

# Au-delà des renforcements intrinsèques

## Les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves

Andy Hargreaves

Volume 29, Number 1, Spring 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079572ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079572ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 29(1), 175–199. <https://doi.org/10.7202/1079572ar>

### Article abstract

Teachers do not work for the money or for the vacation time. In spite of all the constraints of the teaching profession, when all is said and done, teachers work for the students. For teachers, the children and the life in class are the most important rewards, and at times they may be the only reward. This finding is supported by this research paper. More specifically, the author examines the teaching relationship as it is understood by teachers, and what primary and secondary school teachers gain from it. The emotions associated with and produced by teaching, as well as their effects on teaching, are at the centre of this study. The research is based on three surveys carried out by means of interviews with primary and secondary school teachers in Ontario. The analysis shows that teachers place a high value on the emotional relationship with their students and the attachment felt by both parties; they consider that an empathic understanding on the part of the students is an essential ingredient of good teaching, and that emotions should be recognized and integrated. Moreover, the emotional dimension has an influence on teaching, as well as its planning and structure. Finally, the study examines the significant differences between the importance given to emotions at the primary and secondary levels.

# Au-delà des renforcements intrinsèques :

## les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves<sup>1</sup>

**Andy HARGREAVES**, professeur, directeur du ICEC  
International Centre for Educational Change  
Ontario Institute for Studies in Education  
University of Toronto (Ontario) Canada

### RÉSUMÉ

Les enseignants ne travaillent ni pour l'argent, ni pour les vacances. Malgré toutes les contraintes du métier, en définitive, les enseignants œuvrent pour les enfants. Ce sont les enfants et la vie de la classe qui constituent la récompense primordiale des enseignants; c'est souvent même la seule. Ce fait est soutenu par cette recherche. En effet, l'auteur étudie la relation pédagogique, telle que perçue par les enseignants, et ce que les enseignants du primaire et du secondaire en retirent. Ce sont les émotions associées et produites par l'enseignement, ainsi que leurs effets sur l'enseignement, qui sont au centre de l'étude. Celle-ci s'appuie sur trois enquêtes réalisées par entrevues auprès d'enseignants ontariens du primaire et du secondaire. L'analyse révèle que les enseignants valorisent beaucoup la relation affective avec leurs élèves et l'attachement ressenti de part et d'autre; ils estiment qu'une compréhension emphatique des élèves est un ingrédient essentiel d'un bon enseignement et

1. Je remercie l'Université de Barcelone, où j'ai été enseignant-chercheur invité en novembre et décembre 1998, pour son soutien professionnel et financier, ce qui m'a donné l'opportunité et l'espace nécessaires pour développer l'analyse et la réflexion que met en avant cet article.

que les émotions doivent être reconnues et intégrées. De plus, la dimension affective influence l'enseignement dispensé, sa planification et sa structuration. Enfin, l'étude met en lumière des différences significatives dans la place faite aux émotions entre le primaire et le secondaire.

---

**ABSTRACT**

**Au-delà des renforcements intrinsèques :  
les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves**

Andy HARGREAVES, professeur, directeur du ICEC  
International Centre for Educational Change  
Ontario Institute for Studies in Education  
University of Toronto (Ontario) Canada

Teachers do not work for the money or for the vacation time. In spite of all the constraints of the teaching profession, when all is said and done, teachers work for the students. For teachers, the children and the life in class are the most important rewards, and at times they may be the only reward. This finding is supported by this research paper. More specifically, the author examines the teaching relationship as it is understood by teachers, and what primary and secondary school teachers gain from it. The emotions associated with and produced by teaching, as well as their effects on teaching, are at the centre of this study. The research is based on three surveys carried out by means of interviews with primary and secondary school teachers in Ontario. The analysis shows that teachers place a high value on the emotional relationship with their students and the attachment felt by both parties; they consider that an empathic understanding on the part of the students is an essential ingredient of good teaching, and that emotions should be recognized and integrated. Moreover, the emotional dimension has an influence on teaching, as well as its planning and structure. Finally, the study examines the significant differences between the importance given to emotions at the primary and secondary levels.

## RESUMEN

### **Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves**

Andy HARGREAVES, professeur, directeur du ICEC  
International Centre for Educational Change  
Ontario Institute for Studies in Education  
University of Toronto (Ontario) Canada

Los maestros no trabajan por el dinero o por las vacaciones. A pesar de todas las obligaciones propias del oficio, definitivamente los maestros trabajan por los niños. Son los niños y la vida en el salón de clases que constituye la recompensa primordial de los maestros; incluso a veces es la única recompensa. Este hecho ha sido corroborado por la investigación. En efecto, el autor estudia la relación pedagógica tal y como la perciben los maestros y lo que los maestros de primaria y secundaria obtienen. Son las emociones asociadas y producidas por la enseñanza, así como su efecto sobre la enseñanza, lo que constituyen el núcleo del estudio. Se apoya en tres encuestas realizadas mediante entrevistas entre los maestros de primaria y secundaria de Ontario. El análisis muestra que los maestros valorizan la relación afectiva con sus alumnos así como el apego mutuo; consideran que una comprensión enfática de los alumnos es un ingrediente esencial de una buena enseñanza y que las emociones deben ser reconocidas e integradas. Además, la dimensión afectiva influye la enseñanza dispensada, su planificación y su estructuración. Finalmente, el estudio destaca las diferencias significativas del lugar que ocupan las emociones en los niveles primario y secundario.

---

## Introduction

Les enseignants n'enseignent pas pour l'argent. Quelques-uns disent que les vacances ne les retiennent pas non plus dans leur emploi. En dépit d'insupportables charges de travail, des pressions externes, des changements déraisonnables d'agendas et de toutes les autres insatisfactions qui empoisonnent leur travail, finalement, les enseignants font ce qu'ils font pour les enfants. Ce sont les enfants et la vie de classe qui rendent l'enseignement valorisant, fournissant la principale et parfois l'unique source de renforcements du travail des enseignants. Ce n'est pas seulement une banalité du métier. Une recherche influente est là pour le prouver.

Mais qu'en est-il si, quand on demande aux enseignants ce qui les satisfait en général ou leur rapporte des renforcements, ils exagèrent l'importance de leurs élèves? Qu'en est-il s'ils renchérissent sur la perfection et donnent des réponses qui

se caractérisent autant par la convenance professionnelle que par n'importe quoi d'autre? Après tout, combien de professionnels, de tous genres, admettraient officiellement que leurs clients les mettent en colère et que ce n'est parfois pas très satisfaisant de traiter avec eux? Peut-être que de questionner directement les enseignants sur les renforcements et satisfactions crée des portraits excessivement positifs de leurs relations avec les élèves – sous-estimant les difficultés, les dangers et les éléments insatisfaisants qui imprègnent aussi ces rapports.

Ce texte aborde donc l'étude, d'un côté, des rapports perçus entre les enseignants et leurs élèves et, d'un autre côté, de ce qu'ils en retirent. Il aborde la question des émotions liées à l'enseignement en classe – un sujet pour lequel Peter Woods (en l'honneur duquel j'écris ce livre) a manifesté un intérêt nouveau et exceptionnel au cours des dernières années (Woods *et al.*, 1997; Woods et Jeffrey, 1996; Woods, 1993, 1995; Jeffrey et Woods, 1996), un intérêt de longue date, inhérent à toute une carrière vouée à l'étude de l'identité et de la vie des enseignants (*e.g.* Sikes, Measor et Woods, 1985).

À plusieurs égards, l'analyse de Woods sur les émotions des enseignants en classe repose sur les fondements classiques du *Schoolteacher* de Dan Lortie qui souligne l'importance capitale des renforcements *intrinsèques* ou *affectifs* que les enseignants ont récoltés de leur travail et de leurs relations avec les élèves et qui ont été pour eux des sources importantes de satisfaction et de motivation. Dans ce chapitre, j'examinerai comment la recherche de Woods reproduit et enrichit l'analyse initiale de Lortie des renforcements intrinsèques génériques de l'enseignement. Deuxièmement, puisant dans trois de mes propres études sur l'enseignement, respectivement dans les écoles primaires et secondaires, je me positionnerai au-delà du travail de Lortie et de Woods et indiquerai comment ces renforcements intrinsèques en apparence universels sont en réalité façonnés de façon très différente dans les deux secteurs – de manières qui ne sont pas toujours bénéfiques pour les élèves.

## Renforcements intrinsèques et relations émotionnelles

Avec sa fructueuse étude des enseignants et de l'enseignement menée à la fin des années 1960, Dan Lortie (1975) est devenu l'un des premiers auteurs et chercheurs à accorder un intérêt approfondi aux aspects affectifs de l'enseignement. Parmi les enseignants qu'il a interviewés, 76 % ont désigné les renforcements intrinsèques comme principale source de satisfaction, comparativement à un faible 12 % qui mentionnaient les renforcements extrinsèques, comme la paie, et un autre 12 % qui choisissaient les renforcements auxiliaires, comme les heures de travail qui concordent avec les exigences de la vie familiale (p. 104). Ces renforcements intrinsèques impliquaient de parvenir à « rejoindre » les élèves et de les aider à réussir. Ils découlaient du bienfait moral qui attirait les gens dans l'enseignement, et d'une structure d'enseignement dans laquelle les enseignants pouvaient mieux concentrer leurs énergies, là où ils sentaient qu'ils pourraient faire une différence, c'est-à-dire dans les salles de classe.

