Document généré le 11 mai 2025 18:25

Revue des sciences de l'éducation

Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires

Franck Martin, Agnès Morcillo et Jean-François Blin

Volume 30, numéro 3, 2004

URI : https://id.erudit.org/iderudit/012083ar
DOI : https://doi.org/10.7202/012083ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Martin, F., Morcillo, A. & Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 579–604. https://doi.org/10.7202/012083ar

Résumé de l'article

Notre étude concerne le personnel éducatif des établissements du secondaire. Elle se centre sur la prise en compte des émotions dans l'activité réelle de ce personnel. Ces émotions interviennent lors de perturbations scolaires. Elles enclenchent une dynamique cognitivo-émotionnelle qui gère des comportements réponses. Ces comportements ne s'inscrivent pas dans des pratiques professionnelles réfléchies. La problématique posée et les résultats obtenus, grâce à une analyse de similitude, incitent à proposer une réflexion sur l'inscription méthodologique, dans les programmes de formation, des bases utiles à la gestion des perturbations scolaires.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2004

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX, n° 3, 2004, p. 579-604

Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires

Franck Martin, formateur
Agnès Morcillo, maître de conférences
Jean-François Blin, maître de conférences
Institut universitaire de formation de maîtres, Midi-Pyrénées

Résumé – Notre étude concerne le personnel éducatif des établissements du secondaire. Elle se centre sur la prise en compte des émotions dans l'activité réelle de ce personnel. Ces émotions interviennent lors de perturbations scolaires. Elles enclenchent une dynamique cognitivo-émotionnelle qui gère des comportements réponses. Ces comportements ne s'inscrivent pas dans des pratiques professionnelles réfléchies. La problématique posée et les résultats obtenus, grâce à une analyse de similitude, incitent à proposer une réflexion sur l'inscription méthodologique, dans les programmes de formation, des bases utiles à la gestion des perturbations scolaires.

Introduction

Le traitement médiatique des faits de violence à l'école construit une représentation sociale de la violence scolaire très éloignée de la réalité vécue au quotidien par les enseignants. Cette dramatisation en entraîne certains sur la fausse piste de l'autoritarisme et de la sanctuarisation de l'école.

Cependant, d'autres formes de perturbations, tout aussi conséquentes mais moins spectaculaires, donc moins médiatisées que les actes délictueux, sont produites non seulement par les conditions sociales et culturelles, mais aussi par l'institution scolaire qui génère des frustrations à l'origine de nombreux « mal-être ». En effet, les formes de perturbations mineures participent de l'ordinaire des situations scolaires, et l'accumulation quotidienne des « symptômes à bas bruit » (Fotinos, 1996) comme l'agitation, la passivité, l'absentéisme, l'incivilité, etc. dans les établissements créent les conditions favorables à l'émergence de déviances pénales. Ainsi, la répétition journalière des perturbations est vécue comme un échec menaçant pour l'identité professionnelle des personnels de la communauté scolaire.

À l'instar de l'équipe ESCOL, qui s'intéresse au problème de l'échec scolaire (Charlot, 1997), nous avons mené une recherche visant à étudier de l'intérieur l'expérience des sujets confrontés aux perturbations scolaires. Cet article tentera de montrer que, confrontés à des événements scolaires perturbants, le personnel mobilise des dynamiques vectorisées émotionnellement (Karli, 1995) en décalage avec leur professionnalité.

Les situations de dérégulations scolaires

Les perturbations du quotidien scolaire, qui sont partout sensibles et dénoncées, s'avèrent d'intensité variable et de nature différente selon les contextes et les acteurs éducatifs.

Les atteintes à la forme scolaire

Les perturbations scolaires (Blin, 2001) relèvent plus souvent d'infractions à l'ordre habituel des choses : ce sont ces formes de violence qui apparaissent les plus problématiques pour le personnel (Tableau 1).

En conséquence, une définition des perturbations scolaires réduite au pénal (actes délictueux) ne peut rendre compte de la complexité de ce phénomène. De plus, les conduites relevant du judiciaire sont souvent l'aboutissement d'une répétition des perturbations mineures et de conflits. Comme le souligne Prairat (1999), les perturbations scolaires constituent des atteintes aux deux facettes du « vivre ensemble » à l'école :

- une facette régulée de l'ordre scolaire, par l'existence de lois scolaires formalisées dans le règlement interne (par exemple, le retard au cours est une atteinte à l'obligation de ponctualité) ;
- une facette ritualisée de l'ordre scolaire, supposant l'existence de conventions, de rites et de coutumes propres à l'école (par exemple, échanger des petits papiers durant la classe, bavarder pendant l'exposé de l'enseignant sont des atteintes au rituel scolaire).

Ce qui fait la spécificité des perturbations scolaires, ce sont non pas les actes délictueux (agressions, vols), mais des atteintes à la forme scolaire. La théorie de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994) définit l'ensemble des pratiques scolaires comme une forme particulière de relations sociales. Elle organise méthodiquement le rapport des enfants aux savoirs et, de ce fait, le cadre scolaire se présente comme une « organisation cognitive » (Amigues et Zerbato-Poudou, 1996). Les perturbations scolaires désorganisent les différents éléments de la forme scolaire : la gestion du temps (découpage de l'année, de la semaine, de la journée), de l'espace, des contenus (les savoirs sont découpés, codifiés, systématisés), des supports d'apprentissage (manuels, matériel pédagogique, cahiers des élèves), des procédés d'apprentissage (leçons, exercices), de la relation pédagogique, des méthodes.

Notre recherche, centrée sur l'expérience des sujets, nous conduit à distinguer les perturbations scolaires de celles qui sont vécues par le personnel. Pour ce faire, nous utilisons spécifiquement l'expression « dérégulation scolaire » pour désigner les perturbations scolaires vécues de manière déplaisante par le personnel.

TABLEAU 1

Perturbations scolaires colligées auprès du personnel des collèges et lycées d'accueil de notre recherche

Violence symbolique
- absentéisme occasionnel ou régulier, anorexie scolaire ;
- passivité, indifférence à l'enseignement ;
- troubles de l'attention, rêvasser, chahut anomique ;
- faire autre chose que le travail demandé ;
- refuser de faire un travail ;
- quitter la classe sans demander l'autorisation ;
- dormir en classe, bâillements, soupirs, etc. ;
- attitude consommatrice de service scolaire ;
- mise en cause de la compétence des enseignants.
Incivilités
- bavardage, rire, agitation, déplacement en classe ;
- contestation des notes, du travail, des contenus ;
- provocation, grimace, faire le clown, résistance ;
- faire passer des mots en cours ;
- interrompre les autres élèves dans leur intervention ;
- interrompre l'enseignant ;
- arriver en retard ;
- écouter son baladeur, fumer, boire, manger en classe ;
- agressivité, attitude de défi, injure, grossièreté ;
- chantage, menace verbale ;
- propos sexistes à l'encontre de l'enseignant ;
- racisme et stigmatisation entre élèves ;
- harcèlement sexuel ;
- caïdat dans la classe.
Violence physique
- détérioration du matériel (graffiti, casse, etc.) ;
- vandalisme (boucher les toilettes, uriner dans les poubelles) ;
- *bizutage*, bagarre ;
- racket sur les devoirs, sur les biens (taxer cigarettes, vêtements, matériel, etc.) ;
- violence sexuelle entre élèves ;
- violence physique sur un élève ou un adulte ;
- violences intériorisées : conduites addictives (alcool, tabac, drogue), automutilation, anorexie, suicide.

Le vécu émotionnel des situations de dérégulation scolaire

Notre recherche s'intéresse à la compréhension des activités professionnelles du personnel confronté à des situations perturbantes. Ainsi, la mobilisation du terme situation, entendu comme un état complexe résultant de l'interaction, à un moment déterminé, d'une personne avec son environnement physique, affectif, social, pour analyser les dérégulations

scolaires signifie la prise en compte de leur dimension subjective ainsi que des aspects affectifs qui s'y jouent. En dépassant une conception fonctionnaliste des activités scolaires, il devient possible d'entendre le sujet de la situation comme un être socialement inséré et de proposer ainsi des approches pluridimensionnelles des situations de dérégulation scolaire. Le personnel donne sens aux situations à partir de connaissances, de représentations et de valeurs élaborées dans la relation à autrui (Curie, Hajjar, Marquié et Roques, 1990).

