
Symposium : Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?

Organisé par Bénédicte Gendron et Louise Lafortune

Insertion professionnelle, émotions, compétence émotionnelle et accompagnement des personnes enseignantes

Nathalie Lafranchise, Louise Lafortune, Nadia Rousseau

*Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada
G9A 5H7
nathalie.lafranchise@uqtr.ca
louise.lafortune@uqtr.ca
nadia.rousseau@uqtr.ca*

RÉSUMÉ : L'insertion professionnelle est une période exigeante au plan émotionnel. Lorsque des émotions sont considérées désagréables, la compétence émotionnelle peut être mise à défi et possiblement rendre plus difficile l'insertion professionnelle. Or, au Québec, en situation d'insertion professionnelle, peu d'occasions sont offertes aux personnes enseignantes pour susciter une réflexion au sujet des émotions et de la compétence émotionnelle. La présente communication vise à faire part d'une recherche-accompagnement-formation présentement en cours, dans le cadre d'un projet doctoral, qui consiste à accompagner des personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle dans la prise en compte des émotions pour comprendre et améliorer leur pratique mais aussi dans le but d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle dans diverses situations éducatives et interactives.

MOTS-CLÉS : insertion professionnelle, émotions, compétence émotionnelle, accompagnement, personnes enseignantes.

1. Introduction

L'insertion professionnelle est une période exigeante au plan émotionnel pour les personnes enseignantes. Le fait d'occuper un nouveau poste et d'avoir à s'y adapter, de faire sa place au sein de la collectivité éducative et de répondre aux exigences du milieu tout en tentant de préserver son intégrité sont des enjeux susceptibles de faire émerger des émotions. Lorsque ces émotions sont considérées plutôt désagréables pour la personne, la compétence émotionnelle peut être mise à défi et ainsi mener vers des actions inadaptées ou inefficaces par rapport à la situation vécue. Ceci peut alors affecter le sentiment d'auto-efficacité¹ d'une personne enseignante, nuire à son insertion professionnelle et engendrer des conséquences comme l'isolement, l'épuisement professionnel et même l'abandon de la profession.

Ce texte fait part d'une recherche-accompagnement-formation présentement en cours dans le cadre d'un projet doctoral. Il s'agit d'une recherche qui s'inscrit dans la lignée de la recherche-intervention et dont le volet intervention consiste à accompagner des personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle dans la prise en compte des émotions pour comprendre et améliorer leur pratique, mais aussi dans le but d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle dans diverses situations éducatives et interactives. Le texte présente d'abord brièvement la problématique pour ensuite mettre en lumière le cadre conceptuel et les aspects méthodologiques de la recherche. Enfin, quelques résultats préliminaires sont partagés et suivis d'une conclusion.

2. Éléments de problématique : émotion, insertion professionnelle et réflexion

Tous les jours, la pratique enseignante est susceptible de faire émerger des émotions (Zembylas, 2003 ; Latry, 2004). Les émotions, elles, sont susceptibles de guider l'attention (de Sousa, 1987; Saarni, 1999 ; Tappolet, 2003), les perceptions (Dantzer, 1988), la motivation (Campos, Kermoian and Campos, 1994), les intentions (Frijda, 1986), les interprétations (Bourassa, Serre et Ross, 1999), les choix (Garneau et Larivey, 2002) et les actions (Tappolet, 2003). Les émotions semblent donc un aspect important à prendre en compte pour comprendre et améliorer sa pratique enseignante. Cependant, en enseignement au Québec, peu de place est accordée aux émotions en formation initiale et continue.

1. Le concept d'auto-efficacité est compris ici comme un concept psychologique référant au sentiment d'accomplissement ressenti lorsqu'une personne se sent compétente émotionnellement (Saarni, 1999). Le sens donné par Saarni (1999) à ce concept s'appuie sur la définition qu'en donne Bandura (1977, 1989, 2003). Bandura définit ce concept comme une croyance ou un sentiment (les deux termes sont utilisés) d'efficacité dans l'atteinte d'un objectif souhaité.

