

**ÉMODÉRÉ : UN MODELE ITERATIF D'ENTRETIEN AU SERVICE DU
DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE DES ENSEIGNANTS
STAGIAIRES D'ANGLAIS**

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

Université Sorbonne Nouvelle, Prismes, SeSyLIA, EA 4398

Mots-clés

Émotions – entretiens d'autoconfrontation – identité professionnelle
professeurs stagiaires d'anglais – Réflexivité

Keywords

Emotions – Pre-service teachers of English – Professional identity – Self-
confrontation interviews – Reflectivity

Résumé

L'année de formation initiale est souvent décrite comme riche en émotions par les professeurs stagiaires (PS) d'anglais car leurs gestes professionnels sont encore en construction. Moitié étudiants, moitié enseignants, ils sont dans une phase chrysalidaire (Lemarchand-Chauvin, 2021) inconfortable. La présente contribution prend appui sur 14 PS d'anglais volontaires pour être filmés en classe puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) conduits avec le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021) qui permet d'analyser l'activité avec une entrée par les émotions ressenties. L'analyse des *verbatim* des EAC a montré que ce modèle a permis aux PS de prendre du recul sur leurs pratiques et d'enclencher leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005), premier pas vers le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

Abstract

The year of initial training is often described as emotionally charged by pre-service teacher of English because their professional skills are still under construction. Half students and half teachers, they are in an uncomfortable chrysalid phase (Lemarchand-Chauvin, 2021). The present contribution is based on 14 English teachers who volunteered to be filmed in class and then to participate in self-confrontation interviews conducted with the circular model ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021), which enables to analyze activity through the emotions felt. The analysis of the *verbatim* of the interviews showed that this model allowed the PS to reflect on their practices and to engage their "growth competence" (Korthagen & Vasalos, 2005), a first step towards the sense of self-efficacy (Bandura, 2003).

Introduction

Les professeurs stagiaires (désormais PS) d'anglais décrivent souvent leur année de formation initiale comme une période difficile, inconfortable et riche en émotions (Plutchik, 1980). Lors de cette phase chrysalidaire (Lemarchand-Chauvin, 2021), durant laquelle ils sont mi-étudiants et mi-enseignants, leurs gestes professionnels (Alin, 2010) et leur identité sont encore en construction. À l'issue de cette année, ils doivent maîtriser la didactique de leur discipline¹ et « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »² tout en établissant des règles de gestion de classe souvent difficiles à maintenir (Saujat, 2004). Les PS d'anglais doivent acquérir et mettre en place ces gestes professionnels dans la langue enseignée, difficulté supplémentaire pour des professeurs débutants (Guimbretière, dans Tellier & Cadet, 2014).

Dans quelle mesure est-il possible d'accompagner les PS d'anglais dans le processus de construction de leur identité professionnelle ? Les entretiens d'autoconfrontation menés avec une entrée par le prisme des émotions peuvent-ils permettre aux PS de développer une posture réflexive et de s'engager dans une dynamique de progression ?

La recherche présentée ici prend appui sur 14 PS d'anglais issus de trois cohortes différentes (C1 : 2016-17, C2 : 2017-2018 et C3 : 2018-19). Tous ont été volontaires pour être filmés en classe puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (Clot, 1995) à des segments de cours choisis par leurs soins et durant lesquels ils avaient ressenti des émotions. Afin d'orienter la verbalisation des participants, des entretiens semi-directifs ont été organisés.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, puis présenté le modèle itératif ÉmoDÉRÉ utilisé pour mener les entretiens, nous analyserons à travers l'étude des *verbatim* d'autoconfrontation de 14 PS d'anglais, comment ce modèle prenant appui sur les émotions a amené les enseignants à enclencher leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005).

¹ Compétence P1 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

² Compétence P3 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Identité professionnelle enseignante

Le concept d'identité est complexe et relève d'un processus de socialisations successives, d'échanges entre l'individu et les autres (Dubar, 1996). En effet, on ne peut dissocier « l'identité pour soi », processus biographique, de « l'identité pour autrui », processus relationnel (Dubar, 1996 : 110), car le regard d'autrui nous est indispensable pour comprendre qui nous sommes. L'identité professionnelle relève de la même dualité et, tout comme l'identité personnelle, elle nous est d'abord conférée par autrui. Pour un enseignant, ceci revient à se faire reconnaître par les membres de sa communauté – collègues, supérieurs hiérarchiques, parents d'élèves, élèves – et à s'engager dans ce que Dubar (Gonnin-Bolo, 2002 : 132) qualifie de « négociations complexes avec les autres », mais aussi avec soi-même, pour accéder à la reconnaissance (Lemarchand-Chauvin, 2020).

Chez les enseignants, identités personnelle et professionnelle sont imbriquées et indissociables (Jacquet-Francillon, 1997 :69 ; Nias, 1996 cité dans Zembylas, 2003) car enseigner requiert un engagement fort de sa personne et implique une « fragilisation de soi », une vulnérabilité de l'estime de soi, dès lors que des difficultés se présentent. Rinaudo (2004 : 143) précise que « la construction de l'identité professionnelle est un processus durant lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution ». Entrent également en scène sa propre histoire scolaire, sa relation à sa discipline, à ses pratiques, et tout cela peut être réel mais aussi imaginaire, fantasmé (Rinaudo, 2004). On comprend alors la place majeure qu'ont les émotions dans l'identité enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2021).