La complexité des situations scolaires exige des modèles théoriques et des outils d'analyse qui ne soient pas réducteurs et qui informent sur leurs aspects multidimensionnels.

Le modèle du Système des activités professionnelles (Blin, 1997) nous permet une première approximation de la manière dont les personnels vont donner du sens aux situations de dérégulation scolaire. Il correspond à « un agencement ordonné des pratiques, des représentations et des identités professionnelles aptes à s'adapter aux contraintes de l'organisation et à s'autoréguler sous la pression des acteurs collectifs » (Blin, 1997, p. 61). Cet agencement fait « système », c'est-à-dire que ses composants agissent les uns sur les autres et les uns par rapport aux autres. Dès lors, l'intelligibilité des situations réelles suppose une approche combinant organisation, représentation et identité (Barbier, Berton et Boru, 1996).

Ce modèle (SAP) privilégie l'étude des relations entre :

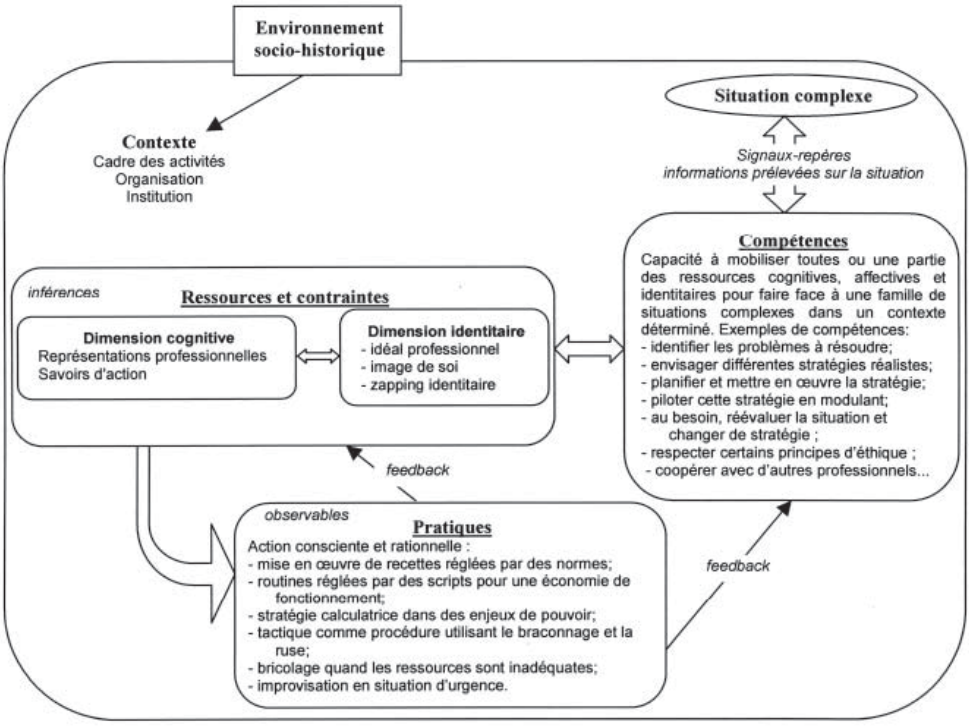
- le contexte professionnel recouvrant l'ensemble de la forme scolaire ;
- les compétences, ensemble de capacités pour faire face aux situations complexes en contexte professionnel ;
- les ressources et contraintes du sujet professionnel articulant ses représentations et ses identités professionnelles ;
- les pratiques professionnelles définies comme des systèmes complexes d'actions et de communications, socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre les individus participant aux activités d'un même contexte professionnel.

Cette formalisation pour analyser l'activité réelle autorise la prise en considération des règles informelles qui fondent les multiples bricolages permettant aux acteurs (enseignants et élèves) d'exercer leur pratique et d'atteindre leurs buts en investissant les espaces de liberté. Ainsi, le SAP traduit, pour une large part, l'exercice de la professionnalité. Cette dernière recouvre à la fois les capacités, les savoirs, la culture et l'identité (Bourdoncle et Mathey-Pierre, 1995). Elle concerne spécifiquement la personne avec ses acquis et ses capacités à les mettre en œuvre dans un contexte professionnel (Courtois, Lacoste et Dufour, 1997). Toujours en construction, elle repose sur la capacité à identifier et à résoudre des problèmes professionnels (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994).

Pour autant, la compréhension de l'activité éducative en situation de dérégulation scolaire suppose de prendre en compte la dimension affective liée au travail (Dejours, 1987). L'analyse des dérégulations scolaires ne peut se limiter à une approche des conduites circonscrites au champ cognitif, car les événements perturbateurs provoquent non seulement des changements dans les équilibres cognitivo-praxiques, mais aussi dans ceux relevant du champ affectif. Comme le souligne Amério (1987) :

FIGURE 1

Schématisation du modèle Système des activités professionnelles (SAP)



Si nous regardons le changement comme une forme d'interruption qui intervient sur les schémas habituels du milieu de l'individu, nous devons lui reconnaître non seulement les caractéristiques de moments cognitifs de réorganisation du monde mental et de l'action, mais aussi celles d'expériences émotionnelles plus ou moins intenses (p. 132).

Ainsi la relation éducative sécrète des situations où interfèrent cognitions et émotions. Ce qui fait dérégulation est donc non pas l'écart à la norme institutionnelle, mais le vécu douloureux, difficile sur le plan des affects, de certains événements scolaires. L'analyse de l'expérience douloureuse du personnel éducatif au regard des perturbations scolaires peut nous informer sur les relations entre les cognitions et les émotions mobilisées.

La question des dérégulations scolaires se joue donc en grande partie du côté du relationnel et de l'émotionnel dans la relation éducative. En conséquence, les questionnements portent non seulement sur la nature des pratiques et des comportements observés, mais également sur les raisons de leur mise en œuvre :

- Quels sont les facteurs psycho-affectifs concourant à la genèse de ces dérégulations et à leur escalade ?
- Comment ces perturbations sont-elles vécues et gérées par les professionnels ?

- Quel modèle théorique construire et quels concepts mobiliser pour rendre compte des situations de dérégulation scolaire et offrir des perspectives de remédiation ?

Partant de ce constat, nous avons construit une problématique de recherche centrée sur les aspects psycho-affectifs des situations de dérégulation scolaire. Le postulat de départ qui a fondé cette orientation de travail repose sur l'hypothèse d'une prévention et d'une gestion possible des dérégulations par la formation du personnel et, plus spécifiquement, par l'apprentissage des habiletés affectives et cognitives sous-jacentes aux compétences des professions éducatives.

Modèle théorique des dynamiques cognitivo-émotionnelles

L'objectif praxéologique de cette recherche visant à définir le cadre conceptuel d'une pratique éducative centrée sur les habiletés affectives et sociales induit de fait un mode d'appréhension syncrétique du sujet où sensations, pensées, émotions et comportements sont en interrelation. En conséquence, l'analyse des situations de dérégulation scolaire ne peut se satisfaire du SAP, qui s'inscrit dans une approche cognitive froide, mais suppose la construction d'un modèle mobilisant des théories issues de la psychologie cognitive, dite chaude, qui intègrent les processus émotionnels.

