Les émotions professionnelles dans les récits de pratique numérique : typologies et géographies émotionnelles dans les publications des enseignants sur Facebook

Professional emotions in digital practice narratives: typologies and emotional geographies in teachers' Facebook publications

MouniraCHIHA *
Université Batna 2 (Algérie) , LaboratoireSELNoM
mounira.chiha@univ-batna2.dz
Amina MEZIANI
Université Batna 2 (Algérie)
a.meziani@univ-batna2.dz
Belkacem HAMAIZIENS de Sétif (Algérie)
b.hamaizi@ens-setif.dz

Date de réception:20/04/2026	Date de révision:05/05/2026	Date d'acceptation:10/06/2026

Résumé:

Cet article analyse les émotions professionnelles des enseignants de FLE au primaire en Algérie via leurs récits de pratique numérique sur Facebook. L'approche qualitative multimodale de six vidéos révèle deux configurations : « l'émotion-refuge » fondée sur la sollicitude protectrice et « l'émotion-énergie » orientée vers l'engagement transformateur. Ces récits constituent des espaces de co-régulation et de reconnaissance collective des affects.

Mots clés :Émotions professionnelles, Récit de pratique numérique, Géographies émotionnelles, Multimodalité.

Abstract :

This article analyses the professional emotions of primary FFL teachers in Algeria through their digital practice narratives on Facebook. The qualitative multimodal approach based on six videos reveals two distinct configurations: 'emotion-refuge' grounded in protective care and 'emotion-energy' oriented towards transformative engagement. These narratives serve as spaces for collective emotional co-regulation and recognition.

Keywords:Professional emotions, Digital practice narrative, Emotionalgeographies, Multimodality.

*Auteur correspondant:

1. INTRODUCTION

Dans le paysage numérique algérien contemporain, les enseignants de FLE au primaire utilisent massivement Facebook pour partager leur quotidien professionnel sous forme de vidéos, construisant ainsi un véritable storytelling professionnel à destination de leurs pairs. Ce phénomène s'inscrit dans un contexte éducatif marqué par des réformes curriculaires, un besoin de renouvellement pédagogique et un isolement professionnel que les institutions ne comblent pas suffisamment.

Malgré la prolifération des récits de pratique numérique, la dimension émotionnelle qui les traverse reste peu explorée dans la recherche en didactique des langues en contexte algérien. Si les compétences techniques et disciplinaires des enseignants ont été largement analysées, les affects qui structurent leur activité quotidienne et leur expression dans les espaces numériques méritent une attention scientifique plus soutenue. Pourtant, Hargreaves (1998), Tardif et Lessard (1999), ainsi que Schutz et Zembylas (2009) ont tous établi que les émotions constituent un pilier central de l'activité enseignante, fondamentalement relationnelle et affective.

Le passage de l'écrit à la vidéo permet d'exprimer une épaisseur de la pratique que le texte seul ne peut restituer, en mobilisant simultanément le discours, le corps et l'espace dans des configurations multimodales où l'émotion se manifeste à travers des registres interdépendants(Kress, 2010). Ces vidéos donnent à voir ce qu'Hargreaves (2001) nomme les géographies émotionnelles : des territoires affectifs invisibles mais structurants que les enseignants construisent autour de leur pratique. Publiées sur Facebook, ces

géographies deviennent visibles et partageables, offrant à la recherche un terrain d'observation inédit.

Comprendre comment les émotions professionnelles s'incarnent dans les récits numériques présente un double intérêt : scientifique, en documentant les typologies et géographies émotionnelles des enseignants de FLE en contexte algérien, encore peu représenté dans la littérature internationale ; et pragmatique, en ouvrant des pistes pour intégrer la dimension affective et la communication multimodale dans la formation enseignante. Cet intérêt est né de l'observation directe de ces vidéos sur le terrain algérien, dont les dimensions affectives profondes restent souvent invisibles dans les dispositifs formels d'évaluation et de formation.

Cette étude poursuit deux objectifs : identifier les typologies émotionnelles dominantes dans les récits numériques d'enseignants de FLE du primaire algérien à travers trois dimensions (discursive, non-verbale et interactionnelle), et décrire les géographies émotionnelles qui en résultent dans l'espace numérique partagé. Sur le plan scientifique, elle propose un cadre analytique triaxial original (DIRE / MONTRER / RECEVOIR) et documente empiriquement deux configurations émotionnelles inédites, l'émotion-refuge et l'émotion-énergie, susceptibles d'alimenter les référentiels de formation des enseignants de FLE.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la question centrale de cette recherche : Quelles émotions liées à l'activité d'enseignement sont rendues perceptibles à travers les récits de pratique multimodaux publiés sur Facebook par des enseignants du primaire algérien (Kress, 2010) ; (Clandinin & Connelly , 2000), et comment ces émotions se distribuent-elles selon des typologies et des géographies émotionnelles spécifiques(Hargreaves, 2001)?

