été animateur avant et ça m'a énormément aidé et j'ai eu la chance d'avoir un super directeur qui m'a encadré. Je devais travailler avec l'humain, on était dans l'émotion positive à fond, car les enfants doivent passer de superbes vacances. On est là pour faire passer des bons moments et que la vie est chouette et qu'il y a plusieurs moyens de s'amuser. Cette expérience m'a permis de contrebalancer cette position institutionnelle du professeur et d'être plus « proche » des enfants avec des liens plus directs et une plus forte relation de proximité. Ce sont 2 métiers différents, mais il y a beaucoup de passerelles entre les deux et je pense qu'il y a plusieurs qualités de l'animateur qui sont au service pour être un bon professeur. Il y a beaucoup à tirer : l'organisation, la gestion du groupe, la vision du groupe, de connaissances de l'enfant.

Pensez-vous qu'en fonction du sexe de l'enseignant cela joue sur la façon d'aborder les émotions ? Pour quelle raison ?

Je ne pense pas, je pense que ça dépend des expériences personnelles et de comment tu te comportes dans la vie, la façon dont tu vas aborder les choses dans ta vie personnelle. Je ne vais jamais m'énerver si par exemple, on me coupe la route en voiture, je ne vais pas m'énerver alors que certains c'est l'inverse.

Pensez-vous que l'ancienneté professionnelle joue sur la façon d'aborder vos émotions ? Pour quelle(s) raison(s) ?

Je pense que oui. Il y a beaucoup de questions où je n'ai pas répondu du fait de ne pas avoir cette expérience et d'avoir des exemples. Quand on a vécu une situation, on peut s'appuyer sur cette expérience pour savoir ce qui a fonctionné ou non pour réagir à la suivante.

Pensez-vous que les émotions influent sur votre santé physique et mentale au travail ?

Oui notamment la santé mentale. Il faut arriver à faire la part des choses entre la vie professionnelle et la vie personnelle. C'est un métier qui demande beaucoup d'énergie et si on se laisse dépasser par l'émotion sur le terrain, on va être impacté sur l'envie d'aller au travail et si le professionnel sort, on arrive à la maison en étant énervé.

Quelle différence y a-t-il en termes d'émotions entre des jeunes et des plus exercés selon vous ?

Je pense qu'il y en a, mais la personnalité joue énormément. Je pense qu'il n'y pas une meilleure gestion des émotions de la part d'une personne qui a plus d'expérience. Sur l'expression des émotions entre 2 professeurs différents, on ne part pas tous du même point, mais qu'on évolue forcément.

Avez-vous la possibilité de pouvoir vous décrire dans 10 ans ?

Je me décris dans 10 ans :

T10 : J'aurais plus d'expérience, j'aurais été confronté à diverses situations et j'arriverai mieux à gérer d'autres situations grâce au recul (notamment des problèmes avec des réunions de parents).

Est-ce que votre profession, et plus particulièrement la conséquence de certaines émotions, vous provoque des symptômes physiques (douleurs musculaires, maux de tête, de ventre,) ou psychiques (stress, état dépressif, anxiété, insomnie) ? Par exemple, la colère et le fait de crier vous donnent des maux de tête... ?

Oui, ça m'est déjà arrivé : le mal de tête et la voix cassée et la fatigue générale.

Non, je n'ai pas ce genre de symptômes psychiques : je fais un métier que j'adore et j'ai pris conscience (réflexions personnelles) que les enseignants sont trop impliqués et mélange le professionnel et le personnel. Ce qu'il se passe à l'école reste à l'école et il faut avoir cet équilibre.

Peut-être le fait d'être remplaçant me dédouane d'un certain nombre de choses : ça me permet de « moins » m'investir. Par exemple, je ne monte pas de projets pédagogiques alors qu'on sait que c'est très long à faire et sa demande de l'énergie. Peut-être que quand j'aurais ma propre classe, l'équilibre sera modifié.

Quels autres facteurs influent sur votre santé au travail (la surcharge de travail, le manque de reconnaissance, d'accompagnement) ? Quelles en sont les conséquences (symptômes...) ?

