

Simulation des émotions de l'enseignant d'EPS au cours de sa pratique professionnelle

Ben Chaifa Mounira* Abdelmajid Naceur* Elloumi Mohamed**

*UR : ECOTIDI, ISEFC Tunis. **Qul : MCO-HD2 ISSEP Tunis

Résumé.

L'EPS, discipline d'enseignement, se base sur utilisation de la motricité corporelle. Cette particularité va confronter les acteurs à des situations émotionnellement chargées. Pour notre étude nous cherchons l'impact du genre et de l'ancienneté professionnelle sur la gestion des émotions de l'enseignant d'EPS en classe. Nous avons collaboré avec 20 enseignants d'EPS, dont 10 expérimentés et 10 débutants, et 10 étudiants stagiaires en cours de formation initiale dans des établissements d'enseignement secondaire. Nous avons réalisé des enregistrements vidéo de séances d'EPS, et 2 interviews avec chaque professeur enregistré. Nos résultats montrent que la simulation des émotions de l'enseignant, en classe, a des fins éducatives. La mobilisation des émotions de l'enseignant comme étant, artefacts pédagogique, pour influencer les élèves. Une flexibilité et une adaptabilité, à la réalité de la classe, sont marquées de la part des enseignants et des étudiants stagiaires, participant à notre étude, pour motiver et moduler les comportements des élèves.

Mots Clés : Émotions, simulation, artefacts, flexibilité, adaptabilité

Abstract:

Physical education and sport (PSE), discipline of education, is based on the use of the physical motricity. This particularity will confront the actors to emotionally charged situations. For our study we look for the impact of gender and professional experience on the emotional management of the PSE teacher in the classroom. We have collaborated with 20 PSE teachers, including 10 experienced and 10 beginners, and 10 student trainees undergoing initial training in secondary schools. We made video recordings of PSE sessions, and 2 interviews with each registered teacher. Our results show that the simulation of the teacher's emotions, in class, has educational purposes. The mobilization of the teacher's emotions in the classroom, as pedagogical artifacts, to influence the students. Flexibility and adaptability to the reality of the class are marked by the teachers and student trainees participating in our study to motivate and modulate student behavior.

Key-words: Emotions, simulation, artifacts, flexibility, adaptability

Introduction.

le contexte et l'objet de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) sont particuliers, d'un côté, les lieux d'enseignement sont multiples (terrain, salle, piscine...) et d'autre côté, les contenus enseignés s'inscrivent, aussi, dans un contexte particulier, lié, d'une part, aux divers champs de savoirs (psychologie, sociologie, physiologie ...) et d'autre part, ils font parti des pratiques sociales de référence (PSR), (Martinand, 1981), ce support d'apprentissage met, le corps de l'enseignant, ainsi que celui de l'élève en jeu. Cette particularité, en EPS, à utiliser la motricité corporelle va confronter ces acteurs à des situations émotionnellement chargées. L'enseignant, d'éducation physique et sportive, fait usage de son corps pour communiquer certaines

informations (Boizumault & Cogérino, 2010, 2012), aux cours de ses interactions avec ses élèves. Il use de la communication verbale et la communication non verbale pour assurer l'apprentissage des élèves. Selon Genevois, (1992) c'est au sein d'éléments verbaux et non verbaux que les apprentissages se construisent.

Au regard de ces données, notre étude s'intéresse à répondre aux questions suivantes : les représentations qui se font les enseignants d'EPS des rôles des composantes émotionnelles changent-elles selon le genre et/ ou l'ancienneté professionnelle de l'enseignant? L'exploitation des composantes émotionnelles de l'enseignant d'EPS en classe est-elle tributaire de son genre et/ ou son ancienneté professionnelle ?

1. Cadre conceptuel : émotions.

Les recherches sur les émotions ne datent pas d'hier, nous devons, au fondateur de la théorie de l'évolution, (Darwin, 1871), ces études approfondies sur les émotions, dans son ouvrage intitulé « *l'expression des émotions chez l'homme et les animaux* ». L'auteur a défini, Pratiquement, six émotions fondamentales chez l'homme qu'il les a qualifié d'innées, universelles et communicatives. Ces émotions fondamentales à savoir, la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse, ont été reprises par les recherches de plusieurs auteurs dont les principaux pionniers des expressions faciales émotionnelles (Ekman, 1992; Izard, 1992). Ces théoriciens psycho-évolutionnistes ont jugé de l'existence de six à sept émotions de base sur une liste ouverte, à chaque émotion fondamentale ou de base correspond une expression faciale prototypique (Ekman, 1984) ou un « *patron expressif* » (Gosselin, 2004) qui lui est propre.

Gosselin (2004) en s'interrogeant sur l'authenticité de l'expression faciale des émotions se joint aux idées antérieurs d'(Ekman, 1977, 1993), sur les mécanismes de contrôle des comportements expressif comme l'atténuation, l'amplification la simulation et le masquage de l'expression émotionnelle, qu'une fois pratiqués risquent de camoufler ou de fausser l'interprétation du contenu de l'émotion ressentie. Selon Gosselin (2004) un mauvais décodage de l'information émotionnelle engendre la complexité de processus de communication des émotions. Par contre (Saarni & Lewis, 1993) confirment qu'une dissimulation de l'émotion est bénéfique pour aménager les sentiments d'autrui et créer un climat social favorisant des échanges harmonieux.

Les expressions faciales spontanées sont gérées par des règles d'expression (*display rules*) (Ekman, 1984; Hess, 2004; Matsumoto & Ekman, 1989). Ces règles déterminent ce qui peut être affiché selon la personne en face, le moment et les conditions de la situation. (Hess, 2004) parle des « *règles d'affichage des émotions* » qui demande simulation et dissimulation des émotions lors des interactions sociales. L'auteure distingue entre les expressions émotionnelles spontanées et celles volontaires (simulées), et les place sur les extrémités d'un continuum étant donnée que les premières correspondent à l'état émotionnel d'un sujet ne subissant pas ou peu de contrôle, par contre les secondes peuvent correspondre, soit à l'état émotionnel du sujet tout en étant amplifier ou minimiser en fonction du contexte situationnel, soit des expressions autres, qui ne correspondent même pas à l'état émotionnel réel du sujet. Hess (2004)

dégage l'écart entre la tromperie volontaire et l'affichage d'émotion simulée, qui n'est autre que la volonté de tricher. Au cours d'une tromperie, l'accent est mis sur la volonté de l'émetteur à tromper le récepteur, or la simulation se produit pour plusieurs raisons saines entre autres, pour augmenter l'estime de soi ou masquer une émotion, pour monter un comportement approprié, sans avoir cette volonté de tricher. Hess, (2004) affirme que la simulation peut se produire même quand l'individu est seul dans un but d'auto-motivation. Philippot, (2007) confirme que les émotions d'un individu font appel à toutes ses « *dimensions* » à fin d'entrer en interaction avec son environnement ce qui engendre des réactions émotionnelles variées dont certaines sont objectivement observables. Plusieurs vocables sont utilisés pour désigner ces dernières dont principalement expressions émotionnelles non verbales (Philippot, 2007), comportements non verbaux ou comportements para verbaux (Delandsheere & DelChambre, 1979), communication non verbale CNV ; (Boizumault & Cogérino, 2010, 2012; Delandsheere & DelChambre, 1979; Genevois, 1992) par souci de simplifications nous utilisons le terme communication non verbale CNV . Les expressions faciales restent les principales communications non verbales à exprimer les émotions d'une personne, historiquement elles ont fait l'objet de plusieurs recherches empiriques, mais elles ne sont pas les seules. Différentes modalités, autre que les expressions faciales, peuvent exprimer et communiquer les émotions.