2. Cadre théorique

2.1. Les concepts fondamentaux

2.1.1. L'émotion professionnelle

Selon Visioli et Petiot (2017), les émotions professionnelles désignent les affects qui émergent spécifiquement dans et par l'activité d'enseignement, directement produits par le contexte de travail et incompréhensibles en dehors de lui. Pour Hargreaves (1998, 2000), l'efficacité enseignante ne repose pas uniquement sur la maîtrise disciplinaire ou pédagogique, mais aussi sur les émotions vécues en classe : enthousiasme, sollicitude et engagement. Tardif et Lessard (1999) confirment que l'enseignement est une activité relationnelle fondamentalement affective, ce qui implique de reconnaître les émotions comme constitutives de la pratique enseignante plutôt que comme des perturbations à neutraliser, représentant ainsi un changement de paradigme décisif pour la recherche en didactique et la formation professionnelle.

2.1.2. Les géographies émotionnelles

Hargreaves (2001) désigne par géographies émotionnelles les espaces affectifs que les enseignants construisent autour de leur activité professionnelle : des territoires invisibles mais structurants, configurés à travers les distances et proximités émotionnelles instaurées avec les élèves, les pairs et l'institution, selon des dimensions physique, morale, professionnelle, politique et culturelle. Dans le contexte des récits de pratique numérique, ces géographies acquièrent une nouvelle visibilité : publiées sur Facebook, elles deviennent lisibles, partageables et co-construites avec une communauté de pairs. L'enjeu analytique de cette étude est précisément de cartographier ces géographies à partir des traces discursives, corporelles et interactionnelles que les enseignants laissent dans leurs vidéos.

2.1.3. L'émotion-refuge et l'émotion-énergie : deux typologies émotionnelles

L'analyse empirique du corpus a permis d'identifier inductivement deux configurations émotionnelles distinctes, en résonance avec les travaux de Noddings (1984) sur la sollicitude et de Zembylas (2005) sur les émotions de résistance. L'émotion-refuge désigne une posture affective fondée sur la protection et l'accompagnement bienveillant de l'élève, mobilisant un lexique de douceur et une scénographie centrée sur l'espace-classe. L'émotion-énergie désigne quant à elle une posture fondée sur l'engagement collectif et la résistance critique face aux contraintes institutionnelles, mobilisant un lexique de combat, une corporéité dynamique et un discours adressé à la communauté enseignante. Ces deux typologies constituent les catégories analytiques centrales qui structurent l'ensemble des résultats.

2.1.4. La reconnaissance sociale comme espace de co-régulation émotionnelle

Selon Honneth (2013), les individus construisent leur rapport à eux-mêmes à travers la validation par autrui : se sentir reconnu dans sa valeur et son appartenance à un groupe est une condition fondamentale pour maintenir une motivation professionnelle durable. Schutz et Zembylas (2009) confirment que ces dynamiques de reconnaissance jouent un rôle central dans le développement professionnel enseignant. Dans ce cadre, Facebook fonctionne comme un espace de validation affective où les commentaires des pairs transforment un affect individuel en ressource collective et légitime, ce que nous désignons par le terme de co-régulation émotionnelle : l'émotion se construit dans et par l'interaction avec la communauté.

2.2. Les trois dimensions d'analyse des émotions professionnelles

Pour rendre compte de la complexité des émotions professionnelles telles qu'elles se déploient dans les récits de pratique

numérique, notre cadre analytique s'organise autour de trois dimensions complémentaires et interdépendantes. Chacune correspond à un mode spécifique de manifestation des émotions dans la vidéo publiée sur Facebook. Ces trois dimensions ne fonctionnent pas en silo : elles s'articulent dynamiquement pour produire le sens émotionnel global de chaque récit.

2.2.1. Les émotions professionnelles mises en mots (dimension discursive)

Le premier axe analyse comment les émotions professionnelles sont mises en mots dans les récits, à travers le vocabulaire émotionnel et les postures professionnelles adoptées dans le discours. Analyser cet axe revient à se demander comment l'enseignant nomme, organise et exprime ses émotions dans le langage : chaque mot choisi pour qualifier un élève, une situation ou une réussite révèle une posture affective et professionnelle. Hargreaves (1998) montre que l'enseignement constitue une véritable pratique émotionnelle dans laquelle les relations avec les élèves, les collègues et l'institution s'accompagnent de joie, de sollicitude, mais aussi de fatigue et de frustration, et que ces affects laissent des traces linguistiques détectables dans les récits. Analyser ce premier axe permet ainsi de reconstituer la carte affective de l'enseignant telle qu'elle transparaît dans ses choix de mise en mots et de positionnement énonciatif, en distinguant notamment les marqueurs discursifs propres à l'émotion-refuge de ceux propres à l'émotion-énergie.