L'autre facteur qui influe, en tant que remplaçant, est : la hiérarchie, le fonctionnement de l'éducation nationale (celui des brigades) et le manque de reconnaissance du dessus. On m'utilise comme on veut. J'ai su la veille où j'allais. Le reste tout se passe bien.

J'ai eu un peu de stress, d'angoisse, car tu plonges dans l'inconnu : t'es en CM2 puis le lendemain, on t'appelle pour te dire, tu vas 3 mois en Moyenne Section. Le fait maintenant d'avoir touché à tous les cycles ne me fait plus peur quand on me demande d'aller quelque part.

Avez-vous déjà ressenti un critère de l'épuisement professionnel dans votre métier défini selon Maslach ?

Pas du tout. Peut-être qu'en tant que remplaçant, ça peut arriver à certains cette réduction de l'accomplissement personnel, car on n'a pas notre classe, on ne peut pas mettre en place des projets pédagogiques, mais moi non ça va. Et si jamais ça doit arriver, j'espère m'en rendre compte avant que ça n'arrive.

À quel niveau de stress êtes-vous confronté(e) au quotidien ? À quoi est-il dû (la charge de travail, manque de soutien des pairs, problèmes avec la direction, la famille, les élèves) ?

Est-ce que ce stress est pour vous bénéfique et donc un moteur ou au contraire néfaste et vous bloque ?

Il y en a pas mal de stress notamment en ce qui concerne le contenu des cours : le fait de savoir si ma séance va être bien, que j'ai prévu assez, que j'ai bien mon matériel. Ce sont plus des contraintes organisationnelles. C'est un stress négatif, car ça va « m'empêcher » de dormir, j'y pensais régulièrement la première année. C'est devenu positif sur le long terme, car ça te permet d'avoir une certaine rigueur.

Le fait d'avoir des visites l'an dernier en tant que T1 m'a stressé aussi. Ce stress n'était pas positif. J'y pense la veille, tu revois ta séance, tu la recalculs. Tu n'es pas le même devant les élèves, t'es beaucoup plus speed et peut-être moins à l'écoute des élèves et ça se voit.

Stress positif : en tant que remplaçant, quand j'arrive dans une nouvelle classe, j'essaie de le remplacer en termes d'excitation et découverte.

Annexe 13 : Résultats de l'entretien avec le professeur ayant 11 ans d'expérience

Pourquoi n'avoir fait que de l'ULIS ?

J'ai toujours aimé travailler avec les enfants handicapés. J'ai commencé par faire de la garderie d'enfants trisomique. J'ai par la suite su que le Cappei existait. Ça m'a plu et j'y suis allée à l'aveugle. Je trouve également que les enseignants spécialisés ont des émotions beaucoup plus décuplées. Ce qui est dommage est que c'est mal connu donc ça fait un peu peur et donc peu de personnes veulent le faire.

Pensez-vous qu'en fonction de votre expérience personnelle (avoir des enfants, avoir fait un autre métier, avec un conjoint, ...) joue sur la façon dont vous abordez vos émotions à l'école ? Pour quelle raison ?

Oui. Selon ce qui se passe en dehors de l'école, je peux être plus ou moins affectée. Une bonne nouvelle, une bonne soirée, une bonne nuit de sommeil me rendront de bonne humeur et donc plus patiente avec les enfants. Une nuit difficile, une dispute avec mon conjoint, une colère de mon enfant avant de partir (qui risque de me mettre en retard) me rendront irritable en classe. Il m'est déjà arrivé aussi que l'histoire d'un enfant me renvoie à ma propre histoire et donc les émotions étaient intenses. Par ailleurs, le fait d'avoir un conjoint à l'écoute me permet de m'améliorer et de faire la part des choses entre le vécu personnel et la classe. Lui parler me permet une prise de recul nécessaire afin d'aborder mes émotions avec le plus de justesse possible.

Pensez-vous qu'en fonction du sexe de l'enseignant cela joue sur la façon d'aborder les émotions ? Pour quelle raison ?

Non, je ne pense pas. Chaque personne, qu'elle soit masculine ou féminine est douée d'émotions et d'un vécu qui lui est propre. Chacun réagit différemment, mais il y a les mêmes émotions chez l'homme et chez la femme. J'ai déjà vu un collègue passer de la colère à la joie au cours d'une même séance, il n'y a pas de différence à ce niveau-là, selon moi.

