



# Renforcer les espaces de verbalisation autour de l'activité professionnelle des enseignant·es : une voie pour favoriser le bien-être et le développement professionnel

Juliana **Dreyer-Nunes**  
Université de Fribourg (Suisse)  
Stéphanie de **Diesbach-Dolder**  
Université de Fribourg (Suisse)

Strengthening the discursive spaces around teachers' professional activity:  
a way to promote well-being and professional development

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.988>

## Résumé

Cette étude qualitative explore l'influence des espaces de verbalisation sur le bien-être et le développement professionnel des enseignant·es face aux défis du métier. Le cadre théorique s'appuie sur la psychologie du travail et la psychologie des émotions. La méthodologie associe un entretien collaboratif et une étude de cas avec cinq enseignantes de l'école obligatoire en Suisse. L'analyse du discours révèle que les injonctions normatives peuvent affecter l'agentivité et le bien-être des enseignant·es. Cependant, la verbalisation dans un environnement bienveillant favoriserait la prise de conscience émotionnelle, la relativisation des prescriptions et l'élaboration de stratégies d'adaptation. Ces conclusions ouvrent des perspectives pour améliorer les conditions de travail dans l'enseignement, soulignant l'importance des espaces réflexifs.

### Mots-clés

Enseignant·e-s, bien-être, verbalisation, tâche prescrite, agentivité.

### Abstract

This qualitative study investigates the influence of verbalization spaces on teachers' well-being and professional development as they navigate occupational challenges. The theoretical framework is based on work psychology and the psychology of emotions. The methodology combines a collaborative interview and a case study with five compulsory schoolteachers in Switzerland, analyzed through discourse analysis. Results reveal that normative injunctions can affect teachers' agency and well-being. However, verbalization in a supportive environment would foster emotional awareness, relativization of prescriptions, and development of coping strategies. These findings open perspectives for improving working conditions in education, highlighting the importance of reflective spaces in professional practice.

### Keywords

Teachers, well-being, verbalization, prescribed task, agency.

## Introduction

Dans la société contemporaine, les enseignant·es doivent composer avec de nombreux défis et pressions, ce qui peut entraîner des répercussions sur leur santé mentale et bien-être au travail. Plusieurs études montrent que les enseignant·es sont exposés à des niveaux élevés de stress, d'épuisement professionnel et d'épuisement professionnel (Doudin et al. 2011 ; Jaoul et al., 2004). Ces facteurs tendent à affecter leur satisfaction au travail et à réduire leur engagement professionnel. Cela peut nuire à leur identité professionnelle jusqu'à atteindre leur santé physique et mentale.

Une enquête syndicale suisse menée auprès d'enseignant·es en 2017 a révélé que plus de 60 % des répondant·es ont constaté une détérioration de leur état de santé, en raison notamment des restrictions budgétaires, de l'augmentation des effectifs de classe, des nouveaux programmes et de la charge administrative. Depuis d'autres défis se sont rajoutés, tels que la gestion de crises (pandémies), le (cyber)harcèlement, l'hétérogénéité des classes et l'interventionnisme parental. Bien que l'inclusion des élèves soit souhaitable, elle nécessite plus de ressources humaines. En attendant cette allocation, les enseignant·es soulignent l'importance du soutien de la direction et de la solidarité entre collègues (Rohrbach, 2023). Il est donc crucial de relever des interventions efficaces pour promouvoir leur bien-être professionnel, en prenant en compte les nombreux facteurs influençant leur santé psychologique et leur satisfaction au travail.

La revue de la littérature indique qu'une des voies potentielles pour favoriser la santé mentale et le développement professionnel des enseignant·es serait de renforcer les espaces de verbalisation

autour de leur activité. En prenant appui sur les travaux de la psychologie du travail, nous considérons que la verbalisation autour de l'activité professionnelle est un espace de développement potentiel (Clot, 2008). Par la mise en mots de l'activité réalisée, le sujet rend perceptible ce qu'il a fait. Cette pratique lui permet de faire « un pas de côté », qui peut favoriser l'émergence d'un regard neuf et une remise en question de certaines habitudes ancrées (Nonnon, 2017). La verbalisation donne ainsi accès à la découverte de différentes dimensions de son activité, qui, jusque-là, avaient été occultées. Comme mis en évidence par Clot (2008), cette transformation de l'activité que le sujet réalise par la mise en mots et l'élaboration représente la condition première à l'analyse, qui permet, le cas échéant, une augmentation de son pouvoir d'agir.

Le métier d'enseignant·e se caractérise par une forme d'imprévisibilité et d'enjeux institutionnels qui dépassent le choix individuel. Dans ce contexte, la question du pouvoir d'agir et du contrôle perçu prend une place importante pour préserver la santé mentale des professionnel·les et éviter qu'ils·elles se sentent dépassés·es par la complexité des facteurs intersubjectifs. La verbalisation de l'activité permet cette forme de réflexivité qui peut ouvrir de nouvelles perspectives d'action, notamment devant des contraintes et difficultés.

C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à cette thématique en interrogeant des enseignant·es sur leur rapport au travail, en mettant l'accent sur les moments de rupture de sens et de questionnement concernant leurs pratiques et leurs effets émotionnels. Cette étude repose sur un entretien collaboratif et une étude de cas menés auprès d'enseignant·es de l'école obligatoire en Suisse. L'objectif de cet article est de présenter les principales dimensions évoquées comme source de questionnement pour les participant·es. De plus, nous explorons les enjeux de la verbalisation et de la coconstruction de sens dans les mouvements discursifs permettant de composer avec les défis quotidiens du métier d'enseignant·e. Par la suite, nous présentons le cadre théorique, la méthodologie, les résultats de l'entretien collaboratif et de l'étude de cas, suivis d'une discussion intégrant les limites de l'étude, et enfin, la conclusion.

## Cadre théorique et problématique

Dans cette étude, nous concevons le bien-être au travail comme le fruit d'un processus dynamique de négociation entre les aspirations, les ressources et les exigences personnelles et collectives dans le milieu professionnel, qui se passe sur les plans intra et intersubjectif. Cette approche met l'accent sur la capacité de l'individu à développer son potentiel, à exercer son pouvoir d'agir et à cultiver des relations professionnelles positives (Clot, 2008). Le bien-être professionnel intègre ainsi la quête de sens, la reconnaissance et la construction identitaire continue, notamment par le langage et à travers les ajustements entre tâche prescrite et tâche réelle. Ces deux notions, développées par Yves Clot (2008), renvoient respectivement aux objectifs et aux procédures formellement définis par l'organisation du travail (tâche prescrite), et aux adaptations et aux compromis mis en œuvre par le·la professionnel·le pour faire face aux situations concrètes de travail (tâche réelle).

