

L'EMOTION DE COLERE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE : UN EXEMPLE DE CONTINUUM ENTRE SENTIMENTS DE DEPLAISIR ET DE PLAISIR

Sylvain Ayme*, Claude Ferrand**, Ghislain Carlier***

* Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport
Université Claude Bernard Lyon 1
27-29 boulevard du 11 novembre
69622 Villeurbanne, France
sylvain.ayme@free.fr

** Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport
Université Claude Bernard Lyon 1
27-29 boulevard du 11 novembre
69622 Villeurbanne, France
claude.ferrand@univ-lyon1.fr

*** Institut d'Education physique et de réadaptation
Unité éducation par le mouvement
Place P. de Coubertin, 1
B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
ghislain.carlier@uclouvain.be

Mots-clés : colère, milieux difficiles, mécontentement, neutralité, satisfaction

Résumé. Le but de cette étude consiste à comprendre dans quelle mesure l'émotion de colère des enseignants génère des sentiments allant sur un continuum du déplaisir au plaisir lorsqu'ils doivent faire face à des provocations d'élèves. Huit enseignants d'Education physique français et catalans exerçant en milieux difficiles ont été amenés à commenter 144 épisodes de classe. Les résultats montrent d'une part que la majorité des épisodes de colère sont perçus comme déplaisants, mais aussi que certains d'entre eux sont vécus de manière relativement neutre suite à un travail émotionnel. D'autre part, les enseignants ont distingué quelques épisodes dans lesquels ils ont éprouvé un sentiment de plaisir, notamment en exploitant une stratégie d'ordre pédagogique. Le processus de désengagement mais aussi les possibilités de déplacer le curseur vers un état de plaisir grâce à la formation sont discutés au regard de ces résultats.

1. Introduction

1.1 Le déplaisir et le plaisir inhérent à l'acte d'enseignement

Le déplaisir des enseignants a été fortement médiatisé durant ces dix dernières années avec la publication de nombreux romans auto-biographiques, de fictions ou encore avec la diffusion de films caricaturaux sur l'enseignement en milieu difficile. L'inventaire des maux des enseignants qualifie ces sentiments de mécontentement ou de douleur psychique, avec les expressions de « malaise », « usure morale », « sentiment d'échec », ou même « souffrance » (Lantheaume et Helou, 2008). Pour Ria (2004), ces expériences négatives sont étroitement liées à la dynamique des émotions et aux anticipations pessimistes des attentes ou des intérêts immédiats. Le déplaisir pourrait ainsi expliquer, notamment dans les écoles classées en éducation prioritaire, les attitudes de repli sur soi, les stratégies de survie et de fuite (Van Zanten, 2001), conduisant de nombreux enseignants, novices ou plus expérimentés, à demander un changement d'affectation. Par ailleurs,

les causes identifiées par la littérature sont multiples. Néanmoins, il semblerait que la difficulté à gérer les provocations des élèves ait un impact déterminant sur le vécu professionnel car ce métier expose fortement au niveau relationnel lors de la pratique quotidienne (Blanchard-Laville, 2001).

Le déplaisir doit toutefois être contrebalancé par l'étude des sentiments de plaisir afin de comprendre la manière dont les enseignants construisent leur réalité (Berger et Luckman, 1996 ; Gonnin-Bolo, 2007). Les sujets déçus par leur parcours professionnel qui ne les mène pas à la place qu'ils souhaitent, trouvent néanmoins dans l'action un plaisir qui va devenir un moteur. Defrance (1997) témoigne par exemple dans un contexte difficile de sa volonté à éveiller les aptitudes des élèves, à montrer comment les exercer, à partager la parole et le geste. Pour ce chercheur, la qualité de relation pédagogique doit être choyée et questionnée, car si elle se brise, le discours des enseignants n'a pu lieu d'être entendu, sinon par contrainte et engendrant de la sorte des problèmes de discipline.