La plupart des situations de dérégulation scolaire sont générées par des événements non prévus par les sujets qui doivent, comme le souligne Perrenoud, « les traiter dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (1996, p.187). Dans ces situations, les processus de décision, c'est-à-dire de sélection d'une réponse parmi différentes options possibles, s'inscrivent difficilement dans le cadre d'un raisonnement et procèdent généralement d'une mobilisation des ressources cognitives et émotionnelles (Damasio, 1995). Très souvent, dans les situations de dérégulation scolaire, la ressource émotionnelle prend le pas sur la réflexion, l'affectif sur la raison, le vécu douloureux des événements sur leur rationalisation. Un certain nombre de travaux américains (Greenberg, Kuscher, Cook et Quamma, 1995 ; Hawkins, 1997 ; Oser, Dick et Patry, 1992) confirment que certains processus cognitifs et émotionnels sont très impliqués dans l'origine des comportements observés lors de perturbations scolaires. Ainsi, certains événements scolaires peuvent entraver les processus de raisonnement (de conscience réfléchie) et déclencher une dynamique cognitivo-émotionnelle associée à une réponse comportementale.

Comme le soulignent de nombreux auteurs (Beck, 1971 ; Karli, 1995 ; Rimé, Philippot, Boca et Mesquita, 1992), ce qui importe dans le déclenchement ou non de la perturbation d'une conduite, ce sont l'interprétation qui est faite de la situation et les états affectifs qui accompagnent les processus de perception et d'interprétation. Les situations de dérégulation scolaire mobilisent en profondeur les ressources affectives, cognitives et sociales des acteurs de la situation. En conséquence, nous posons l'hypothèse générale suivante : le vécu émotionnel des perturbations scolaires, le sens qui leur est attribué et la manière d'y répondre ou d'y faire face caractérisent les dynamiques cognitivo-émotionnelles activées dans de nombreuses situations de dérégulation scolaire.

Ces dynamiques activées en situation scolaire établissent des interactions incessantes entre les événements, toujours contextualisés, et des constructions complexes, spécifiques

au sujet social, articulant les produits à la fois cognitifs, affectifs et comportementaux qu'il s'est construit au cours des expériences passées. Les situations de dérégulation scolaire correspondent à l'état d'un système complexe d'interrelations entre des pensées, des émotions et des comportements contextualisés.

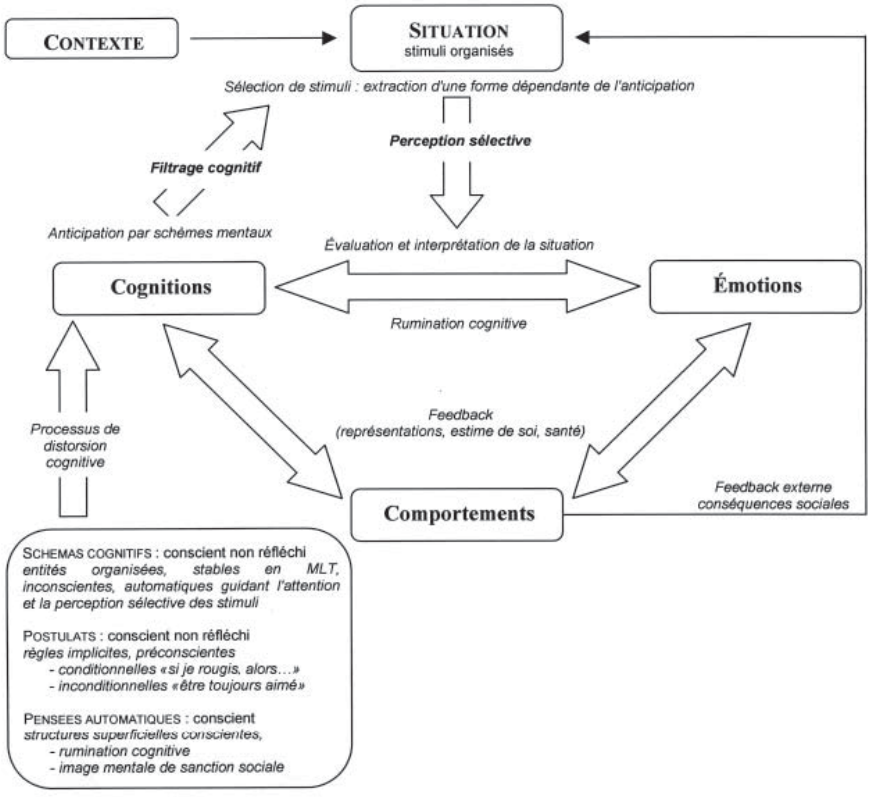
À partir de ces orientations, nous proposons un modèle théorique susceptible de rendre compte des processus cognitifs et émotionnels sous-jacents aux situations de dérégulation scolaire (Figure 2). Ce modèle s'inscrit dans le cadre des théories schématiques (Bower, 1981 ; Lang, 1984 ; Leventhal, 1982 ; Rimé *et al.*, 1992), c'est-à-dire des théories qui postulent qu'un ensemble d'informations émotionnelles est stocké en mémoire et a pour fonction de réactiver une émotion lorsqu'un de ses éléments est activé.

Le modèle des dynamiques cognitivo-émotionnelles articule :

- des cognitions : extraction d'une forme issue de l'interprétation et de l'évaluation de l'événement, des pensées automatiques et des ruminations cognitives induites par des schémas cognitifs ;

FIGURE 2

Schématisation du modèle d'analyse des situations de dérégulation scolaire, d'après Blin (2001)



- des états émotionnels : ressenti (état corporel lié au vécu émotionnel) et expression (éprouvé subjectif) ;
- des réponses comportementales : enchaînement plus ou moins automatisé d'actions ordonnées destinées à adapter l'individu à une situation telle qu'il la perçoit et l'interprète en fonction du contexte.

Présentation de la recherche

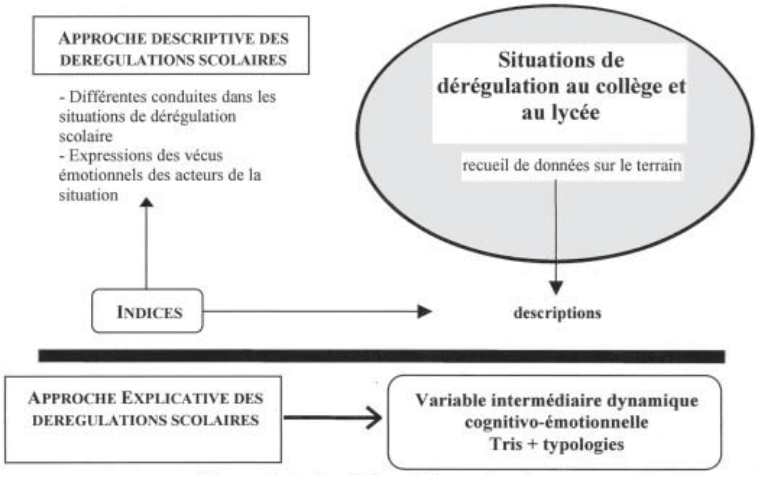
Nous devons à présent mettre en œuvre ce modèle, c'est-à-dire repérer les dynamiques cognitivo-émotionnelles activées par les acteurs face aux perturbations scolaires. L'hypothèse générale suppose de mettre en évidence des modes d'organisation spécifiques articulant cognition, émotion et comportement en situation de dérégulation scolaire.

Nous procéderons en deux temps (Figure 3) :

- une approche descriptive des situations de dérégulation dans des établissements du secondaire ;
- une approche explicative des situations de dérégulation à partir des dynamiques cognitivo-émotionnelles.

FIGURE 3

Présentation de la recherche



Méthodologie

L'analyse des situations de dérégulation scolaire s'est appuyée sur cinq établissements (lycées et collèges) de Midi-Pyrénées accueillant l'équipe de recherche. Après accord des chefs d'établissement, nous avons rencontré l'ensemble des personnels (enseignants, vie scolaire, ATOSS[1] et infirmières) afin de présenter les objectifs et solliciter la participation de chacun.

– Outil de recueil des données

Afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse générale et d'apporter des éléments de réponses aux questions de départ, nous avons construit un outil pour recueillir les données sur les perturbations scolaires et leur vécu émotionnel par les adultes de l'établissement sous la forme d'une fiche de vécu des perturbations scolaires (Tableau 2) distribuée à l'ensemble du personnel.