Les contextes institutionnel, historique et social et leurs prescriptions sont déterminants dans la construction de l'identité professionnelle enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2017). De nombreuses études à l'instar de celle de Nias (1996) mettent en avant les émotions que les enseignants ressentent pour leurs élèves (bienveillance, affection, etc.) et montrent que les émotions au sein de la classe et dans l'enseignement-apprentissage ne sont plus un tabou (Osborn, 1996 : 455). Cependant, les émotions des enseignants sont encore peu prises en compte dans la formation initiale cadrée par l'institution (Lemarchand-Chauvin, 2018, 2021), et la dimension professionnelle-didactique laisse peu de place au volet relationnel-

émotionnel. Le passage de l'identité d'élève-enseignant à celle d'enseignant d'élèves est complexe, et les émotions parfois douloureuses que les PS vivent lors de cette phase chrysalidaire en attestent. Toutefois, l'importance des émotions sur la cognition est aujourd'hui indéniable et on peut en déduire que les émotions sont également indissociables de la construction identitaire enseignante et doivent être prises en compte (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018). Ces travaux insistent sur les effets positifs de l'expression des émotions et de leur partage (Rimé, 2005).

1.2. Granularité émotionnelle

Dans son ouvrage *How Emotions are Made* (2017 : 2-3), Feldman-Barrett fait part de la pauvreté lexicale de la population non experte quant au domaine des émotions. Elle introduit la notion de « granularité émotionnelle » (*emotional granularity*) pour qualifier la capacité de certaines personnes, plus expertes, à user d'une large palette lexicale pour nommer les émotions :

Ces nouvelles expérimentations ont mis à jour des informations dont personne n'avait rendu compte auparavant : tous les participants ont recouru aux mêmes mots d'émotion à l'instar de "colère", "tristesse" et "peur" pour exprimer leurs ressentis, mais pas nécessairement pour décrire la même chose. [...] Même constat pour les émotions positives comme le bonheur, le calme et la fierté. Après avoir soumis aux tests plus de sept cents sujets américains, nous avons découvert que la façon dont les gens nuancent leurs expériences émotionnelles varie énormément. Un styliste qualifié sera capable de distinguer cinq nuances de bleu et de différencier l'azur, le cobalt, l'outremer, le bleu royal et le cyan. Mon mari, en revanche, les qualifierait toutes de bleu. Mes étudiants et moi avons découvert un phénomène similaire pour les émotions que j'ai nommé granularité émotionnelle. (Feldman-Barrett, 2017: 2-3)³

La prise de conscience de la difficulté que rencontrent certaines personnes pour nommer leurs émotions, et notamment pour les graduer et les placer sur une échelle d'intensité, a confirmé le choix d'ancrer cette recherche dans l'approche multidimensionnelle des émotions de Plutchik.

³ Notre traduction. Version originale : « *These new experiments revealed something that had never been documented before: everyone we tested used the same emotion words like 'angry', 'sad', and 'afraid' to communicate their feeling but not necessarily to mean the same things. [...] The effect was the same for pleasant emotions like happiness, calmness, and pride. After testing over seven hundred American subjects, we discovered that people vary tremendously in how they differentiate their emotional experiences. A skilled designer can look at five shades of blue and distinguish azure, cobalt, ultramarine, royal blue, and cyan. My husband, on the other hand, would call them all blue. My students and I discovered a similar phenomenon for emotions, which I described as emotional granularity* ».

1.3. L'approche multidimensionnelle des émotions de Plutchik

La théorie psycho-évolutive de Plutchik (1980, 1982, 1991) définit huit émotions primaires qu'il regroupe en paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Il les présente sous la forme d'un modèle multidimensionnel basé sur trois notions : tout d'abord la notion de persistance – pour Plutchik certaines émotions durent plus longtemps que d'autres –, puis la notion de pureté car les émotions sont rarement pures mais sont généralement le résultat de combinaisons de deux ou plusieurs émotions, et enfin l'aspect dimensionnel. Ce dernier prend appui sur trois paramètres : l'intensité, la similarité et la polarité. Selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, comme la colère, dont l'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Plutchik considère également qu'il existe des degrés de similitude entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le modèle qu'il a produit. Il représente les émotions et leurs combinaisons sous la forme d'une roue colorée (1980 : 161). Les émotions primaires, que l'on retrouve au deuxième niveau de la roue (voir schéma 1), correspondent aux couleurs primaires. Les émotions secondaires sont les résultats de la combinaison de deux émotions primaires.

