

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NANCY GOYETTE

LE PLAISIR D'ENSEIGNER CHEZ DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE :
QUELLE PLACE POUR LES ÉMOTIONS ?

SEPTEMBRE 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

AVANT-PROPOS	4
1. SITUATION DU PROBLÈME	5
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT	5
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME	7
1.3 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE.....	9
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE	11
2. LE CADRE THÉORIQUE	12
2.1 LES ÉMOTIONS ET LES SENTIMENTS	13
2.1.1 <i>Les émotions</i>	14
2.1.2 <i>Les sentiments</i>	16
2.2 L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES.....	18
2.2.1 <i>Le modèle de Goleman</i>	22
<i>Tableau 1 : Les compétences émotionnelles selon Goleman (1998)</i>	23
2.2.2 <i>La conscience de soi</i>	24
2.2.3 <i>La maîtrise de soi</i>	25
2.2.4 <i>La motivation</i>	26
2.2.5 <i>L'empathie</i>	28
2.2.6 <i>Les aptitudes sociales</i>	29
2.3 LE BONHEUR	32
2.4 LE PLAISIR	34
2.4.1 <i>L'adaptation et la satisfaction</i>	36
2.4.2 <i>Le flow</i>	36
2.5 LE PLAISIR D'ENSEIGNER	37
2.5.1 <i>Le plaisir d'enseigner et la passion de l'enseignement : deux concepts analogues?</i>	39
2.6 OBJECTIF DE RECHERCHE	40
3. MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	41
3.2 PARTICIPANTS	41
<i>Tableau 2 : Les participants de cette recherche</i>	41
3.3 COLLECTE DE DONNÉES	42
3.3.1 <i>Les récits de vie</i>	43
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE.....	44
3.4.1 <i>Traitement et analyse des récits de vie</i>	44
<i>Tableau 3 : Les unités de sens associées aux cinq compétences émotionnelles de Goleman (1998) et leurs composantes</i>	45
<i>Tableau 4 : Fréquence des unités de sens dans les anecdotes des participants</i>	46

4. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	48
4.1 PREMIÈRE COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE : LA CONSCIENCE DE SOI.....	48
<i>Tableau 5 : Les composantes associées à la conscience de soi présentes dans les récits.....</i>	<i>48</i>
4.2 LA MAÎTRISE DE SOI.....	51
<i>Tableau 6 : Les composantes associées à la maîtrise de soi présentes dans les récits.....</i>	<i>51</i>
4.3 LA TROISIÈME COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE : LA MOTIVATION	53
<i>Tableau 7 : Les composantes associées à la motivation présentes dans les récits.....</i>	<i>53</i>
4.4 L'EMPATHIE	55
<i>Tableau 8 : Les composantes associées à l'empathie présentes dans les récits.....</i>	<i>55</i>
4.5 LES APTITUDES SOCIALES	58
<i>Tableau 9 : Les composantes associées aux aptitudes sociales présentes dans les récits.....</i>	<i>59</i>
5. DISCUSSION.....	63
5.1 LES COMPÉTENCES DE LA SPHÈRE PERSONNELLE.....	66
5.1.1 <i>Première compétence émotionnelle : La conscience de soi.....</i>	<i>66</i>
5.1.2 <i>Deuxième compétence émotionnelle : La maîtrise de soi.....</i>	<i>68</i>
5.1.3 <i>Troisième compétence émotionnelle : La motivation.....</i>	<i>72</i>
5.2 LES COMPÉTENCES DE LA SPHÈRE SOCIALE	76
5.2.1 <i>Quatrième compétence émotionnelle : l'empathie.....</i>	<i>76</i>
5.2.2 <i>Cinquième compétence émotionnelle : les aptitudes sociales</i>	<i>78</i>
6. CONCLUSION	84
6.1 SYNTHÈSE.....	84
6.2 CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE.....	88
6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE.....	89
6.4 OUVERTURE	89
7. BIBLIOGRAPHIE.....	91
7.1 OUVRAGES	91
7.2 CHAPITRES D'OUVRAGES	93
7.3 ARTICLES DE PÉRIODIQUES	94
7.4 COMMUNICATION DANS LE CADRE DE CONFÉRENCE, CONGRÈS, COLLOQUE OU SYMPOSIUM ET ACTES DE COLLOQUE	95
7.5 RAPPORTS DE RECHERCHE	95
7.6 DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES	96
7.7 WEBOGRAPHIE	97

Avant-propos

«Voyez-vous dans la vie, il n'y a pas de solutions. Il y a des forces en marche : il faut les créer, et les solutions les suivent. » Antoine de Saint-Exupéry

Ce mémoire ne serait pas réalité sans l'expertise et les judicieux conseils de madame Christine Lebel, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Cette gymnastique intellectuelle n'aurait pas été pour moi, une expérience aussi motivante et positive si cette dernière n'avait pas été mon guide et une source de réconfort les jours d'incertitude. C'est pourquoi je lui exprime toute ma gratitude.

Dans ce même élan, je tiens à remercier les deux correctrices de ce mémoire, madame Michelle Bourrassa et madame Annie Presseau, qui m'ont prodigué de valeureux conseils pour en améliorer la qualité. Ceux-ci m'inspireront également dans la poursuite de mes études doctorales. Un petit clin d'œil à madame Louise Bélair et monsieur Sylvain Delisle, pour leur confiance et leur soutien. Merci à Janet Savard pour son sourire et ses réponses.

Ce mémoire étant le fruit de mûres réflexions et d'un travail de longue haleine, j'aimerais le dédier à madame Jeanne D'Arc Paulin, ma grand-mère, qui est pour moi un modèle de persévérance et d'amour inconditionnel de la vie.

Enfin, je tiens à remercier François et Chloé, mes deux amours, ainsi que ma famille et mes amis pour leur support et leurs encouragements.

« Aucun problème ne peut être résolu sans changer le niveau de conscience qu'il a engendré » Albert Einstein

1. Situation du problème

1.1 Présentation du centre d'intérêt

J'ai toujours aimé l'école : dès l'adolescence, je savais déjà que je bâtirais mon avenir en évoluant dans le domaine de l'enseignement. Cela fait maintenant une décennie que j'y évolue aussi passionnément, mais mon expérience et ma connaissance de ce milieu ont été en quelque sorte une source de désillusion. Bien que ma formation m'ait légué les outils nécessaires pour enseigner à mes élèves les connaissances prévues au programme et pour atteindre les objectifs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), elle n'a pas réussi à me préparer suffisamment à affronter les multiples facettes de ce milieu de travail qui sont pour le moins exigeantes. J'ai très vite appris qu'être enseignante, ce n'est pas seulement planifier des cours, les donner, évaluer les élèves. C'est aussi travailler avec des êtres humains, en l'occurrence des adolescents en ce qui me concerne, ce qui n'est pas une simple tâche puisqu'il faut réaliser la triple mission du MELS qui consiste à «Instruire», «Socialiser» et «Qualifier» (Gouvernement du Québec, 2006). Effectivement, comme le résumait si bien Lessard et Tardif (2005, p. 3), l'évolution fulgurante connue dans la société depuis les dernières années complexifie le rôle que doivent jouer les enseignants :

On sait en effet que le travail d'enseignant représente une activité professionnelle complexe et de haut niveau, qui fait appel à des

connaissances et des compétences dans plusieurs domaines : culture générale et connaissances disciplinaires; psychopédagogie et didactique; connaissance des élèves, de leur environnement familial et socioculturel; connaissance des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités; connaissance des diverses matières au programme, des nouvelles technologies de la communication et de l'information; savoir-faire en gestion de classe et en relations humaines, etc.

Cette complexité accentue le stress puisque les enseignants doivent affronter de multiples peurs (Cifali, 1992), jongler avec l'imprévu, répondre aux multiples attentes des directions d'école (Martineau et Presseau, 2006), et tenter de se faire une place en acceptant des tâches à multiples matières et des suppléances pénibles. À tout ceci, s'ajoute la précarité qui pousse plusieurs enseignants débutants à appréhender le manque de travail à la fin d'un contrat (Martineau et Vallerand, 2007), surtout ces dernières années avec le manque de clientèle dû à la dénatalité. Les statistiques à cet effet sont significatives : selon les statistiques de l'éducation du MELS (2007, p. 41-42), l'effectif scolaire total du secteur primaire se dénombrait à 252 482 élèves en 1996-1997, comparativement à 210 340 élèves en 2005-2006. Il va sans dire que nous vivons des répercussions de cette baisse significative de clientèle au secondaire et que cela accentue la précarité chez les nouveaux enseignants.

Personnellement, au début de ma carrière, j'ai vécu des situations peu souhaitables qui m'ont même amenée à reconsidérer mon orientation professionnelle. Toutefois, malgré l'aspect négatif de cet épisode de ma carrière, j'ai trouvé la force et la motivation pour persévérer dans l'enseignement. Ce fut l'élément déclencheur qui m'éveilla à avoir une autre vision et un autre rapport avec mon milieu afin de trouver les outils pour être heureuse, envers et contre tout. C'est à partir de là que j'ai effectué une prise de conscience de mon identité en tant que professionnelle de l'enseignement, et que j'en suis venue à la

conclusion que la développer devenait une arme précieuse contre la lourdeur des responsabilités qui m'incombaient.

De fait, des recherches confirment que je ne suis pas la seule à avoir vécu une mauvaise expérience en ce qui a trait à l'insertion professionnelle en enseignement : encore aujourd'hui, les novices ont de la difficulté à développer des compétences professionnelles dans les premières années d'enseignement puisqu'ils ont de la difficulté à transférer les connaissances théoriques acquises à l'université lorsqu'ils arrivent dans le milieu scolaire (Martineau et Vallerand, 2007). Ce n'est pas pour rien que la profession enseignante enregistre une hausse des troubles mentaux et nerveux (troubles d'anxiété, surmenage professionnel, dépressions sévères) et que le taux d'absentéisme suit cette même courbe selon une étude publiée par la centrale des Commissions scolaires du Québec (St-Arnaud et al., 2000, p.6). Même constat à l'égard du taux de décrochage de la relève. Mukamurera (2004) souligne qu'au Québec, 14 % des nouveaux enseignants décrochent pendant les cinq premières années de pratique. Il s'avère donc impératif de trouver de nouvelles perspectives afin d'aider le milieu à contrer cette situation alarmante dans laquelle évoluent les enseignants.

1.2 Identification du problème

Selon Lessard et Tardif (2004, p.5), le milieu de l'éducation vit actuellement une crise provoquée par son évolution trop rapide. L'exigence de notre société par rapport aux enseignants ne cesse d'accroître : « ... *l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe, une activité exigeante réclamant, chez celles et ceux qui l'exercent, l'existence*

d'un véritable professionnalisme » (p.2). De fait, les enseignants sont aujourd'hui confrontés à des publics d'élèves diversifiés en raison des politiques d'inclusion scolaire, du manque de ressources financières, de la pression même de la société qui demande de plus en plus de diversifier leurs connaissances, non plus en étant spécialistes d'une matière et de la pédagogie, mais en étendant celles-ci vers la psychopédagogie, la culture générale, les habilités relationnelles et communicationnelles envers les élèves et leurs parents (Paquay et al., 1998; Perrenoud, 1996). L'enseignement est donc l'objet de mutations constantes face auxquelles il n'est pas toujours facile de s'adapter si l'on en juge par le nombre non négligeable d'abandons du métier. Tel que souligné précédemment, les statistiques actuelles démontrent effectivement un taux d'abandon oscillant autour des 14 % parmi les nouveaux enseignants durant les premières années d'entrée en fonction et de 20 % dans l'ensemble du corps professoral (Chouinard, 2003, Mukamurera, 2006). Devant ces constats, on est porté à penser que le sentiment de compétence des enseignants par rapport à leur travail et le plaisir ressenti à l'exécuter semble, dans bon nombre de cas, ébranlé. Tel que le mentionne Goleman (1998, p.133), le sentiment de compétence améliore la conception que les individus ont d'eux-mêmes dans l'exercice de leur profession et l'enthousiasme en ce qui a trait au travail conduit au succès. Il ajoute que *« Pour donner le meilleur d'eux-mêmes, les gens doivent aimer ce qu'ils font et trouver du plaisir à le faire (...) Une émotion, c'est littéralement, ce qui nous meut, nous fait avancer vers un objectif »*. Toutefois, la maîtrise du programme, la connaissance des procédures administratives de l'école, la planification des cours, la connaissance du réseau informatique s'avèrent être des aspects du métier parmi une multitude d'autres à appréhender et à apprivoiser dans le domaine. Enseigner comporte aussi une dimension émotionnelle. Or, celle-ci est parfois négligée et mise de côté par le sentiment incessant

d'être débordé. Pourtant, les recherches (Lessard et Tardif, 2004, Letors, 2006) montrent l'importance de développer cet aspect puisqu'il pourrait être la clé de voute des problèmes énoncés précédemment. Selon Lessard et Tardif (2004, p.13): « ... *une large part de l'évolution concrète de leur métier se trame au jour le jour dans leur rapport émotionnel et normatif aux élèves* ». Les recherches en ce qui a trait à l'importance de la connaissance des émotions et l'apparition du concept d'intelligence émotionnelle en psychologie témoignent effectivement du fait qu'une meilleure appropriation de ces éléments par les enseignants, pourrait expliquer pourquoi l'adaptation de certains enseignants, malgré les différents changements marqués par l'évolution même de leur métier, est un gage de succès, de motivation, de persévérance et de plaisir tandis que d'autres sombrent dans l'abnégation, l'appréhension et même l'abandon de leur emploi. Lafranchise et al. (2007) vont d'ailleurs en ce sens en insistant sur le fait que les émotions s'avèrent importantes dans le métier d'enseignant et qu'il faut les prendre en considération pour comprendre et améliorer sa pratique.

1.3 Importance de la recherche

Cette recherche puise son importance dans le constat alarmant de pénurie de main-d'œuvre particulièrement au secondaire dans certaines disciplines telles les mathématiques et l'anglais et dans le taux d'abandon du métier d'enseignant. Elle se veut une démarche exploratoire afin de faire émerger des outils accessibles pour assurer un soutien aux enseignants en exercice et un auxiliaire au développement de la relève pour que celle-ci trouve les éléments nécessaires à une bonne insertion professionnelle. Le concept d'intelligence émotionnelle devient un élément clé dans ce processus. Dans le domaine de

l'éducation, Daniel Goleman a développé un programme basé sur l'éducation émotionnelle à l'intérieur duquel on enseignait aux élèves du primaire comment accroître leur intelligence émotionnelle dans le but de contrer la violence et les conflits à l'école.¹ Pour sa part, Danie Beaulieu a créé le programme Professeur d'impact (www.academieimpact.com) où elle utilise le concept d'intelligence émotionnelle pour que les enseignants puissent ainsi avoir un outil pour les aider à mieux gérer la classe et intervenir auprès des élèves qui n'ont pas un comportement adéquat, ou éprouvent diverses difficultés. Bien que, jusqu'à ce jour, quelques recherches tentent de démontrer l'importance du concept de compétence émotionnelle chez les enseignants (Gendron 2008; Letor, 2006) dans le développement de compétences professionnelles, peu d'entre elles ont un regard sur l'apport positif de l'intelligence émotionnelle dans le métier d'enseignant et sur la manière dont celle-ci pourrait aider les enseignants en exercice à persévérer et avoir du plaisir à exercer la profession. Cette recherche est ainsi susceptible d'offrir un éclairage nouveau permettant de répondre aux besoins du renouveau pédagogique quant aux compétences à développer comme professionnel, tel que le stipule le document du ministère de l'Éducation sur les 12 compétences des enseignants (2001), « *Formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* »². De fait, un enseignant qui réfléchit à sa pratique et qui y trouve du plaisir et de la satisfaction, pourrait

¹ Ce programme nommé SEL (Social and Emotional Learning) est appliqué par un organisme, fondé en 1994 par Goleman et Growald, CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional learning, www.CASEL.org).

² Plus encore, cette recherche pourrait être utile pour alimenter les quatre dernières compétences reliées à l'aspect relationnel qu'impose le métier, plus particulièrement la onzième compétence « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* », plus spécifiquement la quatrième composante « *Réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action* » (Gouvernement du Québec, 2001).

plus aisément communiquer ce constat dans son milieu par des gestes concrets et par le fait même, améliorer sa condition de travail à plusieurs égards (Perrenoud, 1998).

Dans cette optique, il semble pertinent de s'attarder aux enseignants qui exercent cette profession avec optimisme en dépit des maintes situations problématiques qu'ils ont à rencontrer (Tardif et Lessard, 2005). Ce regard porté vers les éléments positifs en l'occurrence le plaisir d'enseigner et la place accordée à l'aspect émotionnel en enseignement permettra l'émergence de réponses au regard des facteurs qui expliquent le sentiment de bien-être et de persévérance dans l'exercice du métier d'enseignant.

1.4 Questions de recherche

Cette recherche tente d'explorer et de comprendre comment les émotions influencent les enseignants dans l'exercice de leur fonction, ce qui nous amène à nous poser à priori la question principale suivante:

- ✦ Quelle est la place des émotions dans l'exercice du métier d'enseignant?

De cette question découle une autre question soit :

- ✦ Comment des enseignants du secondaire se représentent le rôle des émotions dans le plaisir qu'ils éprouvent à enseigner?

2. Le cadre théorique

La célèbre auteure du dix-septième siècle, Georges Sand (1843, p.247), écrivait dans *La comtesse de Rudolstadt* : « Laissez-moi fuir la menteuse et criminelle illusion du bonheur. Donnez-moi du travail, de la fatigue, de la douleur et de l'enthousiasme! » En lisant cette citation, on est appelé à se demander quel lien il peut y avoir entre le travail, la fatigue, la douleur et paradoxalement, l'enthousiasme. Néanmoins, elle nous amène à réfléchir sur le fait que pour être heureux, il faut travailler ardemment dans ce sens et qu'à travers le sentiment du travail accompli peut naître l'enthousiasme de continuer (Csikszentmihalyi, 2004 ; Kiesler, 1971). Dans son ouvrage intitulé « Authentic Happiness », Seligman (2002), dépeint très bien cet état de fait et va même proposer qu'une attitude positive au travail augmente la persévérance dans la tâche à accomplir : « (...) *a good mood select higher goals, perform better, and persist longer on a variety of laboratory tasks* ». Ceci résume assez bien la situation dans laquelle les travailleurs en général et conséquemment, les enseignants se retrouvent : ils doivent améliorer plusieurs facettes de leur travail pour évoluer dans le métier afin de développer diverses compétences professionnelles et émotionnelles (Letors, 2006). Dans cette perspective, les émotions jouent un rôle prépondérant dans le développement de leur identité professionnelle (Gendron, 2008; Goleman, 1998; Lctor, 2007). Pour réussir à cultiver cette compétence qu'est la capacité d'être heureux et épanoui au travail, les neurosciences qui connaissent depuis quelques années un développement incontestable offrent des éclairages particulièrement pertinents. De fait, étudiant le cerveau humain sous des angles jusqu'à ce jour inexplorés, les recherches en viennent à des conclusions surprenantes et intéressantes en ce qui a trait au rôle des émotions dans la vie humaine. En éducation, ces recherches ont permis de faire un

lien évident entre l'apprentissage et les émotions (Bourassa, 2006; Letor, 2006). De fait, bien que les spécialistes en psychologie des années cinquante considéraient les émotions comme une partie distincte du cerveau qui n'avait aucune incidence sur la raison et l'intelligence (Seligman, 2007), les progrès dans le domaine prouvent actuellement le contraire : les émotions influencent notre capacité de raisonner et de percevoir le monde (Ibid, 2007). Le regard que porte l'enseignant sur son métier est conséquemment primordial dans sa qualité de vie au travail et l'accession de celui-ci au sentiment de plaisir éprouvé dans l'exercice de son métier (Bourassa, 2007; Letor, 2006).