Les renforcements intrinsèques de l'enseignement étaient de trois types. D'abord, ils impliquent l'obtention des résultats sur le plan moral avec les élèves : *tenter d'en faire de bons citoyens; d'insister sur la bonne citoyenneté; de les préparer pour la vie de façon à ce qu'ils soient prêts à vivre en société* (p. 112). Ensuite, les renforcements sont venus de l'attachement des élèves à l'école et à l'apprentissage : *leur faire aimer l'école; brûlants du désir d'apprendre de nouvelles choses; développer intérieurement un amour d'apprendre; et les faire réfléchir par eux-mêmes* (p. 114). Enfin, les renforcements intrinsèques se sont multipliés, tous les élèves en bénéficiant, et pas seulement un petit nombre d'entre eux : *arriver à faire lire chaque enfant du mieux qu'il peut; ou les rejoindre tous les trente par exemple* (p. 115).

Le gain des renforcements intrinsèques parmi les enseignants de Lortie était plus évident lorsque les enseignants avaient des succès spectaculaires, changeant les élèves du tout au tout (p. 123), quand les diplômés leur rendaient hommage et les remerciaient pour leur influence (p. 123), et quand leur travail était rendu visible et reconnu par d'autres à travers des présentations et des expositions publiques (p. 125). Dans tous ces cas, quand les élèves démontraient de l'affection et du respect envers leurs enseignants, et montraient qu'ils appréciaient leur apprentissage, c'était une source de renforcement pour les enseignants – d'avoir cette affection et de savoir qu'ils avaient atteint leurs buts (p. 120). « *Psychic rewards* », conclut Lortie :

*rotate around classroom events and relationships with students; the cathexis of classroom life undertakes much of what teachers feel about their works* (p. 187).

Toutefois, on ne peut jamais tenir ces renforcements pour acquis, ni présumer de leur durabilité – la non-conformité, le manque d'enthousiasme et l'échec des élèves rappellent constamment aux enseignants que leur travail demeure inachevé (p. 116).

Ailleurs, dans un langage différent, d'autres études ont démontré que les plus importants renforcements de l'enseignement viennent des élèves en classe. C'est de là que découle la satisfaction de l'enseignant (Nias, 1989; Dinham et Scott, 1997). Les enseignants du primaire en particulier non seulement prétendent avoir l'affection des élèves, mais, dans plusieurs cas, affirment même qu'ils les aiment (Nias, 1989; Hargreaves, 1994). Les enseignants sentent que leur travail et leur valeur sont définis, à bien des égards, par les élèves à qui ils enseignent – surtout ceux qui enseignent aux élèves des classes moyennes qui ont du succès, ressentant en général davantage de renforcements que les enseignants des écoles urbaines dont la réussite scolaire des élèves est plus souvent une lutte (McLaughlin et Talbert, 1993).

Dans l'une de ses études sur l'enseignement au primaire, Woods approfondit l'analyse et l'illustration des renforcements intrinsèques des enseignants en examinant leur façon de décrire et d'évaluer les aspects émotifs de l'enseignement et de l'apprentissage (Woods et Jeffrey, 1996). Il démontre :

*How they work affectively to be more effective in the learning situation. They generate relationships that feature excitement, interest, enthusiasm, inquiry... discovery, risk-taking and fun... The cognitive 'scaffolding' is held together with emotional bonds* (Woods et Jeffrey, 1996, p. 71).

Woods et Jeffrey décrivent comment leurs enseignants éduquent leurs enfants en tant que personnes, mettant l'accent sur les habiletés de la vie, la communication et le respect mutuel plutôt qu'uniquement sur la dimension cognitive des élèves; ils mettent en relief l'importance d'établir des liens affectifs avec leurs élèves en les traitant comme des sujets émotifs, en développant des relations et en étant compréhensifs, et en s'occupant des aspects émotifs de l'apprentissage en classe. Leur étude ajoute une texture émotive et la richesse de la voix des enseignants du primaire à l'analyse plus concise des renforcements intrinsèques apportée par Lortie.

Mais est-ce que tous les enseignants sont aussi affectueux et attentionnés que les enseignants du primaire particulièrement « créatifs » que Woods et Jeffrey ont choisi d'étudier? Les renforcements intrinsèques des enseignants du primaire moins « créatifs » sont-ils façonnés différemment? Est-ce que les renforcements intrinsèques des enseignants du secondaire semblent différents, en termes émotifs, que ceux de leurs collègues du primaire/élémentaire? À quoi ressemblent les renforcements intrinsèques des enseignants lorsque nous nous y penchons plus soigneusement – et pouvons-nous supposer que les élèves en bénéficient toujours?

Pour examiner ces résultats de manière plus approfondie, je puiserai maintenant dans trois de mes propres études dans lesquelles les émotions liées à l'enseignement ont joué un rôle important – toutes trois menées en Ontario, Canada. Pour la première étude, 32 enseignants de la 7<sup>e</sup> et de la 8<sup>e</sup> années (correspondant à la fin des études élémentaires au Canada) ont été interviewés, provenant de 16 écoles différentes et qui avaient été identifiés comme ayant un engagement sérieux et soutenu viv-à-vis de l'obtention de résultats au niveau de l'apprentissage général, des programmes intégrés et des formes alternatives d'évaluation et des bulletins. L'étude a déterminé comment les enseignants interprétaient et exécutaient ces changements pédagogiques dans leurs classes (pour plus de détails méthodologiques et des dates plus complètes, voir Hargreaves (1998); Hargreaves et Earl (sous presse)). L'importance de l'influence des émotions des enseignants sur leur enseignement et des changements qu'elles y ont apportés est rapidement devenue évidente quand on a analysé les données de manière rigoureuse. La seconde étude impliquait la collecte des données d'entrevue d'enseignants représentatifs d'environ une douzaine d'enseignants dans chacune des quatre écoles secondaires impliquées avec mes collègues et moi dans un projet d'amélioration scolaire. Une partie de l'entrevue mettait l'accent spécifiquement sur comment les enseignants prenaient soin des émotions des élèves dans leurs classes et sur les méthodes utilisées pour stimuler la réussite des élèves. Les données provenant de l'une de ces écoles sont relatées ici. La troisième étude, se concentrant directement sur les émotions de l'enseignement et les changements en éducation, se base sur un échantillon mixte de soixante enseignants d'écoles primaires et secondaires. Cet article analyse trente réponses des enseignants à l'une des questions de l'entrevue qui leur demandait de décrire les incidents positifs et négatifs qu'ils avaient vécus avec les élèves sur le plan émotif. La comparaison des données de ces études permet d'établir plus fermement quels points communs et quelles différences existent dans l'ensemble des renforcements intrinsèques des enseignants, à la fois entre et au sein des communautés des écoles primaires et secondaires.

## Les émotions au primaire

Notre analyse des enseignants des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années a révélé que le changement en éducation a modifié les réactions émotives des enseignants face aux structures, pratiques, traditions et routines de leurs vies professionnelles, de telle sorte que ce changement est apparu à travers les sentiments des enseignants envers leurs élèves. Ces derniers étaient au cœur de leur enseignement et des raisons pour lesquelles ces enseignants divergeaient par rapport aux normes d'éducation. Les desseins ou les buts sociaux affectifs que les enseignants avaient pour les enfants et les liens affectifs ou les relations que les enseignants ont établis avec eux étayaient virtuellement tout ce que les enseignants faisaient d'autre.

Les données de cette étude ont été relatées ailleurs dans leur totalité (Hargreaves, 1998; Hargreaves et Earl, sous presse); aussi un sommaire des conclusions clés suffira à ce stade.

