

Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions

Participation of Quebec Preschool Teachers in a Learning Community: A Journey Marked by Emotions

Kathy Beaupré-Boivin and Carole Raby

Volume 33, Number 2, 2025

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1125582ar>
DOI: <https://doi.org/10.18162/fp.2025.956>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

1718-8237 (print)
2368-9226 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaupré-Boivin, K. & Raby, C. (2025). Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions. *Formation et profession*, 33(2), 1–18.
<https://doi.org/10.18162/fp.2025.956>

Article abstract

A learning community (LC) has several characteristics of effective professional development. Its affective dimension, particularly the emotions experienced by the participants, is closely linked to the learning that takes place. This article describes the emotions experienced by preschool teachers who participated for one year in an LC that was repeated over three years (n = 25). Data were collected using questionnaires, interviews, classroom experimentations sharing and journal entries. The results show in particular that the teachers experienced emotions of accomplishment, but also of resignation, and suggest courses of action for those supporting teachers involved in a LC.

© Kathy Beaupré-Boivin et Carole Raby, 2026



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions

Kathy **Beaupré-Boivin**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Carole **Raby**
Université du Québec à Montréal (Canada)

Participation of Quebec Preschool Teachers
in a Learning Community: A Journey Marked by Emotions

<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.956>

Résumé

La communauté d'apprentissage (CA), dispositif de formation continue, présente plusieurs caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Sa dimension affective est liée aux apprentissages. Cet article décrit les émotions ressenties par des enseignantes de l'éducation préscolaire ayant participé pendant une année à une CA reconduite sur trois ans (n = 25). Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires, d'entrevues, de bilans de pratiques et de journaux de bord. Les résultats montrent notamment que les enseignantes ont éprouvé des émotions d'accomplissement et de résignation et permettent de formuler des pistes d'action pour les acteur.trices accompagnant les enseignant-es engagé-es dans une CA.

Mots-clés

Communauté d'apprentissage, dimension affective, émotions, enseignant-es, éducation préscolaire.

Abstract

A learning community (LC) has several characteristics of effective professional development. Its affective dimension, particularly the emotions experienced by the participants, is closely linked to the learning that takes place. This article describes the emotions experienced by preschool teachers who participated for one year in an LC that was repeated over three years (n = 25). Data were collected using questionnaires, interviews, classroom experimentations sharing and journal entries. The results show in particular that the teachers experienced emotions of accomplishment, but also of resignation, and suggest courses of action for those supporting teachers involved in a LC.

Keywords

Accompaniment, collaboration, mentoring, action-research-training, pedagogical consultants.

Contexte et problématique

La formation continue fait partie intégrante de la carrière des enseignant·es et est « indispensable à la mise en place de nouvelles pratiques dans les écoles » (Hamel et al., 2013, p. 87). Le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2020) souligne d'ailleurs que la formation initiale ne constitue qu'une étape du développement professionnel (DP) des enseignant·es et « qu'une part significative de l'apprentissage professionnel est désormais considérée dans la perspective d'une formation continue et d'un développement professionnel continu » (MEQ, 2020, p. 84). Depuis 2020, la Loi sur l'instruction publique oblige par ailleurs les enseignant·es à suivre au moins 30 heures de formation continue tous les deux ans.

Ces activités, choisies par les enseignant·es, peuvent prendre diverses formes, mais leur effet sur l'amélioration des pratiques varie (Darling-Hammond et al., 2017). En effet, certain·es chercheur·euses (dont Darling-Hammond et al., 2017; Richard et al., 2017) ont mis en lumière plusieurs caractéristiques d'une activité de formation continue efficace, telles que :

- être centrée sur le contenu enseigné;
- être ancrée dans la pratique quotidienne;
- reposer sur un apprentissage actif;
- favoriser la collaboration, la réflexion, les discussions et la rétroaction;
- s'étendre sur une longue durée;
- offrir un suivi ou un accompagnement.

La communauté d'apprentissage (CA) constitue un mode de formation continue répondant à la majorité de ces caractéristiques. Divers types de communautés (p. ex. : d'apprentissage, professionnelle

ou de pratique) visent le DP des enseignant·es (Massé et al., 2021). Malgré leurs spécificités, toutes « désignent un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager entre elles et d'apprendre les unes des autres dans un champ de savoirs ou de pratiques » (Massé et al., 2021, p. 233). Une CA repose sur trois dimensions interdépendantes : cognitive, affective et idéologique (Dionne et al., 2010; Schussler, 2003).

Sarfati-Shaulov et Vedder-Weiss (2025) affirment que les recherches portant sur les émotions des enseignant·es ont mis en lumière leur rôle essentiel en contexte d'apprentissage professionnel. Selon Schussler (2003), négliger la dimension affective peut avoir des conséquences sur la dimension cognitive, c'est-à-dire sur l'apprentissage des participant·es. Ehlert et al. (2025, p. 3) soutiennent « que les émotions positives peuvent élargir les pensées et les actions d'un enseignant, [alors que] les émotions négatives peuvent restreindre la réflexion et le comportement ». Gaines et al. (2019) montrent, dans leur étude américaine sur les antécédents et les conséquences des expériences émotionnelles d'enseignant·es du secondaire engagé·es dans des activités de DP, que la joie favorise l'engagement et la mise en œuvre des apprentissages, tandis que l'anxiété ou la peur peut limiter l'établissement de liens avec la pratique. Bergeron et al. (2021, p. 110), dans leur chapitre portant sur la prise en compte des émotions dans l'accompagnement, soulignent « l'importance de la prise en compte des émotions dans le développement professionnel, s'éloignant par le fait même d'une logique purement intellectualisante, où la dimension cognitive régnerait ». Au regard des communautés d'apprenant·es, Massé et al. (2021) soutiennent même que l'établissement d'une dynamique positive entre les membres, empreinte de confiance et de respect, est l'une des conditions influençant particulièrement leur succès.

Étant donné le lien étroit entre la dimension affective et les apprentissages, visée centrale d'une CA, il est essentiel d'examiner les émotions de ses membres. Les recherches sur les émotions enseignantes se sont surtout centrées sur l'enseignement en classe ou les réformes (Ehlert et al., 2025), tandis que celles portant sur les émotions d'enseignant·es en situation d'apprentissage lors d'activités de développement professionnel (DP) demeurent peu nombreuses (Gaines et al., 2019). La recension systématique d'Ehlert et al. (2025) visant à examiner systématiquement comment les recherches antérieures ont évalué les émotions des enseignants en contexte de développement professionnel et portant sur 25 études montre un recours dominant aux entrevues, journaux de réflexion et échelles, ainsi qu'un intérêt principalement dirigé vers les émotions liées au contenu de la formation, aux apprentissages réalisés ou à leur lien avec l'expérience professionnelle. La majorité de ces études examinent les émotions en temps réel ou de manière rétrospective, laissant peu de place aux émotions prospectives, pourtant susceptibles d'influencer l'engagement et les comportements futurs en DP. Seules deux études considèrent ces trois temporalités, et aucune n'examine les émotions en contexte de communauté d'apprentissage comme dispositif de DP, un angle exploré par le projet présenté dans cet article.

