



HAL
open science

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

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

► **To cite this version:**

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin. 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. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. NNT : 2021PA030111 . tel-04012435

HAL Id: tel-04012435

<https://theses.hal.science/tel-04012435>

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ED 625 MAGIIE

Mondes Anglophones, Germanophones, Iraniens, Indiens et Études
Européennes

EA 4398 - PRISMES

Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone

Thèse de doctorat en linguistique anglaise et didactique des langues

Marie-Claire LEMARCHAND-CHAUVIN

**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 dirigée par

Madame la Professeure Claire TARDIEU

Soutenue le 10 décembre 2021

Jury :

Mme Françoise Berdal-Masuy : Premier maître de langues – Université catholique de Louvain, Belgique (Experte)

M. Simon Coffey: Professeur – King's College, Londres, Angleterre (Rapporteur)

Mme Aliyah Morgenstern : Professeure – Université Sorbonne Nouvelle (Présidente)

M Christian Plantin : Professeur émérite – Université Lyon 2 (Expert)

M Bertrand Richet : Inspecteur Général – Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche (Rapporteur)

Mme Claire Tardieu : Professeure – Université Sorbonne Nouvelle (Directrice)

Résumé

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

L'année de formation initiale est souvent rapportée comme douloureuse et riche en émotions par les professeurs stagiaires (PS) d'anglais car leurs gestes professionnels sont encore en construction. On pourrait s'attendre à ce que les émotions des enseignants évoluent avec l'expérience. À travers l'analyse d'un vaste corpus constitué de questionnaires complétés par des enseignants d'anglais cristoliens à différentes étapes de leur carrière, et d'une triangulation menée hors Ile de France, nous avons pu constater que la colère et la joie ponctuaient le quotidien de tous les enseignants. Ces deux émotions peuvent être déclenchées par les élèves (comportement inadapté ou investissement), l'institution (surcharge de travail ou aide et soutien) ou l'enseignant lui-même (doutes et questionnement ou « bon cours »). Quatre études de cas ont été menées avec des enseignants d'anglais novices (2 PS, 1 PS puis T1 et 1 PS devenu T1 puis T2), le but étant d'observer les émotions en lien avec la construction des gestes professionnels à travers l'analyse de journaux de bord, de captations vidéo de cours et d'entretiens d'autoconfrontation. Ce corpus a permis de comprendre comment ces émotions se construisent et de découvrir qu'elles émergent lorsqu'il y a décalage ou adéquation entre la représentation mentale de l'enseignant ou « script prototypique » d'une situation et sa réalisation effective. Il a aussi permis de mettre en évidence que la colère et la joie impactent le discours des enseignants sur différents plans : linguistique, pragmatique et didactique. Les résultats de cette recherche offrent des axes de travail tant pour la formation initiale que continu(é)e.

Mots clés : enseignants novices, anglais, émotions, colère, joie, discours, script prototypique, formation des professeurs, didactique des langues

Abstract

The impact of anger and joy on the discourse of novice teachers of English: a longitudinal study in the Créteil academy based on questionnaires, logbooks, video recordings and self-confrontation interviews

The year of initial training is often reported as painful and emotional by pre-service teachers (PS) of English because their professional gestures are still under construction. One might expect teachers' emotions to evolve with experience. Through the analysis of a large corpus of questionnaires completed by English teachers from the Académie de Créteil academy at different stages of their career, as well as through a triangulation conducted outside of Ile de France, we were able to observe that anger and joy punctuated the daily lives of all teachers. These two emotions can be triggered by the students (inappropriate behavior or investment), the institution (work overload or help and support) or the teacher himself (doubts and questioning or "good lesson"). Four case studies were conducted with novice English teachers (2 PS, 1 PS then Year 1 teacher and 1 PS then Year 1 and year 2 teacher), the aim being to observe the emotions linked to the construction of professional gestures through the analysis of logbooks, video recordings of lessons and self-confrontation interviews. This corpus allowed us to understand how these emotions are constructed and to discover that they emerge when there is a discrepancy or an adequacy between the teacher's mental representation or "prototypical script" of a situation and its actual realization. It also revealed that anger and joy have an impact on teachers' discourse on different levels: linguistic, pragmatic and didactic. The results of this research offer areas of work for both initial and continuing education.

Keywords: novice teachers, English, emotions, anger, joy, discourse, prototypical script, teacher training, language didactics

À ma famille

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Claire Tardieu pour son accompagnement bienveillant, son soutien permanent et ses encouragements tout au long de ces cinq années. Les connaissances qu'elles m'a transmises ont été pour moi une source d'inspiration. Les approches, les outils, les méthodes de travail que j'ai découverts à ses côtés m'ont fait progresser.

Je remercie également Aliyah Morgenstern qui depuis le master a toujours trouvé du temps pour m'écouter et m'aider. Ses conseils avisés ont été très précieux.

Merci aux membres de l'équipe de linguistique et de didactique de l'anglais SeSyLia, du laboratoire PRISMES de l'université Sorbonne Nouvelle pour leurs encouragements, leurs conseils et leur soutien tout au long de ces cinq années. Merci donc à Hélène Josse qui m'a lancée dans cette aventure, à Christelle Exare, Céline Horgues, Cécile Yousfi.

Je n'oublie pas Pascale Manoïlov, les membres de l'ARDAA, mes collègues de l'UPEC. Joëlle Aden.

Merci à celles et ceux qui à l'occasion de colloques ont nourri ma réflexion et m'ont permis de progresser : Françoise Berdal-Masuy, Cristelle Cavalla, Christian Plantin.

Bien sûr un grand merci à tous les enseignants de l'académie de Créteil qui ont participé à cette grande aventure, et tout particulièrement à Cécilia, Dorine, Marie et Antoine. Vous êtes formidables !

Et comment aurais-je pu mener à bien ce projet ambitieux et chonophage sans vous ma famille ?

Jean-Christophe, mon mari, qui m'a portée et supportée

Camille, ma fille chérie, TOUJOURS là pour TOUT

Super Maman, la traqueuse de coquilles et experte en traitement de texte

Sebastian, expert informatique

Mes merveilleux parents, mes fils, ma sœur, Nico, mes neveux ...

MERCI

Sommaire

<i>Listes des abréviations et sigles</i>	12
INTRODUCTION	13
Genèse du projet de thèse	13
Mon positionnement	14
Une thèse en didactique de l'anglais avec une entrée par les émotions	17
Questions de recherche	17
Plan de la thèse	19
Partie I : CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DE L'ART	21
Chapitre 1. Contexte de la recherche	22
1.1. Introduction	23
1.2. La formation initiale des enseignants: quelques repères	24
1.2.1. De l'adolescence professionnelle au concept de période chrysalidaire	30
1.2.2. Synthèse.....	31
1.3. Le cas des néotitulaires (T1)	31
1.4. Formation et prise en compte des émotions des enseignants.....	33
1.4.1. Dans la formation initiale.....	34
1.4.2. Dans la formation continu(é)e	36
1.5. Conclusion	38
Le chapitre 1 en bref	39
Chapitre 2. La prise de parole des enseignants	40
2.1. Introduction	41
2.2. Définir la prise de parole	41
2.2.1. Discours et genres discursifs.....	41
2.2.2. Dialogue, dilogue, trilogue, polylogue	43
2.2.3. Conversation	44
2.2.4. Interaction	45
2.2.5. Conversation vs interaction	47

2.2.6. Synthèse intermédiaire : choix de la terminologie utilisée.....	48
2.3. Étude des interactions: les différentes approches.....	49
2.3.1. L'approche pragmatique.....	49
2.3.2. Les actes de langage	51
2.3.3. Les approches dites interactionnistes.....	54
2.4. Étude des interactions: les sept pôles.....	58
2.4.1. Le cadre spatio-temporel.....	59
2.4.2. Les participants.....	59
2.4.3. Les thèmes de l'échange.....	60
2.4.4. Le degré de formalité.....	60
2.4.5. Les buts de l'interaction.....	61
2.4.6. L'axe consensus-conflit.....	61
2.4.6. Le matériau sémiotique et les langues de l'échange	62
2.5. Étude des interactions: caractéristiques du discours des enseignants d'anglais	62
2.5.1. Préambule.....	62
2.5.2. Caractéristiques des interactions du cours d'anglais.....	66
2.5.3. L'organisation de l'espace et son influence sur le discours des enseignants d'anglais	69
2.5.4. Le discours des enseignants d'anglais novices: maîtrise de la langue	72
2.6. Les interactions pédagogiques du cours d'anglais.....	77
2.6.1. Historique de l'enseignement de l'anglais.....	77
2.6.2. Le « tout anglais », survivance institutionnelle de la méthode audio-visuelle	81
2.6.3. La question de l'alternance codique.....	84
2.7. La notion de scénario/script	96
2.7.1. Définition de scénario.....	96
2.7.2. En psychologie	96
2.7.3. Didactique et scénario pédagogique	97
2.7.4. Choix de la terminologie retenue	98
2.8. Conclusion	98
Le chapitre 2 en bref	100
Chapitre 3. Les émotions.....	101
3.1. De la difficulté de définir les émotions	102
3.2. Le lexique des états affectifs	103

3.2.1. Sentiment.....	103
3.2.2. Sentiment de –.....	105
3.2.3. Humeur.....	106
3.2.4. Tempérament.....	107
3.2.5. Affect.....	107
3.2.6. Passion.....	109
3.2.7. Pathos.....	109
3.2.8. Conclusion.....	110
3.3. À la recherche d’une définition.....	111
3.3.1. Étymologie et définitions des dictionnaires et encyclopédies.....	111
3.3.2. Définitions à partir des différentes théories.....	113
3.3.3. Quelques définitions récentes issues de la recherche.....	119
3.3.4. Émotions primaires et affects quotidiens.....	120
3.3.5. La notion de granularité émotionnelle.....	125
3.4. Focus sur les théories multidimensionnelles.....	126
3.4.1. Introduction.....	126
3.4.2. Le modèle multidimensionnel de Plutchik.....	128
3.4.3. Le modèle de hiérarchisation des émotions de Shaver, Schwartz, Kirson et O’Connor (1987)....	132
3.5. Émotions et partage.....	133
3.6. Émotions et script prototypique.....	134
3.7. Conclusion.....	135
Le chapitre 3 en bref.....	136
Chapitre 4. La colère et la joie.....	137
4.1. Quelques considérations générales sur la colère et la joie.....	138
4.2. La colère.....	139
4.2.1. Introduction.....	139
4.2.2. Définir la colère.....	140
4.2.3. Autres regards sur la colère.....	148
4.2.4. Le lexique de la colère/ <i>anger</i>	155
4.2.5. Les scripts cognitifs de la colère : le modèle de Plantin.....	174
4.2.6. Colère et enseignement : état de l’art.....	175
4.2.7. Vers une typologie des déclencheurs de la colère ?.....	181

4.3. La joie	182
4.3.1. Introduction	182
4.3.2. Définir la joie.....	183
4.3.3. Autres regards sur la joie	187
4.3.1. Le lexique de la joie.....	189
4.3.2. Les scripts cognitifs de la joie : le modèle de Plantin.....	204
4.3.3. Joie et enseignement : état de l'art	204
4.3.4. Vers une typologie des déclencheurs de la joie ?	209
4.4. Conclusion	210
Le chapitre 4 en bref	212
Résumé de la première partie	213
<i>Partie II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</i>	<i>215</i>
<i>Chapitre 5. Cadre constitutif de la recherche</i>	<i>216</i>
5.1. Introduction	217
5.2. Les différentes phases de la recherche	217
5.2.1. Première phase	217
5.2.2. Deuxième phase	219
5.2.3. Troisième phase.....	221
5.3. Le cadre éthique de la recherche	223
5.3.1. Considérations générales.....	223
5.3.2. Dissocier la formatrice de la chercheuse	225
5.3.3. La protection des données personnelles	226
5.4. Les participants	231
5.4.1. Les répondants aux questionnaires	231
5.4.2. Les participants aux expérimentations	234
5.4.3. Les enseignants novices des études de cas.....	236
5.5. Conclusion	239
Le chapitre 5 en bref	240
<i>Chapitre 6. Méthode de production des données et d'analyse.....</i>	<i>241</i>
6.1. Corpus phase 1: un corpus exploratoire.....	242
6.1.1. Le questionnaire filé : réflexion et conception	242

6.1.2. Le questionnaire filé : outils d'analyse.....	250
6.1.3. Les journaux de bord : réflexion et conception	255
6.1.4. Le e-journal de bord pédagogique : outils d'analyse	261
6.2. Corpus phases 2 et 3 : de la recherche compréhensive à la recherche interventionniste.	269
6.2.1. Les captations de cours : réflexion et organisation	270
6.2.2. Les captations de cours : outils d'analyse.....	272
6.2.3. Les entretiens d'autoconfrontation filmés : réflexion et organisation	273
6.3. Conclusion	281
Le chapitre 6 en bref	282
Résumé de la deuxième partie	283
Partie III : RÉSULTATS – ANALYSE ET DISCUSSION.....	284
Chapitre 7. Résultats des questionnaires.....	285
7.1. Introduction	286
7.2. Résultats des questionnaires des PS	287
7.2.1. Des résultats ancrés dans l'anglistique	287
7.2.2. Les émotions les plus saillantes	292
7.2.3. Un quotidien d'émotions à valence négative	294
7.2.4. Les émotions à valence positive	306
7.2.5. PS et partage des émotions	316
7.2.6. Synthèse et discussion 1	318
7.3. Résultats des questionnaires des enseignants titulaires	320
7.3.1. Le continuum PS-T1-T2	320
7.3.2. Les cas des enseignants expérimentés	336
7.3.3. Synthèse et discussion 3	349
7.4. Triangulation.....	351
7.4.1. Profils des répondants hors Ile de France.....	351
7.4.2. Les émotions les plus saillantes des répondants hors Ile de France.....	352
7.4.3. Les enseignants hors Ile de France et la colère.....	353
7.4.4. Les enseignants hors Ile de France et la joie.....	357
7.4.5. Émotions des enseignants hors Ile de France et scripts prototypiques.....	358
7.4.6. Les enseignants hors Ile de France et le partage des émotions.....	361
7.4.7. Synthèse et discussion 4	362

7.5. Conclusion	362
Le chapitre 7 en bref	366
Chapitre 8. Quatre études de cas	367
8.1. Introduction.....	368
8.2. Les PS de C3 : Cécilia et Dorine	370
8.2.1. Le cas de Cécilia, PS de C3.....	370
8.2.2. Le cas de Dorine, PS de C3	408
8.2.3. Synthèse comparative 1.....	441
8.3. Le cas de Marie, PS puis T1 de C2	442
8.3.1. Analyse des réponses de Marie au questionnaire	443
8.3.2. Analyse du e-journal de bord pédagogique de Marie	452
8.3.3. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère	471
8.3.4. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie	486
8.3.5. Synthèse comparative 2.....	498
8.4. Le cas d'Antoine, PS puis T1 et T2 de C1	501
8.4.1. Analyse des réponses d'Antoine au questionnaire.....	502
8.4.2. Analyse des journaux de bord pédagogiques (JdBP) d'Antoine.....	509
8.4.3. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère	530
8.4.4. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie	548
8.5. Conclusion	554
8.5.1. Bilan des quatre études de cas	554
8.5.2. Focus sur les EAC	559
Le chapitre 8 en bref	562
CONCLUSION GÉNÉRALE	563
BIBLIOGRAPHIE.....	576
Liste des figures	597
Liste des tableaux	603
ANNEXES	613

Listes des abréviations et sigles

Termes entiers	Sigles
Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire	CAPES
Cadre Européen Commun de Référence pour les langues	CECRL
Cohorte	C
Cohorte 2016-17	C1
Cohorte 2017-18	C2
Cohorte 2018-19	C3
Cohorte 2019-20	C4
Délégation académique à la formation	DAFOR
Entretien d'autoconfrontation	EAC
Inspecteur d'académie-Inspecteur Pédagogique Régional	IA-IPR
Journal de bord pédagogique	JdBP
Journal de bord en ligne / électronique	e-JdBP
Professeur stagiaire	PS
Professeur stagiaire en renouvellement	PSbis
Professeur néo-titulaire	T1
Professeur titulaire depuis 2 ans	T2
Professeur titulaire depuis plus de 5 ans	T5+
Professeur titulaire avec la fonction de tuteur	EXPERTS
Règlement général sur la protection des données	RGPD

INTRODUCTION

Genèse du projet de thèse

Mon intérêt pour la didactique et pour la formation des professeurs stagiaires d'anglais (désormais PS) vient de mon parcours d'enseignante du secondaire, de mes missions de tutrice et de ma fonction de formatrice d'anglais à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)¹ de l'académie de Créteil depuis 2012. En tant que formatrice, j'ai constaté que l'année de formation initiale était souvent mal vécue par les PS qui la disent riche en émotions et souvent douloureuse. Ce constat a tout d'abord orienté le choix du sujet de mon mémoire de Master qui portait sur l'accompagnement des PS sur le terrain. Une des hypothèses de ce mémoire était que la dimension relationnelle-émotionnelle n'était pas suffisamment prise en compte dans le cadre du tutorat. Les résultats obtenus ont validé cette hypothèse et montré que le volet professionnel-didactique et la dimension relationnelle-émotionnelle étaient indissociables. Ils ont aussi mis en avant qu'une des causes de la souffrance des PS provenait de la situation d'entre-deux très inconfortable dans laquelle ils se trouvaient, à la fois étudiants et enseignants. Ces premiers résultats ont suscité en moi le désir d'en découvrir davantage sur un pan de la recherche encore assez peu exploré. En effet, si les émotions des élèves et de leurs enseignants suscitent l'intérêt depuis la fin des années 1990 (Nias, 1996; Hargreaves 1998, 2000, 2002 ; Sutton & Wheatley, 2003), peu de travaux sont consacrés aux émotions des enseignants stagiaires, et encore moins à celles des enseignants stagiaires d'anglais. Dans le cadre de mes recherches doctorales, j'ai souhaité poursuivre le travail amorcé en élargissant mon public au continuum des premières années d'enseignement, public que j'appellerai désormais « enseignants novices », et qui englobe les professeurs stagiaires (désormais PS), les enseignants néotitulaires (désormais T1) et titulaires depuis deux ans (désormais T2). J'ai choisi de m'intéresser aux enseignants novices pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'au moment où les PS sont titularisés, leurs gestes professionnels sont

¹ L'ESPE est devenu l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) à la rentrée universitaire 2020. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

généralement encore en construction, ce qui signifie qu'ils entrent à plein temps et en autonomie dans le métier avec des problématiques similaires à celles que j'ai pu observer en allant effectuer les visites-conseils sur le terrain. Par ailleurs, certains changent de cycle (ils peuvent avoir été formés au lycée et être affectés au collège, ce qui est souvent le cas) ou sont affectés dans des établissements bien plus difficiles que ceux dans lesquels ils ont suivi leur stage. Très investie dans la formation continue de mon académie, j'ai constaté qu'il n'existait pas de réelle formation continuée conséquente destinée au public des enseignants dans les premières années de leur titularisation. Certains des stagiaires m'ont fait part, quelques années plus tard, du grand vide qu'ils éprouvaient et du sentiment d'avoir été abandonnés par l'institution et de ne pas être épaulés par leurs collègues. Ils m'ont dit être frappés par l'absence de partage, l'omerta et le déni autour des difficultés inhérentes au quotidien, le huis-clos des classes résolument bien fermées pour éviter regard et jugement, et l'absence de concertation et de travail collectif. Ceci a fait écho en moi qui avais enseigné dans le secondaire pendant près de vingt ans et m'a rappelé l'excellent article d'Anne Barrère (2002) intitulé « pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? » que j'avais lu pour mon mémoire. J'ai alors observé avec attention les salles des professeurs durant mes visites et ai été touchée par la violence et la souffrance qui s'y expriment – je me rappelle avoir vu pleurer des enseignants en fin de carrière – en contraste avec la superficialité des échanges entre collègues soucieux de préserver leur face (Goffman, 1973).

