



# Tension au cœur de la double posture des enseignant·es en formation : quel effet des émotions sur la persévérance ?

Catherine **Audrin**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Marine **Hascoët**

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Dual profile of pre-service students:

What are the impact of emotions on perseverance?

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.980>

## Résumé

Étant donné le grand nombre d'abandons du métier d'enseignant·e, il est crucial de comprendre les déterminants de la volonté de persévérer dans ce métier. Dans cette recherche, nous nous intéressons aux enseignant·es en formation et souhaitons étudier la manière dont les émotions ressenties en classe (dans une posture d'enseignant·e), mais également en formation (dans une posture d'étudiant·e) peuvent avoir une incidence sur la volonté de persévérer dans le métier et les études. Les données collectées auprès de 668 enseignant·es en formation suggèrent que l'intensité des émotions négatives ressenties constitue un facteur de risque pour la persévérance dans le métier et dans les études.

### Mots-clés

Émotions, Persévérance, Enseignant·e, Formation initiale .

### Abstract

Given the large number of dropouts in teachers, it is crucial to understand the determinants of the intent to persist in teaching. In this research, we are interested in pre-service teachers and study how the emotions felt in the classroom (as a teacher) and in training (as a student) can have an impact on the willingness to persevere in both the profession and in studies. Data was collected on 668 pre-service teachers and suggests that the intensity of negative emotions experienced is a risk factor for perseverance in the profession but also in studies.

### Keywords

Emotions, Persistence, Teacher, Initial training.

## Introduction

Malgré l'importance que la profession enseignante revêt dans notre société, les statistiques mettent de l'avant des données illustrant le danger d'une insuffisance d'enseignant·es par rapport au nombre croissant d'élèves (Alexander et al., 2020; Dupriez et al., 2016; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019). Cette problématique devient ainsi un sujet d'inquiétude dans de nombreux pays, y compris la Suisse. Ce phénomène est par ailleurs amplifié par le taux d'abandon de la profession enseignante. Selon un rapport de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2025), ce taux a augmenté chez les enseignant·es du primaire de 4 % à 9 % entre 2015 et 2022. D'autres études, qui portaient notamment sur l'intention de quitter la profession, suggèrent que ces chiffres peuvent varier selon les pays. En Finlande, Räsänen et al. (2020) rapportent une proportion de 50 % des enseignant·es qui souhaitent quitter le métier, tandis que Chang (2009) révèle que 25 % des enseignant·es abandonnent le métier dans les trois premières années de pratique et que jusqu'à 40 % des enseignant·es quittent la profession dans les cinq premières années aux États-Unis. Afin de mieux comprendre non seulement la variabilité de ces pourcentages, mais également les antécédents de ces souhaits d'abandon, Borman et Dowling (2008) se sont attelés à un travail méta-analytique de la littérature portant sur le sujet. Leurs résultats mettent de l'avant que certaines variables individuelles (genre, situation maritale, etc.) ou personnelles (qualification, formation précédente, ancienneté dans le métier) constituent d'importants prédicteurs de l'abandon. Dans une étude effectuée en Belgique, le risque d'abandon semble particulièrement élevé dans les cinq premières années de carrière,

chez les enseignant·es du secondaire et particulièrement pour les personnes n'ayant pas été formées ou qui sont en reconversion professionnelle (Dupriez et al., 2016). La revue de Borman et Dowling (2008) démontre l'importance des conditions de travail, soulignant que les établissements offrant des ressources de formation continue ainsi que des salaires plus élevés étaient moins touchés par l'abandon de la profession.

Dans cet article, nous nous intéressons aux facteurs individuels influençant la persévérance dans les études et la profession chez les enseignant·es en formation. Comme dans de nombreux pays, en Suisse, la formation à l'enseignement est dispensée en alternance, confrontant ainsi les étudiant·es à une double réalité : celle d'étudiant·e (au sein de l'institut de formation) et celle de professionnel·le (lors des stages ou des remplacements). L'alternance offre ainsi un lien réunissant les deux espaces de formation (Vité et Leutenegger, 2007) tout en étant susceptible d'être source d'un large panel d'émotions (Descoedres et Méard, 2019). Nous cherchons donc à analyser les émotions ressenties dans ces deux contextes et la manière dont elles influencent l'intention de persévérer tantôt dans leurs études, tantôt sur le lieu de travail.

### ***Persévérance dans la formation et la profession enseignante***

L'intention de persévérer en contexte académique se manifeste par le fait de souhaiter poursuivre ou abandonner un programme d'études. Dans ce contexte, plusieurs études mentionnent les défis personnels, ainsi que les hauts niveaux de stress et une faible perception de l'efficacité personnelle, comme des éléments qui contribuent à la décision d'abandonner les études (Audrin et Hascoët, 2024; Chambers et al., 2002). De plus, les aspects démographiques tels que le genre et l'appartenance à une minorité contribuent également à expliquer les différences observées dans les intentions de persévérer.

Pour ce qui est de la persévérance dans la profession enseignante, Alexander et al. (2020) estiment que les motivations initiales des choix de carrière peuvent jouer un rôle crucial dans la persévérance. De même, Wang et al. (2021) ont observé que les enseignant·es en formation animés par des motivations intrinsèques (par exemple, le désir d'enseigner pour le plaisir et l'intérêt pour l'enseignement) montrent un niveau d'engagement et une volonté de persévérer supérieurs à ceux qui sont motivés par des facteurs extrinsèques. Stokking et al. (2003) suggèrent que c'est la charge de travail ainsi que le stress perçu qui sont fortement impliqués dans le risque d'abandonner la profession.