2.2.2. Les émotions professionnelles incarnées (dimension non-verbale)

Le deuxième axe examine comment les émotions professionnelles s'incarnent dans la mise en scène multimodale des vidéos, à travers la voix, les gestes et le décor filmé. Selon Kress (2010), chaque mode sémiotique — parole, gestes, voix, espace — contribue spécifiquement à la production du sens émotionnel, participant ainsi

à la construction des géographies émotionnelles au sens d'Hargreaves (2001). Concrètement, un espace structuré associé à une voix douce traduit une émotion-refuge fondée sur le soin, tandis qu'une corporéité centrale et dynamique avec une voix engagée signale une émotion-énergie orientée vers la mobilisation transformatrice.

2.2.3. Les émotions professionnelles reconnues et partagées (dimension interactionnelle)

Le troisième axe analyse comment les émotions professionnelles sont reçues, reconnues et partagées par la communauté en ligne. Cette dimension est fondamentale car elle rappelle que l'émotion professionnelle, dans les espaces numériques, n'est jamais une affaire purement individuelle : elle est co-construite dans l'interaction entre le producteur du récit et ses lecteurs-spectateurs. Selon Honneth (2013), se sentir reconnu dans sa valeur et dans son appartenance à un groupe est une condition fondamentale pour maintenir une motivation professionnelle durable. Les interactions sur Facebook peuvent ainsi être envisagées comme des espaces de co-régulation émotionnelle où les collègues valident un travail, soutiennent une personne ou affirment vivre la même situation, transformant un affect individuel en ressource collective et contribuant à rompre l'isolement professionnel.

3. Méthodologie

3.1. Posture épistémologique et approche de recherche

Cette étude s'inscrit dans une posture épistémologique qualitative et interprétative (Denzin & Lincoln , 2011). L'objectif n'est pas de mesurer des phénomènes selon des critères de fréquence statistique, mais de comprendre en profondeur la signification des pratiques observées et les sens que les acteurs leur attribuent. Les émotions professionnelles ne se quantifient pas ; elles s'interprètent

à partir de traces langagières, corporelles et interactionnelles. L'approche retenue est celle de l'analyse narrative multimodale (Kress, 2010) ; (Riessman, 2008), qui permet d'examiner simultanément ce que l'enseignant dit, comment il se met en scène, et comment sa communauté reçoit ce qu'il partage.

3.2. Le terrain : Facebook comme espace de pratique professionnelle

Facebook a été retenu comme terrain de recherche pour des raisons à la fois empiriques et théoriques. Sur le plan empirique, il constitue en Algérie la plateforme numérique la plus utilisée par les enseignants pour partager leurs pratiques et communiquer avec leurs pairs (Lundin et al., 2020). Sur le plan théorique, il associe dans un même espace la publication multimodale (vidéo, texte, image) et l'interaction sociale (commentaires, réactions), ce qui permet d'étudier conjointement les trois dimensions analytiques de ce travail : le discours, la mise en scène et la réception communautaire.

3.3. Constitution du corpus

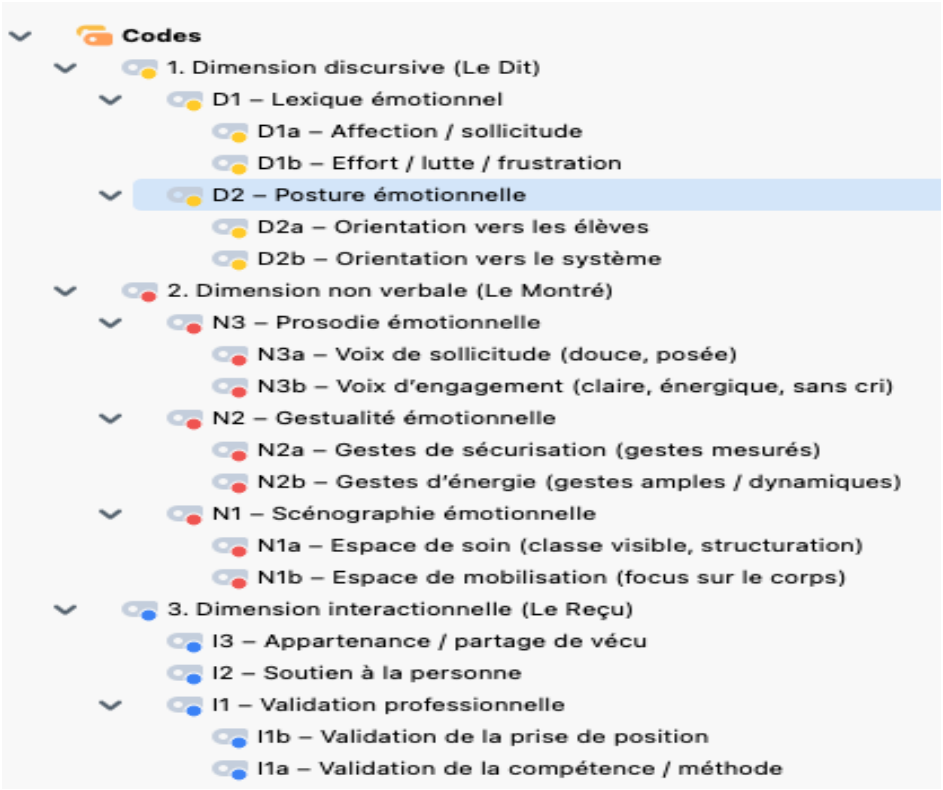
Le corpus est constitué de six récits de pratique numérique multimodaux publiés entre 2023 et 2025 sur Facebook par deux enseignants de FLE au primaire algérien, anonymisés E01 et E02. Ce choix répond à une logique d'échantillonnage théorique (Glaser & Strauss, 1967) : l'objectif est la richesse analytique permise par le contraste entre deux configurations émotionnelles distinctes, et non la représentativité statistique. Ces six vidéos combinent parole, gestes, voix et décor au sens de Kress (2010) et Clandinin& Connelly (2000), et sont associées chacune à un fil de commentaires dense (entre 100 et 200 réactions par publication).