En plus de la psychologie du travail, notre cadre théorique intègre des apports des sciences de l'éducation et de la psychologie des émotions. Cette articulation pluridisciplinaire rend compte de la complexité des facteurs influençant le bien-être des enseignant·es, notamment la gestion émotionnelle et les spécificités du contexte scolaire.

### ***La santé mentale des enseignant·es : l'exemple de l'épuisement professionnel***

La santé mentale des enseignant·es est un sujet de préoccupation croissant. L'étude longitudinale d'Arvidsson et ses collègues (2019) auprès de 490 enseignant·es suédois·es a identifié les contraintes inhérentes au métier comme facteurs prédictifs d'un épuisement professionnel élevé. Les résultats d'entretiens qualitatifs révèlent que la surcharge de travail, notamment administrative, est perçue comme un obstacle majeur à la préparation pédagogique, affectant le bien-être des enseignant·es.

Un facteur de stress récurrent serait un niveau d'exigence élevé envers soi-même et le perfectionnisme, affectant l'estime de soi et la perception du pouvoir d'agir (Jaoul et al., 2004). Le décalage entre travail prescrit et réel (Clot, 2015) serait important dans le milieu scolaire, les normes et la charge étant parfois en conflit avec la gestion du temps et des priorités (Doudin et al., 2011). Un épuisement professionnel pourrait survenir en conséquence d'une détérioration des conditions de travail et d'un stress chronique, affectant la performance, voire poussant certain·es enseignant·es à quitter la profession (Descoedres et Méard, 2019; Gay et Genoud, 2020). Leiter et Maslach (2005) soulignent que l'épuisement professionnel serait lié à des facteurs contextuels pouvant favoriser l'engagement ou constituer des risques. Une charge de travail réaliste, de l'autonomie, de la reconnaissance, une communauté solidaire et de l'équité soutiendraient l'engagement professionnel des enseignant·es. Ces conditions renforceraient leur sentiment de compétence et leur bien-être au travail (Nunes, 2023a).

Dans une visée préventive, Skaalvik et Skaalvik (2010) soulignent que la croyance des enseignant·es en leurs compétences et un environnement soutenant sont essentiels pour prévenir l'épuisement professionnel. Leur bien-être serait influencé négativement par les comportements perturbateurs, les relations tendues avec les parents et le manque d'autonomie. Mijakoski et ses collègues (2022) ajoutent qu'un environnement propice requiert des attentes claires, une charge raisonnable et des relations interpersonnelles harmonieuses, protégeant de l'épuisement professionnel, tandis que la pression ressentie, l'épuisement collectif, la charge excessive et le manque de stimulation et d'objectifs définis péjoreraient leur santé mentale. Plusieurs auteur·es ont souligné l'importance de la collectivité pour assurer le bien-être au travail (Descoedres et Méard 2019; Gay et Schankland, 2019; Clot, 2008). Dans cette perspective, la verbalisation des pratiques professionnelles et des émotions apparaît comme une démarche essentielle pour le développement professionnel des enseignant·es.

En ce qui concerne les novices, il est reconnu que les débuts dans la profession enseignante se caractérisent par une période de grande vulnérabilité émotionnelle. Pour y remédier, il est essentiel d'intégrer des dispositifs dès la formation initiale pour aider les enseignant·es à identifier et verbaliser leurs émotions afin de favoriser leur bien-être au travail (Goyette et Matineau, 2018). Le développement de compétences émotionnelles durant la formation améliorerait leur vie professionnelle tout en renforçant leur action pédagogique. Cela leur permettrait d'améliorer leur aisance dans l'exécution des tâches quotidiennes et dans leurs relations professionnelles, contribuant ainsi à leur développement professionnel et personnel.

## ***Problématique : La verbalisation du rapport à l'activité professionnelle comme un levier pour le développement identitaire et le bien-être psychologique des enseignant-es***

La psychologie du travail, notamment les travaux d'Yves Clot (2008, 2015), souligne que l'identité professionnelle émerge d'un double échange : d'une part, un dialogue intérieur avec soi-même, et d'autre part, d'échanges extérieurs avec autrui. Ce phénomène de « pensée discursive » implique un va-et-vient constant entre la perception personnelle que l'on a de son métier et les perspectives offertes par les collègues au travers d'interactions sociales et professionnelles. L'auteur relève le rôle conjoint du langage et des émotions dans ce processus, insistant sur l'importance de verbaliser les expériences professionnelles. Encourager la verbalisation des expériences, notamment celles à caractère émotionnel (Descoedres et Méard, 2019), apparaît comme crucial pour soutenir le bien-être et le développement professionnel des enseignant-es. Pour soutenir cette dynamique, un environnement de travail collaboratif et réflexif (Cowie, 2011; Clot, 2008) s'avère primordial.

La réalité du métier confronte souvent les enseignant-es à un décalage entre tâche prescrite et réelle, générant tensions et ruptures de sens pouvant nuire à leur santé mentale. Bien que les facteurs de risque d'épuisement professionnel soient documentés, les stratégies favorisant leur bien-être professionnel demeurent largement inexplorées. Toutefois, les moments de confrontation au réel de l'activité peuvent également représenter des occasions de développement professionnel, incitant les enseignant-es à innover et à renforcer leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). Notre recherche s'intéresse au rôle de la verbalisation dans ce processus, en postulant que les enseignant-es développent des mécanismes d'adaptation et de résilience face aux défis inhérents à leur profession.

Plus précisément, nous nous interrogeons sur la manière dont la verbalisation de l'activité professionnelle et des émotions au travail contribue à l'élaboration et à la resignification des expériences de rupture de sens face aux contraintes professionnelles. Notre problématique de recherche s'énonce ainsi : comment la verbalisation des moments de rupture entre la tâche prescrite et réelle contribue-t-elle à la construction identitaire et au bien-être des enseignant-es ? Pour y répondre, nous explorerons les deux questions de recherche suivantes :

(a) En quoi la verbalisation des moments de rupture, liés au décalage entre la tâche prescrite et la tâche réelle, permet-elle aux enseignant-es de donner du sens à ces expériences et de les intégrer à leur parcours professionnel ? (b) Quels sont les effets de la verbalisation de ces moments de rupture et des émotions afférentes sur le bien-être professionnel des enseignant-es ?

Afin d'explorer cette problématique et de répondre aux questions de recherche soulevées, nous présenterons dans la partie suivante la méthodologie adoptée pour notre étude.