1.2 Problématique et hypothèse

En accord avec le cadre théorique de la construction sociale de la réalité qui présente l'individu comme un acteur capable de s'adapter à diverses situations, nous postulons que cette vision dualiste du déplaisir et du plaisir ne permet pas de comprendre finement la complexité du vécu émotionnel des enseignants. En effet, Dejours (1993) a montré que malgré la dureté de certaines conditions de travail, les gens trouvent généralement un équilibre de compromis entre la souffrance et les défenses mises en œuvre. Selon cet auteur, la psychodynamique du travail constitue une protension pour l'accomplissement de soi et elle le mobilise pour trouver des solutions qui apaisent le déplaisir. Autrement dit, les difficultés et les diverses sources de déstabilisation ne conduisent pas systématiquement à des sentiments négatifs, mais aussi à une réflexivité pour construire de nouvelles stratégies d'intervention.

Cette recherche analyse plus spécifiquement l'émotion de colère des enseignants, généralement perçue comme une émotion déplaisante, voire nocive à l'instauration d'une relation pédagogique harmonieuse. En accord avec Dejours (1993), nous faisons l'hypothèse que la colère des enseignants peut avoir des répercussions néfastes, mais que celle-ci peut également être neutralisée à l'aide d'un travail émotionnel, voire même engendrer un sentiment de satisfaction lorsqu'ils mettent en place consciemment une stratégie d'ordre pédagogique, fruit d'une réflexion personnelle ou collective. Autrement dit, les enseignants auraient la capacité d'agir et de réagir face aux provocations des élèves et d'éprouver des sentiments allant sur un *continuum* du déplaisir au plaisir.

2. Méthode

2.1 Participants

Trois enseignant(e)s français d'Education physique (M = 28 ans, E.T = 2,6) exerçant en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et cinq enseignants espagnols (M = 45 ans, E.T = 5,8) exerçant en Centre d'attention éducatif préférentiel (CAEP) ont accepté de participer à cette recherche.

2.2 Protocole

Dix observations avec chacun de ces enseignants ont été conduites. 45 heures de vidéo en France (30 séances) et 50 heures en Espagne (50 séances) ont été ainsi recueillies. Immédiatement à la fin de chacune des séances observées, un entretien d'auto confrontation portant sur un à trois épisodes de colère (20 min par épisode) a été réalisé.

Le premier temps de la discussion était consacré à établir une relation de confiance entre l'enseignant et le chercheur. Ensuite, l'enseignant a choisi lui-même un épisode de classe dans lequel il a perçu une provocation d'élève (i.e., transgression d'une règle), puis il a visionné

l'enregistrement vidéo et enfin il l'a commenté en temps réel. L'objectif de cet entretien d'auto-confrontation est d'obtenir une description détaillée des épisodes de colère sur son état émotionnel, sur la manière dont il l'a géré intérieurement, sur la manière dont il l'a exprimé, et sur ses justifications. Enfin, l'intensité du vécu émotionnel a été mesuré à l'aide du questionnaire STAXI2 (Spielberger, 1999) afin d'apprécier les paliers (i.e., intensité nulle, basse, modérée, forte).

2.3 Validité

Quatre procédures ont été utilisées pour garantir la validité des résultats, définie au travers de trois concepts reliés : la consistance, la crédibilité et le transfert (Lincoln et Guba, 1985). D'abord, les premières retranscriptions des données ont été présentées aux participants pour s'assurer de l'authenticité de leurs commentaires, et pour leur permettre d'éventuelles modifications. Ensuite, le codage des données réalisé par deux chercheurs a permis le calcul d'un coefficient d'agrément (Cohen, 1960) et de considérer les catégories comme étant consistantes et répliquables par d'autres avec ces mêmes sujets (Kappa de Cohen, $K = .80$). De plus, l'immersion prolongée du chercheur dans chacune des écoles (3 mois) a donné de la crédibilité aux données et a permis l'illustration des différentes provocations avec des épisodes représentatifs. Enfin, la formulation détaillée des résultats au sein de fiches illustratives a permis de dégager les éléments charnières de chaque épisode de colère (correspondant au moment précis où l'intensité émotionnelle est la plus forte), donnant la possibilité au lecteur d'un éventuel transfert à des situations de classe ayant des caractéristiques voisines.

3. Résultats

Au total, 144 épisodes de colère variant d'une intensité nulle à une fureur intense ont été analysés. La figure 1 représente les thématiques qualifiant l'émotion de colère sur le continuum sentiments de déplaisir – plaisir.