Saks et al. (2021) proposent, quant à eux, un modèle destiné à prédire la persévérance dans la profession enseignante. D'un côté, les auteurs mettent de l'avant les éléments liés à la motivation du choix de carrière et, de l'autre, les éléments liés aux demandes du contexte professionnel. Dans ce modèle, les auteurs regroupent sous les éléments motivationnels non seulement la motivation intrinsèque à être enseignant·e, mais également le sentiment de compétence. Ils suggèrent dès lors que lorsque les enseignant·es choisissent cette profession pour des motivations intrinsèques et qu'ils se sentent compétents dans ce travail, iels ont tendance à davantage souhaiter persévérer dans la profession. Leur modèle met également en évidence l'importance de l'aspect sécuritaire de l'emploi. Si les (futur·es) enseignant·es considèrent que ce métier offre une certaine stabilité, alors iels auront davantage tendance à persévérer dans ce domaine. Finalement, Saks et al. (2021) mettent l'accent sur la dimension émotionnelle du métier. En particulier, ils montrent à quel point l'épuisement représente un facteur de

risque pour la persévérance dans le métier enseignant, notamment au travers de son effet sur le bien-être tant physique qu'émotionnel des enseignant·es.

### ***Le bien-être dans la profession enseignante***

Le bien-être est un concept largement présent dans la littérature. Ce concept a été étudié sous l'angle du « bien-être subjectif » ainsi que du « bien-être psychologique ». Dans cet article, nous abordons la définition initiale de Diener (1984), qui regroupe la satisfaction subjective ainsi que les affects positifs et négatifs. Divers modèles théoriques ont mentionné ce concept et proposé des définitions variées. Dans une revue de littérature, Hascher et Waber (2021) se sont particulièrement intéressées au concept du bien-être de l'enseignant·e (*teacher well-being*). Leur travail a mis de l'avant un manque de consensus quant à la définition de ce concept : les études menées sur cette thématique entre 2000 et 2019 semblent ainsi avoir choisi une variété importante de définitions et d'opérationnalisations du bien-être de l'enseignant·e. Par ailleurs, Hascher et Waber (2021) mettent en évidence que la littérature a tendance à envisager les affects positifs comme étant au cœur du bien-être. Les auteures insistent en revanche sur la nécessité de tenir également compte des affects négatifs dans ce concept, et d'envisager le bien-être comme reflétant la coexistence d'affects positifs et négatifs. En ce sens, selon les autrices, le bien-être devrait être défini comme un état dans lequel « l'expérience des dimensions positives est clairement plus prononcée que celle des dimensions négatives » (Hascher et Waber, 2021b, p. 9).

Cette revue de littérature a permis d'examiner l'importance du bien-être dans la profession enseignante comme étant négativement liée au stress ressenti dans le travail (Renshaw et al., 2015; Vazi et al., 2013), aux émotions négatives (Veronese et al., 2018) ainsi qu'au risque de burnout (Renshaw et al., 2015). Comme illustré plus haut, les émotions négatives constituent un déterminant du manque de persévérance dans le métier. Dès lors, nous formulons la question de recherche suivante : quels sont les déterminants émotionnels significatifs de la persévérance dans la formation initiale et le maintien dans la profession enseignante en Suisse ? En particulier, nous nous intéressons aux émotions des enseignant·es en formation, qui représentent la nouvelle génération d'enseignant·es.

### ***Émotions dans la formation enseignante***

La plupart des formations d'enseignant·es sont organisées sur un modèle d'alternance, comprenant ainsi une formation théorique dans un institut de formation ainsi qu'une formation pratique dans les établissements scolaires, notamment sous forme de stage (Descoeur et Méard, 2019). C'est le cas des enseignant·es en formation en Suisse (au niveau Bachelor pour les enseignant·es primaires et Master pour les enseignant·es du secondaire), sujets de cette étude. Ces enseignant·es ont un rôle double et alternent entre une position d'enseignant·e et d'apprenant·e. Cette alternance va confronter les futur·es enseignant·es à des aller-retour entre les deux contextes et l'enseignant·e va devoir adopter un nouveau rôle dans chaque contexte (Desbiens et al., 2019). Cet enjeu, l'alternance entre les différentes identités (enseignant·e en classe et étudiant·e lors de la participation aux cours et séminaires), peut être source de toute une variété d'émotions. Dès lors, il nous semble crucial d'étudier non seulement les émotions ressenties dans le contexte de l'enseignement (émotions des enseignant·es), mais également celles dans le contexte des études (émotions d'accomplissement).

Dans le contexte de l'enseignement, la littérature définit les émotions des enseignant·es comme des «émotions ressenties dans le contexte de l'engagement professionnel [des enseignant·es] en tant qu'enseignant·es» (Frenzel et al., 2020, p. 2). Celles-ci varient non seulement en matière d'intensité, mais également de valence (Burić et al., 2018). Frenzel et al. (2020) rapportent par exemple que les enseignant·es ressentent des émotions positives (telles que de la joie, ou de la fierté), mais également des émotions négatives (comme de la colère, de l'anxiété ou de la frustration). Au sein de cette population, la littérature met de l'avant le fait que la joie, l'anxiété et la colère sont les émotions les plus fréquemment étudiées (Atmaca et al., 2020), mais également les plus fréquemment ressenties (Lohbeck et al., 2018). Les émotions des enseignant·es ont été notamment abordées par la chercheuse Anne Frenzel. Son modèle (Frenzel, 2014) s'ancre dans les théories de l'évaluation cognitive et stipule que les émotions dépendent de l'évaluation que les enseignant·es font de la réussite ou de l'échec de leurs activités d'enseignement. L'idée qui sous-tend ce modèle est que les enseignant·es ont des objectifs clés qu'ils veulent atteindre pendant leur enseignement. Ces objectifs peuvent tant porter sur la compréhension d'un nouveau concept que la discipline au sein de la classe. Lorsqu'ils enseignent, ils évaluent continuellement si leurs objectifs sont atteints ou non sur la base des comportements qu'ils observent (Frenzel et al., 2020). Le modèle propose que les émotions découlent de différents aspects tels que la cohérence entre les comportements des élèves et les objectifs de l'enseignant·e, la contribution des élèves à la réalisation de ces objectifs, la manière dont les enseignant·es se perçoivent responsables et en contrôle de la situation. Enfin, la dernière évaluation (importance de l'objectif) mesure l'importance que les enseignant·es accordent à la réalisation d'un objectif spécifique. La littérature a d'ailleurs mis en évidence que les émotions négatives peuvent être ressenties lors de conflit avec les parents, avec les collègues, mais également dans le cas de situations conflictuelles avec les élèves (Becker et al., 2014; Hagenauer et Volet, 2014; Sutton et Wheatley, 2003). Dans ce contexte, les enseignant·es peuvent être alors être confrontés à un sentiment de manque d'efficacité, ce qui peut générer de l'anxiété. Comme le suggèrent Descoedres et Méard (2019), lors de l'entrée dans le métier, les enseignant·es novices sont souvent confrontés à une impression de manque de temps (que Frenzel pourrait considérer comme une perception de manque de contrôle tout en ayant un sentiment de responsabilité personnelle), également source d'anxiété.