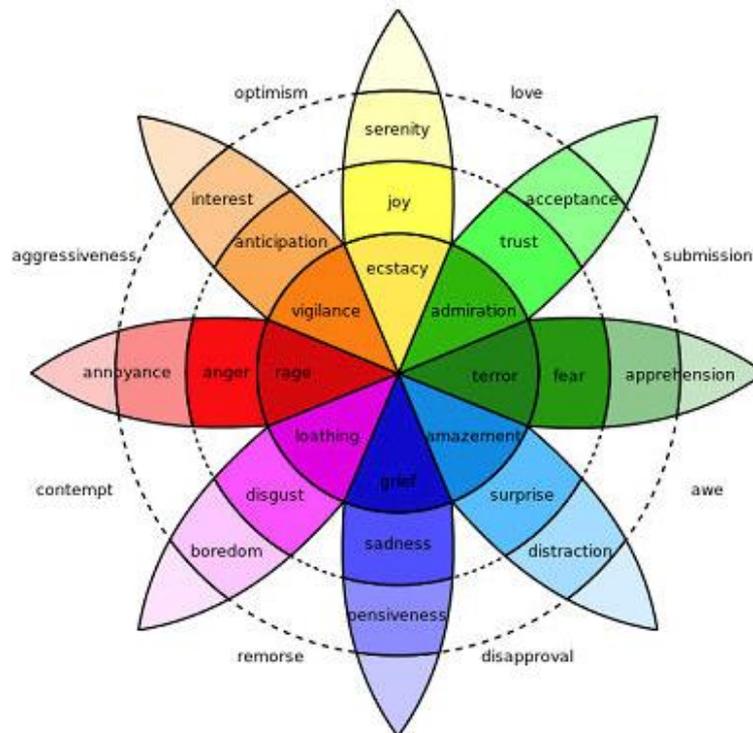


Schéma 1. La roue des émotions de Plutchik

Cette roue, que l'on retrouve aujourd'hui dans de nombreux ouvrages de vulgarisation et sur divers sites web, est particulièrement intéressante pour les personnes dont la granularité émotionnelle est peu développée. En effet, la variation des couleurs rend plus accessible la notion d'intensité (plus la couleur est foncée, plus l'intensité est forte, et vice versa), ainsi que la notion de mélange d'émotions. Elle a été particulièrement précieuse pour faciliter l'expression des émotions dans le cadre des entretiens d'autoconfrontation, en dépit du biais potentiel que son utilisation peut induire. En effet, la lecture des émotions mentionnée dans la roue peut influencer *a posteriori* le choix des participants et par conséquent la façon dont ils vont reconstruire leur expérience émotionnelle.

1.4. Entretiens d'autoconfrontation : réflexion sur l'action avec le modèle ALACT

L'entretien d'autoconfrontation simple (désormais EAC) est une méthode qui consiste à confronter une personne à sa propre activité au moyen d'une vidéo. Le participant est invité à commenter son activité et à analyser cette situation de travail. Fréquemment utilisés dans les recherches en éducation, les EAC permettent aux enseignants de déconstruire et de reconstruire les liens entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils aimeraient faire, ce qu'ils auraient pu faire ou ce qu'ils feraient s'ils pouvaient revivre la situation (Clot, 2008 : 215). Selon Korthagen & Vasalos (2005 : 48), agir en « praticien réflexif » (Schön, 1983) peut aider à « éclairer les questions sous-jacentes »⁴ au lieu de chercher uniquement des « solutions rapides à un problème pratique »⁵.

Le modèle ALACT – acronyme dérivé des premières lettres des phases de réflexion "Action", "Looking back on action", "Awareness of essential aspects", "Creating alternative methods of action", and "Trial" – (voir Schéma 2) a été développé par Korthagen (1985, 1988) en collaboration avec Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001 et Vasalos (2005) pour permettre aux enseignants d'accroître leur compétence de développement ou "*growth competence*" (Korthagen et al. 2001 : 47), c'est-à-dire leur capacité de continuer à se développer professionnellement par eux-mêmes, par le biais de leur propre réflexivité (Korthagen & Vasalos, 2005 : 48).

⁴ Notre traduction. Version originale : « shedding light on the underlying issues »

⁵ Notre traduction. Version originale : « a rapid solution for a practical problem »

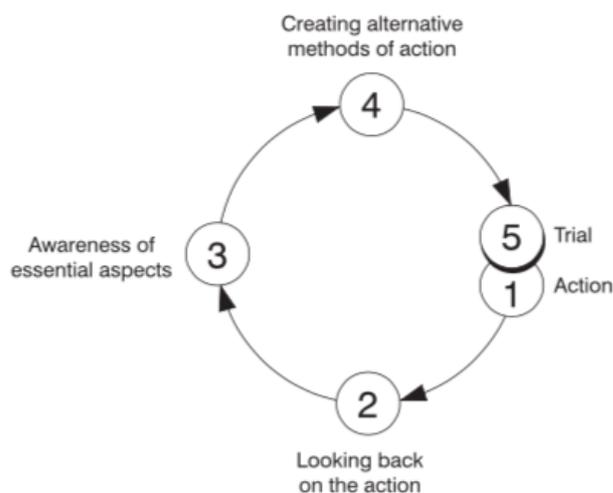


Schéma 2. Le modèle de réflexion ALACT

Une fois leur compétence de croissance développée, les enseignants peuvent passer d'une phase du cycle à la suivante et répéter le cycle autant de fois que nécessaire. Cependant, certains enseignants, et notamment les enseignants stagiaires, peuvent avoir besoin d'être accompagnés pour passer d'une phase à l'autre comme le précisent Korthagen et Vasalos :

Lorsque les enseignants auront développé leur compétence de croissance, ils seront en mesure d'enchaîner les différentes phases du modèle de manière autonome. En pratique, cependant, l'aide d'un tuteur ou d'un collègue est souvent nécessaire dans un premier temps. (Korthagen et Vasalos, 2005 : 48)⁶

Afin d'encourager les enseignants débutants à développer leur réflexivité, Korthagen et Vasalos (2005) suggèrent que les superviseurs/tuteurs posent des questions concrètes à l'aide des verbes « vouloir, faire, penser, ressentir » et adoptent une posture empathique. Le tableau 1 recense les questions que les superviseurs/tuteurs peuvent poser à chaque phase, ou que les enseignants novices pourront se poser une fois autonomes dans leur démarche réflexive :