2.1 Les émotions et les sentiments

Depuis longtemps, les recherches scientifiques ont prouvé hors de tout doute que l'être humain est biologiquement un animal. Ce qui le distingue des autres êtres vivants, c'est sa capacité de réfléchir, de trouver un sens aux expériences qu'il vit tout au long de sa vie (Ben-Shahar, 2007). Les émotions jouent ainsi un rôle capital dans cette distinction : *« However, while our capacity for emotion is similar to that of other animals, we are fundamentally different. The fact that we can reflect on the cause of our emotion is one of the characteristics that distinguish us »* (Ibid, p. 38). En partant de cet angle, il importe de bien définir les fondements de cette théorie et distinguer les émotions des sentiments, qui sont deux objets d'étude en soi.

2.1.1 Les émotions

En ce qui concerne les émotions, Ledoux (2005) définit les émotions comme étant des fonctions biologiques de notre système nerveux. Dans les années soixante-dix, les résultats de recherches effectuées par l'équipe de Paul Ekman (1972), établissaient que l'être humain, quelle que soit sa culture, possédait six émotions universelles : la joie (ou le plaisir), la peur, la colère, la surprise, le dégoût et la tristesse. Les neuroscientifiques découvrirent par la suite que ces émotions produisaient toutes une réaction physiologique et que le processus était loin d'être réfléchi par les individus. Ekman (2004, p.120) donne comme exemple, la conduite automobile : il nous est tous déjà arrivé d'être inattentif à la route parce que nous étions en conversation avec quelqu'un et qu'à la dernière seconde, nous avons évité un accident en freinant brusquement ou en évitant de justesse un obstacle. Le danger imminent nous a fait réagir physiquement sans que le cerveau n'y ait pensé : notre pied a poussé la pédale du frein, notre battement de cœur s'est accru et nous avons eu la sensation visuelle que tout se déroulait au ralenti. Ces réactions en réponse à la peur de mourir sont vécues comme un réflexe. Selon Damasio (2004, p. 50), « (...) *emotion is defined as a patterned collection of chemical and neural responses that is produced by the brain when it detects the presence of an emotionally competent stimulus... the responses are engendered automatically* ». Selon les neuroscientifiques cités dans l'ouvrage de Jensen (2001, p. 77), « les émotions sont générées à partir de circuits automatisés biologiquement », ce qui se traduit par le fait que lorsqu'un individu vit une émotion intense, une réaction chimique se déclenche dans le cerveau, ce qui influence ses comportements, sa façon de penser, de réagir. Restak (1995), un neurochirurgien, brise la conception selon laquelle le fonctionnement du cerveau ressemble à un ordinateur. Il le

compare ainsi davantage à une glande qui produit des hormones et qui le dirige. Ce même chercheur montre que les émotions influencent directement la présence ou l'absence de certaines substances chimiques³ de notre corps, ce qui amène un déséquilibre au niveau de nos humeurs, de nos sentiments, de nos motivations (Ibid). Les émotions ont donc une double ascendance sur nous en agissant sur notre corps et sur notre esprit. Dans cette même perspective, Seligman (2002) mentionne que les émotions dites négatives comme la peur, la tristesse, le dégoût et la colère jouent un rôle de protection contre les menaces provenant de l'environnement et assurent parfois même notre survie. De plus, chacune de ces émotions, lorsqu'elles sont ressenties, se relie à un processus impliquant quatre éléments : en premier lieu, le sentiment d'aversion est généré par toute émotion négative et donne une information sur la présence potentielle d'un danger. En second lieu, ce sentiment mobilise l'individu qui tente d'identifier ce qui ne va pas et de l'éliminer. En troisième lieu, une réflexion de la situation amène celui-ci à se munir d'un moyen pour se défendre et enfin, une décision naît de ce processus : se battre ou conserver cette émotion (Ibid). Ainsi, être heureux n'est pas la conséquence d'une vie sans heurt. Les recherches démontrent effectivement qu'il est possible d'éprouver un sentiment de bonheur, malgré l'accumulation d'émotions négatives. Et contrairement à la pensée véhiculée, les émotions positives et négatives ne sont pas opposées : elles permettent selon Bradburn (1969), cité par Seligman (2002, p.57), de créer un équilibre afin de mieux envisager les difficultés que l'on peut rencontrer dans la vie:

« (...) if you have a lot of negative emotion in your life, you may have somewhat less positive emotions than a average, but that you are not remotely doomed to a joyless life. Similarly, if you have a lot of positive emotions in your life, this only protects you moderately well from sorrows. »

³ On parle ici d'une douzaine de substances comme la sérotonine, la testostérone, la progestérone...

Ces apports récents issus des neurosciences permettent ainsi de croire que les enseignants peuvent accéder à une vie professionnelle harmonieuse et satisfaisante malgré toutes les émotions négatives émanant du milieu. De fait, les émotions aident à créer du sens, que ce soit dans la vie quotidienne ou dans les apprentissages que l'on fait dans notre milieu de travail (Beaulieu, 2004). À bien des égards, pour qu'un individu trouve un sens à sa vie personnelle ou professionnelle, il est préférable qu'il y apporte une touche personnelle non dictée par la société relativement par rapport aux attentes. Il doit choisir sa façon de vivre en fonction de ses valeurs et ses passions (Ben-Shahar, 2007). Les émotions, dans l'élaboration de la conception de la vie individuelle, influencent grandement nos conceptions et nos actions. De fait, un enseignant ayant une vie personnelle équilibrée et signifiante à ses yeux sera peut-être plus résilient dans des situations créant des émotions négatives et s'alimentera de ses expériences (bonnes ou mauvaises), pour persévérer et éprouver du plaisir. Tel que mentionné par Cyrulnik (2002, p. 185) : « *La résilience, c'est plus que résister, c'est aussi apprendre à vivre* ». Et bien que les expériences puissent être parfois difficiles, elles sont capitales dans les représentations qu'ont les enseignants de leur métier (Leter, 2006).

2.1.2 Les sentiments

Pour leur part, les sentiments sont définis par Damasio (p. 52) comme étant « *...the mental representation of the physiologic changes that occur during an emotion* ». Donc, le sentiment serait à quelques égards le sens donné au changement psychologique provoqué par l'émotion en tant que tel. Les sentiments répondent aux circonstances conditionnées par

l'environnement et la culture. Cyrulnik (2002, p.34) explique ce fait : « (...) nous sommes des êtres psychologiques, nous attribuons à chaque événement une signification privée qui a été imprégnée en nous par notre milieu, au cours de notre développement et de notre histoire ». Ajoutons que les émotions sont aussi guidées par nos valeurs, qui aident à définir nos sentiments par rapport à un contexte précis. Par exemple, les changements provoqués par le renouveau pédagogique et son implantation dans les écoles ont suscité chez certains enseignants l'émotion de la peur du changement. Abordant un contexte de réforme en Suisse assez voisin de celle mise en œuvre au Québec, Gather-Thurler (2007) montre que celle-ci est tributaire des apports du constructivisme qui a bouleversé la conception de l'apprentissage. Tout comme le modèle tripolaire de Piaget, l'apprentissage est une interaction qui met en œuvre trois éléments : *le sujet* qui opérationnalise intellectuellement *un objet* et qui *coopère avec autrui* afin de consolider ses apprentissage (Xypas, 1997). Au Québec, les enseignants résistent en partie parce que la complexité des théories constructivistes alimente un sentiment d'incompréhension et par le fait même, crée une forme de résistance à mettre en œuvre ces changements (Martineau et Presseau, 2007). Ces mêmes auteurs soulignent à cet égard que les pratiques d'enseignement, malgré certains éléments qu'amène le renouveau pédagogique comme la différenciation en classe, la démocratisation de l'école, la collaboration entre collègues, s'avèrent peu transformées.

« Au-delà des modes de notation dans le bulletin, de la mise en place d'une certaine pédagogie par projet (au demeurant, majoritairement influencée par une conception humaniste de l'apprentissage) et d'initiatives isolées de travail en équipe cycle, les enseignants pratiquent l'enseignement essentiellement de la même manière qu'avant l'implantation de la réforme » (Idem, <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article152>).

Et puisque ces pratiques semblent révolutionnaires pour certains, ils se sentent menacés dans leurs valeurs. Il se peut que la mauvaise gestion de leurs émotions en rapport avec la nouveauté et le manque d'adaptabilité leur ait dicté un comportement peu souhaitable, c'est-à-dire une attitude s'étant traduite par un statut quo des pratiques. Selon des recherches dans des contextes organisationnels (Goleman, 1998), une bonne gestion des émotions pourrait aider les travailleurs à faire face à la nouveauté, l'appriivoiser et aborder celle-ci avec optimisme. Dans le contexte des réformes en éducation, Gather-Thurler (2007) précise que l'adaptation des enseignants à l'égard de celles-ci semble dépendre de la culture du milieu scolaire : si celui-ci priorise la coopération au lieu de l'individualisme, il y a plus de chance que les réformes soient plus faciles à accepter.

2.2 L'intelligence émotionnelle et les compétences émotionnelles

De plus en plus, de nouveaux concepts, issus entre autres du domaine de la psychologie, émergent dans le but de mettre à jour des outils efficaces à l'intention des enseignants, pouvant servir d'auxiliaire à leur métier. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le concept de l'intelligence émotionnelle a été abondamment documenté. Goleman (1997, 1998), Beaulieu (2004), Bar-On (2000), Salovey (2004), Mayer (2006) et Ledoux (2005) sont entre autres des auteurs qui ont exploité ce sujet dans le domaine de la psychologie et de la neuroscience. Goleman (1997, p.52), l'un des pionniers de cette théorie définit l'intelligence émotionnelle comme étant « (...) *l'empathie, l'aptitude à se motiver ou à persévérer dans l'adversité, à maîtriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs, la capacité de garder une humeur égale et de ne pas se laisser dominer par le chagrin au point de ne plus pouvoir penser, la capacité d'espérer* ». Dans cette perspective, Bar-On (1997, p.14) complète cette définition en parlant du quotient

émotionnel : *« an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures ».*

Néanmoins, selon Goleman (1998), il ne suffit pas de posséder un quotient émotionnel (QE) élevé pour réussir à être heureux dans son milieu de travail : il faut aussi développer des compétences émotionnelles pour atteindre cet état d'esprit. Contrairement au quotient intellectuel (QI) qui est une faculté innée chez l'individu, le quotient émotionnel est une faculté qui se développe tout au long de la vie (Idem, 1998). Pour ce faire, ces auteurs mentionnent qu'il faut prendre conscience de ses émotions et amorcer une réflexion personnelle sur soi. Dans le contexte actuel de réforme qui oblige une redéfinition du rôle de l'enseignant (Gendron, 2008) et le développement de son identité professionnelle (Letor, 2007; Tardif et Lessard, 2005), la compétence de l'enseignant de réfléchir sur et dans sa pratique (Perrenoud, 2005; Schön, 1983) s'avère au cœur de son évolution professionnelle.

Letor (2006, page 14) mentionne à cet égard que :

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

À la lumière de ce qui précède, on peut retenir que le concept d'intelligence émotionnelle réfère au fait qu'une personne qui prend conscience des émotions suscitées par une situation et les sentiments qui en découlent pourra s'adapter plus facilement aux changements. Salovey et al. (2004, p. 325) abondent dans le même sens que Goleman et Damasio qui la définissent comme suit :

The ability to recognize the meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in

the capacity to perceive emotion, assimilate emotion-related feelings (to facilitate cognitive activities), understand the information of those emotions, and manage them.

C'est d'ailleurs au fil des recherches dans l'optique de mieux circonscrire la présence de l'intelligence émotionnelle chez un individu, que le concept de compétence relié aux émotions a fait surface (Goleman, 1997). Mis à part les individus aux prises avec les troubles de personnalité (schizoïde, narcissique) (DSM-IV-TR, 2003), la majorité des êtres humains ressentent des émotions. Tel que mentionné précédemment, la gestion de celles-ci devient essentielle pour vivre une vie équilibrée et heureuse. Pour ce faire, il importe que tout individu développe des compétences rattachées à la gestion de ses émotions. Dans une perspective générale, De Ketele (1996) dans Letor (2006, p.10) définit la compétence comme étant « *la mobilisation opportune en situation d'un ensemble d'habilités, de savoirs, de savoir-faire et de savoir être* ». Plus spécifiquement en éducation, Gendron (2008, p. 5) reprend cette définition en proposant un modèle tridimensionnel des « 3S : Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être » pour définir la compétence de « leadership » chez l'enseignant, qui « *repose sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste, mais relève de la compétence de la personne* ». Cette auteure justifie ainsi l'importance des compétences émotionnelles dans le métier de l'enseignant :

« Les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué depuis plus d'une dizaine d'années et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles évolutions, voire tensions venant perturber les modes traditionnels d'enseignement et modifient l'activité enseignante. Dans ce contexte, les compétences émotionnelles constitutives du capital émotionnel de l'enseignant apparaissent comme des compétences professionnelles clés pour faire face à ces nouveaux défis et nouvelles exigences du métier » (Gendron, 2008, p. 1)

Dans le même ordre d'idées, le concept de *capital émotionnel* de l'enseignant qu'elle amène explicite d'ailleurs très bien le rôle des compétences émotionnelles dans la profession puisqu'il réfère à : « *l'ensemble des compétences émotionnelles inhérentes à la personne utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelles, économiques et sociales* » (ibid, page 6). On peut ainsi supposer que le capital émotionnel chez l'enseignant doit se développer tout au long de sa carrière et qu'au gré de ses expériences, les compétences émotionnelles évolueront (Beaulieu, 2004).

Goleman (1998, p. 39) abonde d'ailleurs dans le même sens et en est venu à établir une distinction importante entre l'intelligence émotionnelle et la compétence émotionnelle. La première est issue de la capacité d'apprentissage qu'un individu acquiert « *dans diverses aptitudes pratiques fondées sur cinq composantes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et la maîtrise des relations humaines* ». Toutefois, pour ce chercheur, il est clair que posséder ces aptitudes ne signifie pas que l'on est capable de les appliquer dans une situation particulière : « *Un haut degré d'intelligence émotionnelle ne garantit pas qu'une personne va acquérir les compétences émotionnelles nécessaires à son travail, mais indique que cette personne a un excellent potentiel pour les apprendre* ». Bien que d'autres modèles théoriques définissent ce qu'est une compétence émotionnelle,⁴ nous avons choisi celui de Goleman qui nous semble plus complet. En dépit du fait que ce modèle ne soit pas spécifique à l'enseignement, on peut certainement l'utiliser pour

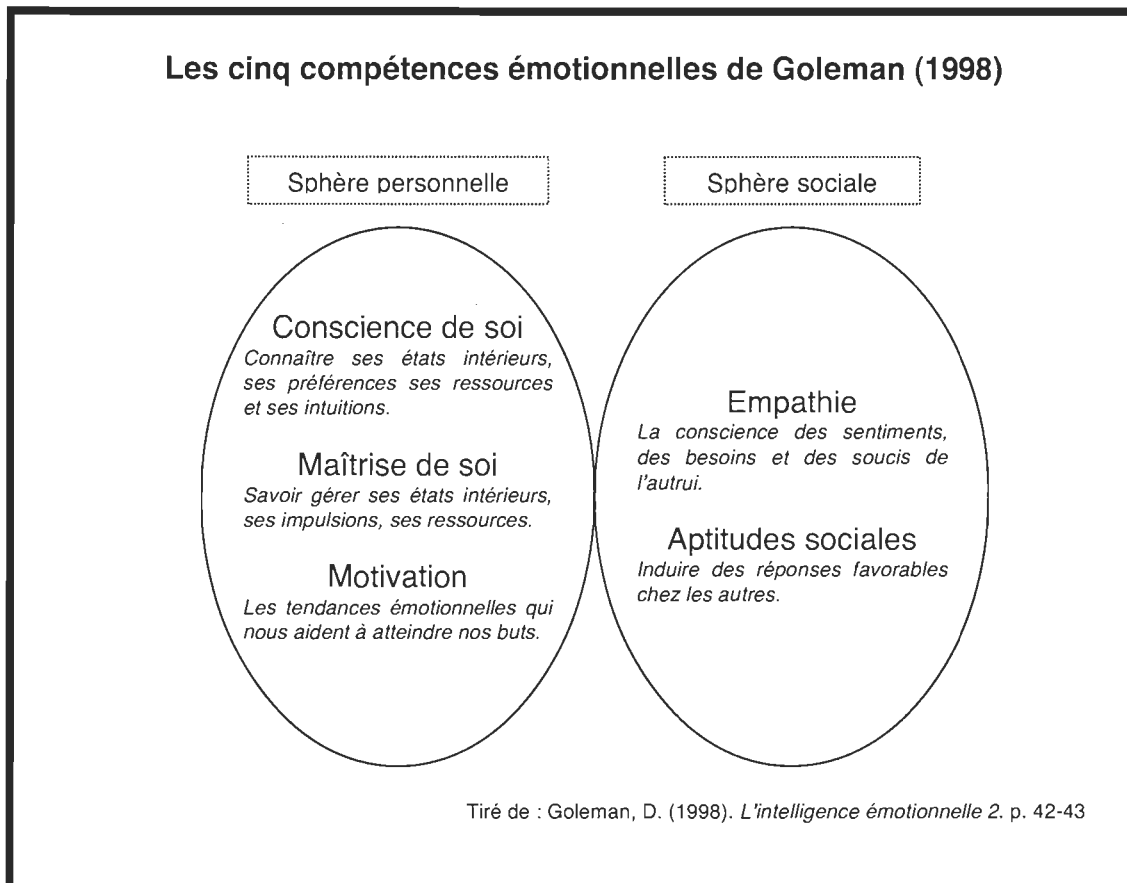
⁴ Carolyn Saarni (1999) définit l'intelligence émotionnelle comme « ... les *habilités et les capacités reliées aux émotions dont un individu a besoin de mobiliser pour négocier avec un environnement changeant, et ce, avec confiance, de manière différenciée, adaptée et efficace* ». Elle établit en fait huit habilités.

comprendre plus spécifiquement les types de compétences à développer en tant qu'enseignant.

2.2.1 Le modèle de Goleman

Selon Goleman (1998) pour accroître son intelligence émotionnelle, l'individu doit développer des compétences émotionnelles face aux situations de la vie courante qui l'affectent positivement ou négativement. Il propose de séparer cinq compétences en deux sphères. D'une part, la sphère des compétences personnelles qui inclut les compétences de la conscience de soi, la maîtrise de soi et la motivation. D'autre part, la sphère des compétences sociales se caractérisant par l'empathie et les aptitudes sociales (Tableau 1). Selon cet auteur, développer ces compétences émotionnelles améliorerait de beaucoup l'épanouissement des individus dans leur milieu de travail et accentuerait chez ces derniers, l'enthousiasme et le plaisir par rapport aux tâches à exécuter.