L'objectif du projet était de développer une CA, composée notamment d'enseignant·es de l'éducation préscolaire et de leurs stagiaires, et d'en étudier le potentiel pour le développement de leur compétence à intégrer de manière optimale le tableau numérique interactif (TNI) se trouvant dans leur classe. Plus spécifiquement, cet article présente des résultats issus d'une analyse qualitative de données secondaires visant à explorer la question de recherche suivante : quelles émotions les enseignant·es ressentent-ils·elles tout au long de leur participation à une CA ? Il décrit les émotions rapportées par les enseignantes¹ au cours d'une année et propose des pistes de réflexion et d'action aux acteur·trices de l'éducation accompagnant des enseignant·es engagé·es dans une CA.

Cadre de référence

Cet article s'appuie sur deux concepts centraux : la *communauté d'apprentissage*, envisagée comme dispositif de développement professionnel ayant une composante affective, et les *émotions*.

Communauté d'apprentissage

Comme mentionné, il existe plusieurs types de communautés visant le développement professionnel des enseignant·es. Le DP repose sur l'engagement des enseignant·es dans une démarche d'apprentissage, de recherche et de réflexion (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014), soit un processus de transformation visant à s'améliorer et à se sentir plus à l'aise dans leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005). La CA, quant à elle, est définie comme un dispositif favorisant le développement de la pratique enseignante et l'acquisition d'un savoir individuel et collectif (dimension cognitive), encourageant le partage de savoirs et le soutien entre collègues (dimension affective) et contribuant à leur émancipation (dimension idéologique) (Dionne et al., 2010).

Fontaine et al. (2013), citant quelques auteur·trices, indiquent qu'un groupe ne peut être reconnu comme une communauté que s'il adopte un mode de fonctionnement fondé sur des relations significatives, ainsi qu'un sentiment de confiance, d'appartenance et de sécurité. Vangrieken et al. (2017) soulignent l'importance d'équilibrer sécurité et défi pour maximiser les occasions d'apprentissage. Selon ces autrices, une culture de confiance et de respect est essentielle, car elle permet aux enseignant·es de s'ouvrir et de se sentir en sécurité pour oser prendre des risques.

Selon Schussler (2003), la recherche met en évidence les conséquences que peut avoir la négligence de la dimension affective sur la dimension cognitive des apprenant·es. En effet, lorsqu'une émotion intense survient, surtout lors d'un événement désagréable, les processus cognitifs deviennent moins accessibles (Lafranchise et al., 2013). Comme le soulignent Bergeron et al. (2021, p. 116), les processus de DP, tels que ceux vécus au sein d'une CA, « font généralement émerger des émotions chez les acteurs [enseignant·es] ». Ainsi, un accompagnement efficace doit tenir compte des émotions des enseignant·es (Gaudreau, 2013).

Émotions

Sander et Scherer (2009, p. 10) définissent l'émotion comme « un ensemble de variations épisodiques dans plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des événements évalués comme importants ». Ils soulignent qu'il s'agit d'un processus dynamique, relativement bref, déclenché par un objet ou un événement spécifique. Dans le cadre de cet article, l'émotion désigne le ressenti des enseignant·es, habituellement de courte durée, déclenché par des événements survenus au sein de la CA.

Bien que les théories et débats sur les émotions soient nombreux et complexes, et que les chercheur·euses aient exploré le concept selon différentes traditions au fil des siècles (Scarantino, 2016), certaines émotions se dégagent de manière constante de leurs travaux. En 2011, Ekman et Cordaro soutenaient qu'il existait des preuves de l'universalité de sept émotions : colère, peur, surprise, tristesse, dégoût, mépris et bonheur. En 2016, Ekman a sondé des scientifiques étudiant les émotions afin d'évaluer l'état des connaissances. La plupart (de 76 à 91 %) considéraient que la joie, la peur, la tristesse, la colère et

le dégoût étaient empiriquement établis. À un moindre degré, la honte, la surprise, l'embarras, ainsi que la culpabilité, le mépris, l'amour, la crainte, la douleur, l'envie, la compassion, la fierté et la gratitude étaient également reconnus empiriquement.

Tran (2009) regroupe les émotions ressenties en entreprise et au travail en quatre catégories : émotions d'accomplissement (p. ex. : fierté, joie, satisfaction), d'approche (p. ex. : soulagement, espoir, surprise), de résignation (p. ex. : tristesse, peur, honte) et antagonistes (p. ex. : envie, dégoût, colère). Ashforth et Humphrey (1995) soulignent toutefois que, bien que les émotions fassent partie intégrante de la vie professionnelle, elles sont souvent perçues négativement et les émotions dites « négatives » y sont généralement peu acceptées.

Selon Gaines et al. (2019), certains écrits suggèrent que les expériences émotionnelles des enseignant·es en contexte de développement professionnel (DP) diffèrent de celles vécues en milieu scolaire. En effet, les dispositifs de DP, comme la CA, invitant les enseignant·es à modifier leurs pratiques (Gaines et al., 2019), peuvent les déstabiliser, les amener à se remettre en question (Lafortune, 2009) et à éprouver une variété d'émotions, tant positives que négatives (Šedová et al., 2017), parfois intenses (Ehlert et al., 2025; Lafortune, 2009). Par ailleurs, les émotions des enseignant·es peuvent être influencées par les caractéristiques du dispositif ou de l'activité de DP proposé (p. ex. : le contenu abordé ou les méthodes d'apprentissage employées) et demeurent sensibles au facteur temps et au contexte d'émergence (Ehlert et al., 2025). Enfin, certaines émotions sont plus souvent rapportées par les enseignant·es placées en contexte d'apprentissage professionnel, comme l'excitation, le plaisir, et la frustration (Gaines et al. 2019) ou l'admiration, l'empathie, le plaisir, la gratitude, l'espoir, la joie du succès, la fierté, la satisfaction, la sympathie, la colère, l'anxiété, la déception, le désespoir, la honte et la culpabilité, sans qu'aucune ne prédomine (Šedová et al., 2017).