Le modèle de Frenzel (2014) propose en outre que les émotions peuvent avoir une incidence sur le comportement des enseignant·es en classe. Plus précisément, les émotions positives devraient permettre aux enseignant·es d'utiliser un plus large éventail de stratégies d'enseignement (Frenzel, 2014), car les émotions positives sont liées à l'amélioration de la créativité et de la flexibilité. Toutefois, la possibilité de traduire cette créativité en pratiques effectives dépend également des **marges de liberté pédagogique** octroyées aux enseignant·es, notamment aux débutant·es, dont l'autonomie peut être limitée par les prescriptions institutionnelles, les attentes de l'équipe ou encore la culture de l'établissement. Ainsi, l'effet des émotions positives sur les pratiques pédagogiques reste **contextuellement encadré**. Les émotions positives peuvent également être liées à une stimulation cognitive accrue lors de l'enseignement et peuvent à leur tour conduire à une plus grande motivation pédagogique. Ce point est corroboré par la littérature qui suggère que les émotions positives sont liées au développement professionnel, notamment via l'innovation pédagogique (Darby, 2008; Scott et Sutton, 2009; Van Veen et al., 2005; Van Veen et Sleegers, 2006; Zembylas et al., 2011). Le modèle suggère en outre que les émotions positives peuvent être associées à l'amélioration de la qualité des relations avec les étudiant·es. En revanche, les émotions

négatives seraient liées à une volonté de s'en tenir au plan de cours et/ou à une tendance à utiliser des stratégies d'enseignement rigides, ce qui pourrait entraîner une difficulté à établir des relations de confiance avec les élèves.

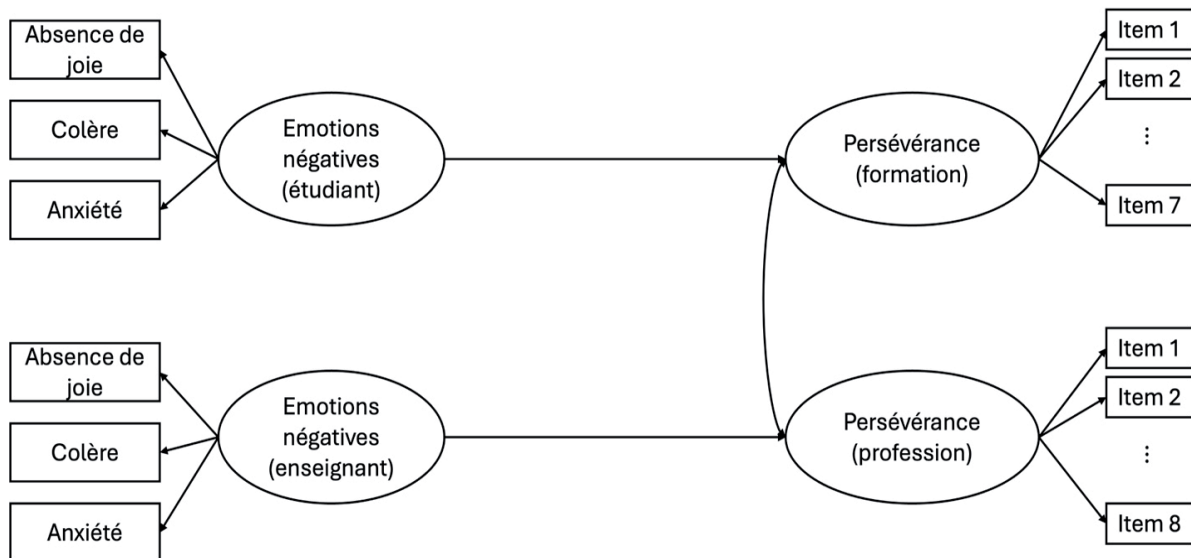
Comme mentionné plus haut, les participants de notre étude sont enseignant·es, mais également étudiant·es. Un pan important de la littérature s'est penché sur l'importance des « émotions d'accomplissement » dans le contexte scolaire et étudiantin. Ces émotions ont principalement été abordées au travers de la théorie du contrôle-valeur (Pekrun, 2006). Celle-ci stipule que les émotions d'accomplissement émergent à la suite de deux évaluations cognitives : celle du contrôle subjectif et de la valeur subjective. Le contrôle fait référence au sentiment de compétence et de maîtrise de l'apprenant tandis que la valeur fait écho à l'importance ou utilité de la tâche. Un contrôle élevé favorise des émotions positives (joie, fierté), tandis qu'un faible contrôle est lié à l'anxiété ou à la colère. La valeur perçue amplifie l'intensité émotionnelle : plus une tâche est jugée significative, plus elle suscite des émotions. Ces deux dimensions interagissent, rendant les émotions d'autant plus marquées lorsque contrôle et valeur sont élevés.

