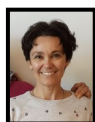


Mots clés : Education physique | Collectif de travail | Santé émotionnelle | Stagiaires



Magali Descoeurdes

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoeurdes@hepl.ch



Nicolas Burel

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

L'IMPACT DU COLLECTIF DE TRAVAIL SUR LA SANTÉ ÉMOTIONNELLE DES STAGIAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé

Comme le reconnaît unanimement la littérature internationale depuis plus d'une vingtaine d'années, les émotions sont au cœur de l'enseignement. Elles ont un rôle non seulement dans la capacité de l'enseignant débutant à faire face au stress généré par des situations de classe complexes, dans la préservation de sa santé au cours des premières années d'entrée dans la profession, mais aussi dans la construction de son identité professionnelle. Plus largement encore, la capacité de l'enseignant débutant à être émotionnellement affecté serait aussi un vecteur puissant de développement professionnel. L'étude ici présentée illustre ce processus à travers les cas d'Alice et Mathieu, deux stagiaires émotionnellement affectés par des expériences de collaboration professionnelle. A la lumière des résultats de cette recherche clinique, nous présenterons les défis vécus par les stagiaires en EPS pour faire face d'une part à un collectif parfois absent pas toujours présent et d'autre part rester en santé.

L'enseignement, une pratique émotionnelle

Suite aux travaux pionniers de Hargreaves (1998), les recherches sur les émotions des enseignants se sont multipliées. La dimension émotionnelle de l'enseignement est aujourd'hui unanimement reconnue par la communauté scientifique et professionnelle. Les enseignants réfléchissent, agissent et ressentent des émotions, impactant en retour leur pratique professionnelle. Chez les enseignants débutants, l'enseignement en tant que pratique émotionnelle représente un enjeu particulièrement saillant, notamment dans le contexte actuel mondial où l'abandon de la profession durant les premières années de pratique devient un enjeu sociétal (Craig, 2017). Les émotions ont un impact important sur l'activité professionnelle des enseignants débutants qui oscille entre moments d'inconfort (notamment lorsque le plan de leçon ne peut pas être respecté) ou de joie (en cas de réussite des élèves), tel un *whirlpool* (ou tourbillon émotionnel) (Erb, 2002), jamais stable, toujours en mouvement.

Lors de cette activité de régulation, il semblerait que les enseignants novices aient tendance à masquer sur le moment leurs émotions afin de donner notamment une impression de contrôle face aux élèves (Descoeurdes, 2021). En revanche, ils peinent encore parfois à les partager a posteriori avec autrui et à les comprendre, dans le but de prendre du recul, d'en identifier les causes, et de trouver des alternatives. Ce partage émotionnel est pourtant nécessaire. Il contribue d'une part à analyser l'expérience professionnelle elle-même afin d'en faire émerger des perspectives nouvelles et

d'autre part à mettre ce vécu à distance, facilitant ainsi la régulation émotionnelle, et finalement le bien-être à plus long terme (Wang, Hall & Taxer, 2019).

Au-delà du simple objectif de gestion émotionnelle épisodique, Ria et ses collègues (2010) soulignent que la reconnaissance, l'expression et la compréhension a *posteriori* de leurs émotions, aident également les enseignants débutants à progresser dans leurs compétences professionnelles. Cette capacité de travail émotionnel (Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005) n'est toutefois à ce jour présente ni dans les référentiels de compétences des formations à l'enseignement, ni dans les échelles descriptives validant les acquis des enseignants en formation.

Le développement professionnel des novices en EPS est ici traité sous l'angle de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Dans ce cadre, le postulat théorique suppose que ce développement est lié à la capacité d'être affecté par une situation et se réalise « dans le social » (Vygotski, 1931-2014), au contact de divers interlocuteurs.

Ainsi, à l'occasion d'une étude longitudinale avec cinq stagiaires en EPS, un matériau langagier issu de données de 24 entretiens d'autoconfrontation (ACS) (Clot, 1999) sur la base de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires dans les leçons d'EPS a été réalisé, afin d'identifier le potentiel de développement professionnel généré par ces épisodes (Bruno & Méard, 2018).



Résultats : le rôle essentiel du collectif de travail pour rester en santé

Les résultats sont ici présentés à partir de deux illustrations typiques vécues par les stagiaires : Alice qui peine à adhérer à la règle de la file des enseignants de sport de son établissement scolaire en ce qui concerne les cours de natation, et Mathieu qui doit collaborer avec des enseignants qui ne sont pas spécialistes de l'EPS.

Alice éprouve des émotions négatives (colère et tristesse) car elle n'adhère pas au règlement de l'établissement scolaire qui autorise 50% de non-participation à la natation pour les élèves du secondaire 1. Pour apprendre à nager correctement, elle estime ce nombre comme étant largement insuffisant :

« mais c'est dans le règlement de l'établissement. Ils ont droit de loper trois fois la natation sur six, je trouve que c'est excessif, car finalement trois fois sur six, tu ne fais rien ! Pour apprendre à nager, c'est difficile ». Cette question est survenue en raison du taux important d'élèves inaptes en natation durant sa leçon, soit 8 élèves sur 24 assis au bord du bassin et la dérangent dans l'enseignement de sa leçon : « au niveau sécurité, c'est stressant et après il y a encore tous ces élèves inaptes qui viennent tous vers moi avec des demandes individuelles. Donc c'est vraiment difficile pour moi, très difficile de gérer ça ».