Ainsi, les émotions sont nombreuses et présentes tant en milieu de travail qu'en contexte de DP. Ekman (1999) avance même qu'il existe probablement plus de mots « émotionnels » que d'émotions. Ekman et Cordaro (2011, p. 264) expliquent que « chaque émotion n'est pas un état affectif ou psychologique unique, mais plutôt une famille d'états apparentés » [traduction libre]². D'autres chercheur·euses, adoptant des perspectives théoriques différentes, suggèrent que les mots-étiquettes représentant les émotions correspondent à des catégories aux frontières floues, une même émotion pouvant être placée sous plus d'une catégorie (Russell, 1980). Plutchik (1991) note que les émotions négatives de dégoût, de peur et de tristesse possèdent le plus de synonymes et soutient que l'humain serait capable de discriminer plus finement les émotions négatives. D'ailleurs, des chercheur·euses et des organismes ont élaboré, à partir d'écrits scientifiques, des listes d'émotions et d'états apparentés facilitant l'identification des émotions ressenties par les individus. Par exemple, Bouchard et Bélanger (s. d.) regroupent plusieurs qualificatifs sous l'émotion de la peur comme inquiet, alarmé, apeuré, affolé, anxieux, angoissé, paniqué et terrifié.

S'appuyant sur la dimension affective de la CA (Dionne et al., 2010), sur des travaux en psychologie et sur des écrits portant sur le large éventail d'émotions positives et négatives ressenties en milieu de travail et en contexte de DP, cet article décrit la fréquence des émotions, ressenties et rapportées dans leurs propres mots, par les enseignantes lors de leur participation à une CA.

Méthodologie

Cette section présente les participantes à l'étude, le déroulement du projet et l'approche méthodologique retenue, les sources de données utilisées ainsi que les étapes d'analyse.

Participantes

Une CA, réunissant des enseignantes de l'éducation préscolaire de deux centres de services scolaires (CSS) et leurs stagiaires, a été créée, animée et reconduite sur trois ans par une équipe d'accompagnement composée de trois chercheur·euses, quatre conseillères pédagogiques et une assistante de recherche, toutes membres à part entière de la CA. Chaque année, les CP recrutèrent une dizaine d'enseignantes possédant et utilisant déjà un TNI, mais souhaitant optimiser son usage avec leurs élèves, sauf la troisième année, où ce nombre est passé à cinq en raison du retrait d'un CSS lié à un moratoire sur les libérations. Les enseignantes devaient également accueillir un·e stagiaire. Cet article se concentre exclusivement sur le point de vue des 25 enseignantes, dont l'expérience variait de 11 à 31 ans (moyenne : 19,84 ans).

Déroulement du projet

Entre décembre et juin d'une année, les enseignantes étaient libérées pour participer à cinq ou six rencontres. L'équipe d'accompagnement se rencontrait avant chaque rencontre pour la planifier selon le cycle recherche-formation-action de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2004) et après pour en faire le bilan.

Chaque rencontre débutait par un tour de table permettant aux membres de la CA de partager leur ressenti, suivi d'un bilan de pratiques au cours duquel les participantes présentaient, à tour de rôle, les succès et défis rencontrés lors de l'expérimentation d'activités ou de projets visant l'usage collaboratif du TNI et le développement des compétences des élèves. Les membres de la CA réagissaient en célébrant les succès, en posant des questions, en partageant une réflexion ou en proposant des pistes de résolution collective aux difficultés rencontrées. Après une pause pour partager une collation cuisinée par la chercheuse principale, l'équipe d'accompagnement animait une capsule théorique, suivie d'activités de coconstruction favorisant le transfert théorie-pratique. L'après-midi était consacré à la planification d'une nouvelle activité à expérimenter en classe, avec le soutien de l'équipe d'accompagnement et de collègues. La journée se terminait par une activité de retour sur la rencontre et la rédaction d'un journal de bord individuel. En fin de projet, les enseignantes devaient déposer sur le site Web du projet le canevas et des exemples d'au moins une activité réalisée en classe. Ainsi, tout au long de l'année, les membres de la CA ont été engagées dans un espace de partage, d'échange et de collaboration visant « la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens » (Dionne et al., 2010, p. 25).

Méthodes et outils de collecte

Pendant les trois années de la CA, 50 entretiens semi-dirigés ont été réalisés (une à la première et une à la dernière rencontre de chaque année, totalisant 14h53) pour documenter notamment les pratiques antérieures avec le TNI des enseignantes, leur compréhension initiale de certains concepts, l'expérience vécue au sein de la CA, leurs apprentissages, les changements apportés à leur pratique et leurs commentaires sur le projet. Les schémas d'entretien, élaborés par l'équipe d'accompagnement à partir des objectifs spécifiques du projet et coconstruits de façon itérative jusqu'à consensus, comprenaient chacun une dizaine de questions ouvertes. L'entretien initial incluait, par exemple : « Que signifie, pour vous, une utilisation collaborative du TNI par les enfants ? » et « Avez-vous des commentaires ou suggestions concernant le projet ? ». L'entretien final comportait notamment : « Comment vous êtes-vous senti(e) au sein de la CA ? » et « Qu'avez-vous appris de plus important au cours de cette année ? ». Par ailleurs, 50 questionnaires ont été remplis (un à la première et un à la dernière rencontre). Bien qu'ils aient principalement été conçus pour recueillir des données sociodémographiques et sur l'usage du TNI, la section de commentaires généraux a été intégrée aux analyses, car elle contenait des données sur les émotions des participantes. De plus, 14 bilans de pratiques (totalisant 23h28), réalisés à chaque rencontre, ont permis de documenter les activités expérimentées, les réussites, les défis et les émotions qui y étaient associées. Enfin, 147 entrées de journaux de bord, remplies après chaque rencontre à partir de questions ouvertes, ont permis de recueillir les réflexions des enseignantes (p. ex. : vécu au sein de la CA, leurs réussites et défis, leurs apprentissages).

Méthode d'analyse des données

Une analyse qualitative, inspirée de la méthode d'analyse systématique de Van der Maren (2003), a permis de repérer les émotions vécues par les enseignantes. Une grille de codage initiale a été élaborée à partir des trois dimensions de la CA : affective, cognitive et idéologique (Dionne et al., 2010). Après une lecture attentive d'une partie des données, les unités de sens (mots, phrases ou paragraphes) liées à ces trois dimensions ont été codées. Ce codage partiel a enrichi la grille, faisant émerger pour le code « dimension affective » deux catégories principales : émotions positives et négatives, qui se sont progressivement déclinées en sous-codes dérivés des mots employés par les enseignantes, comme stimulée, fière, stressée ou insécure.