3.4. Le système de codage triaxial

L'analyse a été conduite avec le logiciel MAXQDA selon un système de codage triaxial organisé en trois dimensions principales

(discursive, non-verbale et interactionnelle), elles-mêmes subdivisées en catégories et sous-catégories précises (Denzin & Lincoln , 2011) ; (Kress, 2010). L'arborescence complète du système de codage est présentée dans la figure suivante :

Figure 1 : Arborescence du système de codage triaxial (MAXQDA)



3.5. Procédure d'analyse

L'analyse s'est déroulée en trois étapes. La première est une transcription multimodale intégrale de chaque vidéo, incluant paroles, prosodie et éléments gestuels et spatiaux, afin de prendre en compte l'ensemble de la configuration multimodale et non le seul contenu verbal (Kress, 2010). La deuxième est une analyse quantitative des ressources : mesure de la distribution décor/figure à l'écran, fréquence des gestes dynamiques et taux de voix haute, pour objectiver les tendances émotionnelles repérées. La troisième est le

codage qualitatif triaxial assisté par MAXQDA selon la grille présentée en Figure 1, avec catégorisation des commentaires selon leur fonction sociale dominante. Ce codage a été conduit en deux temps, codage initial puis révision, afin d'assurer la cohérence et la fiabilité de l'attribution des codes à travers l'ensemble du corpus.

4. Résultats et Discussion

4.1. Dimension discursive (Le Dit)

La dimension discursive analyse comment les émotions professionnelles se manifestent dans les choix langagiers des deux enseignants : le lexique mobilisé, les postures énonciatives adoptées et la nature du discours adressé. Les résultats révèlent deux configurations émotionnelles contrastées et cohérentes avec les deux typologies identifiées dans ce travail : l'émotion-refuge chez E01 et l'émotion-énergie chez E02.

4.1.1. Profil E01 — L'émotion-refuge : la sollicitude comme posture professionnelle

L'analyse discursive des vidéos de E01 révèle une émotion professionnelle de sollicitude, au sens de Noddings (1984), qui traverse l'ensemble de son discours et se manifeste à travers trois registres complémentaires.

Le premier registre est le lexique affectif de réassurance (code D1a). E01 mobilise systématiquement des termes à forte charge affective positive pour sécuriser l'apprenant et créer un espace émotionnel bienveillant : « Mes trésors », « Bravo », « Excellent », « On va aller doucement, étape par étape ». Ce lexique n'est pas anodin : il construit une relation pédagogique fondée sur la protection et la valorisation, où l'élève est traité comme un être fragile à accompagner plutôt qu'un apprenant à évaluer.

Le deuxième registre est l'étayage émotionnel direct (code D2a). E01 produit régulièrement des énoncés d'accompagnement visant à réduire l'anxiété de l'élève en situation de prise de parole ou d'écriture : « Ne tremble pas, approche... Maîtresse est là, on va le faire ensemble », « Je vais choisir les élèves les plus timides pour ce jeu, pour que tout le monde puisse gagner aujourd'hui ». Ces formulations révèlent une orientation constante vers l'élève, une conscience aiguë de son état émotionnel et une volonté de le protéger du sentiment d'échec.

Le troisième registre est la réflexivité didactique par l'aveu de l'erreur (codes D1a et D2a). E01 assume publiquement ses propres erreurs en classe et les transforme en ressource pédagogique : « Oh, regardez, Maîtresse s'est trompée de tableau ! Ce n'est pas grave, on efface et on recommence ensemble », « J'ai mélangé la cursive et la scripte, vous avez vu ? On va corriger ça tout de suite ». En procédant ainsi, elle instaure un droit à l'erreur partagé, signalant à ses élèves que se tromper est non seulement acceptable mais constitutif de l'apprentissage lui-même.