1.1. Les différentes expressions corporelles des émotions.

La démonstration, que la **posture**, est capable de communiquer l'émotion, est prouvé par plusieurs auteurs (Coulson, 2004; Delandsheere & DelChambre, 1979; Duclos et al., 1989; Ekman, 1965; Ekman & Friesen, 1969; Philippot, 2007; Wallbott, 1998). Ces auteurs affirment que la posture corporelle offre une source fiable d'informations sur les émotions et contribue à notre compréhension de l'expression de l'émotion à travers le corps. La reconnaissance de l'émotion par la posture est comparable à la reconnaissance de la voix, et aux expressions faciales. Certaines postures ont des traits distinctifs semblent être typiques de certaines émotions, comme « bras croisés devant la poitrine » pour l'émotion de l'orgueil, connus sous le nom de postures typiques d'émotions de base. Pour Ekman (1965) les mouvements de la tête peuvent renseigner sur la nature de l'émotion ressentie alors que Ekman et Friesen (1969) confirment que les mouvements du corps renseignent sur l'intensité de l'émotion ressentie, la fréquence des mouvements corporelle augmente tant que l'intensité de l'émotion ressenti s'amplifie, surtout, les mouvements des mains qui sont très révélatrices de l'état d'esprit et suivent les paroles, « parler avec les mains », et s'amplifient avec l'émotion ressentie.

Delandsheere & Delchambre (1979) affirment que le sens d'un même message verbal change selon la façon ou la manière dont il est exprimé. La **prosodie** sera la modulation de notre voix selon l'émotion ressentie qui influence par la suite les autres personnes de notre entourage. De nombreuses recherches ont été consacrées à l'étude de la reconnaissance des émotions communiquées par la voix, Ces recherches ont montré que les émotions modulent la prosodie (Aubergé, 2002; Bachorowski, 1999; Banse & Scherer, 1996; Banziger, GrandJean, Bernard, Klasmeyer, & Scherer, 2001; Delandsheere

& DelChambre, 1979). La communication des émotions par la voix n'est en principe possible que si un ensemble de caractéristiques vocales spécifiques correspond à chaque émotion exprimée. Les émotions souvent exprimées par des acteurs sont très bien identifiées par des auditeurs chargés de choisir parmi un ensemble de termes émotionnels celui qui décrit le mieux l'émotion exprimée.

1.2. Émotions dans le milieu éducatif.

L'environnement éducatif est un milieu riche en interactions interpersonnelles favorisant, ainsi, la naissance et développement des émotions (Cuisinier & Pons, 2011; Rusu, 2013). « *L'enseignement est une pratique émotionnelle* » (Hargreaves, 2000). Les émotions influencent les processus d'apprentissage et les relations interpersonnelles (Cuisinier & Pons, 2011; Gendron, 2004; Hargreaves, 2000; Rusu, 2013). Cuisinier et Pons, (2011) vont jusqu'à considérer les émotions la face cachée du triangle didactique. Les émotions, soit, positives ou négatives sont réputées, respectivement, faciliter ou entraver les apprentissages (Cuisinier et Pons, 2011) et engager ou freiner le développement des relations interpersonnelle (Rusu, 2013). Puozzo, (2013) recommande de prendre en considération l'émotion au cours du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire.

Pour Cuisinier et Pons (2011) les recherches concernant les émotions de l'enseignant ont attiré peu d'attention en comparaison de leur impact et à la grande diversité du répertoire des émotions, ressenties par les enseignants au cours de leur pratique professionnelle, qui peut être étudiée. Plusieurs auteurs confirment que les émotions des enseignants impactent les résultats de leurs élèves, (Cuisinier & Pons, 2011; Gendron, 2007, 2008; Hargreaves, 2000, 2001b; Letor, 2006; Puozzo, 2013).

Gendron (2007) plaide pour l'application du modèle tridimensionnel des 3S : savoir, savoir faire et savoir être, et insiste à ce que l'enseignant doit répondre à ces trois dimensions du savoir pluriel. Gendron, (2008) nie que l'acte d'enseignement est uniquement cognitif mais affirme que c'est un acte aussi bien social et affectif où les émotions sont omniprésentes. L'auteur ajoute, que pour l'enseignant, la connaissance et la compréhension et la gestion de ses propres émotions et celles des autres, sont des facteurs importants voir même nécessaire pour la réussite de la pratique enseignante. (Chevallier-Gaté, 2014) insiste sur le fait que l'enseignant doit marquer une présence authentique, en articulant ses différentes facettes, cognitives, affectives et corporelles, et les rend pratiquement manifestes, à soi et à l'autre. Gendron (2008) confirme que le manque en compétences émotionnelles des enseignants dans leurs interactions professionnelles peut influencer négativement les performances de leurs apprenants, alors que Cuisinier et Pons, (2011) confirment que les manifestations émotionnelles des enseignants sont utilisées par leurs élèves, comme indice de leurs performances. Letor, (2006) confirme que par une bonne gestion de ces propres émotions, de ceux de ces élèves, l'enseignant peut favoriser un bon climat d'apprentissage, attire l'attention des élèves, contribue à leur engagement, maintient leur effort, gère leur comportement et leur fait comprendre la matière.

1.3. Émotions dans le domaine de l'éducation physique

Plusieurs études ont été réalisées dans le champ du STAPS concernant les communications non verbales (CNV) des enseignants du terrain traduisant et

exprimant ainsi, les émotions, les sentiments, les valeurs pour assister les communications verbales des intervenants envers leurs apprenants. (Boizumault & cogérino, 2010). Par communication non verbale, (Genevois, 1992) désigne mimiques, gestes, regard, postures, vêtements qui accompagnent la communication verbale de l'individu. Visioli, Trohet et Ria, (2008) confirment que la leçon d'EP est un milieu favorable pour la naissance, le développement et les échanges de ressenti et des expressions émotionnelles que se soit positifs ou négatifs entre l'enseignant et ses élèves. La propagation des expressions émotionnelles se font fondamentalement à travers le corps des acteurs. L'EPS se distingue des autres disciplines classiques par sa particularité à utiliser la motricité corporelle, chose qui va conduire ces acteurs, tant élèves qu'enseignant, à confronter des situations chargées émotionnellement. L'engagement physique est une source importante à exacerber les émotions à prendre en compte au cours des leçons d'EPS. Ces auteurs insistent que les émotions doivent être considérer comme un « *phénomène relationnel* ». Visioli et Ria, (2007) expliquent que les émotions sont à penser comme des moments particuliers, aux traits distinctifs, d'un phénomène continu, ininterrompu, persistant d'échanges inter individuels. Pratiquement en éducation physique, pour plusieurs auteurs (Visioli & Ria, 2007; Visioli, Ria, & Trohel, 2011; Visioli, Trohel, & Ria, 2008), c'est par des ajustements continus de leurs gestes professionnelles : postures, gestes, placement déplacement et une proximité interpersonnelle particulière, que les enseignants exploitant une large palette d'émotion et diffusent, notamment, à travers ces comportements non verbaux ce qu'ils attendent des élèves et ils obtiennent des effets variés sur ces derniers

Plusieurs études ont été menées sur la dynamique émotionnelle des enseignants dans le domaine de l'éducation physique et sportive, sur l'expression de leur réaction observable tant chez les intervenants débutants (Ria & Chaliés, 2003; Ria & Durand, 2001; Ria, Saury, Séve, & Durand, 2001), que aux niveaux des enseignants experts (Boizumault & Cogérino, 2010; Burel, 2014; Visioli & Ria, 2007; Visioli et al., 2011; Visioli et al., 2008); tous ces auteurs soulignent l'omniprésence et la dynamique et le rôle des émotions dans et sur l'action professionnelle quotidienne des enseignants. Ils démontrent que l'expérience professionnelle affecte et agit sur la dynamique et la tonalité émotionnelle au cours de leçon d'éducation physique.