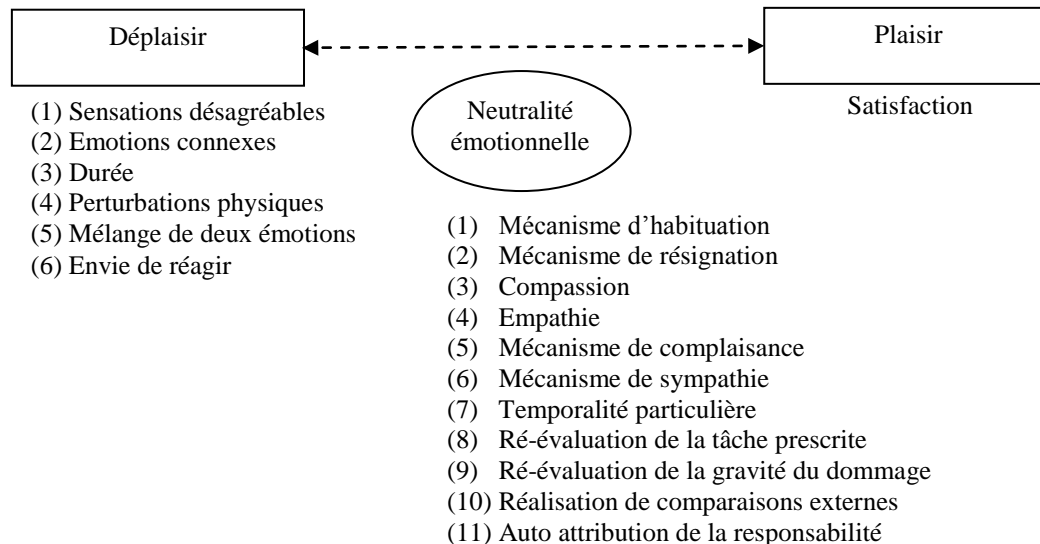


Figure 1 : Thématiques qualifiant l'émotion de colère sur le continuum déplaisir – plaisir

3.1 Thématiques qualifiant les épisodes de colère déplaisants

Les épisodes de colère expérimentés par les enseignants et perçus comme étant déplaisants ont été décrits à l'aide de six thématiques. Pour les épisodes avec une intensité basse ($n = 12$ épisodes, soit

8%), ceux-ci énumèrent une variété (1) *de sensations désagréables* et (2) *d'émotions connexes à la colère*. Les sensations se rapportent à un état d'alerte (i.e., vigilance accrue), des impressions de mal-être (i.e., frustration, malaise, impuissance) ou encore une démotivation (i.e., désillusion, perte d'une envie à enseigner). Les émotions connexes à la colère correspondent à des états émotifs qualifiant leur intensité, allant de la contrariété, de l'irritation, à de la fureur ou de la rage.

Pour les épisodes avec une intensité modérée ou forte (n = 100 épisodes, soit 69%), les enseignants qualifient l'émotion également avec (3) *la notion de durée* et (4) *la présence de perturbations physiques*. La durée se rapporte à une émotion qui arrive soudainement (i.e., pic de colère, brièveté), à une émotion qui croît progressivement (i.e., présence d'un plateau, longueur), ou bien une émotion qui succède immédiatement à une autre (i.e., ré-évaluation cognitive de la situation). Les perturbations physiques se rapportent à un état de santé altéré, avec un état de tension (i.e., tremblement des mains, bégaiement) ou bien à une activité cardiaque inhabituelle (i.e., fréquence cardiaque, rougeur).

Par ailleurs, les enseignants ont rapporté dans une moindre mesure les thématiques (5) *mélange de deux émotions* (e.g., colère et tristesse ou peur) et (6) *une envie de réagir agressivement de manière verbale* (e.g., hurler) ou physique (e.g., gifler). Celles-ci ne sont pas associées à un niveau d'intensité particulier.

3.2 Thématiques qualifiant les épisodes « Neutres » de non colère

Les épisodes de non colère avec une intensité nulle ont été perçus comme étant « neutres » (n = 24 épisodes, soit 17%), suite à un travail émotionnel visant à supprimer ou à changer la nature de ses sentiments. Les enseignants justifient leur état en évoquant (1) *un mécanisme d'habituation* face à des présentations répétées de provocations typique à ce contexte d'enseignement (i.e., manières habituelles d'interagir en ZEP et en CAEP). Celui-ci se transforme progressivement en (2) *un mécanisme de résignation* quand ils mentionnent « ne plus être sensible » ou « ne plus avoir envie de réagir ».