Procédure : l'adulte impliqué émotionnellement par une perturbation devait relater, au plus tard dans la journée, l'événement perturbateur, ses discours intérieurs, ses ressentis, ses émotions et ses comportements réponses dans cette situation.

Des boîtes aux lettres ont été prévues pour pouvoir déposer les fiches de manière anonyme.

– Codage des variables

L'analyse des fiches de vécu des perturbations scolaires a permis de construire les tableaux de codage des variables (Tableaux 3 à 8) en fonction des réponses des sujets. Si la réduction des informations s'imposait pour pouvoir réaliser des traitements statistiques, il convenait cependant que le codage conserve les lignes de force des propos tenus par les sujets. En conséquence, si les modalités des variables traduisent le regroupement des données exprimées dans les fiches, la variable « cognition » a nécessité une reconstruction par analyse sémantique des discours intérieurs (méthode des jurys) permettant de définir des catégories de schémas cognitifs (Beck et Freeman, 1990 ; Chabot, 1998 ; Hautekeete, 1995).

TABLEAU 2

Fiche de recueil des informations sur le vécu des perturbations par le personnel

Reportez votre N° d'anonymat dans la cadre :

Date : heure : lieu :
classe :

1. Description de la situation :
2. Description de l'émotion ressentie :
- 2.1 type d'émotion, de sentiment :
- 2.2 sensations corporelles :

3. Comportement(s) déclencheurs(s) :
4. Discours intérieur (pensées) lors des événements :
5. Stratégie personnelle (pensées, corporelles) utilisée pour contrôler l'émotion :
Autres remarques concernant votre vécu (vous pouvez écrire au verso) :

Détacher la fiche et la mettre dans la boîte aux lettres prévue à cet effet.
Merci de votre participation.

Les tableaux suivants décrivent les différentes modalités de nos six variables :

- La variable « Perturbations scolaires » (Tableau 3) correspond aux regroupements des réponses aux questions 1 et 3 de la fiche de vécu.

TABLEAU 3

Modalités de la variable « Perturbations scolaires »

1	Refus de travail, indifférence
2	Agitation, bavardage
3	Refus d'obéir, contestation
4	Provocation, insolence, mensonge
5	Insultes
6	Conflit entre élèves
7	Conflit entre adultes
8	Mise en cause de l'enseignant
9	Échec élève ou classe
10	Absence internat
11	Conduites addictives, anomiques
12	Problème avec parents
13	Bagarre
14	Autres, pas de réponse

- La variable « Type violence » (Tableau 4) correspond à un regroupement selon les catégories classiques de la violence scolaire.

TABLEAU 4

Modalités de la variable « Type violence »

1	Violence symbolique
2	Incivilité
3	Violence physique
4	Violence endogène

- La variable « Émotion » (Tableau 5) correspond aux réponses à la question 2.1 de la fiche de vécu.

TABLEAU 5

Modalités de la variable « Émotion »

1	Colère
2	Peur, panique
3	Tristesse
4	Surprise
5	Dégoût
6	Honte, gêne
7	Anxiété
8	Culpabilité
9	Impuissance, lassitude
10	Autres, pas de réponse

- La variable « Sensations » (Tableau 6) correspond aux réponses à la question 2.2 de la fiche de vécu.

TABLEAU 6

Modalités de la variable « Sensations »

1	Maux de ventre
2	Palpitations du cœur
3	Chaleur
4	Tension
5	Paralysie, frisson, oppression
6	Larmes
7	Excitation, démangeaison peau
8	Autres

- La variable « Cognitions » (Tableau 7) est une reconstruction par analyse sémantique des discours intérieurs permettant de définir des catégories de schémas cognitifs (réponses à la question 4).

TABLEAU 7

Modalités de la variable « Cognitions »

1	Être parfait, à la hauteur
2	Contrôler
3	Avoir raison, être approuvé
4	Être aimé, faire plaisir
5	Ça devrait, il faut que
6	Prévision catastrophique
7	Généralisation extrême
8	Attribution causale
9	Ne pas se faire avoir
10	Autres, pas de réponse

- La variable « Comportements réponses » (Tableau 8) correspond aux réponses à la question 5.

TABLEAU 8

Modalités de la variable « Comportements réponses »

1	Maîtrise de soi, silence, calme
2	Intervention physique
3	Rappel à l'ordre
4	Exclusion de la classe
5	Ignorer, centrer tâche, dépasser
6	Sortir de la classe, abandon
7	Sanction disciplinaire
8	S'expliquer, discuter, écouter
9	Appel à extérieur, soutien
10	Autres, pas de réponse

– Outils de traitement des données

Trois types de traitements statistiques ont été réalisés :

- une analyse descriptive classique donnant lieu à l'établissement d'histogrammes nous permettant de quantifier les types de perturbations scolaires, les distributions des

vécus émotionnels (variable Émotion), des éprouvés sensoriels (variable Sensations), des discours intérieurs (variable Cognitions) et des comportements ;

- des tris croisés afin de mesurer les liens entre Émotion, Cognition et Comportement ;
- une analyse de similitude qui met en évidence la manière dont les réponses sont liées entre elles par les individus. Cette analyse est classiquement utilisée dans l'étude des représentations sociales (Flament, 1981, 1986, 1989 et 1994 ; Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Elle permet la description structurale des liens entre Émotion, Cognition et Comportement par la mise en évidence des relations plus ou moins fortes liant les variables. L'analyse de similitude repose sur l'idée que deux modalités seront d'autant plus proches qu'un nombre d'autant plus élevé de sujets les traitent de la même façon. La relation de similitude peut être valuée pour traduire le fait que deux modalités vont ensemble plus ou moins fortement ou plus ou moins nettement. On peut donc calculer un coefficient permettant d'obtenir une matrice de similitude qui n'est guère expressive, aussi une manière classique de simplifier les données consiste à rechercher ce qu'on appelle l'arbre maximum. Cette étape consiste, à partir de la matrice de similitude, à construire le graphe composé de sommets (modalités) reliés par des arêtes (relations de similitude). Un arbre est un graphe connexe et sans cycle, et le premier sommet d'une chaîne ne peut être identique au dernier. Chaque arbre peut être valué par la somme de ses arêtes, et l'arbre maximum est celui qui est caractérisé par la plus grande valeur. Les modalités peuvent ainsi être ordonnées selon la force des relations qu'elles entretiennent. À partir de notre matrice de similitude (indice : contribution a posteriori du 2), nous avons construit, selon cette procédure, un graphe (Figure 4) représentant la structure des liens.

Résultats de la recherche

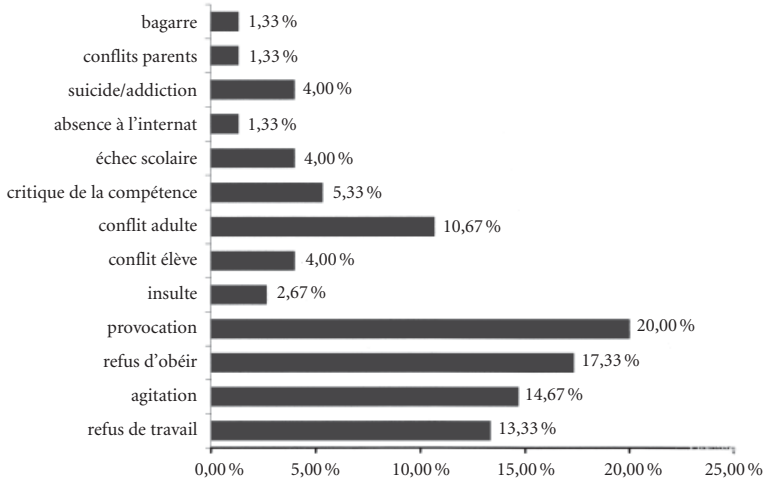
– Analyse descriptive

Le recueil des données a permis de récupérer dans les boîtes aux lettres 75 fiches de vécu.