Les émotions d'accomplissement sont liées à l'activité d'apprentissage ainsi qu'à ses conséquences et émergent non seulement dans des situations d'évaluation telles qu'un examen, mais également avant ou pendant les cours et les devoirs, en tant qu'émotions anticipées (Pekrun et al., 2002a). Parmi l'ensemble des émotions d'accomplissement susceptibles d'émerger dans le contexte académique, nous avons choisi de nous focaliser ici sur trois émotions particulièrement saillantes : la joie, l'anxiété et la colère. Ce choix repose sur plusieurs considérations complémentaires. D'une part, ces émotions figurent parmi les plus fréquemment rapportées par les enseignant·es dans la littérature (voir par ex. Frenzel, 2014), ce qui en fait des cibles pertinentes. D'autre part, notre objectif de comparer l'intensité de ces émotions dans différents contextes (en classe *vs* en formation universitaire) nécessite de nous appuyer sur des émotions bien représentées dans la littérature, afin de garantir la comparabilité et l'interprétabilité des résultats. Ce cadrage nous permet ainsi de nous inscrire dans une continuité avec les travaux existants sur les émotions enseignantes, tout en apportant une contribution originale à l'étude de leur contextualisation. L'importance de ces émotions sur les résultats académiques a été mise en évidence dans de nombreuses études, qui suggèrent que les émotions positives peuvent avoir un effet positif sur les accomplissements académiques (Camacho-Morles et al., 2021). Les émotions ont ainsi été associées à la motivation, à l'apprentissage, aux performances, ainsi qu'au bien-être et à la santé des étudiant·es (Pekrun, 2006). La littérature a suggéré que l'anxiété, l'ennui et la joie étaient d'une importance primordiale dans les contextes d'accomplissement (Lichtenfeld et al., 2012). Plus précisément, la joie est liée à l'amélioration des performances (Pekrun et al., 2002b). L'effet de l'anxiété est plus contrasté. Si elle tend à diminuer la motivation intrinsèque, elle peut aussi renforcer la motivation extrinsèque, qui à son tour conduit à un effort accru (Pekrun et al., 2002a). Finalement, la méta-analyse de Camacho-Morles et al. (2021) suggère que la colère est l'émotion la plus négative en matière de conséquences en contexte académique. En effet, leurs résultats ont mis en évidence une association négative forte entre la colère et le succès académique : plus les étudiant·es ressentent de la colère, moins leur réussite est élevée. Les auteurs soulèvent par ailleurs que ces résultats sont cohérents avec la littérature, qui propose que la colère diminue la motivation (Pekrun, 2011) ainsi que la volonté d'apprendre (Darban et Polites, 2016), entraînant ainsi de moins bons résultats.

Si les études liant les émotions à la réussite (professionnelle ou académique) sont nombreuses, peu d'études ont lié les émotions à la persévérance (Audrin et Hascoët, 2024). Dès lors, l'objectif de cette étude est double. Premièrement, nous souhaitons examiner les liens entre les émotions ressenties dans les deux contextes : en formation et lors de l'activité d'enseignement. Dans un second temps, nous souhaitons étudier dans quelle mesure les émotions ressenties peuvent être liées à l'intention de quitter les études et la carrière d'enseignant·e.

Nous posons l'hypothèse que les émotions négatives ressenties en contexte de formation prédisent négativement la volonté de persévérer dans la *formation*. Par ailleurs, nous posons l'hypothèse que les émotions négatives ressenties dans l'exercice du métier prédisent négativement l'intention de persévérer dans la *profession*. Plus précisément, nous posons le modèle hypothétique suivant représenté dans la figure 1 ci-dessous dans lequel les émotions académiques sont directement liées à la persévérance dans la formation et les émotions ressenties en enseignant sont directement liées à la persévérance dans la profession.

**Figure 1**  
*Modèle hypothétique du lien entre les émotions et la persévérance*



## Méthode

### Population

Les données ont été recueillies en mai 2021 en Suisse francophone par le biais d'une enquête par questionnaire en ligne transmis auprès de 655 étudiant·es en formation à l'enseignement (500 femmes, 149 hommes et 4 personnes non binaires). Nous avons contacté l'ensemble des étudiant·es de l'institut de formation à l'aide d'un courriel (N = 1812), suivi d'une relance deux semaines plus tard. Le seul critère de sélection était ainsi de participer à une formation initiale à l'enseignement dispensé par

l'institut de formation. La formation en Suisse comporte de nombreux modules de pratique et les étudiant·es avaient tous déjà effectué des stages ou des remplacements. Parmi eux, 433 étaient en formation à l'enseignement primaire et 222 en formation pour l'enseignement secondaire. L'accord des étudiant·es concernant l'utilisation de leurs réponses dans le cadre de publications scientifiques a été obtenu avant leur participation à l'étude.

### ***Instruments de mesure***

Les émotions dans le contexte professionnel ont été mesurées par l'échelle de Frenzel et al. (2016) traduite en français par Audrin et al. (2025). Cette échelle mesure les trois émotions les plus fréquemment ressenties par la population enseignante (Frenzel, 2014) que sont la joie, la colère et l'anxiété. Le questionnaire est ainsi composé de quatre items pour chaque émotion (joie - e.g., « J'aime généralement enseigner »,  $\alpha = .82$ ; colère - e.g., « J'ai souvent des raisons d'être en colère pendant que j'enseigne »;  $\alpha = .70$ ; et anxiété - e.g., « Je me sens généralement tendu et nerveux pendant que j'enseigne »;  $\alpha = .78$ ). Afin d'obtenir une mesure d'émotion négative cohérente, les scores de joie ont été inversés pour refléter une absence de joie ressentie lors de l'enseignement. Ainsi, la mesure des émotions négatives est composée de la présence d'anxiété et de colère, mais également d'absence de joie.

La mesure des émotions pendant les études a été adaptée de l'échelle de Bieleke et al. (2021). Pour cette étude, nous nous sommes concentrés sur les items destinés à mesurer la joie, la colère et l'anxiété. Nous avons choisi de ne pas inclure les items mesurant les autres émotions d'accomplissement (i.e., honte, désespoir, ennui, fierté) afin de pouvoir comparer les émotions ressenties durant les études à celles ressenties dans le contexte professionnel. Les participant·es ont ainsi répondu à 12 items – 4 items par émotion – destinés à mesurer la colère (e.g., « Ça m'agace de devoir étudier »,  $\alpha = .71$ ), l'anxiété (e.g., « Je deviens tendu et nerveux quand j'étudie »,  $\alpha = .72$ ) et la joie (e.g., « J'apprécie étudier le contenu des cours »,  $\alpha = .73$ ). À nouveau, pour obtenir une mesure d'émotions négatives, les scores de joie ont été inversés.