À l'instar de l'étude de Gaines et al. (2019), les enseignantes faisaient souvent référence à des émotions précises, mais, dans certains cas, elles décrivaient une expérience émotionnelle sans nommer l'émotion explicitement. Pour mieux comprendre les émotions vécues et éviter une analyse strictement lexicale, ces extraits ont été codés en tenant compte du contexte plus large dans lequel ils s'inséraient, comme le suggèrent Sarfati-Shaulov et Vedder-Weiss (2025). Par exemple, une enseignante raconte avoir montré à une collègue habile en technologies une fonctionnalité du TNI apprise en CA et conclut en exprimant sa fierté : « J'étais contente... Je me suis lancé des fleurs. Eille, je suis bonne ! ».

Une fois la grille stabilisée, l'ensemble des données a été codé, puis certains sous-codes faiblement représentés ont été regroupés. Un second niveau d'analyse a permis de détecter les émotions ressenties par les enseignantes à trois moments de l'année (début, milieu, fin). Enfin, un codage inverse, c'est-à-dire une relecture systématique des extraits déjà codés sous un même code (Van der Maren, 2003),

a été effectué par l'assistante de recherche et la chercheuse principale, avec résolution des désaccords par consensus, afin d'assurer la cohérence et l'exhaustivité du codage des extraits de la dimension affective. L'analyse a permis de relever, pour chaque émotion, le nombre d'occurrences et d'enseignantes concernées.

Résultats

Les résultats portent sur les émotions exprimées par les enseignantes, selon leurs propres mots. Bien qu'une analyse différenciée par année aurait été possible, une présentation par moments (début, milieu, fin) a été privilégiée, l'expérience étant relativement similaire d'une année à l'autre. Au total, les participantes ont rapporté entre 1 et 13 émotions, recensées dans 218 extraits.

Les émotions positives ressenties par les enseignantes

Presque toutes les enseignantes (24/25) ont rapporté des émotions positives, totalisant 117 extraits. Cinq émotions ont été mentionnées : à l'aise, rassurée, stimulée, fière et contente. Cinq participantes n'ont nommé qu'une émotion positive, la majorité (16/25) en a déclaré deux ou trois. Deux enseignantes ont indiqué en avoir éprouvé quatre, alors qu'une seule a mentionné avoir vécu les cinq émotions positives. Le tableau 1 présente ces émotions positives, en ordre décroissant selon le nombre de participantes et d'extraits associés.

Tableau 1

Émotions positives vécues par les enseignantes

Émotions	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
À l'aise, bien	18 (26)
Rassurée, en confiance, pas stressée	11 (21)
Stimulée, enthousiaste, motivée	10 (33)
Fière	10 (20)
Contente, plaisir	10 (17)
Total	24 (117)

Comme le montre le tableau 1, la majorité des enseignantes (18/25) se sont senties à l'aise au sein de la CA. Dans de moindres proportions, elles se sont senties rassurées (11/25), stimulées, fières ou contentes (10/25), pour une moyenne de 2,4 émotions positives par participante (médiane 2).

Les émotions négatives ressenties par les enseignantes

La majorité des enseignantes (22/25) ont déclaré avoir ressenti des émotions négatives (voir tableau 2). Trois ont mentionné huit des 13 émotions négatives rapportées, tandis que trois n'en ont rapporté aucune. Parmi les participantes restantes, 14 ont indiqué une ou deux émotions négatives et cinq en ont rapporté de trois à cinq, pour une moyenne de 2,6 émotions négatives par enseignante (médiane : 2).

Tableau 2

Émotions négatives vécues par les enseignantes

Émotions	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
Incompétente, inférieure	11 (27)
Stressée	8 (13)
Insécure	8 (9)
Apeurée	7 (8)
Déçue	6 (12)
Inconfortable	5 (8)
Inquiète	5 (5)
Angoissée, anxieuse	4 (6)
Découragée	3 (3)
Enragée, frustrée	3 (3)
Confrontée	2 (3)
Dépassée	2 (2)
Déstabilisée	1 (2)
Total	22 (101)

Les enseignantes ont exprimé davantage d'émotions négatives que positives. Toutefois, comme le montrent les tableaux 1 et 2, chaque émotion négative a été mentionnée par moins d'enseignantes (1 à 11/25) que les émotions positives (10 à 18/25). Les émotions négatives les plus fréquentes (7 à 11/25) sont le fait de se sentir incompétente, stressée, insécure et apeurée. Par exemple, une enseignante raconte : « Je suis arrivée chez moi, puis je me suis dit : qu'est-ce que j'ai fait ? Quelle erreur j'ai faite ! Pourquoi j'ai embarqué dans ce projet-là ? » (A3_E8_Ent_fin). Suivent la déception, l'inconfort, l'inquiétude et l'angoisse (4 à 6/25). Enfin, quelques enseignantes (1 à 3/25) ont évoqué le découragement, la frustration ou le fait de se sentir confrontées, dépassées ou déstabilisées : « Le projet m'a confrontée à faire confiance aux enfants et à les laisser plus libres » (A2_E3_Q).

Les émotions ressenties en début, en milieu et en fin d'année

Pour comprendre les émotions vécues, il est apparu important de relever le moment et le contexte entourant leur émergence (Ehlert et al., 2025). Par souci de concision, cette section se concentre sur les six émotions (trois positives et trois négatives) mentionnées par le plus d'enseignantes, en début, en milieu et en fin d'année. Il est à noter que, parfois, dans l'entrevue finale, par exemple, une enseignante évoquait une émotion ressentie en « début d'année » ; l'extrait était alors classé dans ce code.

Début de l'année

Lors de la première rencontre de la CA, les enseignantes ont rempli le questionnaire et participé à l'entrevue initiale. La journée a ensuite inclus une présentation du projet, des activités collectives et elle s'est terminée par la rédaction d'une première entrée dans le journal de bord.