- Les enseignants valorisent leurs relations émotionnelles et leurs rapports avec les élèves – ils ont aimé et se sont même attachés à leurs élèves, ils ont apprécié ceux qui sont revenus les remercier pour ce qu'ils avaient fait, et ils ont pris un grand plaisir à aider les élèves en difficulté à réussir.
- Les enseignants avaient des visées socio-affectives pour leurs élèves. Ils se sont vus eux-mêmes comme des citoyens en développement et non seulement dans leur dimension cognitive d'élèves. En classe et dans les programmes, ils ont insisté sur l'importance des tolérances multiculturelles, même dans les écoles qui comptaient en majorité des élèves blancs, sur l'importance d'intégrer avec succès dans les groupes réguliers des élèves qui ont des besoins particuliers, et sur les bénéfices du travail de groupe sur la collaboration et le sentiment d'appartenance.
- Les enseignants ont valorisé l'établissement de liens affectifs étroits avec tous leurs élèves – ce que Denzin (1984) appelle la *compréhension émotionnelle* – comme un fondement pour un apprentissage et un enseignement réussis (et pas simplement comme un moyen de prévenir ou de faire face aux crises personnelles des enfants).
- Les buts, les rapports et les liens affectifs que les enseignants ont valorisés dans leur relation avec les élèves ont imprégné tout ce qu'ils ont fait – ainsi en est-il de leurs propres besoins intenses de se sentir émotivement engagés et stimulés par leur enseignement.
- Les préférences des enseignants en regard des structures scolaires, par exemple, ont été grandement influencées par leurs propres orientations émotives. Par exemple, ils préféraient les structures de groupes stables (plutôt que l'enseignement spécialisé et fragmenté) qui prolongeaient leur temps passé avec les élèves et augmentaient l'éventail de leurs responsabilités, de telle sorte qu'ils ont pu « rouler » avec les projets et « suivre le flot » dans leurs classes, suivant l'élan d'intérêt et d'apprentissage. Quelques-uns ont aussi préféré suivre leurs élèves d'un degré à un autre « *parce que vous les connaissez tellement bien, vous connaissez leur humeur* » et leurs familles, et « *vous pouvez commencer tout de suite avec eux en classe* ».



- Les préférences pédagogiques des enseignants étaient aussi influencées émotionnellement. Les enseignants ont employé une gamme de stratégies extrêmement vaste pour tenter « d'atteindre » les élèves de toutes les façons qu'ils le pouvaient. À tout moment, leur choix de méthodes était aussi établi par ce qu'ils pressentaient être les besoins de leurs élèves, aussi bien intellectuellement qu'émotivement – s'impliquant activement, faisant de la classe un lieu rassurant où ils se sentent en sécurité, créant une base de sécurité dans laquelle on pourrait plus aisément prendre des risques, etc. Il est important de souligner que ces stratégies incluaient aussi un enseignement « traditionnel ». Peu d'enseignants, voire aucun, étaient de grands timides, de simples « guides parallèles ». Ils aimaient être vus, être entendus et bouger. Ils n'avaient pas honte d'aimer exposer à l'intérieur des répertoires de stratégies d'enseignement extrêmement vastes qu'ils maîtrisaient.
- La planification des enseignants était aussi bien rationnelle qu'émotionnelle. Comme l'évoque l'origine latine du mot « émotion » – **emovere** (faire sortir, agiter) – ils ont rendu leur planification dynamique, impliquant les élèves et les collègues dans le développement d'unités d'étude où les idées reposaient sur les épaules de chacun, « rebondissant » de l'un à l'autre, « se faufilant » de tous côtés, « tournant » de l'un à l'autre dans une « pagaille générale » comme dans « une machine à boules ». Les enseignants demeuraient conscients des aspects rationnels de la planification, étant soucieux des objectifs et des résultats des programmes et y revenant – mais ils n'ont pas laissé cet aspect détruire l'improvisation « énergisante » et le « flot » d'un processus de planification efficace.

Les données de cette étude des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années projettent le sens des renforcements intrinsèques au-delà des clichés, des sermons et des banalités au sujet de l'éducation des enfants. Dans cette étude, non seulement les enseignants ont accordé une grande importance émotionnelle à l'enseignement et à l'apprentissage, mais aussi (encore plus que dans l'étude de Woods et Jeffrey (1996)), les buts et les liens émotifs des enseignants avec leurs élèves ont modelé et remodelé tout ce qu'ils faisaient – leur façon d'enseigner, leur façon de planifier et les genres de structures qu'ils préféraient. De manière importante, ces enseignants ont semblé tirer leurs satisfactions émotives et leurs renforcements intrinsèques non seulement des meilleurs élèves et de ceux qui réussissent le mieux, mais aussi des élèves de toutes les origines, tempéraments et capacités – même « les enfants infernaux! », comme les avait baptisés une enseignante d'une classe particulière à laquelle elle avait enseigné.

Il y avait des indices ailleurs dans ces commentaires d'enseignants, bien que leur approche personnelle des émotions en classe ne fût peut-être pas typique de celle de leurs collègues. Certains de leurs collègues du primaire avaient été dépeints comme étant plus égoïstes et moins centrés sur les besoins des élèves dans leurs attitudes face aux structures scolaires et à l'emploi du temps, par exemple : désirer se soustraire aux règlements; annuler les périodes libres et réintégrer leurs matières. Aussi, on s'inquiétait du fait que les enseignants du secondaire pourraient être moins attentionnés que ceux du primaire, moins susceptibles de veiller au bien-être de

leurs élèves. L'une des enseignantes de Woods et Jeffrey (1996, p. 63) a comparé sa propre pratique émotive avec celle de ses homologues de l'école secondaire, qui « n'ont pas une vision globale... qui n'ont pas le contact » et où « beaucoup de relations humaines sont perdues ». Et Lortie (1975, p. 119) lui-même a noté comment :

*[...] elementary teachers tend to use affectively hot terms such as 'students adore her' or 'students love her' (while) high school teachers [...] employ more restrained language, substituting words like 'respect' and 'esteem'.*

Afin d'examiner de telles comparaisons de manière plus complète, je me tournerai maintenant vers nos propres données du secondaire.

## Les émotions au secondaire

Dans le cadre d'un projet continu d'amélioration en association avec quatre écoles secondaires d'un large district métropolitain, mes collègues et moi avons recueilli les données d'entrevue, avec jusqu'à douze enseignants dans chaque école, lesquelles incluaient les réponses aux questions concernant leurs sources de satisfaction et leur façon de veiller aux émotions des élèves dans la classe. L'une des écoles desservait auparavant un petit village à la limite de la ville, mais au cours des dernières années, elle a été entourée par un nouveau développement domiciliaire et a connu l'affluence d'une population d'élèves beaucoup plus visiblement diversifiée. Les élèves avaient changé, mais le personnel était resté largement le même, avec une moyenne d'âge dans la quarantaine avancée, ce que les composantes de notre échantillon avaient reflété.

Quand on les interrogeait de manière générale sur les sources de satisfaction dans leur travail, les enseignants de l'école, en faisant remarquer qu'ils tiraient leur plus grand plaisir de leur travail avec les élèves, ont reflété la littérature antérieure sur les renforcements intrinsèques et la satisfaction des enseignants. Ce qu'ils ont particulièrement aimé était :

- « la réaction des élèves »;
- « de travailler avec les enfants – leur exubérance et leur enthousiasme »;
- le fait qu'en éducation physique, « les enfants veulent encore être actifs dans leur vie, ils veulent être en forme »;
- « la joie continuelle d'être autour de jeunes gens »;
- « le contact avec les enfants [qui] brûlent du désir d'apprendre, et ils sont plaisants et ils apportent un tel enthousiasme à la vie »;
- « quand vous les motivez et changez un élève et que vous voyez la lumière dans leurs yeux, le concept atteint la cible »;
- et « les enfants – c'est le bien le plus important que vous possédiez ».

Comme un enseignant l'a plus longuement expliqué :

J'aime travailler avec les adolescents. Je ne peux m'imaginer faire autre chose. Je trouve cela vraiment stimulant et intéressant. J'aime travailler

avec les élèves et les voir arriver en 9<sup>e</sup> année, par exemple, et ensuite, pendant les quatre ou cinq prochaines années, les voir devenir matures et tout à fait responsables.

Dans tous les cas sauf un, les élèves et l'émotion positive que beaucoup ont apportée avec eux en classe étaient la plus puissante source, et quelque fois pratiquement la seule source d'encouragement dans le travail des enseignants.

En outre, tandis que tous nos enseignants du secondaire ont affirmé qu'ils essayaient de prendre conscience et d'être sensibles aux émotions des élèves dans la classe, ils l'ont fait surtout quand ils sentaient que ces émotions pouvaient interférer dans l'apprentissage des élèves. Généralement, les enseignants ont essayé de tenir compte des émotions dérangeantes que les élèves amenaient en classe. Dans certains cas, les émotions étaient traitées comme des dispositions psychologiques générales qui avaient besoin d'être gérées pour que la classe puisse devenir un environnement de travail. Une enseignante a fait allusion aux élèves qui étaient « surexubérants (rires), émotifs et, d'ordinaire, il s'agit simplement de leur demander de se calmer ou quelque chose de ce genre ». Cependant, elle a aussi indiqué que c'était important de déterminer s'ils « sont vraiment surexubérants ou s'il y a vraiment quelque chose qui ne va pas et qu'ils tentent de faire passer, parce qu'il y a un gros problème sous-jacent ».

Pourtant, quand nous fouillons plus profondément nos données, à l'intérieur de notre échantillon d'enseignants de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, des modèles plutôt différents ont émergé parmi ces réactions émotives générales face aux élèves. Tout d'abord, les enseignants semblaient retirer leurs plus grands renforcements intrinsèques des élèves diplômés, plus âgés et plus aptes – les plus jeunes et moins motivés étant vus davantage comme un défi. Pour la plupart des enseignants, une si faible motivation était perçue comme étant établie extérieurement, non pas comme quelque chose qu'ils pourraient ou devraient développer eux-mêmes.