En situation d'insertion professionnelle, peu d'occasions sont offertes aux personnes enseignantes de réfléchir individuellement et collectivement au sujet des émotions. De plus, il semble que les novices en enseignement soient peu enclins à se questionner à propos des émotions et leurs effets sur leur pratique éducative (Rousseau et Courcy, 2002). Or, des auteurs appuient l'importance de prendre en compte les émotions pour comprendre et adapter sa pratique. Golby (1996) et Tickle (1996) appuient la pertinence de la prise en compte des émotions pour favoriser le développement professionnel des personnes enseignantes. Golby (1996) suggère qu'il importe d'offrir des occasions aux personnes enseignantes d'analyser des situations qui engendrent des émotions. Aussi, selon Bourassa, Serre et Ross (1999), reconnaître les émotions vécues pendant une intervention est essentiel pour bien nommer les représentations qui gouvernent les modèles d'action. Toutefois, selon Rousseau et Courcy (2002), il ne suffit pas de proposer un outil de réflexion pour que les personnes réfléchissent sur des aspects de leur pratique ; il importe de les accompagner.

Au Québec, dans un contexte de grand renouvellement du corps professoral, il y a tout un travail d'insertion à faire pour favoriser le maintien des nouvelles personnes enseignantes dans la profession. L'insertion professionnelle étant une période riche en situations émotionnelles, il semble important d'accompagner les nouvelles personnes enseignantes dans la prise en compte des émotions pour les aider à comprendre et à améliorer leur pratique et également d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle pour un ajustement et une adaptation efficaces de leur pratique. Mais quel accompagnement offrir aux personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle en vue de favoriser une réflexion au sujet des émotions dans la pratique enseignante ? Quelles conditions et quels moyens facilitent cette réflexion chez ces personnes ? Quelles connaissances sont construites par le biais d'une telle réflexion chez ces personnes accompagnées ? Quels réinvestissements peuvent être faits dans la pratique enseignante ? En quoi la réflexion au sujet des émotions peut-elle appuyer le développement de la compétence émotionnelle ? Quels bénéfices peuvent tirer les personnes dans le cadre de cet accompagnement pour leur insertion professionnelle ? Cette recherche tente de répondre à ces questions.

3. Éléments théoriques : Émotions, compétence émotionnelle et pensée réflexive dans une perspective socioconstructiviste

La perspective adoptée dans cette recherche pour comprendre les émotions et la compétence émotionnelle est socioconstructiviste. Selon cette perspective, les émotions sont le fruit de la socialisation, c'est-à-dire des interactions et de la communication avec les autres (Harkness et Super, 1985 ; Michalson et Lewis, 1985 ; Saarni, 1999). Une émotion prend donc son sens dans le contexte d'une interaction singulière avec l'environnement. Selon Saarni (1999), la façon de

comprendre et d'exprimer les émotions est le produit d'une construction qui s'opère à travers les relations interpersonnelles. Cette façon de comprendre l'expérience émotionnelle éclaire sur le développement de la compétence émotionnelle ; c'est à travers les interactions avec les autres qu'elle peut s'exercer et se développer. L'interaction avec les autres favoriserait la construction de connaissances au sujet des émotions et de stratégies compétentes émotionnellement (Saarni, 1999).

Selon Saarni (1999), la compétence émotionnelle se définit comme les habiletés et les capacités reliées aux émotions dont un individu a besoin de mobiliser pour négocier avec un environnement changeant, et ce, avec confiance, de manière différenciée, adaptée et efficace (Saarni, 1999, p. 4, traduction libre). Saarni (1999) décompose la compétence émotionnelle en huit habiletés qui peuvent être synthétisées ainsi : la capacité à accepter, à reconnaître, à nommer et à comprendre ses émotions et celles des autres ; la compréhension du lien entre la nature de la relation et les émotions ressenties et exprimées ; la compréhension qu'un état émotif ressenti ne reflète pas l'ensemble de l'expérience ; la capacité à faire face à des situations difficiles émotionnellement grâce à l'utilisation de stratégies adaptées et efficaces d'autocontrôle et d'autorégulation et enfin, la capacité à demeurer cohérent quant à sa théorie personnelle des émotions et son agir dans une situation.