À ce moment, trois émotions positives ressortent : se sentir rassurée, stimulée et contente. Huit enseignantes se sont senties rassurées, grâce à l'accueil, à la présence et au soutien de l'équipe d'accompagnement : « J'ai été rassurée par l'accueil et je me sens en confiance » (A3_E7_JdB). De plus, les activités proposées en ont aidé certaines à se familiariser avec les attentes et à se sentir rassurées. Par ailleurs, sept enseignantes se sont senties stimulées, enthousiastes ou motivées par la CA, pour différentes raisons. Par exemple, elles ont exprimé leur hâte :

- « d'en apprendre plus sur l'utilisation du TNI » (A1_E6_Q) ;
- « d'aller plus loin, d'échanger » (A1_E6_Ent_ini) ;
- « de construire des activités collaboratives pour et avec mes cocos » (A1_E5_Q) ;
- de les expérimenter en classe : « Je suis rassurée, emballée. J'ai hâte d'expérimenter ! » (A1_E11_JdB).

En outre, six enseignantes se disent **contentes**. Quatre associent cette émotion à leur participation à la CA, et trois au partage possible avec leur stagiaire ou une collègue : « Je suis contente de m'être inscrite avec ma collègue pour pouvoir continuer le partage en classe » (A1_E2_JdB). Pour une autre, c'est la possibilité d'exploiter davantage le TNI en classe qui la rend heureuse (A2_E7_JdB).

La première rencontre a également suscité quelques émotions négatives, comme se sentir **incompétente**, **insécure** ou **apeurée**. En effet, huit enseignantes mentionnent se sentir **incompétentes**. Cette émotion est ressentie surtout lorsqu'elles se comparent aux autres : « J'ai tout à apprendre, je me sens un peu (...) imposteur, j'ai l'impression que je n'apporterai pas grand-chose aux autres » (A2_E11_Ent_ini). D'autres mentionnent se sentir peu ou pas compétentes avec le numérique.

Par ailleurs, huit enseignantes ont affirmé ressentir de l'**insécurité** liée à leur participation à la CA, surtout face à l'utilisation du TNI. L'une d'elles confie : « Je me disais : "Je ne suis vraiment pas au niveau des gens qui sont ici", (...) donc au début, je me sentais un peu insécure » (A1_E4_Ent_fin). Cette émotion a été surtout rapportée en début d'année.

De plus, les exigences du projet ont également suscité de la **peur** chez cinq enseignantes. Par exemple, l'une d'elles partage son appréhension en début d'année : « Vraiment peur de tout là : d'être filmée, d'être prise en photo, de ne pas être capable de faire un projet, de ne pas être capable de le mener à terme, d'être avec plein de gens tellement bons que je me sente encore plus inadéquate côté technologique » (A2_E1_Ent_fin).

Milieu d'année

Le milieu de l'année regroupe l'ensemble des activités entre la première et la dernière rencontre, y compris les émotions vécues lors des rencontres de la CA et de l'expérimentation en classe.

Les trois émotions positives mentionnées par le plus de participantes en milieu d'année sont : se sentir **à l'aise**, **rassurée** et **stimulée**. Plusieurs extraits (20) partagés par 15 enseignantes témoignent du fait qu'elles se sentent **à l'aise** en milieu d'année. Certaines évoquent le « bon climat » qui règne au sein de la CA : petit groupe, équipe aidante et accueillante, présence d'enseignantes ouvertes, motivées et de niveaux différents, échanges agréables, climat de respect et de non-jugement, possibilité d'exprimer ses insécurités et ses angoisses, etc. Une enseignante explique : « Je me suis sentie à l'aise. Ce que j'ai apprécié, c'est que les gens étaient à des niveaux différents, mais tout le monde a eu un respect, puis une écoute. (...) Ça a été fort agréable de l'équipe des chercheurs, aux enseignants, aux stagiaires » (A2_E3_Ent_fin). D'autres ont affirmé que la CA était bien structurée, organisée sans être trop contraignante, qu'elles étaient bien encadrées, voire dirigées par l'équipe, que les activités et les défis proposés leur avaient permis de se sentir bien, à l'aise.

Huit enseignantes se sont senties **rassurées**, notamment parce que les membres de l'équipe rappelaient souvent que chacune partait de là où elle était rendue, ne mettaient pas de pression et se rendaient disponibles pour aider. De plus, les activités proposées, comme la présentation d'une activité lors du premier bilan de pratiques, ont permis de rassurer certaines enseignantes.

En outre, sept enseignants ont exprimé, en 18 extraits, leur enthousiasme et leur motivation ; elles se sont senties **stimulées** par les partages de leurs collègues, les échanges riches, les nouvelles idées et par l'occasion de créer de nouvelles activités et de les expérimenter en classe, d'aller plus loin dans leur pratique. Une enseignante explique que : « Le partage d'idées est toujours très enrichissant et motivant ! » (A1_E6_JdB) et elle revient sur cette idée en fin d'année : « Je pense que d'avoir des communautés comme ça, c'est vraiment intéressant. (...) Je pense qu'en enseignement, il devrait y en avoir plus sur plein d'autres thèmes parce que c'est riche, c'est motivant, on peut échanger » (A1_E6_Ent_fin).

Certaines enseignantes ont rapporté des émotions négatives comme du **stress**, de l'**incompétence** et de la **déception**. Le **stress** semble particulièrement présent en milieu d'année, car huit enseignantes l'ont ressenti face aux exigences du projet, comme l'obligation de créer des activités, particulièrement pour la deuxième année où l'équipe d'accompagnement avait choisi de concentrer les activités de la CA en sciences sans impliquer les enseignantes dans cette décision, mais aussi à l'égard du manque de temps et des défis technologiques rencontrés. Une enseignante explique : « Ça fait longtemps qu'on n'a pas été à l'université. (...) Aller fouiller dans le programme... c'était loin. (...) Ça me stressait parce que ça fait longtemps » (A3_E9_Ent_fin). Comme en début d'année, certaines enseignantes se sont senties **incompétentes** : « J'ai trouvé cela laborieux et j'avais l'impression de ne performer nulle part » (A2_E5_JdB). Cette émotion découle aussi de la comparaison aux autres ou à leur contribution personnelle : « Parce que j'ai l'impression que tout ce que je sais, tout le monde le sait déjà » (A1_E4_BdP).

La **déception**, ressentie par trois enseignantes en milieu d'année, est attribuée à diverses raisons. Certaines se disent déçues de leur propre participation à la CA. D'autres expriment leur déception lorsqu'un bogue informatique leur fait perdre les traces des activités réalisées ou les empêche de poursuivre une activité avec les élèves.

Fin de l'année

Lors de la dernière rencontre, les enseignantes ont achevé la collecte finale des données. Elles ont aussi finalisé les canevas d'activités pour le site du projet, avant de partager un moment pour souligner leurs apprentissages et réalisations collectives.