L'intention de persévérer dans la formation académique a été mesurée grâce à 8 items issus des recherches de Neuville et al. (2013) tels que « J'ai déjà pensé à abandonner mes études » – item inversé ( $\alpha = .88$ ). L'intention de persévérer dans l'enseignement a été mesurée par 10 items de l'échelle de Blau (1985) dont « Je veux vraiment faire ma carrière dans l'enseignement » ( $\alpha = .80$ ).

L'ensemble des variables ont été mesurées par une échelle de Likert, les variables liées à la persévérance ont été mesurées par une échelle en 7 points de 1 (« pas du tout d'accord ») à 7 (« tout à fait d'accord ») tandis que les émotions ont été mesurées par une échelle en 5 points de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »).

## **Analyses**

Les analyses ont été réalisées grâce au logiciel R. Nous avons tout d'abord réalisé des statistiques descriptives ainsi que des corrélations. Enfin, nous avons construit des modèles à équations structurelles afin d'étudier le lien entre les émotions dans les différents contextes et l'intention de persévérer dans les études et la profession. Le modèle testé est représenté dans la figure 1. Comme représenté dans ce

modèle, nous avons choisi de regrouper les items mesurant chaque émotion en les agrégeant en une moyenne. De cette manière, nous avons obtenu une mesure des émotions négatives du point de vue étudiant·e, mais également du point de vue enseignant·e. Pour évaluer la qualité de l'ajustement du modèle, nous nous sommes appuyés sur des indices ayant des propriétés de mesure différentes, comme le recommandent Hu et Bentler (1998). Nous avons utilisé les indices suivants : RMSEA, SRMR, CFI et le TLI. Les modèles dont le RMSEA et le SRMR sont inférieurs à 0.05 indiquent un bon ajustement. La statistique CFI reflète la « distance » du modèle par rapport à l'ajustement parfait. Il est généralement admis qu'une valeur supérieure à 0.90 reflète une distance acceptable par rapport à l'ajustement parfait. Nous avons également indiqué l'indice de Tucker-Lewis (TLI), qui tient compte de la complexité du modèle. Comme pour la statistique CFI, une valeur TLI égale ou supérieure à 0.90 reflète une distance acceptable par rapport à l'ajustement parfait.

## Résultats

Les analyses descriptives sont représentées dans le tableau 1.

**Tableau 1**

*Analyses descriptives (moyenne, écart-type et coefficients de corrélation)*

Variable	Moy.	E.T.	Absence de joie (ens)	Colère (ens)	Anxiété (ens)	Absence de joie ac.	Colère ac.	Anxiété ac.	Persévérance ac.	Persévérance ens.
Absence de joie (ens.)	1.65	0.60	1.00	0.42						
Colère (ens.)	1.51	0.59	0.42	1.00						
Anxiété (ens.)	2.46	0.88	0.45	0.41	1.00					
Absence de joie (ac.)	2.56	0.77	0.33	0.26	0.17	1.00				
Colère (ac.)	2.31	0.91	0.16	0.25	0.27	0.48	1.00			
Anxiété (ac.)	3.08	0.98	0.10	0.19	0.45	0.20	0.48	1.00		
Persévérance (ac.)	5.56	1.37	-0.38	-0.26	-0.29	-0.45	-0.39	-0.27	1.00	
Persévérance (ens.)	5.35	0.92	-0.60	-0.34	-0.34	-0.44	-0.30	-0.11	0.58	1.00

*Note.* Toutes les corrélations sont significatives à  $p < .001$ , à l'exception de la corrélation entre anxiété académique et l'inverse de joie dans l'enseignement qui est significative à  $p < .05$ . Le terme « ens. » fait référence au contexte professionnel d'enseignement tandis que le terme « ac. » fait référence au contexte de formation.

Les statistiques descriptives montrent que les enseignant·es en formation ressentent des émotions plus intenses en contexte académique ( $M = [2.31 ; 3.08]$ ) qu'en contexte d'enseignement ( $M = [1.51 ; 2.46]$ ). À noter que, dans les deux contextes, l'émotion la plus intensément reportée est l'anxiété ( $M_{\text{ens}} = 2.41 ; M_{\text{ac.}} = 3.08$ ). Ce résultat est intéressant, car la littérature suggère que les émotions négatives sont particulièrement intenses chez les enseignant·es novices (Ria, 2009). Cependant, chez les enseignant·es « en poste », l'émotion négative la plus fréquemment rapportée est la colère (Frenzel et Goetz, 2007; Carson, 2007; Becker, 2011, cités par Frenzel, 2014). La littérature propose que l'anxiété émerge lorsque les enseignant·es ont l'impression de ne pas pouvoir gérer la situation dans laquelle ils se trouvent, sentiment qui peut être causé par une impression de manque de préparation, une confrontation à des difficultés disciplinaires ou une insatisfaction face à leur manière d'enseigner (Frenzel, 2014). D'autres études suggèrent que, chez les enseignant·es en formation, les émotions négatives trouvent leur origine dans les relations conflictuelles, non seulement du côté des relations avec les élèves et au sein de la classe, mais également hors de la classe avec les collègues ou les parents d'élèves. Les enseignant·es novices peuvent également être confrontés à un sentiment de manque d'efficacité et d'incertitude générant de l'anxiété (Descocudres et Mehard, 2019).

Nos résultats montrent également que la volonté de persévérer est élevée tant dans les études ( $M = 5.56$ ) que dans la profession ( $M = 5.35$ ). Les résultats dévoilent que les émotions ont tendance à être plus fortement interreliées au sein d'un même contexte qu'entre les contextes. Les corrélations entre les émotions ressenties en contexte académique (formation) et en contexte d'enseignement sont modérées pour la colère ( $r = .25$ ) et l'absence de joie ( $r = .33$ ), et légèrement plus élevées pour l'anxiété ( $r = .45$ ), suggérant une certaine continuité émotionnelle entre les deux contextes. Toutefois, les associations entre les différentes émotions au sein d'un même contexte sont globalement plus fortes, avec des corrélations avoisinant les .45, à l'exception du lien entre l'anxiété et l'absence de joie en contexte académique qui, lui, est plus faible ( $r = .20$ ). Ces résultats suggèrent que les émotions entretiennent des liens plus étroits lorsqu'elles s'expriment dans un même environnement que lorsqu'elles sont comparées d'un contexte à l'autre.