Pour Ria et al (2001) les premières expériences d'enseignement sont marquées par des difficultés d'« *apprentissage intense du métier* ». Ria et Durand, (2001) démontrent que c'est l'évolution de la tonalité émotionnelle, de l'enseignant débutant, qui guide ces prises de décisions et ces actions en classe. Ria et al, (2001) confirment que les enseignants débutants éprouvent des attentes contradictoires de leurs actions réellement concrétisées en classe. Pour Visioli, trohel, Ria, (2008) ce début de carrière s'inspire souvent de l'entrée sur scène théâtrale : passer sur scène avec le trac pour faire face au public afin de jouer des rôles « *entrer dans la peau d'un prof, Ils évoquent l'angoisse, la peur, la fatigue, l'épuisement liés à leurs premiers face à face* ». (Visioli, trohel, Ria, 2008, p35).

Par contre, Visioli, Trohel, Ria, (2008) démontrent une stabilisation de la dynamiques des expériences émotionnelles des enseignants chevronnés au

cours de leur exercice du métier, argumentant que les enseignants chevronnés détectent des indices leur permettant d'anticiper une agitation potentielle ou une perturbation qui va dévier le cours de leçon ou l'ambiance générale. Bruel, 2014, confirme, qu'au fil du temps, les enseignants tissent implicitement des stratégies pour affronter toute situation délicate et ils acquièrent progressivement des moyens d'agir pour faire face. Pour Visioli et Ria, (2007) les enseignants mettent en scène leur émotion pour avoir de l'impact sur les élèves c'est une sorte de « théâtralisation » des émotions, avec le temps ils apprennent à camoufler et à mettre des scènes qui expriment des émotions qui ne correspondent pas à ce qu'est réellement ressenti (Visioli, Ria, Trohel, 2011). L'usage des émotions pour avoir d'impact sur les élèves à des fins pédagogiques permet à plusieurs auteurs, (Visioli, Ria, 2007 ; Visioli, Trohel, Ria, 2008), d'envisager les émotions comme artefacts pédagogiques à des fins éducatives.

Au regard de ces données, notre étude s'intéresse à répondre aux questions suivantes : Les conceptions qui se font les enseignants d'EPS de la gestion de leurs attitudes émotionnelles au cours des séances pratiques sont-elles influencées par le genre et/ou l'ancienneté professionnelle de l'enseignant ? Le genre et/ou l'ancienneté professionnelle de l'enseignant d'EPS agissent-ils sur la gestion des attitudes émotionnelles des enseignants au cours des séances pratiques? L'enseignant d'EPS invente-t-il ses attitudes émotionnelles pour

2. Méthodologie.

Pour répondre à ces questions, nous avons collaboré avec 20 enseignants d'EPS, dont 10 expérimentés et 10 débutants, et 10 étudiants stagiaires en cours de formation initiale dans des établissements d'enseignement secondaire. Ils sont répartis en 15 hommes et 15 femmes. Le critère de volontariat était ici primordial et les participants étaient tous informés à l'avance du cadre et des conditions de déroulement de la recherche. Pour concrétiser cette étude, nous avons utilisé deux techniques d'investigation : en premier lieu nous avons procédé par l'enregistrement vidéo de séances de gymnastique à raison de deux séances par enseignant. Ces séances avaient une durée moyenne de 55 minutes. Les interventions des enseignants ont été filmées *in situ*, à l'aide de trois caméras numériques dont une placée sur la tête de l'enseignant mais elle lui permet une liberté totale du mouvement, afin de recueillir toutes les communications verbales et tous les angles visés par l'enseignant. Une deuxième caméra est manipulée par le chercheur qui suit tous les déplacements de l'enseignant à une distance respectable garantissant ainsi, des plans larges captant toutes les interventions de l'enseignant avec ses élèves. Une troisième caméra montée sur trépieds, dans un coin de la salle de gymnastique, assure des plans de cadrage très larges, permettant de visionner en permanence l'enseignant et tous les élèves. En second lieu 2 interviews avec chaque participant ont été enregistrées: suite au déroulement de la première séance, un entretien semi directif est effectué et enregistré, grâce à un magnétophone, avec chaque enseignant filmé, afin de recueillir, dans un premier temps, les conceptions qui se font les enseignants des attitudes émotionnelles qu'ils gèrent en classe au cours de leurs pratiques enseignantes. des entretiens d'auto confrontation, qui servent à documenter l'expérience préréflexive de l'acteur (Theureau, 1992), ont été réalisés, immédiatement après le déroulement de la seconde séance pratique. Un

ordinateur portable et un vidéoprojecteur ont permis le visionnage et la projection de la bande vidéo de la leçon enregistrée. Un magnétophone a permis l'enregistrement audio des entretiens post-leçons. La lecture de la bande vidéo est interrompue par les fonctions pause, avance, retour à tout moment sur la demande de l'enseignant ou de la part du chercheur. L'enseignant se trouve confronté, à chaque instant, à ses actions dont il est invité, par des questions semi-ouvertes et s'appuyant sur la vidéo, d'explicitier ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait, ressentait, (Vermersch, 1994), sans lui demander des justifications.

Pour le traitement des données nous avons commencé par les transcriptions des entretiens semi directifs et d'auto confrontation. Puis Nous avons transcrit les séances pratiques sous formes de tableau à deux volets, pour le volet 1 actions de l'enseignant et des élèves et pour le volet 2 verbatim de l'enseignant. Dans une deuxième étape, nous avons soumis le verbatim des enregistrements ainsi que les réponses des deux entretiens à la technique d'analyse de contenu sous la forme des grilles contenant les déclarations et les réalisations. En dernière étape, nous avons soumis les données recueillies au traitement statistique à l'aide du logiciel SPSS où nous avons appliqué le test du Khi 2 globale et analytique et nous avons utilisé, aussi, le calcul des pourcentages pour des données bien déterminées,

3. Analyse des résultats.

3.1. Gestion des émotions des enseignants au cours des séances d'EPS selon leur ancienneté.

Nous avons soumis les résultats obtenus des entretiens semi-directifs et de l'analyse de la pratique enseignante à propos de la gestion des émotions de l'enseignant d'EPS, classés selon l'ancienneté professionnelle, au test de Khi2. Voici le résultat obtenu :

Tableau n° 1 : Distribution des déclarations et de la gestion pratiques des émotions des enseignants selon leur ancienneté professionnelle au cours des séances d'EPS

<i>Khi- deux de Pearson</i>	<i>Profil de l'enseignant</i>	<i>Valeur</i>	<i>Signification asymptotique</i>
	Déclarations	42,453	.000
	Réalisations	60,000	.333
<i>N d'observations valides</i>	30		

Selon le tableau 1, nous remarquons qu'il y a des différences très significatives pour les déclarations des enseignants d'EPS et ceux au détriment de l'ancienneté professionnelle à propos de la simulation des émotions au cours de l'exercice de leur métier. Par contre nous n'affirmons pas la présence des différences significatives pour l'exploitation et la gestion des émotions au cours de la pratique enseignante et ceux au détriment de l'ancienneté professionnelle.