En fin d'année, les trois émotions positives mentionnées par le plus d'enseignantes sont : se sentir **fière**, **rassurée** et **contente**. Quatre enseignantes ont rapporté s'être senties **fières**. Deux se sentaient meilleures et fières des apprentissages réalisés : « Le fait de sortir de ma zone de confort me permet de grandir comme enseignante et j'en suis fière » (A2_E11_JdB). Deux autres étaient fières d'avoir persévéré malgré les exigences du projet.

Trois enseignantes ont respectivement exprimé se sentir **rassurées** ou **contentes**, puisqu'elles étaient mieux outillées, qu'elles avaient moins peur du TNI, qu'elles avaient fait des progrès ou qu'elles étaient « passées au travers ». À titre d'exemple, une affirme : « Ah ! C'était encore wow hier. Ah ! C'est encore extraordinaire. Je capote. Tu sais, j'ai appris ça. Puis non, non, c'est vraiment toujours un pur plaisir. J'ai vraiment beaucoup appris. Merci » (A3_E5_Ent_fin).

Quant aux émotions négatives, les trois mentionnées par le plus d'enseignantes sont : se sentir **déçue**, **incompétente** et **inquiète**. En effet, trois enseignantes se disent **déçues**, estimant avoir plus reçu que contribué à la CA, ne pas avoir assez expérimenté d'activités en classe ou ne pas avoir répondu aux exigences du projet. L'une d'elles explique : « il y a eu toutes sortes d'autres affaires qui sont arrivées à l'école, d'autres facteurs extérieurs. Donc, c'est sûr que je n'ai pas l'impression de répondre aux exigences du projet de recherche, c'est sûr que je suis déçue » (A1_E11_Ent_fin). Une autre mentionne sa déception envers la collaboration avec sa stagiaire.

Par ailleurs, alors qu'en début et en milieu d'année respectivement huit et six enseignantes ont mentionné se sentir **incompétentes**, seules trois l'ont mentionné en fin d'année. À ce moment, même si elles semblent avoir évolué, cette émotion est encore présente :

J'avais l'impression que je ne pouvais pas donner grand-chose, que je faisais plus prendre. Puis finalement, je sens encore que j'ai du rattrapage à faire, mais je sens que j'ai quand même apporté certains petits éléments. J'en ai retiré beaucoup plus que j'en ai donné. J'ai vraiment cette impression-là. Mais j'ai donné tout ce que je pouvais. Donc, je ne me sens plus vraiment coupable ou imposteur. Ce n'est jamais un jugement que j'ai senti des autres, c'est juste moi par rapport à moi. (A1_E4_Ent_fin)

L'**inquiétude** exprimée par trois enseignantes semble associée à deux préoccupations : 1) la pérennité de l'usage du TNI en classe, « C'est l'après qui m'inquiète, quand on se retrouve seule avec son TNI, sans obligation de créer une activité » (A3_E7_JdB) ; 2) les expériences futures de leurs élèves, « Je m'inquiète, c'est surtout sur le suivi. Comme là, mes élèves ont utilisé beaucoup, beaucoup, le TNI cette année. (...) Mais la suite, est-ce qu'ils vont arriver en première année et c'est « ah non, c'est fini le TNI, vous ne pouvez plus [utiliser le TNI] » (A1_E2_Ent_fin).

À travers les trois années du projet, les enseignantes ont exprimé toute une gamme d'émotions, tant positives que négatives. Une enseignante de l'an 1 résume :

Au sein de la communauté, je suis passée par une gamme d'émotions (...). Au début, (...) je me sentais incompétente. À un moment donné, j'ai pris un peu d'assurance. (...) J'étais quand même fière, contente. Je me suis quand même sentie... bien. Ça, c'est moi, qui suis quand même très sévère avec moi-même. À un moment donné, c'est sûr que je ne me suis pas toujours sentie à la hauteur, à cause de tous les obstacles que j'ai rencontrés. Mais, je ne me suis jamais sentie exclue quand même. Je me suis toujours sentie dans le groupe, mais j'ai vécu toutes sortes d'émotions : la déception, le stress au début, la peur de décevoir, la déception face à moi-même, mais quand même quelques fiertés sur des petites choses que j'ai réussi à faire. Aussi petites soient-elles, je me disais que c'était toujours bien un début. J'ai vécu beaucoup d'émotions (A1_E11_Ent_fin).

Par ailleurs, certaines émotions sont rapportées par des enseignantes du début à la fin de l'année, comme **rassurée**, **contente** et **incompétente**. Parfois, l'émotion est mentionnée par la même enseignante, alors que d'autres sont mentionnées à tous les moments de l'année, mais par des participantes différentes.

Discussion

La discussion porte sur les constats pouvant être dégagés du portrait des émotions rapportées par les enseignantes et sur les pistes d'action pouvant être proposées pour guider le maintien d'une CA favorable aux apprentissages professionnels des enseignant·es.

***Premier constat.** S'engager dans une CA : un parcours parsemé d'émotions tant positives que négatives.* Les enseignantes ont rapporté avoir vécu, au sein de la CA, plusieurs émotions, tant positives que négatives. Ce résultat concorde avec ceux de Šed'ová et al. (2017), qui, dans leur étude mixte menée auprès de deux groupes de quatre enseignant·es du secondaire ayant participé successivement à une année de développement professionnel, ont montré que les participant·es avaient ressenti de nombreuses émotions.

***Deuxième constat.** Au sein de la CA, les enseignantes ont ressenti quatre émotions principales.* Comme l'avancent certains chercheurs (dont Ekman, 1999 ; Plutchik, 1991), les qualificatifs représentant les émotions sont nombreux. Les enseignantes qui ont participé à la CA ont exprimé leurs émotions dans leurs propres mots, ceux-ci étant nombreux et diversifiés. Or, il a été possible de regrouper (voir le tableau 3) tous les qualificatifs employés par les enseignantes selon les six émotions les plus consensuelles scientifiquement (Ekman, 2016).