Le développement de cette compétence dépendrait non seulement des interactions, mais aussi du développement des capacités cognitives (Michalson et Lewis, 1985 ; Saarni, 1999). Il est donc possible de croire que la réflexion individuelle et collective au sujet des émotions dans la pratique enseignante pourrait favoriser le développement de la compétence émotionnelle. Une telle réflexion nécessite l'exercice d'une pensée réflexive.

La pensée réflexive est un concept issu des notions de *reflective thinking* et de *reflective action* de Dewey (1933). Selon cet auteur, la pensée réflexive est une manière de penser qui s'interroge sur ses raisons et ses conséquences et qui mène à l'action réfléchie (*reflective action*) lorsqu'elle valide une croyance grâce à des opérations d'enquête ou de recherche. La pensée réflexive serait à l'opposée d'une action spontanée, de l'imagination ou de l'opinion (Dewey, 1933).

En somme, dans une perspective socioconstructiviste, les émotions et la compétence émotionnelle se construisent en relation avec les autres et au fil du temps en lien avec le développement cognitif individuel, lui-même renforcé par les apprentissages issus des interactions avec l'environnement. Voyons maintenant comment s'articule le lien entre la prise en compte des émotions dans une démarche réflexive et interactive et le développement de la compétence émotionnelle.

3.1 *Prise en compte des émotions et développement de la compétence émotionnelle*

La prise en compte des émotions peut être définie comme un processus complexe « qui suppose un regard sur soi, sur les autres, sur ce qui se passe et sur les perceptions des interactions des membres d'un groupe. » (Lafortune, St-Pierre et

Martin, 2004, p.90). La prise en compte des émotions exige donc de poser un regard réflexif et interactif sur les émotions perçues et vécues en relation avec l'environnement. Elle implique également la capacité individuelle d'accepter de ressentir son expérience émotionnelle telle qu'elle émerge et se déploie, c'est-à-dire sans tenter de la modifier ou de la repousser (Saarni, 1999; Garneau et Larivey, 2002). Selon Garneau et Larivey (2002), c'est la seule manière d'en arriver à une prise de signification authentique menant vers une action adaptée dans une situation singulière.

La prise en compte des émotions peut être reliée à la compétence émotionnelle. En effet, la compétence émotionnelle implique la conscience et la reconnaissance des états émotifs, les siens et ceux des autres, la gestion et la régulation de ceux-ci dans l'interaction. Aussi, à l'instar de Saarni (1999), Lafortune, St-Pierre et Martin (2005) affirment que plus on en sait à propos des émotions et plus on comprend leurs causes ainsi que leurs effets possibles sur soi et sur les autres avec lesquels on est en interaction, alors plus on développe et exerce la compétence émotionnelle. Cependant, la construction de ces connaissances semble nécessiter l'intervention des capacités réflexives dans un contexte interactif.

En somme, il apparaît important de créer des espaces réflexifs et interactifs pour les personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle et de les accompagner dans la prise en compte des émotions pour comprendre et améliorer leur pratique mais aussi dans le but d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle dans diverses situations éducatives et interactives et ainsi favoriser leur insertion professionnelle.

4. Méthode de recherche

Cette recherche-accompagnement-formation part d'un problème qui existe chez les personnes enseignantes novices : la difficulté à prendre en compte les émotions pour comprendre leur pratique (Rousseau et Courcy, 2002). La problématique s'est construite en fonction des besoins réels des personnes participantes et de ce que l'on trouve à ce sujet dans la littérature. Des informations ont été recueillies par observation ainsi que par des échanges et des questions orales et écrites auprès des personnes participantes, et ce, dès les premières rencontres, en vue de préciser les besoins et d'ajuster l'intervention. La souplesse de ce type de recherche permettait des ajustements constants dans et après chacune des six rencontres d'accompagnement prévues. Selon la classification de Savoie-Zajc (2001), cette recherche s'inscrirait dans un paradigme pragmatique-interprétatif ; la méthode étant caractérisée par l'expérimentation directe sur le terrain et par une collecte de données de type qualitatif.