Les analyses destinées à tester le modèle représenté dans la figure 1 sont rapportées dans les tableaux 2 et 3<sup>1</sup>. Ce modèle présente un bon ajustement ( $CFI = .91$ ,  $TLI = .90$ ,  $RMSEA = .07$ ,  $SRMR = .06$ ). Par ailleurs, les résultats suggèrent que les émotions des deux contextes sont négativement liées à la persévérance non seulement dans les études, mais également dans le métier. En effet, les résultats des coefficients de régression présentés dans le tableau 2 indiquent un lien négatif entre les émotions négatives ressenties en étudiant avec la persévérance académique ( $b = -.46$ ,  $t = 7.72$ ,  $p < .001$ ), mais également la persévérance dans le métier enseignant ( $b = -.12$ ,  $t = -2.42$ ,  $p < .05$ ). En outre, les résultats suggèrent que les émotions ressenties lorsque les futur·es enseignant·es sont dans un contexte de classe ont un effet sur leur volonté de persévérer dans l'enseignement ( $b = -.69$ ,  $t = 9.81$ ,  $p < .001$ ), mais également dans leur formation ( $b = -.32$ ,  $t = 5.85$ ,  $p < .001$ ).

Nos résultats ont par ailleurs mis en évidence un lien plus fort entre les émotions dans l'enseignement et la persévérance métier qu'entre les émotions académiques et la persévérance dans la formation. Ces résultats suggèrent que l'expérience professionnelle a un poids particulièrement important pour les enseignant·es en formation quant à la question de souhaiter rester dans la profession ou non et corroborent les résultats de Desbiens et al. (2019). Ces auteurs mettent de l'avant une asymétrie entre

l'importance accordée par les enseignant·es en formation à l'expérience professionnelle par rapport à la formation théorique. Ceux-ci perçoivent en effet la dimension professionnalisante comme plus significative dans leur formation – qu'ils et elles considèrent par ailleurs comme «le moment tant attendu d'apprendre véritablement leur métier» (Desbiens et al. 2019, p. 71). Dès lors, les émotions ressenties dans ce contexte sont particulièrement importantes dans l'intention de persévérer dans la profession.

**Tableau 2**

*Coefficients de régression du modèle SEM*

Terme	Coef.	SE	t	p-valeur	95 % CI		Coefficient standardisé
					Inf.	Sup.	
Persévérance dans l'enseignement ~							
Émotions académiques	-0.21	0.9	-2.42	0.02	-0.37	-0.04	-0.12
Émotions dans l'enseignement	-1.22	0.13	-9.81	0.00	-1.47	-0.98	-0.69
Persévérance dans la formation ~							
Émotions académiques	-1.22	0.16	-7.72	0.00	-1.52	-0.91	-0.46
Émotions dans l'enseignement	-0.84	0.14	-5.85	0.00	-1.12	-0.56	-0.32

## Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner la double posture des enseignant·es en formation et ses conséquences en matière de ressenti émotionnel et de volonté de persévérer dans la formation et dans le métier. Malgré une relative indépendance entre les contextes, les résultats montrent que l'intensité des émotions négatives, qu'elles soient vécues en formation ou en classe, est associée à une moindre intention de poursuivre dans les études ou dans le métier.

Les résultats s'inscrivent de manière cohérente dans les deux modèles théoriques mobilisés : la théorie contrôle-valeur (Pekrun, 2002), qui permet de comprendre les émotions vécues en formation à travers les évaluations subjectives de contrôle et de valeur face aux exigences académiques; et le modèle des émotions des enseignant·es (Frenzel, 2014), qui mobilise cette approche pour le contexte professionnel, en intégrant les spécificités du métier. Le lien entre ces deux modèles réside dans l'idée commune que les émotions émergent à partir d'évaluations cognitives. Notre étude, en les mobilisant conjointement, permet de suggérer que le cadre de référence (apprenant vs professionnel) a une incidence sur l'émergence de ces émotions. Ainsi, l'anxiété ou la colère peuvent trouver des origines similaires dans les deux environnements (manque de contrôle perçu, faible valeur subjective), tout en étant modulées par le statut occupé (étudiant·e vs enseignant·e).

Les deux modèles théoriques mobilisés mettent notamment de l'avant l'importance du contrôle subjectif. Cette notion peut se référer à la notion d'efficacité personnelle proposée par Bandura (1977). Bandura (2003) suggère que ce sentiment peut être renforcé par plusieurs biais tels que l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante ou encore la persuasion verbale. L'expérience de maîtrise est la principale source du sentiment d'auto-efficacité (Usher et Pajares, 2008). Ceci peut ainsi expliquer la forte valorisation des enseignantes en formation pour la formation pratique (Desbiens et al., 2019 ; Hascoët et al., 2024). En effet, l'expérience sur le terrain permet aux futures enseignantes de se confronter concrètement aux réalités du métier en expérimentant de manière directe le rôle d'enseignant.e. Ces moments de pratique constituent des **expériences de maîtrise active**, c'est-à-dire des situations dans lesquelles les individus perçoivent qu'ils réussissent à accomplir une tâche par leurs propres moyens. Selon Bandura (1997), ces expériences sont la source la plus influente du **sentiment d'efficacité personnelle**, car elles renforcent la conviction de pouvoir faire face aux exigences du métier.

Bandura mentionne également l'importance des expériences vicariantes pour le développement du sentiment d'efficacité. L'expérience vicariante consiste à observer une autre personne, perçue comme un modèle dans une activité (par exemple d'enseignement). Il est à noter que le contexte dans lequel se tient l'étude propose également des stages d'observation, qui représentent ainsi une source de sentiment d'efficacité.