Témoignages selon les conceptions : pour répondre aux questions concernant les conceptions que se font les participants de notre étude de la simulation des émotions en classe, une étudiante stagiaire a répondu « À vrai dire mobiliser les

émotions je ne sais pas vraiment, moi personnellement je suis spontanée c'est-à-dire je m'exprime d'après ce que je vois devant moi, je me fâche quand je vois quelque chose qui ne va pas et j'incite les élèves à travailler et je suis contente quand ça marche, j'exprime mes propres émotions ». Un enseignant débutant a répondu « *Je crois que l'enseignant d'éducation physique n'est autre qu'un être humaine qui ne peut pas se priver des ses émotions pour moi il faut utiliser les émotions comme on utilise le matériel pédagogique et didactique rien que pour faire parvenir l'information même avec un grimace ou un geste s'il faut ».* Une enseignante chevronnée a répondu « *Moi j'utilise mes émotions tout le temps pour encourager l'élève et comme ça il progresse et donne meilleur rendement et aussi pour un rappel à l'ordre en changeant ma voix ou en faisant semblant que je suis en colère et cela donne un résultat, les émotions peuvent conduire une information à l'élève pour qu'il change de comportement on peut exiger beaucoup des choses, un changement de comportement, une envie de travail, l'exécution, un meilleur rendement juste en utilisant les émotions »*

Témoignages selon la réalisation : pour répondre aux questions concernant la simulation des émotions en classe, un étudiant stagiaire a répondu « *Cet élève est très timide, il ne parvient pas encore à faire la roulade avant simple, c'est un élève qui essaye malgré tout, il a de la volonté, et je suis content qu'il a réussi à vaincre la peur et la timidité, je trouve que c'est courageux de sa part, entre nous j'ai essayé de l'influencer et de l'intimider à la fois et je l'ai encouragé aussi, des fois je fais semblant que je suis satisfait, d'autres, je lui montre que je suis fâché contre lui, sans que je le sois vraiment, et voilà cela a abouti ».* Un enseignant débutant a répondu « *là, pour cette fille qu'a quitté l'atelier, sans autorisation, pour se rendre au vestiaire, réellement je n'étais pas fâché contre elle mais c'est juste pour que ça ne se reproduise plus et c'est un signal pour les autre élèves aussi, c'est une sorte de cinéma, vous voyez, mais réellement c'est juste pour marquer le point et dire qu'il faut plus faire ce genre des choses ».* Une enseignante expérimentée « *Moi je démontre, la démonstration quand elle est faite par moi-même il ya encouragement pour l'élève et il ya sollicitation et attention, regarde mes élèves ils sont attirés vers moi et ils entendent vous le sentez non ? bien sur il ya quelque éléments perturbateurs dans cette classe, à chaque fois je fais appel à l'ordre et à l'organisation la plupart du temps je fais semblant d'être en colère, je leur rappel souvent mon âge je leur dis "j'ai plus que 56 ans, et vous ne me respectez pas et vous me fatiguez trop" je joue sur ce coté pour qu'ils se calment et se mettent au travail croyez moi ça marche».*

Ainsi donc au niveau des croyances, l'étudiant stagiaire déclare que les émotions sont présentes par nature, il ne les invente pas, il pense qu'il doit être spontané et il réagit selon le comportement de ses élèves, il ne connaît pas les vraies rôles qui peuvent jouer les réactions émotionnelles inventées de la part de l'enseignant en classe. L'enseignant débutant, pense que les émotions sont omniprésentes et il les exploite en cas de besoin. Il est conscient que ses réactions émotionnelles aident les élèves à apprendre. Alors que pour l'enseignant expérimenté les émotions sont des moyens éducatifs exploités en permanence pour influencer et inciter l'élève à progresser. L'enseignant expérimenté invente, consciemment, des réactions émotionnelles pour influencer

les élèves et aboutir soit à une maîtrise de classe soit un meilleur rendement de la part de l'élève.

Pratiquement, tous les enseignants, participants à cette étude y compris les étudiants stagiaires, mobilisent leurs émotions pour aider les élèves à affronter les obstacles psychologiques (peur, timidité...) et aboutir à la réussite sur le plan moteur. Les émotions sont exploitées pour favoriser une dynamique positive de la leçon. Cette mise en scène des émotions de l'enseignant touchent les élèves. Donc, les enseignants, participants à cette étude y compris les étudiants stagiaires, se jouent de leurs émotions pour influencer leurs élèves. Ils utilisent leurs émotions comme moyen pour aboutir à meilleur résultats avec les élèves que se soit pour la gestion pédagogique ou pour améliorer le rendement des élèves. Les émotions, simulées par l'enseignant en classe, jouent le rôle d'artefacts pédagogique à des fins éducatives. L'exploitation des composantes émotionnelles de l'enseignant d'EPS ne dépende pas de son ancienneté professionnelle pour faciliter sa pratique enseignante.

Donc l'ancienneté professionnelle impacte les conceptions que se font les enseignants d'EPS à propos de la gestion des attitudes émotionnelles, mais elle n'influence pas cette gestion au cours de la pratique enseignante.

3.2. Gestion des émotions des enseignants d'EPS au cours des séances pratiques selon leur genre.

Nous avons soumis les résultats obtenus des entretiens semi-directifs, directifs et de l'analyse de la pratique enseignante à propos de la gestion des émotions de l'enseignant d'EPS, classés selon le genre de l'enseignant, au test de Khi2. Voici le résultat obtenu :

Tableau n° 2 : Distribution des déclarations et de la gestion pratiques des émotions des enseignants selon leur genre au cours des séances d'EPS

<i>Khi- deux de Pearson</i>	<i>Profil de l'enseignant</i>	<i>Valeur</i>	<i>Signification asymptotique</i>
	Déclarations	40,391	.000
	Réalisations	30,000	.363
<i>N d'observations valides</i>	30		

Selon le tableau 2 Nous constatons qu'il ya une différence très significative entre les déclarations des enseignantes et celles des enseignants à propos de la gestion de leurs émotions au cours des séances pratiques. Mais pratiquement la différence entre Hommes et Femmes n'est pas ici significative pour l'invention des émotions en classe.