Être conscient des problèmes plus importants qui étaient inquiétants émotivement pour les élèves et qui dérangeaient la classe représentait une chose à laquelle les enseignants essayaient d'être particulièrement attentifs. Ils s'efforçaient d'être « conscients des sentiments (des élèves) et... de les aider à les gérer de manière positive ». Ce que d'autres enseignants ont aussi reconnu.

Je ne crois pas que vous puissiez enseigner sans prendre en considération que vous regardez trente personnes qui, à chaque jour, viennent tous d'un matin émotif différent. Quelque-uns viennent à l'école après avoir affronté beaucoup de problèmes à la maison. D'autres viennent affamés à l'école. Certains y arrivent avec d'autres choses en tête de telle sorte que l'apprentissage constitue la dernière chose à laquelle ils voudraient penser. Parfois, vous avez le sentiment que ce n'est qu'une mauvaise journée pour eux ou que, peut-être, ils viendront vous en parler dès le début de la classe : « J'ai vraiment une mauvaise journée; puis-je m'asseoir et faire ceci? »

Les enseignants étaient préparés à intervenir et à tenir compte individuellement de ces cas d'intrusions et de troubles émotifs<sup>2</sup>.

Je suppose que cela dépend si nous savons que l'élève passe une mauvaise journée et que nous savons qu'habituellement ils ne sont pas dans cet état, auquel cas nous essaierions d'être compatissants et serions compréhensifs ou quelque chose comme ça et/ou [nous reconnaitrions] que les élèves aiment toujours ça. Je suppose... bien, nous essayons simplement de traiter ça de la meilleure façon possible. Mais, vous savez, vous essayez de reconnaître les élèves en tant qu'individus, que ça leur soit typique ou non. J'encouragerai les élèves s'ils passent une mauvaise journée où ils sont définitivement dans les nuages, s'ils ne se sentent pas bien ou s'ils n'ont pas bien dormi la nuit précédente ou s'il y a un problème qu'ils ne peuvent pas me raconter au début du cours et je ne les inciterai pas à avoir un comportement actif autant que je l'aurais normalement exigé. Ainsi, ils peuvent dire ceci ou ils peuvent dire « aujourd'hui, j'ai besoin d'un jour de congé. J'ai juste besoin de m'asseoir. Ne me posez aucune question ». Et si cela arrive trop souvent, alors nous devons évidemment avoir une conversation à ce sujet. Peut-être que quelqu'un passe une mauvaise journée. S'ils peuvent le reconnaître, habituellement, cela dépend surtout de l'intuition de l'enseignant. S'il se passe quelque chose à la maison ou s'il y a quoi que ce soit d'autre dans leurs vies, alors vous vous dites « O.K., écoutez, traitons de cela plus tard ou maintenant, comme vous voudrez ».

Ces réponses des enseignants sur leur façon de gérer les émotions de leurs élèves démontrent, d'une part, un effort des enseignants d'être attentifs aux états émotionnels des élèves, tandis que, d'autre part, ces problèmes émotifs sont considérés comme des bouleversements ou des déviations par rapport au déroulement normal de la classe. Les émotions en classe sont perçues comme des intrusions du monde extérieur – de la famille, de la vie familiale et personnelle – dans le cadre de l'apprentissage. Elles sont considérées comme des déviations par rapport aux journées normales, à l'âge normal ou aux niveaux académiques normaux. Ces normes sont utilisées pour édifier une compréhension émotive des élèves (bien que cela puisse souvent être, dans la pratique, de l'incompréhension émotive)<sup>3</sup>. Comme un enseignant l'a remarqué :

Je vais devoir savoir le niveau d'âge auquel vous enseignez, lequel englobe le niveau émotif actuel et le niveau académique, parce que si un enfant a alors une mauvaise journée, vous pouvez comprendre que c'est typique d'un élève de quatorze ans, et que cela vous permet aussi d'adapter vos cours aux individus. Alors vous devez vraiment comprendre l'enfant.

- 
2. Tous les enseignants, sauf un, ont fait de longs commentaires du genre de ceux énumérés ci-après. Par souci de brièveté, seulement quelques-uns d'entre eux sont rapportés ici.
  3. Pour une élaboration des concepts de compréhension émotive et d'incompréhension émotive de Denzin (1984) appliqués à l'enseignement à l'intérieur d'une théorie globale de l'enseignement et des émotions, voir Hargreaves (sous presse).

On remarque les émotions quand elles s'écartent de ce qui est « normal » au niveau académique et au niveau du développement. Ce sont des exceptions perceptibles, caractéristiques de « mauvaises journées » ou de journées durant lesquelles les élèves sont « dans les nuages ».

La solution à ces perturbations consiste à faire la part des choses et à s'ajuster aux individus, à essayer d'écouter et de comprendre, à les rencontrer individuellement avant ou après l'école ou pendant l'heure du dîner, à ne pas prendre de manière personnelle les accès d'émotions, « à trouver un beau petit endroit tranquille pour qu'ils se sentent confortables », et à essayer de gérer les problèmes émotifs en dehors du cadre d'apprentissage de la classe elle-même (dans une salle séparée et tranquille, par exemple). Derrière ces réponses d'enseignants, invisible et passé sous silence, apparaît l'environnement émotif stable de leurs classes et du processus d'apprentissage et d'enseignement lui-même. Il semble y avoir un code émotif implicite à l'enseignement au secondaire dans ces réponses où les émotions sont normalisées et neutralisées afin de rendre le processus pédagogique aussi souple et facile que possible pour les enseignants. On s'occupe de ces émotions quand elles empiètent sur ce code, menaçant de troubler l'ordre qu'il représente. Les émotions semblent menacer de noyer la classe ou de faire dévier la capacité des élèves d'en bénéficier – de sorte qu'on doit les tolérer, les gérer et s'en accommoder.

Dans l'ensemble, les classes sont perçues comme des arènes où les émotions des élèves sont gérées, non pas comme dans des endroits qui peuvent, qui devraient activement générer des genres particuliers d'émotions chez les élèves (soit positives ou négatives), par et pour eux-mêmes. Les enseignants ne se référaient que rarement au savoir de la classe et à l'école elle-même en tant que lieu qui était aussi responsable de la création d'émotions d'élève négatives ou comme endroit qui prenait ou devrait prendre la responsabilité de construire une émotion positive chez l'élève. Seulement deux enseignants ont reconnu que les problèmes émotionnels peuvent surgir chez les élèves, résultant de ce qu'ont fait l'école et les enseignants (et pas seulement à cause des facteurs externes dans la vie personnelle ou le foyer des élèves). Un membre du Comité scolaire d'amélioration de l'école a soutenu que beaucoup de ses collègues :

Ne s'attaquent pas aux (choses) du point de vue d'un élève. Dans beaucoup de cas, je pense qu'ils s'y attaquent du point de vue d'un enseignant, de telle sorte que, si un enfant est frustré, ils sont frustrés, et je ne pense pas, dans certains cas, qu'ils savent comment les traiter.

L'un des enseignants-bibliothécaires a admis comment « dans la bibliothèque, vous devez être vraiment conscients des pressions subies par ces enfants pour remettre leurs devoirs à temps... durant la période d'examens ». Ainsi, « leurs émotions sont tout près, et peut-être que nous les voyons plus qu'ils ne les montrent à leurs enseignants ».

Ces enseignants, qui étaient davantage prêts à créer un climat émotif dans leurs classes de façon à ce qu'il soutienne les élèves, avaient des rôles spécialisés ou exceptionnels en comparaison avec le reste de l'échantillonnage – rôles qui tendaient à

attirer leur attention sur les besoins émotifs de tous leurs élèves. Par exemple, les enseignants de l'éducation spécialisée, qui ont reconnu que « je ne suis pas sûr que certains de mes collègues seraient d'accord avec moi », ont dit qu'ils cherchaient à :

« Procurer un niveau de confort à tout le monde. Si bien que, s'il arrive qu'ils n'aiment pas la matière que je leur enseigne, ils peuvent tout de même avoir envie de venir ici leurs 45 ou 75 minutes d'interaction leur seraient agréables et non pas quelque chose qu'ils doivent appréhender à chaque jour. Pendant de nombreuses années, j'ai débuté, dans n'importe quel groupe où j'enseigne, en disant comme préambule quelque chose à l'effet que les élèves sont plus importants pour moi en tant qu'individus qu'en tant qu'élèves en math, en sciences, en histoire ou en anglais, que je crois qu'à la fin d'un semestre j'ai accompli quelque chose avec ces élèves, que j'ai vu chez eux une croissance positive en tant qu'êtres humains. Et j'ai beaucoup plus de rapports avec eux en tant qu'êtres humains que comme élèves. »

En général, cependant, procurer un support émotif supplémentaire aux élèves, non pas comme une attention exceptionnelle mais comme des processus incorporés aux routines de l'organisation de l'apprentissage en classe et de l'écoute de la voix des élèves, peut créer des problèmes aux enseignants qui organisent leurs classes et leurs relations avec les élèves de façon particulière. À cet égard, une personne interviewée a fait un commentaire sur la façon dont l'intérêt manifeste du nouvel administrateur concernant les élèves et leurs besoins avait provoqué des problèmes parmi les enseignants de ce type justement.