Tableau 1 : Les compétences émotionnelles selon Goleman (1998)



Les apports de Goleman (1998) semblent particulièrement intéressants à transposer à la profession enseignante. Premièrement, ces cinq compétences émotionnelles peuvent donner des éléments de réponse aux difficultés que peuvent vivre les enseignants dans leur travail (démotivation, surcharge de travail, situations conflictuelles, gestion de classe lourde, lien relationnel difficile avec les élèves...) et deuxièmement, elles peuvent s'avérer des pistes utiles afin de développer une certaine résilience au regard des facettes plus difficiles du métier pour éventuellement y trouver du plaisir. Pour être compétent dans le métier

d'enseignant, surtout en ce qui a trait aux quatre dernières compétences du référentiel⁵, il ne suffit pas d'avoir exploité les compétences d'ordre cognitif, connotatif et pratique, mais aussi les compétences affectives (Develay, 1994). Il est d'autant plus impératif que l'individu développe des compétences émotionnelles non seulement dans sa vie professionnelle, mais aussi dans sa vie personnelle puisqu'il est impossible de compartimenter les deux aspects : développer des compétences émotionnelles nous immunise contre les revers créés par les situations qui génèrent des émotions négatives (Goleman, 1998). Ce développement participe également d'une saine gestion de ces émotions afin d'améliorer notre degré de satisfaction envers notre vie dans une perspective générale (Goleman, 1998).

Voici une description de chacune des compétences et de ses composantes, spécifiquement transposées au métier d'enseignant.

2.2.2 La conscience de soi

Dans le métier d'enseignant, la conscience de soi est une compétence très utile afin de connaître ses limites et de travailler sur soi pour construire son identité professionnelle (Bélair et Lebel, 2007). Elle réfère à trois composantes dont la reconnaissance des émotions et de leurs effets, à l'autoévaluation amenant la connaissance de ses forces et limites et enfin, à la confiance en soi et en ses capacités (Idem, 2007). L'épuisement professionnel guettant insidieusement les enseignants québécois depuis quelques années (Martineau, 2007), il est important de faire, d'une part l'étude du milieu, mais aussi l'étude individuelle de notre condition psychologique personnelle (Perrenoud, 2005). Sachant que le burn-out

⁵ Les compétences 9 (travailler avec le milieu), 10 (travailler avec l'équipe école), 11 (se développer en tant que professionnel) et 12 (Avoir un sens éthique). (Gouvernement du Québec, 2001)

se traduit comme « *un syndrome psychologique impliquant un épuisement physique et émotionnel, qui conduit au développement d'une image de soi inadéquate, d'attitudes négatives au travail avec perte d'intérêt et de sentiments pour autrui* » (Maslach, 1997), il semble important de se questionner en tant qu'individu sur nos capacités et nos limites personnelles afin d'éviter de tomber dans le piège de l'hyperperformance au détriment de la santé physique et mentale (Lafleur, 2006). Il semble que la connaissance de soi en tant qu'individu, avant d'être enseignant, apparaît primordiale puisqu'une bonne image de soi et une confiance en soi accrue contribuent à développer un sentiment de compétence qui tend à rendre l'enseignant efficace dans son travail (Martineau et Presseau, 2006). Cela pourrait diminuer par la même occasion les risques d'épuisement professionnel parce que l'enseignant sait faire des choix justes qui répondent à ses besoins et ses capacités (Perrenoud, 2005).

2.2.3 La maîtrise de soi

La maîtrise de soi est une compétence émotionnelle qui requiert une gestion de toutes les émotions qui touchent l'individu. Une bonne maîtrise de cette compétence aide ce dernier à « gérer ses états intérieurs, ses ressources et ses intuitions » (Goleman, 1998, p.42). Selon Goleman (1998), elle est constituée de cinq composantes dont le contrôle de soi (gérer les émotions et les pulsions intérieures), la fiabilité (se montrer honnête et intègre dans toutes circonstances), la conscience professionnelle (s'acquitter de son travail de manière responsable), l'adaptabilité (faire preuve de souplesse devant les changements) et l'innovation (être à l'aise avec les approches, les idées et les informations nouvelles). Concrètement, les enseignants doivent exercer un bon contrôle de soi puisque de multiples

contextes les mettent dans des situations où ils sont dans l'obligation de réagir rapidement et efficacement pour ne pas perdre leur crédibilité professionnelle (Perrenoud, 2005). Combien de fois dans sa carrière un enseignant doit maîtriser sa colère, sa peur du ridicule, son anxiété face aux délais de remise de notes, son impuissance devant un groupe d'élèves indisposés à l'apprentissage? Toute cette gamme d'émotions et de sentiments repose sur une maîtrise de soi évidente : pour gérer leurs émotions, les enseignants doivent faire preuve de souplesse et d'adaptabilité, ils doivent rester honnêtes et intègres, agir de façon responsable et enfin, être à l'aise avec les nouvelles approches (Perrenoud, 1996).

2.2.4 La motivation

La motivation est une force qui nous aide à avancer, à atteindre nos objectifs. Goleman (1998) décortique cette compétence en quatre composantes dont l'exigence de la perfection (l'effort investi pour atteindre ses objectifs), l'engagement (savoir partager les objectifs du groupe), l'initiative (être prêt à saisir les opportunités) et l'optimisme (poursuivre ses objectifs malgré les obstacles et les déconvenues).

Selon Deci et Ryan (1985), il existe deux types de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première aide l'individu à s'autodéterminer et s'autoréguler pour faire face aux difficultés d'une situation. La seconde provient d'éléments de l'environnement qui influencent ses décisions et ses actions. Ben-Shahar (2007) abonde dans le même sens que Damasio (1995) et Goleman (1997) en présentant un lien évident entre les émotions et la motivation :

« Emotion cause motion; they provide a motive that drives our action. The very language we use suggest an essential truth- That emotion, motion, and motivation are intimately linked. [...] Emotion move us away from a desireless state, providing us motivation to act. »

De fait, selon ces auteurs, la motivation réside dans le fait qu'aussitôt qu'un individu a un motif (ou une motivation), cela crée des émotions qui lui donne une impulsion, un désir d'entrer en action (motion).

Dans certains milieux scolaires, la motivation au travail des enseignants est fragilisée, surtout depuis le renouveau pédagogique, les compressions budgétaires dans le secteur de l'éducation et la carence en ressources tant humaines que matérielles. La lourdeur de la tâche les épuise : « Comment, par ailleurs, développer des projets, organiser le travail en équipe et aider les élèves en difficulté quand les enseignants font face à des classes surpeuplées et ne peuvent compter sur des ressources et du matériel pédagogique en quantité suffisante? » se questionne Gérald Boutin (2007). Dans cette situation, l'absence de motif positif peut en partie expliquer le fait qu'ils tardent à entrer en action en ce qui a trait à la tâche.

Pourtant, des recherches ont démontré que malgré la surcharge de travail, les travailleurs optimistes haussaient leur productivité (Goleman, 1997). Seligman (2002) explique ce fait en comparant l'attitude des individus optimistes et des individus pessimistes. Les individus optimistes ont la capacité de se figurer les obstacles comme surmontables et sont aussi aptes à envisager la situation comme temporaire. Les individus pessimistes voient l'obstacle comme insurmontable, permanent et irréversible. Dans le premier cas, il est clair que la motivation s'alimente d'une vision optimiste d'un problème, tandis qu'elle est

presque nulle dans le second. Évidemment, la motivation est une compétence primordiale à l'accomplissement du métier d'enseignant. Sans elle, l'enseignant a du mal à persévérer tout au long de sa carrière (Lebel, 2005).

2.2.5 L'empathie

L'empathie est une attitude fort complexe. Rogers (1975), le père de la pensée humaniste, a défini l'empathie comme une manière d'être avec une autre personne qui implique que l'individu mette de côté ses propres valeurs et points de vue pour entrer dans le monde des perceptions de l'autre sans préjugés pour y acquérir une compréhension de ce qu'il éprouve, en oubliant ses propres perceptions et sentiments. Selon Goleman, être empathique, c'est avoir conscience des sentiments d'autrui et de ses besoins. Il distingue cinq composantes de l'empathie : la compréhension de l'autre (capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leur soucis), la passion du service (anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins de l'autre), l'enrichissement des autres (sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités), l'exploitation de la diversité (concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités) et le sens politique (savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations avec le pouvoir). Les composantes intéressantes en ce qui a trait aux enseignants se situent dans la compréhension de l'autre et l'enrichissement de l'autre. Comprendre les élèves dans leurs besoins aide à mieux cerner les stratégies didactiques et pédagogiques à adopter. Cela permet aussi de bien intervenir auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement puisque l'empathie requiert la capacité de prendre un temps d'arrêt, afin de mettre de côté ses propres sentiments afin de se mettre dans peau de l'autre, et trouver des

pistes solutions et d'interventions pour le bien de l'élève. L'empathie est ainsi une compétence à développer en enseignement puisqu'elle nous permet d'établir le contact et de bonnes relations avec les autres intervenants du milieu et les élèves.

2.2.6 Les aptitudes sociales

Bien qu'il importe qu'un individu développe les cinq compétences émotionnelles, l'aptitude sociale est l'une des plus importantes dans l'exercice du métier d'enseignant. Goleman (1997, p. 43) la définit simplement comme étant « Induire des réponses favorables chez les autres ». Il la décortique en huit aspects : l'ascendant (utiliser des tactiques efficaces pour persuader), la communication (envoyer des messages clairs et convaincants), la direction (savoir guider les autres), cristalliser les changements (les initier et les gérer), le sens de la médiation (savoir négocier et résoudre les conflits), nouer des liens (savoir cultiver des relations utiles), le sens de la collaboration et de la coopération (travailler avec les autres à des objectifs communs) et mobiliser une équipe (créer une synergie de groupe). Bien que ces composantes aient été pensées dans un contexte d'entreprise, il est aisé de les transposer au métier d'enseignant. Un enseignant possédant cette compétence émotionnelle aura moins de difficulté dans son métier puisqu'une bonne majorité des embûches provient de la gestion de classe et du rapport avec les élèves et les collègues de travail (Perrenoud, 2002). De fait, bien que l'enseignant soit compétent d'un point de vue didactique, il se bute fréquemment aux problématiques liées à la gestion de classe : troubles de comportement, démotivation, troubles d'apprentissage (Tardif et Lessard, 2005). De plus, l'enseignant doit aussi s'approprier les rudiments du milieu : logistique de l'école, travail avec d'autres enseignants, intervention avec des parents et

intervenants scolaires... Le référentiel ministériel en ce qui a trait au développement des compétences professionnelles est clair à cet égard dans l'énoncé de la compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » et la compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». On peut ainsi présumer que les enseignants qui développeront leurs aptitudes sociales dans le contexte de leur métier jouiront d'une meilleure qualité de vie professionnelle.

Finalement, il va sans dire que les compétences émotionnelles dans le métier d'enseignant demeurent importantes dans le développement de leur identité professionnelle. Cette dernière étant le fruit « d'une transaction entre soi et soi et entre soi et le milieu de travail (Dubar, 1996 ; Dubet, 1994 in Martineau et al., 2009, p. 11), le développement des compétences émotionnelles devient un point central dans l'accomplissement du métier. Soares (2002), spécialiste du comportement organisationnel en gestion, montre dans une étude commandée par la CSQ en 2004 que « les travailleurs doivent donc posséder des qualifications émotionnelles pour accomplir leur travail, c'est-à-dire, la capacité de développer une gestion de leurs propres sentiments pour être capables d'accomplir leur travail ».

Au regard des deux sphères proposées par Goleman, on peut retenir que les compétences de la sphère personnelle se développent principalement de façon intrinsèque, en raison de la capacité que l'individu possède de réfléchir sur lui-même, s'autoévaluer et s'autoréguler afin d'améliorer sa qualité de vie et se sentir bien avec lui-même. Pour leur part, les compétences de la sphère sociale se développent en entrant en relation avec le monde

extérieur, et la capacité qu'a l'individu à gérer des aspects environnementaux et imprévisibles (Goleman, 1998). Le métier d'enseignant sollicite beaucoup les compétences de la sphère sociale puisque l'enseignant doit constamment intervenir auprès d'êtres humains (Lafranchise et al., 2007). Toutefois, il peut être intéressant de considérer l'apport des compétences personnelles dans la profession, parce qu'elles servent de guide dans la façon d'interagir avec l'environnement afin d'accomplir ce travail.

Sachant que les compétences émotionnelles pourraient être un outil à développer chez les enseignants pour les aider à ressentir du plaisir à enseigner, il appert essentiel de présenter le concept générique du bonheur, qui chapeaute celui du plaisir.

2.3 Le bonheur

« Le bonheur ne consiste pas à acquérir et à jouir, mais à ne rien désirer, car il consiste à être libre » Epictète

Le bonheur est un concept vaste et pour certaines personnes, il constitue la quête du saint graal, dans une société victime de l'éclatement de ses valeurs individuelles et collectives (Langlois, 1990; Simard et al., 2005). Mais ce n'est pas d'hier que le bonheur est un sujet prisé par l'être humain. Pioerf (2006) cite Jean-Jacques Rousseau, auteur du Siècle des lumières, décrire sa conception du bonheur :

« Le bonheur est un état permanent qui ne semble pas fait ici-bas pour l'homme : tout est sur la terre dans un flux continuuel qui ne permet à rien d'y prendre une forme constante. Tout change autour de nous, nous changeons nous-mêmes, et nul ne peut s'assurer qu'il aimera demain ce qu'il aime aujourd'hui; ainsi, tous nos projets de félicité pour cette vie sont des chimères. Profitons du contentement d'esprit quand il vient, gardons-nous de l'éloigner par notre faute; mais ne faisons pas de projets pour l'enchaîner, car ces projets-là sont de pures folies; j'ai peu vu d'hommes heureux, peut-être point; mais j'ai souvent vu des cœurs contents, et, de tous les objets qui m'ont frappé, c'est celui qui m'a le plus contenté moi-même. Je crois que c'est la suite naturelle du pouvoir des sensations sur mes sentiments internes. Le bonheur n'a point d'enseigne extérieure : pour le connaître, il faudrait lire dans le cœur de l'homme heureux [...]» (p. 19-20)

En interprétant cette citation, on peut envisager que pour Rousseau, le bonheur est avant tout un état conditionné à l'intérieur de soi. Qu'il faille saisir chaque occasion qui se présente pour le vivre et surtout, savoir s'adapter aux situations extérieures afin qu'elles ne le ternissent pas. Néanmoins, des théories dans le domaine de la psychologie tempèrent les propos de Rousseau. Depuis 1998, le monde de la psychologie a vu émerger le phénomène de la psychologie positive, fondée par Csikszentmihalyi, Fowler et Seligman. De par cette

école de pensée, ces chercheurs réagissent à une vision trop optimiste de la souplesse et de l'adaptabilité de l'être humain vis-à-vis les diverses situations qu'il a à affronter dans sa vie. L'être humain a des limites au niveau de son potentiel à cultiver le bonheur. Selon Heutte (2006), ces trois chercheurs « *sont persuadés qu'il y a beaucoup de choses que nous pouvons faire pour "vivre dans les niveaux supérieurs de notre échelle du bonheur" et éprouver davantage d'émotions positives ainsi qu'une "satisfaction abondante et authentique" durable (...)* Selon eux, il existe des limites réelles à notre capacité à agir sur notre humeur ». Ces mêmes chercheurs avancent même l'idée que les individus heureux possèdent une force de caractère positive incluant six valeurs importantes : la sagesse, le courage, l'amour, la justice, la tempérance et la spiritualité. Néanmoins, leurs récentes recherches tendent à explorer l'aspect génétique du bonheur que ressent un individu : « *Chacun d'entre nous possède son "niveau personnel de bonheur" (...) une partie de notre aptitude à développer des "pensées positives" pourrait être entravée par notre héritage génétique* » (Seligman cité par Heutte, 2006). Quelles que soient les prédispositions de l'individu au bonheur, il s'avère intéressant de constater à travers les études de Lyubomirsky et al. (dans Ben-Shahar, 2007) que les individus heureux ont du succès dans plusieurs facettes de leur vie comme le travail, leurs relations amoureuses et interpersonnelles et leur santé. De plus, ces personnes ont une espérance de vie plus longue que la normale et les personnes heureuses sont plus heureuses au travail, donc plus productives (Argyle, 2001; Ben-Shahar, 2007; Seligman, 2002).

«Le travail est le père du plaisir» Voltaire

2.4 Le plaisir

Le bonheur et le plaisir sont deux concepts qui se côtoient fréquemment (Bélair et Lebel, 2007; Myers et Diener, 1997): le premier concept est générique tandis que le deuxième est l'une de ses composantes. Selon Ben-Shahar (2007), le bonheur a deux composantes: le plaisir et le sens. Le plaisir est une expérience créée par des émotions positives menant à un bénéfice immédiat, tandis que le sens est le résultat d'actions effectuées en prévision du futur. Ses deux composantes sont intimement liées au concept de plaisir et de "gratification" ou satisfaction de Seligman (2002). Selon cet auteur, il faut faire une distinction entre le plaisir et la satisfaction. Le plaisir naît de sensations et d'émotions fortes, mais évanescents, tandis que la satisfaction se construit tout au long d'une activité qui nous plaît et dont les effets se font ressentir à long terme. Le plaisir est une excellente source de motivation, mais ne produit pas d'effets dans le futur et ne requiert presque pas d'efforts. La satisfaction se construit au gré des expériences positives et négatives et des efforts investis par l'individu. L'obtention de celle-ci est plus difficile, mais le sentiment d'accomplissement qu'elle crée est permanent. Argyle (2001) conceptualise le plaisir et la satisfaction dans un autre angle : le plaisir est le côté émotionnel du bonheur tandis que la satisfaction est son côté cognitif. Dans cette perspective, l'idée de faire un lien entre les compétences émotionnelles et le plaisir prend tout son sens : bien que l'aspect cognitif joue un rôle primordial pour éprouver du bonheur, c'est l'émotion qui déclenche le processus cognitif duquel naît la satisfaction. Et c'est dans ce processus que l'individu exerce une évaluation, un jugement d'une situation et lui donne une signification personnelle :

« ... the extent to which satisfaction is in the mind, depends on how people think about things. Judgements of satisfaction depend to some extent on comparisons with the past, or with other people; they are also affected by immediate emotional state, and by simply getting used to things- «adaptation», and to different ways of looking at events.» (Argyle, 2001, p. 39)

Néanmoins, pour exercer un bon jugement, l'individu doit être compétent émotionnellement. Selon Lyubomirsky et Ross (1997) dans Argyle (2001), la satisfaction naît du fait que socialement, on se compare avec les autres, mais notre jugement sera différent selon l'estime que l'on a de soi-même. Un individu qui possède une bonne estime de soi aura tendance à se comparer avec ceux qui sont mieux, tandis que celui qui se sous-estime se comparera avec ceux qui sont pires (Seligman, 2002). Donc, la façon dont les individus gèrent leurs émotions a un effet sur leur estime de soi, dans leur bien-être dans la vie en général (Schwarz et Strack (1999) dans Argyle (2001), p. 49) ainsi que dans leur travail (Argyle, 2001). On peut ainsi supposer que développer des compétences émotionnelles contribuera à améliorer la satisfaction que l'on a à l'égard de notre métier et parallèlement à cela, aidera à alimenter le plaisir de l'exercer.