Tableau 3

Nombre de participantes et d'extraits selon les émotions les plus consensuelles sur le plan scientifique (Ekman, 2016)

Émotions	Qualificatifs employés par les participantes	Nombre de participantes (nombre d'extraits)
JOIE	À l'aise, bien; Rassurée, confiante, pas stressée; Stimulée, enthousiaste, motivée ; Contente, plaisir; Fièrè	24 (117)
PEUR	Angoissée, anxieuse; Dépassée; Inquiète; Insécure; Apeurée; Stressée	17 (43)
TRISTESSE	Découragée; Déçue; Inconfortable	10 (23)
HONTE	Incompétente, inférieure	11 (27)
SURPRISE	Confrontée; Déstabilisée	4 (5)
COLÈRE	Enragée, frustrée	3 (3)

Dans le tableau 3, tous les qualificatifs pour exprimer les émotions positives ont été regroupés sous l'émotion de la joie, à l'instar de Bouchard et Bélanger (s. d.). Selon Ekman (2016), certains chercheur·euses considèrent la fierté comme une émotion distincte. Les extraits associés à la fierté auraient donc pu être classés dans une catégorie à part de la joie. Or, Tran (2009), qui s'est intéressée aux émotions dans le monde du travail, souligne que la joie et la fierté sont toutes deux liées à des émotions d'accomplissement, ce qui appuie la décision de les regrouper.

Par ailleurs, parmi les six émotions du tableau 3, seule la joie est positive. La présence d'émotions négatives plus nombreuses apparaît peu surprenante puisque Plutchik (1991) soutient que l'humain serait capable de discriminer les émotions négatives plus finement que les émotions positives. Cependant, les émotions négatives ont été rapportées par moins de participantes et d'extraits que la joie, en accord avec Ashforth et Humphrey (1995), pour qui elles sont moins acceptées au travail. Certaines enseignantes ont peut-être donc hésité à les exprimer.

Troisième constat. *Au sein de la CA, les enseignantes ont ressenti deux types d'émotions associés au contexte de travail : d'accomplissement et de résignation.* Selon Tran (2009), les émotions d'accomplissement (p. ex. : fierté, exaltation, joie, satisfaction) joueraient un rôle dans le renforcement des liens entre les personnes, qui se sentiraient plus ouvertes, réceptives, participatives et soucieuses des autres, ce qui est important au sein d'une CA. En effet, le succès d'une CA, qui vise le développement de la pratique en encourageant le partage de savoirs et le soutien entre collègues (Dionne et al., 2010), repose sur des relations signifiantes entre les personnes (Fontaine et al., 2013), de même qu'un sentiment de confiance et de respect (Massé et al., 2021), d'appartenance et de sécurité (Fontaine et al., 2013). En matière d'émotions d'accomplissement (joie, fierté), dans ce projet, les enseignantes ont rapporté s'être senties à l'aise, de même que rassurées par l'accueil, la présence et le soutien de l'équipe d'accompagnement. Les

enseignantes ont également souligné le climat sans jugement, dans l'écoute et le respect, de même que les échanges stimulants et enrichissants, particulièrement lors des bilans de pratiques. Une pratique instaurée au sein de la CA, la collation partagée du matin, a contribué à susciter joie, enthousiasme et plaisir tout en favorisant un climat d'échanges entre les membres. Les enseignantes se sont également senties enthousiasmées par la possibilité de découvrir, de créer et d'expérimenter en classe de nouvelles idées et activités. En fin de projet, elles ont mentionné se sentir rassurées, fières et contentes d'avoir beaucoup appris et d'avoir progressé. Il semble ainsi qu'en mettant en place un environnement social favorable, les équipes qui accompagnent les enseignants peuvent « renforcer l'engagement des enseignants dans le développement professionnel et créer des opportunités de croissance professionnelle collaborative » [traduction libre] (Fütterer et al., 2024, p. 761).

Par ailleurs, selon Tran (2009), la peur, la tristesse et la honte, trois émotions négatives plus souvent rapportées par les enseignantes, sont des émotions de résignation. Alors que la peur peut être ressentie devant une menace (p. ex. : être filmée) ou une perte de contrôle potentielle, la tristesse est associée à une perte (p. ex. : de l'usage du TNI lors d'un bogue informatique) et la honte à une évaluation négative de soi (p. ex. : ne pas se sentir à la hauteur). Selon Tran (2009), ces émotions de résignation pourraient engendrer une réduction des activités, des efforts et de l'innovation, mais elles pourraient également, lorsqu'elles sont exprimées au groupe (p. ex. : durant le bilan de pratiques), renforcer les liens entre les membres en augmentant les comportements d'empathie, de protection. Au terme de leur étude, Šedová et al. (2017) concluent même que l'absence d'émotions négatives aurait limité le processus d'apprentissage de certaines enseignant·es. En effet, être déstabilisé amène à se remettre en question et à chercher à se transformer (Lafortune, 2009 ; Šedová et al., 2017). Ainsi, plutôt que de tenter de contrer l'apparition d'émotions négatives, il semble important de mettre en place des activités et des interventions favorisant leur expression et leur transformation. À cet effet, deux pratiques ont été progressivement instaurées au sein de la CA : un tour de table au début des rencontres pour permettre aux membres de partager leur ressenti, puis un moment similaire en fin de rencontre pour revenir sur la journée. De plus, les bilans de pratiques ont permis aux participantes de partager les succès, les défis et les émotions liés à l'expérimentation d'activités en classe, de même que de célébrer les réussites et de proposer collectivement des pistes de résolution aux difficultés. Il est possible de penser, comme le suggèrent les propos d'une enseignante en fin d'année, que ces activités ont aidé les enseignantes à faire face et à transformer les émotions négatives vécues : « Le partage, ça donne des idées, ça donne le goût d'essayer. Je dirais que ça donne des ailes, pour moi qui [se] sens un peu trainer de la patte en arrière, ça me donne le goût de continuer » (A1_E4_ent_fin).

Quatrième constat. *Participer à une CA : un parcours parsemé d'émotions qui fluctuent dans le temps.* Ehlert et al. (2025) suggèrent d'adopter des approches sensibles au contexte et au temps pour évaluer et décrire les émotions des enseignant·es dans le cadre du développement professionnel. Dans cette étude, les émotions des enseignantes ont été recueillies à l'aide de divers outils de collecte et tout au long du projet. Certaines n'ont été rapportées qu'à un moment précis, comme se sentir apeurée en début d'année, à l'aise en milieu d'année ou fière en fin d'année. D'autres ont été notées à plus d'un moment, par exemple se sentir stimulées ou motivées en début et en milieu de projet, ou se sentir déçues en milieu et en fin d'année, parfois pour des raisons différentes. D'autres encore ont été mentionnées tout au long de l'année, comme se sentir rassurée, en confiance ou, au contraire, inférieure. L'équipe d'accompagnement a déployé des efforts particuliers pour maintenir un climat de confiance, de respect

et de non-jugement, mais certaines enseignantes ont continué à se sentir incompetentes ou inférieures. Au début, elles craignaient de ne pas être à la hauteur ; au fil de l'année, elles se comparaient encore défavorablement à leurs collègues. En fin d'année, elles estimaient avoir reçu plus qu'elles n'avaient offert et ne pas avoir pleinement répondu aux attentes. Dans ce contexte, il semble pertinent de se demander si une écoute plus soutenue et un accompagnement plus individualisé auraient aidé ces enseignantes à mieux surmonter cette émotion négative.