La description des treize types de perturbations scolaires repérées dans les fiches de vécu (Graphique 1) confirme que la majorité d'entre elles relèvent plus d'atteintes à l'ordre habituel des choses (les symptômes à bas bruits) que de faits de violence relevant du pénal. Parmi celles-ci, quatre, présentées ci-dessous, recouvrent 65,33 % de l'ensemble des perturbations scolaires.

GRAPHIQUE 1

Distribution des modalités de la variable « Perturbations scolaires »



a) Les provocations et insolences (20 %)

Élève affalé sur la table, écharpe sur la tête, cachant son demi-sommeil en écoutant un baladeur.

Un élève joue à faire rebondir une balle de tennis alors qu'il est assis à son bureau.

Élève lisant son code de la route pendant le cours. La quatrième fois, je lui ai confisqué.

Pendant que j'écris au tableau, un élève envoie avec une sarbacane une cartouche d'encre qui se colle au tableau.

b) Le refus d'obéir et la contestation (17,33 %)

Un travail est demandé sur la recherche de concepts dans l'analyse d'un document. Un élève dit : « C'est bidon, on perd du temps, vous n'avez qu'à dicter. »

Je leur ai demandé de faire le silence et que je voulais entendre une mouche voler. Ils ont fait la mouche.

Rentré en classe, je demande à un élève de passer devant et de changer de place, car il est assez turbulent. Il refuse. Demande réitérée, il refuse. Je lui impose sous peine d'un avertissement, il ignore mes propos.

c) L'agitation et les bavardages (14,67 %)

Un élève se fait systématiquement remarquer à chaque cours par l'envoi de boulettes de papier, de craie et fait tomber son camarade de sa chaise. Il n'accepte pas mes interventions.

Un vendredi, dernière heure de la matinée, en classe le niveau sonore montait progressivement et tout à coup je me suis retourné et ils étaient tous en train de parler comme si je n'étais pas là.

Pendant la dernière heure de la journée, les élèves ont du mal à se concentrer. Je leur propose une série d'exercices sur la calculatrice, mais personne n'écoute les consignes. Les bavardages se sont répandus dans toute la classe et c'est devenu insupportable.

d) Le refus de travail et l'indifférence (13,33 %)

J'ai annoncé que deux élèves n'avaient pas rendu le rapport de stage et qu'ils s'exposaient à des appréciations désagréables. Ils m'ont répondu que c'était leur problème et qu'ils le rendraient en temps utile au mois de mai.

En cours, ils ont mis un certain temps à s'asseoir, à retrouver leurs fiches d'exercices, le silence n'arrivait pas. On a fait deux exercices, un élève mangeait des gâteaux, un autre faisait passer je ne sais quoi, un autre faisait des réflexions. Aucun élève ne souhaitait participer oralement.

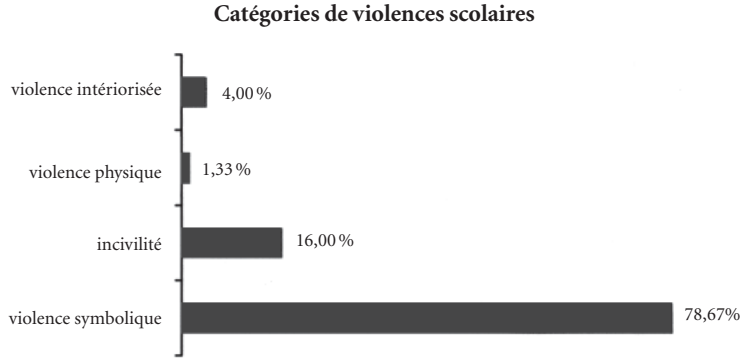
Deux remarques complémentaires nous semblent devoir être mises en exergue :

1) *Les dérégulations relevant de conflits entre adultes ne sont pas insignifiantes (10,67 %) ;*
2) *Les infirmières vivent des situations douloureuses liées aux conduites addictives et aux tentatives de suicide de certains élèves.*

En regroupant les différentes perturbations signalées dans les fiches selon les catégories classiques de la violence scolaire (Charlot et Emin, 1997), on obtient le Graphique 2. Il confirme que la majorité d'entre elles, participant du quotidien du personnel éducatif, relèvent plus d'atteinte à la forme scolaire que d'infractions pénales.

GRAPHIQUE 2

Distribution des modalités de la variable « Type de violence »

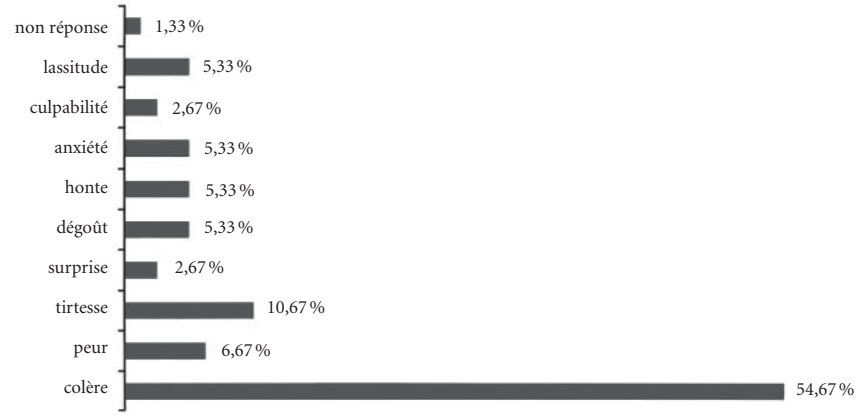


Le vécu émotionnel associé aux perturbations (Graphique 3) montre que la colère est l'émotion ressentie qui se manifeste le plus souvent face aux événements perturbateurs. Avec une fréquence moindre, une gamme d'émotions déplaisantes traduit le mal-être du personnel face aux perturbations. Cela correspond bien à notre conceptualisation spécifique de l'expression « dérégulation scolaire ».

Exemples : *Début de panique puis colère.*
J'ai été déçue et blessée par leur attitude et paniquée parce que je ne savais pas quoi faire. J'étais au bord des larmes.
Je me suis sentie blessée, triste, comme poignardée dans le dos.
Frustration et angoisse, impression de débordement et de lassitude.
Ma colère est montée au fur et à mesure que les bavardages augmentaient et que les élèves ne m'écoutaient pas. Je me suis sentie à la fois en colère, impuissante et agacée.
Colère par l'attitude qu'ils adoptent et je me sens blessée par leurs propos. Je me suis sentie abattue et j'ai eu un moment d'épuisement puis je suis partie dans une très forte colère.

GRAPHIQUE 3

Distribution des modalités de la variable « Émotion »



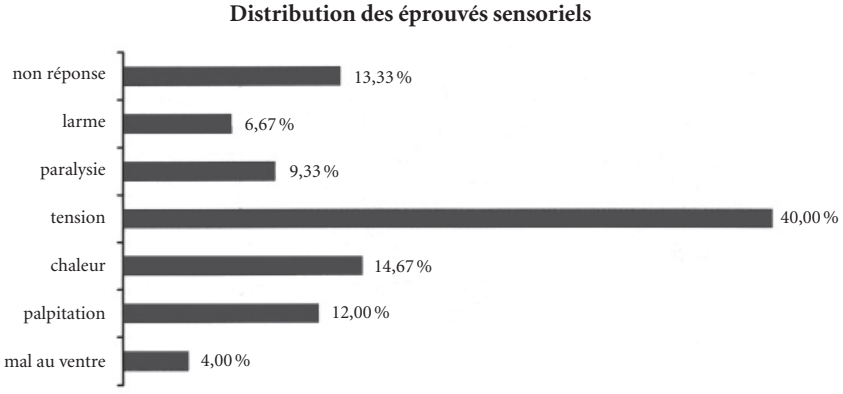
La description des sensations éprouvées (Graphique 4) au cours des épisodes émotionnels liés aux perturbations scolaires montre que l'état de tension est très fréquent. Par delà le contexte, il faut sans doute y voir une difficulté à gérer émotionnellement les petits événements du quotidien scolaire.