En tant que chercheuse, plusieurs questions ont alors émergé :

Quelles émotions les enseignants d'anglais disent-ils ressentir au quotidien et quels en sont les déclencheurs ? Les épisodes émotionnels vécus sont-ils partagés (Rimé, 2005) ?

Les émotions des enseignants évoluent-elles dans le temps avec l'expérience ?

Mon positionnement

Pour entreprendre ces recherches j'ai dû changer mon positionnement. En effet, il m'a fallu passer de la formatrice connue de tous, qui prodigue des conseils et évalue, à la chercheuse qui observe sans *a priori* et sans jugement.

- Avantages et inconvénients de mon statut de formatrice

Être formatrice d'anglais à l'ESPE de Créteil a été un atout pour mes recherches. En effet, je possède une excellente connaissance de mon académie. Je connais ses différents départements et leurs spécificités, les établissements scolaires, et aussi les élèves, les

enseignants (que j'ai souvent suivis en formation initiale et/ou continue, et/ou qui exercent des missions de tutorat) ainsi que les chefs d'établissement. Je suis familière également des étudiants des master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) dans lesquels j'enseigne tout comme des professeurs stagiaires. Par ailleurs, je travaille en étroite collaboration avec les IA-IPR² de ma discipline. Tout ceci m'a permis d'obtenir plus facilement la confiance de mes différents interlocuteurs et d'accéder aux établissements. J'ai également pu disposer des adresses électroniques professionnelles des stagiaires sur plusieurs années, des tuteurs, et de celles des enseignants que j'avais suivis dans le cadre de la formation continue. J'ai ainsi pu diffuser plus facilement mes questionnaires.

Mon statut de formatrice a cependant présenté des inconvénients. Tout d'abord, certains participants – et notamment les enseignants plus expérimentés que j'avais formés dans le cadre de la formation continue – ont été tentés de participer aux questionnaires pour « me faire plaisir ». J'ai donc dû leur expliquer l'indépendance de mes deux statuts et refuser de leur donner des détails sur mes recherches afin qu'ils n'orientent pas leurs réponses. Je n'ai pas rencontré cette difficulté avec les PS, peut-être plus habitués à participer à des recherches dans le cadre de leurs études et qui ne me connaissaient pas tous personnellement. En revanche, les enseignants novices que j'ai filmés m'ont parfois demandé lors du premier entretien d'autoconfrontation (Clot, 1995) – désormais EAC – de leur donner mon avis sur leurs cours et de les conseiller en dépit du cadre éthique et déontologique que je leur avais présenté en amont. J'ai alors dû leur réexpliquer que je ne pouvais pas mélanger les deux statuts et qu'il s'agissait d'un travail de recherche auquel ils étaient libres de participer et de quitter à tout moment. Ceci a été bien accepté et a donné lieu à des remarques anecdotiques comme celle de Marie, T1, lors d'un EAC : « et toi tu en penses quoi ? Ah oui c'est vrai, toi tu ne dis jamais rien ... »

² IA-IPR : Les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale. Ils exercent leurs fonctions dans le cadre du programme de travail académique, en responsabilité, seuls ou à plusieurs. <https://www.education.gouv.fr/etre-inspecteur-d-academie-ia-et-etre-inspecteur-pedagogique-regional-ipr-3179>

- Être chercheuse avant tout

En tant que chercheuse j'ai dû construire un cadre éthique et déontologique clair (cf. 5.3) et rigoureux. Tout d'abord, j'ai cloisonné mes deux statuts de façon hermétique. Dans le cadre de mes fonctions de formatrice je n'ai pas fait allusion à mon statut de chercheuse ni à mes expérimentations et vice versa, que ce soit auprès de mes étudiants ou de mes collègues. J'ai également opté pour deux noms différents, en utilisant mon nom d'usage « Chauvin » en formation et mon patronyme « Lemarchand » dans le cadre de mes recherches. Ainsi mes courriels, les questionnaires que j'ai adressés et les documents que j'ai fait signer portaient mon patronyme et étaient estampillés du logo de l'école doctorale de la Sorbonne-Nouvelle et non de celui de l'Université Paris-Est Créteil (UPEC) dans laquelle je travaille. Afin de renforcer cette rigueur et l'indépendance de ma recherche, j'ai choisi pour les études de cas deux enseignants, Marie³ et Antoine, que je n'avais jamais rencontrés durant leur année de stage, ainsi que deux PS, Cécilia et Dorine que je n'ai pas évaluées dans le cadre de leur formation initiale.

Le cadre éthique de ma recherche a été rappelé à toutes les étapes, au début des questionnaires, avant la tenue des journaux de bord, de l'organisation des captations vidéo et des EAC. Il a été présenté tout d'abord aux IA-IPR pour les informer de mon protocole et obtenir leur soutien. Il a ensuite été soumis aux chefs d'établissement pour l'autorisation de filmer les enseignants, ainsi qu'aux familles concernées (le détail du cadre éthique figure en 5.3). Pour finir, l'enseignant participant a été informé du protocole, de son droit à quitter l'expérimentation à tout moment et a signé divers documents de consentement éclairés.

Dans le cadre de cette recherche, je me suis positionnée dans une didactique de terrain en lien avec l'institution. Il s'agit d'une recherche-action participative selon les critères établis par Demaizière et Narcy-Combes (2007) pour qui le "positionnement [du chercheur] ne peut être indépendant de l'environnement social et de ses pressions" :

La recherche-action se positionne souvent en contraste à la recherche expérimentale, il serait plus juste, selon Juan, de dire qu'elle relève de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan, 1999, p.13). Son approche est qualitative plus que quantitative. Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur

³ J'ai rencontré Marie pour la première fois à la fin de son année de stage à l'occasion de son entretien d'autoconfrontation. Elle avait elle-même organisé la captation de son cours.

extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. Le praticien-chercheur de la recherche-action met en place un certain type d'environnement d'apprentissage ou de tâches ou activités. Il définit précisément en quoi et pourquoi ses choix devraient avoir un effet positif.

Une thèse en didactique de l'anglais avec une entrée par les émotions

Bien que les émotions soient au cœur de ce travail, ce n'est pas une thèse en psychologie et je ne prétends pas avoir les connaissances d'une spécialiste de ce domaine. Il s'agit résolument d'une recherche en didactique de l'anglais car je m'intéresse aux enseignants d'anglais novices et à leurs gestes professionnels en classe dans le cadre du polylogue institutionnel⁴ (Bouchard, 1986). Les émotions sont pour moi une porte d'entrée dans leur discours. La didactique a pour tradition de faire appel à des disciplines contributives (Reuters et al., 2013) telles que la psychologie, les sciences de l'éducation, la sociologie qui concourent aux différents processus de recherche mis en œuvre. Je m'inscris résolument dans la définition que Bailly (1997, p.5) donne de la didactique comme « praxéologie », combinaison de didactique institutionnelle et de didactique de recherche. « Le va et vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique » (p. 31) justifie le recours aux sciences contributives nommées précédemment, qui ont été fondamentales pour la constitution de mon cadre théorique.

Questions de recherche

Dans le cadre de cette recherche, mon questionnement est le suivant :

Quelles sont les émotions les plus saillantes chez les enseignants novices ? Partagent-ils ces émotions, et si oui, avec qui ? Y-a-t-il une évolution des émotions et de leur partage durant la carrière des enseignants ?

Quelles sont les causes/déclencheurs des émotions les plus saillantes et comment ces émotions impactent-elles le discours des professeurs novices en classe d'anglais ?

⁴ Bouchard (1986, 2005) qualifie les interactions entre le professeur et ses élèves de polylogue car tous les élèves sont des participants ratifiés. Le but de l'enseignant est de faire progresser tous les élèves qu'ils soient interrogés ou non. Les interactions correspondent à un polylogue institutionnel car elles sont régies par des règles, des échanges spécifiques au cours duquel les participants qui interagissent ont un rôle précis.

Ces émotions entraînent-elles des modifications du discours ? Si oui, de quelle nature sont ces modifications ?

Ce questionnement a nourri ma réflexion et m'a permis d'émettre des hypothèses. Ces dernières ont pu être complétées à l'occasion d'une rencontre fondamentale que j'ai faite durant le colloque international ICODOC⁵ « Émotions, empathie, affectivité : les sujets et leur subjectivité à travers les pratiques langagières et éducatives », organisé par les doctorants et jeunes docteurs du laboratoire ICAR⁶ (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMP 5191) à l'ENS de Lyon en octobre 2019. Christian Plantin, ancien directeur de recherche au CNRS, laboratoire ICAR, y était conférencier invité. Au cours de sa communication intitulée « langage et discours de l'émotion », puis à l'occasion d'échanges que j'ai eus avec lui, j'ai découvert une autre lecture du déclenchement des émotions liée à la notion de scénario/script, que Tcherkassof (2008) décrit comme « un ensemble de représentations mentales complexes ». Ceci a été un point d'ancrage fort pour la thèse. Selon Plantin (2011), et j'y reviendrai plus en détails, une émotion n'est pas la réponse simple à un stimulus. Elle a besoin d'un contexte pour se construire et apparaît comme « la résultante d'un script émotionnel, où entrent d'autres émotions » (Plantin, 2011). Les émotions des enseignants seraient-elles liées à des représentations mentales idéales du cours, à des scripts stéréotypés ? Quel serait alors le lien entre scripts et émotions, et quelle serait l'étincelle qui les déclenche ? Un décalage entre la représentation mentale ou script d'une partie du cours et sa réalisation effective en classe contribue-t-il à déclencher une émotion ? Ceci impacte-t-il le discours de l'enseignant ? Si oui, de quelle nature est cet impact ?

Cette thèse conjugue une dimension compréhensive (Juan, 1999 ; Altet, 2003) et interventionniste (Narcy-Combes, 2005). Son objectif est, dans un premier temps, de faire un état des lieux des émotions que les enseignants disent ressentir tout au long de leur carrière,

⁵ ICODOC : Icar COLloque DOCTorants/DOCTeurs

<https://aslan.universite-lyon.fr/actualites/colloque-international-icodoc-2019-63891.kjsp>

⁶ « L'UMR ICAR est rattachée à l'Institut des Sciences Humaines et Sociales du CNRS (Langues, langage, discours). Elle est sous la triple tutelle du CNRS, de l'Université Lumière Lyon 2 et de l'ENS de Lyon qui héberge le laboratoire dans son bâtiment Recherche ». <http://icar.cnrs.fr>

puis d'observer l'impact des émotions les plus saillantes sur le discours en classe de quatre enseignants d'anglais novices – deux professeurs stagiaires (PS), une PS puis néotitulaire (T1), et enfin un PS, qui devient un enseignant titulaire T1 et T2.

Voici nos hypothèses de recherche :

Hypothèse 1 : Les émotions des enseignants évoluent en fonction de leur ancienneté dans la profession (PS, T1, T2, T5+⁷, Experts).

Hypothèse 2 : Les émotions les plus saillantes proviennent d'un décalage entre le script prototypique élaboré par l'enseignant d'anglais novice et sa réalisation effective.

Hypothèse 3 : Ces émotions impactent le discours des professeurs d'anglais novices.

Hypothèse 4 : Cet impact se manifeste sur différents plans : linguistique, pragmatique et didactique.

Plan de la thèse

Cette thèse est composée de trois parties. La **partie I** pose le cadre théorique et conceptuel de la recherche. Elle est composée de quatre chapitres. Le **chapitre 1** fournit des repères sur la formation initiale et continuée des enseignants et fait un rapide état des lieux de la prise en compte des émotions des enseignants par l'institution. Le **chapitre 2** définit la prise de parole des enseignants. Il apporte un éclairage théorique sur les notions d'interaction, de discours et de scénario/script. Le **chapitre 3** explique ce que les émotions ne sont pas et présente des définitions et des listes d'émotions élaborées par des chercheurs ou des écoles de pensée. Il propose également un état de l'art international sur les émotions des enseignants. Le **chapitre 4** est dédié à la **colère** et à la **joie**. Il en fournit des définitions données par divers dictionnaires puis par des chercheurs. Il tente ensuite de proposer un panorama sur les émotions parentes de la colère et de la joie en s'intéressant aux listes de mots et expressions définis comme synonymes par les dictionnaires, et à celles élaborées par différents chercheurs. Chacun de ces chapitres se terminent par une synthèse et l'annonce de l'ancrage retenu.

⁷ Professeurs du secondaire qui enseignent depuis plus de cinq ans.

La **partie II**, composée de deux chapitres, est dédiée à la description du cadre méthodologique. Le **chapitre 5** présente les différentes phases de la recherche, décrit le cadre éthique et déontologique dans lequel ce travail s'est inscrit, puis définit le profil des différents types de participants aux expérimentations, des cohortes entières d'enseignants aux quatre novices des études de cas. Le **chapitre 6** présente les différentes méthodes qui ont permis de produire des données et de les exploiter. Il s'intéresse donc aux outils générateurs de données que sont les questionnaires, les journaux de bord, les captations vidéo et les entretiens d'autoconfrontation (EAC) (Clot, 1999), et explicite leur conception/préparation en amont des expérimentations. Un point est également fourni sur les outils utilisés (logiciel Tropes et scénario EMOTAIX) ou créés (typologies, modèles) pour analyser les données. La **troisième** et dernière **partie** est consacrée à la présentation des résultats et à la discussion. Le **chapitre 7** se focalise sur à l'analyse des données produites par l'envoi de questionnaires pendant quatre années consécutives à des enseignants de l'académie de Créteil et ce à différents stades de leur carrière. Il donne les résultats d'une triangulation menée avec deux cohortes d'enseignants de 21 académies françaises hors Ile de France à deux périodes de l'année 2019. Pour finir, le **chapitre 8** analyse l'impact que l'émergence de la colère et de la joie a sur le discours des enseignants d'anglais novices. Il présente les résultats de quatre études de cas s'appuyant sur des enregistrements vidéo de séances de cours et d'entretiens d'autoconfrontation concernant deux PS, Cécilia et Dorine, une PS puis néotitulaire (T1), Marie, et un PS, qui devient un enseignant titulaire T1 et T2, Antoine. Comme dans toute recherche en didactique, je terminerai cette thèse en proposant des pistes pour améliorer la formation.

Partie I : CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DE L'ART

Cette première partie a pour objectif de définir les concepts qui seront ensuite utilisés, et de poser un ancrage théorique nécessaire pour procéder aux quatre études de cas de la partie III. Une importante revue de littérature internationale sur les émotions dans l'enseignement sera également effectuée.

Cette partie s'articule en **quatre chapitres** :

Chapitre 1 : Contexte de la recherche

Chapitre 2 : La prise de parole des enseignants

Chapitre 3 : Les émotions

Chapitre 4 : Les cas de la colère et de la joie

Chacun de ces chapitres se termine par **une synthèse** et l'annonce de l'ancrage que je retiens pour cette thèse.

Le résumé de la première partie propose une reformulation de la question de recherche et des hypothèses.

Chapitre 1. Contexte de la recherche

Ce chapitre fournit des repères sur la formation initiale et continuée des enseignants. Il offre un rapide panorama sur la prise en compte des émotions des enseignants par l'institution.