Pistes d'action pour les acteur·trices accompagnant les enseignant·es engagé·es dans une CA

Cette étude propose des pistes d'action pour les acteur·trices de la formation continue accompagnant les enseignant·es engagé·es dans une communauté d'apprentissage. Bien que partiellement documentées dans la littérature scientifique, ces pistes, une fois rassemblées, apparaissent porteuses pour faire d'une CA un espace propice aux apprentissages professionnels, où les émotions des enseignant·es sont reconnues, accueillies et prises en compte :

1. Engager tous les membres dans le choix des orientations de la CA et des attentes envers les participant·es ;
2. Planifier et organiser les rencontres en tenant compte des éléments favorisant des émotions d'accomplissement (Tran, 2009) et permettant l'expression et la transformation des émotions de résignation ;
3. Instaurer et maintenir un climat d'accueil, de confiance, de respect (Massé et al., 2021) et de soutien entre les membres ;
4. Proposer des activités favorisant la collaboration, la coconstruction, les échanges, le partage, la réflexion et le soutien, notamment sur le plan émotionnel, ainsi que des défis stimulants sans générer d'insécurité excessive (Vangrieken et al., 2017) ;
5. Offrir du soutien tout au long de l'année et même au-delà du projet et proposer, au besoin, un soutien individuel pour aider à transformer des émotions négatives persistantes chez certains membres ;
6. Prendre en compte les émotions des enseignant·es (Gaudreau, 2013), les écouter et les intégrer pour ajuster le fonctionnement de la CA, les activités et les attentes envers les participant·es.

Conclusion

Cet article décrit les émotions rapportées par des enseignantes participant à une CA, dispositif visant leur développement professionnel, un sujet peu exploré (Gaines et al., 2019). L'usage de plusieurs outils de collecte, déployés toute l'année auprès de trois groupes reconduits sur trois années, a renforcé la rigueur et la richesse des résultats. De plus, la description dans les termes mêmes des enseignantes complète les travaux existants sur les émotions en contexte de CA. Certaines limites doivent toutefois être considérées. La recherche-action n'avait pas pour objectif d'étudier ces émotions ; les résultats reposent donc sur une analyse secondaire de données issues d'outils non conçus spécifiquement à cette fin. Seules les émotions partagées ou remémorées par les participantes ont pu être documentées. De plus, les méthodes utilisées n'ont pas permis d'examiner l'influence des émotions sur les apprentissages. La participation exclusive de femmes soulève également la question de l'influence du genre. Ces limites ouvrent toutefois des pistes pour de futures recherches sur les émotions des enseignant·es

en contexte d'apprentissage professionnel. Enfin, cette étude propose des pistes d'action pour mieux prendre en compte les émotions vécues et guider la mise en place et le maintien d'une communauté d'apprentissage favorable à l'apprentissage professionnel des enseignant·es. Elle invite également à poursuivre les recherches sur l'évolution des émotions en contexte de communautés d'apprentissage.

Notes

¹ Le féminin est utilisé puisque toutes les participantes s'identifient comme femmes.

² Les traductions libres ont été adaptées d'une traduction par DeepL.



Les autrices reconnaissent avoir utilisé l'outil ChatGPT lors du processus de révision du texte, uniquement pour améliorer la lisibilité de la langue et réduire le nombre de mots.

Références

- Ashforth, B. E. et Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125. <https://doi.org/10.1177/0018726795048002>
- Bergeron, G., Kenny, A. et Desmarais, M.-É. (2021). La prise en compte des émotions dans l'accompagnement. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 107-135). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, R. et Bélanger, M. (s. d.). *Émotions (Ekman) et sentiments*. Groupe Conscientia. https://www.groupeconscientia.com/uploads/DOC_Liste_EmotionsSentiments.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/50-0483>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/043985ar>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3^e éd., p. 181-208). Éditions du CRP.
- Ehlert, M., Grunschel, C. et Koehler, F. (2025). The role of teachers' emotions and their assessment in professional development research: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 37(69), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10048-w>
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. Dans T. Daigleish et M. Power (dir.), *Handbook of cognition and emotion* (p. 45-60). John Wiley et Sons Ltd.
- Ekman, P. (2016). What scientists who study emotion agree about. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/1745691615596992>
- Ekman, P. et Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/175407391141074>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>

- Fütterer, T., Richter, E. et Richter, D. (2024). Teachers' engagement in online professional development—The interplay of online professional development quality and teacher motivation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27, 739–768. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>
- Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L. et Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 174–197). Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84–101. <https://doi.org/10.7202/1021028ar>
- Lafortune, L. (2009). Un leadership d'accompagnement associé à la prise en compte de la dimension affective dans une perspective cognitive. Dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement* (p. 58–87). Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Lafortune, L. et Rousseau, N. (2013). Prise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 146–173). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-P. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s'appuient sur les communautés d'apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232–274). Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Plutchik, R. (1991). *The emotions* (édition révisée). University Press of America.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances* [rapport de recherche no 215-AP-187763]. Programme Actions concertées. Page_couverture_RF_Richard_M_2015-AP -187763-MR.pdf
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Sander, D. et Scherer, K. R. (dir.). (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Sarfati-Shaulov, K. et Vedder-Weiss, D. (2025). Narrated pedagogical emotions as a resource for teacher professional learning. *Journal of the Learning Sciences*, 1–41. <https://doi.org/10.1080/10508406.2025.2539845>
- Scarantino, A. (2016). The philosophy of emotions and its impact on affective science. Dans L. Feldman Barrett, M. Lewis et J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (4^e éd., p. 3–48). The Guilford Press.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as Learning Communities: Unpacking the Concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498–528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švařiček, R. et Sedláček, M. (2017). Teachers' emotions in teacher development: Do they matter? *Studia Paedagogica*, 22(4), 77–110. <https://doi.org/10.5817/SP2017-4-5>
- Tran, V. (2009). Les émotions dans le monde de l'entreprise et du travail. Dans D. Sander et K. R. Scherer (dir.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 332–357). Dunod.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. et Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(1), 47-59.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Pour citer cet article

Beaupré-Boivin, K. et Raby, C. (2025). Participation d'enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec à une communauté d'apprentissage : un itinéraire parsemé d'émotions. *Formation et profession*, 33(2), 1-18.
<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.956>