4.1.2. Profil E02 — L'émotion-énergie : l'engagement comme posture professionnelle

L'analyse discursive des vidéos de E02 révèle une configuration émotionnelle radicalement différente : une émotion professionnelle d'engagement et de résistance critique (code D1b), qui oriente son discours non plus vers l'élève mais vers la communauté enseignante (code D2b), dans une visée transformatrice explicite.

Le premier registre est le lexique du combat et de la mobilisation (code D1b). E02 construit son discours autour d'un champ lexical de l'effort, de la mission et de la rupture : « Notre mission en tant qu'enseignant, c'est d'aller plus loin : adapter, créer, innover », « Cette année, j'ai pris une décision : je veux bouleverser

mes pratiques de classe », « Assez de la routine ! On ne doit pas seulement tourner des pages ». Ce lexique révèle une émotion professionnelle de résistance face à un système perçu comme insuffisant, et une volonté de transcender les contraintes institutionnelles.

Le deuxième registre est l'orientation vers les pairs (code D2b). Contrairement à E01 dont le discours s'adresse avant tout aux élèves, E02 interpelle directement la communauté enseignante : « Je ne suis pas satisfait de mon travail quand je me limite à suivre le manuel scolaire », « Je veux que mes élèves vivent la langue, pas qu'ils la récitent », « L'enseignant reste toujours libre de choisir la démarche qui lui semble la plus adaptée ». Ce positionnement révèle une conscience professionnelle collective : E02 ne se contente pas de partager sa pratique, il interpelle ses pairs et les invite à une prise de conscience.

Le troisième registre est la résistance émotionnelle face aux contraintes institutionnelles (codes D1b et D2b). E02 prend explicitement de la distance vis-à-vis du quotidien pour interroger les outils imposés, notamment le manuel scolaire : « Je veux que mes élèves vivent la langue, pas qu'ils la récitent », « Un élève qui se reconnaît dans un texte apprend mieux et surtout avec plaisir ». Cette résistance est portée par une émotion de frustration face aux limites du système, transformée en élan collectif vers une pratique plus engagée.

4.2. Dimension non-verbale (Le Montré)

La dimension non-verbale analyse comment les émotions professionnelles s'incarnent dans la mise en scène multimodale des vidéos : la scénographie de l'espace filmé, la gestualité mobilisée et la prosodie émotionnelle. Selon Kress (2010), chaque mode sémiotique contribue de manière spécifique à la production du sens émotionnel, et la vidéo d'enseignant ne peut donc jamais être réduite

à son seul contenu verbal. Les résultats révèlent une opposition nette et cohérente entre les deux profils.

4.2.1. Présentation du corpus vidéo

Les six vidéos analysées ont été publiées sur Facebook et ont généré des audiences très contrastées. Les vidéos de E01 cumulent entre 11 000 et 78 000 vues, reflétant une communauté de proximité ancrée dans l'échange pédagogique local. Les vidéos de E02 atteignent jusqu'à 449 000 vues, signe d'une diffusion beaucoup plus large, cohérente avec sa posture d'engagement adressé à la communauté enseignante dans son ensemble.

Figure 2 : Miniatures des vidéos E01 publiées sur Facebook



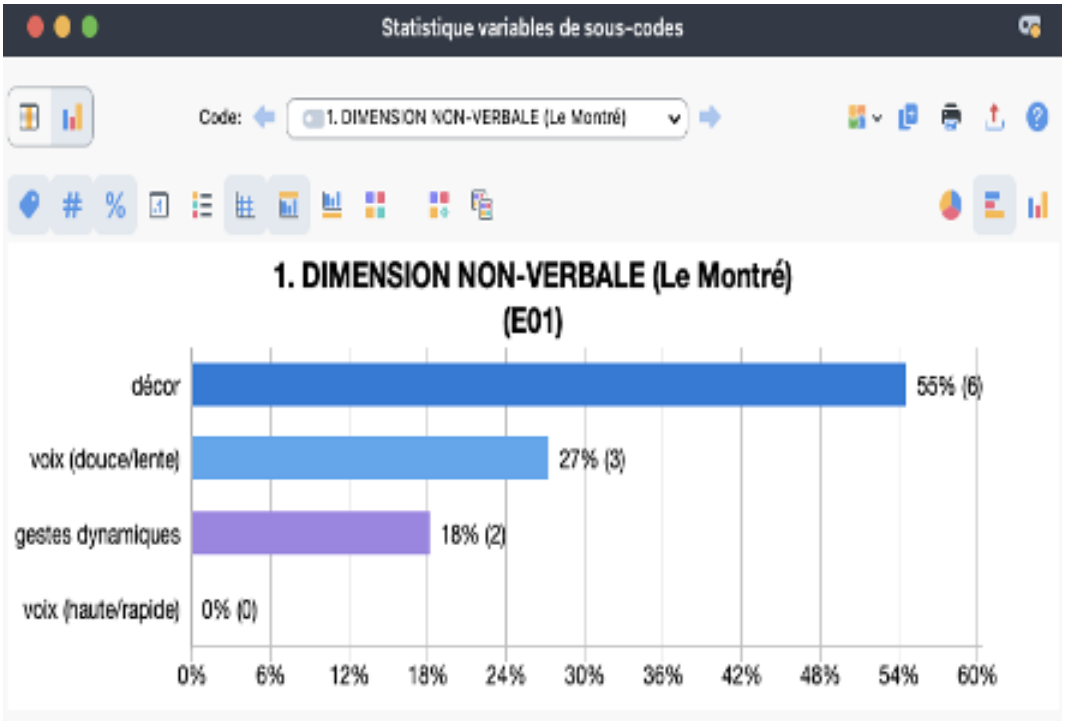
Figure 3 : Miniatures des vidéos E02 publiées sur Facebook