## **Méthodologie**

Cet article se base sur deux recherches qualitatives complémentaires explorant la réflexivité dans le rapport au travail et les effets émotionnels de l'entrée dans la profession enseignante. La méthodologie combine un entretien collaboratif avec des enseignantes expérimentées et une étude de cas individuelle d'une novice. Cette approche permet d'examiner les processus collectifs de coconstruction du sens et un exemple concret des stratégies déployées en début de carrière.

### Contexte et participantes

Les participantes, toutes volontaires, proviennent des niveaux primaire et secondaire en Suisse francophone, en contexte urbain. Le recrutement pour l'entretien collaboratif a été effectué au moyen d'un appel à participation à des entretiens portant sur le rapport au travail, diffusé auprès des enseignant·es figurant dans une base de données du Service de l'enseignement obligatoire du canton de Fribourg. Concernant l'étude de cas, un appel a été lancé lors d'un cours dispensé en fin de formation afin de les interroger lorsqu'ils·elles seraient des enseignant·e·s novices. L'unique critère d'inclusion était d'exercer effectivement la profession au moment du recrutement pour les entretiens, afin de saisir la réalité actuelle des personnes interrogées. La composition exclusivement féminine de l'échantillon résulte d'un aléa de recrutement lié, probablement, à la réalité du terrain en Suisse, où 80 % des enseignant·es sont des femmes (OFS, 2023). L'anonymat est garanti par l'utilisation de pseudonymes et les données sociodémographiques des participantes sont présentées dans le tableau ci-dessous. Les guides d'entretien ont été élaborés à partir de la revue de littérature, afin de déterminer les thématiques les plus pertinentes au regard de nos objectifs de recherche.

**Tableau 1**

Données sociodémographiques des participantes

Type d'entretien / durée	Pseudonyme	Âge	Années d'expérience	Classe
Semi-structuré individuel (étude de cas) / 119 minutes	Amandine	27 ans	6 mois	Primaire
	Anne	60 ans	28 ans	Primaire - retraite anticipée en 2024
Entretien collaboratif / 155 minutes	Béatrice	41 ans	12 ans	Primaire
	Camille	43 ans	20 ans	Secondaire
	Daniela	41 ans	18 ans	Primaire

*Note.* Données de 2024.

L'entretien semi-structuré individuel (étude de cas) avec une enseignante novice a exploré son rapport émotionnel au métier via trois thématiques principales : situations marquantes, construction des compétences émotionnelles et formation initiale. L'entretien collaboratif avec quatre enseignantes expérimentées, lancé par la consigne « parlez-nous de votre rapport au travail », a abordé notamment les thèmes : représentations du métier, prévention/stratégies antistress, facteurs de risque/protection et rôle des autrui significatifs.

### ***Recueil de données et analyse***

L'entretien collaboratif a été réalisé selon une méthode de recherche participative visant à coconstruire des savoirs sur une pratique professionnelle, en engageant chercheur·es et praticien·nes dans une démarche réflexive commune d'exploration et d'explicitation (Morissette, 2013). L'étude de cas s'est basée sur un entretien individuel semi-structuré, inspiré de l'analyse de l'activité (Clot et al., 2001) et de la technique des incidents critiques (Flanagan, 1954; de Diesbach-Dolder, 2022; de Diesbach-Dolder et Muller Mirza., 2022), qui a permis d'explorer le vécu professionnel d'une enseignante novice. Ces deux formes d'entretien se basent sur l'idée que l'explicitation permet de prendre conscience de nouvelles facettes de sa pratique, favorisant ainsi une réflexion développementale (Clot, 2015; Nonnon, 2017).

Les entretiens ont été enregistrés et transcrits, puis analysés à l'aide de l'analyse de l'activité (Clot, et al. 2001) et l'analyse du discours (Willig, 2017). L'analyse du discours a consisté à effectuer plusieurs relectures permettant d'ajuster le codage des catégories des mouvements discursifs identifiés, et a été finalisée par une validation inter-juges entre les deux chercheuses. Cette méthode a permis de saisir la dynamique du discours et d'examiner le sens donné par les participantes à leurs récits.

### ***Résultats : stratégies d'adaptation des enseignant·es - des perspectives collectives aux expériences individuelles***

Les résultats sont présentés selon une logique progressive, partant d'une perspective collective vers une exploration des expériences individuelles. La première partie expose les données d'un entretien collaboratif avec des enseignantes chevronnées, mettant en lumière les processus de coconstruction du sens donné aux défis professionnels et aux stratégies mobilisées.

Les mouvements discursifs révèlent une tendance initiale à aborder les aspects généraux et collectifs, en utilisant le pronom impersonnel « on » (attribution externe), suivie d'une appropriation personnelle croissante, exprimée par l'utilisation du « je » pour évoquer les stratégies individuelles mises en œuvre, reflétant ainsi une attribution interne. La seconde partie présente l'étude de cas d'Amandine, enseignante novice, illustrant les défis et mécanismes d'adaptation spécifiques à cette phase cruciale, où les défis rencontrés peuvent engendrer des réactions émotionnelles intenses influençant durablement les stratégies déployées. Cette approche globale et nuancée permet d'appréhender la complexité des expériences vécues et des mécanismes sous-jacents, ouvrant la voie à des pistes de réflexion pour assurer le développement de dispositifs d'accompagnement adaptés aux besoins spécifiques des enseignant·es à différents moments de leur parcours professionnel.

### ***Résultats de l'entretien collaboratif***

Les résultats se structurent en trois thèmes interconnectés présentés ci-dessous (les extraits cités reproduisent fidèlement le langage oral).

## L'impuissance et la quête de solutions : oscillations et stratégies individuelles

À la suite des présentations individuelles, l'échange a rapidement évolué vers une exploration collective des défis inhérents au métier d'enseignant·e, révélant des points de convergence significatifs, comme exprimé par Camille, dernière participante à se présenter :

Camille : Moi me suis retrouvée dans chaque personne ici. Je me suis retrouvée un peu dans chacune de vous bien sûr, ce que j'aimerais juste poser encore, c'est pourquoi est-ce qu'en fait on n'est pas en mesure de pouvoir assurer à 100 % ? Vraiment, ça ce n'est pas possible, je crois. Ou alors on va droit dans le mur. [...] Et la réponse est toute simple, c'est que ce n'est pas possible. Mais quand on est jeune enseignant en plus, il faut créer tout le matériel, on se dit qu'on va y arriver parce qu'on est tous motivés et on n'a pas d'enfants et on peut tout investir là-dedans. Mais je pense ça c'est vraiment le premier piège qu'il faudrait mettre en avant. [...] Et puis la troisième chose, c'est, vous l'avez dit aussi, on n'arrête pas de nous charger, nous charger de nouvelles choses.