Finalement, Bandura (2003) met de l'avant l'importance de la persuasion verbale comme facteur d'augmentation du sentiment d'efficacité. Cette persuasion fait référence à l'encouragement d'une personne signifiante de l'entourage de la personne. Cet encouragement, se manifestant par l'expression de confiance et de conseils positifs, est censé jouer un rôle essentiel pour maintenir le sentiment d'efficacité chez l'individu. Cette dimension fait écho à la notion de soutien social. Ce concept est défini comme la « perception qu'a un individu d'être aimé, estimé et valorisé par les personnes de son réseau social » (Demaray et al., 2009, p. 691). Le soutien social peut émaner de diverses sources (e.g., pairs, collègues ou parents) et comporter différents types. Les éléments mentionnés plus haut (encouragement se manifestant par l'expression de confiance et de conseils positifs) font plus spécifiquement référence aux soutiens émotionnels (manifestation d'affection) et informationnels (conseils). Ainsi, le soutien que l'enseignant.e en formation reçoit de la part de ses formateurs et formatrices ou de ses pairs peut constituer une source importante de développement du sentiment de compétence. L'attitude soutenante des formateurs et formatrices vis-à-vis des étudiant.es doit ainsi être promue au sein de l'institution de formation et encouragée. Des études portant sur la perception du soutien social que les enseignantes en formation perçoivent pourraient être utiles afin d'examiner plus en détail ces aspects. Finalement, comme mentionné plus haut, la littérature a mis en évidence que les émotions négatives peuvent émerger dans divers contextes. Toutefois, l'effet émotionnel de ces interactions est susceptible de varier selon le statut et le rôle de chaque acteur, les attentes, les enjeux relationnels et les asymétries perçues n'étant pas les mêmes. Par exemple, un désaccord avec un parent n'engendre pas nécessairement les mêmes réactions émotionnelles qu'une critique formulée par un supérieur hiérarchique ou un formateur. Ainsi, des études intégrant davantage les sources sociales des émotions semblent nécessaires.

Nos résultats montrent que l'intensité des émotions négatives, et en particulier de l'anxiété, est très élevée. Une piste d'intervention face à l'intensité de ces émotions porte sur le développement des compétences émotionnelles. Ces compétences sont définies comme les capacités qu'ont les individus à identifier, exprimer, comprendre, utiliser, mais également réguler leurs émotions ainsi que celles d'autrui (Mikolajczak et al., 2020). Dans le cas présent, si les enseignant·es en formation développent ces compétences, cela pourra leur être utile non seulement dans le cadre de leurs études, mais également dans le contexte professionnel (Audrin et Bressoud, 2023). En effet, la littérature a montré à quel point les compétences émotionnelles sont importantes pour le quotidien des enseignant·es (e.g., Mérida-López et Extremera, 2017). Celles-ci pourraient permettre non seulement le développement des compétences émotionnelles, mais dans un temps ultérieur également le développement du sentiment de contrôle des futur·es enseignant·es (Vesely et al., 2014). Il apparaît donc crucial de développer des formations – tant dans le cadre de la formation initiale que continue – aux compétences émotionnelles. Pour les enseignant·es en formation, ces formations devraient viser prioritairement le développement d'une « conscience » émotionnelle (identifier et nommer ses propres émotions), d'utilisation de stratégies de régulation émotionnelle adaptatives, et d'un recul réflexif sur leurs réactions émotionnelles en classe. L'objectif serait ainsi de mieux les préparer aux défis émotionnels du métier, de renforcer leur sentiment de compétence, et de soutenir leur engagement dès l'entrée dans la profession. Pour les enseignant·es expérimenté·es, les formations pourraient aller plus loin en intégrant des modules sur la régulation interpersonnelle (telles que la gestion des conflits notamment). Dans les deux cas, l'enjeu est de permettre aux enseignant·es de mieux comprendre le rôle des émotions dans leur pratique, et d'outiller leur capacité à les mobiliser de manière à soutenir à la fois leur propre bien-être et celui de leurs élèves.

Malgré l'intérêt de ces résultats, notre étude comporte certaines limites. La première fait référence aux types de données récoltées. En effet, l'ensemble des données a été récolté au travers de questionnaires auto-rapportés, qui ont tous été remplis dans le même temps de mesure. Des études longitudinales pourraient être menées en utilisant également des questions ouvertes ou des entretiens afin d'étudier l'évolution temporelle des émotions et de la volonté de persévérer tout au long du cursus. En outre, nous n'avons pas tenu compte de la spécificité disciplinaire des répondants. Or, cet aspect est important lorsqu'il est question de volonté de quitter le métier (Borman et Dowling, 2008), et peut ainsi constituer une variable nécessaire à intégrer dans de futures recherches. Finalement, nous nous sommes concentrées sur l'émergence des émotions et leur lien avec la volonté de persévérer. Cependant, les contextes (de formation et de profession) s'avèrent distincts sur d'autres aspects. Au-delà de la distinction entre les contextes de formation universitaire et de la classe, il apparaît que la nature des rôles alloués aux futur·es enseignant·es dans chacun de ces environnements contribue à la configuration de leurs expériences émotionnelles. Dans l'espace universitaire, les enseignant·es en formation sont encore positionnés comme apprenants, évoluant dans un cadre relativement balisé, où les attentes sont explicites. En revanche, dans le contexte de la classe, iels sont immédiatement confrontés à des exigences de légitimité, de gestion de groupe, et à des attentes implicites liées au rôle d'enseignant·e. Cela renvoie à une transition identitaire, dans laquelle les émotions jouent un rôle de signal, mais aussi de catalyseur. Se sentir compétent dans ces deux environnements dépend autant de la maîtrise technique que de l'intériorisation des normes propres à chacun. Ainsi, la construction de l'identité professionnelle ne peut être dissociée des expériences émotionnelles vécues lors de cette phase de formation. Une piste

pour les recherches futures serait d'analyser comment les représentations de soi comme enseignant·e, les attentes institutionnelles et la capacité à décoder les codes sociaux et professionnels propres à chaque environnement influencent les émotions ressenties ainsi que le sentiment d'efficacité. Cela permettrait d'enrichir les dispositifs de formation en les orientant non seulement vers l'acquisition de compétences, mais aussi vers l'accompagnement des processus identitaires en jeu dans cette transition.

## Note

<sup>1</sup> Le tableau 3 est présenté en annexe.