4.2.2. Profil E01 — L'émotion-refuge : l'espace comme bouclier protecteur

L'analyse non-verbale de E01 révèle une configuration dominée par la scénographie émotionnelle (code N1a). Avec 55% de présence du décor dans le cadre filmé, E01 fait de l'espace le premier vecteur de son émotion professionnelle de sollicitude (Noddings, 1984). La classe est montrée dans sa globalité : rangée, structurée, décorée, avec des affichages colorés et du matériel pédagogique visible. Cet espace n'est pas un fond neutre mais une scène émotionnelle chargée de sens, qui dit à l'élève que sa classe est un lieu de soin. La prosodie (27% voix douce, code N3a) enveloppe les

paroles dans une texture sonore rassurante, tandis que le résultat 0% de voix haute confirme le refus de toute coercition sonore.

Figure 4 : Résultats quantitatifs — Dimension non-verbale E01 (MAXQDA)

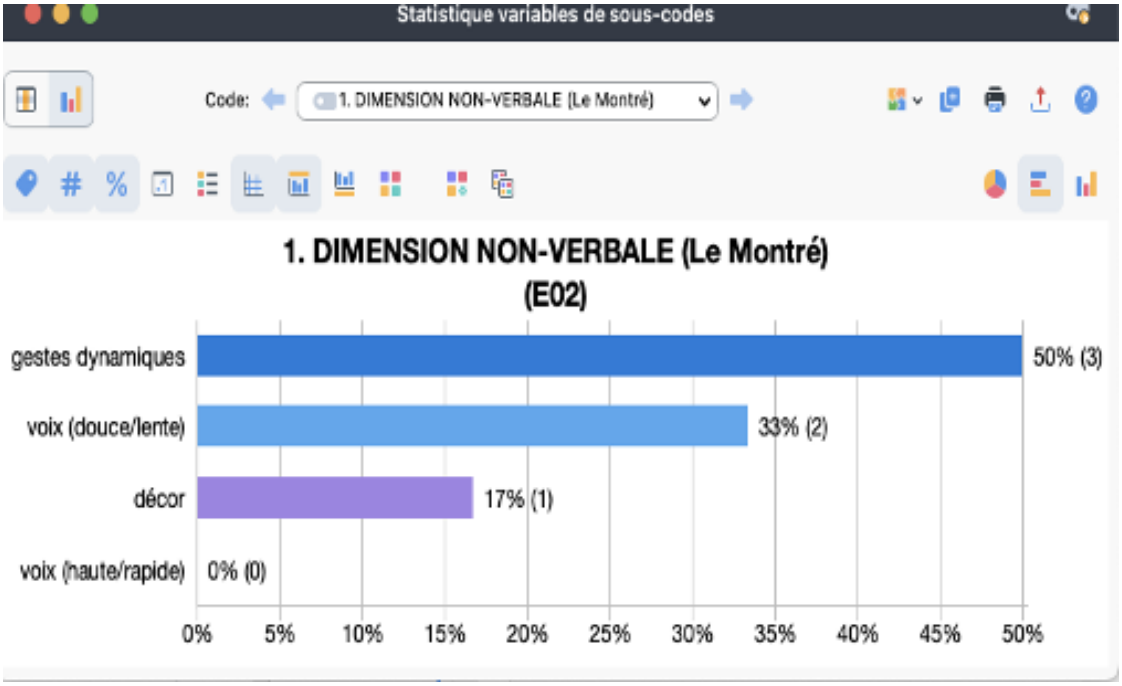


4.2.3. Profil E02 — L'émotion-énergie : le corps comme instrument de mobilisation

L'analyse non-verbale de E02 révèle une configuration radicalement inversée, dominée par la gestualité émotionnelle (code N2b). Avec 50% de gestes dynamiques, E02 fait de son corps le premier vecteur de son émotion d'engagement (Zembylas, 2005). Ses gestes sont amples et directionnels : ils n'accompagnent pas, ils impulsent. La scénographie (N1b) ne représente que 17% : le décor passe au second plan car c'est le corps de l'enseignant qui occupe le centre du cadre, traduisant une philosophie où l'enseignant lui-même est la ressource principale. La voix claire et énergique (N3b, 33%)

soutient les gestes sans les doubler, et le 0% de voix haute confirme une même économie de la coercition sonore que chez E01.