Cet extrait met en lumière le malaise des enseignantes confrontées à des exigences professionnelles démesurées (des tâches multiples et/ou une éventuelle tendance au perfectionnisme). Camille, notamment, exprime son désarroi devant l'injonction implicite d'une performance optimale, perçue comme inaccessible. Son témoignage, nourri par les expériences similaires partagées par ses pairs, révèle une forme de désillusion et un questionnement sur la conciliation entre les exigences du métier et la préservation du bien-être personnel. L'écoute des récits de pairs validant l'impossibilité de travailler à 100 % a légitimé sa conclusion, renforcée ensuite par d'autres. Cet extrait démontre une fonction de légitimation de soi par la verbalisation d'expériences partagées au sein du collectif.

L'analyse révèle une négociation entre attribution externe et interne des difficultés professionnelles. Initialement, l'attribution externe prédomine, soulignant les problèmes structurels et l'impossibilité d'un 100 %. Cependant, l'utilisation du pronom « on » et l'évocation du « piège » du surinvestissement émotionnel pendant les premières années de métier suggèrent une interrogation implicite sur la responsabilité individuelle. Si l'attribution externe permet de mettre en lumière les dysfonctionnements institutionnels, elle pourrait également freiner l'exploration de solutions individuelles.

D'autres participantes ont mis en lumière la difficulté à prioriser les tâches devant la multiplication des demandes et la charge mentale qui en découle :

Daniela : J'ai l'impression, avec toutes ces casquettes, j'ai l'impression que mon travail a viré sur être l'éducatrice et la maman. [...] J'ai cumulé les réseaux et les entretiens, mais je vois l'adjoint de direction 45 minutes toutes les semaines pour en parler.

Béatrice : J'ai l'impression qu'on est placé au centre de ces réseaux. Moi je me retrouve à devoir coordonner l'ensemble alors que je n'ai pas l'impression que ce soit mon rôle.

Daniela : Et là, j'ai envie de dire non. Avec l'expérience, je me suis déchargée sur la direction. Fin, j'ai blindé mon job parce que j'ai l'expérience, mais j'imagine le collègue qui arrive là-dedans, qui n'a pas l'expérience que j'ai du système avec la direction et l'adjoint...

L'extrait souligne un décalage entre la vision idéalisée du métier d'enseignant·e et la réalité vécue par la participante, marquée par une surcharge de rôles et responsabilités. La question de l'attribution de ces responsabilités est centrale, avec des divergences de point de vue sur la possibilité d'un partage clair avec la hiérarchie.

Daniela : [...] C'était clairement une stratégie de ma part d'impliquer la direction suffisamment tôt pour qu'on ne me dise pas « mais qu'est-ce que tu as fait ? » [...]

Camille : Non, mais chez moi ils sont débordés. Ils ne trouveraient pas 45 minutes à m'accorder.

Confrontées aux défis professionnels et à la multiplication des tâches, les participantes oscillent entre un sentiment d'impuissance (attribution externe) et la recherche de solutions concrètes pour retrouver une capacité d'agir. La délégation de certaines responsabilités à la hiérarchie est évoquée comme une stratégie possible, mais son applicabilité semble varier selon les contextes individuels.

### **La verbalisation des écarts à la norme : culpabilité, remise en question et quête de sens**

À ce stade de l'entretien, nous avons demandé ce que les participantes entendaient par « être une bonne enseignante ». Après un long silence, finalement Camille répond :

Camille : Bah, de préparer ses cours, de les renouveler, d'être créative... De se mettre dans un nouveau moyen d'enseignement, et surtout je pense aux ordinateurs et à toutes ces nouvelles technologies. Donc je vous dis tout ce que je ne fais pas (rires collectifs). [...] Donc moi je vous le dis cash, je fais beaucoup d'impro hein, parce que j'y arrive plus quoi. Après bon bah j'ai beaucoup d'expérience, ça fait que ça joue, mais je ne suis pas contente de moi. J'aime bien créer des trucs, mais ça fait longtemps que je ne les ai pas changés. Vous voyez comme je suis gênée ? Parce qu'on se sent, on se sent petit hein... Alors que je me sens un peu, je me dis que ça fait partie du processus, mais voilà, je ne vais pas me justifier, mais ce pourquoi moi j'étais engagée et pourquoi je me suis moi-même engagée dans ce travail je ne le fais plus alors ça m'interpelle quand même beaucoup.

Cet extrait met en lumière la tension vécue par Camille entre les exigences perçues du métier (« bonne enseignante ») et la réalité de leur pratique, marquée par l'improvisation et un sentiment de décalage. La verbalisation de ce conflit intérieur adressée aux pairs aide probablement à déculpabiliser et à retrouver du pouvoir d'agir. L'improvisation, initialement perçue comme une faute professionnelle, est finalement reconnue comme une pratique partagée, voire nécessaire pour composer avec les contraintes du métier. Ce partage d'expériences et de stratégies contribue à atténuer la pression et à légitimer des pratiques souvent perçues comme déviantes par rapport aux injonctions institutionnelles.

### **Au-delà des injonctions, retrouver sa voie : l'importance des relations et de la parole partagée**

Le regard d'autrui comme régulateur et source de pression sur la pratique des enseignantes revient fréquemment et l'intériorisation des injonctions semble motrice d'un surengagement par crainte d'être jugées. D'autres espaces peuvent être utiles pour la question de la reconnaissance, comme l'explique Daniela :

Daniela : Puis on a eu une conférence qui a été super, on avait des collègues en pleurs aussi quand elle (la conférencière) a dit avec toute cette bienveillance que « c'est normal, vous êtes surchargés, etc. » [...] C'est différent, c'est pas moi qui suis pas capable, c'est que c'est une réalité. Je ne peux pas le faire, mais la majorité des humains ne pourront pas le faire. Le fait d'appartenir à un groupe, pour une fois, tu peux juste être là avec ta problématique.

Béatrice : Et puis il y a aussi le fait qu'on est considéré comme des glandeurs de la société (rires en groupe). Et puis si en plus de ça, ils font des burnouts, ça ne va pas.