## Références

- Alexander, C., Wyatt-Smith, C. et Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103186. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186>
- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. et Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103025. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
- Audrin, C. et Bressoud, N. (2023). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante : *Administration & Éducation*, 176(4), 95-102. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0095>
- Audrin, C. et Hascoët, M. (2024). Ode to joy : The impact of enjoyment on pre-service teacher persistence. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104406. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104406>
- Audrin, C., Hascoët, M., Burel, N. et Gay, P. (2025). French validation of the teacher emotion scale (TES). *European Journal of Psychological Assessment*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Becker, E. S., Götz, T., Morger, V. et Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L. et Pekrun, R. (2021). The AEQ-S : A short version of the achievement emotions questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101940. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x>
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention : A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Burić, I., Slišković, A. et Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions : Development and validation of the teacher emotion questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325-349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H. et Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Chambers, G. N., Coles, J. et Roper, T. (2002). Seeing it from both sides : Reasons for withdrawing from one-year secondary postgraduate certificate in education courses. *Teacher Development*, 6(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/13664530200200173>

- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout : Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Darban, M. et Polites, G. L. (2016). Do emotions matter in technology training? Exploring their effects on individual perceptions and willingness to learn. *Computers in Human Behavior*, 62, 644-657. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.028>
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.001>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E. et Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9258-3>
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). *Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. e-314*, 69-82.
- Descoedres, M. et Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : Revue de questions. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 41(41). <https://doi.org/10.4000/dse.3654>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dupriez, V., Delvaux, B. et Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition : Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education* (p. 494-519). Routledge.
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C. et Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between- and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. et Klassen, R. M. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety : The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Hagenauer, G. et Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion' : Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hascher, T. et Waber, J. (2021a). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hascher, T. et Waber, J. (2021b). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hascoët, M., Vanini De Carlo, K., Melfi, G., Balslev, K., Charmillot, S., Giovannini, V., Mabilon, A., Rey, J. et Voirol-Rubido, I. (2024). *L'insertion professionnelle dans l'enseignement en Suisse Romande et au Tessin sous l'angle de la réorientation. Une question de développement différencié de compétences transversales ?* <http://hdl.handle.net/20.500.12162/7647>
- Hu, L. et Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling : Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424-453. <http://psycnet.apa.org/journals/met/3/4/424/>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K. et Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years : The achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190-201. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Lohbeck, A., Hagenauer, G. et Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions : Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Mérida-López, S. et Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout : A systematic review. *International*

- Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.jer.2017.07.006>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.
- OECD. (2005). *Formative Assessment : Improving learning in secondary classrooms*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264007413-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions : Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. Dans R. A. Calvo et S. K. D'Mello (dir.), *New perspectives on affect and learning technologies* (p. 23-39). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002b). Positive emotions in education. Dans *Beyond coping : Meeting goals, visions, and challenges* (p. 149-173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. et Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837-859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J. et Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work : Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>
- Ria, L. (2009). *De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/travail-et-formation-des-adultes--9782130570431-page-217.htm>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä. et Lepp, L. (2021). To stay or not to stay : An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, 0(0), 1-25. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Scott, C. et Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers : A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171. <https://doi.org/10.1177/1558689808325770>
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J. et Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher : Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Sutton, R. E. et Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching : A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- UNESCO. (2025). *Global report on teachers : Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession>
- Usher, E. L. et Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning : A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463. <https://doi.org/10.1177/0013164407308475>
- Van Veen, K. et Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>

- Van Veen, K., Slegers, P. et Van De Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change : A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004>
- Vazi, M. L. M., Ruiter, R. A. C., Borne, B. van den, Martin, G., Dumont, K. et Reddy, P. S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), Article 1. <https://doi.org/10.4102/sajip.v39i1.1042>
- Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J. et Yaghi, S. (2018). Teaching in conflict settings : Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.009>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. et Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vité, A. P. et Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : Vers une professionnalisation par une formation en alternance. Dans *Alternances en formation* (p. 121-142). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0121>
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S. et Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment : A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P. et Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus : Teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 332-341. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.015>

## Pour citer cet article

- Audrin, C. et Hascoët, M. (2026). Tension au cœur de la double posture des enseignant·es en formation : quel effet des émotions sur la persévérance ? *Formation et profession*, 33(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.980>

## Annexe

**Tableau 3**

*Coefficients de saturation des items sur les facteurs latents*

Terme	Coef.	SE	t	p-valeur	95 % CI		Coefficient standardisé
					Inf.	Sup.	
<b>Émotions dans l'enseignement</b>							
Joie (inversée)	1.00	0.00			1.00	1.00	0.84
Colère	0.62	0.07	9.03	0.00	0.49	0.76	0.53
Anxiété	1.00	0.08	12.82	0.00	0.85	1.16	0.57
<b>Émotions académiques</b>							
Joie (inversée)	1.00	0.00			1.00	1.00	0.65
Colère	1.36	0.12	11.39	0.00	1.13	1.59	0.75
Anxiété	0.93	0.10	9.69	0.00	0.74	1.12	0.48
<b>Persévérance dans l'enseignement</b>							
Item 1	1.00	0.00			1.00	1.00	0.62
Item 2	1.30	0.09	14.26	0.00	1.12	1.48	0.85
Item 3	1.36	0.10	14.16	0.00	1.17	1.55	0.81
Item 4	1.25	0.09	13.46	0.00	1.07	1.43	0.62
Item 5	1.56	0.11	14.40	0.00	1.35	1.77	0.84
Item 6	0.98	0.09	10.49	0.00	0.80	1.16	0.59
Item 7	0.67	0.06	10.57	0.00	0.54	0.79	0.63
<b>Persévérance académique</b>							
Item 1	1.00	0.00			1.00	1.00	0.82
Item 2	0.86	0.04	21.69	0.00	0.78	0.93	0.77
Item 3	0.93	0.05	19.09	0.00	0.84	1.03	0.69
Item 4	1.18	0.05	22.38	0.00	1.07	1.28	0.76
Item 5	0.85	0.06	14.27	0.00	0.73	0.96	0.55
Item 6	1.00	0.06	16.99	0.00	0.88	1.2	0.72
Item 7	0.74	0.04	18.80	0.00	0.66	0.82	0.80
Item 8	1.19	0.05	23.19	0.00	1.09	1.29	0.70