Pensez-vous que l'ancienneté professionnelle joue sur la façon d'aborder vos émotions ? Pour quelle(s) raison(s)

Oui, c'est certain. Plus on acquiert de l'expérience plus on arrive à maîtriser nos émotions. De plus en plus, j'analyse, je prends du recul, je me questionne pour savoir comment être la plus juste possible dans l'expression de mes émotions. Par ailleurs, avant, je dissociais vie personnelle et vie professionnelle, maintenant, il m'arrive de raconter un vécu personnel aux enfants pour leur partager une joie ou une peine particulière. J'ai pu constater avec l'ancienneté que les enfants ne sont pas insensibles au vécu de la maîtresse et ils y sont même attentifs. Par exemple, étant plus jeune, je ne me permettais pas de leur dire que j'étais fatiguée, de peur qu'ils en profitent. Maintenant, selon le profil de la classe, je leur dis en toute franchise : cela permet d'extérioriser déjà et cela est bénéfique dans le sens où ils vont faire attention au bruit, à ne pas m'interpeller tout le temps, et moi, je suis reconnaissante de leur attention donc patiente et bienveillante. Montrer ses émotions, c'est aussi un gage de transmission : de plus en plus d'enfants ont du mal à verbaliser leurs émotions. En m'autorisant à le faire, je leur laisse aussi la possibilité d'exprimer leurs émotions et leurs besoins.

Pensez-vous que les émotions influent sur votre santé physique et mentale au travail ?

Oui clairement oui. Le soir, quand je rentre, il faut que je déverse ce que je pensais pour que ça aille mieux après par exemple.

Quelle différence y a-t-il en termes d'émotions entre des jeunes et des plus exercés selon vous ?

La colère a augmenté avec l'ancienneté et l'évolution de la société et je l'exprime plus surtout auprès des parents. Ma joie n'a pas changé : je suis toujours ravie de ce que je fais et des enfants avec qui je travaille.

Penses-tu qu'une formation ou des notions lors de réunions pédagogiques sur « comment aborder les émotions » serait intéressante pour la tenue de classe ?

Oui complètement. Dans le CAPPEI, je ne sais pas s'il y a des modules consacrés à cela, car j'ai passé le concours en externe. Mais c'est vrai que quand on arrive, on est complètement démuni. Il faut mettre en place des échanges de pratiques : rencontre entre enseignants.

Avec du recul, avez-vous la possibilité de faire une rétrospective sur l'enseignant(e) que vous étiez il y a quelques années et celle actuellement ?

Je me décris :

Juste après le concours : énorme manque de confiance en soi face aux enfants, je me laissais dépasser. Parfois, je ne disais rien sur certains comportements des enfants. La charge organisationnelle était aussi très présente : préparer la programmation, les séances, séquences.

T3 : à partir de ce moment, j'ai eu beaucoup d'émotions positives liées aux enfants handicapés. Ils sont authentiques, vrais et leur réussite me rend si fière et me donne envie de continuer à travailler avec eux.

T10 : j'ai de la colère plus marquée par rapport aux parents. La relation avec les parents s'est abîmée, je trouve avec les années. Cela va aussi dépendre de l'endroit où on exerce. Mais plus on avance dans les années (je parle de la société et non pas de notre ancienneté) plus ça évolue négativement. Les parents ont plus de méfiance et de jugement et moi aussi, je suis vigilante sur ce que je dis avec les enfants pour ne pas qu'ils aillent le répéter. On va plus être dans l'affront avec eux.

De plus, en REP, je trouve que les équipes sont très solidaires et je me sens reconnu maintenant.

Est-ce que votre profession, et plus particulièrement la conséquence de certaines émotions, vous provoque des symptômes physique (douleurs musculaires, maux de tête, de ventre,) ou psychiques (stress, état dépressif, anxiété, insomnie) ? Par exemple, la colère et le fait de crier vous donnent des maux de tête... ?