Cet extrait met en lumière l'influence du regard sociétal et la stigmatisation des situations d'épuisement professionnel selon les participantes. Confrontées à des attentes normatives élevées, elles ressentent une pression et un sentiment de jugement en cas d'épuisement. Cependant, pour nos participantes, les échanges constructifs entre pairs dans un cadre bienveillant favorisent la validation mutuelle des défis, la négociation des attributions causales, l'identification de stratégies d'adaptation et une posture d'agentivité accrue. De plus, la question relationnelle prend une place importante dans le métier, notamment concernant les élèves, comme l'explique Anne : « [...] Sinon c'est assez dur d'enseigner quand il n'y a pas de lien... ».

Le rôle des tiers et la perception du regard d'autrui sont fréquemment évoqués par les participantes. Au-delà des aspects relationnels et d'appartenance, la prise de conscience de la marge de manœuvre entre les injonctions perçues et celles auto-imposées passe souvent par un tiers bienveillant. Anne relate comment sa directrice lui a fait remarquer qu'elle en faisait peut-être trop dans la préparation de ses cours, l'amenant à reconsidérer ses exigences personnelles :

Anne : Je suis assez perfectionniste. [...] Et puis quand ça a commencé à dérapier avec une classe, ma directrice est venue me voir fonctionner [...] Et puis elle m'a dit « mais pourquoi tu sors tous ces cartons ? » Et puis pour moi, ça m'a coûté de revenir en arrière [...] elle m'a dit « mais pourquoi tu fais pas les mêmes projets que l'année passée ? » Ah ben non, non, je peux pas moi ! (rires collectifs) Je sais pas, je pouvais pas m'imaginer faire deux fois la même chose. [...] Ben tu te dis « tu es essoufflée et c'est de ta faute ». Mais il faut quelqu'un d'autre pour te le faire remarquer. Parce que moi j'ai remarqué cette différence avec les collègues qui eux sont suffisants, à la « va vite », il n'y a pas besoin d'être perfectionniste et moi je peux pas (rires), puis en même temps, ça me fait envie.

Le témoignage d'Anne met en lumière les défis liés au perfectionnisme dans la profession enseignante. En se comparant à des collègues adoptant une approche moins perfectionniste, elle exprime à la fois l'envie de pouvoir travailler de manière similaire, tout en soulignant la difficulté de s'écarter de son propre fonctionnement. Cette réflexion renvoie aux enjeux de négociation avec sa tendance perfectionniste et à la nécessité de développer des stratégies de régulation émotionnelle face au stress vécu. Le regard d'un tiers significatif (sa directrice) semble valider son droit à « faire moins » et permet aussi la prise de conscience de l'attribution interne de la responsabilité face aux difficultés, ce qui peut favoriser le sentiment d'agentivité.

Le témoignage de Béatrice met ensuite en lumière le rôle crucial de la supervision et de la psychothérapie dans la recherche d'un équilibre dans son rapport au métier :

Béatrice : Moi j'ai un soutien psychothérapeutique externe, je ne sais pas, avoir un regard externe sur sa pratique, des outils d'analyse, quelqu'un qui aide à la réflexion, pour moi, c'est un besoin d'hygiène mentale au même titre que prendre soin de mon corps [...] pour se sentir présente avec tes élèves, j'ai besoin de ce temps-là, mais il n'est pas donné [...] mais moi, je fais aussi de la supervision, j'en ai vraiment besoin. Mais je le fais parce que j'en ai besoin sinon je ne peux pas continuer dans ce job [...].

Le récit de Béatrice souligne la pertinence des dispositifs d'accompagnement professionnel et personnel pour relever les défis de l'enseignement. La supervision (espace réflexif sur la pratique encadré par un tiers neutre, distinct du tutorat technique et évaluatif) offre un accompagnement professionnel sur ses pratiques, tandis que la psychothérapie aborde les dimensions professionnelles, personnelles et émotionnelles influençant l'équilibre au travail. Cette démarche proactive met en évidence la reconnaissance de la complexité des défis et de la nécessité d'une approche multidimensionnelle, soulevant des interrogations sur le rôle potentiel de ces dispositifs dans la prévention de l'épuisement professionnel.

Au cours de l'entretien collaboratif, les participantes expérimentées ont souligné l'importance des premières années d'exercice comme période charnière dans la construction de leurs habitudes professionnelles et de leur rapport à la tâche réelle et prescrite. Dans cette optique, l'analyse du récit d'Amandine, enseignante novice, s'avère pertinente pour approfondir la compréhension de la dimension émotionnelle des stratégies mobilisées face aux défis professionnels. Son témoignage offre un aperçu riche de son vécu émotionnel au travail, permettant d'appréhender la subjectivité de son expérience et de dégager des pistes sur les enjeux émotionnels spécifiques aux débutant·es ainsi que leurs ressources émotionnelles et stratégiques, contribuant à l'élaboration de dispositifs d'accompagnement adaptés à cette population.

### ***Résultats de l'étude de cas : Donner du sens aux moments de rupture - la verbalisation des émotions comme outil de développement***

L'analyse porte sur la manière dont Amandine raconte un incident critique (situation marquante), qui survient au moment de devoir ranger un jeu en classe primaire (4-6 ans) et implique la gestion d'un comportement difficile d'un élève se mettant à pleurer et crier. La verbalisation des émotions et des moments de rupture révèle des mouvements discursifs qui donnent sens à l'agir professionnel et favorisent le développement professionnel, ou au contraire, qui entravent la confiance et l'engagement au travail.

### **De la sensation à l'action : l'écriture et l'ancrage corporel comme médiateurs des émotions au travail**

Nous analysons comment l'écriture et la perception corporelle permettent de réguler les émotions vécues au travail et d'agir en conséquence. Dans l'extrait ci-dessous, Amandine, à travers la verbalisation de sa situation marquante, mobilise la métaphore de la gorge qui se noue pour expliciter la manière dont elle régule ses émotions face à la difficulté à laquelle elle est confrontée avec son élève.

le baromètre émotionnel que j'ai en général, il va jusqu'à la gorge et là ça s'est rempli rempli rempli, il me donnait sa colère jusqu'au moment où j'ai senti que, moi, j'allais plus gérer, du coup là je me suis dit « je sors » [...]

L'analyse de ce récit révèle la façon dont Amandine utilise son corps comme un « baromètre émotionnel ». En prenant conscience de la limite entre empathie et contagion émotionnelle, elle considère ses sensations corporelles comme une ressource pour réguler ses propres émotions face à celles de ses élèves. L'écoute de son corps devient alors un outil pour se distancier des situations émotionnellement chargées (« je me suis dit je sors »), démontrant ainsi une capacité d'adaptation et de renégociation de son action professionnelle. Cet exemple illustre aussi les injonctions liées à l'importance de la dimension relationnelle du métier d'enseignante et le rôle central des valeurs dans la gestion des émotions. La recherche d'une relation positive avec ses élèves est une valeur importante pour Amandine, qui motive ses stratégies de régulation émotionnelle, lui permettant de concilier écoute de ses propres réactions, exigences professionnelles et contraintes contextuelles.