Tel que mentionné précédemment, dans le métier d'enseignant, la sphère personnelle et la sphère sociale sont continuellement sollicitées. Pour obtenir la satisfaction souhaitée face au travail accompli et y trouver du plaisir à l'exécuter, il ne faut pas omettre que la vie personnelle de chacun affecte les performances dans l'exercice du rôle d'enseignant. Selon Argyle (2001), le bonheur dépend de notre façon de regarder les choses et cela implique un processus cognitif issu des expériences vécues. Seligman (2002) abonde dans le même sens en déterminant trois facteurs qui influencent ce processus : la satisfaction vis-à-vis la vie en général, les affects positifs et les affects négatifs. Il va sans dire que l'adaptation aux différentes situations que la vie nous amène est également une capacité à prioriser pour

augmenter le degré de satisfaction de notre vie en général (Idem, 2002), d'où l'intérêt de se pencher sur trois éléments : l'adaptation, la satisfaction puis le flow.

2.4.1 L'adaptation et la satisfaction

Au regard du contexte parfois difficile dans lequel les enseignants évoluent en période de réforme (Tardif et Lessard, 2005), l'adaptation peut constituer une capacité incontournable pour bien vivre dans la profession enseignante (Perrenoud, 2002). Une plus grande adaptabilité réduit les affects négatifs chez les individus (Gather Thurler, 2007). On peut donc présumer qu'un enseignant ayant de bonnes compétences émotionnelles dans la sphère personnelle aura ainsi plus de chance d'être satisfait de son travail malgré les restructurations (Seligman, 2002).

2.4.2 Le flow

Csikszentmihalyi (1997) a observé que le niveau de satisfaction de l'individu s'élève lorsque celui-ci est engagé dans des actions où il met son ego de côté. En donnant de notre temps aux autres, nous nous oublions et oublions donc ce qui nous rendait soucieux. C'est ce que Csikszentmihalyi (1997, p.51) appelle vivre une expérience optimale, une expérience autotélique, ou le flow : « *une situation dans laquelle l'attention est librement investie en vue de réaliser un but personnel parce qu'il n'y a pas de désordre qui dérange ou menace le soi* ». L'auteur décrit les principales caractéristiques qui sont propres à cet état d'esprit :

« Une adéquation entre les aptitudes de l'individu et les exigences du défi rencontré, une action dirigée vers un but et encadrée par des règles, une rétroaction permettant de savoir comment progresse la performance, une concentration intense ne laissant place à aucune distraction, une absence de préoccupation à propos du soi et une perception altérée de la durée (...) L'expérience optimale est une fin en soi; elle est recherchée pour elle-même et non pour d'autres raisons que l'intense satisfaction qu'elle procure » (p. 79).

C'est par l'action nous pouvons connaître le flow. En état de flow, les gens sont concentrés de façon continue sur l'objectif à atteindre, ils sont au maximum de leurs capacités, mobilisent toutes leurs compétences et utilisent au mieux toutes les ressources à leur disposition. Concrètement, dans la profession enseignante, la présence du flow pourrait se décrire comme suit :

*« [...] faire l'expérience du **flow** dans la pratique enseignante consisterait à être complètement absorbé par son travail, uniquement pour le plaisir de le faire. L'enseignant serait entièrement impliqué dans son activité et utiliserait ses compétences à leur plus haut niveau » (Bélair, L. M. et Lebel, C., 2007, p.3).*

2.5 Le plaisir d'enseigner

Le plaisir est une émotion agréable liée à la satisfaction d'un besoin (Csikszentmihalyi, 2004). Sachant qu'un sentiment se définit comme « *une réponse aux circonstances, conditionnées par notre culture et notre environnement* » (Jensen, 2001, p. 77) et qu'il naît d'une émotion, que le cerveau traduit sous forme de représentations émotives durables et stables, il s'avère important de bien connaître le milieu scolaire que l'on côtoie afin de s'y adapter, de bien y évoluer et d'y être heureux. Plusieurs recherches ont étudié le degré de satisfaction des enseignants en rapport à leur travail et montrent une corrélation entre celui-

ci et l'influence qu'a le milieu. Bindhu (2005, p. 1) reprenant la définition de Kreitner et Kinicki (1998) explicite d'ailleurs cette situation :

It expresses the extent of match between employees, expectation of the job and the reward that the job provides. The factors of physical conditions and social nature affect job satisfaction and productivity. Job satisfaction is defined as an effective or emotional response toward various facts of one's job.

On peut donc convenir qu'une multitude de facteurs, tant sociaux qu'émotionnels, affectent l'enseignant lors de l'exécution de son travail. Paradoxalement, ce n'est pas la charge de travail à exécuter qui freine le sentiment de plaisir et l'enthousiasme à effectuer une tâche chez l'individu. Goleman (1998, p. 133) souligne à cet égard avoir relevé un « *paradoxe neurologique* » dans ses recherches. Dans le cas des travailleurs effectuant des tâches comme des automates et éprouvant peu d'intérêt pour celles-ci, l'activité cérébrale est diffuse et chaotique. L'énergie dépensée devient élevée et la productivité semble affectée. D'autre part, lorsqu'un travailleur éprouve de l'enthousiasme pour son travail, le cerveau canalise l'énergie et devient plus efficace. On peut déduire par ce fait que la productivité de cet individu s'avèrera plus élevée.

Le travail s'avère un aspect de la vie incontournable pour la majorité de la population. Malencontreusement, ce n'est pas tous les travailleurs qui éprouvent un degré de satisfaction sans équivoque à l'égard de celui-ci, surtout en ce qui a trait à la profession enseignante. Perrenoud (2002) souligne qu'« *Enseigner aujourd'hui, c'est passionnant, mais c'est difficile, rien ne va plus de soi (...)* Enseigner est un travail expert et exigeant, bien au-delà de la maîtrise de contenus. » Paradoxalement, selon Argyle (2001) et Seligman (2002), la plupart des individus ressentent du plaisir et se retrouvent en meilleure

santé physique et mentale quand ils possèdent un travail. Alors, comment concilier ces deux constats en enseignement? Comment faire en sorte que les enseignants puissent se sentir passionnés de leur métier et réussissent à survivre aux exigences de plus en plus grandes de la société à leur égard? Y a-t-il possibilité d'y trouver l'eudémonie? Pour ce faire, Perrenoud (2002, p. 6) constate que « *Nul ne peut trouver de plaisir s'il n'a pas les moyens intellectuels et émotionnels de faire face aux situations professionnelles telles qu'elles sont (...) Le plaisir d'enseigner ne va pas sans compétences professionnelles...* » Dans un contexte de travail, Goleman (1998) mentionne d'ailleurs qu'il ne suffit pas de développer des compétences professionnelles, mais qu'il faut également développer des compétences émotionnelles (Goleman, 1998).

2.5.1 Le plaisir d'enseigner et la passion de l'enseignement : deux concepts analogues?

La passion est un concept complexe qui a été étudié dans plusieurs disciplines, dont la philosophie et la psychologie, mais essentiellement selon l'aspect de la passion romantique (Hatfield et Walster dans Vallerand, 2008). Selon Vallerand (2008, p.1), la passion se définit comme « *a strong inclination toward an activity that people like, find important, and in which they invest time and energy* ». Vallerand et al. (2003) proposent un angle de recherche jusque-là peu étudié, c'est-à-dire la passion pour une activité. Dans leur recherche, ils en sont venus à créer un modèle où la passion se sépare en deux types : la passion harmonieuse (Harmonious passion) et la passion obsessionnelle (Obsessive passion). La passion harmonieuse se traduit comme « *an autonomous internalization of the activity in identity and leads people to choose to engage in the activity they love* » (Vallerand, 2007). En d'autres termes, ce type de passion s'insère sagement dans la vie de l'individu : malgré la préférence qu'il ressent pour une activité qui le passionne, il est capable de gérer les obligations de sa vie quotidienne sans que cette passion l'obsède et le conduise à des mauvaises prises de décisions parce que le désir de pratiquer cette activité prime sur tout. En contrepartie, la passion obsessionnelle se reflète dans le désir de s'engager dans une activité sans se soucier du reste, parce que le désir et le plaisir qu'elle engendre sont incontrôlables.

Selon Bourassa (2007), l'état chimique dans lequel se retrouve le cerveau lorsqu'une personne effectue une tâche plaisante est mémorisé par celui-ci, de sorte que lorsque la situation se représente, l'individu se rappelle cette sensation et veut qu'elle se répète. Donc, on peut aisément conclure que si l'acte d'enseigner crée dans notre cerveau un sentiment de bien-être, il va de soi que l'enseignant tentera de le reproduire. Vallerand et al. (2003) ajoutent que la passion peut provoquer le flow (Ciszkoszty, 1997), et devenir la conséquence de celui-ci. Ainsi, un individu passionné a ressenti davantage le flow que les individus moins passionnés. On peut dès lors supposer qu'en accumulant une multitude de souvenirs positifs, il est possible que l'enseignant développe la passion pour son métier. Néanmoins, dans le métier d'enseigner, le plaisir et la passion chez l'enseignant semblent se distinguer par plusieurs facteurs dont l'engagement, la motivation, l'auto-détermination et la persévérance :

« Dans la pratique enseignante, l'enthousiasme et la passion se traduiraient alors en un enjouement pour son travail d'interaction avec ses élèves, lequel serait valorisant socialement. C'est dans cette perspective que l'on peut supposer que la persévérance a comme précurseurs l'enthousiasme et la passion, puisque ces composantes affectives alimenteraient la persévérance dans des contextes difficiles » (Bélair, L. M. et Lebel, C., 2007, p. 3).

On ne peut toutefois pas conclure hâtivement qu'un enseignant éprouvant du plaisir est nécessairement passionné.

Pour bien investiguer la place des émotions et plus particulièrement du plaisir dans l'acte d'enseigner, l'objectif de recherche suivant nous aidera à bien orienter cette recherche.

2.6 Objectif de recherche

Cette recherche vise à comprendre comment les compétences émotionnelles et les composantes de ces compétences, contribuent à ressentir du plaisir à enseigner chez des enseignants du secondaire. Elle explore également ce qui peut amener les enseignants à éprouver du plaisir à enseigner.

3. Méthodologie

3.1 Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans le courant qualitatif/interprétatif et la démarche privilégiée est exploratoire, en raison du fait qu'elle tente de produire du savoir et « *viser à comprendre, expliquer un objet d'étude* » (Savoie-Zajc et al., 2004, p. 83), en l'occurrence le plaisir et la place des émotions dans l'exercice de leur fonction auprès d'enseignants du secondaire.

3.2 Participants

Pour réaliser cette recherche, nous avons recruté quatorze enseignants ayant au-delà de six d'années d'expérience dans l'enseignement au secondaire et qui mentionnent éprouver du plaisir à enseigner.

Tableau 2 : Les participants de cette recherche

Nom de l'enseignant	Années d'expérience
Marcus	33
Bobby	15
Julie	13
Sandra	25
Francis	6
Suzie	32
Suzanne	25
Lise	25
Dalie	10
Lisette	18
Franck	25
Suzette	25
Bertha	25
Jocelyn	12

En se basant sur l'analyse d'Huberman (1989) sur le cycle de vie professionnelle des enseignants, la phase de stabilisation et de consolidation du répertoire pédagogique qui se déroule entre la quatrième et la sixième année, et la phase de diversification « activisme » et de remise en question, qui débute à la septième année sont idéales pour cette recherche et peuvent expliquer le choix de la catégorisation des années d'expérience. Avant ces phases, l'enseignant se retrouve dans une phase de tâtonnements beaucoup moins propice à procurer du plaisir dans sa vie professionnelle (Huberman, 1989). En se basant sur cette analyse, nous avons élaboré les critères de sélection des participants : ils devaient enseigner à temps plein depuis plus de quatre années, travailler dans une école de niveau secondaire et affirmer éprouver du plaisir à enseigner. Nous avons approché une vingtaine d'enseignants répondant à ces critères et nous avons sélectionné ceux qui ont démontré de l'intérêt pour la recherche. Donc, nous pouvons affirmer que les participants choisis répondent à ces critères, qu'ils sont mixtes (5 hommes et 9 femmes), sans égard à leur genre et qu'aucune importance n'est accordée à la matière spécifique d'enseignement.

3.3 Collecte de données

En ce qui a trait à la collecte des données, nous avons choisi la méthode des récits de vie sous forme d'anecdote pour répondre aux questions de la recherche.

3.3.1 Les récits de vie

En vue de répondre aux questions de cette recherche, le récit de pratique (Joute et Desmarais 1993) a été privilégié. Selon le dictionnaire actuel de l'éducation (2005, p. 1158), le récit de vie est « *une méthode biographique de collecte de donnée dans un processus inductif de recherche, basée sur des récits de pratique et, ou d'expérience de vie en vue de réaliser une lecture de la société* ». La dimension épistémologique du récit de vie est interprétative. La constante quête de sens oriente le chercheur dans une approche où il est subjectif et tente de « *comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre* » (Savoie-Zajc et al., 2004, p. 115), c'est-à-dire le narrateur. De son récit, le chercheur extrait les données essentielles à interpréter qui seront porteuses de sens selon les aspects du problème qu'il veut étudier. Un sens qui se bâtit autour des représentations, des valeurs et des perceptions d'un individu en particulier qui, par la narration d'une tranche de vie, lui livrera son expérience. Les visées de l'interprétation seront compréhensives afin « *d'éviter tout jugement pouvant nuire à l'émergence du sens* » (Larouche, 2004, p. 25).

Dans cette recherche, les participants avaient le choix de raconter leur anecdote sous forme d'entretien ou sous forme écrite. Deux participants ont opté pour l'entrevue orale et douze ont préféré écrire leur anecdote. Pour ce qui est des deux entrevues orales, elles ont été transcrites intégralement, sans changer aucun élément, afin de respecter au maximum les propos des participants. Afin de ne pas biaiser le récit de ces derniers lors de l'entretien ou de la rédaction, une seule question a été posée au début de la rencontre :

« Pourriez-vous nous raconter une anecdote de votre vie professionnelle où vous avez ressenti du plaisir à enseigner? ».

3.4 Traitement et analyse

Suite à la collecte des quatorze récits, nous avons procédé au traitement et à l'analyse de ces derniers.

3.4.1 Traitement et analyse des récits de vie

Les récits oraux

Pour ce qui est des deux récits oraux, nous avons enregistré l'entrevue avec l'accord de l'enseignant. Nous avons ensuite retranscrit le verbatim en prenant soin de respecter intégralement les propos du participant.

Les récits écrits

Nous avons utilisé le texte écrit intégral des douze participants pour fins d'analyse.

Les données recueillies lors des récits de vie écrits et oraux ont été répertoriées selon 21 unités de sens à l'aide du logiciel Nvivo. Ces unités de sens émergentes, reliées aux concepts de compétences émotionnelles et de plaisir, ont ensuite été classées selon les cinq compétences émotionnelles de Goleman (1998) et associées aux différentes composantes de chacune des compétences (Tableau 3).

Tableau 3 : Les unités de sens associées aux cinq compétences émotionnelles de Goleman (1998) et leurs composantes

Compétences émotionnelles		Unités de sens	Composantes
Sphère personnelle	La conscience de soi	Sentiment de compétence	Confiance en soi
		Se sentir valorisé	Confiance en soi
		Fierté	Confiance en soi
	La maîtrise de soi	Sentiment d'être créatif	Innovation
		Adaptabilité	Adaptabilité
		Authenticité	Fiabilité
	La motivation	Donne un sens au métier	Optimisme/ exigence de perfection/ engagement
		Persévérance	Optimisme
		Défi à relever	Exigence de la perfection/ Optimisme
		Engagement	Engagement
Sphère sociale	L'empathie	Empathie envers les élèves	Compréhension des autres
		Faire la différence	Passion du service/ Enrichissement des autres
		Passion du métier	Passion du service
		Altruisme	Passion du service/ Enrichissement des autres
		Se sentir utile	Passion du service
	Les aptitudes sociales	Motiver les élèves	Ascendant/ Direction/ Sens de la collaboration et de la coopération
		Communiquer ses sentiments	Communication
		Appréciation du travail par les pairs	Direction
		Climat de classe agréable	Sens de la collaboration et de la coopération/ Mobiliser une équipe/ Médiation
		Engagement des élèves dans leurs apprentissages	Ascendant/ Mobiliser une équipe/ direction
		Appréciation de l'enseignant par les élèves	Nouer des liens/ Direction
		Lien affectif entre le groupe d'élèves et l'enseignant	Nouer des liens
		Relation avec les élèves	Nouer des liens

Pour fin d'analyse, nous avons tenté d'observer la fréquence des composantes dans les anecdotes (Tableau 4), ce qui nous a permis de dresser un portrait des compétences émotionnelles les plus fréquentes par les participants et celles qui se retrouvent peu souvent dans les propos. La colonne intitulée «nombre de références» correspond à la fréquence à laquelle les participants ont mentionné l'unité de sens dans leur propos. La colonne «nombre d'enseignants» réfère au nombre d'enseignant qui ont fait allusion à cette unité de sens.

Tableau 4 : Fréquence des unités de sens dans les anecdotes des participants

	Compétences émotionnelles	Unités de sens (Composante)	Nombre de références	Nombre d'enseignants
Sphère personnelle	La conscience de soi	Sentiment de compétence (Confiance en soi)	25	9
		Se sentir valorisé (Confiance en soi)	15	9
		Fierté (Confiance en soi)	9	7
	La maîtrise de soi	Sentiment d'être créatif (Innovation)	10	5
		Adaptabilité (Adaptabilité)	1	1
		Authenticité (Fiabilité)	1	1
	La motivation	Donne un sens au métier (Optimisme/ exigence de perfection/ engagement)	11	7
		Persévérance (Optimisme)	11	7
		Défi à relever (Exigence de la perfection/ Optimisme)	7	5
		Engagement (Engagement)	23	10
Sphère sociale	L'empathie	Empathie envers les élèves (Compréhension des autres)	16	7
		Faire la différence (Passion du service/ Enrichissement des autres)	18	9
		Passion du métier (Passion du service)	5	3
		Altruisme (Passion du service/ Enrichissement des autres)	4	2
		Se sentir utile (Passion du service)	3	1

Les aptitudes sociales	Motiver les élèves (Ascendant/ Direction/ Sens de la collaboration et de la coopération)	11	7
	Communiquer ses sentiments (Communication)	3	3
	Appréciation du travail par les pairs (Direction)	11	6
	Climat de classe agréable (Sens de la collaboration et de la coopération/ Mobiliser une équipe/ Médiation)	10	7
	Engagement des élèves dans leurs apprentissages (Ascendant/ Mobiliser une équipe/ direction)	13	7
	Appréciation de l'enseignant par les élèves (Nouer des liens/ Direction)	32	14
	Lien affectif entre le groupe d'élèves et l'enseignant (Nouer des liens)	22	10
	Relation avec les élèves (Nouer des liens)	16	6

4. Résultats de la recherche

Les résultats de cette recherche émergent de l'analyse des données sous forme d'unités de sens répertoriées selon les cinq compétences émotionnelles de Goleman (1998) ainsi qu'à leurs composantes. Cet exercice avait pour objectif de déterminer s'il était possible d'observer la prédominance d'une ou de certaines compétences émotionnelles qui sont plus sollicitées dans un contexte d'enseignement et de faire un lien avec le plaisir d'enseigner.