En ce qui concerne les cognitions mobilisées (Graphique 5) par les différents professionnels face aux perturbations, la « crainte de perdre le contrôle de la situation et d'être débordé » est le plus souvent mentionnée (37,33 %).

Exemples : *Les autres m'attendent au tournant. Je ne dois pas me laisser déborder, je dois reprendre rapidement la suite du cours.*
Il ne faut pas perdre la face par rapport à la classe.
Fais le tueur sinon ils vont te bouffer.
Il faut que je les sépare avant qu'un mauvais coup arrive. Je vais lui montrer qu'il ne me fait pas peur même avec sa ceinture.

GRAPHIQUE 4

Distribution des modalités de la variable « Sensations »



Il ne faut pas céder, qu'est-ce que je fais ?
Je ne peux pas laisser passer, il faut que je fasse quelque chose.

Trois autres types de discours intérieur se répartissent de manière assez équilibrée (12 % chacun) :

• Être parfait, être à la hauteur.

Exemples : *J'ai toujours fait mon travail, je ne vais pas changer maintenant, surtout avec vous.*
Si je veux pouvoir l'aider, il faut que je digère tout ce qu'elle m'a dit, il faut se situer en tant que professionnelle.
Jusqu'où les élèves vont-ils aller, suis-je incapable d'enseigner ? Je suis dépassé par les événements.
Je ne suis pas à la hauteur, c'est aussi flagrant que je suis nouvelle dans l'enseignement. Je pensais avoir été plus impressionnante que ça.
Suis-je vraiment faite pour ce métier ?

• Avoir raison, être approuvé, être reconnu.

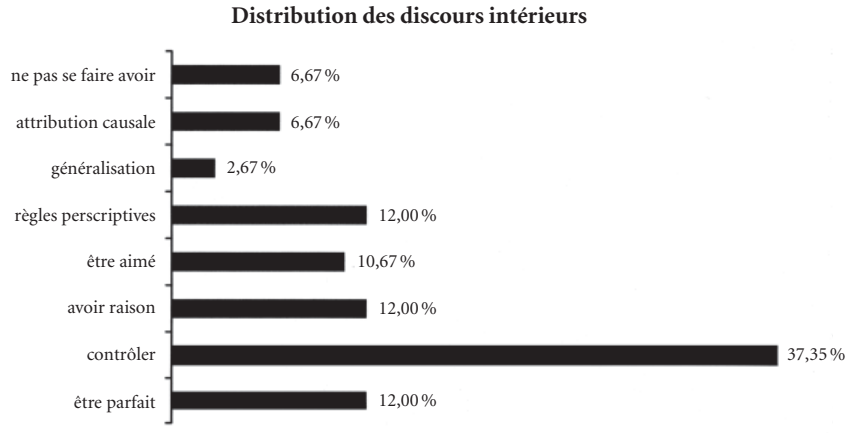
Exemples : *Il me prend pour moins que rien et n'en n'a rien à foutre de ce qu'on lui dit.*
J'essaye de bien faire, mais finalement tout ce qu'on peut faire pour les élèves n'est pas reconnu par les parents.
Je n'aime pas qu'on me prenne pour une idiote et surtout pas devant toute la classe.

• Règles prescriptives : il faut que…

Exemples : *Il faut que j'en parle à quelqu'un et il faut avertir les parents.*
Il faut qu'il cède, qu'il se calme et se plie à la discipline.
De jeunes adultes ne devraient pas avoir de telles réactions, c'est désolant.
Il faut que les élèves m'obéissent.
Je dois réagir sérieusement, il faut que je mette en œuvre mon autorité.

GRAPHIQUE 5

Distribution des modalités de la variable « Cognitions »



Les comportements adoptés comme réponses aux perturbations scolaires (Graphique 6) s'articulent autour de trois grandes catégories :

a) discuter et s'expliquer avec les élèves (20 %)
b) appliquer des sanctions aux modalités variables relevant plus d'une conception punitive de la sanction (20 %) :
. *interrogation surprise ;*
. *travail supplémentaire ;*
. *avertissement ;*
. *mot sur le cahier de liaison avec les parents ;*
. *colle.*
c) ignorer l'événement en se centrant sur l'activité ou en prenant sur soi (18,67 %).

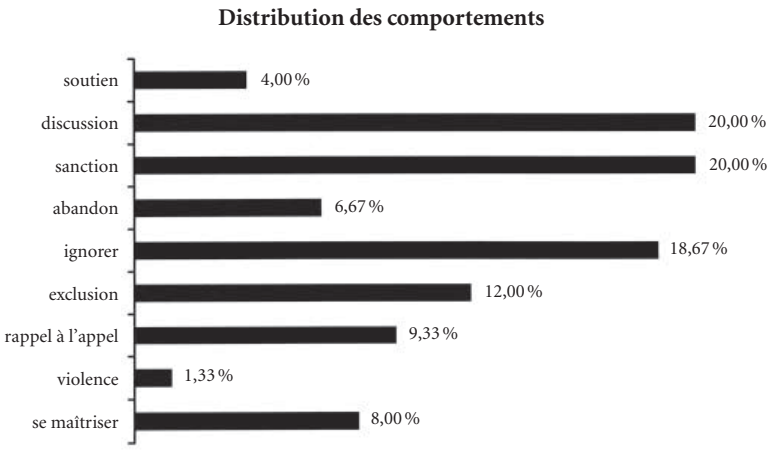
Le faible pourcentage (4 %) de membres du personnel ayant recours au soutien auprès d'autres collègues confirme la tendance à l'individualisme pédagogique, du moins pour ce qui concerne les perturbations en classe.

– Tri croisé entre variables actives

L'analyse des contributions *a posteriori* valide l'existence de liens significatifs entre les trois pôles du modèle des dynamiques cognitivo-émotionnelles puisque :

GRAPHIQUE 6

Distribution des modalités de la variable « Comportements réponses »



- les émotions et les cognitions sont liées entre elles ($\chi 2 = 127{,}183$; $p < 0{,}0001$) ;
- les cognitions et les comportements réponses sont liés entre eux ($\chi 2 = 102{,}778$; $p = 0{,}0001$) ;
- les émotions et les comportements réponses sont liés entre eux ($\chi 2 = 106{,}059$; $p = 0{,}0007$).