L'écriture est également une ressource mobilisée par Amandine qui lui permet de réfléchir ses émotions et celles d'autrui. Dans l'extrait suivant, Amandine met en évidence la manière dont elle mobilise l'écriture pour donner sens à sa pratique.

[...] l'après-midi j'ai pris un temps de peut-être 30 minutes comme ça pour vraiment écrire tous les détails de ce qui s'est passé avant de partir à la maison parce qu'il me fallait déposer aussi par écrit. [...] Je crois que, dans ma vie, chaque fois que j'ai des grosses situations j'écris [...] ouais même quand [...] j'étais petite je crois que j'écrivais dès que j'avais des émotions que je n'arrivais pas à gérer. Souvent j'écrivais pis je mettais sous la porte pour que ma maman elle puisse lire donc aussi pour transmettre mes émotions j'écris, je passe par l'écriture. [...]

Pour Amandine, l'écriture, pratique réflexive ancrée dans son parcours, offre un espace de libération émotionnelle et de documentation de son expérience. Ce processus réflexif, explicité lors de l'entretien, met en lumière l'importance de l'écriture et de la conscience corporelle comme outils de régulation émotionnelle et de développement professionnel. La verbalisation de ces stratégies donne ainsi à voir les compétences émotionnelles d'Amandine, révélant sa capacité à identifier, analyser et gérer ses émotions pour assurer un engagement professionnel plus serein et efficace.

De plus, les deux extraits montrent clairement des attributions internes où Amandine reconnaît ses propres limites émotionnelles et utilise l'écriture comme un outil de gestion des émotions pour expliquer ses réactions face à la situation mise en mots. Ces attributions internes indiquent chez Amandine une forte conscience de soi et un engagement dans le développement de méthodes personnelles pour faire face aux défis professionnels et émotionnels. La mobilisation des attributions internes semble une voie intéressante à explorer pour favoriser chez les enseignantes une meilleure connaissance de leurs limites, de leurs capacités et ainsi de les amener à développer une attitude proactive qui peut contribuer à leur développement professionnel et leur bien-être.

## **Le soutien social perçu**

En ce qui concerne les relations entre les pairs, Amandine relève dans l'extrait ci-dessous que le soutien des collègues s'est révélé pour elle indispensable afin, d'une part, de réguler ses émotions devant la situation marquante racontée et, d'autre part, pour y réfléchir.

Et puis c'était en même temps intense aussi au niveau du soutien des collègues, de voir, déjà d'oser pleurer, d'oser lâcher et d'avoir confiance en mes collègues, d'avoir des collègues qui étaient là mais pas seulement pour dire « ça va aller », mais aussi dans les actes de faire, fin, elles m'ont proposé justement, il y en a une, elle m'a dit « tu me l'envoies si après la récré ça recommence » [...]

Dans cet extrait, Amandine utilise à deux reprises le verbe « oser » associé à « pleurer » et « lâcher », soulignant le besoin d'un environnement sécurisant avec la confiance des collègues pour exprimer ses émotions. Elle mentionne ainsi le soutien des pairs comme une ressource essentielle pour assurer son développement professionnel et le maintien d'un équilibre émotionnel.

La verbalisation de son activité réelle lui permet de mobiliser ses ressources intra et interindividuelles pour donner du sens aux émotions vécues, réduisant l'écart entre tâches prescrite et réelle. Cette capacité réflexive à articuler ses ressources renforce son sentiment d'efficacité, contribuant à son développement professionnel et à la préservation de son bien-être au travail.

Ces analyses ouvrent la voie à une discussion plus large sur la façon dont les stratégies de verbalisation et de coconstruction du sens éclairent le décalage entre tâches prescrites et réelles, le sens donné à ces expériences et leur intégration dans le parcours professionnel. Quels sont les effets de cette verbalisation, notamment émotionnels, sur le bien-être au travail ? Nous répondrons à ces questions en lien avec la revue de la littérature dans la discussion à suivre.

## **Discussion**

Les entretiens menés confirment que la verbalisation de l'activité professionnelle et des émotions joue un rôle central dans le processus de la promotion du bien-être au travail et dans la prévention de l'épuisement professionnel pour les participantes.

Nos résultats révèlent que les enseignantes chevronnées interrogées mobilisent un large éventail d'expériences professionnelles pour développer leurs stratégies d'adaptation et de résilience. En revanche, l'entretien mené avec l'enseignante novice met en lumière une tendance à mobiliser des stratégies de régulation émotionnelle issues de sa vie personnelle, possiblement faute d'un répertoire professionnel étoffé. Cette différence souligne l'intérêt d'explorer les ressources et stratégies développées hors du cadre professionnel aussi, pour comprendre comment elles peuvent être adaptées et transférées au contexte de l'enseignement, enrichissant ainsi notre compréhension des processus d'adaptation et de construction du bien-être professionnel à différents stades de la carrière.

**Tableau 2***Synthèse des stratégies d'adaptation*

Type de stratégie	Description	Expérimentées	Novice (Amandine)
Régulation charge/exigences	Ajuster charge et exigences personnelles	Délégation hiérarchie (Daniela), anti-perfectionnisme (Anne)	Identifier limites émotionnelles dans l'action
Appuis relationnels et coconstruction	Mettre en mots écarts, soutien pairs, direction et professionnels (supervision psychothérapie)	Parole collective (Camille, Daniela), conférences, psychothérapie, supervision (Béatrice); partage improvisation (Camille), légitimation (groupe)	Soutien collègues, aide concrète; récit incident critique
Régulation émotionnelle interne	Corps, écriture, réflexivité	Prise de recul implicite dans les discours	Baromètre corporel, écriture
Attributions / agentivité	Reconfigurer explications (externe/interne)	« On » → « Je » (groupe), pièges identifiés (Camille)	Reconnaissance limites personnelles

Le tableau 2 synthétise les stratégies d'adaptation évoquées dans les résultats, en distinguant comment elles sont déployées par les enseignantes expérimentées et la novice Amandine. Nos résultats confortent l'importance de renforcer les collectifs de travail et le sentiment de contrôle et d'appartenance qu'ils peuvent favoriser (Clot, 2008). D'autres études (Descoedres et Méard, 2019; Gay et Genoud, 2020; Gay et Shankland, 2019) affirment également qu'en discutant de leurs expériences, les enseignant·es peuvent identifier les moments de tension et les stratégies pour y faire face, ce qui contribue à une meilleure gestion du stress et à leur développement professionnel. Nous approfondissons ces stratégies et leurs liens avec la littérature ci-dessous.