« À certains égards, les choses ont changé, et je pense que l'administration écoute peut-être les enfants un peu plus qu'elle ne le faisant dans le passé. Je pense que certains enseignants se sentent menacés et sentent qu'ils ne reçoivent pas l'appui de l'administration. Ils veulent, vous savez ils veulent des règlements solides, et quand les règles doivent être détournées à cause d'une situation particulière, ils sont très malheureux. »

Même quand on demande spécifiquement aux enseignants comment l'école encourageait les émotions positives comme la joie de vivre et le plaisir, tout ce qu'ils ont mentionné se situait à l'extérieur des processus centraux d'apprentissage et d'enseignement en classe. Un enseignant a pensé que l'école n'avait pas réellement encouragé l'émotion positive, un autre a senti qu'il n'accordait pas une attention suffisante à de telles questions, et un troisième a été visiblement déstabilisé par la question. Les exemples que d'autres enseignants avaient relevés prenaient tous la forme de remise de prix dans l'ensemble de l'école, de cérémonies, d'événements sportifs, de rallyes, de compétitions de danse, de bulletins hebdomadaires et d'autres initiatives comme de la musique dans la cafétéria. Tandis que les rituels, les cérémonies et les célébrations sont certainement une part importante du développement et de la célébration des émotions positives dans toute vie institutionnelle – une façon pour que l'organisation rejaillisse de manières positive et valorisée sur ses

membres – parmi les enseignants que nous avons interviewés, ils ne semblaient pas prendre place à l’intérieur même de la classe.

En définitive, cet échantillon d’enseignants du secondaire était indiscutablement « attentionné » envers les élèves et « très intéressé à » eux, et se plaignait rarement des élèves au salon des enseignants. De plus, tandis que les enseignants apparaissaient comme étant toujours prêts à tenir compte des élèves qui ont des problèmes personnels ou qui passent de mauvaises journées, ils ont fait peu de références au changement des processus fondamentaux en classe afin d’être plus sensibles aux desseins et aux besoins de *tous* les élèves ou d’être capables de créer des rapports positifs et des engagements par rapport au changement et à l’apprentissage. Les émotions semblaient être perçues comme une menace à l’ordre de la classe et de l’enseignement individuel - les influences dangereuses et dérangeantes qui se répandaient de d’autres aires de vie des élèves et que les enseignants devaient alors gérer. Repenser la vie et l’apprentissage en classe de façon à ce que ces choses puissent être plus positives émotivement pour tous les élèves, et s’enorgueillir davantage de la place donnée aux élèves, aux desseins et à la voix des élèves (desquels dépend partiellement l’émotion positive) ont été à peine mentionnés. C’est un portrait très différent des renforcements intrinsèques de l’enseignement et des émotions de la vie de la classe de celui fourni par les enseignants des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année dont nous avons discuté plutôt.

Mais est-ce que certaines de ces différences pourraient être attribuables au fait que l’échantillon des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années (comme celui de Woods et de Jeffrey) est celui d’un groupe hautement innovateur, d’enseignants d’avant-garde, tandis que l’échantillon du secondaire se concentre autour d’un groupe d’enseignants moins spectaculaires, en milieu ou en fin de carrière, dans un cadre plus conventionnel? Est-ce que les données révèlent des différences dans les renforcements intrinsèques et les réactions émotives entre les enseignants conventionnels et ceux d’avant-garde plus qu’entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire? Pour établir une distinction entre ces possibilités, je me tournerai maintenant vers les données d’une troisième étude d’un échantillon d’enseignants du primaire et du secondaire plus large et plus varié.

## Émotion mixte

Dans une récente étude par entrevues de 60 enseignants du secondaire et du primaire parmi 16 écoles réparties dans 4 districts scolaires, nous avons demandé de décrire de récents incidents avec les élèves qui ont eu des connotations émotives à la fois positives et négatives<sup>4</sup>. Environ 30 enseignants de l’échantillon ont répondu directement à cette question<sup>5</sup>. Parmi les incidents « négatifs », 16 enseignants du

---

4. La méthode permettant d’obtenir les émotions rapportées en demandant aux personnes interviewées de décrire des incidents critiques négatifs et positifs découle de l’étude classique de Arlie Hochschild (1993) sur le travail émotif dans *The Managed Heart*.

5. D’autres enseignants ont répondu à ces questions ailleurs dans l’entrevue – et leurs réponses sont présentement analysées – ou ont fourni des réponses qui étaient trop vagues pour une catégorisation significative.

secondaire ont fourni des réponses utilisables (6 hommes, 10 femmes; 6 de plus de 40 ans, 10 de moins de 40 ans). Parmi les incidents « positifs », l'échantillon du secondaire était presque le même, excluant deux enseignants et en incluant deux nouveaux (*i.e.* 4 hommes, 12 femmes; 8 au-dessus de 40 ans, 12 en dessous). Dans l'échantillon des enseignants du primaire, 14 enseignants ont fourni des réponses utilisables concernant les incidents « négatifs » (5 hommes, 9 femmes; 8 de plus de 40 ans, 6 de moins de 40 ans) et 15 au sujet des incidents « positifs » (5 hommes, 10 femmes; 8 de plus de 40 ans, 7 de moins de 40 ans)<sup>6</sup>. Par souci de brièveté, on a ici analysé leurs réponses de façon narrative au lieu de faire usage de plus longues citations. On accordera une attention particulière à trois questions :

- 1) d'abord, les contrastes et constances par rapport aux résultats originaux de Lortie sur les renforcements intrinsèques de l'enseignement;
- 2) ensuite, les renforcements intrinsèques acquis;
- 3) et les réponses émotives faites aux élèves du primaire et du secondaire.

### Les renforcements intrinsèques

Lortie a désigné trois façons par lesquelles les enseignants ont acquis des renforcements intrinsèques de leur travail avec les élèves : la satisfaction de voir des diplômés qui sont revenus remercier leurs enseignants; les prestations publiques et les célébrations; et les succès spectaculaires de certains élèves. Seulement l'une d'entre elles était étayée par ma propre analyse de l'émotion positive chez les enseignants. Uniquement deux des 30 incidents qui ont stimulé l'émotion positive parmi les enseignants de l'étude étaient des cas de diplômés – les deux cités par des enseignants masculins du secondaire plus âgés qui faisaient référence aux élèves qui étaient revenus remercier leurs enseignants de leur aide professionnelle et personnelle et pour les avoir efficacement préparés pour l'université. D'autres enseignants du secondaire – six d'entre eux – ont mentionné des manifestations de reconnaissance, de respect, d'appréciation et de gratitude qui étaient beaucoup plus directes, et moins différées que dans l'étude de Lortie. Ces enseignants appréciaient quand les élèves leur disaient régulièrement « Bonjour! » dans les corridors et leur montraient qu'ils les aimaient en les remerciant et en leur apportant des cadeaux pour avoir fait quelque chose de spécial, comme de permettre aux élèves de cuisiner pendant un cours d'anglais, quand ils étaient respectés par les élèves plus âgés dans un autre rôle en dehors de la classe, comme en athlétisme (même quand il y avait de la bisbille dans leur relation), ou quand les élèves montraient spontanément qu'ils allaient s'ennuyer des enseignants qui les quittaient, par des affiches démontrant ce fait, par exemple. Les enseignants du secondaire de mon étude, comme ceux de Lortie, présentent des réactions positives face aux élèves davantage à travers un langage réservé de reconnaissance et de respect que par le langage de l'amour et de l'attachement. Mais cette gratitude était habituellement différée jusqu'à ce que les élèves

---

6. Dans l'échantillon scolaire général, on avait demandé aux administrateurs de chaque école d'établir un échantillon de 4 enseignants incluant ceux qui enseignaient à l'école pendant les plus courtes et longues périodes, un mélange d'enseignants qui favorisaient le changement ou qui y étaient sceptiques, une représentation des deux genres, au moins un participant appartenant à une minorité ethnoculturelle; et (dans les écoles secondaires) des enseignants d'un éventail de matières.



aient quitté l'école, étant exprimée plus directement aux enseignants à l'école même. Cela indique que la qualité de l'interaction et des commentaires directs de élèves envers leurs enseignants du secondaire (et par conséquent les rapports sur lesquels elle se base) peut bien s'être améliorée depuis l'époque de Lortie.

Les célébrations et les performances publiques étaient une deuxième source de renforcements intrinsèques pour les enseignants de Lortie. Dans mon étude, ces genres d'événements étaient complètement absents en tant que sources d'émotion positive pour les enseignants. Quoiqu'ils puissent bien avoir été évalués par les enseignants, ils n'étaient clairement pas assez importants pour justifier leur présentation en tant qu'incidents produisant une émotion positive particulière.