Témoignages selon les conceptions : pour répondre aux questions concernant les conceptions que se font les hommes et les femmes participants de notre étude de la simulation des émotions en classe, un homme a répondu « Là, on joue sur le coté psychique de l'élève car pratiquement le rendement c'est le rendement qu'on vise on a des performances à atteindre et des éléments à exécuter, on peut mobiliser nos émotions en classe pour motiver les élèves ou pour les secouer un

peu pour qu'ils travaillent d'avantage et exécutent convenablement c'est important les émotions dans notre métier, la moindre geste de ma part peut aider l'élève à travailler et il se dit que l'enseignant s'occupe de moi et il aime ça généralement, donc il faut accorder de l'importance à ce côté ». Une femme a répondu « Les émotions ont un rôle important, dans la relation entre l'enseignant et les élèves par ce que avec les émotions on peut changer le comportement des élèves et attirer leur attention avec quelques gestes on peut maintenir la classe et imposer une bonne maîtrise. Il faut utiliser les émotions pour réussir les séances quelque soit dans le sens de maîtrise ou pour encourager les élèves à travailler d'avantage, les émotions sont nécessaires dans le domaine de l'enseignement et surtout en éducation physique. On doit faire parvenir notre position à l'élève par les gestes du corps la voix, les yeux, les mimiques, lui faire parvenir si on est satisfait ou non de son comportement, son exécution, son rendement même sans parole des fois juste avec la réaction ».

Témoignages selon la réalisation : pour répondre aux questions concernant la simulation des émotions en classe, des hommes et des femmes participants de notre étude, un homme a commenté « Je suis entrain de faire des grimasse et de me moquer de cet élève carrément à haute voix pour l'humilier lui faire peur peut être, juste pour le mettre à sa place et à sa ligne de conduite, vous comprenez, il perturbe la séance ; et c'est contagieux ce comportement si je n'agis pas immédiatement comme j'ai fait là, avec les élèves déviants, il faut mettre des limites et rappeler l'ordre sur place si non ils ne vont pas arrêter, l'élève essaye de tester l'enseignant tout le temps, là, j'ai fait semblant d'être énervé alors que je ne le suis pas réellement juste pour le remettre au travail, vous voyez, tout le monde est calme et travaille une bonne leçon pour tout le monde ». Une femme a commenté « ah là, j'ai fait semblant que je ne suis pas satisfaite par ce qu'après une semaine de vacances, une petite rupture, les élèves ont tout perdu, la semaine avant dernière on a bien travaillé la roue aujourd'hui il ya rien malgré qu'on a utilisé toute une progression Ma réaction a activé leurs petites cervelles regardez ils se mettent au travail et d'un coup ils se souviennent des détails de l'exécution de la roue en plus un silence absolu qu'est ce que je veux de plus ? ».

Ainsi donc, au niveau des croyances, pour les hommes, les émotions de l'enseignant servent, uniquement, pour inciter l'exécution motrice et aboutir à une performance par contre pour les femmes les émotions de l'enseignant en classe aident, en premier lieu, à la maîtrise de la classe en suite, à encourager l'élève à l'amélioration de sa prestation.

Les déclarations des enseignants montrent que, les enseignants hommes, avouent mobiliser leurs émotions en classe dans le seul but, d'améliorer le rendement moteur de l'élève. Par contre, les enseignantes jugent que les émotions de l'enseignant en classe jouent des rôles importants dans la maîtrise de la classe ainsi qu'à l'amélioration de la prestation de l'élève. Même si les enseignants hommes n'avouent pas utiliser leurs réactions émotionnelles pour la maîtrise de la classe pour sauvegarder leurs orgueils, pratiquement, les enseignants hommes et femmes mobilisent leurs émotions pour la gestion de classe et pour inciter l'élève à s'investir et à améliorer sa prestation. Cela veut dire que les enseignants, peu importe leur genre, mobilisent leurs émotions en

classe que se soit pour la gestion pédagogique ou didactique a fin de faire réussir leurs séances pratique.

Donc le genre de l'enseignant impacte les conceptions que se font les enseignants d'EPS à propos de la gestion des attitudes émotionnelles, mais il n'influence pas cette gestion au cours de la pratique enseignante.

3.3. Analyse détaillée de la gestion des attitudes émotionnelles de l'enseignant en classe.

3.3.1. Le test Khi 2 analytique.

Nous avons approfondi nos investigations aux niveaux des détails de la gestion des émotions de l'enseignant en classe et cela selon l'ancienneté et le genre de ce dernier. Nous avons analysé les paramètres utilisés par tous les enseignants y compris les étudiants stagiaires pour exprimer ou simuler des émotions au cours de la pratique enseignante. Nous avons soumis nos résultats au test Khi 2, le tableau suivant récapitule les résultats obtenus:

Tableau n° 3 : Expressions émotionnelles de l'enseignant d'EPS au cours de la séance

Profil de l'enseignant	Ancienneté	Genre
Expression émotionnelle	Valeur de P	
Postures	.279	.383
Gestes	.139	.544
Mimiques	.156	.544
Voix	.237	.520
Langage	.115	.579

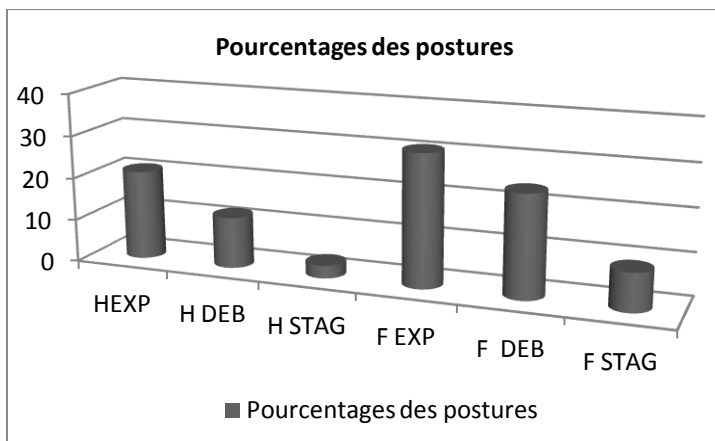
Selon le tableau 3 il n'ya pas de différences significatives entre les expressions émotionnelles des enseignants au cours de leur pratique enseignante aux détriments de l'ancienneté et du genre. Donc tous les enseignants mobilisent leurs émotions en classe pour influencer la prestation de l'élève.

3.3.2. Les pourcentages.

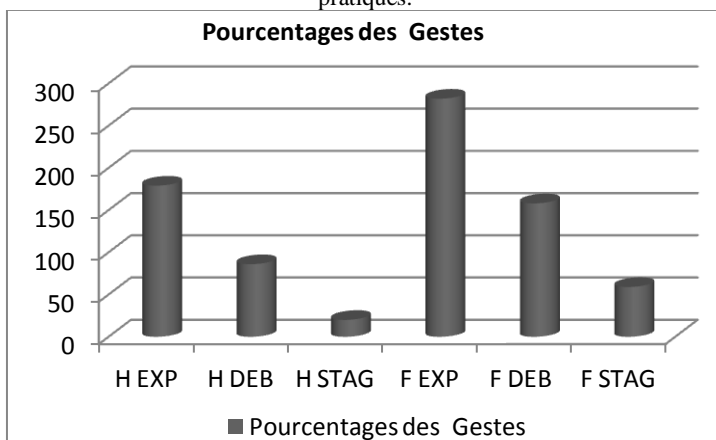
Nous avons soumis les paramètres utilisés, par tous les enseignants y compris les étudiants stagiaires, pour exprimer ou simuler des émotions au cours de la pratique enseignante aux pourcentages. Les résultats sont schématisés par les histogrammes suivants :

Selon l'histogramme 1 nous remarquons que les enseignants participants à notre étude, ainsi que les étudiants stagiaires marquent des postures, aux cours de leurs pratiques enseignantes, pour exprimer une réaction émotionnelle bien déterminée mais à des pourcentages différents. Nous remarquons que les enseignants expérimentés s'expriment plus avec des postures corporelles au cours de la pratique enseignante que les enseignants débutants et les étudiants stagiaires. Alors que les femmes sont majoritaires pour les expressions corporelles. Ainsi donc, nous dirons que le genre de l'enseignant ainsi que l'ancienneté professionnelle impactent l'utilisation des postures corporelles de l'enseignant d'EPS, aux cours des séances pratiques.