Oui. Principalement des douleurs musculaires (dos) à force de prendre sur moi (les non-dits entre collègues ou aux parents). Les émotions que je cache (notamment la peur : peur d'un débordement, peur d'une crise d'un élève, peur d'une séance que je sais un peu bancal, peur d'enseigner sous le regard des AESH) me font stresser et sont sources d'insomnies. Les jours de reprise notamment me stressent (vacances d'été et petites vacances). D'un côté, je suis excitée par les retrouvailles avec les enfants, d'un autre stressée, car je me demande si ce que j'ai prévu pour eux leur conviendra. Les émotions intenses liées à l'empathie (ressentir la colère d'un élève, sa détresse ou sa tristesse) provoquent généralement une grande fatigue en moi.

Quels autres facteurs influent sur votre santé au travail (la surcharge de travail, le manque de reconnaissance, d'accompagnement) ? Quelles en sont les conséquences (symptômes...) ?

Je dirais que ce qui influe sur ma santé, c'est la charge mentale : un côté administratif un peu lourd parfois, rendre des comptes aux parents, à l'institution, la préparation de la classe que je souhaite la plus organisée possible et efficace, je me réinvente à chaque vacance en apportant

du nouveau dans la classe et son fonctionnement, la gestion des rendez-vous (parents, thérapeutes, équipe). Parfois le manque d'accompagnement : la gestion d'un comportement difficile par exemple ou quand un élève est très en difficulté avec de nombreux troubles de l'apprentissage, je me sens parfois démunie et mal accompagnée pour mieux venir en aide à cet élève. La principale conséquence est une fatigue physique importante.

Avez-vous déjà ressenti un critère de l'épuisement professionnel dans votre métier défini selon Maslach ?

Non

À quel niveau de stress êtes-vous confrontée au quotidien ? À quoi est-il dû (la charge de travail, manque de soutien des pairs, problèmes avec la direction, la famille, les élèves) ?

Je ne suis pas confrontée au stress quotidiennement, mais cela peut m'arriver plusieurs jours dans la semaine. Sur une échelle de 10, je dirais 6/10. Ce stress est dû au manque d'estime de soi, parfois, selon l'équipe de l'école, à la mésentente entre collègues. Parfois, ce stress est directement lié aux élèves, à la présence d'un seul élève même.

Est-ce que ce stress est pour vous bénéfique et donc un moteur ou au contraire néfaste et vous bloque ? Ce stress en début de carrière, avait-il les mêmes conséquences qu'aujourd'hui ?

Tout dépend de la cause du stress : la mésentente entre collègues, une mauvaise ambiance au sein de l'équipe provoque clairement un stress néfaste, et au-delà un manque de motivation pour aller au travail. Un comportement problème chez un élève va créer un stress bénéfique dans le sens où je vais tenter de trouver des solutions pour venir en aide à cet enfant et me concentrer sur ce qui fonctionne bien avec lui.

Ce stress vécu aujourd'hui n'a pas les mêmes conséquences qu'avant : un comportement problème pouvait me faire peur et je ne cherchais pas forcément de solution, j'évitais plutôt l'élève en question alors que maintenant, je fais le contraire, je vois ça comme un challenge à relever. Là où il y avait des mésententes entre collègues, j'essayais d'améliorer les choses, je me formulais plein de scénarios possibles dans ma tête pour adoucir les tensions et les relations. Aujourd'hui, je considère que mon travail est auprès des enfants et que les tensions entre collègues sont bien dommage, mais secondaires.

Bon courage pour la rédaction. Quand ton mémoire sera fini et si tu acceptes, je veux bien le lire, car je trouve le sujet passionnant et désormais, je vais faire plus attention à mes ressentis et émotions. Et surtout, je vais essayer de mieux les gérer et d'en être consciente ; MERCI !

Annexe 14 : Résultats de l'entretien avec le professeur ayant 31 ans d'expérience

Pensez-vous qu'en fonction de votre expérience personnelle (avoir des enfants, avoir fait un autre métier, avec un conjoint, ...) joue sur la façon dont vous abordez vos émotions à l'école ? Pour quelle raison ?

Au départ, ayant démarré à 21 ans, je ne me sentais pas légitime pour donner des conseils éducatifs à des parents le plus souvent plus âgés que moi. Je me vieillissais avec des vêtements pour avoir l'air plus crédible et prendre de l'assurance.