Phase 5 du cycle précédent (= phase 1 du cycle actuel) :

1. Que voulais-je / voulez-vous atteindre ?
 2. À quoi ai-je / voulez-vous prêter une attention particulière ?
 3. Que voulais-je / vous vouliez essayer ?
-

⁶ Notre traduction. Version originale : « *When teachers have developed a growth competence, they will be able to go independently through the various phases of the model. In practice, however, initial help of a supervisor or colleague is often necessary.* »

Phase 2 (retour en arrière)

4. Quels ont été les événements concrets ?
 - Que voulais-je faire / que vouliez-vous faire ?
 - Qu'ai-je fait / qu'avez-vous fait ?
 - Qu'ai-je pensé / qu'avez-vous pensé ?
 - Qu'ai-je ressenti / qu'avez-vous ressenti ?
 - Selon moi /vous, que voulaient, faisaient, pensaient, ressentait les élèves ?
-

Phase 3 (prise de conscience des aspects essentiels)

5. Quel est le lien entre les réponses aux questions précédentes ?
 6. Quelle a été l'influence du contexte/de l'école dans son ensemble ?
 7. Qu'est-ce que cela signifie pour moi/vous ?
 8. Quel est le problème (ou la découverte positive) ?
-

Phase 4 (création d'alternatives) :

9. Quelles alternatives peuvent-être envisagées ?
 10. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune ?
 11. Qu'est-ce que je décide / vous décidez de faire la prochaine fois ?
-

Tableau 1. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ALACT

Les différentes phases du modèle ALACT de Korthagen et Vasalos (2005) ainsi que les questions favorisant la réflexivité ont très fortement inspiré le modèle prenant appui sur les émotions mis en place pour cette recherche (voir 2.2).

2. Cadre méthodologique

2.1. Captations vidéo and entretiens d'autoconfrontation

Quatorze PS d'anglais en formation initiale dans l'académie de Créteil se sont portés volontaires pour être filmés en cours (séance de 55 minutes) et pour participer à des entretiens d'autoconfrontation. L'objectif de cette expérimentation était d'observer dans quelle mesure ce type d'entretien peut accompagner les enseignants dans l'analyse de leur activité et enclencher une dynamique de progression. Les captations ont été réalisées avec un iPad posé au fond de la classe en plan fixe de l'entrée des élèves à leur sortie de cours. Les vidéos réalisées ont été transférées aux PS qui devaient les visionner et choisir au moins trois épisodes durant lesquels ils avaient ressenti des émotions, de quelque nature que ce soit, en enseignant. Le choix des épisodes était totalement libre. Des entretiens d'autoconfrontation (Clot, 2008) aux segments choisis ont été réalisés une à deux semaines après les captations afin que les enseignants puissent se distancier des émotions ressenties en classe. En effet, lorsque les émotions sont encore trop vives, et surtout lorsqu'elles ont été et sont encore douloureuses, regarder et analyser les épisodes émotionnels peut être difficile voire très violent et les novices peuvent ne pas vouloir s'y confronter.

Chaque EAC a commencé par le visionnage des segments choisis, puis l'entretien a été conduit en suivant le modèle inspiré d'ALACT présenté en 2.2. Les EAC ont été filmés et envoyés aux PS qui ont ainsi pu, s'ils le souhaitaient, poursuivre leur réflexion en les visionnant.

2.2. ÉmoDÉRÉ, un modèle réflexif avec une entrée par les émotions

Le modèle ALACT de Korthagen et Valasos (2005) et le questionnaire associé ne prévoyant pas d'entrée par les émotions, il a été nécessaire de le faire évoluer pour cette recherche. Le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ – Émotion(s) ressentie(s) en cours, Description de l'action, Évaluation de l'action, Recherche d'alternatives, Émotion(s) ressentie(s) à la fin de l'entretien – (Lemarchand-Chauvin, 2021) a ainsi été créé afin de permettre aux PS d'entrer dans une posture réflexive propice au développement en prenant appui sur leurs émotions, puis de réitérer le cycle autant de fois que nécessaire.

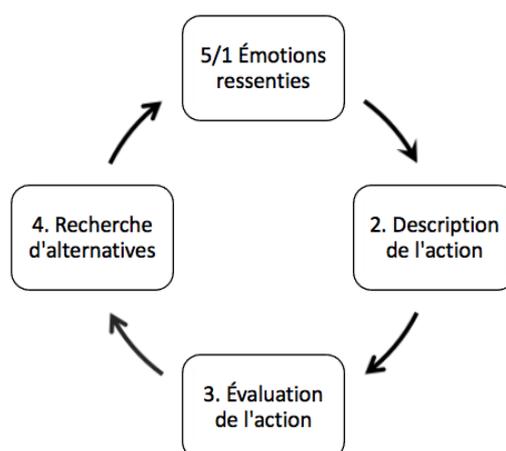


Schéma 2. Le modèle de réflexion ÉmoDÉRÉ

Les questions guidant l'entretien (voir tableau 2) ont été présentées aux PS avant le début de l'entretien pour les mettre en confiance. Dans un premier temps, les PS devaient nommer l'émotion générée par la situation d'enseignement qu'ils avaient choisie. Si leur granularité émotionnelle n'était pas assez développée et s'ils exprimaient leur manque de vocabulaire pour décrire leur ressenti, ils avaient la possibilité de consulter la roue des émotions de Plutchik mise à leur disposition à cet effet. Ils devaient ensuite décrire leur activité et l'évaluer, c'est-à-dire confronter la mise en œuvre de leur séance d'enseignement au projet initial et relever puis analyser les éventuelles différences. Enfin, ils devaient proposer des pistes d'alternatives, soit dire comment ils procéderaient s'ils pouvaient revivre la situation, ce qui correspond à la