Figure 5 : Résultats quantitatifs — Dimension non-verbale E02 (MAXQDA)



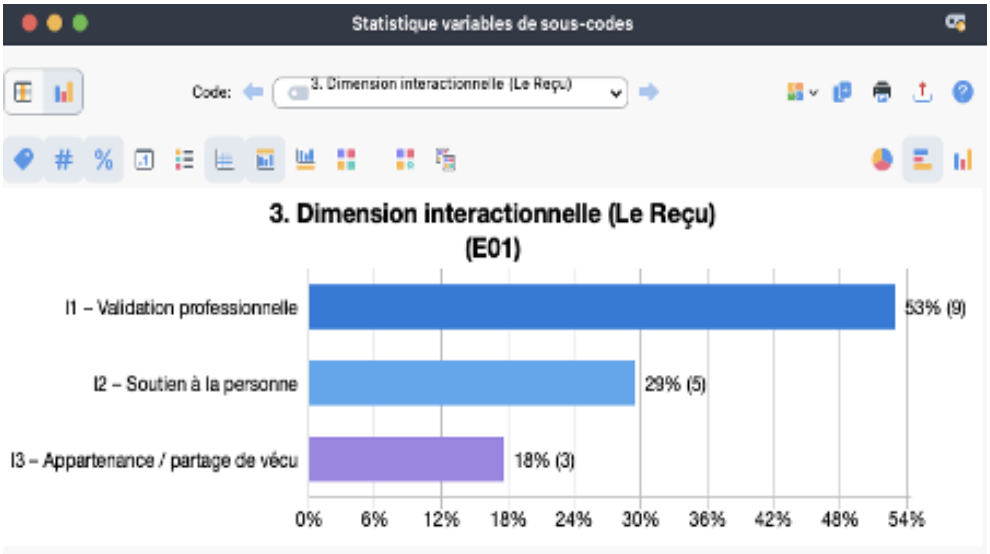
4.3. Axe 3 : Dimension interactionnelle (Le Reçu)

La dimension interactionnelle analyse comment les émotions professionnelles sont reçues, reconnues et partagées par la communauté en ligne. Selon Honneth (2013), se sentir reconnu dans sa valeur est une condition fondamentale pour maintenir la motivation professionnelle. Facebook fonctionne précisément comme cet espace de reconnaissance : les commentaires ne sont pas de simples réactions, ils constituent une véritable validation sociale des émotions exprimées.

4.3.1. Profil E01 — La validation de la compétence professionnelle

Les commentaires adressés à E01 sont dominés par la validation professionnelle (I1) avec 53% des interactions. Les pairs entrent dans un dialogue technique, demandent des ressources et commentent la méthode pédagogique. Des formulations telles que « Où puis-je trouver ces cartes ? » ou « Je vais adopter cette technique » révèlent que la communauté reconnaît en E01 une artisane de la pédagogie dont la compétence didactique est légitimée collectivement. Le soutien à la personne (I2, 29%) et l'appartenance partagée (I3, 18%) complètent cette configuration, indiquant que la reconnaissance touche aussi l'enseignante en tant qu'individu et collègue.

Figure 6 : Résultats quantitatifs — Dimension interactionnelle E01 (MAXQDA)