Ainsi, la double gestion, représentée ici par le groupe classe dans un milieu hostile d'une part, et les élèves inaptes d'autre part, constitue une préoccupation essentielle dans l'activité de Alice, associée à un désaccord avec les règles de la file. Ces difficultés sont évoquées comme étant très difficiles et générant des émotions intenses très négatives sur le moment (colère et tristesse) et *a posteriori* (sentiment d'impuissance).

La seconde illustration concerne Mathieu qui dit

souhaiter une participation accrue au travail en commun avec ses collègues de l'école :

« Je cherche beaucoup à ce qu'on travaille ensemble, mais je sens qu'eux sont en place depuis longtemps et ils n'ont pas tellement envie. Ouais, ils fonctionnent... Le mercredi après-midi, on a les classes de développement. Par exemple, moi j'en ai que dix. Et comme il y en a toujours un ou deux en stage, je me retrouve à huit. Donc, j'ai proposé à un de mes collègues de prendre sa classe, ils sont une dizaine. Et je m'occupe de cette classe. Donc oui, on travaille ensemble, mais au final, c'est plus moi qui prépare, mais on ne fait pas tellement les deux ensemble ».

Dans sa recherche de collaborer avec ses collègues, il s'avère que, dans cette situation, c'est finalement lui-même qui s'investit, qui essaie de se faire sa place au sein des enseignants d'EPS d'une école de la transition. On remarque que cette situation lui procure des difficultés, tout le travail lui incombant. Mathieu paraît relativiser, puisqu'il ne s'identifie pas à certains de ses collègues qui n'appartiennent pas au même genre que lui, dans le sens où « tous les profs de sport, ne sont pas profs de sport à la base, donc c'est un peu spécial ». En effet, certains de ses collègues n'ont pas de formation spécifique pour l'EPS, même s'ils l'enseignent. D'après Mathieu, cela se traduit par un moindre investissement de leur part pour cette discipline. Or, pour lui, cette année de formation professionnelle est à prendre au sérieux :

« moi cette année, je suis dans une optique où je me donne beaucoup de peine, j'essaie de bien préparer mes leçons, j'essaie d'avoir beaucoup de rendement, je suis assez exigeant. Alors que les autres profs me disent toujours, mais si tu veux tenir sur le long terme, il faut que tu sois plus cool, tu verras ».

Mathieu rejette les conseils de ses collègues qui lui suggèrent de moins s'investir, afin de privilégier sa santé

et éviter de s'épuiser. Toutefois, cet épisode génère chez le stagiaire de la colère, mettant à mal sa santé émotionnelle.

Discussion et conclusion

Nos résultats mettent en lumière les émotions négatives générées par un collectif de travail absent, peu efficient ou ne correspondant pas aux valeurs du stagiaire. Ainsi, lorsque le stagiaire se trouve isolé ou que le collectif de travail est absent ou peu soutenant, le développement de son activité pourrait être empêché. Les recherches antérieures montrent que le seul soutien reçu, majoritairement de type émotionnel ou d'estime (rassurer, redonner confiance) n'est pas suffisant (Rasclé & Bergugnat, 2013). Ces enseignants ont besoin d'un accompagnement au plus près de l'analyse de leur activité tant d'un point de vue didactique et pédagogique que psychologique. Le dispositif d'entretiens d'auto-confrontation semble avoir permis en aval cette progression « dans le social » comblant dans les deux illustrations typiques vécues, un manque de soutien instrumental.

C'est probablement l'opportunité de vivre auprès des élèves des émotions fortes et imprévisibles qui confère au métier d'enseignant une dimension humaine aussi attractive malgré les difficultés de son exercice. Encore faut-il, pour relever les défis actuels de la formation des enseignants, accompagner la construction de compétences émotionnelles afin que cette attractivité ne soit pas suivie de désillusions, ni d'anxiétés de même amplitude. La construction d'un collectif de travail permettant le soutien à la fois instrumental et émotionnel des pairs (Doudin & Cruchod-Ruedi, 2000) semble ici nécessaire afin d'aider les stagiaires à progresser dans leur pratique professionnelle tout en restant en santé. Au jour le jour, le collectif de travail a un rôle prépondérant à jouer. Faire verbaliser les ressentis, rassurer, aider à analyser la pratique professionnelle et à faire émerger des pistes d'évolution constituent ici un enjeu central, bien que les collègues plus expérimentés ne se sentent pas toujours légitimes dans ce type d'interventions. Une suggestion pourrait consister à s'inspirer du CAS « Tutorat d'enseignantes et d'enseignants » afin de formaliser le soutien tant instrumental qu'émotionnel nécessaire à une entrée harmonieuse dans le métier.

Bibliographie

- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 23(8), 859-862.
- Descoedres, M. (2021). L'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices en EPS lors de situations émotionnellement marquantes. *STAPS* 134(4), 57-73.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 339-357.
- Doudin, P. A., & Cruchod-Ruedi, D. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement. In P.A. Doudin, D. Cruchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise (Eds). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp.11-38), Presses Universitaires du Québec.
- Erb, C. S. (2002). The emotional whirlpool of beginning teachers' work. Communication orale présentée au colloque Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 14(8), 835-854.
- Janneke A. de Ruiter, Astrid M.G. Poorthuis, Helma M.Y. Koomen (2019). Relevant classroom events for teachers: A study of student characteristics, student behaviors, and associated teacher emotions. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102899>.
- Rasclé, N. et L. Bergugnat (2013). Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. Technical report, Réseau Canopé.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663-698.