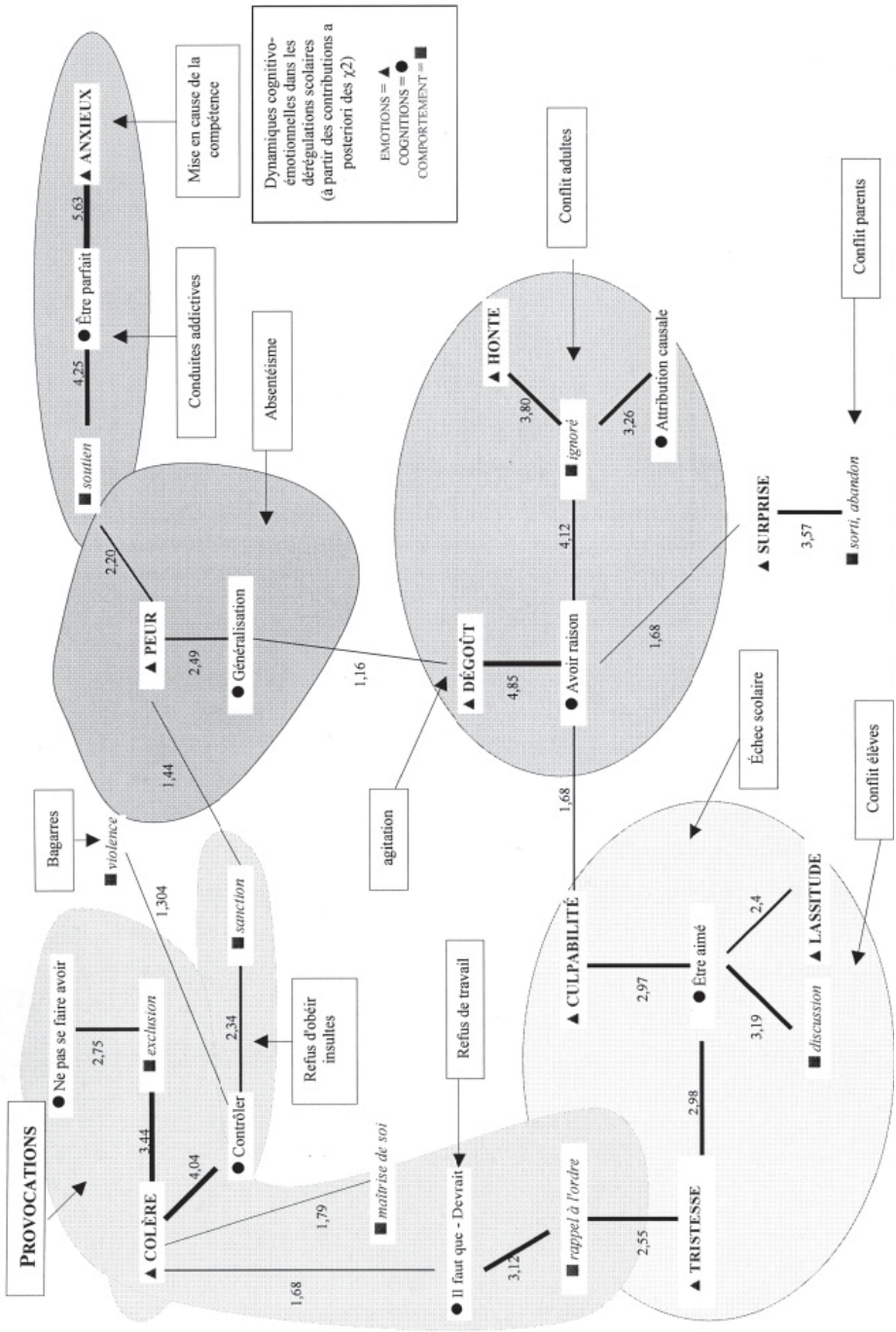
Ces résultats viennent confirmer que les professionnels, en situation de dérégulation scolaire, mobilisent des dynamiques cognitivo-émotionnelles spécifiques.

– Typologies des dynamiques cognitivo-émotionnelles

L'analyse de similitude a permis la construction d'un graphe (Figure 4) représentant la manière dont les réponses étaient associées entre elles. Nous pouvons ainsi repérer les grandes catégories de dynamiques cognitivo-émotionnelles émanant des fiches de vécu. On distingue quatre groupes de dynamiques activées face aux événements scolaires perturbateurs :

FIGURE 4

Graphe des liens entre émotions, cognitions et comportements



1- *Les dynamiques articulées autour de la colère (54,7 %)*

Ces dynamiques s'organisent avec trois types de cognitions :

. contrôler la situation ou ne pas perdre le contrôle de la situation ;
. ne pas se faire avoir ;
. les règles prescriptives comme « les élèves doivent… » ou « il faut que… ».

Selon les cognitions mobilisées, on obtient trois réponses comportementales :

. exclure du lieu (envoi chez le CPE, le proviseur…) ;
. se maîtriser (certains comportements – respiration, arrêt du cours – sont des tentatives de maîtrise de soi) ;
. sanctionner (colle, avertissement…).

2- *Les dynamiques associées à la tristesse, la culpabilité et la lassitude (18,7 %)*

Elles s'articulent toutes autour d'une cognition de type « être aimé », c'est-à-dire un besoin très fort d'être apprécié, d'être reconnu. Ce peut être aussi l'expression d'une attitude maternante pour dire qu'on comprend l'autre, attitude reliée, en retour, au besoin d'être aimé par lui. Les comportements réponses sont alors des discussions avec celui qui a blessé pour lui montrer combien c'est injuste de sa part ou pour montrer combien on est touché par ses difficultés.

3- *Les dynamiques articulées autour de la peur et de l'anxiété (12 %)*

La peur et l'anxiété sont associées à des exigences de type « être parfait » ou « être à la hauteur » qui dénotent des incertitudes et des doutes quant à ses capacités à faire face aux perturbations. Par ailleurs, les quelques discours de type « généralisation » (prévision catastrophique) activent aussi la peur. Dès lors, les comportements réponses sont essentiellement la recherche de soutien auprès des collègues et, pour quelques-uns, la mobilisation de la sanction.

4- *Les dynamiques de dégoût ou de honte (10,7 %)*

Ces vécus émotionnels sont généralement associés au besoin « d'être approuvé, d'avoir raison » ou aux « attributions causales » (explications externalistes des perturbations). Ils activent plutôt des comportements d'ignorance de la situation, même si on se sent blessé.

Naturellement, ces typologies statistiques réduisent la complexité du réel, car les sujets réels mobilisent souvent plusieurs cognitions pour interpréter les perturbations. Il reste que de grandes tendances émotionnelles dans le vécu des perturbations scolaires, si elles sont confirmées, permettront de réfléchir aux compétences nécessaires à la prévention des dérégulations scolaires et de proposer des modalités de formation plus pertinentes.

Discussion des résultats

L'approche descriptive des situations de dérégulation au sein des établissements du secondaire nous a permis de montrer que la grande majorité des situations décrites par le personnel éducatif sont bien des atteintes spécifiques à la forme scolaire. En conséquence, ces perturbations mineures constituent bien l'ordinaire de l'expérience du personnel, comme souligné par d'autres recherches (Charlot et Emin, 1997 ; Debarbieux, 1999 ; Fotinos, 1996).

L'approche explicative a validé, pour notre échantillon, les liens qui unissent les émotions, les cognitions et les comportements. Il y a donc bien un système complexe d'interrelations entre des pensées, des émotions et des comportements réponses face à des perturbations scolaires. Par ailleurs, l'analyse de similitude a permis d'isoler des typologies de dynamiques cognitivo-émotionnelles articulant des états émotionnels, des cognitions associées avec des comportements destinés à adapter les réponses des sujets aux situations telles qu'ils les interprètent.

La dynamique cognitivo-émotionnelle, parce qu'elle mobilise des processus conscients non réfléchis (schémas cognitifs, règles implicites, pensées automatiques), génère des comportements réponses qui ne peuvent être assimilés à des pratiques professionnelles, ces dernières relevant plus d'actions conscientes réfléchies. Notre modélisation des situations de dérégulation scolaire (Figure 2) fait l'hypothèse d'une relative autonomisation de la dynamique cognitivo-émotionnelle par rapport à notre modèle d'analyse des activités professionnelles (Figure 1). L'irruption de processus émotionnels (non pris en compte par le SAP) dérègle la capacité à mobiliser toutes ou une partie des ressources cognitives et identitaires des professionnels. Par conséquent, le processus d'activation des compétences et des savoirs d'action liés à la pratique professionnelle semble inhibé ou, à tout le moins, perturbé.

Autrement dit, une telle dynamique cognitivo-émotionnelle semble court-circuiter le SAP : les dynamiques mobilisées face aux situations à charge émotionnelle entravent le recours à la professionnalité et bloquent la rationalité et la réflexivité professionnelles.

Par ailleurs, cette recherche soulève la question suivante : les dynamiques cognitivo-émotionnelles sont-elles indépendantes du contexte ? Autrement dit, les schémas cognitifs sont-ils liés à la personnalité ou bien sont-ils dépendants des contextes d'activation des situations ?

Au terme de cette étude, nous pouvons poser deux nouvelles hypothèses :

- la répétition de dynamiques cognitivo-émotionnelles face aux perturbations scolaires peut conditionner des réponses comportementales qui s'inscriront comme des routines au sein des pratiques professionnelles ;
- si la dynamique cognitivo-émotionnelle est dépendante du contexte, alors les dynamiques activées en situation professionnelle peuvent être modélisées au sein du SAP comme étant une modalité particulière de l'exercice professionnel en situation à charge émotionnelle (Figure 5).