phase 4 du modèle de Korthagen. Pour finir, il leur était demandé d'exprimer ce qu'ils ressentait à la fin de l'entretien. Si l'émotion finale (phase 5) n'avait pas la même valence que celle d'origine (phase 1), ils devaient tenter d'en expliquer la raison, l'objectif étant d'observer dans quelle mesure ils étaient conscients de la mise en place de leur posture réflexive.

Phase 1
1. Quelle émotion avez-vous ressentie à ce moment-là ?
2. La valence de cette émotion était-elle positive ou négative ?

Phase 2
3. Pouvez-vous décrire votre action ?
- Que vouliez-vous faire ?
- Qu'avez-vous fait ?
- Qu'avez-vous pensé ?
- Qu'avez-vous ressenti ?
- Selon vous, que voulaient, faisaient, pensaient, ressentait les élèves ?

Phase 3
4. Dans quelle mesure est-ce que cela convient-il ?

Phase 4 (création d'alternatives) :
5. Si c'était à refaire, que feriez-vous ? Changeriez-vous quelque chose ?

Phase 5
6. Quelle émotion ressentez-vous lorsque vous regardez la vidéo aujourd'hui ?
7. S'agit-il d'une émotion à valence positive ou négative ?
8. Si la valence de l'émotion 2 est différente de celle de l'émotion 1, comment expliquez-vous cette différence ?

Tableau 2. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉREÉ

3. Analyse des résultats et discussion

Ressentant majoritairement des émotions à valence négative au quotidien dans le cadre de leur profession, les enseignants novices ont principalement choisi de revenir lors des EAC sur des épisodes durant lesquels ils étaient en difficulté. Nous respecterons donc cette répartition dans notre analyse ci-dessous.

3.1. Analyse de l'émotion ressentie en classe

Les questions de la phase 2 (voir tableau 2) ont permis d'observer que les émotions ressenties par les PS sont la résultante d'un décalage entre le script prototypique que ces enseignants ont élaboré (Lemarchand-Chauvin, 2021) – c'est à dire la représentation mentale du cours par anticipation – et la réalisation effective en

classe. Ce script peut correspondre à un idéal – la façon dont l'enseignant voudrait que cela se passe – ou, au contraire, être pessimiste.

Si on analyse le *verbatim* de l'EAC de Sébastien⁷ (voir tableau 3), enseignant en lycée, on peut reconstituer (Plantin, 2011) les scripts prototypiques suivants : le script du « cours suffisamment bon, qui se déroule sans écueil et rapidement », celui du « professeur stagiaire suffisamment performant » et pour finir celui des « bons élèves qui comprennent et réagissent vite ». Or, cela ne se passe pas comme il l'avait imaginé, les élèves ne comprennent pas tout de suite et cela prend plus de temps qu'anticipé dans son script. L'émotion « irritation » est issue du décalage négatif entre le script et la réalisation effective, « *L'activité a pris trop de temps* ».

À l'inverse, la réalisation en classe peut se passer beaucoup mieux que le PS l'avait imaginé. Le décalage engendré sera cette fois positif et déclenche une émotion à valence positive. C'est le cas de Marie, enseignante au collège. Un de ses élèves rencontre d'importantes difficultés et ne parvient généralement pas à répondre (« *D'habitude il ne comprend pas* »). Son script prototypique est donc pessimiste et correspond à « Paul ne participera pas, ne répondra pas aux questions car il ne comprend pas les cours ». Or, la réalisation effective présente un décalage positif avec le script (« *Aujourd'hui il a trouvé la bonne réponse, alors je l'ai félicité* »), ce qui déclenche l'émotion « fierté ».

Analysons maintenant l'émergence de l'émotion durant l'EAC mené avec le modèle ÉmoDÉRE.

3.2. Mise en place d'une posture réflexive et changement de valence entre les émotions des phases 1 et 5

3.2.1. Des émotions à valence négative aux émotions à valence positive

L'analyse des EAC a révélé qu'adopter une posture réflexive (Schön, 1983, 1987 ; Perrenoud, 2001 ; Vacher, 2011) peut amener les enseignants stagiaires à inverser en fin d'entretien (phase 5) la valence de leurs émotions initiales (phase 1). En effet, une situation ayant donné lieu à une émotion à valence négative en classe peut faire émerger une émotion à valence positive à la fin de l'entretien si l'enseignant est parvenu à prendre du recul pour analyser sa pratique, et à trouver des pistes

⁷ Les prénoms utilisés sont fictifs afin de respecter l'anonymat des enseignants.