Plan du chapitre :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">1.1. La formation initiale des enseignants : quelques repères1.2. Le cas des néo-titulaires1.3. Formation et prise en compte des émotions des enseignants1.4. Synthèse <p>Le chapitre 1 en bref</p> |
|--|

1.1. Introduction

La présente recherche s'intéresse aux enseignants novices d'anglais, soit les professeurs stagiaires (PS) et les enseignants fraîchement titularisés – les néo-titulaires (T1) et les titulaires pour la deuxième année (T2). Les PS suivent une formation initiale en alternance qui leur permet d'engager la construction de leurs gestes professionnels. Les T1 et T2 s'inscrivent dans la formation « tout au long de la vie »⁸, et plus particulièrement dans ce que l'institution nomme la « formation continuée », court espace charnière entre la formation initiale et la formation continue (figure 1). Durant ces trois premières années d'exercice, les enseignants PS, T1, T2 sont donc dans un processus de formation que l'on peut qualifier de « continuum de formation ».

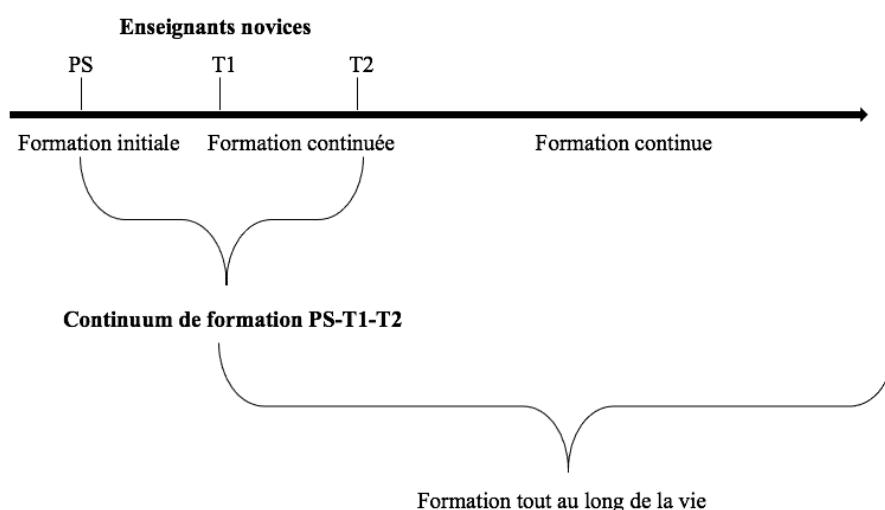


Figure 1.1. Continuum de formation

Afin de tenter d'apporter un éclairage sur le continuum de formation PS-T1-T2, nous commencerons par présenter l'historique de la formation initiale en France, notamment à travers les travaux des historiens Condette (2007) et Prost (2012), puis nous nous intéresserons à la question de la formation continuée des néotitulaires (T1).

⁸ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99169/se-former-tout-long-vie.html>

1.2. La formation initiale des enseignants: quelques repères

Si la littérature actuelle sur l'histoire de la formation des enseignants du premier degré (Condette, 2007 ; Prost, 2014 ; Obin, 1998, 2014) est très riche, il n'en est pas de même pour celle des enseignants du second degré. En effet, la formation de ces derniers, longtemps inexistante, est beaucoup plus récente. Commençons par un rapide aperçu historique sur la question.

Après avoir créé l'université impériale en 1806, Napoléon s'est consacré au recrutement des enseignants des lycées qu'il avait fondés quelques années auparavant. Deux voies de recrutement sont créées en 1808 : l'École Normale Supérieure et le concours de l'agrégation. Ce dernier étant la voie la plus empruntée par les futurs enseignants, des « conférences de préparation au concours de l'agrégation » sont créées dès 1839, qu'Obin (1998 ; 2014) qualifie de « première ébauche de formation initiale ». Aucun accompagnement officiel n'est cependant proposé sur le terrain pour apprendre à enseigner car la primauté va aux savoirs (Obin, 2014, Condette, 2007, Prost, 2014). L'enseignant est « l'homme cultivé » (Bourdoncle, 1990), il est un puits de savoirs académiques qu'il dispense de manière magistrale à ses élèves. Si la pédagogie est bonne pour le maître dont le savoir n'est pas très étendu, elle est « du temps perdu » (Durkheim, 1905 dans Condette, 2007) pour le professeur agrégé dont les connaissances académiques suffisent pour être performant. L'innéisme de la capacité à enseigner est incontesté. Quelques velléités d'instaurer des périodes de stages sont déboutées alors qu'à l'étranger, notamment en Allemagne, une formation des enseignants est mise en place (Condette, 2007). La grande réforme de l'enseignement secondaire de 1902 qui apporte des modifications au concours de l'agrégation, prévoit un stage pratique obligatoire pour les futurs agrégés qui ne parviendra à être mis en place que quatre ans plus tard, en 1906 :

Le titre d'agrégé sera conféré comme il se fait déjà pour l'agrégation d'histoire, d'après les résultats de deux catégories d'épreuves : des épreuves scientifiques subies devant les facultés et l'École normale, des épreuves professionnelles subies devant des jurys nommés par le ministre. Les candidats feront un stage dans un lycée.⁹

⁹ Décret du Sénat du 10 juillet 1902 cité dans Condette (2007).

Les candidats à l'agrégation doivent désormais suivre des conférences théoriques dans les universités et doivent effectuer un stage dans un établissement scolaire qui correspondrait à ce qu'on appelle aujourd'hui un stage d'observation et de pratique accompagnée. Les recteurs ont la charge de nommer les professeurs tuteurs.

Le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges (CAEC), créé en 1941 par le régime de Vichy pour assurer le recrutement des enseignants de collège, est remplacé en 1950 par le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) afin de répondre aux mutations rapides de la société post Libération (Obin, 2014, Condette, 2007). Il est alors nécessaire de recruter de nouveaux enseignants pour faire face à la massification de l'enseignement secondaire. Ce nouveau concours, moins élitiste que l'agrégation, permet de créer un nouveau corps d'enseignants : les professeurs certifiés. La première version du CAPES mise en place en 1950 attribue une place importante au stage de terrain. En effet, pour se présenter à la première partie du concours – la partie pratique, la partie théorique ne venant que dans un deuxième temps – le futur candidat doit avoir effectué au moins deux ans de stage dans un établissement scolaire auprès d'un conseiller pédagogique. La nécessité d'être formé, et donc d'être un bon pédagogue pour enseigner, est de ce fait reconnue, ce qui ne fait pas l'unanimité chez les universitaires et les partisans de l'agrégation qui estiment les savoirs disciplinaires bafoués (Lelièvre, 1990). Le CAPES est donc réformé en 1952 et sa nouvelle version sera fortement inspirée par le format de l'agrégation. Des épreuves théoriques viendront en première partie, puis viendra la partie pratique pour laquelle les candidats seront formés dans les Centres Pédagogiques Régionaux. L'arrêté du 22 janvier 1952 fixe les conditions du stage pratique. « Les candidats admis dans les centres pédagogiques régionaux sont, pendant une année, confiés à des conseillers pédagogiques, en vue d'une initiation aux fonctions d'enseignement »¹⁰ (cité dans Condette, 2007, p.252). Le conseiller pédagogique doit être « en principe, un professeur agrégé », ou un professeur certifié ou licencié « ayant exercé pendant huit ans au moins » en tant que professeur titulaire. « Les conseillers pédagogiques sont désignés pour une année scolaire par le Ministre, sur proposition des recteurs et de l'inspection générale. ». Leur mission, proche du tutorat tel qu'on le définit

¹⁰ Journal Officiel de la République française, arrêté du 22 janvier 1952 concernant le CAPES, pp.1047-1050, cité dans Condette (2007, p. 252)

aujourd'hui, est ainsi résumée : ils « guident les candidats des centres pédagogiques régionaux dans tous les exercices relatifs à leur formation. Ils établissent, à la fin de la période d'initiation aux fonctions d'enseignement, un rapport qui est obligatoirement consulté par le jury ». Quant à la formation des candidats dans les CPR, elle prend la forme de « conférences pédagogiques, journées d'études, exercices destinés à faciliter leur préparation et à les initier à la marche générale des établissements et à l'administration de l'éducation nationale, etc. ». On notera que les agrégés sont dispensés du stage en CPR, ce qui laisse entendre que la formation professionnelle n'est bonne que pour les enseignants dont les connaissances académiques sont moins étendues. La formation à l'époque des CPR est proche du compagnonnage (de Castéra, 2012) puisque l'enseignant novice intervient dans les classes de son conseiller pédagogique. Le PS fait alors trois stages de neuf semaines : le premier est un stage d'observation, les suivants sont de la pratique accompagnée. Une circulaire de 1958 réduit la période d'observation afin que le PS commence la pratique le plus rapidement possible. La formation des PS reste relativement inchangée entre 1952 et 1980 (Condette, 2007 ; Prost, 2012).

1980 voit apparaître des modifications dans la formation des PS certifiés, la plus importante étant l'instauration du stage en responsabilité sur le terrain. Désormais les PS auront la responsabilité trois à quatre heures par semaine d'une ou deux classes de leur conseiller pédagogique durant la totalité de l'année scolaire. Ce temps se verra allongé les années suivantes jusqu'à 9 heures, soit la moitié d'un service. Des stages en situation (observation et pratique accompagnée) sont également organisés dans les classes du conseiller pédagogique. Le BO du 23 mai 1985 apporte quelques modifications aux stages. Les stages en situation durent désormais seize semaines durant lesquelles observation et prise en charge des classes alternent. La durée hebdomadaire du stage en responsabilité est réduite, et oscille dorénavant entre quatre et six heures. Un professeur conseiller-tuteur, nommé idéalement dans le même établissement, accompagne le PS durant toute l'année de stage. On voit ici l'évolution de l'accompagnement et du statut du professeur accompagnateur évoquée par Pelpel (1996, 2003). Parallèlement, le temps de formation dans les CPR est augmenté. Il passe de vingt à trente jours durant lesquels les PS étudient la pédagogie et la didactique, la gestion de classe et suivent des conférences sur le système éducatif. Ces formations sont rapidement jugées trop lourdes et inappropriées par les PS.

La *loi d'orientation sur l'Education* du 10 juillet 1989, unifie le niveau de recrutement de la majorité des enseignants à la licence – exceptée l'agrégation qui requiert un diplôme de

maîtrise – et harmonise les dispositifs de formations. C’est la fin des écoles normales et des CPR, il n’y a plus désormais qu’un lieu unique de formation, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) mis en place en septembre 1991 (Obin, 2014 ; Condette, 2007 ; Prost, 2012). De nouvelles missions sont confiées aux enseignants afin de répondre à la massification du système scolaire - il s’agit maintenant d’amener 80% d’une classe d’âge au baccalauréat. L’enseignant est à la fois « instructeur, éducateur », « pompier social », et « modèle citoyen » (Condette, 2007, p.280) ce qui nécessite une formation « professionnalisante ». Le *Rapport Bancel* (1989) fait état des compétences désormais attendues d’un enseignant en formation. L’accent est mis davantage sur « les didactiques et la pratique professionnelle » (Condette, 2007, p.296) que sur les savoirs disciplinaires que le PS est censé déjà posséder. Les nouvelles épreuves orales du CAPES attestent de cette volonté et les candidats ont désormais une épreuve professionnelle¹¹. Les PS, certifiés et agrégés, sont formés sur le principe de l’alternance, entre l’IUFM et le terrain, afin d’articuler le plus étroitement possible la théorie et la pratique. Ils exercent en responsabilité quatre à six heures par semaine dans une ou plusieurs classes avec l’aide d’un conseiller pédagogique-tuteur et reçoivent les visites-conseil de formateurs de l’IUFM. Ils suivent également un stage d’observation et de pratique accompagnée dans le cycle dans lequel ils ne sont pas en responsabilité¹². Le lien entre la formation à l’IUFM et le terrain doit les amener à devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1987). Cette capacité réflexive est testée lors de la rédaction de leur mémoire professionnel.

En 2008, dans le cadre de la révision générale des politiques publiques et dans le contexte du non-remplacement d’un fonctionnaire sur deux lors de son départ à la retraite, le ministre Xavier Darcos modifie le dispositif de formation des PS. La rentrée 2010 voit l’aboutissement du Processus de Bologne¹³, dont les objectifs étaient de construire un « espace européen de l’enseignement supérieur, d’harmoniser les systèmes d’enseignement supérieur en proposant

¹¹ BO EN n°33 26 septembre 1991.

Les candidats ont le choix de travailler sur un dossier fourni par le jury ou sur un dossier professionnel de leur propre composition. En 1994 ce choix est supprimé pour une question d’équité. Le gouvernement propose alors un épreuve pré-professionnelle sur dossier pour tous les candidats.

¹² Un PS en responsabilité dans un lycée fait un stage d’observation et pratique accompagnée en collège, et vice-versa.

¹³ Processus de Bologne : http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf

les mêmes diplômes partout en Europe [et] d'augmenter la mobilité internationale des étudiants en facilitant le passage d'une université à l'autre [...] » (Processus de Bologne, 2004, p. 5). Une nouvelle architecture des études supérieures, fondée sur trois grades, est mise en place : Licence ou Bachelor, Master et Doctorat. Un système européen de crédits – « *European Credit Transfer system* » ou système européen de transfert de crédits » (p. 5) – est mis en place, permettant la reconnaissance et l'équivalence des diplômes dans l'espace européen, ainsi que la prise en compte de semestres validés dans un autre pays de l'UE. C'est dans ce contexte que le « Master Enseignement¹⁴ » est créé, l'objectif avancé étant de valoriser les deux années d'IUFM par l'obtention d'un diplôme. On parle alors de « mastérisation de la formation des maîtres ». Il devient obligatoire de posséder un diplôme de Master pour devenir enseignant fonctionnaire de l'Éducation Nationale, si l'on a réussi le CAPES. Cependant, aucune mention n'est faite de la discipline dans laquelle le Master doit avoir été obtenu et il est fréquent de rencontrer des PS de langue – et notamment d'anglais – n'ayant pas suivi un cursus spécialisé dans la discipline enseignée mais ayant acquis des compétences en compréhension et expression dans un autre contexte, personnel ou professionnel. La situation des PS se précarise. Ils sont désormais affectés à plein temps, sans formation préalable, dans les établissements scolaires au sein desquels ils bénéficient d'un accompagnement léger de type « compagnonnage », et les deux années d'IUFM sont transformées en master universitaire. Parallèlement à leur temps de service en établissement, les PS suivent une formation filée correspondant à un tiers temps. Durant ces moments de regroupement, ils survolent rapidement quelques principes de pédagogie disciplinaire et travaillent sur la thématique de la gestion de classe. Les épreuves du CAPES sont également revues et deux épreuves orales supposées évaluer les compétences pédagogiques des candidats sont introduites :

1° Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée :

[...] L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;
- une seconde partie en français, consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences

¹⁴ Les « Master Enseignement » ont été en place de 2010 à 2013, jusqu'à l'avènement des Masters « Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF)

linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix. [...]

2° Épreuve sur dossier comportant deux parties : [...]

Première partie : étude de dossier. [...]

Seconde partie : interrogation, en français, portant sur la compétence Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable. [...] (Extrait de la partie « épreuves d'admission » de la section « langue vivante étrangère », Arrêté du 28 décembre 2009¹⁵)

En 2012, face aux très nombreuses critiques des syndicats enseignants et des formateurs relayées par les médias, le nouveau gouvernement réagit, critiquant ses prédécesseurs d'avoir mis à mal la formation des enseignants. Selon la Cour des comptes, 70 % des nouveaux enseignants se retrouvaient à plein temps devant leurs classes sans véritable formation pédagogique et sans avoir jamais été en situation pratique devant des élèves. En attendant la refonte d'une véritable formation initiale professionnalisante, il est décidé à la rentrée 2012 de mettre en place un dispositif transitoire d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation PS afin de leur permettre une entrée progressive dans le métier. Les PS sont alors placés en stage en responsabilité à deux-tiers temps et la part de la formation universitaire est augmentée : « ces décharges permettront de garantir l'équivalent de six heures de formation par semaine sur toute l'année scolaire »¹⁶.

La rentrée 2013 voit la création des École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et de la première année des master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), ainsi que la rénovation des épreuves de CAPES placées à la fin du Master 1. La deuxième année de Master est créée en septembre 2014. Les PS sont placés en alternance – entre huit et onze heures pour un certifié et sept et huit heures pour un agrégé – dans un établissement scolaire et suivent leur formation en Master 2 le reste du temps. Ils bénéficient du tutorat mixte et sont ainsi suivis conjointement par un « tuteur terrain » dans leur établissement et un « tuteur ESPE » qui assure leur suivi et effectue des visites conseils. La charge de travail du PS qui est aussi un étudiant, est très importante. Le PS doit valider son

¹⁵ Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré (abrogé au 1 septembre 2013)

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C31C8D012D2F35A685691498BF468978.tplgfr33s1?cidTexte=JORFTEXT000021625818&dateTexte=29990101>

¹⁶ Circulaire n°2012-104 du 3-7-2012

année de master 2, comprenant notamment la rédaction d'un mémoire de recherche à orientation professionnelle, afin de voir son dossier examiné par le jury de titularisation.

Au 1^{er} septembre 2019, les Masters MEEF et donc la formation initiale sont entrés dans une nouvelle phase de réforme. Les ESPÉ sont devenues INSPÉ (Institut supérieur du professorat et de l'éducation) et les nouvelles maquettes MEEF sont en construction. Les concours sont en cours de refonte et la formation initiale des professeurs stagiaires, alternant entre le terrain et l'université, est à redéfinir.