4.1 Première compétence émotionnelle : la conscience de soi

Dans cette recherche, trois unités de sens en lien avec la conscience de soi sont ressorties : les enseignants se disent valorisés dans leur travail, ils sont fiers d'exercer leur métier et se sentent compétents. Ces trois éléments s'inscrivent dans la compétence « *La conscience de soi* », plus précisément en ce qui a trait à la composante « confiance en soi ».

Tableau 5 : Les composantes associées à la conscience de soi présentes dans les récits

Compétence émotionnelle	Composantes associées à la compétence	Présence dans les récits
La conscience de soi	Conscience de soi émotionnelle	
	Autoévaluation précise	
	Confiance en soi	X

Premièrement, selon 9 participants sur 14, se sentir compétent vient du fait que bien connaître la matière à enseigner permet à l'enseignant de se préoccuper davantage des aspects du métier : réflexion sur les pratiques pédagogiques, amélioration des planifications

en lien avec le programme, développement de bonnes relations avec les élèves et leurs pairs. De cette maîtrise du contenu émerge le sentiment de compétence.

« Pour durer 33 ans dans l'enseignement du français au secondaire, il me fallait trouver confort et satisfaction. Pour mon confort [...] une solide formation dans la matière à enseigner, ce qui me permettait d'éviter le stress des réponses approximatives... » (Marcus)

Ce sentiment de compétence crée de la confiance en soi, qui permet de prendre des décisions plus éclairées menant à des actions concrètes dans la pratique. De plus, dans 9 anecdotes sur 14, ce sentiment de compétence valorise l'enseignant, et de là naît le plaisir.

« Il y a une énergie qui m'envahit, le soleil, la lumière : elle est tellement belle cette école! Et là, je rentre en classe, je pars sur l'adrénaline, je me laisse envahir par l'émotion du contenu que je maîtrise et que j'ai envie de communiquer à ces gens-là qui sont si généreux de leur attention. Ça, c'est le bonheur d'enseigner... » (Bertrand)

En ce qui a trait à la valorisation du travail effectué par l'enseignant, les résultats montrent qu'elle provient de deux sources. Premièrement, les élèves communiquent parfois leur satisfaction par rapport au cours à l'enseignant. Une enseignante (Julie) soulignait à quel point les élèves, après une absence prolongée pour cause de maladie, lui ont témoigné leur appréciation en lui demandant si elle doit s'absenter encore parce qu'ils étaient fatigués de rencontrer des suppléants qui ne sont pas gentils comme elle. Du coup, cette remarque de la part des élèves valorise le travail de l'enseignante et confirme le sentiment qu'elle est appréciée par ces élèves.

Deuxièmement, l'appréciation du travail de l'enseignant par les pairs est un facteur déterminant dans le sentiment de valorisation que ressent l'enseignant. L'implication

syndicale de certains enseignants a été salubre pour mousser ce sentiment de valorisation que leur procure leur métier :

« Chaque semaine pendant plus de vingt-cinq ans, j'ai participé à la publication d'une feuille syndicale, Sentinelle-fiche. Le plaisir de composer sous pression, avec des amis, en quelques heures, l'occasion de critiquer, de refaire le monde, de haranguer, de conseiller, de mobiliser, l'attente de la publication, les commentaires des collègues lectrices et lecteurs, tout me contentait ». (Marcus)

De même, la fierté apparaît lors de rencontres où les élèves ou les parents témoignent leur satisfaction du travail accompli pour les aider à réussir. Sept enseignants ont mentionné qu'ils se sont sentis fiers dans une telle situation. Une enseignante, ayant aidé deux soeurs réalise que l'appréciation de ce geste va au-delà de simples rencontres dans le but de les outiller à la réussite :

« C'est ainsi que j'ai compris que mes petites élèves et leur mère m'attribuaient une partie de leur succès. Je dois avouer que j'en ai tiré une certaine fierté. » (Sandra)

Donc, on peut conclure qu'aider les élèves et recevoir de la reconnaissance de la part de ces derniers ou de leur parents constitue un objet de fierté pour certains enseignants.

On peut remarquer que deux composantes sont absentes des récits en ce qui a trait à la composante de la conscience de soi : « La conscience de soi émotionnelle » et « L'auto-évaluation précise ».

4.2 La maîtrise de soi

Cette compétence émotionnelle est celle qui a été le moins traitée par les candidats interrogés. Néanmoins, trois unités de sens ont émergé de l'analyse : « le sentiment d'être créatif », « l'authenticité » et « l'adaptabilité ».

Tableau 6 : Les composantes associées à la maîtrise de soi présentes dans les récits

Compétence émotionnelle	Composantes associées à la compétence	Présence dans les récits
La maîtrise de soi	Le contrôle de soi	
	La fiabilité	X
	La conscience professionnelle	
	L'adaptabilité	X
	L'innovation	X

L'unité de sens «Le sentiment d'être créatif» et «l'innovation» ont été associés à la composante de la compétence émotionnelle «Maîtrise de soi», puisqu'elles sont particulièrement reliées. Dans les récits, un enseignant témoigne du fait que l'innovation pédagogique a été salutaire dans une situation où il devait intervenir dans une classe comprenant des élèves en troubles de comportement :

« Je décidais de changer un peu de stratégie, d'intervenir plus dans les relations plus sociales, plus ludiques. Nous allions jouer dehors au hockey régulièrement, je récompensais chaque période de bon travail par une activité extérieure, il nous arrivait fréquemment de visionner un film pour lequel un résumé était demandé. Les travaux ne semblaient plus une tâche entièrement à réaliser. Il y avait comme une nouvelle façon de travailler dans la classe. » (Francis)

Pour sa part, l'unité de sens «authenticité» est liée à la composante de la «fiabilité» puisque les enseignants disent que rester honnête et soi-même envers les élèves et communiquer ses sentiments est un atout dans les relations qu'ils ont avec ces derniers. Cette unité est également associée au plaisir d'enseigner.

« Moi, je vais leur dire un matin que je suis plate, que je ne file pas, que je suis fatiguée, que j'ai pas dormi pour X raison. Je leur dis alors que ma tolérance est à zéro. Donc, c'est tout mon côté authentique. Je ne leur raconte pas ma vie, mais ils savent que ma tolérance est à zéro ce jour-là. » (Julie)

Enfin, l'unité de sens « l'adaptabilité » (même appellation chez Goleman, 1998) est un élément non négligeable dans le plaisir d'enseigner. Selon une enseignante, il peut être extrêmement difficile de travailler dans le métier sans s'adapter à la clientèle différente d'une année à l'autre:

« Travailler avec des jeunes peut devenir difficile avec le temps si on ne choisit pas chaque année de recommencer... » (Suzie)

Une autre enseignante raconte comment l'adaptabilité est importante dans le milieu de l'enseignement et elle cite ce qu'un de ses directeurs lui avait dit à ce sujet :

« J'ai apprécié une rencontre avec le directeur qui me sert encore aujourd'hui lorsque je vois quelques jeunes enseignants et enseignantes qui me dérangent parfois cherchant à être cool auprès de leurs élèves. Il m'avait dit : « La beauté de l'enseignement, c'est de ne pas tous enseigner de la même façon, heureusement, il y a différentes personnalités et différentes époques, alors fais-toi confiance et fais ce que tu veux faire ». (Suzanne)

Toutefois, les fréquences de références ainsi que le nombre d'enseignants qui ont mentionné ces composantes (innovation : 10 références et 5 enseignants/ adaptabilité : 2

référence et 2 enseignants) ne sont pas très représentatifs pour s'assurer que la maîtrise de soi est une compétence reliée au plaisir d'enseigner.

Enfin, les composantes « contrôle de soi » et « conscience professionnelle » de cette compétence émotionnelle n'ont pas été rattachées à aucune unité de sens puisqu'elles étaient absentes des propos des participants.

4.3 La troisième compétence émotionnelle : La motivation

La motivation se définit dans les unités de sens suivantes comme suit: « donne un sens au métier », « persévérance », « défi à relever » et « engagement » et qui ont un lien avec les composantes « l'engagement », « l'exigence de la perfection » et « l'optimisme ».

Tableau 7 : Les composantes associées à la motivation présentes dans les récits

Compétence émotionnelle	Composantes associées à la compétence	Présence dans les récits
La motivation	L'exigence de la perfection	X
	L'engagement	X
	L'initiative	
	L'optimisme	X

A priori, l'engagement dans le métier est une composante qui contribue au plaisir qu'ont les enseignants à exercer ce métier. Cette composante a été mentionnée à plusieurs reprises par les participants (23 références et 10 enseignants). Cet engagement se caractérise par un sentiment d'appartenance fort et des liens avec d'autres enseignants. Selon une

enseignante, c'est l'apport des bonnes relations avec les pairs qui rend le métier plaisant et motive à persévérer et avoir du plaisir :

« Un élément très important me fait aimer mon métier et m'aide à persister : le militantisme. La vie syndicale et toutes les actions qui s'y rattachent, l'implication dans différents comités tels que le conseil enseignant, le comité d'information, le comité de la condition des femmes, la participation à des manifestations, à des réunions d'instances, etc., m'ont toujours motivée, enrichie, fait réfléchir, fait rencontrer des gens intéressants de partout et surtout, m'ont fait fréquenter et rencontrer les meilleurs amis du monde. Aussi, sans ces derniers, mon métier aurait moins de saveur. » (Lise)

L'engagement chez les enseignants se remarque dans des situations où ils doivent aider les élèves. Une enseignante relatait qu'elle avait aidé une élève presque aveugle à réussir ses mathématiques et que malgré les difficultés, elle était satisfaite d'avoir persévéré parce qu'au cours de ces rencontres, elle avait développé une relation de confiance avec cette élève.

« [...] c'est à ce moment que le plaisir a pris naissance. Je me sentais tout simplement utile. Utile et efficace. J'aidais une personne et j'en voyais les effets directement. [...] Pour moi, ce fut une expérience très gratifiante. Je voyais les effets que j'avais sur elle. Je sentais que mes efforts étaient un investissement rentable. » (Dalie)

Pour ce qui est des composantes de « l'optimisme » et « l'exigence de la perfection », les enseignants interrogés relatent souvent une anecdote dans laquelle ils avaient un défi à relever. Pour eux, le plaisir naît parfois d'une situation difficile vécue dans leur travail et pour laquelle ils ont persévéré jusqu'à ce qu'ils réussissent à atteindre un but fixé.

« Le plaisir d'enseigner m'est apparu à un moment où je ne m'y attendais pas. En fait, je m'apprêtais à vivre un défi qui me stressait énormément. On m'avait engagée pour enseigner en particulier les mathématiques 436 à une élève qui avait une lourde déficience visuelle, puisqu'elle ne pouvait plus suivre en classe. N'ayant aucune notion d'enseignement adapté à un tel handicap (je suis formée

en mathématiques et en biologie), je ne me sentais pas solide dans cette nouvelle position. J'ai accepté malgré tout... » (Dalie)

Une autre enseignante exprime l'importance de persévérer dans des démarches d'aide pour le bien des élèves en difficulté :

« Dès le début de cet événement, j'ai senti que l'étudiante en question avait besoin d'aide. Mon intuition ne me jouait pas de tour et j'ai persévéré dans ma démarche pour finalement obtenir ce que je demandais dès le début. Même si nous aurions peut-être pu éviter que l'étudiante soit malade en lui offrant plus d'aide au début de l'année, j'étais fière d'avoir crû en sa réussite. Elle a gradué l'an dernier. » (Lisette)

La composante «initiative» n'a pas été mentionnée dans les propos des enseignants.

4.4 L'empathie

La compétence de l'empathie se démarque chez les enseignants interrogés par trois unités de sens: « la compréhension des autres », « la passion du service » et « l'enrichissement des autres ».

Tableau 8 : Les composantes associées à l'empathie présentes dans les récits

Compétence émotionnelle	Composantes associées à la compétence	Présence dans les récits
L'empathie	Compréhension des autres	X
	Enrichissement des autres	X
	Passion du service	X
	Exploitation de la diversité	
	Sens politique	

Neuf enseignants interrogés ont ressorti un élément important dans le plaisir d'enseigner, c'est-à-dire faire la différence pour les élèves : cet aspect rejoint la composante « la passion du service » et « l'enrichissement des autres ». Ce sentiment se révèle souvent lors de rencontres fortuites où d'anciens élèves leur témoignent de la reconnaissance. Souvent, lors de ces rencontres, l'élève attribue à l'enseignant une partie de la réussite qu'il a obtenue ou tout simplement, l'enseignant est devenu pour les élèves un modèle qui les a marqués dans la vie et qui les a guidés dans leurs choix. Une enseignante raconte qu'une ancienne élève lui avait dit qu'elle avait elle-même décidé de devenir enseignante et que la raison pour laquelle elle avait fait ce choix était qu'elle avait été marquée par l'enthousiasme dont celle-ci faisait preuve (Suzie). Un enseignant d'anglais relatait sa surprise et sa fierté d'entendre une chanson de Noël qu'il avait apprise à ses élèves et de les entendre la chanter en chœur quelques années plus tard pour lui rendre hommage :

« De les voir tous autour de moi les yeux brillants chantant en chœur, fait partie aujourd'hui de mes plus beaux souvenirs de Noël. Le plus touchant c'est qu'ils m'ont dit que cette chanson était pour eux un de leurs plus beaux souvenirs du secondaire ». (Franck)

Puis, le sentiment de faire la différence peut apparaître en réponse à une activité vécue en classe et qui a eu du succès auprès d'élèves. Dans un des récits, un enseignant témoigne de ce sentiment à la suite d'un projet qu'il avait construit avec ses étudiants et qui avait été une réussite :

« Il paraissait une joie de vivre, des sourires sur des visages, que rarement auparavant, les élèves de ma classe avaient manifestés. Je devais sûrement avoir contribué à cela et malgré tout ce qu'il pourra arriver d'ici la fin de l'année ou de mon remplacement, ce moment restera pour moi, un grand moment de

satisfaction. Un groupe d'élèves, dénigré au début de l'année par l'ensemble des enseignants de l'école et reconnu quelques mois plus tard comme un groupe agréable par ces mêmes personnes, ne pouvait faire de moi qu'un enseignant satisfait. » (Francis)

Faire la différence pour les élèves peut même, à la rigueur, être un élément de persévérance des enseignants dans la profession. Selon une autre enseignante :

« Persévérer dans l'enseignement, c'est peut-être penser qu'on peut faire la différence pour quelqu'un. » (Suzette)

Cette conception s'apparente beaucoup au sentiment d'être utile et à une attitude où les actions entreprises dans l'acte d'enseigner donnent un sens au métier.

Ensuite, notons que sept enseignants ressentent de l'empathie pour leurs élèves, ce qui dénote un élément de compréhension des autres. Pour eux, il est impératif d'être à leur écoute.

« Je trouve qu'on les écoute pas assez, moi je pense que là où j'ai donné mes meilleurs cours, c'est quand je leur ai laissé un peu la parole : souvent une seule question peut déclencher un éclair dans ma tête pour faire en sorte que quand ça va sonner, je vais être très fier de moi » (Bertrand)

Aussi, décoder au deuxième niveau les messages qu'ils communiquent dénote d'une empathie certaine qui mène au plaisir d'enseigner :

« Ce qui m'a le plus attaché à l'école, ce sont les élèves. Vingt-neuf ans d'adolescents, d'adolescentes (un an au primaire). J'aimais bien cette clientèle, j'avais même appris à les décoder. Quand un ou une ado prenait le temps de s'approcher de mon bureau en entrant dans la classe pour dire quelque chose comme — pas encore de la géographie — je savais que ça voulait dire bien souvent le contraire. Parce qu'à cet âge, on ne va quand même pas dire à la maîtresse qu'on aime son cours. Voyons! Les jeunes m'ont rarement déçue. » (Bertha)

Puis, l'altruisme s'inscrit aussi dans « la passion du service » et « l'enrichissement des autres ». Deux enseignants ont ressenti du plaisir en aidant les élèves et en concentrant leurs efforts en vue de leur réussite.

« Lorsque j'ai corrigé ses premiers devoirs, je me suis rendue compte qu'elle ne comprenait pas. En feuilletant ses notes de cours, j'ai compris qu'elle avait de la difficulté à suivre. Je lui ai offert de la rencontrer seule, elle a accepté avec enthousiasme. Je la voyais sourire pour la première fois depuis le début de l'année, elle qui semblait toujours si anxieuse » (Lisette)

Enfin, la passion du métier s'inscrit également dans les propos de trois enseignants qui vont même jusqu'à dire que cette passion remonte à l'enfance.

« Du plus loin que je me souviens, la profession d'enseignante est ce que j'ai toujours voulu faire. Je crois que cette profession et plus particulièrement celle d'enseignante doit être choisie pour en faire une carrière. » (Suzie)

L'exploitation de la diversité ainsi que le sens politique ont été des composantes absentes des propos des enseignants.

4.5 Les aptitudes sociales

La compétence émotionnelle reliée aux aptitudes sociales s'avère celle qui est revenue de manière récurrente dans les propos des participants. Les composantes touchées par les propos des enseignants sont « l'ascendant », « la communication », « nouer des liens », « la direction », « le sens de la coopération et de la collaboration » et « la mobilisation de l'équipe ».

Tableau 9 : Les composantes associées aux aptitudes sociales présentes dans les récits

Compétence émotionnelle	Composantes associées à la compétence	Présence dans les récits
Les aptitudes sociales	L'ascendant	X
	La communication	X
	La direction	X
	Cristalliser les changements	
	Le sens de la médiation	X
	Nouer des liens	X
	Le sens de la collaboration et de la coopération	X
	Mobiliser une équipe	X

Dans un premier temps, la composante qui apparaît la plus importante pour les enseignants est de nouer des liens : 70 références en lien avec cette compétences ont été faites par ces derniers. Dans cette perspective, l'élément ressortant des anecdotes rapportées par la majorité des enseignants est qu'ils relient spontanément le plaisir d'enseigner avec l'appréciation des élèves à leur égard. Les enseignants ne parlent pas nécessairement de l'importance de se faire aimer par les élèves, mais plus d'un lien de confiance avec ceux-ci et d'un respect mutuel afin de leur permettre d'avancer dans leur processus d'apprentissage.

« On n'enseigne pas pour se faire aimer, c'est vrai. Mais pour moi, c'est lorsque je me sens véritablement considérée et appréciée par mes élèves que j'ai hâte d'aller en classe et que j'y éprouve du plaisir ». (Dalie)

Selon les participants, l'établissement d'un lien affectif avec leurs élèves est essentiel.