Histogramme n° 1: pourcentages des postures de l'enseignant d'EPS aux cours des séances pratiques.



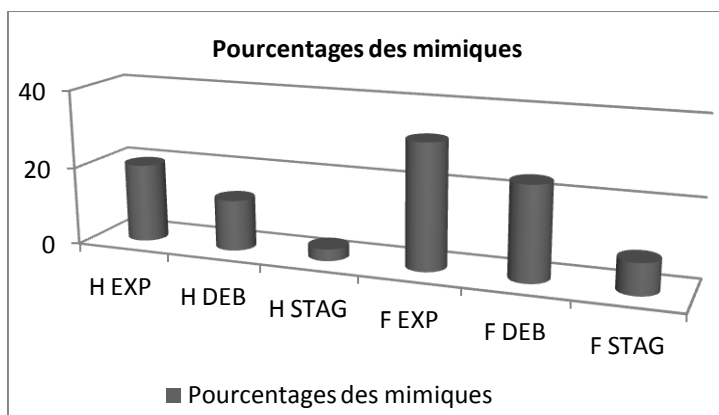
Histogramme n° 2: pourcentages des gestes de l'enseignant d'EPS aux cours des séances pratiques.



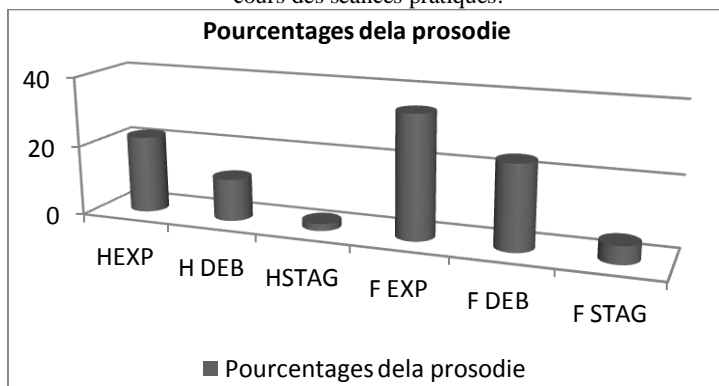
Selon l'histogramme 2 nous remarquons que les enseignants et les étudiants stagiaires font des gestes pour exprimer leurs positions des élèves mais à des pourcentages différents. Les expérimentés ont le plus grand pourcentage. Alors que les femmes utilisent plus des gestes pour s'exprimer et marquer leurs positions au cours des séances pratiques. Ainsi donc, le genre et l'ancienneté professionnelle de l'enseignant d'EPS affectent l'usage des gestes expressifs aux cours de la pratique enseignante.

Selon l'histogramme 3 nous remarquons que les enseignants utilisent les expressions faciales pour exprimer leurs réactions envers les élèves. Nous remarquons aussi, que les pourcentages différents d'une catégorie d'enseignant à une autre le plus important pourcentage est en faveur des enseignants expérimentés. Alors que selon le genre, nous constatons que les femmes usent plus des expressions faciales pour réagir.

Histogramme n° 3: pourcentages des mimiques de l'enseignant d'EPS aux cours des séances pratiques.



Histogrammes n° 4: pourcentages de la prosodie de la voix de l'enseignant d'EPS aux cours des séances pratiques.



Selon l'histogramme 4 les enseignants et les étudiants stagiaires exploitent la prosodie de la voix pour faire parvenir leurs positions aux élèves mais à des pourcentages différents. Nous remarquons que le plus important pourcentage de la prosodie de la voix est marqué par les enseignants expérimentés suivis par les enseignants débutants par un pourcentage considérable. Les étudiants stagiaires marquent le plus faible pourcentage. Selon le genre, le pourcentage de l'utilisation de la prosodie de la voix aux cours des séances d'EPS de la part des femmes est majoritaire par rapport au pourcentage des hommes.

Les résultats selon le test Khi 2 globale et Khi 2 analytique montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre la gestion des émotions des enseignants aux cours des séances pratiques et cela selon le genre et l'expérience de l'enseignant. Par contre les résultats selon les pourcentages des paramètres de gestion des émotions des enseignants au cours de la pratique enseignante dévoilent que le genre et l'expérience influencent l'expression des émotions (posture, mimique, geste et prosodie).

4. Discussions et conclusion.

Nous sommes conscients du fait que nos résultats obtenus de l'enquête empirique ne sont pas généralisables. En effet, nous avons travaillé sur un échantillon de convenance, composé de 20 professeurs d'EPS et 10 étudiants stagiaires exerçant dans des gouvernorats de Tunis I et II, Manouba, Ariana et Ben Arous. Cet échantillon ne représente nullement tous les professeurs exerçant dans les 180 lycées de Tunisie. C'est pour cela nous invitons nos collègues des autres ISSEP qui le souhaitent à refaire la même enquête empirique pour étendre les résultats à l'ensemble des enseignants. Et nous sommes disposés à leur fournir le protocole d'expérimentation utilisé.

Les principaux résultats de cette étude tendent à démontrer que les enseignants avancent des conceptions différentes à propos de leurs pratiques enseignantes, sauf que pratiquement, ils présentent des formes stables et des stratégies communes de l'exploitation émotionnelle en classe. Ces résultats coïncident avec les travaux antérieurs de plusieurs auteurs. (Nault & Fijalkow, 1999) considèrent que c'est difficile de passer d'« *une représentation idéaliste* » à sa pratique au quotidien. Pour Boizumault, Cogérino, (2012) des contradictions apparaissent dans les propos sur les croyances initiales lorsque les enseignants se voient dans l'action confrontés à la vidéo de séance pratique.

D'après (Piot, 1997) il n'existe pas un enseignant « *type* » et que les représentations que se font les enseignants de leurs pratiques et les conceptions pédagogiques revêtent un caractère composite interdisant ainsi de considérer les enseignants comme un « *ensemble homogène* ».

(Flandin & Ria, 2011) parlent du « *style professionnel* » de l'enseignant qui peut se rapprocher ou s'éloigner du modèle commun. Ces auteurs affirment que les enseignants chevronnés peuvent rencontrer des situations difficiles et conflictuelles alors que des traies d'expertise précoce peuvent être observées chez des enseignants débutants, voir même pour des gestes professionnelles considérées comme efficaces dans un contexte d'enseignement et pas dans un autre. Ses propos se joignent aux propos de (Berliner, 1988) qui confirme qu'une personne à un stade de développement donné peut, dans des situations particulières, se comporter comme une personne appartenant à un stade de développement plus avancé.