d'alternatives pour remédier à une situation qui n'a pas fonctionné. Amener les PS à analyser le décalage entre les valences des émotions des phases 1 et 5 peut leur permettre de prendre conscience de la dynamique de progression dans laquelle ils sont engagés. C'est le cas de plusieurs PS, comme on peut l'observer dans le tableau 3. Sébastien a ressenti de l'irritation en classe face à la lenteur de ses élèves. Il parvient à évaluer la situation sous un nouvel angle et à ressentir de la satisfaction en fin d'EAC quand il comprend qu'aller trop vite est contre-productif et « *qu'il était important de donner du temps aux élèves* ». Victor n'a pas encore trouvé de réponse à son *code-switching*, mais sa curiosité est éveillée, et la réflexion s'est installée. Cynthia et Dorine sont optimistes pour l'avenir car elles ont compris que crier en classe ne servait à rien et ont trouvé des moyens de mieux gérer leurs cours. Comme Anne et Charlotte, elles sont optimistes car l'autoconfrontation leur a permis de comprendre la nature de leurs difficultés. Stéphanie accepte maintenant que faire des erreurs fait partie du processus d'apprentissage et elle est moins dure avec elle-même. Toutes ont confiance en l'avenir. Alexandra ressent de l'inspiration et de la satisfaction car le visionnage des vidéos l'a aidé à analyser ses faiblesses et à améliorer ses pratiques.

Amener les novices à décrire leur activité – ce qui revient à comparer le script prototypique et la réalisation effective en classe – à l'évaluer, puis à rechercher des alternatives, peut aider les PS à comprendre la nature de leurs erreurs (Korthagen & Vasalos, 2005). Dès lors qu'ils ont trouvé des pistes de remédiation, ils ressentent de la satisfaction car ils se sentent efficaces (Bandura, 2003) et ont confiance en l'avenir. Ils peuvent alors se projeter dans une dynamique de progrès.

PS	Émotion(s) initiale(s) en classe	Déclencheur(s)	Émotion(s) ressenties après EAC	Déclencheur(s)
Victor	Contrariété & irritation	« Les élèves n'écoutaient pas, ils bavardaient »	Intérêt & satisfaction	« Ça m'a permis de me remettre en question et de trouver des solutions par moi-même pour progresser »
	Colère	« Ma colère m'a fait passer de l'anglais au français »	Intérêt	« Je trouve ça intéressant et j'aimerais comprendre pourquoi j'exprime ma colère en français »
Sébastien	Irritation	« L'activité a pris trop de temps »	Satisfaction	« A posteriori j'ai réalisé qu'il était important de donner du temps aux élèves »

Charlotte	Frustration	« Les élèves n'écoutaient pas, ils ne savaient pas quoi faire »	Satisfaction & espoir	« A posteriori, je comprends que je n'avais pas assez bien préparé l'activité, ce n'était pas de leur faute. Ça me donne de l'espoir »
Cynthia	Colère	« Les élèves n'écoutaient pas leur camarade qui était en train de dire quelque chose d'intéressant »	Optimisme	« J'ai compris que ça ne sert à rien de crier. Je sais maintenant comment gérer la situation »
Dorine	Colère	« Ils ne s'écoutent pas, ils bavardent, ils se retournent »	Espoir	« Je crie mais ils ne comprennent pas pourquoi. Je ne leur explique pas pourquoi je suis furieuse. Je devrais prendre le temps de leur expliquer ce qui ne va pas »
Anne	Colère	« Les élèves ne m'écoutent pas, ils ne s'écoutent pas »	Espoir	« Ça me donne de l'espoir de comprendre ce que je devrais faire ou dire, je sais que je peux changer les choses, qu'il y a des solutions. Ça me donne de l'espoir pour le futur »
Stéphanie	Frustration	« Les élèves sont difficiles à gérer ... »	Espoir	« Ça m'a permis d'accepter que je ne peux pas être une super prof là maintenant, que les progrès vont prendre du temps à se mettre en place. Je ne peux pas réussir à faire maintenant que d'autres mettent 10 ou 15 à faire »
Alexandra	Frustration	« Les élèves ne répondent pas à mes questions »	Inspiration, satisfaction	« Regarder les vidéos m'a permis de comprendre comment je dois m'y prendre pour changer les choses. » « Les vidéos me permettent de comprendre comment m'améliorer. Je sais ce que je dois faire maintenant »
Elise	Embarras	« D'habitude je n'aime pas être filmée »	Satisfaction & espoir	« Ça m'a aidée. J'ai compris que j'étais trop stricte Il faut que je souris plus et que je montre plus d'enthousiasme en classe » « J'ai acheté un I-pad pour me filmer en classe comme on l'a fait. Je peux voir par moi-même comment je progresse »

Tableau 3. Impact des entretiens d'autoconfrontation menés avec ÉmoDÉRÉ sur la valence de l'émotion initiale (d'une à valence négative à une valence positive)