1.2.1. De l'adolescence professionnelle au concept de période chrysalidaire

Enseignants la moitié de la semaine et étudiants le reste du temps, il est parfois compliqué pour les PS de passer du statut d'étudiants à celui de professeurs adultes référents. Ce statut entre-deux peut être source de difficulté voire de souffrance (Lemarchand-Chauvin, 2016). Cet état inconfortable a été étudié par Bossard en 2000 (dans Blanchard-Laville & Nadot, 2000, p.) :

[...] leur discours fait souvent apparaître qu'ils ne savent pas toujours très bien où ni comment se situer. Ils me font penser à des voyageurs qui, dans le cadre du train, peuvent se mouvoir, savoir où sont leurs places réservées, converser avec d'autres personnes ; cependant, lorsqu'ils regardent par la fenêtre, ils ne savent pas très bien où ils sont. Une seule chose est certaine : ils ne sont plus dans la situation qui était la leur avant le départ et ils ne sont pas encore dans celle qui sera la leur après l'arrivée. On peut dire qu'ils sont « entre-deux ».

Selon Bossard et Blanchard-Laville, la formation initiale peut être alors associée à un temps de crise identitaire rappelant celles que les adolescents traversent :

[...] comme des adolescents devant tout à coup faire face à l'inconnu de leur corps transformé, les professeurs stagiaires sont confrontés à une situation d'« inquiétante étrangeté ». Ils ne peuvent plus se définir et sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de ne pas se sentir happés par le vide. Dans une situation « d'entre-deux » analogue à celle de l'adolescence, ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle. C'est pourquoi, avec Claudine Blanchard-Laville, nous avons appelé ce temps : un temps « d'adolescence professionnelle » (Bossard, 2009, p. 68)

Le concept d'« adolescence professionnelle » est issu de l'approche clinique à orientation psychanalytique, champs dans lequel cette recherche ne s'inscrit pas. Afin de faire référence à la période inconfortable de « passage » et changement dans laquelle se trouvent les PS et durant lesquels ils questionnent leur identité, nous opterons pour notre propre lexique et pour l'expression « période chrysalidaire ».

1.2.2. Synthèse

La frise suivante offre un rapide récapitulatif de la formation des PS évoquée dans ce paragraphe :

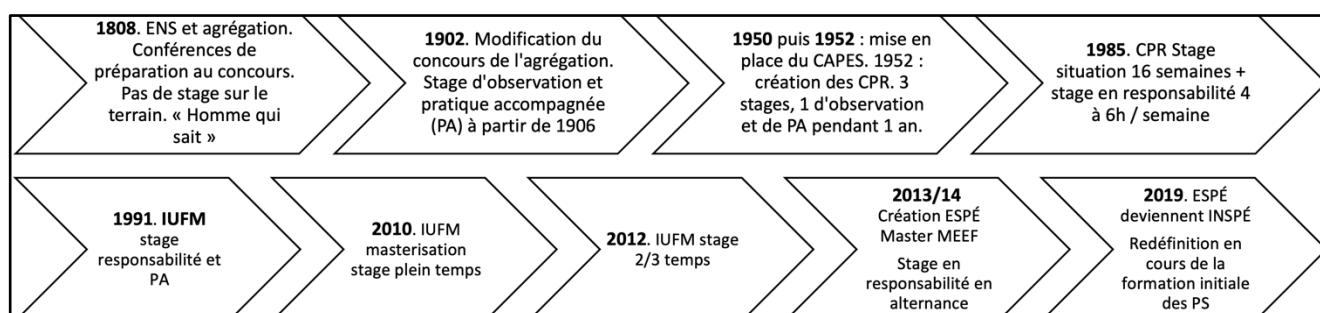


Figure 1.2. Frise récapitulative de la formation des PS depuis 1808

Dès lors que les PS entrent en formation initiale, à moitié sur le terrain et à moitié à l'université, ils entament un processus de construction identitaire et traversent une période chrysalidaire. Dans la mesure où les deux premières années de titularisation s'inscrivent dans le continuum de formation PS, T1, T2, on peut s'interroger sur la durée de la période chrysalidaire. Se termine-t-elle avec l'obtention de la titularisation ou se poursuit-elle au-delà ?

1.3. Le cas des néotitulaires (T1)

Les PS sont titularisés dès lors que les avis des trois évaluateurs (INSPÉ, Chef d'établissement et rectorat) sont positifs. Lorsqu'un avis (ou plus) est négatif, les PS passent devant un jury de titularisation dont la décision est souveraine. Ils sont par la suite affectés en tant qu'enseignants titulaires dans un établissement scolaire du second degré. Dès lors, ils peuvent continuer à se former, mais cette fois sur la base du volontariat, en suivant des stages au Plan Académique de Formation (PAF) au même titre que tous les autres enseignants, quel que soit leur stade dans leur carrière. Selon le site Éduscol, le PAF a pour vocation de « répondre de manière très concrète aux besoins et réalités que les personnels rencontrent au quotidien dans l'exercice de leur métier. Il leur permet de s'adapter aux nouvelles exigences

de leur profession ainsi que d'actualiser leurs connaissances tout au long de la carrière¹⁷ ». On peut alors se demander si les besoins des néotitulaires – dont le niveau d'acquisition des compétences professionnelles¹⁸ est très variable – sont les mêmes que ceux des enseignants en poste depuis plusieurs années, et s'il ne serait pas judicieux d'assurer une phase de transition dans leur formation spécifiquement dédiée à la consolidation de leur formation initiale, une véritable formation « continuée ». Selon les académies et les disciplines, des stages spécifiques sont destinés aux néotitulaires et aux néo-arrivants. C'est le cas dans l'académie de Créteil pour les T1 d'Arts Plastiques, Mathématiques, Physique-Chimie, et les néotitulaires Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Malheureusement, ces formations ne sont ouvertes qu'à des groupes d'un maximum de 20 personnes, ce qui correspond à un très faible pourcentage d'enseignants néotitulaires. Les T1 des autres disciplines n'ont pas de prise en charge spécifique et intègrent les stages du Plan Académique de Formation au côté de leurs pairs plus ou moins expérimentés. Cet accompagnement suffit-il pour consolider les gestes professionnels en cours d'acquisition en fin d'année de stage et pour sortir de la période chrysalidaire ?

En janvier 2020, une évolution est clairement mentionnée dans la lettre annuelle de cadrage¹⁹ la Délégation Académique à la Formation DAFOR de Créteil. Il y apparaît que « les formations pour les professeurs néo-titulaires s'inscrivent dans un continuum de formation visant à poursuivre le développement des compétences en cours d'acquisition à la fin de l'année de stage » (p.6). Cette même volonté est inscrite sur une page²⁰ du site du rectorat de Créteil dédiée aux PS et aux T1 néo-arrivants dans l'académie. On y trouve un lien, intitulé « formation pour les néotitulaires », renvoyant vers deux formations interdisciplinaires inscrites au PAF. La première, de 15 heures et ouverte à un maximum de 20 enseignants, vise à donner une suite au mémoire de master après la titularisation. La deuxième, de 12 heures, ouverte à un maximum de 15 enseignants est consacrée aux outils et ressources à connaître pour bien démarrer dans l'académie. Par conséquent un nombre très restreint de T1 peut

¹⁷ <https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html#lien0>

¹⁸ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013-J.O. du 18-7-2013

<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

¹⁹ https://dafor.ac-creteil.fr/appeldoffres/Lettre_Cadrage_PAF2020-2021.pdf

²⁰ <http://www.ac-creteil.fr/pid32928/personnel-stagiaire-du-2nd-degre.html>

bénéficiaire de ces dispositifs. Plus loin dans la partie dédiée aux « intentions des chapitres pour 2020-2021 », il est annoncé, suite à des « remontées de terrain » (p.13) émanant des T1 d'anglais et de leurs chefs d'établissement, qu'un accompagnement de six heures intitulé « poursuivre sa formation initiale » (p.15) allait être mis en place à destination des T1 d'anglais. Même si cette initiative est louable et encourageante, on peut s'interroger sur la plus-value éventuelle d'une formation continuée aussi courte.

1.4. Formation et prise en compte des émotions des enseignants

La dimension relationnelle serait un domaine délaissé s'agissant d'enseignement et ce constat n'épargne pas la formation (Lemarchand-Chauvin, 2016 ; Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018 ; Sutton et Wheatley, 2003). Selon Forgas (2000, cité dans Baudrit, 2011), il persisterait dans notre société une méfiance, une suspicion à l'égard des émotions qui leur conférerait la réputation « de perturber et d'avoir une influence néfaste sur la pensée et le comportement ». Le cœur de la formation est focalisé sur des apports théoriques, professionnels et didactiques, comme en attestent les textes officiels.

Depuis 2013²¹, les termes « empathie » et « bienveillance » font leur entrée sur les sites ministériels à l'instar d'Éduscol et de Canopé. Ceci atteste de leur importance tout en renforçant le triste constat de leur manque de prise en compte jusqu'alors dans le monde de l'enseignement. On reconnaît aujourd'hui la souffrance des élèves à l'école. Une expérimentation menée dans un collège de l'académie d'Amiens en partenariat avec un laboratoire de l'université du Maine, met en avant que « la prise en compte de l'empathie dans les pratiques pédagogiques constitue un aspect innovant ». Les objectifs de cette expérimentation sont de « transmettre le modèle d'éducation à l'empathie aux enseignants, développer des pratiques pédagogiques intégrant ce modèle d'éducation à l'empathie ». Interrogé sur le site Canopé, Zanna (2015), enseignant chercheur en sociologie à l'université du Maine, explique que « cette capacité à comprendre l'autre pour entrer en relation avec lui est une compétence que doit développer l'enseignant car il doit créer les conditions de la transmission qui passent par la compréhension » et ajoute que « l'empathie émotionnelle doit

²¹ Guide « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves » édité par le ministère de Vincent Peillon <https://eduscol.education.fr/cid78875/guide-une-ecole-bienveillante-face-aux-situations-de-mal-etre-des-eleves.html>

être dispensée comme une compétence chez les enseignants »²². La bienveillance fait également partie des préoccupations ministérielles comme en atteste la publication en novembre 2013 du guide « une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves ».

Si ces concepts sont au cœur des préoccupations de l'éducation nationale, on peut en déduire qu'ils sont fondamentaux pour faciliter les apprentissages des élèves et qu'on ne peut donc en faire l'économie. Selon Krashen (1985), il importe que le filtre affectif (« *affective filter* ») de l'élève soit au plus bas pour que celui-ci puisse se sentir rassuré et qu'il puisse apprendre dans les meilleures conditions. Un cadre bienveillant est donc indispensable.

Si empathie et bienveillance font défaut dans les salles de classe, qu'en est-il de leur place dans la formation ?

1.4.1. Dans la formation initiale

Les circulaires et bulletins officiels du ministère de l'Éducation Nationale encadrant l'accueil et la formation des enseignants stagiaires ne font pas référence à la dimension relationnelle-émotionnelle de la profession²³. Dans la circulaire n° 2019-036 du 11 avril 2019²⁴, intitulée « Modalités d'affectation et organisation de l'année de stage : lauréats des concours de recrutement des maîtres des établissements d'enseignement privés du premier et du second degré sous contrat », le paragraphe « 4.4 Tutorat » prend uniquement en compte la dimension professionnelle-didactique de la mission du tuteur :

Dans le cadre de la mise en situation professionnelle, chaque stagiaire se voit désigner un tuteur, de préférence au sein de l'établissement dans lequel elle se déroule.

Le tuteur est désigné par le recteur, sur proposition du directeur de l'établissement d'enseignement supérieur chargé de la formation du stagiaire, après avis du chef d'établissement dans lequel exerce le tuteur.

Le tuteur participe à l'accueil du stagiaire avant la rentrée, lui apporte une aide à la prise de fonction, à la conception des séquences d'enseignement et à la prise en charge de la classe. Il apporte tout au long de l'année conseil et assistance au stagiaire, sur la base de son expérience, de l'accueil des stagiaires dans sa classe et de l'observation de ces derniers dans les leurs.

²²<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/lempathie-le-role-de-lenseignant.html>

²³ Pour une étude des textes officiels des années antérieures, voir mon mémoire de Master (2016).

²⁴ https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo16/MENF1908346C.htm?cid_bo=140871

Les stagiaires inscrits en M2 MEEF bénéficient par ailleurs d'un tuteur désigné par l'établissement d'enseignement supérieur pour les accompagner dans leur cursus universitaire.

On peut alors s'interroger sur la raison de l'absence de la prise en charge émotionnelle. S'agit-il d'une simple omission, la prise en compte de cette dimension étant une évidence ? Ou, au contraire, est-ce délibéré, ce domaine ne faisant pas partie de l'encadrement professionnel ? L'analyse des *vademecum* de cinq académies, – Orléans-Tours, la Guadeloupe, Bordeaux, Lyon et Créteil – montre que le discours institutionnel est de nature prescriptive et que ces documents mettent uniquement en avant la dimension professionnelle/didactique de l'accompagnement tuteur-stagiaire, excluant ainsi totalement la dimension relationnelle/émotionnelle (Lemarchand-Chauvin, 2016). En 2016, seul le *vademecum* de Créteil souligne quelques points – le « besoin d'être rassuré », la nécessité pour le tuteur de se montrer disponible et souple et de prendre en compte la fatigue du PS en fin de premier trimestre – relevant de la dimension relationnelle mais reliés directement à la dimension professionnelle. L'empathie et la bienveillance sont implicitement évoquées à l'égard des nombreux PS de province affectés dans l'académie déficitaire de Créteil. L'empathie et la bienveillance seraient-elles l'apanage des académies déficitaires ? Depuis 2016, comme mentionné plus haut, empathie et bienveillance ont fait leur chemin dans le vocable institutionnel. Ceci est incontestablement dû aux travaux de recherche sur l'empathie en lien avec la réussite scolaire (Aden, 2011, 2014, 2017; Berthoz & Jorland, 2004 ; Zanna ; 2008, 2010, 2015), et aux colloques internationaux « Eduquer à l'empathie : où en sommes-nous ?²⁵ » (Université du Maine, mai 2017) et « Empathie et bienveillance au cœur des apprentissages²⁶ » (Université Paris Est Créteil, octobre 2019) auxquels les rectorats ont été associés, permettant à de nombreux enseignants de l'enseignement secondaire d'être conviés. Ces termes font parallèlement une entrée timide dans les derniers *vademecum* en date des académies de Paris²⁷ (2017-18, p23) et de Créteil²⁸ (2017-18, p.5) avec dans les deux cas

²⁵ http://perso.univ-lemans.fr/~mmansa/Colloque_empathie/PROGRAMME.pdf

²⁶ https://educ-empathie94.sciencesconf.org/data/pages/Programme_Colloque_Empathie_et_bienveillance_web.pdf

²⁷ Livret du tuteur Paris, 2017-18 https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2017-09/livret_du_tuteur_2017-2018_-_academie_de_paris_2017-09-14_20-48-35_639.pdf

²⁸ Livret du tuteur 2017-18 (document pdf non publié en ligne)

« mettre à l'aise, faire preuve d'empathie, de bienveillance » ; « écouter avec bienveillance », signes d'une vraisemblable harmonisation entre les deux académies²⁹. Il ne s'agit cependant pas d'une harmonisation inter-académique entre les académies de Paris, Créteil et de Versailles, cette dernière ne faisant aucune référence à la dimension émotionnelle-relationnelle.

La formation initiale des PS inscrits en deuxième année de Master MEEF est dispensée en partie dans les INSPÉ et dans les universités et suit la maquette votée par les instances décisionnelles. Ces maquettes diffèrent d'un INSPÉ à l'autre, mais contiennent la même trame : un bloc d'unités d'enseignement (UE) disciplinaires, des UE transversales de découverte du métier (tronc commun), des UE professionnelles et des UE liées à la recherche en lien avec le terrain. Les PS de l'INSPÉ de Créteil peuvent choisir d'assister à une formation « corps et voix » de 12 heures dans un catalogue de 40 modules dans le cadre du tronc commun interdisciplinaire, et les PS en difficulté peuvent suivre un module d'aide « corps et voix » ou « pratiques théâtrales » de 12 heures, limité à 15 participants. Aucune des maquettes consultées en ligne ne comprend d'UE liées à la prise en compte des émotions. On constate que, même si des efforts sont notables, notamment dans des INSPÉ comme celle de Créteil, la prise en compte des émotions des PS durant leur formation initiale demeure très limitée voire inexistante. Cette situation verra peut-être une évolution avec la réforme en cours de la formation initiale.