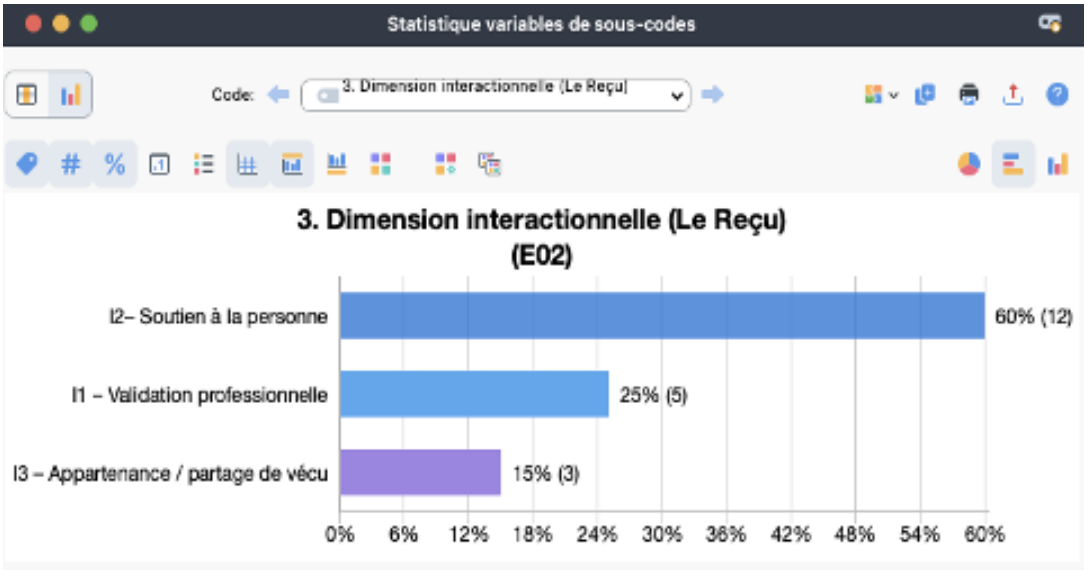


4.3.2. Profil E02 — Le soutien à l'engagement personnel

Les commentaires adressés à E02 révèlent une configuration radicalement différente : c'est le soutien à la personne (I2) qui domine avec 60% des interactions. Le public valide une posture, une intégrité, un courage de dire le métier autrement. Des formulations telles que « Bravo, respect pour votre point de vue » ou « Vous avez

raison, il faut oser » montrent que la communauté reconnaît en E02 un guide engagé dont l'audace critique est saluée. La validation professionnelle (I1, 25%) et l'appartenance partagée (I3, 15%) restent présentes mais secondaires face à l'élan de soutien affectif.

Figure 7 : Résultats quantitatifs — Dimension interactionnelle E02 (MAXQDA)



5. Conclusion

Cette étude s'est interrogée sur la manière dont les émotions professionnelles des enseignants de FLE se manifestent, se construisent et se transforment dans les récits de pratique publiés sur Facebook. À travers l'analyse triaxiale de six vidéos produites par deux enseignants du primaire algérien, l'objectif était d'identifier les typologies émotionnelles à l'œuvre et de décrire les géographies émotionnelles qui en résultent sur le plan discursif, non-verbal et interactionnel.

Les résultats ont mis en évidence deux configurations émotionnelles distinctes et cohérentes à travers les trois axes d'analyse. L'émotion-refuge de E01 se construit par un lexique de

sollicitude, une scénographie centrée sur l'espace-classe et une reconnaissance communautaire de la compétence didactique. L'émotion-énergie de E02 se construit par un lexique de mobilisation, une corporéité dynamique et un soutien communautaire orienté vers la personne et son engagement éthique. Dans les deux cas, l'émotion professionnelle n'apparaît pas comme un simple ressenti intérieur : elle est une posture incarnée, multimodale et socialement construite, qui se consolide dans l'interaction avec la communauté en ligne.

Sur le plan des géographies émotionnelles, ces deux configurations révèlent deux territoires affectifs distincts : E01 construit une géographie de la proximité et de la protection, centrée sur l'espace-classe et la relation individuelle avec l'élève ; E02 construit une géographie de l'élargissement et de la mobilisation, orientée vers la communauté enseignante dans son ensemble et dépassant les frontières de la classe. Ces deux géographies, au sens d'Hargreaves (2001), coexistent dans le même espace numérique tout en répondant à des logiques affectives et professionnelles radicalement différentes.

Ces résultats permettent de répondre à la problématique initiale : les récits de pratique numériques fonctionnent comme de véritables espaces de co-régulation émotionnelle, où les émotions professionnelles se construisent et se légitiment dans le regard de l'autre (Honneth, 2013) ; (Zembylas, 2005). Loin d'être de simples vitrines pédagogiques, ces publications constituent une forme renouvelée de développement professionnel situé et communautaire.

En perspective, il serait fructueux d'élargir cette enquête à d'autres contextes nationaux et à d'autres plateformes numériques, afin d'affiner la cartographie des géographies émotionnelles enseignantes. Une triangulation avec des entretiens d'explicitation permettrait également d'accéder à la dimension vécue des émotions

au-delà de leur seule expression publique, ouvrant ainsi de nouvelles voies pour la formation des enseignants de FLE.

6. Liste Bibliographique:

Clandinin, D., & Connelly , F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* United States: Jossey-Bass.

Denzin, N., & Lincoln , Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4 ed.). United States: SAGE Publications.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research.* United States : Aldine.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8).

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8).

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching, Teachers College Record. *Columbia University, 103*(6).

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance.* France : Gallimard.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* United Kingdom: Routledge.

Lundin, M., Lantz-Andersson, A., & Hillman, T. (2020). Teachers' Identity Work in a Professional Face-book Group. *Journal of Information Technology Education: Research, 19.*

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* United States: University of California Press.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences.* United States: SAGE Publications.

Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives.*United States: Springer.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien.* Canada: De Boeck.

Visioli, J., & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *eJRIEPS-Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 40*.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education, 21*(8).