3.2.2. Des émotions à valence positive aux émotions à valence négative

À l'inverse, il arrive que des émotions à valence positive en phase 1 soient suivies par des émotions à valence négative en phase 5 (voir tableau 4). C'est le cas de Thomas et Nathalie qui ont relaté avoir vécu des épisodes de surprise positive en classe. Cependant, aucun d'eux n'a réussi à gérer cette situation agréable inattendue, ni à extérioriser en temps voulu les émotions positives habituellement affichées en ces circonstances. Thomas pensait avoir montré sa surprise et sa joie à son élève et réalise en regardant la vidéo que son visage est resté impassible. Nathalie s'est sentie embarrassée par le compliment indirect que lui a adressé son élève (« *Je lui ai demandé d'expliquer ce que signifiait "a lie" et il a dit "Miss you are ugly"* ») et n'est pas parvenue à réagir positivement. Rétrospectivement, tous deux ont été déçus de leurs réactions et de l'effet que celles-ci ont dû produire sur les élèves. Fatiha a ressenti de la joie en classe en finissant d'écrire une phrase avant un de ses élèves, comme s'ils étaient en compétition. En visionnant l'extrait, elle s'est rendu compte que son comportement était celui d'une « *gamine* » et qu'il n'était pas juste pour l'élève (« *je dois donner à chacun la chance de réussir* »). La joie qu'elle a ressentie en classe s'est transformée en honte et en déception lorsqu'elle a pris conscience qu'elle n'avait pas le positionnement attendu d'une enseignante. Même chose pour Dorine et Cécilia qui ont toutes deux réalisé qu'elles avaient dérogé à leurs propres règles de vie de classe, en ignorant les uns au profit d'autres ou en laissant des élèves se couper la parole, contentes d'entendre le mot qu'elles attendaient. Une fois ces erreurs ou manquements perçus, les PS ont dit ressentir de la déception et de la colère à leur égard en phase 5, soit des émotions à valence négative. L'émergence d'une émotion négative, correspondant à une nouvelle situation problématique, devrait les conduire à relancer le cycle ÉmoDÉRÉ et leur permettre de « poursuivre le processus d'apprentissage » (Korthagen & Vasalos, 2005 : 49).

Thomas	Surprise & joie	« Un élève m'a donné une réponse inattendue »	Déception	« Je n'ai pas montré mes émotions alors que j'aurais dû le faire pour encourager cet élève. Je pensais pourtant que je l'avais fait. Je suis déçu »
Nathalie	Surprise (valence positive)	« Je lui ai demandé d'expliquer ce que signifiait "a lie" et il a	Déception & remords	« Je l'ai ignoré. Je me sens mal à l'aise d'avoir réagi comme ça, j'aurais dû le remercier »

		dit "Miss you are ugly »		
Fatiha	joie	« Il est très lent et il me tape facilement sur les nerfs. Je lui ai prouvé qu'il avait tort, c'était comme un défi pour moi. J'ai ressenti de la joie »	Déception & honte	«J'ai eu honte parce que je l'avais piégé. Je me suis comportée comme une gamine et ça me déçoit. J'imagine ce qu'il a pu ressentir en rentrant chez lui. Je devrais donner à tous les élèves la possibilité de réussir. Je n'étais pas consciente de mon comportement »
Cécilia	Joie	« Il m'a donné le mot que j'attendais »	Déception	« Je suis déçue d'avoir accepté ce mot qui en plus était mal prononcé et d'avoir négligé les autres élèves qui avaient des choses intéressantes à dire »
Dorine	Joie	« Elle a dit ce que j'attendais »	Déception & colère	Je n'aurais pas dû la laisser parler parce qu'elle a interrompu sa camarade. Elle ne l'a pas respectée et je n'ai rien fait »

Tableau 4. Impact des entretiens d'autoconfrontation menés avec ÉmoDÉRÉ sur la valence de l'émotion initiale (d'une valence positive à une valence négative)

3.3. Mise en place d'une posture réflexive et émotions à valence positive en phases 1 et 5

Nous avons vu précédemment que le modèle ÉmoDÉRÉ est itératif et qu'il peut être relancé à tout moment par celui qui se prête à l'entretien. Il est cependant des situations où la relance n'est pas nécessaire. En effet, le cycle peut prendre fin lorsque les valences des émotions de phases 1 et 5 sont positives, ce qu'on observe quand les enseignants novices sont satisfaits de leurs gestes professionnels et ne ressentent pas le besoin de trouver des alternatives. C'est le cas de Marie (voir tableau 5) qui est satisfaite d'avoir vivement encouragé son jeune élève en classe. Elle estime avoir bien réagi et elle ne changerait rien si c'était à refaire.

Marie	Fierté	« D'habitude il ne comprend pas. Aujourd'hui il a trouvé la bonne réponse, alors je l'ai félicité »	Satisfaction	« Je pense que ça doit leur faire plaisir aux élèves d'avoir un prof qui les encourage »
Antoine	Joie	« Ils répondent bien à mes questions »	Joie, fierté, satisfaction	« Quand je le regarde je ressens de la fierté car ils reviennent de loin »

Tableau 5. Impact des entretiens d'autoconfrontation menés avec ÉmoDÉREÉ sur la valence des émotions (émotions 1 et 5 à valence positive)

Le cas d'Antoine est différent de celui de Marie. En effet, l'enseignant ne parvient pas encore à prendre du recul sur son activité ni à l'analyser, et ne perçoit pas le manque d'intérêt que présente l'exercice proposé aux élèves. Ces derniers répondent favorablement pour satisfaire leur professeur et/ou ne pas être punis et non parce que l'activité est stimulante. L'émotion positive finale est donc issue d'une mauvaise analyse.

3.4. Quand les difficultés persistent

Lorsqu'une situation déclenchant une émotion à valence négative en classe est suivie d'une nouvelle émotion à valence négative en phase 5, le cycle peut sembler terminé. Cette interruption peut signifier que l'enseignant débutant ne parvient pas encore à prendre du recul et à analyser ses pratiques, ou un point particulier de sa préparation ou de sa mise en œuvre. C'est ce qu'on observe avec Marie et Antoine (voir tableau 6).