1.4.2. Dans la formation continu(é)e

1.4.2.1. Constat général

On voit actuellement apparaître dans les PAF des différentes académies françaises³⁰ des formations en lien avec le bien-être des enseignants. Si on tient compte du nombre de formations qu'elles proposent sur ces thématiques, Versailles (15), Créteil (12) et Besançon (12), sont les académies qui y sont le plus sensibles. La prise en compte et l'affichage officiel de l'enseignant en tant que personne pouvant souffrir au travail sont les signes de l'amorce d'un changement de mentalité. Des académies, à l'instar de Toulouse, Paris et Versailles,

²⁹. https://euler.ac-versailles.fr/IMG/pdf/livret_tuteurs_2017-2.pdf

³⁰ Lien vers la carte des PAF de France : <https://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html>

proposent le recours à la sophrologie, d'autres (Poitiers, Versailles) à la méditation comme outil dans la classe. Plusieurs académies (c'est le cas de Toulouse, Versailles, Créteil, Paris,) offrent des formations contenant le nom « stress » associé au verbe « gérer » ou à son dérivé « gestion », et Besançon propose de les « apprivoiser ». Les formations sur la prévention vocale – notamment organisée par la MGEN³¹ – ou sur l'usage professionnel de la voix sont présentes dans la majorité des académies, et on trouve de nombreux stages « corps et voix » et sur la « communication non verbale ». Le nom « émotion » apparaît timidement dans quelques formations, notamment à Toulouse, Créteil et Versailles. On constate que toutes ces formations sont interdisciplinaires. On peut alors s'interroger : ne serait-il pas judicieux d'apprendre à protéger sa voix mais aussi à gérer son stress et à « faire une force de ses émotions³² », en langue vivante étrangère et notamment en anglais ? Quid de la communication non-verbale ? Au-delà de ce constat, on notera que ces stages restent marginaux dans la formation des enseignants car ils ne sont accessibles qu'à un nombre très limité d'enseignants (en moyenne 15 participants admis par session) et que le nombre d'heures alloué (de 3 à 12h, voire 18 heures dans de rares cas) relève plus de l'information ou de l'initiation que de la formation.

Par ailleurs, aucun de ces stages ne fait partie du *continuum* de formation destiné spécifiquement aux enseignants novices (T1, T2).

1.4.2.2. Formation continuée et émotions dans l'académie de Créteil

Nous avons précédemment mentionné que la formation continuée des enseignants néotitulaires de l'académie de Créteil était peu développée. Les thématiques qu'elle couvre (cf supra) ne sont pas liées à la prise en compte du bien-être et/ou des émotions de ces enseignants et à leur bien-être, ce qui correspond à la tendance nationale. Ils peuvent cependant s'inscrire dans une des 15 formations proposées à l'ensemble des enseignants, mais on peut se demander si cela leur permettra de répondre aux besoins spécifiques qu'ils ressentent lors de l'entrée dans leur carrière.

³¹ Mutuelle Général de l'Éducation Nationale

³² Intitulé d'une formation au PAF de l'académie de Versailles.

1.5. Conclusion

La formation des enseignants du second degré est relativement récente et a donné lieu à de fréquentes réformes. Longtemps mal considérée par les élites, la pédagogie a fait une entrée tardive dans la formation des enseignants avec la mise en place de stages de pratique accompagnée puis de stages de pratique en responsabilité dans le cadre de la formation initiale. La politique de masterisation rend aujourd'hui obligatoire l'obtention d'un master pour devenir enseignant. Ainsi, les PS inscrits en master MEEF suivent une formation initiale en alternance. Ils sont la moitié du temps étudiants et l'autre moitié enseignants. Ce statut « entre-deux », ni tout à fait étudiant, ni tout à fait enseignant, peut engendrer une crise identitaire que Bossard et Blanchard-Laville (2000) comparent à une crise d'adolescence professionnelle. En effet, le passage et les transformations nécessaires pour devenir et se sentir enseignant, ce que nous appelons la période chrysalidaire, peuvent être chargés d'émotions douloureuses. Selon Erb (2002, cité dans Sutton et Wheatley 2003, p. 347), les enseignants débutants sont pris dans un véritable tourbillon émotionnel :

From one experience to another, the world of the beginning teacher is never still. Although the direction of the whirlpool may be predictable, the degree of activity is less predictable. Opposing currents may create small or large whirlpools. Objects may stay afloat in gentle currents, or get sucked underneath the waters' surface by the overwhelming intensity of the force.

Ces émotions peuvent être d'autant plus douloureuses qu'elles sont très peu – voire pas du tout – prises en compte dans la formation initiale. La formation continuée a pour vocation d'aider les enseignants novices à poursuivre et approfondir le travail entamé, et à les accompagner dans la construction de leur identité professionnelle. Or, si les DAFOR ont intégré la nécessité de mettre en place le continuum de formation, celui-ci n'est pas encore opérationnel, vraisemblablement faute de moyens. On peut alors se demander si cette interruption de formation ralentit la sortie de la période chrysalidaire et si elle génère des émotions douloureuses perceptibles dans la prise de parole des enseignants d'anglais novices.

Le chapitre 1 en bref

- *La **formation initiale** des enseignants du second degré est récente.
- *Elle prend peu en compte les émotions des enseignants stagiaires, malgré l'émergence de termes comme « empathie » et « bienveillance » dans certains textes institutionnels.
- *Le statut d'entre deux des PS est inconfortable. **La période chrysalidaire est douloureuse.**
- *La **formation continuée** peine à se mettre en place.
- *La période chrysalidaire chargée en émotions se poursuit-elle au-delà de l'année de stage ?

Chapitre 2. La prise de parole des enseignants

Ce chapitre définit la prise de parole des enseignants. Il propose un aperçu théorique sur les notions d'interaction, discours et de scénario/script.

Plan du chapitre

- 2.1. Introduction
- 2.2. Définir la prise de parole
- 2.3. Étude des interactions : les différentes approches
- 2.4. Étude des interactions : les sept pôles
- 2.5. Le discours des enseignants d'anglais : caractéristiques
- 2.5. Les interactions pédagogiques du cours d'anglais
- 2.6. La notion de scénario/script
- 2.7. Synthèse
- Le chapitre 2 en bref

2.1. Introduction

S'intéresser à l'impact qu'ont les émotions sur la prise de parole en classe des enseignants d'anglais novices nécessite de définir préalablement un certain nombre de concepts. Tout d'abord, comment qualifier la prise de parole des enseignants, le langage verbal³³ permettant d'échanger avec les élèves en classe ? Quelles sont ses fonctions ? Cette prise de parole en anglais répond-elle à un niveau d'exigence défini par l'institution ? Dans quelle mesure le français a-t-il sa place ?

Après avoir défini les termes « discours », « conversation », « dialogue » et « interaction » et opté pour le vocable le plus approprié dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons aux approches interactionnistes, aux interactions pédagogiques, notamment dans le cadre du cours d'anglais.

2.2. Définir la prise de parole

2.2.1. Discours et genres discursifs

Pour Benveniste (1966), le *discours* est un des deux usages de la langue, l'autre étant le récit. Tous deux sont des modalités de l'énonciation. Il définit le *discours* comme une « énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre » (Benveniste, 1966, cité dans Longhi & Sarfati, 2011, p.47). Le *discours* s'oppose ainsi au récit dans lequel le locuteur tente d'exclure toute forme linguistique « autobiographique » (Benveniste, 1966, p. 239, cité dans Longhi & Sarfati, 2011, p.137). Neveu (2010) oppose le *discours* à la langue et au texte. En opposition à la langue, il définit le *discours* comme « la mise en œuvre effective par le locuteur d'un ensemble de signes, socialement institués, mis à sa disposition pour l'expression de la pensée ; ou comme un acte de communication déterminé par des conditions sociohistoriques (dont rendent compte les genres de discours) ». En opposition au texte, le discours est « un ensemble d'usages linguistiques codifiés, ensemble subordonné à une pratique sociale ». (Longhi & Sarfati, 2011, p. 47). Le *discours* doit donc être saisi dans son contexte de production. Maingueneau (2009,

³³ Nous étudierons la dimension non verbale de la prise de parole des enseignants seulement de manière périphérique.

p. 45) définit le discours comme un usage restreint de « la langue définie comme système partagé par les membres d'une communauté linguistique ». Il peut s'agir :

a) d'un positionnement dans un champ discursif (« le discours communiste », « le discours surréaliste » ...), b) d'un type de discours plus ou moins large (« le discours journalistique », « le discours administratif », « le discours romanesque » ...); c) de productions d'une catégorie de locuteurs (« le discours des infirmières », « le discours des mères de famille »); d) d'une fonction ou d'un registre du langage (« le discours polémique », « le discours prescriptif » ...)

Dans les années 1980, sous l'influence de courants pragmatiques, le terme *discours* est de plus en plus utilisé. Il apparaît notamment dans l'expression « linguistique du discours », avec de nouvelles idées : le discours suppose une organisation particulière (genres de discours) ; il est orienté et se développe dans le temps ; il est une forme d'action (actes de langage) ; il est interactif (cas de la conversation mais aussi de toute énonciation car elle suppose toujours la présence d'un destinataire) ; il est contextualisé ; il est régi par divers ordres de normes ; il est pris dans un interdiscours (Maingueneau, 2009, p. 46-47).

Selon Guespin, (1976, cité dans Longhi & Sarfati, 2011, p. 47), dans l'analyse de discours, le *discours* est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne : un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration en langue en fait un énoncé ; une étude de linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours ». La définition du discours est également rendue possible au regard des notions de genre de discours, et de texte.

Bakhtine (1979/1984, p. 265) définit ainsi la problématique des genres discursifs :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentations de tel ou tel domaine de l'activité humaine. [...] tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ces types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres discursifs. La richesse et la variété des genres discursifs sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant au fur et à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée.

J.-C. Beacco (2004) montre qu'il est possible de considérer « le genre discursif comme forme de l'expérience ordinaire de la communication », en avançant, en s'appuyant sur Bakhtine, que le locuteur expérimente le langage à travers les genres verbaux. Les genres de discours sont ainsi considérés comme des représentations métalinguistiques ordinaires, ils « constituent la forme immédiate sous laquelle la langue donne prise aux locuteurs [...]. Cette capacité des

locuteurs à catégoriser le discours procède d'une élaboration métalinguistique ordinaire, dont les seuls éléments émergents sont les noms des genres » (p.110).

2.2.2. Dialogue, dilogue, trilogie, polylogue

Selon Bakhtine (cité dans Todorov, 1981, p. 171),

Le dialogue, au sens étroit du mot, n'est bien sûr qu'une des formes, il est vrai la plus importante, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le dialogue au sens large, en entendant par là non seulement la communication verbale directe et à haute voix entre une personne et une autre, mais aussi toute communication verbale, quelle qu'en soit la forme.

On trouve plusieurs usages du terme *dialogue*. Lorsqu'il est opposé à *monologue*, il désigne toute forme d'échange, le plus souvent entre deux personnes (Maingueneau, 2009, p. 44). Ceci vient d'une interprétation erronée de l'étymologie perpétuée par plusieurs dictionnaires, à l'instar du *Petit Robert* (1981). Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 116) rappelle qu'étymologiquement *dialogue* est formé du préfixe « dia » qui signifie « qui traverse », et non du préfixe « di » (deux). Par conséquent, « un sens plus large inclut l'ensemble des paroles échangées dans une conversation » (Léon et Pétron, 1985, p. 1). Pour Hagège (1985, p. 235 cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 116), « dialogue est à prendre ici au sens large [...] : toute interaction linguistique en face à face [...] sans que, malgré l'étymologie du terme, les instances dialogales soient nécessairement limitées à deux partenaires ».

Dialogue, peut également être utilisé pour faire référence à des échanges plus formels que la simple conversation, au cours desquels il y a souhait partagé d'être constructif, d'aboutir à un résultat, voire à un accord commun. On trouve alors des expressions comme « homme de dialogue », « dialogue social », etc. dans lesquelles le terme *dialogue* se vêt de valeurs éthiques, « d'une orientation positive quasi prescriptive : le dialogue est *bon*, il faut dialoguer. [...] rompre le *dialogue* ouvre un espace à la violence » (Plantin, 2016, p. 323). Le langage est censé favoriser la communication entre les êtres et les faire renoncer à la violence (Hagège, 2004). Ceci est d'autant plus pertinent dans le cadre éducatif, et plus particulièrement dans celui de l'enseignement /apprentissage des langues. *Dialogue* fait aussi référence à des propos « fabriqués », par opposition à « authentiques ». On trouve des dialogues au théâtre, au cinéma, en philosophie, mais aussi dans les manuels de langue. Ils correspondent alors à des saynètes scénarisées à objectif didactique.

Les *dilogues* – conversation entre deux personnes – ont longtemps été le point de focale de l'analyse conversationnelle. Suite aux travaux de Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1994) sur les

trilogues, de nouvelles perspectives se sont ouvertes. Bouchard (1998, p.2) s'intéresse à d'autres type de « dialogues impliquant un plus grand nombre de participants » qu'il nomme *polylogues*.

Il considère la classe comme un « espace polylogal » (Bouchard, 2005), « un exemple stable de polylogue praxéologique » (Bouchard, 1998). Pour Bouchard, le polylogue pédagogique est inégal et ritualisé (1999, 2009), nous y reviendrons. Il « peut être ramené à un trilogue constitué – dans le domaine des interactions didactiques par exemple (Schubauer-Léoni, 1997) – d'un dilogue enseignant – apprenant (interrogé), augmenté d'un troisième participant collectif, le reste de la classe » (2005, p.2). Pour fonctionner efficacement dans le cadre institutionnel, ce polylogue ne peut être spontané et nécessite d'être organisé :

Toute interaction mettant en jeu plus de deux participants est relativement instable : la règle de l'alternance des tours de parole entre deux interlocuteurs ne peut plus fonctionner. Cette instabilité apparaît dès le trilogue (Caplow, 1971). Elle est donc constitutive du polylogue et nécessite pour les polylogues institutionnels une organisation réglée, spécifique des échanges qui le constituent et une distribution précise des rôles des participants. (Bouchard, 2005, p.4)

Le concept de *polylogue institutionnel* est particulièrement intéressant pour cette recherche. Nous y reviendrons plus tard.

2.2.3. Conversation

Selon Levinson (1983), la conversation est la forme la plus commune que peut prendre un échange verbal : « conversation is clearly the *prototypical* kind of language use » (p. 284). Dans un usage commun, le terme *conversation* correspond à une interlocution verbale au cours de laquelle les échanges, sans finalité ou contrainte particulière, coupés « de tout but instrumental » (Goffman, 1974) sont menés dans une certaine convivialité par des participants au nombre de deux ou plus. Suivant la pratique de la sociolinguistique :

« Conversation » sera utilisé ici de façon non rigoureuse, comme équivalent de parole échangée, de rencontre où l'on parle. On néglige ce faisant le sens particulier dans lequel ce terme tend à s'utiliser dans la vie quotidienne, usage qui justifie peut-être une définition étroite, plus limitée. On définirait alors la conversation comme la parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme étant une courte période coupée des (ou parallèle aux) tâches matérielles ; un moment de loisir ressenti comme une fin en soi, durant lequel chacun se voit accorder le droit de parler aussi bien que d'écouter, sans programme déterminé. (Goffman, 1987, p. 20)

La *conversation* n'a pas de « but avoué autre que celui de converser » (André-Larochebouvy, 1984a, p. 18), elle est en quelque sorte gratuite, faite pour maintenir les liens sociaux et son déroulement est le plus souvent improvisé. Le caractère informel des propos (Traverso, 2013,

p. 5) fait qu'on ne pourra pas qualifier un débat ou un interrogatoire de conversation (Maingueneau, 2009, p. 37). Pour Kerbrat-Orecchioni (1990) les conversations familières sont les interactions les plus difficiles à analyser, raison pour laquelle la recherche se tourne davantage vers d'autres types de discours moins insaisissables, à l'instar des interactions didactiques ou des entretiens.

Faisant suite aux travaux d'Alber et Py (1986) définissant comme « exolingues » les conversations au cours desquelles les niveaux de compétences des interlocuteurs sont très hétérogènes, Kerbrat-Orecchioni (1990) avance que toute conversation est « peu ou prou exolingue ». Ceci est le cas, que les interlocuteurs soient pour l'un natif et pour l'autre non-natif, ou tous les deux natifs, comme dans les situations de conversations adulte/enfant, spécialiste/novice, enseignant/élève, médecin/patient, entendant/malentendant, etc.

Dans un sens large, *conversation* fait référence à tout type d'échange verbal ou de situation d'interlocution (Maingueneau, 2009, p. 36-37, Traverso, 2013, p. 5). Ainsi on parlera d'une conversation téléphonique pour évoquer un échange dont le ton et les propos auront pu être tout à fait formels. *Conversation* prend alors un sens générique proche de *communication*. C'est dans ce sens qu'il est employé dans l'expression « analyse des conversations » (Traverso, 2013, p. 5). Pour contourner l'ambiguïté liée à la polysémie du terme *conversation*, Traverso (2013) opte pour *interaction* dès lors qu'elle fait référence au sens générique.

2.2.4. Interaction

Selon Plantin (2016, p. 322), « on peut ne pas dialoguer, mais on ne peut pas ne pas interagir ». Nous nous contenterons ici de donner quelques définitions proposées par divers chercheurs, la partie suivante étant dédiée à l'étude des interactions.

Il est nécessaire, tout d'abord, de faire la distinction entre *interaction* et *interaction verbale* puisque toute interaction n'est pas forcément verbale (Maingueneau, 2009, p.75). Selon Goffman (1973a, p.23) :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par *une* interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres, le terme « rencontre » pouvant aussi convenir.

La « présence physique immédiate » n'est plus aujourd'hui obligatoire pour interagir « face à face ». Les TIC offrent maintenant la possibilité d'interagir à distance, via les conversations

vidéo dans la sphère privée, ou via les visioconférences et l'enseignement « en ligne » (Guichon, 2017) dans le cadre professionnel.

Vion (1992) définit le terme *interaction* comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. » (p.17). On comprend ainsi que n'importe quelle situation dans laquelle deux personnes ou plus procèdent à des actions qui les influencent mutuellement est une situation d'interaction. Il ajoute qu'il s'agit de « l'ensemble de ce qui se produit entre deux ou plusieurs personnes de l'instant de leur rencontre à celui de leur séparation » (p. 148).