Le troisième exemple des renforcements intrinsèques de Lortie – celui relatif aux spectaculaires cas individuels d'élèves difficiles ou exigeants qu'ils ont tant bien que mal réussi à changer complètement contre toute attente – a continué à être fortement représenté parmi les enseignants de mon étude. En effet, les cas spectaculaires étaient assurément la source d'émotion positive la plus fréquemment mentionnée parmi les enseignants du secondaire (la moitié de l'échantillon des enseignants) qui, de façon intéressante, étaient tous des femmes, en grande partie en milieu ou en fin de carrière. Les enseignants du primaire ont aussi fait allusion à sept cas spectaculaires de ce genre. Parmi les deux secteurs, ces cas incluaient l'enseignement d'habiletés utiles de la vie à un élève désavantagé; aider un élève difficile par la production d'une pièce de théâtre hasardeuse mais couronnée de succès; donner à un élève qui échouait auparavant la rare consécration d'une note parfaite; encourager les élèves à prendre leurs responsabilités pour résoudre un problème majeur en classe et les voir réussir; être assez perspicace pour repérer un élève avec une difficulté d'apprentissage et ensuite modifier avec succès son développement; regarder une élève qui manque de confiance en lui étendre ses ailes et décider, après beaucoup de tergiversations, de quitter l'école pour l'université; stimuler un élève de la maternelle pour qu'il s'entête à apprendre à écrire son nom et voir le plaisir que cela lui procure de réussir; voir des élèves tirer profit de leur persévérance; motiver un enfant insécure et moins apte à réussir en mathématiques; et, après un travail de consultation considérable avec les parents et un travailleur social, réussir à intégrer avec succès un enfant qui avait été abusé sexuellement dans un cours sur l'abus sexuel – au point où sa participation mature a influencé le reste de la classe. Comme dans l'étude de Lortie, il semble que, tandis que les enseignants dépensent leurs énergies dans leurs classes, ils continuent d'investir leurs espoirs dans les individus.

Une nouvelle source d'émotion positive dans ma propre étude, qui n'était pas tellement explicite dans l'examen des renforcements intrinsèques de Lortie, était la satisfaction que les enseignants ont retirée des rapports en classe intenses et réconfortants – spécialement dans les écoles primaires (7 mentions, comparative-ment à 3 au niveau secondaire). Je développerai la discussion autour de cette question dans la section qui se rapporte aux enseignants des écoles primaires. Le point qui devrait être réaffirmé ici est que, par rapport au moment où l'étude de Lortie a été faite, les enseignants, spécialement au niveau primaire, semblent aujourd'hui retirer, à l'intérieur de leurs propres classes, du plaisir, des émotions positives et

des renforcements intrinsèques de leurs rapports immédiats, et non pas des rapports différés, avec les classes (en tant que groupe, et non pas en tant qu'individu).

Cependant, quelques-unes des différences entre les résultats de cette étude et celle de Lortie pourraient aussi être imputables à au moins deux différences clés de méthodologie et pas seulement de changements apparus au fil du temps. En premier lieu, Lortie a déduit la nature des renforcements intrinsèques de l'enseignement en questionnant directement les enseignants sur les moments de fierté de leur travail. Dans ma propre étude, cependant, quand on leur a demandé de nommer spontanément les émotions positives qu'ils ont expérimentées avec leurs élèves, seulement un enseignant sur cinq a nommé la fierté. Les enseignants du secondaire ont principalement parlé d'un sentiment de reconnaissance, de respect, de notoriété et de valorisation, tandis que ceux du primaire ont semblé spécialement utiliser un langage plutôt généralisé et incontestablement pauvre concernant l'émotion positive, exprimé par des mots comme « bon », « bien » et « positif ». Réclamer des enseignants qu'ils discutent uniquement d'une émotion peut, dans un sens, produire une sous-estimation de la gamme des renforcements intrinsèques que les enseignants retirent de leur travail. En deuxième lieu, tandis que la majorité de l'insatisfaction des enseignants de Lortie semblait provenir de l'extérieur de la classe, une stratégie qui consiste à questionner les enseignants directement sur les émotions négatives avec les élèves, comme c'est le cas dans cette étude, peut susciter des réponses moins circonstanciées et moins « correctes professionnellement ». Certes, les enseignants de mon échantillon n'avaient pas la moindre difficulté à identifier et à discuter des exemples d'émotions négatives résultant d'incidents avec des élèves qui, au moins un certain nombre d'enseignants l'ont dit, arrivaient fréquemment ou tout le temps. Nous verrons ensuite précisément comment le paysage de l'émotion négative et positive dans la relation avec les élèves est configuré parmi les enseignants du primaire et du secondaire.

### **Les émotions au secondaire**

En général, les conclusions de cette étude présentent les classes du secondaire comme des endroits où il manque une intensité émotive – du moins, du point de vue des enseignants. Comme dans l'étude de Lortie, nous avons déjà vu que les enseignants étaient plus susceptibles de décrire leurs rapports avec les élèves en termes de reconnaissance et de respect plutôt qu'en termes d'amour et d'attachement. D'autres illustrations ont confirmé cette tendance.

D'abord, seulement les enseignants du secondaire (par rapport à ceux du primaire) ont mentionné, comme source d'émotion positive, le fait de voir les élèves sous un nouveau jour, en dehors de leurs propres classes (il y avait trois cas de la sorte). Réciproquement, bien sûr, cela a aussi entraîné les élèves à voir leurs enseignants sous un éclairage nouveau. En voici deux exemples.

« J'avais un élève l'année dernière qui n'était pas particulièrement motivé en classe. Depuis quelque temps, j'avais affaire à lui en tant que membre d'une équipe d'athlétisme. En tant qu'athlète, il est une personne très différente de ce qu'il est comme élève en classe. Interagir avec l'individu dans

un contexte différent peut être très positif. Comme élève de la classe, la personne peut être très turbulente. Comme athlète, elle peut être un individu très positif... Si la priorité d'une personne ne correspond pas à ce qui se déroule dans votre classe, cela peut être très frustrant. Vous sortez de la classe et vous traitez avec les mêmes individus là où se trouve leur champ d'intérêt, vous pouvez remarquer, dans ce domaine, que ce qu'ils recherchent n'est que le succès dans quelque chose de différent, et cela vous donne un éclairage beaucoup plus positif de cet individu dans ce contexte différent. Dans le cours d'art [dans lequel cet enseignant en mathématiques remplaçait alors que l'enseignant était absent], je lui ai montré comment faire le devoir de mathématiques [pour lequel elle avait imploré que l'enseignant l'aide]... La plupart du temps, c'est surtout une interaction avec les élèves en dehors de la classe sur une base d'égal à égal ou dans un petit groupe. Vous les voyez à la cafétéria où je ne dois pas toujours être leur enseignant, en charge de la discipline à l'intérieur de la classe. Je peux me détendre un peu et aussi les voir sous un éclairage différent. »

Dans ces trois cas, on fait allusion au fait que les enseignants du secondaire sentent qu'ils ne connaissent pas les élèves ou que ces derniers ne les connaissent pas bien – ces classes du secondaire ne sont pas des lieux où les enseignants développent des buts sociaux affectifs communs avec leurs élèves ou ont des liens affectifs étroits ou des relations avec eux. Bien sûr, cela signifie que les enseignants ne sentent pas non plus que leurs élèves les connaissent en tant que personnes sensibles, morales, et ceci est une grande source d'émotion négative pour eux – celle qui est la plus fréquemment mentionnée par les enseignants du secondaire dans notre échantillon (8 mentions).

Dans ces cas, les enseignants se plaignent d'être incompris, injustement accusés, traités comme un stéréotype, et de n'être pas reconnus. Les exemples incluaient des cas d'élèves surpris pendant une conversation au cours de laquelle ils faisaient référence (de manière fautive) à un enseignant considéré comme homosexuel à cause de son rire très aigu; d'enseignants accusés d'être des « rats » parce qu'ils avaient révélé par inadvertance des confidences d'élèves à d'autres enseignants ou à des membres de leurs familles; d'enseignants accusés injustement de s'en prendre à des élèves alors qu'ils essayaient de les aider; d'enseignants accusés de racisme pour ne pas avoir permis à un élève qui traînait dans le corridor d'être exempté de la classe quand il avait déjà un dossier pour avoir rôdé autour de l'école; d'élèves qui s'attendaient à ce qu'on leur enseigne comme à la maternelle et qu'on écrive les réponses au tableau pour qu'ils les copient; d'enseignant traité non pas comme un professionnel engagé, mais comme n'importe quel enseignant type, dont les efforts ne méritent aucune reconnaissance spéciale.