De même, les enseignants qualifiant cet état de neutralité émotionnel soulignent une volonté d'apporter une aide aux élèves, en faisant preuve (3) *de compassion* lorsqu'ils perçoivent une souffrance (i.e., difficulté personnelle, structure familiale défaillante), ou (4) *d'empathie* quand ils tentent de se mettre à leur place pour comprendre les raisons qui les ont poussés à transgresser une règle (i.e., l'instinct des garçons pour jouer le ballon au pied, actes « naturels » quand on est engagé dans une situation).

Par ailleurs, les enseignants mentionnent la nécessité de conserver une bonne relation avec les élèves. Ceux-ci indiquent (5) *un mécanisme de complaisance* quand ils désirent être/ rester agréables (i.e., jeunesse des élèves, perception d'un progrès relatif), (6) *de sympathie* quand ils font référence à une attitude positive (i.e., bon élève, travail antérieur satisfaisant), et (7) *une temporalité particulière* pour justifier une activité inhabituelle des élèves (i.e., début de séance, fin de journée, phase de transition entre les exercices).

Enfin, les enseignants « dédramatisent » certaines provocations d'élèves. Ceux-ci procèdent à une ré-évaluation (8) *de la tâche prescrite* (i.e., difficulté, caractère ennuyeux), (9) *du degré de la gravité du dommage* (i.e., pas d'impact sur le fonctionnement de la classe, importance relative du travail), réalisent (10) *des comparaisons* avec d'autres contextes extra-scolaires (i.e., match à haut niveau, la rue), voir (11) *s'attribuent une partie de la responsabilité* (i.e., règles implicites non évoquées).

3.3 Exemple de continuum vers la notion de plaisir : le jet de la raquette de Badminton

Huit épisodes de colère (soit 6%) ont enfin généré une satisfaction, suite à une réaction d'ordre pédagogique. Dans l'exemple ci-dessous à propos d'une provocation d'élève similaire, deux

enseignants novices Catherine (épisode 18) et Damien (épisode 1) éprouvent une émotion de colère diamétralement opposée sur le continuum déplaisir / plaisir.

Description de l'épisode : Lors de la première séance de badminton, les élèves réalisent des matchs en montée-descente ¹. A la fin des rencontres, les élèves sont assis et l'enseignante relève pour chaque terrain le prénom des élèves. Mécontent, l'un d'entre eux se lève sans autorisation puis jette sa raquette.

Catherine verbalise ainsi son état émotionnel se rapportant à cet épisode : « *C'est monté tout au long de la séance avec lui. Mais là, j'en peux plus... C'est chaud dans ma gorge. Je sens une rougeur dans le cou. Il doit être fâché d'être sur un terrain moyen* ». Celle-ci regrette ensuite que son mécontentement l'ait poussé à l'appeler par son nom de famille : « *Je l'interpelle avec son nom de famille. Mais tu fais quoi, là ? ya quelqu'un qui t'a demandé de bouger ? Je savais bien qu'en faisant du badminton, j'allais me taper Mohamed X.* »

Pour sa part, Damien indique que l'impact émotionnel de cette provocation est de moindre importance et souligne sa volonté d'apporter une réponse pédagogique. « *Quand tu joues, tu ne te contrôles pas forcément. Là, il fait comme à la télé. Je suis un peu énervé mais ça va. Je sais que ça peut se passer. J'ai même été surpris qu'il n'y en ait qu'un seul qui ait pété les plombs. Du coup, je prends sa raquette et je lui en rends une qui a un grip pourri* ». Suite à cette provocation, l'élève relance sa raquette au sol à deux reprises et Damien poursuit sa démarche : « *J'aimerais l'amener à comprendre. Là, c'est la troisième fois. Je lui dis en bugne à bugne qu'il fera sa dernière rencontre avec la raquette la plus pourrie, celle qui a le cordage cassé.* » Damien mentionne enfin de la satisfaction d'avoir répondu « positivement » à ce comportement attendu « *C'est une provocation propre à cette activité. J'avais prévu cette raquette au cas où. C'est la première séance. Je dois installer les règles.* »