Les six rencontres de recherche-accompagnement-formation visaient à susciter des échanges, des partages, des remises en question et des réflexions individuelles et collectives. Ces moyens avaient pour objectif d'élargir la perspective de chacun, de permettre des recadrages, de contribuer à la construction de connaissances et de favoriser le développement de la compétence émotionnelle. Il importe de préciser que l'accompagnement est compris ici comme un « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances [...] » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p.27). Ce type d'accompagnement présuppose une interaction entre les personnes accompagnées et la personne qui les accompagne (Lafortune et Deaudelin, 2002, p.27) et une démarche de réflexion individuelle et collective. L'accompagnement comprend aussi des éléments de formation et d'animation.

L'intervention et la collecte de données présentement en cours se réalisent au cours d'une année scolaire et demi. Les rencontres de recherche-accompagnement-formation se sont étalées sur toute l'année scolaire 2006-2007 de manière à offrir une rencontre d'une journée complète à toutes les six à huit semaines environ. Les deux premières rencontres visaient à établir les bases de la recherche-accompagnement-formation et de la démarche réflexive, mais aussi à sonder les besoins des participants. Ensuite, une dynamique de co-développement a pris place (voir Payette et Champagne, 1997 ; Payette, 2000 ; Payette, 2001). À l'intérieur de cette dynamique, la chercheuse jouait à la fois les rôles d'animatrice, de formatrice et d'accompagnatrice dans le groupe. Une co-animatrice appuyait le travail d'animation de la chercheuse. Des échanges électroniques et téléphoniques ont permis un suivi entre les rencontres auprès des personnes enseignantes participantes. Lors de la dernière rencontre, un bilan du cheminement des personnes a été réalisé. Au début de la l'année scolaire 2007-2008, des entretiens semi dirigés sont prévus auprès de chacune des personnes enseignantes ayant participé au projet en vue d'en apprendre davantage au sujet des connaissances construites, du développement de la compétence émotionnelle et des réinvestissements dans la pratique suite à l'expérience de la recherche-accompagnement-formation.

Au départ, quatorze nouvelles personnes enseignantes volontaires avaient été recrutées pour former l'échantillon. Elles ont toutes été recrutées en fonction de leur intérêt et de leur volonté à s'engager dans une démarche réflexive et interactive au sujet de leur pratique. Trois d'entre elles ont dû quitter le groupe pour un congé parental dès la deuxième rencontre. Parmi les onze personnes participantes restantes, âgées entre 24 et 47 ans, trois sont de sexe masculin et huit sont de sexe féminin. Toutes ont deux ans et moins d'expérience dans la profession enseignante au Québec et enseignent au niveau secondaire. Parmi ces personnes, près de la moitié ont une formation initiale dans le champ de l'adaptation scolaire, et une personne enseignante ne possède aucune formation initiale en enseignement. Près de la moitié enseigne en classe régulière, alors que les autres enseignent en classe spéciale. Enfin, toutes les personnes enseignantes participantes sont rattachées à une même commission scolaire en région urbaine.