De façon intéressante, à l'exception d'un cas (le prétendu homosexuel), tous ces exemples de non-reconnaissance des enseignants en tant qu'individus ont été mentionnés par des femmes enseignantes. Aussi, dans notre étude, aucun exemple de manque de reconnaissance, comme cause d'émotion négative, n'a été mentionné

par les enseignants du primaire. En outre, tandis que seulement un enseignant du primaire a fait allusion, même vaguement, à des expériences avec des élèves en dehors de la classe comme étant une cause d'émotion positive pour eux, ceci était un modèle courant (n = 6) parmi les enseignants du secondaire. En effet tous les hommes enseignants au secondaire de notre échantillon citaient les expériences vécues à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur de la classe comme la source d'émotion positive dans leur interaction avec les élèves.

Avec Oatley (1991), j'ai soutenu que les mauvaises relations ou l'absence de relation sont l'une des causes des émotions négatives. Lorsque les buts de ces relations sont contradictoires, cela devient une autre source d'émotion négative. Selon notre argumentation, aux yeux des enseignants les classes du secondaire apparaissent comme des endroits où de tels modèles et causes d'émotions négatives sont largement répandus. Les enseignants du secondaire se sentent souvent méconnus par leurs élèves; pour leurs collègues du primaire, leurs liens affectifs avec leurs élèves semblent plus distants qu'ils n'y paraissent en réalité; et leurs intentions sont souvent éloignées de celles de leurs élèves, érigeant une barrière émotive entre eux. Les meilleures chances d'ouverture, d'atteindre l'élève et de développer une relation positive se réalisent en dehors de la classe, où les enseignants ont la chance de voir leurs élèves et d'être vus par eux sous un éclairage nouveau. Les hommes semblent spécialement susceptibles d'acquérir leurs renforcements intrinsèques avec les élèves en dehors des cours au secondaire et les femmes sont les plus susceptibles de réagir négativement à l'incompréhension de leurs élèves. De plus, les problèmes d'apprentissage en classe provoquent plus souvent des émotions négatives que des émotions positives dans les cas des enseignants que nous avons étudiés.

Ce n'est pas que les enseignants du secondaire ne se préoccupent pas des élèves ou ne veulent pas de liens affectifs avec eux. Ce problème semble plutôt se situer dans le modèle organisationnel bureaucratique et spécialisé dans la vie au secondaire qui rend très difficile la compréhension d'un lien affectif avec un grand nombre d'élèves dans le cadre du secondaire, où le contact avec eux est habituellement très fragmenté (Hargreaves, sous presse). Le résultat est que, par rapport aux classes du primaire, celles du secondaire semblent manquer d'intensité émotive.

### **Les émotions au primaire**

Les classes du primaire apparaissent sans aucun doute comme étant plus intenses que celles du secondaire. Dans notre étude, tous les incidents émotifs positifs mentionnés par les enseignants du primaire étaient ancrés en classe. En effet, les rapports à l'intérieur de la classe avec les élèves ont été une grande source d'émotion positive parmi les enseignants du primaire – étant rapportés plus fréquemment que tout autre facteur (7 fois). Les enseignants appréciaient le fait que leurs élèves s'ennuyaient d'eux quand ils étaient absents; d'être leur enseignant favori; d'avoir de petits groupes d'élèves plus âgés qui les accompagnaient volontairement pour travailler avec des groupes de maternelle; d'être aimés par les élèves; de profiter avec eux de l'humour et de la simplicité; et de créer une atmosphère générale dans laquelle ils font l'expérience beaucoup de « chaleureuses pagailles » avec leurs classes!

Cependant, si les rapports en classe étaient davantage valorisés comme source d'émotion positive chez les enseignants du primaire, cela ne signifie pas que l'enseignement au primaire était constamment défini par l'affection, la confiance et l'attention – comme pourraient le faire croire les stéréotypes populaires de la majorité de la littérature sur les enseignants du primaire (Elbaz, 1990). Comparés aux enseignants du secondaire, les enseignants du primaire de notre étude se sont révélés comme étant non seulement plus positifs émotivement dans la classe, mais aussi plus négatifs. Sous ces deux aspects, leurs classes sont plus intenses émotivement. Par exemple, tandis que seuls les enseignants du secondaire se plaignaient de ne pas être reconnus par leurs élèves, au moins quatre enseignants du primaire ont relaté des moments où leurs élèves les détestaient vivement. Dans ces cas, les élèves manquaient de courtoisie; ils imitaient les enseignants et répétaient leurs paroles devant d'autres enfants comme des perroquets; ils ont publiquement perdu confiance en la compétence de leur enseignant à les préparer de manière adéquate; ou ils ont dit effrontément à leur enseignante qu'ils la haïssaient.

Parce qu'il y a une plus grande différence d'âge, de grandeur et de raisonnements stratégiques entre les enseignants et les élèves dans les écoles primaires, les enseignants du primaire possèdent plus de pouvoir dans la classe et manifestent plus d'affection que leurs collègues du secondaire. En général, ce pouvoir n'est peut-être pas explicite et peut être demeuré tacite beaucoup plus que dans l'enseignement au secondaire, où l'on discute beaucoup plus ouvertement du comportement d'un élève, mais en dépit ou peut-être à cause de sa nature plus latente le pouvoir des enseignants est une composante particulièrement importante de la vie scolaire au primaire (voir aussi Hargreaves, 1994).

Cela est clairement illustré dans nos données sur la colère. Les enseignants du primaire ont décrit plus d'incidents où ils étaient en colère avec ou au sujet de leurs élèves que ne l'ont fait ceux du secondaire (7 contre 4). Ils se sentaient aussi frustrés plus souvent par leurs élèves (8 contre 5). Les enseignants du primaire se fâchaient contre des élèves qu'ils essayaient d'aider, mais qui avaient refusé de travailler dur et de coopérer et dont « les attitudes puent au nez »; contre un élève qui a insisté pour faire « sa propre affaire », ne se conformant pas aux règles qui s'appliquaient au reste de la classe; contre un élève qui se plaignait après tous les efforts que l'enseignante avaient faits pour amener sa classe dans une galerie d'art; contre l'élève qui se moquait et « répétait comme un perroquet » les paroles de l'enseignant en présence d'autres enfants; contre un élève difficile qui « refuse de faire sa part » quand plusieurs enseignants déploient leurs meilleurs efforts dans leur intérêt; contre un enfant de cinq ans qui déteste son enseignante et dit qu'il souhaite qu'elle meure; ou contre un garçon qui a refusé d'aller au bureau du directeur tel que demandé, avec comme conséquence que « vous ne pouvez pas faire autrement que de vous mettre en colère et vous agiter quand ces genres de choses se produisent ». En d'autres termes, la colère augmentait quand les élèves défiaient leurs enseignants et les humiliaient devant les autres ou faisaient défaut d'apprécier ou de réagir aux efforts quand les enseignants en avaient fait un peu plus pour eux.

De façon intéressante, contrairement à la littérature sur les genres et l'émotion qui soutient que les femmes sont moins susceptibles que les hommes d'exprimer leur colère (tendant plutôt à intérioriser leur colère en une dépression ou un sentiment de déception personnelle), dans cette étude les femmes n'étaient pas moins susceptibles que les hommes d'exprimer leur colère relative à leurs élèves (Crawford *et al.*, 1992). Cette découverte quelque peu surprenante peut s'expliquer par le fait que, tandis que dans la société considérée dans son ensemble, les femmes occupent habituellement beaucoup plus de positions subalternes à l'intérieur des rapports de force, dans les classes des écoles primaires le contraire est vrai. Dans sa recherche sur les émotions et le pouvoir, Kemper (1995) démontre que la colère est plus probable quand la cible de cette colère n'est pas dans une position qui peut menacer la personne, riposter ou lui faire du tort d'une autre façon - répondre à la colère par la vengeance. Par rapport à leurs homologues des écoles secondaires, les enseignants du primaire sont beaucoup plus fermement établis, du moins dans leurs classes, dans cette position micropolitiquement supérieure. Le fait que les enseignants du primaire, en particulier les plus âgés, étaient même plus susceptibles que leurs collègues du secondaire d'exprimer une émotion négative en rapport avec les problèmes de comportement de l'élève (11 enseignants contre 7) vient appuyer cet argument.

## Conclusion

Les données de ces trois études confirment que les renforcements intrinsèques ou affectifs provenant du travail avec les élèves sont encore extrêmement importants pour les enseignants. Tout comme dans l'étude classique de Lortie, les enseignants retirent encore une grande satisfaction émotive des succès spectaculaires avec des élèves dont ils ont réussi à changer du tout au tout la vie et l'apprentissage. Ils ont aussi retiré du plaisir des élèves qui les remerciaient pour leurs efforts - mais, par rapport à la période de l'étude de Lortie, maintenant, les enseignants n'ont pas à attendre que leurs élèves les quittent avant que cette reconnaissance leur parvienne enfin. C'est un indice plus qu'évident de la diminution du contraste émotif entre les enseignants et les élèves dans la classe même. Le renforcement intrinsèque additionnel que les enseignants du primaire ont spécialement mentionné dans ma propre étude (qui n'était pas mentionné par Lortie), celui d'avoir des relations solides et satisfaisantes avec leurs élèves en tant qu'individus et en tant que groupes, met en évidence ce développement. Ces nouvelles sources de satisfaction peuvent aussi expliquer pourquoi les enseignants n'ont pas mentionné les célébrations et les présentations publiques comme sources d'émotion positive dans les études rapportées ici<sup>7</sup>. À certains égards, il semble au moins que l'enseignement ait évolué émotivement depuis l'époque de l'étude de Lortie.