Le fait d'être moi-même maman à trois reprises m'a permis de comprendre le rôle complexe du parent et de penser aux soirées d'opposition pour les devoirs avec certains enfants.

C'est pourquoi, j'ai bien vu en zone d'éducation prioritaire que ceux-ci créent des disparités bien marquées entre les élèves qui peuvent se faire aider et les autres.

Pensez-vous qu'en fonction du sexe de l'enseignant cela joue sur la façon d'aborder les émotions ? Pour quelle raison ?

Ayant travaillé principalement avec des collègues féminins, j'ai pu constater que les femmes sont plus réceptives à la détresse émotionnelle d'un enfant.

Cependant, en situation de crise, un collègue masculin peut perdre son sang-froid plus rapidement ou au contraire se détacher de la situation plus vite sans rentrer dans l'émotion.

De toute manière, la mixité du corps enseignant permet de globaliser l'approche de l'élève.

Pensez-vous que l'ancienneté professionnelle joue sur la façon d'aborder vos émotions ? Pour quelle(s) raison(s) ?

Oui, on comprend que les années se suivent et ne se ressemblent pas.

Cela permet de relativiser certaines situations.

Pensez-vous que les émotions influent sur votre santé physique et mentale au travail ?

Directement, cela impacte notre mode de fonctionnement, aussi la solidité de l'équipe face aux comportements abusifs de certains parents est nécessaire.

Prendre du recul, ne pas réagir à chaud aux situations conflictuelles, accueillir certains parents à plusieurs peut s'avérer utile pour mieux appréhender la situation et décortiquer les leviers qui la bloquent parfois.

Quelle différence y a-t-il en termes d'émotions entre des jeunes et des plus exercés selon vous ?

Les jeunes me semblent plus réactifs au départ, les enseignants plus âgés ont appris à mettre du recul et face à des parents emportés remettent à plus tard des réponses pour ne pas réagir à froid et sans argument car pris de court.

Est-ce que votre profession, et plus particulièrement la conséquence de certaines émotions, vous provoque des symptômes physiques (douleurs musculaires, maux de tête, de ventre) ou psychiques (stress, état dépressif, anxiété, insomnie) ? Par exemple, la colère et le fait de crier vous donnent des maux de tête... ?

Du fait de la prise d'initiative de projets divers dont je suis responsable, cela occasionne du stress et quelques insomnies.

Je n'aime pas crier, cela fait monter tout le monde en tension, monter la voix et manifester son mécontentement devrait suffire pour réclamer l'attention de tous.

Avec du recul, avez-vous la possibilité de faire une rétrospective sur l'enseignant(e) que vous étiez il y a quelques années et celle actuellement ?

Je me décris :

Juste après le concours : euphorique et stressée, car tous les cours à préparer

T5 : un peu désabusée en ZEP, car moi-même parent, je prends conscience du manque d'implication de certains et surtout que le personnel communal de l'époque avait peur des enfants de la cité et ne pouvait se faire respecter à la cantine et à la garderie

T10 : Toujours motivée, mais déçue que la hiérarchie soit fuyante parfois lors des conflits avec parents.

Actuellement, je constate que les enfants sont moins confiants envers le système scolaire, leurs repères parentaux étant fragilisés parfois, ils ne se retrouvent pas toujours dans les recompositions familiales et ont perdu de leur insouciance.

Certains parents restent à leur place, d'autres sont défaillants tant au niveau administratif que soutien scolaire, et d'autres se replient sur leur cellule familiale.

Créer une bonne ambiance de travail demande de l'effort et de faire confiance aux enfants pour que chacun se responsabilise et mette une pierre à l'édifice.

Quels autres facteurs influent sur votre santé au travail (la surcharge de travail, le manque de reconnaissance, d'accompagnement) ? Quelles en sont les conséquences (symptômes...) ?

Au début, on a envie que notre travail soit reconnu au moins par la hiérarchie.

Avec le temps, on passe au-dessus, la carrière professionnelle ne dure qu'un temps et on a la conscience pour soi.

Avez-vous déjà ressenti un critère de l'épuisement professionnel dans votre métier défini selon Maslach ?