L'une des enseignantes illustre bien cet état de fait dans ses propos :

« J'aime mon travail et il est important pour moi d'établir un lien affectif avec mes élèves. À chaque début d'année, c'est toujours un défi d'aller chercher leur confiance et de leur transmettre le goût d'apprendre et de réussir. Mes années d'expérience m'ont appris la patience et surtout à ne pas juger trop vite le comportement de mes élèves ». (Suzie)

De son côté, savoir donner une direction se traduit de plusieurs manières, notamment par l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Ce comportement indique que l'enseignant a réussi à établir une bonne relation avec les élèves, ce qui fait en sorte qu'il les pousse à produire des efforts pour réussir sans que ce soit perçu négativement. « La mobilisation des autres » et « l'ascendant » ont aussi leur rôle à jouer dans cette manifestation. Un enseignant racontait qu'il était fier d'avoir réussi à mobiliser des élèves difficiles autour de l'élaboration d'un projet :

« Après consultation du groupe, nous avons décidé de participer au concours organisé par le Président de l'Assemblée Nationale du Québec, soit le parlement écolier. Les élèves s'investissaient dans ce concours qui demandait la réalisation d'un texte de loi destiné au ministre de l'Éducation. La dynamique de groupe changeait petit à petit. Il y avait un sentiment d'appartenance à un groupe et non plus une forme d'individualisme qui s'affrontait à un enseignant, à un adulte. Toute la classe participait à la rédaction du texte de loi et en groupe, nous allions poster notre travail avec l'espoir qu'il serait retenu. » (Francis)

« La direction » se retrouve aussi dans les bonnes relations que l'enseignant développe avec ses pairs. Le fait que celui-ci se sente apprécié dans son milieu de travail de par les efforts qu'il déploie pour travailler et l'appréciation qu'il reçoit de ses pairs est un élément qui lui procure du plaisir.

« La complicité avec d'autres collègues pendant les cours est fort agréable. Par exemple, aller taquiner une ou un collègue ou lui poser une question pendant son cours. Par la suite, une ou un élève de la classe va livrer un message dans l'autre classe. Faire des échanges d'élèves soit parce qu'ils sont tannants ou

tout simplement pour garder la classe en l'absence de quelques minutes du prof ou aller expliquer à une ou un ami un petit bout qu'il n'a pas compris. » (Lise)

Ensuite, pour obtenir un climat de classe agréable, les propos recueillis tendent à allier trois composantes de la compétence : « la collaboration et la coopération », « la médiation » et « la mobilisation ». Le climat de classe semble être un élément primordial au bien-être de l'enseignant et au plaisir d'enseigner. Lorsque le climat de classe est propice à l'apprentissage, cela permet de vivre des moments privilégiés en tant qu'enseignant. Une enseignante raconte des moments d'où émane le plaisir grâce à un climat de classe agréable :

« Mais ce qui ajoute du sel et du plaisir, ce sont les petits à côté. Par exemple la taquinerie, le fait aussi de faire danser les élèves (comme punition) à cause d'un retard de signature sur des airs tels le ya ya, la macarena etc. Un brin de folie qui m'a permis de découvrir des talents de danseuses et danseurs et aussi, un côté humoristique à des élèves qui sont généralement plus discrets. Cela devient un jeu, et même celles et ceux qui ont fait signer leurs tests veulent danser quand même. On décide même qu'elle sera la prochaine « toune ». J'ai même un élève qui est arrivé avec un chapeau de cowboy, fin prêt pour le achy breaky dance. Quelques minutes de danse, et par la suite une atmosphère agréable, des fous rires » (Lise)

Pour sa part, « la communication » apparaît une capacité nécessaire à l'accomplissement du métier d'enseignant. Trois des quatorze enseignants interrogés ont beaucoup parlé de l'importance de communiquer leurs sentiments par rapport à leurs humeurs afin que les élèves comprennent que parfois, un enseignant peut avoir des hauts et des bas.

« S'ils nous apprécient, on peut faire n'importe quoi. Si on leur dit d'écouter un vendredi dernière période, qu'il y a beaucoup de travail, ils vont comprendre. Ce ne sont pas des caves : si tu leur expliques, ils comprennent. Il faut expliquer nos affaires. » (Bertrand)

Pour terminer, motiver les élèves dans leurs apprentissages est un élément très prisé par les enseignants interrogés. Cet élément est constitué de l'amalgame de trois composantes de la compétence « aptitude sociale » : « l'ascendance », « la direction » et « le sens de la collaboration et de la coopération ». Un enseignant raconte qu'il avait fait une activité où il avait présenté l'argent canadien à sa classe de Louisianais. Les élèves ébahis par les couleurs, les dessins et l'histoire derrière les personnages de chacune des pièces de monnaie.

« ... c'était de les voir : ils étaient attentionnés, j'ai pas entendu un mot à part des questions avec la main levée. Ils respectaient ce cadre-là, dix fois plus que le cadre normal ». (Jocelyn)

Enfin, la composante absente des propos des enseignants est « *cristalliser les changements* ».

Pour conclure, nous avons pu constater que les cinq compétences émotionnelles de Goleman (1998) se retrouvent dans les propos des participants. Néanmoins, certaines composantes de ces compétences semblent absentes. Le chapitre suivant tentera d'expliquer, à la lueur l'analyse des résultats de cette recherche, en quoi les compétences émotionnelles contribuent au plaisir d'enseigner des enseignants.

5. DISCUSSION

Le précédent chapitre ayant présenté les résultats de cette recherche, le présent chapitre discutera de la pertinence du lien entre les compétences émotionnelles et le plaisir d'enseigner des enseignants.

Premièrement, à la lumière des analyses précédentes, nous sommes à même de constater que les émotions et les sentiments découlant de celles-ci, meublent le quotidien des enseignants (Latry, 2004, Zembylas, 2003 dans Lafranchise, 2007) et influencent leurs perceptions du milieu, des élèves, des pairs, en plus de participer d'une représentation personnelle du métier et du sentiment de compétence. Bien que certaines approches tentent de relier le sens des émotions principalement avec une interaction avec l'environnement (Lafranchise et al., 2007), nos résultats tendent à montrer que les perceptions provenant de l'environnement viennent s'arrimer avec les deux sphères des compétences émotionnelles dans une inter connectivité et que l'acte d'enseigner relève aussi d'une autoréflexion qui dicte les décisions et les actions à poser dans cette situation. Dans cette perspective, le sentiment de compétence peut être valorisé par l'environnement, mais s'alimente également de compétences émotionnelles comprises dans la sphère personnelle de sorte que l'individu puisse reconnaître les effets des émotions qu'il ressent, autoévaluer ses forces et ses limites dans la situation et développer une confiance en soi (Goleman, 1998). Les deux sphères (personnelle et sociale) entretiennent un lien très étroit, puisqu'il semble que le bien-être d'un individu provient de l'équilibre entre celles-ci et de la manière dont il gère ses émotions.

Deuxièmement, les résultats démontrent que les enseignants interrogés lors de cette recherche ne semblent pas relier le plaisir d'enseigner à deux des trois compétences émotionnelles de la sphère personnelle soit la conscience de soi et la maîtrise de soi. Pourtant, ces compétences émotionnelles s'avèrent importantes puisqu'elles contribuent à assurer le bien-être psychologique de l'individu : il appert important de s'attarder au développement de sa confiance en soi, d'apprendre à se connaître et à bien définir sa personnalité afin de comprendre ses réactions et actions souvent amorcées par les émotions. De fait, la gestion des émotions sera facilitée lors de situations problématiques et le taux de stress amoindri puisque la personne devient ainsi capable de relativiser les choses et faire des choix judicieux (Goleman, 1998)

Malgré toute la motivation que les enseignants peuvent éprouver pour leur travail, la maîtrise plus ou moins bonne de ces deux compétences mènent certains enseignants à l'épuisement professionnel. Pour pallier à cela, Perrenoud (1998) propose qu'ils deviennent des praticiens réflexifs pour développer un processus d'autorégulation par rapport aux situations chargées émotionnellement qu'ils affrontent régulièrement dans leur environnement de travail. Bien qu'ils connaissent bien, au gré de leurs expériences, les multiples facettes de leur métier, il n'en demeure pas moins qu'une autoréflexion de leurs pratiques s'impose pour alimenter le plaisir éprouvé à enseigner.

Enfin, les résultats démontrent que la sphère des compétences sociales est priorisée dans les récits des participants. De fait, les participants insistent beaucoup sur l'importance du

leadership pédagogique et des aspects relationnels, qui semblent pour eux des éléments essentiels pour ressentir du plaisir d'enseigner.

Voyons plus en détail l'interprétation de ces résultats en les présentant selon les deux sphères de compétences (Goleman, 1998).

5.1 Les compétences de la sphère personnelle

Le développement des compétences émotionnelles reliées à la sphère personnelle s'avère primordial pour les enseignants. Elles permettent de mieux gérer les émotions, établir leurs limites et leur donner un objectif pour évoluer dans leur métier.

5.1.1 Première compétence émotionnelle : La conscience de soi

L'importance de la conscience de soi dans la profession enseignante est primordiale. Elle permet de « *connaître ses propres états intérieurs, ses préférences, ses propres ressources et ses intuitions* » (Goleman, 1998, p. 42). Toutefois, deux des trois composantes de cette compétence n'ont pas été mentionnées dans les propos des participants. Seule la confiance en soi ressort des anecdotes et semble la composante clé chez les enseignants, afin de ressentir du plaisir à exercer le métier. Trois éléments en lien avec celle-ci sont ressortis : les enseignants se sentent compétents, se sentent valorisés dans leur travail et ils sont fiers d'exercer leur métier. De ces éléments, le sentiment de compétence naît de la confiance en soi, qui permet de prendre des décisions plus éclairées menant à des actions concrètes dans la pratique. De plus, dans la plupart des anecdotes, ce sentiment de compétence valorise l'enseignant, de là naît le plaisir.

Puis, la valorisation du travail qu'effectuent les enseignants alimente le sentiment du plaisir ressenti. Dans les résultats obtenus, elle provient de deux sources. Premièrement, les élèves communiquent parfois leur satisfaction par rapport au cours à l'enseignant. Cela contribue

évidemment au sentiment de valorisation qu'ils éprouvent. Deuxièmement, l'appréciation du travail par les pairs est un facteur déterminant dans le sentiment de valorisation que ressent l'enseignant. Il va sans dire que la valorisation du travail chez l'enseignant hausse le plaisir qu'il a à effectuer sa tâche, en plus de la solidarité entre collègues qui affermit son sentiment d'engagement et d'appartenance envers son travail.

Enfin, nous présumons que lorsqu'un enseignant se sent compétent et valorisé dans son travail, un sentiment de fierté émane en quelque sorte et augmente son état de confiance. De fait, la fierté de l'enseignant naît, d'une part, de la satisfaction du devoir accompli et de la conviction de la valeur de ses réalisations et de la capacité qu'il a d'exercer son métier.

Dans leurs propos, les enseignants ne soulignent pas la conscience de soi émotionnelle, c'est à dire « savoir reconnaître ses émotions et leurs effets » (Goleman, 1997, p. 42) et l'autoévaluation précise qui se définit comme « connaître ses forces et ses limites » (Idem, p.42). De fait, exercer une autoévaluation continue de soi-même et bien se connaître comme individu facilitent la persévérance dans le métier puisque cela permet d'éviter de dépasser certaines limites comme se trouver submergé par des problèmes avec les élèves (causée par l'ignorance de ses propres émotions) ou le don de soi excessif (né d'une autoévaluation absente de ses limites). Cette absence de mention de l'autoévaluation peut toutefois s'expliquer par le fait que les récits portaient sur des anecdotes positives du métier ce qui n'incite pas les participants à aborder cette dimension, sachant que les incidents critiques sont davantage propices à l'émergence de l'autoévaluation et l'autocritique.

5.1.2 Deuxième compétence émotionnelle : La maîtrise de soi

La maîtrise de soi dont l'importance est capitale dans l'accession au plaisir d'enseigner est l'une des compétences émotionnelles les moins présentes dans les propos des enseignants. Les seules composantes ressorties touchent l'innovation « *Être à l'aise avec les approches, les idées, et les informations nouvelles* », l'adaptabilité « *Faire preuve de souplesse devant les changements* » et la fiabilité « *se montrer honnête et intègre dans toutes les circonstances* ».

En premier lieu, les enseignants qui éprouvent du plaisir à enseigner font preuve d'innovation et d'adaptabilité. D'un côté, l'innovation permet à l'individu de se sentir à l'aise avec de nouvelles idées et de nouvelles approches. L'adaptabilité permet pour sa part de voir le changement de façon plus positive et gérer les situations qui se présentent dans le métier de manière différente et profitable pour le milieu. De fait, la plupart des enseignants ayant participé à cette recherche affirment qu'innover dans leurs approches pédagogiques et changer leurs stratégies pour que les élèves performant mieux dans leurs apprentissages est un gage de réussite et de persévérance dans l'enseignement. Le milieu scolaire québécois ces dernières années a vécu de nombreux changements quant à ses structures et ses programmes. Nous avons dénoté cet état de fait dans les propos de ces enseignants. Ce qui les caractérise, c'est leur façon d'appréhender ces changements et en tirer avantage, ce qui dénote chez eux la composante de l'adaptabilité. Ils ne se ferment pas aux nouvelles approches ou idées et acceptent, en faisant preuve de souplesse, l'application des changements en modifiant leurs stratégies pédagogiques. Cette réaction positive aux réformes imposées dans leur milieu de travail s'avère une caractéristique commune aux enseignants interrogés. Néanmoins, ce qui s'avère paradoxal dans les résultats de cette

recherche, c'est que logiquement, ces deux composantes s'associent conjointement à celle de « Cristalliser les changements ⁶ » que l'on retrouve dans la sphère sociale. Pourtant, les enseignants n'en font nullement mention dans leurs propos. D'une part, les enseignants se disent ouverts aux diverses mutations et nouvelles idées développées dans le domaine. D'autre part, ils ne mentionnent pas qu'ils participent activement à la mise en œuvre de ces changements dans leur travail en collaborant avec leurs pairs. On peut ainsi supposer qu'intrinsèquement, ils sont sensibilisés à l'importance de l'évolution des sciences de l'éducation et d'une formation continue tout au long de leur carrière afin d'améliorer leur pratique. Néanmoins, la participation de ceux-ci dans le développement concret de ces changements dans le milieu n'est pas associée au plaisir d'enseigner.

En second lieu, l'authenticité, représentée par la composante de la fiabilité, ressort aussi comme un élément qui mène au plaisir d'enseigner. Selon les enseignants interrogés, il est important d'être franc et soi-même dans sa classe puisque cela contribue à améliorer d'une certaine façon le climat de classe et à bâtir une relation positive avec les élèves. De plus, les élèves comprennent davantage les réactions de l'enseignant lors des journées où ce dernier s'avère moins en forme émotionnellement pour effectuer son travail. Cette situation leur inculque une notion d'humanité. De cette manière, la conception qu'ont les élèves à l'égard de l'enseignant change et communique une empathie associée à cet état de fait. Bien que les notions théoriques soient importantes dans le métier d'enseignant, elles apparaissent secondaires pour ceux-ci (*Julie, p. 47*) puisque ces dernières sont loin de les aider à développer tout l'aspect relationnel à établir avec les élèves et pour transmettre le savoir.

⁶ Cristalliser les changements est une composante qui permet à l'individu de savoir initier ceux-ci et les gérer quand ils se retrouvent en groupe.

L'intégrité et l'honnêteté (associées à la composante de la fiabilité) semblent deux valeurs fondamentales dans le rôle de l'enseignant. Selon Goleman (1997, p. 113) :

« L'intégrité est la condition même de la crédibilité. Les grands professionnels savent que la fiabilité dans le travail suppose une transparence optimale des principes et des valeurs, et une cohérence des actes avec ses valeurs. Ils reconnaissent franchement leurs propres erreurs et n'hésitent pas, dans le cas échéant, à confronter les autres à leurs défaillances ».

Ajoutons que cette composante renforce l'authenticité de l'enseignant, qualité qui a été évoquée maintes fois par les participants de cette recherche. Bien que la fiabilité soit rattachée à la sphère personnelle, c'est en l'alliant avec les composantes de la sphère sociale de la compétence « Aptitudes sociales », « Mobiliser le groupe » et « Nouer des liens » que l'enseignant en vient à développer des relations saines et positives avec les élèves.

Finalement, les deux dernières composantes de cette compétence, « *le contrôle de soi* » (gérer les émotions et les pulsions intérieures) et « *la conscience professionnelle* » (s'acquitter de son travail de manière responsable) sont des composantes absentes des propos des enseignants. Pourtant, Goleman (1997) insiste sur le fait que la gestion des émotions a une incidence directe avec les décisions que l'individu prend en lien avec une situation et souligne que pour qu'un enseignant puisse s'épanouir dans sa profession, il est primordial qu'il soit capable de gérer ses émotions afin qu'elles ne lui nuisent pas dans sa pratique. Par contre, l'auteur rappelle que contrôler ses émotions ne signifie pas pour autant qu'il faille les réprimer à l'intérieur de soi. Il s'agit de savoir comment les jauger et comment s'en servir à bon escient. Ainsi, garder le contrôle des émotions perturbatrices permet à un individu de rester calme, positif, concentré et imperturbable devant des

situations éprouvantes afin de prendre une décision éclairée malgré le stress. Cette composante se représente effectivement un plus valu dans le plaisir d'enseigner puisqu'une haute maîtrise de gestion de celles-ci aide grandement à réduire les angoisses reliées au travail. L'enseignant pourrait ainsi entamer un processus de réflexion de ses pratiques sans être perturbé par des émotions inutiles qu'il n'a pas su mettre de côté pour tirer vraiment un profit de ses introspections.

La « conscience professionnelle » est définie par Goleman (1997, p.114) selon trois critères :

« Ceux qui possèdent cette compétence tiennent leurs engagements et leurs promesses; endossent la responsabilité des objectifs qu'ils se sont assignés; se montrent organisés et méticuleux dans leur travail ».

En avril 2002, la Centrale des Syndicats nationaux (CSN) présentait un mémoire révélant les résultats d'une enquête sur la mise sur pied d'un ordre professionnel chez les enseignants. En dépit de la réponse négative quant à la création d'un tel ordre, les conclusions de ce travail furent claires :

« Dans les suites de ces travaux, on doit exiger que les interlocuteurs décisionnels donnent un signal clair aux enseignantes et aux enseignants. La pratique enseignante doit être reconnue par tous les décideurs et partenaires de la société. On ne peut penser prendre le virage du succès sans la passion, l'implication et la créativité des enseignantes et des enseignants. On ne peut penser qu'un gouvernement et les décideurs du milieu de l'éducation réussissent Le virage du succès sans investir dans le virage de la reconnaissance sociale et professionnelle des enseignantes et des enseignants. Pour la CSN et la FNEEQ le premier virage est indissociable du second. »
(<http://www.csn.qc.ca/memoires/EnseignantsOfficeProfFrSet.html>)

Actuellement, le sujet est toujours d'actualité. Manon Bernard, présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), réitérait en février 2009, l'importance de

reconnaître le professionnalisme dans la profession enseignante. De fait, la professionnalisation du métier et la composante «conscience professionnelle» vont de pair : plus les enseignants développeront la compétence émotionnelle de la «conscience de soi», plus le processus de la professionnalisation se développera.