---

7. C'est peut-être aussi parce que Lortie a sous-estimé l'importance pour les enseignants des relations en classe parce qu'il a choisi de se concentrer sur la fierté comme seule émotion positive - alors que si les relations chaleureuses avec les élèves peuvent constituer une source de plaisir et de satisfaction pour les enseignants, elles ne seront pas nécessairement aussi une source de fierté.

Le travail de Peter Woods, aussi bien que le mien rapporté ici, comme celui d'enseignants créateurs, innovateurs et d'avant-garde, a approfondi la compréhension des rapports émotifs des enseignants avec leurs élèves. Cela a permis de démontrer comment les enseignants de ce genre se préoccupent profondément de leurs classes. Ils valorisent pour eux l'établissement des buts socio-affectifs et se lient avec eux – et ces buts et ces liens imprègnent tout ce que ces enseignants innovateurs font en développant de larges répertoires de stratégies d'enseignement, en supportant les structures qui soutiennent leurs relations avec les élèves et en planifiant leur enseignement aussi bien émotivement que rationnellement. Mais les données provenant d'autres enseignants dont nous avons discuté ici suggèrent que l'intensité de l'attention et l'importance de l'émotion positive que les enseignants vont chercher et investissent dans leur relations d'apprentissage avec leurs élèves n'est pas constamment présente parmi l'ensemble des enseignants. Nous devrions alors prendre garde de considérer les voix émotives d'une minorité d'enseignants particulièrement créatifs ou attentionnés comme représentatives de la voix émotive de l'enseignement en général (Hargreaves, 1996). Il y a une plus grande diversité émotive dans l'enseignement que cela. Méthodologiquement, l'approche adoptée ici a permis non seulement une compréhension plus riche de la satisfaction des enseignants en classe, mais aussi une mise en évidence de leurs insatisfactions.

Parmi les enseignants du secondaire, la tendance citée dans ce chapitre suggère que, alors que les enseignants sont généralement attentionnés envers leurs élèves, leurs classes manquent d'intensité émotive. Ils ont le calme nécessaire pour repousser et venir à bout de l'émotion négative qui menace de faire intrusion dans leurs classes, mais les classes ne sont pas des endroits où se développent des émotions émotives en elles-mêmes. C'est en dehors de la classe, et non pas à l'intérieur, que les enseignants du secondaire acquièrent la majorité de leurs renforcements affectifs et construisent des relations sérieuses avec les élèves. Dans leur classe, les enseignants se sentent souvent méconnus ou incompris par les élèves. Leurs buts et leurs intentions entrent souvent en contradiction avec ceux de leurs élèves. L'apprentissage académique est plus souvent pour eux une source d'émotion négative que positive. Les écoles secondaires peuvent ne pas être des déserts émotifs, mais leurs structures, leurs programmes, leurs buts et leurs pratiques semblent créer des environnements de classe qui sont plus arides sur le plan affectif qu'au primaire/élémentaire.

Comparativement au secondaire, l'enseignement primaire est imprégné d'une plus grande richesse émotive. Les enseignants attachent une grande valeur à leurs rapports avec les élèves qu'ils considèrent comme une source d'émotion positive, et ils prétendent tirer toute leur émotion positive des événements qui se produisent en classe. Cependant, l'enseignement au primaire n'est pas intense émotivement uniquement dans un sens positif. Sans se soucier de la mode et d'une façon de moins en moins contrastante par rapport aux données tirées exclusivement des enseignants d'avant-garde, l'enseignement au primaire, encore plus que l'enseignement au secondaire, est imprégné aussi bien par des émotions liées au pouvoir que par de l'affection. Comme source d'émotion négative, les enseignants au primaire rapportent les événements où ils ont été activement détestés plutôt que ceux où ils ont été

simplement méconnus; et ils sont beaucoup plus susceptibles que les enseignants du secondaire de signaler qu'ils s'étaient fâchés contre leurs élèves (et c'est vrai autant pour les femmes que pour les hommes). L'enseignement au primaire n'est pas simplement une question d'amour et d'attention; c'est aussi une question de pouvoir et de contrôle.

Les émotions sont exceptionnellement importantes dans l'enseignement – ce qui est évident dans les travaux d'écrivains comme Lortie et Woods et dans les données rapportées ici. Les enseignants d'avant-garde démontrent comment le fait de développer des rapports riches émotionnellement avec les élèves procure une base solide pour un enseignement et un apprentissage vraiment réussis. Mais, en général, l'enseignement au secondaire semble dépourvu de cette intensité émotive. Si les réformateurs s'inquiétaient réellement de la qualité de l'enseignement, ils feraient mieux de détourner leur attention de l'uniformité des programmes, des processus d'inspection, d'autres technologies de contrôle et des mesures de responsabilité pour développer des structures, des buts et des programmes d'enseignement au secondaire qui aideront les enseignants et les élèves à construire une compréhension émotive mutuelle plus solide sur laquelle peut véritablement reposer un enseignement réussi (Hargreaves, sous presse).

Entre temps, nous devons être prudents pour ne pas être séduits par une illusion romantique voulant que, parce l'enseignement au primaire est plus explicitement et intensément émotif, toute cette émotion soit nécessairement une bonne chose. De mauvaises émotions d'adultes sont des armes dangereuses quand on leur laisse libre cours parmi les jeunes. En termes plus personnels, l'intelligence émotive, comme le soutient Goleman (1995), signifie être capable aussi bien de gérer ses propres émotions que de les exprimer, de telle sorte qu'elles n'échappent pas à notre contrôle – les programmes de perfectionnement des enseignants du primaire/élémentaire feraient bien d'y porter attention. Sur le plan politique, il y a peut-être encore davantage de travaux de réforme à effectuer afin de redistribuer le pouvoir dans les classes du primaire/élémentaire pour rendre les élèves plus responsables de leur propre apprentissage, de sorte que les enseignants qui sont attentionnés mais aussi contrôlants et qui veulent tout organiser eux-mêmes ne se sentent pas injustement blessés quand des élèves non motivés ne parviennent pas à apprécier leurs efforts « après tout ce qu'ils ont fait » pour eux.

---

## Références bibliographiques

CRAWFORD, J., KIPPAS, S., ONYX, J., GAULT, U. et BERTON, P. (1992). *Emotion and gender*. Londres : Sage.

DENZIN, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco : Jossey Bass.



- DINHAM, S., SCOTT, C. (1997). *The teacher 2000 project : A study of teacher motivation and health*. Perth : University of Western Sydney, Nepean.
- ELBAZ, P. (1990). Research on teachers' knowledge. In *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23(1).
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Londres : Cassell, New York : Teachers' College Press, p. 141-159.
- HARGREAVES, A. (1996). Revisiting voice. In *Educational Researcher*, p. 1-8.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development : Implications for leadership. In *International Journal of Leadership in Education*, vol. 1(4), p. 315-336.
- HARGREAVES, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In *The International Handbook of Educational Change*, A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), The Netherlands : Kluwer Publications.
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S., MANNING, S. (sous presse). *Beyond bandwagons : Striving for success with curriculum and assessment reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
- HOCHSCHILD, A.R. (1993). *The managed heart : The commercialization of human feeling*, Berkeley : University of California Press, p. 7.
- JEFFREY, B., WOODS, P. (1996). Feeling deprofessionalized : The social construction of emotions during an OFSTED inspection. In *Cambridge Journal of Education*, vol. 126(3), p. 235-343.
- KEMPER, T.K. (1995). Sociological models in the explanation of emotions. In *Handbook of Emotions*, M. Lewis et J. Haviland (dir.), New York et Londres : The Guilford Press.
- LORTIE, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : University of Chicago Press.
- MCLAUGHLIN, M., TALBERT, J. (1993). What matters most in teachers' workplace context. In *Teachers' work : Individuals, colleagues and contexts*. J. Little et M. W. McLaughlin (dir.), New York : Teachers' College Press.
- NIAS, J. (1989). *Primary teachers talking*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- OATLEY, K. (1991). *Best laid schemes : The psychology of emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- SIKES, P., MEASOR, L., WOODS, P. (1985). *Teachers' lives and careers*. Lewes : Falmer Press.
- WOODS, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. Lewes : Falmer Press.
- WOODS, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham : Open University Press.

WOODS, P., JEFFREY, R.J. (1996). *Teachable moments : The art of teaching in primary schools*. Buckingham : Open University Press.

WOODS, P., JEFFREY, B., TROMAN, G., BOYLE, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham : Open University Press.