Je pense avoir fait un burnout à la suite du premier confinement strict, car tous les jours, je distribuais du travail, je soutenais les parents dans leurs démarches, et je corrigeais le tout le week-end. Aucune coupure, les jours s'enchaînaient devant l'ordinateur et les parents rendaient le travail au fur et à mesure. Je faisais des corrections individuelles et non collectives ce qui prenait plus de temps. J'ai ressenti cet épuisement émotionnel et physique et cette réduction de mon accomplissement personnel. Cela ne me plaisait pas du tout mais je savais que ça n'allait pas durer. En outre, n'ayant que du contact virtuel, je m'obligeais à les appeler régulièrement et je constatais que certains élèves ne se levaient plus et commençaient à décrocher en CM2. J'ai été arrêté une semaine et ensuite, j'ai repris effectivement la classe en main en présentiel et tout est rentré dans l'ordre.

À quel niveau de stress êtes-vous confronté(e) au quotidien ? À quoi est-il dû (la charge de travail, manque de soutien des pairs, problèmes avec la direction, la famille, les élèves) ?

Le stress est quotidien, car rien n'est monotone dans la relation aux élèves.

Par contre, les aléas des enseignants non remplacés, les annulations d'accompagnements de parents au dernier moment, les protocoles divers et variés liés au COVID non pas rendus la tâche sereine. Le fait d'avoir donné nos adresses académiques, nous a rendus encore plus corvéables auprès des parents peu scrupuleux sur les horaires, les vacances, les week-ends et jours fériés. Certains collègues jeunes hyper connectés ne voient pas cela comme intrusif dans leur vie quotidienne, mais moi oui. Nous n'intervenons pas dans l'espace de travail des parents d'élèves. C'est une nouveauté pas forcément bien vécue par tous.

Est-ce que ce stress est pour vous bénéfique et donc un moteur ou au contraire néfaste et vous bloque ? Ce stress en début de carrière, avait-il les mêmes conséquences qu'aujourd'hui ?

Parfois, le stress est bénéfique, car il nous oblige à nous montrer plus professionnel et rigoureux dans nos démarches, et pour certains, c'est bloquant, car on ne fait plus rien avec toutes les recommandations et préconisations de la hiérarchie.

Résumé en français

Ce mémoire a pour objectif de présenter un concept clé, présent dans les métiers où les relations humaines ont une place importante : le travail émotionnel. Ce travail se retrouve dans les métiers du professorat et se distingue sous deux formes : soit un jeu en surface où l'individu prétend ressentir une telle émotion alors qu'il n'en est guère, soit un jeu en profondeur où l'individu essaie d'être en harmonie avec l'émotion ressentie et celle exprimée. Le fait de prendre parti pour l'un ou pour l'autre n'est pas sans risque et c'est ce que nous montrons dans cet écrit. À travers ce concept, théorisé par Hochschild en 1983, nous allons aborder les liens qui existent entre le métier d'enseignant, l'épuisement professionnel et la santé au travail. Pour cela, nous avons étudié une variable individuelle influençant ce travail émotionnel : l'ancienneté. Grâce aux questionnements de 3 professeurs dont l'ancienneté diffère, nous essayons de comprendre l'impact du travail émotionnel, en fonction de cette expérience, sur la santé des enseignants.

Mots-clés (5 - 10 mots-clés)

Travail émotionnel, santé, stress, émotions, épuisement professionnel, jeu en profondeur, jeu en surface, dissonance émotionnelle, ancienneté professionnelle

Abstract in English

The purpose of this dissertation is to present a key concept, present in professions where human relations have an important place: emotional labor. This work can be found in the professions of teaching and can be distinguished in two forms: either a surface acting where the individual pretends to feel such an emotion when he or she hardly is, or a deep acting where the individual tries to be in harmony with the emotion felt and that expressed. Taking sides for one or the other is not without risk and this is what we show in this paper. Through this concept, theorized by Hochschild in 1983, we will address the links between the teaching profession, burnout and occupational health. To do so, we studied an individual variable influencing this emotional labor: years of experience. Thanks to the questioning of 3 teachers with different years of experience, we try to understand the impact of emotional labor, according to this experience, on the health of teachers.

Keywords : emotional labor, health, stress, emotions, burnout, deep acting, surface acting, emotional dissonance, years of experience