Les outils méthodologiques utilisés pour la collecte de données sont multiples et permettent une triangulation des données : 1) le cahier d'observations-réflexions de chacune des personnes participantes ; 2) le journal de bord de la chercheuse et celui de la co-animatrice des rencontres d'accompagnement ; 3) des fiches réflexives remises à chacune des personnes participantes et récupérées au cours des rencontres d'accompagnement (fiches de réflexions et fiches Découvertes-Actions-Réflexions-Développement) ; 4) des communications électroniques et téléphoniques ; 5) un canevas d'entretien semi dirigé et enfin 6) la transcription de toutes les rencontres d'accompagnement enregistrées sur bandes sonores. La triangulation des données par les différents procédés assurera, en partie, la rigueur de la recherche. Afin d'assurer la validité des données recueillies lors des rencontres et de l'interprétation, celles-ci ont été ponctuellement soumises aux participants pour validation. De plus, le comité de recherche est mis à contribution en vue d'assurer un maximum de rigueur dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Des techniques d'observation et d'écriture (journal de bord) sont utiles pour décrire la démarche (ce qui se passe) et pour noter la démarche de la chercheuse (technique du dialogue) ; ces informations ont été réinvesties tout au long de l'intervention afin de l'ajuster et de l'adapter aux besoins des participants et de la recherche.

5. Des résultats préliminaires et conclusion : quelques pistes

Déjà, il est possible d'entrevoir quelques pistes menant à des principes et des moyens d'accompagnement favorisant une prise en compte des émotions pour comprendre et améliorer la pratique enseignante, mais également en vue d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle et l'insertion professionnelle. À ce moment-ci de la recherche, il est possible de dégager cinq pistes d'accompagnement : 1) il importe de faciliter les interactions ; 2) les thèmes et les situations abordés devraient être reliés à la réalité du terrain, à ce que les personnes participantes vivent au quotidien dans leur pratique ainsi qu'à leurs préoccupations immédiates ; 3) afin d'alimenter la réflexion et l'établissement de liens, des contenus théoriques devraient être partagés et discutés avec les participants pendant et entre les rencontres, et ce, en lien avec les situations abordées. Ces contenus peuvent être remis sous forme de textes écrits tout en s'assurant qu'ils soient intégrés aux discussions et qu'ils soient mis en lien avec les situations discutées ; 4) la stratégie du co-développement telle que pensée par Payette et Champagne (1997) semble répondre au besoin des personnes enseignantes en situation d'insertion professionnelle, car elle permet de partir d'une situation concrète et de faciliter les partages, les échanges et la discussion en plus de stimuler une réflexion individuelle et collective ; 5) les grilles et les outils de réflexion peuvent être utiles pour décrire de manière explicite sa pratique.

L'analyse en cours permet déjà d'envisager quelques résultats quant au cheminement des participants dans la prise en compte des émotions pour comprendre et améliorer leur pratique. Les personnes participantes prennent

d'avantage conscience du rôle et des effets de leurs émotions dans leur façon de réfléchir et d'agir en situation éducative et interactive. Au fil des rencontres, elles ont construit de nouveaux savoirs. Le fait de discuter et de réfléchir collectivement au sujet de situations concrètes permet des remises en question et des recadrages chez les personnes impliquées dans la démarche, ce qui mène à une reconstruction de la compréhension d'une situation. Le fait de comprendre différemment une situation amène des personnes enseignantes à ressentir des émotions différentes de celles initialement ressenties dans la situation exposée et à tenter des stratégies différentes dans le milieu. De plus, les personnes enseignantes participantes ont soulevé des moyens qui, selon elles, ont contribué particulièrement à leur cheminement. Il semble que les interactions, le questionnement, les réflexions individuelles et collectives, les rétroactions ainsi que les retours sur la réflexion et sur l'action soient des moyens propices à faire cheminer ces personnes. En outre, elles ont souligné l'importance du lien de confiance établi entre la chercheuse et les membres du groupe ainsi que l'attitude de non jugement de la chercheuse comme étant des facteurs ayant contribué à leurs cheminements. Il est aussi possible d'entrevoir l'utilité des interactions et de la réflexion individuelle et collective pour appuyer le développement de la compétence émotionnelle. Des personnes participantes relatent avoir renforcé leur sentiment de compétence émotionnelle suite aux réflexions individuelles et collectives amorcées lors des rencontres, car elles se sont reconnues des habiletés et des capacités reliées à l'exercice de la compétence émotionnelle. D'autres rapportent avoir construit des stratégies compétentes émotionnellement suite aux échanges et aux partages dans le groupe. En effet, celles-ci affirment avoir construit des stratégies permettant une meilleure gestion des émotions, les leurs et celles des autres, par exemple, la prise de distance. D'autres bénéfiques sont aussi rapportés. En effet, la majorité dit avoir développé davantage de confiance en soi et dit maintenant se percevoir davantage compétente en tant que personne enseignante et plus encline à faire face à des situations difficiles émotionnellement.