Scherer (1984, p. 73-74) introduit l'idée d'une communication multimodale, « multicanale ». Pour lui, l'*interaction* est « un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orienté vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales ». La communication a recours à un matériel comportemental fait de mots, mais aussi de regards, de gestes, de mimiques, ce que reprend également Young (2011). Pour reprendre les propos d'Abercrombie (1997, p. 64, cité dans Kerbrat Orecchioni, 1986) « nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons ».

Dans le cadre de l'*interaction verbale*, le terme *interaction* désigne « l'unité la plus élevée d'une conversation, l'ensemble des échanges effectués par des participants dans un contexte donné » (Maingueneau, 2009, p. 76).

Widdowson introduit dès 1978 la notion d'interaction conversationnelle en faisant la distinction entre « usage » et « emploi » de la langue. Il remet alors en question le schéma des *four skills* – parler, comprendre le discours oral, lire et écrire (Widdowson, 1978 / 1991, p. 69) – de l'approche communicative. Pour établir cette distinction, il s'appuie sur l'ambiguïté des termes *speaking*, *reading* et *writing* :

Si par exemple, je fais une remarque telle que « he speaks clearly » [...] ou « she speaks slowly and distinctly » [...], je n'utilise pas le verbe *speak* (parler) dans le même sens que lorsque je fais des remarques telles que « he speaks persuasively about the need to economize » [...] ou « she speaks frankly about her marital difficulties » [...]. Dans les deux premiers exemples, j'utilise ce terme pour décrire la façon dont la langue se manifeste et dans les deux derniers, je l'emploie pour décrire la façon dont la langue est actualisée en communication. Il y a en effet deux verbes « *speak* (parler) : un verbe d'usage et un verbe d'emploi qui sont différents grammaticalement. (p. 70).

Tardieu (2008, p. 22) synthétise cette distinction : « 'parler' [qui] correspondrait à l'usage de 'converser' qui correspondrait à l'emploi (prise en compte de l'interlocuteur, etc.) et

‘entendre’ (usage) de ‘écouter » (emploi). (Widdowson, 1978/1991, p. 73) ». Selon Widdowson ceci s’applique tout aussi bien aux savoir-faire de l’écrit :

Si nous considérons le **mode**, la façon dont le système de la langue est actualisé en emploi dans les actes de communication, nous pouvons distinguer un mode écrit dans lequel l’interprétation s’exprime en production – c’est écrire –, ou est menée du point de vue de la réception – c’est lire – et un mode oral avec actualisation en production – dire – et en réception – écouter. (1991[1978], p. 78)

Nous terminerons par la citation de Bakhtine (1929/1977, p. 136) reprise par la plupart des analystes du discours : « l’interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue ».

2.2.5. Conversation vs interaction

Comme toutes les interactions verbales, la conversation implique une situation de communication orale, généralement en face à face (physique ou virtuel) au cours de laquelle deux, voire plusieurs personnes échangent des propos. Cependant, toutes les interactions verbales – *i.e* : rendez-vous médicaux, échanges professeurs/élèves en classe, transactions commerciales, entretien d’embauche, oral d’examen – ne sont pas des conversations. Pour qu’une interaction verbale soit qualifiée de conversation, elle doit répondre à un certain nombre de critères : un nombre limité de participants ayant une relation d’égalité, spatialement ou psychologiquement proche et disposant de temps. La conversation est un type particulier d’interaction verbale, « le prototype de toute interaction verbale » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 115).

- De l’analyse conversationnelle au discours-en-interaction

On remarque l’utilisation de plusieurs termes pour désigner l’interaction orale. Schegloff était en faveur de l’usage « extensif » de « conversation », et d’en faire « l’archilexème recouvrant toute la gamme des échanges verbaux ». (1968, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 113).

« I use "conversation" in an inclusive way. I do not intend to restrict its reference to the "civilized art of talk" or to "cultured interchange" (...), to insist on its casual character thereby excluding service contact (...) or to require that it be sociable, joint action, identity related (...). "Dialogue" while being a kind of conversation, has special implications derived from its use in Plato, psychiatric theorizing, Buber, and others, which limits its usefulness as a general term. I mean to include chats as well as service contacts, therapy session as well as asking for and getting the time of day, press conferences as well as exchanged whispers of "sweet nothings". I have used "conversation" with this general reference in mind » (1968, p. 1076 dans Traverso, 20013, p. 6).

Le fait que l'analyse de discours ait en linguistique une orientation monologique peut avoir conduit les interactionnistes, s'intéressant aux tours de parole, à qualifier différemment la nature de leurs travaux. Pour Traverso (2003, p. 5), l'usage du mot *conversation* dans « analyse conversationnelle » (“*conversation analysis*”) est « aujourd'hui remplacé par “*talk-in-interaction*”, même s'il s'est maintenu dans le nom du courant analytique lui-même ». “*Talk-in-interaction*” renvoie à “the basic form of speech-exchange systems” (Sacks, Schegloff, & Jefferson 1978, p. 47), soit une forme prototypique de l'interaction. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994) a tout d'abord opté pour *interaction verbale* dans les années 1990. Elle ne s'inscrit volontairement pas dans un courant particulier et s'annonce en faveur d'une approche éclectique de l'interaction (Orlacher, 2007, p. 97) qui s'appuie sur un panel d'outils qu'elle juge appropriés à ses objectifs :

Ces outils peuvent relever de l'analyse du discours ("école de Birmingham" et "école de Genève" principalement), de la pragmatique (Grice, théorie des actes de langage, pragmatique contrastive), et bien sûr des différents courants interactionnistes : analyse conversationnelle mais aussi ethnographie des communications (Hymes), sociologie interactionnelle (Gumperz), microsociologie (Goffman) et ses prolongements dans la théorie de la politesse linguistique (Brown & Levinson), etc. (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 23).

En 2005, elle choisit d'opter pour *discours-en-interaction* – pour renvoyer au “*Talk-in-interaction*” de l'analyse conversationnelle, et avec trait d'union parce qu'il s'agit d' « une lexie » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) – pour faire référence au « vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière » (2011, p.14). Elle revendique, dans l'avant-propos de son ouvrage éponyme, que le discours-en-interaction « ne relève pas » de l'analyse conversationnelle (*conversation analysis*). L'analyse des interactions (ADI) a « par définition pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif ». Elle « s'intéresse en priorité aux types de discours qui présentent le plus fort degré d'interactivité » et lui revient « de décrire aussi toutes les autres formes d'interactions communicatives » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, chapitre 1, 2.2). La communication en classe en est un exemple.

2.2.6. Synthèse intermédiaire : choix de la terminologie utilisée

Dans cette recherche, pour faire référence à l'ensemble des prises de parole des enseignements novices, j'emploierai le terme *discours*, selon la définition qu'en donne Maingueneau (2009, p.45), à savoir l'usage restreint de « la langue définie comme système

partagé par les membres d'une communauté linguistique », en l'occurrence ici les membres de la communauté scolaire (enseignants, élèves et autres représentants de l'institution). J'étudierai le **discours** des enseignants novices dans le cadre particulier du **polylogue pédagogique institutionnel** (Bouchard, 2005) que constituent les interactions de classe.

2.3. Étude des interactions: les différentes approches

Le domaine de l'interaction n'est ni homogène, ni bien délimité. Il relève d'approches variées qui s'influencent et partagent des outils et des intérêts communs.

2.3.1. L'approche pragmatique

L'histoire de la pragmatique remonte à l'antiquité grecque et trouve sa source dans la rhétorique, « la plus ancienne discipline de l'usage discursif du langage » (Ricœur, 1986, p. 144). Plusieurs critères décrivent la rhétorique. Tout d'abord, les situations typiques qui définissent les genres du discours. Aristote en distingue trois : le discours judiciaire – pour accuser et défendre –, le discours délibératif – pour persuader et dissuader –, et le discours démonstratif ou épideictique, dont la fonction est de louer, de séduire et de blâmer (Ricœur, 1986, p. 144). Dans son traité *La Rhétorique*, Aristote conçoit cette technique oratoire comme un outil ambivalent, pouvant aussi bien être utilisé à bon qu'à mauvais escient. Pour Platon, dans *Le Gorgias*, la rhétorique est l'art de la manipulation et du mensonge. Il dénonce le rôle joué par les Sophistes – qui l'utilisent pour leur intérêt personnel et sans aucune considération éthique – auxquels il oppose la recherche de la vérité, dans le respect des règles de l'éthique. De fait, la maïeutique socratique pourrait être interprétée comme une sorte de rhétorique manipulatoire, mais son objet est de faire émerger la vérité dans l'esprit même de l'interlocuteur, ce qui relève de l'évidence, de la preuve. Selon Ricœur, le deuxième critère est :

Le rôle joué par l'argumentation, c'est-à-dire par un mode de raisonnement situé à mi-chemin de la contrainte du nécessaire et de l'arbitraire du contingent. Entre la preuve et le sophisme règne le raisonnement probable, dont Aristote a inscrit la théorie dans la dialectique, faisant ainsi de la rhétorique « l'antistrophe », c'est-à-dire la réplique de la dialectique (p. 145).

Le dernier critère, celui de la dimension persuasive de l'argumentation, assombrit quelque peu l'image de la rhétorique :

La visée de l'argumentation demeure la persuasion. En ce sens la rhétorique peut être définie comme la technique du discours persuasif. L'art rhétorique est un art du discours agissant. À ce niveau aussi, comme à celui du speech-act, dire c'est faire.

L'orateur ambitionne de conquérir l'assentiment de son auditoire et, si c'est le cas, de l'inciter à agir dans le sens désiré. En ce sens la rhétorique est à la fois illocutionnaire et perlocutionnaire.

Ce trait est partagé par Kerbrat-Orecchioni (2008/2016) qui écrit : « d'Aristote à Perelman, la rhétorique se définit comme l'étude de l'art de persuader par le discours » (p. 5).

L'intérêt pour ce qu'on appelle aujourd'hui la dimension pragmatique du langage jaillit au début du siècle dernier dans des champs de recherche ayant à voir avec les sciences du langage : la rhétorique, la stylistique, la sémiotique, la sociologie du langage, et la philosophie du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 32). La pragmatique ne constitue donc pas un champ théorique homogène et relève plutôt d'un continuum de théories. On distingue deux principaux courants : la pragmatique philosophique et la pragmatique linguistique. Sarfati et Longhi (2011, p. 126) décrivent cette dernière comme « l'ensemble des théories élaborées dans le cadre de la linguistique, à partir de l'intégration des concepts et perspectives de travail de la philosophie du langage ordinaire » et utilisent l'expression « pragmatique du langage » pour désigner « l'ensemble des modèles de type pragmatique ayant pour objet l'étude de différents aspects du langage ». Selon Maingueneau (2009, p. 101), le terme pragmatique désigne une branche de la linguistique ainsi qu'un mode d'appréhension du langage. La pragmatique linguistique « étudie un ensemble de phénomènes, regroupés dans un composant dit précisément pragmatique, à côté des composants phonétique, sémantique et syntaxique ». Ce composant pragmatique est issu du découpage de Morris (1938) qui a distingué « trois domaines dans l'appréhension de tout langage, formel ou naturel : 1) la syntaxe, qui concerne les relations des signes aux autres signes ; 2) la sémantique, qui traite de leurs relations avec la réalité ; 3) la pragmatique qui s'intéresse aux relations des signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets » (Maingueneau, 2009, p. 101). La définition de Morris permet à la notion de contexte de faire son retour en linguistique. On étudie alors des énoncés dans des situations communicatives particulières. Pour citer Moeschler et Reboul, (1994, p. 17), la pragmatique linguistique est définie « comme l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique ». Ceci englobe donc des phénomènes comme la modalisation, l'implicite, les actes de langage, les tropes, ...

Pour Kerbrat-Orecchioni (2008/2016, p. 1-2), la pragmatique est une approche des sciences du langage, définie comme « l'étude du langage en acte ». Il s'agit de l'étude du « langage envisagé comme un moyen d'agir sur un contexte interlocutif, et permettant l'accomplissement d'un certain nombre d'actes spécifiques dits en anglais *speech acts* », soit

tout acte réalisé au moyen du langage. Le langage est certes un moyen d'action, mais c'est surtout un moyen pour les individus d'interagir et d'exercer ainsi leur influence les uns sur les autres, de « changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 2). On peut alors parler de « pragmatique interactionniste ».

2.3.2. Les actes de langage

La théorie des actes de langage – parfois appelés actes de parole, voire actes de discours, – est une des notions majeures de la pragmatique linguistique. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 10), ses postulats et ses concepts font maintenant partie intégrante de la « boîte à outils » du linguiste. Un acte de langage est « la plus petite unité réalisant par le message une action (ordre, requête, assertion, promesse, ...) destinée à modifier la situation des interlocuteurs. En outre, l'allocutaire ne peut l'interpréter que s'il reconnaît le caractère intentionnel de l'acte du locuteur » (Maingueneau, 2009, p. 15).

Austin est à l'origine de la théorie des actes de langage avec la publication en 1962 d'un recueil de conférences intitulé *How to do things with Words*³⁴. Il découvre et définit tout d'abord les énoncés performatifs qui accomplissent ce qu'ils dénomment, c'est-à-dire qui font ce qu'ils disent faire du seul fait de le dire. Ainsi, dire « je déclare la séance ouverte » exécute une action d'ouverture par la seule énonciation de la phrase et « je te promets de venir », accomplit l'acte de promesse. La poursuite de ses recherches sur les énoncés performatifs, amène Austin à constater que tout énoncé possède une certaine valeur d'acte, une valeur illocutoire – de promesse, d'ordre, d'offre, d'excuse, de question, etc. – qui lui permet d'avoir une influence sur les allocutaires, « dire c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'influencer autrui et de transformer le contexte interlocutif » (Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 10). Lors de sa huitième conférence, Austin (1972, p. 181) définit trois actes différents :

- 1) l'acte locutoire qui « n'est qu'un aspect de la parole, faisant abstraction de ceux qu'elle présenterait en tant qu'illocution ou perlocution : c'est tout simplement l'acte *de* dire quelque chose » ;
- 2) l'acte illocutoire qui, « *en plus* de tout ce qu'il fait en tant qu'il est aussi une locution (*i.e.* en tant qu'il *dit* quelque chose), produit quelque chose EN disant (d'où le préfixe *il*) » ;

³⁴ Titre traduit en français en 1970 par *Quand dire, c'est faire*, Paris : éditions de Seuil.

3) l'acte perlocutoire qui, *en plus* de faire tout ce qu'il fait en tant qu'il est aussi une locution (*i.e.* en tant qu'il *dit* quelque chose), produit quelque chose « PAR le fait » de dire (d'où le préfixe *per*) Ce qui est produit n'est pas alors cela même qu'on dit qu'on produit. (« je t'avertis », par exemple, est une perlocution si celui à qui je parle est *effrayé* – et non simplement averti – par mes paroles.) ».

Searle rend populaire l'expression « *speech acts* » avec la parution de son ouvrage éponyme³⁵ publié en 1969. Il s'appuie sur les travaux d'Austin, les systématise et introduit la notion d'exprimabilité, qui est le « principe selon lequel tout ce que l'on peut vouloir signifier peut être dit » (Searle, 1972, p. 55). Il fait l'inventaire et la classification des actes pouvant être accomplis par des moyens langagiers et met en avant cinq catégories d'actes : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs et décrit pour chaque catégorie d'actes – indirects, conventionnels ou non, etc. – leur réalisation linguistique ainsi que les *conditions de réussite* auxquelles ils sont soumis. Il introduit et définit la notion d'acte de langage indirect, « expression elliptique pour un acte de langage formulé indirectement, sous couvert d'un autre acte de langage » (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 52). Le locuteur peut s'exprimer de manière indirecte : « quand dire, c'est faire plusieurs choses à la fois (informer d'un fait, et susciter une conduite) ; quand dire c'est faire une chose sous les apparences d'une autre » (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 33). Une même structure linguistique peut révéler des valeurs illocutoires différentes : un acte de langage comme l'ordre par exemple, peut avoir l'apparence d'un autre acte de langage. C'est le cas avec l'exemple « tu peux me passer le sel ? » (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 39), qui est un ordre sous la forme d'une question. Searle distingue également les réalisations indirectes conventionnelles et non conventionnelles. Quand la valeur dérivée se substitue à la valeur littérale, on parle alors de trope illocutoire. C'est le cas de l'énoncé « on étouffe ici ! » qui signale à l'interlocuteur qu'on veut qu'il ouvre la fenêtre. La pluralité illocutoire conduit souvent à des négociations voire à des malentendus (sous-interprétation, interprétation erronée) entre les interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 42-49).

³⁵ Titre traduit en français en 1972 par *Les actes de langages*, Paris : Hermann.

2.3.2.1. Utilité de la notion d'acte de langage en didactique des langues

La notion d'acte de langage est utile aux chercheurs traitant d'objets langagiers à l'instar des chercheurs en sciences du langage, mais aussi, et plus particulièrement, en analyse du discours ou en didactique des langues. Selon Kerbrat-Orecchioni (2008/2016, p. 161-164), « avec l'introduction, dans les années 70, de l'approche 'communicative' ou 'fonctionnelle'(cf. 2.6.1) en didactique des langues étrangères, les actes de langage font une entrée en force dans les manuels et autres méthodes de français langue étrangère. ». En 1976, la troisième section du volume collectif *Un niveau-seuil : systèmes d'apprentissages des langues vivantes*, publiée par le Conseil de l'Europe, est consacrée aux actes de parole. Dans la présentation générale on peut lire :

Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations peuvent être appelés *actes de parole*. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte de précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant et en écrivant.