Le développement de compétences émotionnelles reliées à la sphère personnelle pourrait effectivement être un auxiliaire au développement de l'identité professionnelle des enseignants puisque c'est dans le processus réflexif de ses pratiques (Perrenoud, 1998; Schön, 1994) que l'enseignant construit entre autres la connaissance de soi, la confiance en soi, le sentiment de compétence ainsi que la capacité de s'autoévaluer. La faible mention de ces deux composantes de la part des répondants ne signifie pas pour autant qu'elles ne sont pas importantes pour eux. Cependant, cela peut nous donner une indication sur le fait qu'ils n'associent pas nécessairement ces compétences avec le plaisir d'enseigner.

5.1.3 Troisième compétence émotionnelle : La motivation

Selon notre analyse, la motivation est une compétence qui est présente chez les candidats qui affirment ressentir du plaisir en enseignant. Elle ressort plus particulièrement dans les unités de sens qui ont un lien avec les composantes de « l'exigence de la perfection », «l'engagement » et «l'optimisme».

D'abord, l'engagement dans le métier est une composante qui contribue au plaisir qu'ont les enseignants à exercer ce métier. Celle-ci tend à énergiser l'enseignant, le tenir à l'affût des changements, le tenir informé. Il peut aussi tisser des liens avec d'autres enseignants,

ce qui hausse du coup son sentiment d'appartenance à un milieu. À ceci s'ajoute l'apport des bonnes relations avec les pairs, qui rend le métier plaisant et motive certains enseignants à persévérer tel que mentionné par certains participants.

De plus, l'engagement de l'enseignant l'aide à s'investir de façon concrète avec les élèves afin de les aider à réussir. De cette action découle le sentiment de se sentir utile et cela donne un sens au métier. L'engagement est une composante qui ressort des récits. Pour les enseignants, les résultats positifs de leur engagement leur procurent un plaisir inestimable. Cela peut s'avérer un avantage pour développer leur identité professionnelle. Selon Goleman (1998), les efforts que les individus mettent à effectuer leur travail ont un lien direct avec leur niveau d'appartenance à leur lieu de travail. Plus ils se sentent soutenus par l'entreprise, plus ils développeront un lien de confiance et une fierté envers celle-ci. Pour ce qui est des enseignants interrogés, ils spécifient plus l'engagement envers l'élève qu'envers l'école dans laquelle ils travaillent. Souvent, on dépeint les enseignants comme des êtres désabusés du système (Dorvil et Mayer, 2001), trainant à bout de bras une tâche trop complexe pour leurs compétences (Martineau, 2007; Tardif et Lessard, 2005). Toutefois, selon les propos des participants, les interventions avec les élèves et leur engagement envers ceux-ci leur procurent du plaisir, ce qui contrebalance les situations négatives parfois générées par le milieu. Bourassa (2006) abonde dans ce sens en affirmant que le plaisir apparaît chez un individu lorsqu'il ne se sent pas menacé. De son côté, Goleman (1998, p.147) souligne que « *la conscience de soi est la clé de voute de l'engagement* », ce qui signifie que l'engagement est une compétence intimement reliée au fait que l'individu doit connaître et gérer ses émotions intérieures afin de développer un engagement professionnel durable.

Pour leur part, « l'optimisme » et « l'exigence de la perfection » s'avèrent des composantes complémentaires dans la compétence de la motivation. La première est teintée de persévérance et d'espoir que les situations vécues dans le milieu se concluent positivement tandis que l'autre représente l'effort consenti par l'individu pour atteindre ses objectifs (Goleman, 1998). Cela explique sans doute pourquoi les enseignants s'engagent sérieusement dans des initiatives de remédiation avec les élèves. De fait, en dépit de l'effort qu'ils investissent dans cette tâche, ils finissent par retirer un sentiment d'accomplissement qui stimule leur désir de continuer à enseigner.

En parallèle à « l'exigence de la perfection », la composante la plus citée par les enseignants s'avère être « l'optimisme » qui se définit selon Goleman (1998) comme étant « *poursuivre les objectifs avec ténacité malgré les obstacles et les déconvenues* ». Les récits démontrent effectivement que les enseignants développent une certaine fierté d'avoir persévéré dans une situation particulière pour aider un élève, et par le fait même, réussir à améliorer le sort de celui-ci. Néanmoins, cet auteur associe la composante de l'optimisme à celle de l'initiative (être prêt à saisir les opportunités), qui selon lui, sont deux éléments indissociables que l'on ajoute au sens des « relations humaines » et qui fait naître le plaisir et encourage la persévérance. Pourtant, les enseignants n'ont jamais parlé d'initiative dans leurs anecdotes : souvent, des éléments circonstanciels se sont présentés à eux sans qu'ils ne l'aient décidé. Ajoutons aussi que ces circonstances, dans la plupart des cas, se relient à des situations difficiles ou problématiques pour l'enseignant et qu'ils utilisent l'optimisme tel que défini par Goleman (1998) pour régler le problème. Ce qui pourrait expliquer leur implication dans des situations complexes où certains élèves nécessitent de l'aide, montrant

ainsi qu'ils ont espoir de changer les choses. L'espoir est donc un élément lié à la persévérance par la composante de l'optimisme et c'est ce qui pourrait expliquer leur sentiment d'engagement envers l'élève et le plaisir découlant du succès de leur implication.

Enfin, *l'exigence de la perfection*, qui est « *l'effort pour atteindre un niveau d'excellence, ou pour l'améliorer* » (Goleman, 1998, p. 42) est une préoccupation constante des enseignants. Ils tentent sans cesse d'améliorer leur sort et celui des élèves et font preuve de ténacité lorsqu'une situation difficile se présente. Ils se questionnent sans relâche pour qu'enfin, l'élève bénéficie d'un service qui réponde à ses besoins et l'aide à progresser vers l'objectif visé entre l'enseignant et celui-ci.

De façon générale, les compétences de la sphère personnelle sont souvent moins exploitées parce qu'elles obligent une remise en question, ce qui peut déstabiliser l'individu dans les conceptions qu'il a de lui-même et les changements qu'il doit effectuer suite à cette réflexion (Goleman, 1998). Ces auteurs montrent qu'effectivement se questionner sur ses pratiques et sa façon d'être comme individu peut placer ce dernier dans une situation inconfortable et une insécurité (Cifali, 1992). Néanmoins, une personne qui parvient à utiliser la réflexion et la remise en question de ses pratiques peut freiner l'accumulation de frustrations pouvant engendrer une attitude négative au travail et favoriser la communication entre collègues puisqu'une mise en commun de certains questionnements les aidera à amorcer un processus de résolution de problème et brisera leur isolement (Zola, 1992 in Neault, 2007).

5.2 Les compétences de la sphère sociale

Dans les récits de vie recueillis, les compétences émotionnelles émanant de la sphère sociale ont été mentionnées maintes fois par les participants en lien avec le plaisir. De fait, les enseignants sont conscients que leur métier est basé avant tout sur l'aspect relationnel (Rousseau, 2009) et qu'il faut exploiter de bonnes relations dans leur milieu de travail pour s'y sentir bien.

5.2.1 Quatrième compétence émotionnelle : l'empathie

L'empathie est très liée au plaisir d'enseigner : de cette compétence, les composantes « *La passion du service* » et « *l'enrichissement des autres* » ressortent énormément dans les résultats de cette recherche sur le plan de cette compétence. Ces deux composantes s'avèrent complémentaires et se définissent selon Goleman (1997, p.43) comme étant « *anticiper, reconnaître et satisfaire les besoins des clients* » et « *sentir les besoins et les carences des autres et stimuler leurs capacités* » (Idem). « *La passion du service* » semble être pour les participants, une composante essentielle en enseignement : selon eux, tout enseignant se doit de porter une attention particulière aux besoins de ses élèves. De fait, c'est en tentant de satisfaire les besoins de l'élève que certains enseignants éprouvent du plaisir à enseigner parce qu'ils ressentent par la suite les bienfaits reliés aux actes posés à l'égard des élèves, ce qui les valorise dans leur métier. Malgré les difficultés et les efforts que requiert l'aide aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage pour l'enseignant, l'engagement et l'implication de celui-ci pour répondre aux besoins particuliers de ce type

d'élève leur procure le sentiment d'être utiles et appréciés dans cette démarche. Ils peuvent constater des résultats significatifs dans la progression scolaire et signifiants pour l'élève qui persévère parce qu'il se sent soutenu et guidé.

De plus, les enseignants interrogés ont souligné maintes fois l'importance de l'interaction constante entre l'enseignant et les élèves afin de les stimuler à la réalisation d'une activité met en premier plan l'enseignant et son rôle de motivateur envers eux. Ce rôle est primordial pour réussir à les guider adéquatement vers la réussite scolaire.

«Les enseignants peuvent contribuer activement à motiver les élèves par divers moyens comme l'instauration d'un climat de travail adéquat et des propositions d'activités intéressantes [...], mais aussi par la disponibilité de leur soutien, de même que par la nature et le contenu de leurs commentaires sur la qualité du travail des élèves» (Bouffard et al., 2005, p. 2).

Ces composantes se rapprochent ainsi de l'altruisme, qui constitue un élément clé dans le bien-être de l'individu. Comme le souligne Seligman (2002), l'altruisme crée des émotions positives qui, malgré les obstacles, renforcent le sentiment d'être heureux. Donc, on peut croire qu'anticiper et répondre aux besoins des élèves crée un sentiment de satisfaction qui conduit au plaisir d'enseigner.

Puis, on peut considérer que la composante « *la compréhension des autres* », c'est à dire « *capter les sentiments et les points de vue des autres et éprouver un intérêt réel pour leurs soucis* » devient une composante primordiale afin de créer un climat de classe agréable et des relations saines et enrichissantes avec les élèves. De fait, les enseignants interrogés connaissent l'impact de l'authenticité dans leur enseignement et savent aussi se servir, à

leur avantage, des messages lancés par les élèves afin d'atteindre leurs objectifs (Bertha, p.55).

L'absence des composantes « le sens politique » et « l'exploitation de la diversité » peuvent surprendre quelque peu. D'une part, « le sens politique », qui se définit comme « *savoir déchiffrer les flux émotionnels sous-jacents d'un groupe et ses relations avec le pouvoir* » (Goleman, 1998, p. 43) semble une composante importante pour un enseignant puisqu'elle sert à appréhender la tension émotionnelle d'un groupe, ce qui peut être fort utile afin de s'en servir pour atteindre ses objectifs d'enseignement. Également, bien connaître ses relations de pouvoir contribue aussi à cette cause. D'autre part, « l'exploitation de la diversité » où l'individu sait « *concilier des sensibilités différentes pour mieux saisir les opportunités* » (Goleman, 1998, p. 43) pourrait être un auxiliaire à l'acte d'enseigner puisque lorsqu'un enseignant réussit à saisir l'occasion de bien jauger ses élèves et leur faire comprendre une partie de la matière qui est difficile, il se sent satisfait de son travail. Il est possible néanmoins que ces deux composantes n'aient pas de lien direct avec le plaisir d'enseigner ou que l'outil de collecte de données n'ait pas été construit pour sonder ces deux composantes.

5.2.2 Cinquième compétence émotionnelle : les aptitudes sociales

La compétence des «aptitudes sociales» qui se traduit comme étant « *Induire des réponses favorables chez les autres* » (Goleman, 1998) est fortement ressortie chez les enseignants. Rappelons que les composantes de cette compétence sont «*l'ascendant*», «*la communication*», «*la direction*», «*cristalliser les changements*», «*le sens de la médiation*»,

«nouer des liens», «le sens de la collaboration et de la coopération» et «mobiliser l'équipe».

Dans cette recherche, les enseignants interrogés ont fait ressortir *«la direction»* comme l'élément le plus important de cette compétence. Il va de soit qu'*«inspirer et guider des groupes et des gens »* (Goleman, 1998) représente une composante primordiale dans le métier d'enseignant. Un enseignant qui ne réussit pas à capter, inspirer ses élèves et les guider tout au long de leur apprentissage peut éprouver de sérieuses difficultés: cela fait naître des problèmes tels les troubles de comportement, l'indifférence des élèves et la mauvaise estime de soi en tant qu'enseignant (Perrenoud, 1996). Donc, le plaisir d'enseigner se retrouve dans une situation où l'enseignant devient un guide significatif dans les apprentissages des élèves et même, un acteur exemplaire ayant inspiré les élèves au-delà de la classe. C'est pourquoi plusieurs enseignants racontent des rencontres avec d'anciens élèves qui leur avouent avoir décidé de devenir eux-mêmes enseignants ou qui leur relatent une activité les ayant marqués en classe.

Puis, *«nouer des liens»* s'avère être un élément essentiel dans la relation qu'a l'enseignant avec ses élèves. À la base, un enseignant ne peut pas se fier uniquement aux compétences cognitives qu'il a acquises par rapport à la matière qu'il doit enseigner (Martineau et Presseau, 2006). Bien qu'il soit très compétent dans la connaissance des concepts contenus dans le programme de formation, cela ne lui assure pas la compétence de bien transmettre ces concepts sans problème, ce qui peut parfois le mener à l'incompétence pédagogique (Idem, 2006). La clientèle avec qui il a affaire est humaine, donc complexe (Perrenoud, 2002). Pour réussir à accomplir sa tâche, il doit donc établir de bonnes relations avec les

élèves et créer des liens afin que ceux-ci cultivent la volonté d'être les principaux acteurs de leurs apprentissages tout en restant motivés (Bouffard et al., 2005). En complémentarité, l'enseignant doit aussi accorder de l'importance à la composante « sens de la collaboration et de la coopération »⁷ pour mener à terme une activité pédagogique réussie. Les enseignants interrogés ont souligné que c'est en travaillant à un but commun que les élèves se sentent impliqués dans leurs apprentissages et de là, le plaisir à leur enseigner.

Ensuite, quand l'enseignant réussit à établir un lien de confiance avec ses élèves et que son sens de la « direction » conduit ces derniers vers un engagement dans leurs apprentissages, on voit la plupart du temps ressurgir un climat de classe agréable, l'un des éléments clé du plaisir d'enseigner. Pour ce faire, il faut que l'enseignant allie les composantes suivantes : «le sens de la collaboration et de la coopération », « le sens de la médiation » et « mobiliser une équipe ».

Puis, le fait d'avoir un bon climat de classe favorise la « communication », composante qui donne à l'enseignant une latitude où il peut partager certains sentiments avec ses élèves et travailler ainsi la socialisation. Cet aspect humanise beaucoup les rapports entre l'enseignant et les élèves parce qu'ils se rendent compte que l'enseignant a aussi des besoins autres que d'enseigner la matière à proprement parler. Cette communication peut être aussi utile quand l'enseignant doit absolument donner un cours parce que les évaluations s'en viennent et que ce cours tombe à une période où les élèves sont moins disposés à écouter l'enseignant (retour du cours d'éducation physique, dernière période de la semaine, par exemple).

⁷ Rappelons que cette composante signifie «Travailler avec les autres à des objectifs communs» (Goleman, 1998, p.43).

Enfin, le simple fait de réussir à captiver les élèves et les engager dans une démarche où ils sont motivés à apprendre fait de la majorité des enseignants, des personnes comblées et heureuses.

Néanmoins, deux composantes de la compétence soit « Cristalliser les changements », c'est-à-dire « *savoir initier ou gérer des changements* » (Goleman, 1997, p. 43) et « Le sens de la médiation », qui se définit comme « *Savoir négocier et résoudre des conflits* » (Idem) sont peu abordées par les enseignants. On peut présumer que ces deux éléments, malgré leur importance au sein des compétences que les enseignants doivent posséder, ne s'associent pas au plaisir d'exercer, mais bien aux tâches auxquelles ils doivent faire face quotidiennement et qui requièrent un effort et s'avèrent moins intéressantes.

En effet, on peut expliquer la difficulté à « initier et gérer les changements » par le fait que certains enseignants puissent cultiver le sentiment d'être dépassés par l'évolution de la tâche à laquelle s'ajoute l'implantation de nouveaux programmes (Gather-Thurler, 2007). Leur tâche étant lourde et complexe (Tardif et Lessard, 2005), ils n'ont pas toujours l'énergie d'initier ou de gérer des changements, préférant parfois rester dans la zone confort du connu (Gather-Thurler, 2007). En février 2009, selon une enquête des directeurs de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), 47 % des enseignants du primaire appliquent totalement le programme de l'école québécoise, tandis que ce chiffre se situe à 26 % pour les enseignants du secondaire. (<http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200902/12/01-826495-peu-denseignants-appliquent-totalement-la-reforme.php>).

Pour ce qui est du « Sens de la médiation » qui requiert la compétence de « Savoir gérer des conflits », il n'est pas surprenant que cette composante ne soit pas envisagée de façon positive puisque plusieurs enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour aider l'élève, surtout quand ils sont émotionnellement sollicités (Vidal, 2001). Dans cette perspective développer la compétence émotionnelle de la sphère personnelle « Maîtrise de soi » devient importante, puisqu'ils doivent alors gérer leurs émotions intérieures afin de pouvoir bien jouer le rôle de médiateur lorsqu'ils se retrouvent devant une situation conflictuelle.

Pour conclure ce chapitre, nous retenons que les cinq compétences émotionnelles sont présentes dans les propos des enseignants interrogés. Toutefois, les compétences de la sphère sociale semblent être développées davantage chez les enseignants interrogés puisque l'enseignement étant un métier de l'humain (Cifali, 1992), ces compétences sont plus sollicitées de prime abord. La maîtrise de certaines composantes telles « nouer des liens », « la direction », « la passion du service », « l'enrichissement des autres » semblent procurer du plaisir à enseigner. Le développement de ces compétences s'avère influencé par l'environnement de travail qui fournit aux enseignants des situations dans lesquelles ils peuvent utiliser ces compétences et où ils ressentent du plaisir à enseigner.

Les compétences de la sphère personnelle sont également mentionnées par les enseignants, surtout celle de la motivation où les composantes de « l'engagement » et de « l'optimisme » jouent un rôle important dans le plaisir d'enseigner. Toutefois, les compétences de la conscience de soi et de la maîtrise de soi n'ont pas souvent été traitées dans les récits, non pas parce qu'elles ne peuvent pas être associées au plaisir d'enseigner, mais peut-être parce

que l'outil de collecte de données n'était pas construit pour aller investiguer ce concept en profondeur.

6. CONCLUSION

Pour conclure, il appert qu'un lien évident se tisse entre les compétences émotionnelles et le plaisir d'enseigner. Voici donc une synthèse de cette recherche.