Conclusion

Cette recherche, soutenue par une équipe de l'IUFM Midi-Pyrénées, se fixe comme objectif le transfert des connaissances scientifiques dans le champ de la pratique éducative. Son but est de mettre en place des dispositifs de formation et d'accompagnement à la prévention des dérégulations scolaires.

Les orientations théoriques adoptées dans ce travail pour analyser les situations de dérégulation scolaire s'appuient sur les suggestions formulées par Damasio (1995) :

> À partir du moment où l'on admet le rôle de la perception des émotions dans la mise en œuvre de la faculté de raisonnement, on peut en tirer certaines conséquences pour les problèmes qu'affronte actuellement la société, dans le domaine de la violence et de l'éducation […] Le système éducatif pourrait gagner beaucoup à mettre en avant la notion d'un lien entre la perception d'émotions données et certaines conséquences ultérieures prévisibles (p. 309).

La multiplication des situations de dérégulation pose la question des réponses professionnelles pour y faire face. Autrement dit, si dans cette situation les pratiques professionnelles sont entravées par les dynamiques cognitivo-émotionnelles (processus conscients non réfléchis), la question praxique porte sur la prise en compte de ces dynamiques dans le développement professionnel et, plus particulièrement, dans les premières années de socialisation professionnelle. La complexité des dérégulations scolaires montre qu'il n'existe pas de solution miracle. Travailler la dimension émotionnelle de l'activité enseignante suppose la mise en place de dispositifs permettant la prise de conscience et la réflexion sur les dynamiques participant de l'expérience concrète :

- modéliser des dérégulations scolaires vécues pour comprendre de nouvelles situations (analyse de pratiques) ;
- développer ses capacités d'analyse réflexive des dynamiques cognitivo-émotionnelles ;
- anticiper les situations professionnelles susceptibles d'être déplaisantes pour développer ses capacités d'adaptation (*coping*) ;
- s'inscrire dans une perspective de développement personnel et professionnel.

Ce travail doit permettre aux enseignants d'atteindre une « intelligence de la complexité » (Ardoino et Mialaret, 1990) de ces situations. La société actuelle ne laisse pas présager, à court terme, une diminution des perturbations scolaires ; il convient donc de développer chez les professionnels de l'éducation les capacités de conscientisation de leurs propres actes en situations de dérégulation scolaire afin de tendre vers des praticiens réfléchis (Altet, 1994 ; Perrenoud, 2001).

Note

1. ATOSS signifie : les personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service sociaux et de santé.

Abstract – This study describes secondary school teachers, specifically examining the emotions of these personnel in real-life activities. These emotions intervene during school disruptions. They initiate a cognitive-emotional dynamic that organizes behaviour responses. These behaviours are not part of reflective professional practices. Following the development of the theoretical frame and the analysis of results, using analysis of similarities, the authors propose a discussion on the inclusion in teacher training programs of teaching methodology foundations that would be useful for managing school disruptions.

Resumen – Nuestro estudio se refiere al personal educativo de los establecimientos de nivel secundaria. Se centra en la toma en cuenta de las emociones en la actividad real de ese personal. Estas emociones intervienen cuando hay perturbaciones escolares y ponen en marcha una dinámica cognitivo-emocional que lleva a unos comportamientos respuestas. Estos comportamientos no se inscriben dentro de las prácticas profesionales reflexivas. La problemática establecida y los resultados obtenidos, por medio de un análisis de similitud, fomentan una reflexión sobre la inscripción metodológica de unos fundamentos útiles a la gestión de las perturbaciones escolares en los programas de formación

Zusammenfassung – Unsere Untersuchung betrifft das Lehrpersonal von Sekundarschulen. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit Emotionen, wie sie in der beruflichen Praxis auftreten. Diese Emotionen treten vor allem bei Unterrichtsstörungen auf. Sie lösen eine kognitiv-emotionale Dynamik aus, welche die Verhaltensreaktionen bestimmt. Diese Verhaltensreaktionen kommen nicht aus einer reflektierten beruflichen Praxis. Die dargelegte Problematik und die in der vergleichenden Analyse ermittelten Ergebnisse werfen die Frage auf, in wieweit es wünschenswert wäre, die Studienprogramme um eine methodologische Basis zu bereichern, die für die Bewältigung von Unterrichtsstörungen nützlich wäre.

Références

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Amério, P. (1987). Groupe, représentations et identités sociales. *In* J.L. Beauvais, R.V. Joule et J.M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales (tome 1)* (p. 125-141). Fribourg : Delval.

Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.

Ardoino, J. et Mialaret, G. (1990). *L'intelligence de la complexité : pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques*. Actes du Colloque AIPELF. Alençon : AFIRFE.

Barbier, J.M., Berton, F. et Boru, J.J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.

Beck, A.T. (1971). Cognitions, affect and psychopathology. *Archives of General Psychiatry, 24*, 495-500.

Beck, A.T. et Freeman, A. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York, NY : Guilford Press.

Blin, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blin, J.F. (2001). *Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.

Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et formation, 19*, 137-147.

Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist, 36*, 129-148.

Chabot, D. (1998). *Cultivez votre intelligence émotionnelle*. Montréal : Quebecor.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. et Emin, J.C. (dir.) (1997). *Violences à l'école, état des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Courtois, B., Lacoste, L. et Dufour, C. (1997). *Définition et évolution des notions de métier, profession, professionnalité, professionnalisme et professionalisation en sociologie du travail. Synthèse documentaire*. Paris : INTD-CNAM.

Curie, J., Hajjar, V., Marquié, H. et Roques, M. (1990). Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le travail humain, 53*(2), 103-118.

Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux (tome 1)*. Paris : ESF.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses (tome 2)*. Paris : ESF.

Dejours, C. (dir.) (1987). *Plaisir et souffrance dans le travail*. Paris : Éditions de l'AOCIP.

Doise, W., Clemence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Flament, C. (1981). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive, 1*(4), 375-395.

Flament, C. (1986). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *In* W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 139-156). Paris : Delachaux et Niestlé.

Flament, C. (1989) Structure et dynamique des représentations sociales. *In* D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 204-219). Paris : Presses universitaires de France.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. *In* J.C. Abric (dir.), *Représentations sociales et pratiques* (p. 37-54). Paris : Presses universitaires de France.

Fotinos, G. (1996). *La violence à l'école : état de la situation en 1994, analyse et recommandations*. Paris : ministère de l'Éducation nationale.

Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T. et Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children : The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.

Hautekeete, M. (1995). Sciences cognitives, psychologie cognitive, thérapies cognitives. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 5*, 3-6.

Hawkins, J.D. (1997). Academic performance and school success : Sources and consequences. *In* R.P. Weissberg, T.P. Gullota, R.L. Hampton, B.A. Ryan et G.R. Adams (dir.), *Healthy children 2020 : Enhancing children's wellness* (p. 278-305). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Karli, P. (1995). *Le cerveau et la liberté*. Paris : Odile Jacob.

Lang, P.J. (1984). Cognition in emotion : Concept and action. *In* C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.), *Emotions, cognition and behavior* (p. 192-226). New York, NY : Cambridge University Press.

Leventhal, H. (1982). The integration of emotion and cognition : A view from the perceptual-motor theory of emotion. *In* M.S. Clarke et S. T. Fiske (dir.), *Affect and cognition* (p. 121-156). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Oser, F.K., Dick, A. et Patry, J.L. (1992). *Effective and responsible teaching : The new synthesis*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-207). Paris : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Prairat, E. (1999). Normes juridiques et normes sociales, jalons pour une ritologie scolaires. *In* P. Baranger (dir.), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire* (p. 55-79). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Rimé, B., Philippot, P., Boca, S. et Mesquita, B. (1992). Long-lasting and social consequences of emotion : Social sharing and rumination. *European Review of Social Psychology, 3*, 225-258.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. *In* G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.