Même si la catégorisation et le classement des actes de parole présentent bien des difficultés, il paraît intéressant, dans la perspective qui est la nôtre, de faire appel à ce concept pour rendre compte de l'utilisation d'une langue par les locuteurs et pour caractériser des objectifs d'apprentissage, si on fixe à ce dernier des finalités fonctionnelles. L'important pour l'apprenant est d'être apte à effectuer dans la langue étrangère un certain nombre d'opérations qu'il est à même de réaliser dans sa langue maternelle en présence d'autres interlocuteurs. À cet égard, les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir. (Coste et al., 1975, p.18-19, cités dans Kerbrat-Orecchioni (2008/2016, p. 161).

Ces recommandations sont alors intégrées par les didacticiens dans les manuels, notamment ceux conçus durant l'approche communicative.

2.3.2.2. Les actes dans les manuels scolaires d'anglais

La majorité des manuels sont découpés en unités dites « actes de langage », « actes de parole », « actes de communication », « savoir-faire » ou « fonctions langagières », tels que :

se présenter, saluer et prendre congé, demander/donner des renseignements, exprimer un désir ou un besoin, accepter et refuser, donner un ordre, faire une offre, souhaiter quelque chose à quelqu'un, inviter et répondre à une invitation, s'excuser et exprimer des regrets, etc. Ces différents actes sont envisagés dans le cadre de situations communicatives plus ou moins stéréotypées, leurs différences de réalisation linguistique étant mises en relation avec les particularités du contexte et la nature des rôles sociaux tenus par les locuteurs en présence (Kerbrat-Orecchioni, 2008/2016, p. 161).

Bien que ce découpage ait été critiqué par les détracteurs de l'approche communicative, on le retrouve aujourd'hui dans l'approche actionnelle sous l'étiquette de la compétence pragmatique.

2.3.3. Les approches dites interactionnistes

Le terme *interaction* est apparu pour la première fois en 1929 dans les travaux de Bakhtine, qui, à travers l'analyse de l'œuvre de Dostoïevski, oppose la conception marxiste de la construction sociale du sujet à l'individualisme :

« Quelle que soit la composante de l'expression-énonciation que nous considérons, elle sera déterminée par les conditions réelles de l'énonciation en question, c'est-à-dire avant tout par la situation sociale la plus immédiate. En effet, l'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et, même s'il n'y a pas d'interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. [...] Tout mot constitue justement le produit social de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. » (1929 /1997, p. 123).

Après avoir suscité l'intérêt des champs disciplinaires de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie, les interactions verbales sont devenues, depuis les années 1970, un sujet d'étude des linguistes. Aujourd'hui, l'analyse des interactions est un domaine d'étude interdisciplinaire intégrant différents types d'approches et d'outils complémentaires.

Après une rapide présentation des concepts développés par Bakhtine, un panorama des diverses approches permettra de mieux appréhender les courants d'appartenances linguistiques.

2.3.3.1. Bakhtine et le dialogisme

Longtemps restée dans l'ombre faute d'avoir été traduite, l'œuvre de Bakhtine (1895-1975) occupe depuis les années 1960 une place majeure, tant dans le domaine de la littérature (Calabrese-Steimberg, 2010) que dans celui de la linguistique (Bres, 1999) – et notamment dans la pragmatique (Ducrot, 1984). Bakhtine est à l'origine du concept de *polyphonie* – développé dans *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (1929) et associé à la construction romanesque pour décrire l'œuvre de Dostoïevski (Calabrese-Steimberg, 2010, p. 1) – et du *dialogisme*, introduit dans *Esthétique et théorie du roman* (1934/1978) et *Esthétique de la création verbale* (1979/1984). C'est ce deuxième concept qui retient notre attention.

Selon Bakhtine (1979/1984, p. 299) un énoncé est toujours une réponse. Son expression « manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le

rapport du locuteur aux énoncés d'autrui. Les formes de réactions-réponses qui remplissent un énoncé sont extraordinairement variées et, jusqu'à présent, elles n'ont jamais été étudiées » Bres et Nowakowska (2010), définissent le dialogisme comme :

l'orientation constitutive de tout discours vers d'autres discours. Cette orientation se manifeste sous la forme d'une triple interaction dialogique : *interdiscursive* (le locuteur, dans sa saisie d'un objet, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction) ; *interlocutive* (le locuteur s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper) ; et *autodialogique* (le locuteur est son premier interlocuteur dans le processus de l'auto-réception) ; et se réalise sous la forme de nombreux marqueurs.

Pour Calabrese-Steimberg (2010, p. 2), le dialogisme régit la pratique langagière dans la mesure où les énoncés font partie d'un « réseau d'interaction » car « notre discours rencontre les discours antérieurs qui ont été produits par rapport à ce même sujet. Puisque tous les mots ont déjà existé dans la bouche d'un autre énonciateur, nous parlons avec les mots des autres, car 'il n'existe plus, depuis Adam, d'objets innommés, ni de mots qui n'auraient pas déjà servi' (Todorov, 1981) ». Nous sommes donc en situation de dialogue à chaque fois que nous prenons la parole puisque nous le faisons en fonction d'un interlocuteur, présent ou non. « Se constituant dans l'atmosphère du "déjà dit", le discours est déterminé en même temps par la réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue » (Bakhtine, 1934/1978, p.103)

Bakhtine montre que l'être humain est foncièrement dialogique. Selon Kryszewski (1984), le sujet parlant, en dialogue constant avec les autres, mêmes dans les moments de silence, est :

un centre illusoire et fictif, déséquilibré par la langue, aux prises avec la fuite et le retour de *sa* parole, qui ne lui appartient pas en propre. La substance discursive est tout aussi privée que publique. Elle est disséminée dans le social, citationnelle, polémique, convergente et divergente en fonction des pressions du social.

On comprend ici que le discours des enseignants d'anglais novices rencontre les discours antérieurs produits sur les sujets abordés, car ces locuteurs ne sont « qu'une instance du discours qui s'est déjà tenu ailleurs » (Plantin, 2016, p. 323). Ainsi on retrouve dans leur discours celui de l'institution, mais aussi celui d'anciens professeurs auxquels ils se réfèrent le temps de se forger leur propre identité professionnelle. Selon Plantin (2016, p. 323) « dans la théorie de la *polyphonie*, le « for intérieur » est vu comme un espace dialogique, où une proposition est attribuée à une « voix », par rapport à laquelle le locuteur se situe ». L'identité professionnelle des enseignants stagiaires étant en cours de construction (Lemarchand-Chauvin, 2018), on peut imaginer que les voix de l'enseignant et celle de l'étudiant vont être perceptibles dans leur discours.

2.3.3.2. Les approches du champ de la psychologie et de la psychiatrie

Dans les années 1950, l'école de Palo Alto aux Etats-Unis (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.58) développe le concept de la « causalité circulaire » dans un objectif thérapeutique. Ils considèrent qu'il n'est possible d'agir sur les troubles du comportement d'un individu – dont environnement ou système lui-même dysfonctionne – qu'en intervenant sur son environnement. Ceci les amène à élaborer une théorie de la communication (Traverso, 1999/2013, p. 8) basée sur l'importance de la multicanalité, la notion de *double bind* (« double contrainte ») et la distinction entre « contenu » et « relation ». Ces notions, ont toutes aujourd'hui une importance pour l'analyse des interactions.

2.3.3.3. Les approches des champs de sociologie, de l'ethnologie et de l'anthropologie

Ces différentes approches sont les plus diversifiées et les plus importantes.

- L'ethnographie de la communication

L'ethnographie de la communication a été fondée par Hymes en réaction à la conception du langage de Chomsky (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 59), et oppose donc compétence linguistique et compétence communicative : parler une langue n'est pas uniquement en connaître le système, mais c'est également en maîtriser les usages en fonction du contexte. Pour Hymes, – suivi par un ensemble de chercheurs parmi lesquels on retrouve Gumperz et Goffman, – l'ethnologie de la communication est « caractérisée par l'application des méthodes de l'ethnographie à l'étude de l'interaction communicationnelle » (Longhi & Sarfati, 2011, p. 58), elle est donc ancrée autant dans l'anthropologie que dans la linguistique. Son but est de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, d'étudier les comportements communicatifs, ainsi que le fonctionnement du langage en situation (Traverso, 2013, p. 9-10). En 1962, Hymes propose le premier modèle de description des situations de communication, appelé SPEAKING, qui influence encore les modèles actuels. Ce modèle montre les nombreux paramètres du contexte qui entrent dans la co-construction des interactions :

Setting : le cadre spatio-temporel et/ou psychologique de l'interaction
Participants : les participants présents prenant part ou non aux échanges
Ends : les objectifs, le but et le résultat
Acts : les actes de langage. Les thèmes et la forme
Key : la tonalité ou le genre du discours
Instrumentalities : les canaux de la communication et les codes associés
Norms : les normes d'interaction et d'interprétation

Gumperz (1989), co-fondateur de l'ethnologie de la communication s'est intéressé à l'alternance codique (*code switching*) dans les interactions (cf. 7.3).

Le sociologue Goffman a contribué à l'analyse pragmatique des interactions en développant des théories sur les rituels – *interaction rituals* – (1974), les cadres participatifs – *participation framework* – (1964) et la représentation dramaturgique – *theatrical performances* – (1973). L'idée selon laquelle les interactions sont régies par des règles ou rituels – comme la politesse, les salutations – établis pour préserver la face (*Face Flattering Acts*) de l'interlocuteur et donc ne pas la menacer (*Face Threatening Acts*), sont particulièrement pertinentes pour les analyses, notamment dans le cadre de cette recherche.

- L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle

L'ethnométhodologie, développée par Garfinkel (1967), est une branche de la sociologie et de l'ethnographie. Elle a pour objectif de décrire les méthodes (« méthodo ») – c'est-à-dire les procédures, les savoirs et les savoir-faire – qu'utilisent les membres d'une société donnée (« ethno ») pour gérer la communication et ses problèmes au quotidien (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 61). Ceci permet d'accéder et d'analyser les comportements et échanges routiniers d'une communauté, considérés comme allant de soi, et de comprendre comment les individus définissent et construisent les catégories et identités sociales.

L'analyse conversationnelle, centrée sur les échanges de parole entre les individus, s'est développée au sein de l'ethnométhodologie, notamment par Sacks et Schegloff (1974). Elle s'intéresse à la séquentialisation – c'est à dire à l'ordre établi par les interactants –, ce qui a permis de dégager les principes récurrents, notamment pour débiter ou clore une conversation et pour gérer les tours de paroles (Traverso, 1999/2013, p. 9).

2.3.3.4. Les approches linguistiques

Les diverses approches évoquées précédemment et leurs problématiques interactionnistes ont influencé les courants linguistiques, ouverts à différents champs d'intérêt. Si les approches linguistiques des interactions se concentrent plus particulièrement sur le contenu verbal, elles s'intéressent aux usages du langage et donc aux aspects extralinguistiques d'ordres ethno/anthropo-sociologique, psychologique, et ont recourt à des

outils communs, comme l'énonciation³⁶, le principe de coopération de Grice³⁷ et les actes de langage (Traverso, 1999/2013, p. 11).

2.3.3.5. Conclusion intermédiaire

Toutes ces approches s'entendent sur un certain nombre de points. Elles conçoivent le langage comme une pratique sociale, régie par des codes et partent du postulat que l'interaction verbale relève d'une co-construction, qu'elle est multicanale (canal verbal, paraverbal, non verbal) et qu'à chacun de ses canaux correspond un code social. Les chercheurs s'inscrivant dans ces approches se rejoignent également dans leur utilisation d'un corpus constitué d'un matériel authentique oral (enregistrements audio ou vidéo). Ces éléments seront pris en compte pour cette recherche.

2.4. Étude des interactions: les sept pôles

Une véritable coordination se met en place durant les interactions. Chacun parle à tour de rôle, en alternance (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). Les tours de parole suivent des règles qui régissent l'organisation « séquentielle » de l'interaction, ce qui permet de limiter les silences ainsi que les chevauchements. Les micro-pauses servent de signal pour que le récepteur prenne à son tour la parole (Traverso, 1999/2013, p. 30-32).

Pour définir et analyser ce qui caractérise les interactions, on peut suivre le modèle SPEAKING de Hymes (cf. 2.3.3.3) ou s'appuyer sur « ce qui distingue les usages ordinaires des termes 'conversation', 'dispute', 'débat', etc. » (Bigot, 2018, p. 9). Prenant ancrage dans les travaux antérieurs de Hymes, Kerbrat-Orecchioni et Traverso, Bigot relève « sept pôles » caractérisant les interactions : le cadre spatio-temporel, les participants, les thèmes de l'échange, le degré de formalité, les buts de l'interaction, l'axe consensus-conflit et le matériau sémiotique et les langues de l'échange (Bigot, 2018, p. 9-15).

³⁶ « Selon Benveniste, l'énonciation est l'élément historique par le fait qu'un énoncé a été produit, c'est-à-dire qu'une phrase a été réalisée. L'énonciation, qui est l'acte même de produire un énoncé, accomplit ce que Benveniste qualifie de « conversion du langage en discours » (1966, P. 254) » (Longhi & Sarfati, 2011, p. 56-57).

³⁷ « Le principe de Grice permet d'expliquer le fonctionnement des implicites conversationnels, qui s'ajoutent, dans les échanges, aux présupposés linguistiques » (Traverso, 1999/2004, p. 13)

2.4.1. Le cadre spatio-temporel

Le cadre spatio-temporel joue un rôle fondamental. Le lieu – public ou privé, ouvert ou fermé, institutionnel ou informel, voire différent comme lors d’une conversation téléphonique – exerce une influence sur l’interaction. L’agencement et l’organisation de l’espace qui déterminent la disposition des personnes (face à face, autour d’une table ronde, derrière un guichet...) ont également un rôle. Quant au moment et à la durée, ils peuvent être libres (possibilité de prendre son temps) ou contraints (nécessité de tronquer l’interaction), choisis ou imposés, habituels ou exceptionnels (Bigot, 2018, p. 9 ; Traverso, 1999/2013, p. 18-19).

On voit ici l’influence que le cadre institutionnel de la salle de classe a sur le discours des enseignants novices d’anglais. Le discours peut varier selon la disposition de la salle.

2.4.2. Les participants

Le nombre de participants intervenant dans l’interaction influe sur son déroulement et notamment sur la circulation de la parole. Lorsque les participants sont nombreux (cérémonie, réception), il n’est pas simple de trouver sa place ni/ou d’attendre son tour de parole. Il peut alors se créer des conversations parallèles. Les rôles des participants dans l’interaction peuvent être symétriques ou complémentaires (cas des interview) ou asymétriques. On différencie les participants ratifiés (*ratified*) des participants non ratifiés (*bystanders*). Parmi les premiers, les participants directs (*addressed recipients*) sont actifs et d’autres plus passifs ou indirects (*unaddressed*). Ces rôles sont amenés à changer au cours de l’interaction. La deuxième catégorie comprend des spectateurs (*overhearers*), voire des auditeurs intrus, épieurs (*eavesdroppers*) (d’après un schéma de Goffman repris et commenté par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 86-88). Il arrive qu’un participant s’adresse à une personne pour faire passer un message à une autre, « que le destinataire qui en vertu des indices d’allocution fait en principe figure de destinataire direct, ne constitue en fait qu’un destinataire secondaire, cependant que le véritable allocutaire, c’est en réalité celui qui a en apparence statut de destinataire indirect » (p. 92) – ex : cas d’un parent qui parle à son enfant et dont les propos sont à l’intention de l’autre parent). Ce procédé est appelé « trope communicationnel » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.92- 94).

Deux axes régissent l’interaction. Le premier, horizontal, est appelé « axe de la proximité/distance dont une extrémité est la rencontre entre anonymes et l’autre la relation entre intimes » (Traverso, 1999/2013), p. 18). Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 125) parle de

« relation ‘cognitivo-affective’ » entre les participants qui selon leur degré de proximité peuvent recourir à des implicites (signes de connaissances partagées), à un jargon spécifique (appartenance à la même communauté) et/ou à certaines postures mimo-gestuelles. Le deuxième axe est vertical, c’est « [l’] axe de pouvoir, qui concerne la dominance entre les participants, leur relation pouvant être plus ou moins égalitaire ou hiérarchisée » (Traverso, 1999/2013, p. 18). Kerbrat-Orecchioni (2008/2016, p. 69-71) nomme « taxèmes » ou « taxème de position haute » les comportements verbaux, para-verbaux et non-verbaux qui dénotent d’une position hiérarchique. Le statut, c’est-à-dire les caractéristiques stables des participants (le genre, la profession, l’âge, la situation familiale, etc.), a aussi son importance dans les échanges et une caractéristique pourra être mise en avant selon la nature de l’interaction.

Dans le cadre de la classe d’anglais, les participants sont nombreux et doivent donc attendre leur tour de parole car il s’agit d’un polylogue institutionnel, et donc de niveau inégal, soumis à des règles et des échanges spécifiques au cours duquel les différents participants ont un rôle précis (Bouchard, 1998, 1999, 2005). L’attente peut engendrer des conversations parallèles – bavardages – et amener les élèves à ne plus être concentrés. Tous les élèves sont des participants ratifiés, directs et indirects à tour de rôle. La relation « cognitivo-affective » entre enseignant et élèves est bonne tout en n’étant pas familière. Au fur et à mesure de l’année, enseignant et élèves se créent une culture de classe et peuvent ainsi recourir à des implicites. Parallèlement, un jargon (verbal, non verbal, mimo-gestuel) se met en place. Cependant la situation n’est pas égalitaire sur l’axe du pouvoir et l’enseignant a une posture d’autorité, comme en atteste les « taxèmes de position haute » : enseignant vs élèves, adulte vs enfants, debout vs assis, etc.