Cette tentative de synthèse générale nous permettra de déterminer l'influence de l'ancienneté professionnelle et du genre de l'enseignant sur ses conceptions et sur ses actions pratiques sur terrain. Les enseignants, appartenant à notre expérimentation, y compris les étudiants stagiaires, mobilisent leurs émotions en classe que se soit pour la gestion pédagogique ou didactique à fin de faire réussir leurs séances pratique. Nos résultats coïncident avec les résultats de certains chercheurs considérant les émotions de l'enseignant comme artefacts cognitifs.

4.1. Ancienneté de l'enseignant / Gestion émotionnelle.

Pour plusieurs chercheurs l'environnement éducatif, en général, (cuisinier et Pons, 2011 ; Rusu, 2013) spécifiquement, la leçon d'EP (Visioli, Trohet et Ria, 2008) sont des milieux favorables pour la naissance, le développement et les échanges de ressenti et des expressions émotionnels que se soit positifs ou négatifs entre l'enseignant et ses élèves.

Pratiquement en éducation physique, pour plusieurs auteurs (Visioli & Ria, 2007; Visioli et al., 2011; Visioli et al., 2008) c'est par des ajustements continus

de leurs gestes professionnelles : postures, gestes, placement déplacement et une proximité interpersonnelle particulière, que les enseignants exploitant une large palette d'émotion et diffusent, notamment, à travers ces comportements non verbaux ce qu'ils attendent des élèves et ils obtiennent des effets variés sur ces derniers.

Boizumault, Cogérino, (2012) affirment, que les enseignants, utilisent les formes des communications non verbales en EPS, notamment le toucher, de manière, non consciente, car dans leur propos ils insistent à éviter ces gestes, sauf que dans leurs pratiques au quotidien, ils l'utilisent et quand ils sont confronté à leurs actions, les enseignants l'argumentent que c'est nécessaire pour aider l'élève et gagner du temps dans tous ses aspects. Ses auteurs mettent en évidence que la « *mise en scène* » ou la « *théâtralisation* » corporelle, à travers les gestes professionnels qui se développent en action, s'avère efficace pour favoriser la gestion pédagogique et l'apprentissage en EPS.

Plusieurs études ont été menées sur la dynamique émotionnelle des enseignants dans le domaine de l'éducation physique et sur l'expression de leurs réactions observables tant chez les intervenants débutants (Ria & Chaliés, 2003; Ria & Durand, 2001; Ria et al., 2001) que aux niveaux des enseignants experts (Boizumault & Cogérino, 2010; Burel, 2014; Visioli & Ria, 2007; Visioli et al., 2011; Visioli et al., 2008) tous ces auteurs soulignent l'omniprésence et la dynamique et le rôle des émotions dans et sur l'action professionnelle quotidienne des enseignants d'éducation physique, ses auteurs démontrent que l'expérience professionnelle affecte et agit sur la dynamique et la tonalité émotionnelle au cours de leçon d'éducation physique.

Pour Ria et al (2001) les premières expériences d'enseignement sont marquées par des difficultés d'« *apprentissage intense du métier* », les enseignants débutants éprouvent un sentiment de frustration, d'agacement de déception. Par conséquence, ses auteurs confirment que les enseignants débutants éprouvent des attentes contradictoires de leurs actions réellement concrétisées en classe. Ses propos sont consolidés par les travaux de Ria et Durand, (2001) qui démontrent que c'est l'évolution de la tonalité émotionnelle, de l'enseignant débutant, qui guide ces prises de décisions et ces actions en classe.

Pour Visioli, Trohel, Ria, (2008) ce début de carrière s'inspire souvent de l'entrée sur scène théâtrale : « *entrer dans la peau d'un prof* » est comparable à l'entrer sur scène affronter un public avec le trac, jouer son rôle, simuler des attitudes, ces premiers face à face, engendrent « *l'angoisse, la peur, la fatigue, et l'épuisement* ».

Par contre, Visioli, Trohel et Ria, (2008) démontrent une stabilisation de la dynamiques des expériences émotionnelles des enseignants chevronnés au cours de leur exercice du métier, argumentant que ses derniers détectent des indices leur permettant d'anticiper une agitation potentielle ou une perturbation qui va dévier le cours de leçon ou l'ambiance générale. Ces propos sont en congruence avec ceux du Burel, (2014) qui confirme, qu'au fil du temps, les enseignants tissent implicitement des stratégies pour affronter toute situation délicate et acquérir progressivement des moyens d'agir pour faire face.

Pour Visioli et Ria, (2007), les enseignants mettent en scène leur émotion pour avoir de l'impact sur les élèves c'est une sorte de « théâtralisation » des émotions, avec le temps ils apprennent à camoufler et à mettre des scènes qui expriment des émotions qui ne correspondent pas à ce qu'est réellement ressenti (Visioli, Ria, Trohel, 2011).

L'usage des émotions pour avoir d'impact sur les élèves à des fins pédagogiques permet à plusieurs auteurs, (Visioli, Ria, 2007 ; Visioli, Trohel, Ria, 2008) d'envisager les émotions comme artefacts pédagogiques à des fins éducatives. Visioli & Ria, (2007) affirment que l'enseignant, à un certains moment, doit manifester une « *forme d'empathie* » a fin de dévoiler les préoccupations, les attentes, les intérêts individuels et collectifs des apprenants. Ces auteurs expliquent que pour pouvoir garder pour soi les visées de ses gestes, mérite, de l'enseignant, des années d'expérience et un raffinement permanent de sa gestuelle.

4.2. Genre de l'enseignant / Gestion émotionnelle.

Selon Couchot-Schiex, (2007a), les signes émis par l'enseignant sont responsable du climat affectif qui oriente l'ambiance de la classe. Ce climat est impacté positivement lorsque l'enseignant encourage, sollicite les élèves et émet des louanges, il est impacté négativement lorsque l'enseignant critique, menace et témoigne d'impatience et d'ironie envers les élèves. Cette auteure a remarqué des différences accentuées au niveau de la communication non verbale entre les hommes et les femmes, les attitudes gestuelles sont marquées par une impression physique, des signe d'autorité et une voix forte de la part des enseignants par contre les enseignantes s'expriment à travers des attitudes corporelles plus affectueuses marque par l'écoute, la sollicitude en se penchant vers les élèves pour se placer à leur hauteur et elles ne font guerre usage des signes d'autorité. Les enseignantes différencient la puissance de leur voix, utilisant, ainsi, une voix douce pour s'adresser aux filles, par contre, une voix forte est utilisée pour communiquer avec les garçons. Les enseignants gèrent strictement l'activité des élèves, par conséquent, les femmes se trouve plus souple sur ce point.

Pour Vinson, (2013), le non verbal est utilisé aussi bien par l'enseignant que par l'enseignante sauf qu'il n'est pas exploité de la même façon, l'enseignante manipule les élèves (uniquement les filles) alors que l'enseignant ne fait jamais ou exceptionnellement recours à cette procédure de manipulation.