***Relativisation des prescriptions du métier et réduction du perfectionnisme***

Les entretiens montrent que relativiser les prescriptions du métier et réduire le perfectionnisme représentent des stratégies efficaces pour améliorer le bien-être des enseignant·es. Le perfectionnisme, associé à un risque accru d'épuisement professionnel (Schaufeli et Greenglass, 2001), conduit à des attentes irréalistes et à une insatisfaction chronique. En adoptant une approche plus flexible et en acceptant l'imperfection, les enseignant·es peuvent diminuer leur niveau de stress et améliorer leur satisfaction professionnelle. Le récit de Camille souligne ce sentiment de honte face à l'improvisation, lié à son caractère consciencieux et au décalage entre tâche réelle et prescrite. Le perfectionnisme, caractérisé par une quête incessante de résultats impeccables (Fang et al., 2009), peut engendrer un profond sentiment d'insatisfaction et de détresse psychologique. Dans le contexte enseignant, où les injonctions sont nombreuses, il apparaît crucial de développer une capacité à relativiser les prescriptions et à accepter l'imperfection inhérente à toute activité humaine (Nunes, 2023b).

Nos participantes ont mis de l'avant la charge de travail, la clarté du rôle et le contrôle comme dimensions clés du bien-être au travail, confirmant les résultats d'autres études (Skaalvik et Skaalvik, 2010; Arvidsson et al., 2019; Leiter et Maslach, 2005). L'importance de rester alignées sur leurs valeurs

et priorités personnelles, notamment concernant la qualité des relations avec collègues et élèves, a également été soulignée (Mikolajczak et al., 2014). Cette congruence entre valeurs personnelles et professionnelles permet de donner un sens à leur travail et de renforcer leur résilience devant les défis quotidiens.

### ***Outils de régulation émotionnelle***

Amandine souligne l'importance des outils de régulation émotionnelle pour assurer le bien-être des enseignant·es. L'écriture expressive, en favorisant la mise en mots des pensées et émotions, contribue à réduire le stress. Simultanément, l'ancrage sur le corps, par le biais de techniques de relaxation et de pleine conscience, permet de diminuer les tensions physiques et émotionnelles, favorisant ainsi un état de calme et de concentration propice à l'exercice du métier. Le recours au corps et à l'écriture pour remédier aux effets du stress constitue une piste souvent relevée dans des études actuelles (Niles et al., 2014).

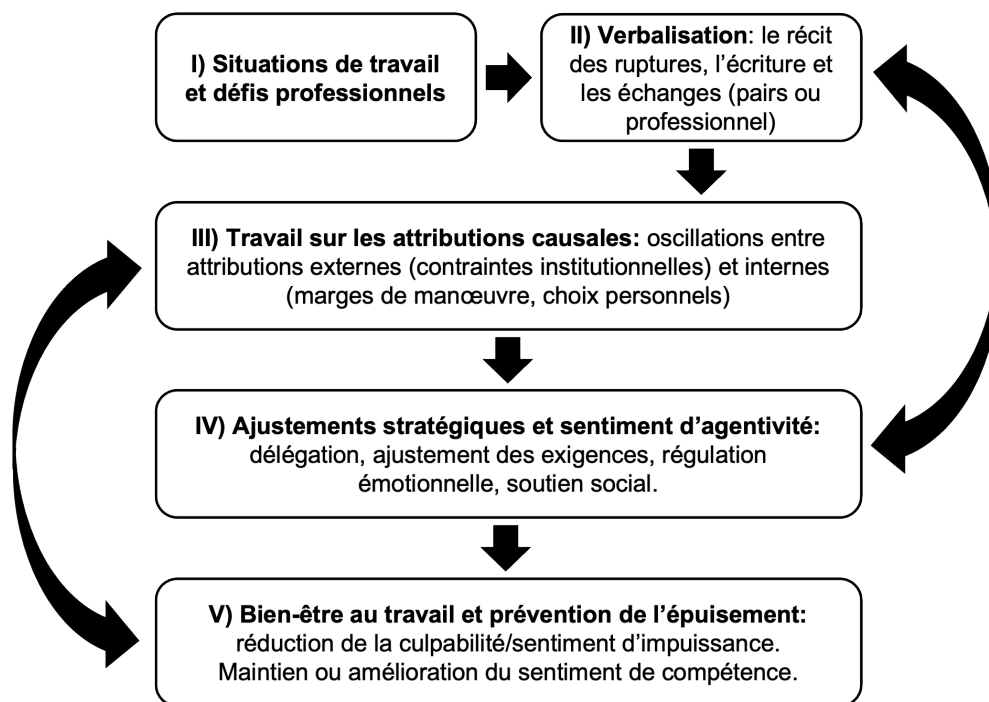
En effet, bien que la verbalisation favorise la prise de recul, nos participantes ont souligné l'importance d'un travail réflexif préalable alliant conscience corporelle et introspection pour la compréhension des émotions, ce qui est également mis de l'avant par Mikolajczak et al. (2014). Certaines participantes ont valorisé des appuis relationnels, comme la supervision, qui soutient le développement professionnel et la gestion du stress (Nguyen, 2020), et la psychothérapie, qui permet d'élaborer des stratégies de coping adaptées, notamment en cas de surengagement (Nunes, 2023b; Fanget et al., 2009).

### ***Coconstruction du sens, confiance en soi et agentivité***

Nos résultats indiquent que la coconstruction du sens au sein du collectif (Karsenty, 2015) renforce le sentiment d'appartenance, la reconnaissance entre pairs et la confiance en soi, facteurs clés d'un environnement de travail positif (Leiter et Maslach, 2005). Dans ces processus de quête de sens et d'alignement sur ses valeurs pour un engagement satisfaisant au travail, le collectif et les espaces de verbalisation permettent une négociation et potentiellement une compensation interne validée par les pairs, favorisant ainsi le bien-être des enseignantes interrogées. La confiance dans ces espaces d'échange dépend de la bienveillance et de l'entraide qui les caractérisent, créant un sentiment de sécurité propice au partage. Ces échanges permettent, en plus, de partager différentes stratégies de régulation émotionnelle mobilisées, qui peuvent inspirer d'autres collègues et favoriser leur bien-être. Le schéma ci-dessous illustre la dynamique relevée dans nos résultats.