4. Discussion

4.1 Déplaisir et désengagement

Les thématiques qualifiant les épisodes de colère déplaisants confirment l'impact négatif à la fois sur la santé morale et physique des enseignants, ainsi que sur leur engagement. Les deux groupes qualifient le déplaisir à travers une série d'états émotionnels connexes à la colère, qui au quotidien engendre un sentiment d'usure, d'impuissance, et d'abandon. Le déplaisir conduit certains d'entre eux à fuir ce milieu à travers les stratégies de mutation ou bien avec la multiplication des arrêts maladies « en attendant la retraite ». Ces enseignants évoquent à travers un vocabulaire orienté vers le combat et la survie, un agacement, une amertume, une contrariété, un dégoût, une irritation mais aussi une blessure morale et une douleur physique et psychique. Souvent qualifié d'engagement « passionnel », ils regrettent trop souvent de subir leur colère, d'être passif, de se faire submerger par des choses qui arrivent trop rapidement. La multiplication de ces expériences déplaisantes altère la relation professeur-élèves, générant du mépris, de la culpabilité, de la rancœur, voire de la haine. Les enseignants novices mentionnent dès lors l'importance de les préserver des postes les plus difficiles durant leurs premières années d'enseignement, ainsi que de poursuivre les dispositifs d'accompagnement avec des enseignants tuteurs.

4.2 Une nécessité de déplacer le curseur vers un état de neutralité et de plaisir grâce à la formation

Néanmoins, les enseignants n'ayant pas éprouvé de colère au sein des séances observées détaillent les processus de travail émotionnel qui les ont conduits vers des états « de neutralité ». En accord

¹ Ce dispositif consiste à réaliser en fin de séance un classement par niveau des élèves en numérotant les terrains. Pour chaque match au coup de sifflet de l'enseignant, les élèves vainqueurs « montent » vers le terrain supérieur et les vaincus « descendent ».

avec Van Zanten (2001), ces 11 processus de travail émotionnel correspondent à des bifurcations symboliques, indispensables pour survivre en ZEP et en CAEP. Les enseignants indiquent par exemple dans certaines situations, avoir appris à prendre un peu distance, à avoir une certaine imperméabilité ou immunisation.

Par ailleurs, même si ces réactions apparaissent comme étant plus sporadiques, les enseignants des deux groupes ont chacun identifié des épisodes de colère ayant généré une satisfaction. Ces épisodes plaisants font fréquemment suite à une réflexion en amont de la séance sur les provocations potentielles et sur les possibilités d'intervention. Ainsi, les enseignants mentionnent choisir consciemment la meilleure des stratégies pour face à la provocation, parfois discutée au sein de l'équipe éducative. Afin de favoriser plus fréquemment un engagement volontaire des enseignants à exercer en milieu difficile, ces expérimentations pédagogiques devraient être développées au sein de formations continues (Carlier & Renard, 2007). Pour cela, la vidéo semblerait favoriser ce retour réflexif, en prenant le temps d'envisager de nouvelles stratégies d'intervention.

Enfin, nous pouvons souligner conformément à Woods et Jeffrey (1996) que certains enseignants expriment consciemment « une fausse colère » dans les épisodes émotionnels neutres ou plaisants. Ceux-ci considèrent alors jouer un rôle, comme un acteur qui exprime quelque chose qu'il ne ressent pas. En revanche, aussi efficace soit elle, il semblerait que ces réactions de colère soient davantage du ressort d'une habileté personnelle que d'une véritable réflexion sur sa pratique. En ce sens, le théâtre pourrait représenter un lieu privilégié pour développer ces techniques d'expression.

5. Bibliographie

- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carlier, G. & Renard, J. P. (2007). *Plaisir, compétence et réflexivité. La Formation continue en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Defrance, B. (1997). *Le plaisir d'enseigner*. Paris : Syros.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard.
- Gonnin-Bolo, N. (2007). *Parcours professionnels : des métiers pour autrui entre contrainte et plaisir*. Paris : Belin.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ria, L. (2004). Autour des mots « émotion » et « plaisir ». *Revue hyper*, 229, 4-5.
- Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the state-trait anger expression inventory, STAXI-2*. Odessa, FL : Psychological assessment resources.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments : The art of teaching in primary schools*. Buckingham, England : Open University Press.