6.1 Synthèse

Sachant que le plaisir, généralement, est une sensation agréable liée à la satisfaction des besoins d'un individu (Csikszentmihalyi, 2004), il faut cerner quels sont les besoins à satisfaire chez les enseignants afin de bien définir ce qu'est le plaisir d'enseigner. Ces besoins se définissant selon les résultats de cette recherche comme étant des relations harmonieuses avec les élèves et les différents intervenants du milieu scolaire, le sentiment d'être compétent, la valorisation que leur procure la reconnaissance de leur travail ainsi que la confiance en eux, tendent à mettre en évidence que le plaisir d'enseigner devient un sentiment qui se construit en réponse à la saine gestion de ses émotions ainsi qu'à la prise de conscience de soi, qui permet à l'enseignant de reconnaître ses limites et d'apprendre des situations difficiles et enfin, de bien interagir avec son environnement. Le processus de maîtrise de soi contribue à gérer les émotions négatives et à les transformer, en un sentiment positif qui permet de continuer à évoluer après réflexion et prise en considération de toutes les informations disponibles intrinsèquement et extrinsèquement, (Goleman, 1998). Ce qui est capital dans ce cheminement, c'est d'être assez lucide pour chercher la cause de ses émotions négatives ressenties et de résoudre la cause de celles-ci intérieurement avant de les laisser entre les mains des mécanismes en place dans le milieu de travail. Nous pourrions illustrer cette affirmation par un exemple : les nouveaux

enseignants fraîchement sortis de l'université sont souvent confrontés à des tâches trop exigeantes pour débiter dans la profession (Martineau, 2007). Au secondaire, il peut arriver qu'on leur confie des tâches où l'on retrouve plus de deux matières à des niveaux différents. Étant à statut précaire et voulant faire leurs preuves, ils acceptent ce qui leur est proposé par les directions. En plus de cela s'ajoutent les activités parascolaires pour lesquelles on sollicite leur implication (Idem, 2007). Au bout du compte et à leur détriment, ils en font toujours trop si on compare leur tâche à celle de leurs collègues plus expérimentés⁸. Sous cet angle, la connaissance de soi et de ses limites pourrait être un auxiliaire à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. D'un autre côté, sensibiliser davantage les directions d'école et les enseignants du milieu à la réalité des novices améliorerait peut-être les démarches d'intégration à leur égard. Bref, une connaissance et une saine gestion des compétences émotionnelles pourraient les aider à persévérer dans le métier et réduirait potentiellement le décrochage professionnel.

De plus, les enseignants interrogés lors de cette recherche se représentent le métier comme difficile, mais riche d'expériences valorisantes personnellement. Ils apprécient leur travail et aiment la clientèle avec laquelle ils l'exercent. Ils croient sincèrement qu'ils doivent s'investir et s'engager auprès de leurs élèves parce qu'ils ont un rôle clé dans la réussite de leur parcours scolaire. Ils se concentrent plus sur la réussite des élèves que sur les influences négatives du milieu ou l'ambiance de travail difficile. Leur objectif, c'est-à-dire celui d'enseigner et de faire progresser leurs élèves dans une démarche d'apprentissage est plus fort que la pression qu'ils vivent à l'extérieur de la classe. Ils se concentrent sur les élèves avant tout et ceux-ci alimentent leur motivation et leur plaisir d'enseigner. Il va sans

⁸ Propos tenus par des enseignants en insertion dans le cadre de discussions informelles

dire que les compétences de la sphère sociale sont fortes chez ces enseignants et ils sont conscients de l'importance d'exploiter les relations humaines avant tout puisqu'elles deviennent le véhicule d'une saine communication et ouvrent la porte à un climat propice aux apprentissages. Cela explique pourquoi l'authenticité est un gage de réussite dans le métier pour eux parce que cela favorise les relations humaines et améliore l'enseignement des contenus à prodiguer.

Même s'ils sont parfois confrontés à des situations complexes émotionnellement et professionnellement, les enseignants expliquent leur plaisir d'enseigner par le sentiment d'être utiles et appréciés des élèves. Ils ressentent beaucoup de fierté en lien avec des projets qui se sont concrétisés et qui ont été un succès, le coup de main qu'ils ont donné à un élève en difficulté et qui lui a permis de réussir. Puis, il semble important pour eux de se sentir compétents dans la matière qu'ils enseignent et d'avoir confiance en soi pour ressentir du plaisir dans leur métier.

Nos résultats montrent ainsi que malgré la complexité du métier d'enseignant, plusieurs d'entre eux réussissent à éprouver du plaisir à enseigner et même, pour certains d'entre eux, considèrent l'enseignement comme une passion. Et malgré tout le stress, les nombreuses tâches et leur implication constante, les clientèles difficiles et hétérogènes et les relations de travail tendues, les enseignants qui ont acquis de l'expérience et qui ont utilisé leurs compétences émotionnelles, parfois comme une seconde nature, peuvent dresser un bilan positif de leur travail. Ils se le représentent comme étant un lieu propice au partage d'idées, aux relations interpersonnelles riches, au développement de leur sentiment de compétence et de leur fierté, au sentiment d'être utile pour les autres. Ils expliquent leur

plaisir d'enseigner par la valorisation que leur procurent leurs multiples interventions auprès d'élèves, de parents et de collègues. De plus, le sentiment qu'ils font la différence dans leur milieu les motive davantage à s'impliquer dans leur métier. Les émotions ont une place primordiale dans l'acte d'enseigner, puisqu'elles sont un indicateur du confort ou de l'inconfort dans lequel est impliqué l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions : il doit se servir de celles-ci afin de s'adapter aux situations et réguler ses actions dans le but de persévérer. Tout ceci nous porte à considérer que dans le milieu scolaire, il faut apprendre à solliciter les émotions et les gérer dans le but de créer des sentiments positifs envers l'école chez les enseignants, mais aussi envers les élèves. Selon Bouffard (2005, p. 3), «l'enseignant joue un rôle unique dans le maintien et la consolidation de la motivation des élèves [...] il faut savoir comment exercer ce rôle, ce qui n'est pas acquis par la majorité des enseignants». Pour ce faire, il faut acquérir une bonne maîtrise des compétences émotionnelles pour être capable de cerner les besoins des élèves, les comprendre, les guider dans leurs apprentissages. Une formation prenant en compte l'acquisition des compétences émotionnelles en formation des maîtres pourrait les aider à survivre au métier.

Plusieurs enseignants attribuent la difficulté d'être enseignants à des causes environnementales (Mukamurera, 2004) sans se rendre compte qu'ils ont entre leurs mains le pouvoir de changer les choses : ils s'agit peut-être d'user d'introspection et de prendre conscience de l'importance de développer des compétences émotionnelles. Selon les résultats de cette recherche, les enseignants ont rarement associé les compétences de la sphère personnelle au plaisir d'enseigner parce qu'elle oblige peut-être les enseignants à exercer une introspection, un jugement de soi et une remise en question au niveau de l'intégralité de leur personnalité. Être enseignant, comme l'ont dit des participants à cette

recherche, requiert l'authenticité. Il nous semble que travailler sur soi amène le risque de devoir changer ses conceptions, ses valeurs, ses comportements. La compétence 11 (MELS, 2001) suggère la formation de praticiens réflexifs conscients de leur identité professionnelle. Néanmoins, concrètement, cela comporte des difficultés pour les enseignants, parce que l'étendue des connaissances à maîtriser dans l'exercice de la profession les oblige à faire des choix afin de répondre aux multiples besoins du milieu.

Même si les enseignants sont conscients de l'importance de l'aspect relationnel dans l'enseignement, le plaisir d'enseigner n'émerge pas seulement des relations qu'ils ont avec leur environnement, mais bien d'une démarche de réflexion sur soi et le développement des compétences émotionnelles de la sphère personnelle. Ils affirment aussi qu'il vaut mieux être authentique que de jouer un rôle, de là l'importance pour eux de déterminer leur propre personnalité.

6.2 Contribution de la recherche

Cette recherche explore un domaine très peu étudié en sciences de l'éducation soit la place du plaisir dans l'enseignement. Elle fait ressortir le fait que les enseignants sont conscients de l'importance de l'aspect relationnel en enseignement, ce qui leur procure parfois du plaisir à pratiquer leur métier. Néanmoins, ils ne semblent pas associer le plaisir avec certaines composantes des compétences émotionnelles de la sphère personnelle. Ils peinent à les nommer même si parfois, ils les développent intuitivement. Les résultats gagneraient à être réinvestis autant en formation initiale que continue, dans le but de favoriser la prise en compte de ces émotions ainsi que leur constant développement, ce qui pourrait aider les

futurs enseignants à évoluer dans le métier et éprouver du plaisir à l'accomplir. Ajoutons que l'étude du plaisir d'enseigner pourrait fournir des éléments de réponses à certaines problématiques vécues dans le métier d'enseignant tels l'épuisement ou le désengagement professionnel, le décrochage, la résistance face aux changements. Somme toute, l'amalgame des travaux de recherche dans le domaine des neurosciences et celui de l'identité professionnelle deviendra peut-être une voie prometteuse.

6.3 Limites de la recherche

Il va de soi que cette recherche n'a pas un regard exhaustif sur cette problématique pour diverses raisons. En premier lieu, il aurait fallu faire des entrevues de fond pour être capable de cerner la problématique de façon exhaustive. La question posée aux candidats ne suffisait pas pour investiguer en profondeur les compétences de la sphère personnelle. En ce qui concerne les limites quant aux résultats, elles peuvent être de l'ordre des candidats choisis qui déclarent peut-être avoir du plaisir à enseigner par désirabilité sociale. Également, le nombre de candidats pour cette recherche est quand même restreint, ce qui ne permet pas la généralisation des résultats. Ajoutons qu'il peut exister un décalage possible entre les compétences déclarées et l'observation du réel exercice de ces compétences. Enfin, le concept d'intelligence émotionnelle s'avère être un terrain vaste à explorer.

6.4 Ouverture

Cette recherche a permis d'explorer le phénomène du plaisir dans l'acte d'enseigner et de l'influence qu'à la maîtrise de certaines compétences émotionnelles sur le bien-être des

enseignants. Cependant, étudier exhaustivement le phénomène du plaisir d'enseigner chez des enseignants de plus de dix années d'expérience au primaire et au secondaire pourrait nous permettre de comprendre comment cette émotion se construit et se transforme tout au long de leur carrière. Peut-être que le sentiment de bien-être et de satisfaction découlant du plaisir conduit à la passion d'enseigner?

Enseigner n'est pas, selon l'adage, une vocation, c'est d'abord un accord avec soi pour s'engager dans son métier et l'apprécier malgré les difficultés. C'est réussir à cultiver le plaisir au-delà des contraintes et aimer les élèves inconditionnellement afin de les guider pour qu'ils deviennent les décideurs de demain.

7. BIBLIOGRAPHIE

7.1 Ouvrages

American psychiatric association (2003). DSM-IV-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : texte révisé. Éditions Masson : Issy les Moulineaux Cedex.

Argyle, M. (2001). The psychology of happiness. New York: Talor and Francis group.

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manuel. Toronto : Multi-Health Systems, Inc.

Beaulieu, D. (2004). Technique d'impact en classe. Lac Beauport : Éditions Académie Impact.

Ben-Shahar, T. (2007) Happier : learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment. Toronto : McGraw-Hill.

Bourassa, M. (2006). Le cerveau nomade. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Bradburn, N. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago : Aldine Pub. Co.

Csikzentmihalyi, M. (1997). Finding flow. New York : Basic books.

Csikzentmihalyi, M. (2004). Vivre. La psychologie du bonheur. Paris : Robert Laffont.

Cyrułnik, B. (2002). Un merveilleux malheur. Paris : Odile Jacob.

Damasio, A. R. (1995). Descartes: Emotion, Reason and the Humain Brain. New York: Avon Books.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum.

Develay, M. (1994). Peut-on former les enseignants? Paris: ESF.

Dorvil, H. et Mayer, R. (2001). Problèmes sociaux. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. Lincoln: University of Nebraska press.

Gather Thurler, M., Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire: enjeu caché des réformes? Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle 1 : Comment transformer ses émotions en intelligence. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1998). L'intelligence émotionnelle 2 : cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Gouvernement du Québec (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement au secondaire, premier cycle. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). Les statistiques de l'éducation. Édition 2007. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport.
- Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jensen, É. (2001). Le cerveau et l'apprentissage : mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner. Montréal: Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Kelly, G.A. (1955). The Psychology of Personal Constructs. New-York : Springer.
- Kiesler, C. (1971). The Psychology of Commitment. New York: New York Academic Press.
- Ledoux, J. (2005). Le cerveau des émotions. Paris : Odile Jacob.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^e édition. Montréal : Éditions Guérin.
- Manstead, A.S.R. et al. (2004). Feelings and emotions: The Amsterdam symposium. Cambridge : Cambridge University Press.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout : how organisations cause personal stress and what to do about it. California : Jossey-bass Inc.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (eds.) (1998). Former des enseignants professionnels. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF.

- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *La dérive gestionnaire des formations modulaires*. Paris: ESF.
- Piaget, J. (1972). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Médiations.
- Prioref, Luc. (2006). *Le bonheur*. Montréal : Éditions Maisonneuve et Larose.
- Restak, R. (1995) *Receptors*. New York: Bantam Books.
- Savoie-Zajc, L., Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions CRP.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Authentic Happiness*. New York : Free Press.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simard, D., Mellouki, M. et Baril, A. (2005). *L'enseignement, profession intellectuelle*. Québec : Presses Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant d'aujourd'hui : évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. Pédagogues et pédagogies. Paris : Presses universitaires de France.

7.2 Chapitres d'ouvrages

- Curchod-Ruedi, D., Doudin, Pierre-André (2009). *Leadership et émotions à l'école*. Dans Gendron, B. et Lafortune, L. *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement* (pp. 123-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Damasio, A. R. (2004). *Emotions and feelings, a Neurobiological perspective*. Dans A. Manstead (Dir), N.H Frijda et A. Fisher. *Feeling and emotions: The Amsterdam symposium*. (pp. 49-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (2004). *What we become emotional about*. Dans A. Manstead (Dir), N.H Frijda et A. Fisher. *Feeling and emotions: The Amsterdam symposium*. (pp. 119-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larouche, H. (2004) *Le récit de pratique comme mode de formation professionnalisante : un exemple de recherche collaborative*. Dans J-C. Kalubi, et G. Debeurre.

Identités professionnelles et interventions scolaires: contextes de formation de futurs enseignants. Sherbrooke : Québec Édition CRP.

Salovey et al. Emotional Intelligence : what do we know. Dans A. Manstead (Dir), N.H Frijda et a. Fisher. Feeling and emotions: The Amsterdam symposium. (pp. 321-340). Cambridge: Cambridge University Press.

7.3 Articles de périodiques

Cifali, M. (1992). La dignité d'un métier. *Pratiques de formation*, n° 23, pp. 15-22.

Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme. *Revue française de pédagogie*, n° 109, pp. 19-39.

Gauvreau, C. (2007) La réforme scolaire: stop ou encore? *Magazine Inter, Printemps 2007, Volume 05, n° 01*.

Langlois, S. (1990). L'évolution récentes des valeurs dans la société québécoise. *L'Action Nationale, Montréal, vol. 80, n° 7, Septembre 1990*, pp. 925-937.

Letors, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation, Décembre 2006, n° 53*, pp. 1-36.

Neault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : Trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale, Hiver 2007, Vol. 20, n° 2*, p. 13-16.

Perrenoud, Philippe (2002). L'enseignement n'est plus ce qu'il était! *Résonances*, n° 6, février 2002, pp. 6-7.

Perrenoud, Philippe (2005). Assumer une identité reflexive. *Éducateur*, n° 2, 18 février 2005, pp. 30-33.

Rogers, C.R. (1975). Empathique : une manière d'être qui n'est pas appréciée à sa juste valeur . *The Couselling Psychologist. Vol. 3 N°2*.

Soares, A. (2002). Les émotions dans le travail. *Travailler – Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail*, , n° 9, pp. 9-18.

Vallerand R. J. et al. (2003) Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 85, pp. 756-767.

Vallerand, R. J. (2008) On the psychology of passion : In search of what makes people's life most worth living. *Canadian psychology* 2008, pp. 1-12

7.4 Communication dans le cadre de conférence, congrès, colloque ou symposium et actes de colloque

Beaulieu, D. (2006, mai) Un conseiller en relation humaine. Communication présentée dans le cadre d'une formation en professeur d'impact, Québec, Québec.

Belair, L.M. et Lebel, C. (2007) La persévérance chez les enseignants. *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg 2007, pp.1-10.

Gendron, B. (2008, juin). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles chez les enseignants. 5e colloque, Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Brest, France.

Gendron, B. (2007, septembre). Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant: Un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle. Acte du Colloque Cerfee-Lirdef, Compétences et socialisation, Montpellier, France.

Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2007) Symposium: Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaire: quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, pp.1-10.

Lebel, C. et A. Davidson (2005). La certification de la formation pratique à l'enseignement en fonction des compétences : implications et enjeux. Actes du 3e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, École centrale de Lille, France, pp. 303-308.

Mukamurera, J. (2004, avril) Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6. « Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ? » 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon.

7.5 Rapports de recherche

Bindhu, CM et Susheeshkumar, Pk. (2005). Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers. Farook College, Kerala, Inde. Rapport de recherche, 1-8.

Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire. Résultats de recherche. MELS.

Martineau, S. et Presseau, . (2009). Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise. Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels (sic) en enseignement (LADIPE). Rapport de recherche CRSH 2005-2008. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

St-Arnaud, L. et al. (2000). Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et des enseignants suite à un arrêt de travail pour un problème de santé mentale. Fédération des commissions scolaires du Québec. Montréal, Québec.

7.6 Documents électroniques

Chevalier, J. et Buckles, D. (2006). Concepts and Tools for collaborative Research and Social Action. Récupéré le 8 mai 2007 de

<http://www.sas2.net/en/concepts/social-theory/>

Lafleur, Jacques (2006). Prévenir l'épuisement professionnel. Récupéré le 11 avril 2008 de <http://www.rhu.uqam.ca/PAE/presentation20060406.ppt>

Marineau, S. et Presseau, A. (13 octobre 2006) Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions. Récupéré le 27 mars 2009 de

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article99>

Martineau, S. et Vallerand, A-C. (2007) Les Dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Récupéré le 10 avril 2009 de

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article134>

Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Le nouveau curriculum a-t-il changé les pratiques d'enseignement ? Récupéré le 3 avril 2009 de

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article152>

Martineau, S. (2007). Les débuts en enseignement : défis et enjeux pour les nouveaux enseignants. Récupéré le 11 avril 2009 de

<http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article133>

Sand, Georges (1843). *La comtesse de Rudolstadt: Tome 2*. Récupéré le 16 mars 2007 de

<http://jydupuis.apinc.org/vents/Sand-comtesse-2.pdf>

Vidal, J-P. (2001) *Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants*. Récupéré le 15 avril 2009 de

http://www.caim.info/article_p.php?ID_ARTICLE=CNX_075_0029

7.7 Webographie

Site du CASEL (Collaborative for academic, social and emotionnal learning)

www.casel.org

Site de l'Académie Impact

www.academieimpact.com

Site de Jean Heutte

http://jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=62

Site de la CSN (Confédération des syndicats nationaux)

<http://www.csn.qc.ca/memoires/EnseignantsOfficeProfFrSet.html>

Site du SEM (Syndicat de l'enseignement de la Mauricie)

<http://www.sem.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1655.9268,0,0,html>