Un des élèves de Marie est à moitié endormi sur sa table pour la troisième fois depuis le début de la séance, ce qui exaspère la PS. Celle-ci est alors « excédée » (phase 1) et demande fermement à l'élève de se redresser, en le menaçant de l'envoyer à l'infirmerie s'il continue à dormir sur son bureau. En regardant la vidéo, Marie se braque dit qu'elle ne changerait rien si elle devait revivre la situation, et qu'elle se sent à nouveau « excédée » (phase 5). Même chose pour Antoine qui a ressenti de la colère et de la rage en classe lorsque ses élèves ont à nouveau les mots qu'il leur demandait de répéter. Il a alors hurlé, les a punis. Durant l'EAC il précise qu'il ferait la même chose s'il devait revivre l'épisode et qu'il ressent à nouveau les mêmes émotions qu'en cours. Comme Marie, le maintien de la même valence et de la même

émotion peut signifier qu'ils n'ont pas réussi à se distancier de leurs émotions car ils ne sont pas parvenus à analyser suffisamment bien la situation. Marie n'a pas réussi à s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'élève était couché sur sa table et n'est pas allée jusqu'à remettre en question ses pratiques. Était-ce trop dur pour lui ? Était-il perdu ? Lui a-t-elle demandé s'il avait des difficultés ? Qu'a-t-elle fait pour l'aider ? Quelle différenciation pédagogique aurait-elle pu prévoir pour les élèves en difficulté ? Antoine n'a pas réussi à se demander pourquoi ses élèves s'ennuyaient. L'activité était-elle intéressante et motivante ? Dans quelle mesure une activité basée exclusivement sur la répétition est-elle pertinente ? Ses élèves étaient-ils impolis ou s'ennuyaient-ils simplement ? La punition était-elle juste ?

Marie	Excédée	Il dormait sur sa table. Je lui avais déjà demandé trois fois de s'asseoir correctement »	Excédée	« Je me sens toujours excédée quand je revois la scène »
Antoine	Colère & rage	« Ils ne veulent pas participer »	Colère	« Je ressens toujours la même chose aujourd'hui. Ils sont horribles »

Tableau 6. Impact des entretiens d'autoconfrontation menés avec ÉmoDÉRÉ sur la valence des émotions (émotions 1 et 5 à valence négative)

Il pourrait alors être intéressant de revenir filmer le PS plus tard dans l'année et d'organiser un nouvel entretien d'autoconfrontation en choisissant un segment présentant une situation proche. En cas de nouveaux blocages, des questions supplémentaires et plus ciblées – notamment sur les objectifs de l'enseignant et les moyens mis en œuvre pour les atteindre – pourraient être introduites pour orienter leur réflexion et les conduire à enclencher leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005).

Cependant, même si de tels cas n'ont été observés, on peut imaginer que le maintien de la valence négative ne soit pas le signe d'une difficulté rencontrée par l'enseignant, mais que ceci soit au contraire la preuve que l'enseignant garde un point de vue cohérent.

Conclusion

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation (EAC) a montré que la vidéo-formation, et plus particulièrement le recours à l'autoconfrontation, peut être un atout pour accompagner les PS dans le processus de construction de leur identité professionnelle. Les entretiens menés avec le modèle ÉmoDÉRÉ ont permis aux enseignants stagiaires partie prenante dans cette recherche de prendre du recul sur leurs pratiques en entrant par le prisme des émotions et ainsi d'enclencher leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005), premier pas vers le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) et le mieux-être.

Le modèle itératif ÉmoDÉRÉ peut être utilisé dans la formation initiale des enseignants stagiaires par les formateurs lors de séances d'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que par les tuteurs pour mener les entretiens post-visites. Dès lors que les stagiaires auront enclenché leur compétence de développement, ils pourront utiliser le modèle ÉmoDÉRÉ de façon autonome et poursuivre par eux-mêmes leur dynamique de progrès en relançant les cycles autant de fois que nécessaire.

Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (1995). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). « Entretien d'A. Gonnin-Bolo avec C. Dubar », *Recherche & Formation*, 41,131-138.
- Guimbretière, E. (2014). In M. Tellier et L. Cadet (Eds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maisons des Langues.
- Jacquet-Francillon, F. (1997). « Entretien de Mireille Cifali », *Recherche & Formation*, 251, 69-83.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 35-50). London: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. A. M. (1999) Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education, *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2021). *L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices. Une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). How self-confrontation interviews can affect the valence of emotions: the case of novices EFL teachers. In M. Simons & T. Smits. *Language Education and Emotions*. (pp.97-109). London: Routledge.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2018). Émotions et construction de l'identité professionnelle des enseignants stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. Dans F. Berdal Masuy. *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissages des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. et Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implication for Second Language Teacher Education. In J.d.D. Matinez Agudo (Eds.). *Emotions in Second Language Teaching* (pp.425-443). Cham: Springer.
- Osborn, M. (1996). « Book reviews: the highs and lows of teaching: 60 years of research revisited », *Cambridge Journal of Education*, 26, 455-461.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

- Plantin, C. (2011) *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*. New York: Harpercollins College Division.
- Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information/sur les sciences sociales*, 21(4-5), 529–553.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions. Facts, Theories and a new Model*. Lanham: University Press of America.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rinaudo J.-L. (2004), « Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants », *Recherche & Formation*, 47 (1), 141-153.
- Saujat, F. (2004) « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en question » – *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*. 1, 97-106.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vacher, V. (2011). La pratique réflexive. *Recherche & formation*, 1. 65-78.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238.