Pour conclure nous dirons que les résultats obtenus sont ici modulés par deux grandes variables, le déclaré et le réalisé. Chacune de ces grandes variables se déclinent selon l'ancienneté professionnelle et le genre de l'enseignant d'EPS. En effet, L'ancienneté professionnelle et le genre de l'enseignant impactent les conceptions que se font les enseignants d'EPS à propos de la gestion des attitudes émotionnelles, mais ils n'influencent pas cette gestion au cours de la pratique enseignante. Ainsi donc nous remarquons que les conceptions de l'enseignant ne sont pas toujours en cohérence avec sa pratique enseignante.

L'étudiant stagiaire pense qu'il doit être spontané, donc il simule ses émotions en classe de manière inconsciente ignorant l'impacte des attitudes émotionnelles de l'enseignant sur le comportement de l'élève. Alors que l'enseignant débutant invente des attitudes émotionnelles consciemment mais

avoue ne les utilisées qu'en cas de besoin. Par contre l'enseignant expérimenté invente, consciemment et en permanence, ses réactions émotionnelles pour influencer les élèves. La femme enseignante, pense plus avec son identité féminine et agit, aussi bien, avec son identité féminine que son identité professionnelle. Par contre, le stéréotype masculin module les pensées de l'enseignant homme. L'acteur pense de manière orgueilleuse qu'il ne mobilise ses sentiments en classe que pour améliorer les performances des élèves uniquement. Ces interférences des identités facilitent et favorisent la pratique enseignante de la femme alors que le stéréotype masculin, élargit l'écart entre les pratiques enseignantes de l'homme et ses représentations.

Les stratégies d'exploitation des attitudes émotionnelles de l'enseignant, aux cours des séances de gymnastique, sont marquées par une régularité et une typicalité. La simulation et la mobilisation des émotions de l'enseignant, en classe, comme étant artefacts pédagogique à des fins éducatives, sont marquées par une flexibilité et une adaptabilité, à la réalité de la classe.

Bibliographie.

- Aubergé, V. (2002). Prosodie et émotion. Paper presented at the actes des deuxièmes assises nationales GDR i3 Information Interaction Intelligence Broché.
- Bachorowski, J.-A. (1999). Vocal expression and perception of emotion. *American psychological society*, 53-57.
- Banse, R., & Scherer, K. R. (1996). Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expression. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 614-637.
- Banziger, T., GrandJean, D., Bernard, P.-J., Klasmeyer, G., & Scherer, K. (2001). Prosodie de l'émotion: étude de l'encodage et du décodage. *cahiers de linguistique Française*, 23, 11-37.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. *American association of colleges for teacher education*, 1-28.
- Boizumault, M. B., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS: les communications non verbales aux service de l'efficacité de l'enseignant *STAPS*, 98, 67-79.
- Burel, N. (2014). L'ancrage des compétences émotionnelles dans le corps vivant : études auprès d'enseignants d'Education Physique et Sportive. *Recherches et éducations*, 12(89- 103), 89.
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage Vers le plaisir d'apprendre. Retrieved from <http://revue-educatio.eu> website:
- Coulson, M. (2004). Attributing emotion to static body postures: recognition accuracy, confusions, and viewpoint dependence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(2), 117-139.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. *Hal. archives ouvertes-Fr*, 1-13. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604> website:
- Darwin, C. (1871). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris: éditions du T. H. S. Delandsheere, G., & DelChambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant, comment les maitres enseignent II*. Paris: FernandNathan.
- Duclos, S. D., Laird, J. D., Schneider, E., Sexter, M., Stern, L., & VanLighten, O. (1989). Emotion specific effects of facial expressions and postures on emotional experience. *journal of personality and social psychology*, 57(1), 100-108.
- Ekman, P. (1965). Differential communication of affect by head and body cues. *personal and social psychology*, 2, 726-735.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of non-verbal behavior categories, origins usage and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
- Ekman, P. (1977). Biological and cultural contribution to body and facial movement. In B. Blacking (Ed.), *The anthropology of the body* (pp. 34-38). San Diego: Academic press.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approches to emotion* (pp. 319-344). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Flandin, S., & Ria, L. (2011). Entrer dans le métier en milieu difficile. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01147703>.
- Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and labour? Toward and optimal exploitation of human capital and knowledge management. *les cahiers de la Maison des Sciences Economiques, serie rouge Paris. Université Panthéon-Sorbonne, 113*, 1-35.
- Gendron, B. (2007). Les compétences émotionnelles de leadership éthique de l'enseignant: un capital émotionnel essentiel pour une dynamique de réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle. Paper presented at the Compétences et socialisation, Montpellier.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant, la figure de leadership en pédagogie. Paper presented at the 5ème colloque questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur Brest. France
- Genevois, G. (1992). Etho-psychologie des communications et pédagogie. *Revue Française de pédagogie: RFP*, 100, 81-103.
- Gosselin, P. (2004). La reconnaissance de l'expression faciale des émotions. In G. Kirouac (Ed.), *Cognition et Emotion* (pp. 97-114). les presses de l'université Laval: les éditions l'IQRC.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001b). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Education et francophonie*, 29, 175-199.
- Hess, U. (2004). Emotion ressentie et simulée In G. Kirouac (Ed.), *Cognition et Emotions* (pp. 115-127). Les presses de l'université Laval: les éditions de l'IQRC.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Létor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 53, 1-36.
- Martinand, J. L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécaniques en classe. In A. Giordan (Ed.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique: enseignement et vulgarisation. Actes des troisième journées internationales sur l'Education Scientifique* (pp. 149-154). Paris: université Paris 7.
- Matsumoto, D., & Ekman, P. (1989). American-Japanese cultural differences in judgments of facial expressions of emotion *Motivation and Emotion*, 13, 143-157.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. la gestion de la classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Philippot, P. (2007). Qu'est ce qu'une émotion ? *Emotion et psychothérapie*, 11-64.
- Piot, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques: une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. L'identité

- Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques
N°13 (2018/1) (Mars 2018)
- enseignante entre formation et activité professionnelle. *Recherche & Formation*, 25, 113-123.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage 33. Retrieved from <http://edso.revues.org/174> website:
- Ria, L., & Chaliés, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité le cas des enseignants débutants. *recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 42, 7-19.
- Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.
- Ria, L., Saury, J., Séve, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en éducation physique. *Science et Motricité*, 42(47-58).
- Rusu, C.-E. (2013). Le rôle des compétences émotionnelles dans la relation enseignant-élèves. Paper presented at the Congrès AREF, actualité de la recherche en éducation et en formation, Montpellier.
- Saarni, C., & Lewis, M. (1993). Deceit and illusion in human affair. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *Lying and deception in everyday life* (pp. 1-29). New York: Guilford Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémiologique*. Berne: Peter Lang.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Visioli, J., & Ria, L. (2007). Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques? Paper presented at the Analyse des pratiques en EPS expériences marquantes et gestes professionnelles, Clermont-Ferrand.
- Visioli, J., Ria, L., & Trohel, J. (2011). Corps théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves: apport d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique Paper presented at the Le travail enseignant au XXIe siècle perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle, Lyon.
- Visioli, J., Trohel, J., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité des enseignants experts en cours d'EPS : une approche sociale, située et communicationnelle des émotions. Paper presented at the Efficacité et équité en éducation, Renne.
- Wallbott, H. G. (1998). Bodily expression of emotion. *European Journal of Social Psychology*, 28, 879-896.