**Figure 1**

*Schéma conceptuel : la dynamique entre la verbalisation, l'attribution causale et le bien-être*



Grâce à la verbalisation (II), le travail sur les attributions (III) ouvre des possibilités d'ajustements concrets (IV), ce qui renforce le sentiment d'agentivité et contribue à un meilleur bien-être au travail (V), tout en alimentant un cercle vertueux où les nouvelles expériences sont de nouveau verbalisées et intégrées au parcours professionnel pour nos participantes.

### **Limites de l'étude**

Notre étude présente certaines limites qu'il convient de souligner. Bien que l'analyse approfondie d'un entretien collaboratif et d'un entretien individuel offre une perspective détaillée, cette approche limite la généralisation des résultats. Le biais de sélection inhérent aux participantes volontaires, le caractère composite des données (issues de deux enquêtes mobilisant deux techniques différentes d'entretien) et l'absence de suivi longitudinal réduisent également la portée de nos conclusions à d'autres contextes scolaires ou culturels. De plus, le cadre formel des entretiens et notre affiliation à une institution de formation ont pu influencer les réponses des participantes. Ces contraintes méthodologiques appellent à une interprétation prudente des résultats et soulignent la nécessité de recherches complémentaires pour valider et élargir les conclusions de cette étude. Des approches plus diversifiées, y compris un échantillon plus large et un suivi à long terme, permettraient d'enrichir notre compréhension des phénomènes observés.

## Conclusion

Cette étude a exploré le rôle de la verbalisation dans le développement professionnel et le bien-être des enseignant·es, en se concentrant particulièrement sur les moments de rupture entre la tâche prescrite et la tâche réelle. Notre analyse s'est articulée autour de deux axes principaux : d'une part, nous avons examiné comment l'expression verbale de ces expériences de rupture permet aux enseignant·es de leur donner du sens et de les intégrer dans leur parcours professionnel. D'autre part, nous avons étudié les implications de cette verbalisation, ainsi que des émotions qui y sont associées et les stratégies mises en place par les participantes.

En permettant une mise en mots de l'expérience professionnelle, souvent marquée par l'imprévisibilité et des enjeux institutionnels forts, la verbalisation favorise d'une part une prise de recul salutaire, ainsi qu'un renforcement du sentiment d'appartenance au sein des collectifs professionnels. Ces effets ont pu être ressentis par la participation à notre recherche collaborative selon nos participantes, qui nous ont fait part des bienfaits du partage à la fin de l'échange. En effet, comme l'illustrent les travaux de Clot (2008, 2015), ce processus réflexif permet aux enseignant·es de dépasser une vision purement factuelle de leur activité pour explorer ses dimensions cachées et interroger leurs habitudes, accédant ainsi à une compréhension plus fine de leur pratique et développant leur pouvoir d'agir.

En conclusion, cette étude a mis en lumière que, pour nos participantes, la coconstruction du sens entre pairs constitue un levier essentiel pour développer des stratégies d'adaptation, renforcer leur identité professionnelle, préserver le bien-être au travail et renforcer le sentiment d'efficacité et l'agentivité (Gohier et al., 2001; Leiter et Maslach, 2005). Ces résultats ouvrent des pistes pour assurer le développement et la mise en place de dispositifs d'accompagnement et de formation adaptés aux besoins spécifiques au métier d'enseignant·e. En effet, l'analyse de pratiques par le collectif pourrait être davantage explorée pendant la formation initiale et lors de colloques d'équipe, par exemple, afin de renforcer cette prise de recul constructive.

## Références

- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R. et Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19(655). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux* (2<sup>e</sup> éd.). La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- de Diesbach-Dolder, S. (2022). *Apprentissage scolaire : Lorsque les émotions s'invitent en classe... Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement en éducation interculturelle*. Éditions Alphil.
- de Diesbach-Dolder, S. et Muller Mirza, N. (2022). Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*. 44(2), 264-276. <https://doi.org/10.25656/01:25422>

- 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), 175-190. <https://doi.org/10.4000/dse.3654>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (dir.). (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. PUQ.
- Fanget, F., Rengade, C.-E. et Terra, J.-L. (2009). Le perfectionnisme. Approche cognitive et comportementale. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 19(2), 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2009.08.003>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Gay, P. et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles des enseignants protègent des différentes dimensions de l'épuisement professionnel ? *Recherches en éducation*, 41, 74-91. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gay, P. et Shankland, R. (2019). Quel rôle donner aux émotions dans la formation et l'enseignement ? Des pistes pour favoriser la réflexivité, la verbalisation et l'apprentissage. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 24, 7-15.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), 26-35. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>
- Karsenty, L. (2015). Comment maintenir des relations de confiance et construire du sens face à une crise ? *Le travail humain*, 78(2), 141-164. <https://doi.org/10.3917/th.782.0141>
- Leiter, M. P. et Maslach, C. (2005). Burnout : A multidimensional perspective. Dans C. L. Cooper (dir.), *Handbook of stress medicine and health* (p. 275-296). CRC Press.
- Mijakoski, D., Chepte, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., McElvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F. et Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 57-76. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Niles, A. N., Haltom, K. E., Mulvenna, C. M., Lieberman, M. D. et Stanton, A. L. (2014). Randomized controlled trial of expressive writing for psychological and physical health: The moderating role of emotional expressivity. *Anxiety, Stress, and Coping*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10615806.2013.802308>
- Nguyen, A. (2020). La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*, 13-31.
- Nunes, J. (2023a). Vivre dans son corps : prendre conscience de ses émotions et réactions de stress pour prévenir l'épuisement professionnel. *Éducateur*, 5, 16-18.
- Nunes, J. (2023b). Préserver sa santé mentale et prévenir l'épuisement. *Éducateur*, 10, 16-18.
- OFS - Office fédéral de la statistique. (2023). *Corps enseignant selon le sexe* (Statistique de la formation 2023). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/corps-enseignant.html>

- Schaufeli, W. B. et Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16(5), 501-510. <https://doi.org/10.1080/08870440108405523>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Rohrbach, N. (2023). Santé et bien-être, on y travaille. *Éducateur*, 10, 3.
- Willig, C. (2017). L'analyse discursive. Dans M. Santiago Delefosse et M. Del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 85-105). Dunod.

## Pour citer cet article

- Dreyer-Nunes, J. et de Diesbach-Dolder, S. (2026). Renforcer les espaces de verbalisation autour de l'activité professionnelle des enseignant·es : une voie pour favoriser le bien-être et le développement professionnel. *Formation et profession*, 33(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.988>