6. Conclusion

En somme, les résultats préliminaires font ressortir quelques pistes pour l'élaboration de principes et de moyens d'accompagnement facilitant la prise en compte des émotions en vue de comprendre et d'améliorer la pratique enseignante mais également d'appuyer le développement de la compétence émotionnelle. Aussi, ils révèlent des bénéfiques qui pourraient favoriser l'insertion professionnelle et le développement professionnel des personnes enseignantes. En effet, l'expérience a permis la construction de nouveaux savoirs et le réinvestissement de ceux-ci dans la pratique afin d'améliorer ou d'ajuster cette dernière. De plus, un rehaussement de la confiance en soi, la reconnaissance de compétences professionnelles et d'habiletés ainsi que les capacités reliées à la compétence émotionnelle pourraient être des indicateurs d'un sentiment renforcé d'auto-efficacité chez les personnes enseignantes participantes ; la croyance d'efficacité étant un aspect qui joue un rôle

dans le développement et l'exercice de la compétence émotionnelle (voir Saarni, 1999). Les entrevues semi dirigées prévues à l'automne 2007 ainsi que l'analyse plus approfondie des données permettra ultérieurement de révéler davantage les processus sous-jacents de ces résultats et permettra sans doute de faire émerger d'autres éléments de réponse aux questions posées dans le cadre de cette recherche.

7. Bibliographie

- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Campos, J., D. Mumme, R. Kermoian and R.G. Campos (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation : Behavioral and biological considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2-3, Serial No. 240, p. 284-303.
- Dantzer, R. (1988). *Les émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Sousa, R. (1987). *The rationality of emotions*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Garneau, J. et M. Larivey (2002). *L'auto-développement : psychothérapie dans la vie quotidienne*. Montréal : Red éditeur.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, p. 423-434.
- Harkness, S. et C. Super (1985). Child-Environnement Interactions in the Socialization of Affect. In Lewis, M. et C. Saarni (dirs.), *The Socialization of Emotions*. New York: Plenum Press, p. 21-36.
- Lafortune L. et C. Deaudelin (2002). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L. et Martin, D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement : analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement ». In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dirs.), *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec, p. 87-118.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Economica Anthropolos.
- Lewis, M. et C. Saarni (1985), *The socialization of emotions*. New York : Plenum Press.

- Michalson, L et M. Lewis (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In M. Lewis et C. Saarni (dirs.), *The socialization of emotions*, New York: Plenum Press, p.117-139.
- Payette, A. (Dir) (automne 2001). Codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action. *Interactions : psychologie des relation humaine*, vol. 5, no 2.
- Payette, A. (automne 2000). Le codéveloppement professionnel : une approche graduée. *Interactions : psychologie des relation humaine*, vol.4, no 2, p.39-59.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et É. Courcy (2002), Le journal de développement professionnel en stage d'enseignement : analyse de contenus. *Brock Education*, 11, 2, p. 52-61.
- Saarni, C.(1999). *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press : New York.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon et M. L'hostie (dirs), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, St-Nicolas : PUL, p. 15-49.
- Tappolet, C. (2003). Emotions and Intelligibility of Akratic Action. In S. Stroud et C. Tappolet (dirs.), *Weakness of Will and Practical Irrationality*, Oxford: Oxford University Press.
- Tickle, L. (1996). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21, p. 319-329.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion : reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, p. 103-125.