2.4.3. Les thèmes de l’échange

Ils peuvent être prévus, tabous, obligés par le lieu et les circonstances (ex : à l’occasion d’une naissance, à la maternité on parlera du bébé). Ils peuvent aussi être régis par les conventions sociales (Bigot, 2018, p. 11-12).

Dans le cadre de la classe d’anglais, polylogue institutionnel (Bouchard, 1998, 1999, 2005), les thèmes sont régis par l’enseignant en lien avec les instructions officielles.

2.4.4. Le degré de formalité

Le degré de formalité varie en fonction des circonstances. Selon Bigot (2018), certains critères permettent de l’évaluer : « la présence plus ou moins forte de rituels, les registres de

langue attendus, les contraintes qui s'exercent ou non sur l'occupation de l'espace, le caractère plus ou moins réglé de la circulation de la parole, du développement des thèmes, de l'ouverture et de la clôture de l'échange, de manière générale le caractère plus ou moins préparé, planifié de l'interaction » (p. 12-13). Certaines interactions peuvent combiner des aspects formels et informels, un ton familier. Le ton, qui correspond au K (KEY) du modèle SPEAKING de Hymes, est pour Kerbrat-Orecchioni un critère lié mais distinct de l'axe de la formalité, auquel elle inclut le « caractère plus ou moins ludique ou sérieux de l'interaction et le caractère consensuel vs conflictuel de l'échange », que Bigot et Vion considèrent comme un paramètre à part (Bigot, 2018, p. 12).

Le cours d'anglais est régi par des rituels (Bouchard, 1998, 1999, 2005, 2009), un registre de langue attendu. Les interactions sont orientées par les objectifs linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques des enseignants. Le ton varie en fonction de l'ambiance de classe (présence ou absence de conflits) et des thématiques abordées et des objectifs socioculturels visés.

2.4.5. Les buts de l'interaction

Le but de l'interaction correspond à la raison pour laquelle les participants se réunissent. On peut interagir pour le plaisir, pour maintenir ou approfondir les liens sociaux (objectif interne) mais aussi pour convaincre, arriver à ses fins, comme dans le cadre d'une transaction par exemple (objectif externe).

Les enseignants d'anglais novices ont des objectifs externes lorsqu'ils interagissent avec les élèves. C'est le cas lorsqu'ils donnent des consignes, mettent en œuvre les diverses tâches et activités et également lorsqu'ils font de la gestion de classe.

2.4.6. L'axe consensus-conflit

Bigot (2018) introduit l'idée d'un axe reliant deux pôles opposés, le consensus et le conflit, l'un et l'autre à éviter au risque de mettre fin à la discussion. Elle précise qu'« un dissensus minimal est nécessaire pour justifier l'échange. Si l'on est d'accord sur tout, et que l'on sait exactement les mêmes choses, pourquoi communiquer ? » (p. 13).

Durant le cours d'anglais, l'enseignant veille à conserver le « dissensus minimal » permettant aux élèves d'interagir. Donner son opinion, argumenter, fait partie des compétences pragmatiques que l'enseignant doit amener les élèves à développer.

2.4.6. Le matériau sémiotique et les langues de l'échange

Les ressources sémiotiques, verbales, para-verbales et non-verbales sont essentielles pour caractériser les échanges. La gestualité, les mimiques, la prosodie sont autant d'atouts pour l'analyse des interactions. L'émetteur s'adresse au récepteur verbalement en orientant son corps et son regard vers lui. Le récepteur lui renvoie à son tour des « signaux d'écoute », des « feed-back » (Cosnier, 1994/ 2006). Ces signaux régulateurs se réalisent de façons diverses qui peuvent être non verbales (hochement de tête, regard, sourire, froncement des sourcils, changement de position), vocales (ex : « mhm »), ou verbales (exclamation ou approbation – « oui », « okay », « ouais », « d'accord », « super » –, qui peuvent être reprises avec ou sans reformulation, par un autre locuteur). Selon Cosnier (1994/ 2006), les régulateurs verbaux sont généralement associés à un signe non verbal. La production par les interactants de régulateurs et de phatiques est un signe d'approbation mutuelle.

Bigot (2018) s'interroge également sur « la place qu'occupe la langue de l'échange dans les répertoires des participants (L1, L2, L3 ?) et le degré de sécurité ou d'insécurité linguistique des participants dans cette langue ou variété de langue » (p. 14).

On comprend ici l'importance des ressources sémiotiques, verbales, para-verbales et non-verbales pour les enseignants novices d'anglais qui peuvent les utiliser pour dynamiser leur cours, pour faciliter l'accès à la compréhension (Tellier, 2006) et à la mémorisation de leurs élèves, mais aussi pour faire passer des consignes et gérer la classe. La langue des échanges, et donc l'alternance codique, sera abordée dans la partie 2.6.

2.5. Étude des interactions: caractéristiques du discours des enseignants d'anglais

2.5.1. Préambule

Un cours, qu'il soit de langue ou de toute autre discipline, relève de la communication didactique que Cicurel (2011, p. 21) définit comme « ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents ». Selon Ali Bouacha (1984, cité dans Cicurel, 2011), un cours est une « intervention cognitive réglée » pendant laquelle l'enseignant, participant expert se doit de mettre en discours ses connaissances et compétences et de les partager avec ses élèves : « je dis [que P] pour que tu le saches » (Ali Bouacha, 1984, p. 42, cité dans Cicurel, 2011, p.21). Les interactions de classe, à visée

didactique, sont régies par un contrat didactique³⁸ (Py, 1991). On retrouve dans ces interactions les sept pôles développés par Bigot (2018). Chaque séance de cours, dont le découpage temporel est « dicté par l'horloge » (Bigot, 2018, p. 27), s'inscrit dans une séquence d'enseignement, c'est-à-dire dans une « série » qui constitue une « histoire interactionnelle » (p. 28). Les enseignants du second degré³⁹ dispensent des cours d'une durée de 55 minutes, voire de 90 minutes dans certains établissements, à des classes dont les effectifs peuvent monter jusqu'à 35 élèves. On notera dès maintenant qu'il existe deux sortes d'approches : une approche classique, héritage des méthodes d'enseignement des décennies antérieures dans laquelle le cours repose sur la position haute de l'enseignant, et une autre, plus présente chez les enseignants de langue, qui reconsidère la répartition des rôles entre élèves et professeurs et qui en modifie la distribution au profit des « objectifs de développement de la compétence à communiquer en L2⁴⁰ » (Bigot, 2018, p. 47). Cette dernière fera plus particulièrement l'objet des deux paragraphes suivants.

Les cours suivent habituellement le schéma organisationnel ou « déroulement ritualisé » (Cicurel, 2011, p. 26) suivant⁴¹ : entrée des élèves avec accueil ritualisé, annonce des objectifs de la séance, rappel du cours précédent et contrôle des connaissances, activité du jour généralement adossée à un support écrit, audio ou vidéo, régulation de la prise de parole par un système d'alternance des tours de parole, trace écrite du cours, dictée des devoirs à faire à la maison, et clôture du cours. Dans un schéma d'intervention classique l'enseignant ouvre et clôt la séance, restructure et reformule les échanges, il crée donc ainsi des « contraintes locutoires, illocutoires, référentielles et thématiques » (Bouchard, 1999, p. 13). Le discours enseignant est produit par le professeur-locuteur à destination d'élèves-participants ratifiés, « même si un interlocuteur peut-être plus 'visé' à certains moments que les autres, avec les tropes communicationnels envisageables » (Bouchard, 2005, p.2). Le but de l'enseignant, « vecteur d'information », « meneur de jeu » et « évaluateur » (Dabène, 1984b), est de faire

³⁸ « Accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation des savoirs » (Cicurel, 2011, p. 24).

³⁹ On peut ici exclure le cas des enseignants d'EPS dont les séances peuvent être plus longues afin de pouvoir se rendre sur les installations sportives.

⁴⁰ Acronyme de Langue Vivante 2. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de l'anglais.

⁴¹ Ce schéma n'est pas valable pour l'EPS. Les cours des disciplines artistiques peuvent aussi avoir une structure différente.

progresser tous les élèves, qui sont « en situation d'action conjointe sinon de co-action » (p.2), qu'ils soient interrogés ou non.

Pour Cicurel (2011, p. 28) le terme « rôle » renvoie au fait de se « conformer à un certain nombre de comportements langagiers mis en œuvre de façon relativement ritualisée dans la relation avec un autre participant dans une situation donnée ». Le statut de l'élève peut être apparenté à un statut professionnel (Bigot, 2018, p. 29), ce qui amène Perrenoud (1994) à parler de « métier d'élève ». Le groupe classe est un groupe d'« adolescents-élèves-apprenants » (Bouchard, 1999, p. 12), un public « captif » qui n'a « pas volontairement choisi de participer à l'interaction » (Bouchard, 1998, p. 3). Ces interactions sont exogènes, inégales (François, 1990), dans la mesure où l'enseignant est un professionnel formé, qui connaît les réponses à ses « questions pédagogiques » (Bouchard, 1998, p.11) – aussi appelées *display questions* (Bigot, 2018, P. 31) – ainsi que leur finalité, face à un groupe d'élèves en formation avec des rôles langagiers attribués par le professeur. L'enseignant occupe la « position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 2010, p. 69-71) « par son âge, son statut, sa détention de savoirs devient (entre autres fonctions) le maître de cérémonie indispensable du polylogue pédagogique » (Bouchard, 2005, p. 3). Il accomplit des actes langagiers de position haute comme les actes de sollicitation – il demande de dire, – et les injonctions – il demande de faire (Cicurel, 2011, p. 29). Selon Bouchard (1999, p.12), Le professeur endosse alors les rôles d'adulte, d'éducateur et d'enseignant face à ses élèves.

Il régule en conséquence les échanges en fonction de ces trois points de vue. L'adulte respecte intuitivement les règles et valeurs communicatives du groupe humain dont il est un représentant (diversité des distributions des droits à la parole et au ... silence). L'éducateur sélectionne dans ces comportements communicatifs ceux qui lui semblent les plus compatibles avec l'institution qui lui délègue pour une part une fonction de formation globale des sujets qui lui sont confiés. [...] L'enseignant enfin dans le cadre de sa discipline et des « moments de la classe », didactiquement repérés, va favoriser tel ou tel comportement communicatif adaptés techniquement à la progression de l'évènement communicatif spécialisé qu'il a appris explicitement à gérer. L'interaction pédagogique est donc bien de ce fait un polylogue, inégal, ritualisé.

Le rôle de l'enseignant, est d'autant plus perceptible qu'il occupe un espace particulier, détaché de celui des élèves, renforcé par la présence d'un bureau, voire d'une estrade (Cicurel, 2011, p. 28). À la mise en œuvre et l'animation des situations d'enseignement et

d'apprentissage⁴², – temps durant lesquels l'enseignant va être un véritable chef d'orchestre, dirigeant et facilitant les échanges, régulant les prises de paroles, introduisant les nouveautés, favorisant les médiations, évaluant les progrès et acquisitions et apportant des corrections, – s'entremêlent des moments où l'enseignant recadre les élèves dont les comportements dérogent à la règle. Le « discours constitutif » est donc ponctué de « discours régulateur » (Kramsch, 1994). En effet, l'enseignant peut être amené à intercaler, au sein d'une même prise de parole, des interventions visant des élèves précis qu'il interpelle alors individuellement pour faire des rappels « disciplinaires » des « droits et devoirs de parole (et donc de silence) » (Bouchard (2005, p. 6). Bouchard qualifie ces interventions de « métonymie conversationnelles » car, même si elles sont dirigées vers des élèves précis, « ce qui est adressé à une partie de l'assistance vaut aussi pour la totalité de cette assistance » (p. 7).

Le discours pédagogique laisse peu de place à l'oralité (Bouchard, 1999, p. 3). Il est « oralographique » (p. 2-3) car il prend ancrage dans l'écrit – préparation de classe écrite, trame du déroulement prévue à l'avance (Bigot, 2018, p. 28), tirée de lectures et d'extraits de manuels ; mise en œuvre en classe prenant appui sur des documents écrits ou iconographiques et adossée aux notes de cours qui la programment – et se termine par de l'écrit (prise de notes du cours). Cette particularité est d'autant plus flagrante chez les enseignants novices qui ne parviennent pas encore à se détacher de leurs fiches de préparation.

Pour structurer au mieux son cours, l'enseignant utilise divers outils discursifs, des procédés énonciatifs, faisant partie de la « tradition orale » (Bouchard, 2005, p. 18) de sa langue d'enseignant. Parmi ceux-ci, on trouve des « marqueurs de structuration conversationnelle, comme les 'alors' » des « évaluations » à l'instar de « bien », « très bien », « excellent », ainsi qu'un certain nombre de mots « brefs, saillants, toniques » (p. 19) ou de formes grammaticales morphologiques ou syntaxiques (p. 21) régulièrement répétés et accentués. Ces procédés visent à fournir aux élèves un guidage clair et à faciliter leur accès aux informations les plus importantes. La prosodie joue donc une part essentielle dans la compréhension, nous y

⁴² Compétence P3 du référentiel de compétences enseignants.

BO du 25 juillet 2013 : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

reviendrons en 2.5.2.1. Ils peuvent également servir d'« appui du discours » au locuteur qui peut avoir besoin de structurer sa pensée et de s'assurer de la présence d'un fil conducteur facilement perceptible – ceci peut être fréquent chez les enseignants novices manquant d'assurance. Le discours enseignant suit un schéma ternaire (Sinclair & Coulthard, 1975 cités dans Bouchard, 2005 et dans Bigot, 2018). Une question pédagogique polylogale initie l'interaction afin que les élèves puissent montrer qu'ils connaissent la réponse. Elle est généralement suivie d'un adressage dilogal, puis d'un feedback qui l'évalue (Bouchard, 2005, p. 6, Bigot, 2018, p. 31).

2.5.2. Caractéristiques des interactions du cours d'anglais

Les interactions didactiques du cours d'anglais se distinguent de celles des autres disciplines. Deux différences sont majeures. Tout d'abord, les cours de langues sont les seuls où « il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude » (Cicurel, 1990, p. 22, citée par Bigot, 2018, p. 70). La L2, ou langue cible, est à la fois le but des apprentissages et le moyen de les construire. Par ailleurs, la langue outil du cours, qui est également l'objet d'étude, « est coupée de l'environnement naturel qui en justifie l'utilisation » (Quivy & Tardieu, 2002, p. 136). En effet, l'enseignement a pour but de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences pour qu'ils puissent s'exprimer sur des sujets variés, du quotidien notamment. Cicurel (2011, p. 65) précise que « ces situations étant *absentes* dans le cadre de la classe de langue, elles ne peuvent être construites que par le moyen de la fiction ».

La classe d'anglais est donc un espace de productions fictionnelles, avec « des mises en scènes de la langue imaginées dans des contextes imaginés » (p. 68), conduites par le discours professoral.

L'enseignant a recours à la langue enseignée autant que faire se peut, lors de tous ses actes de parole (demander de dire, de faire, féliciter, informer, expliquer, reprocher), ainsi que pour faire des commentaires métalinguistiques. Cicurel (2011, p38) mentionne la mise en place d'un « schéma producteur » qui suggère l'idée d'une « structure dynamique encourageant la construction du savoir langagier par l'entremise de tâches discursives à réaliser ». Les interactions sont donc prédéterminées, en fonction de buts à atteindre qui seront évalués (Cicurel, 2011, p. 40-41). L'enseignant de langue doit faire usage des différentes ressources dont il dispose, qu'elles soient gestuelles, articulatoires ou prosodiques, pour faciliter l'accès des élèves à la compréhension (Guimbretière, 2000). Les procédés prosodiques, utilisés par les rhéteurs, sont utiles aux enseignants pour captiver leur auditoire et favoriser la

compréhension (Tellier, 2014), tout comme la gestuelle que nous faisons le choix de ne pas développer pour cette recherche.

2.5.2.1. La voix des enseignants d'anglais

Difficile de parler du discours de l'enseignant sans évoquer sa voix professionnelle. En effet, la qualité de la voix influe sur l'écoute et l'attention des élèves, c'est donc un outil indispensable que l'enseignant doit apprendre à maîtriser et qui n'est pas inné. Pour Pillot-Loiseau (dans Tellier & Cadet, 2014, p. 57), « l'enseignant doit recourir à certaines exigences vocales comme une voix didactique d'intensité plus élevée, d'usage prolongé, avec intention d'agir ». Bento (dans Tellier & Cadet, 2014, p. 48-49) précise que la voix permet de rassurer, de calmer les élèves, de montrer sérénité et confiance. Pour cela, l'enseignant doit « développer une vraie stratégie prosodique » (Guimbretière, dans Tellier & Cadet, 2014, p. 25-26), ce qui implique : jouer sur les variations de débit, l'utilisation des silences, l'intensité (volume) et l'accentuation. Il doit également recourir à plusieurs registres intonatifs pour marquer une différence entre des productions communicatives et son discours métalinguistique. Selon Guimbretière (p. 27) :

La répétition, la demande d'explication, l'explication, la sollicitation, les procédés de correction, etc. doivent être soutenus par des réalisations intonatives spécifiques. Le rituel métalinguistique doit contenir dans sa structure des ingrédients prosodiques particuliers qui, s'ils sont suffisamment codifiés, permettront d'établir une communication métalinguistique contenant plus de paraverbal que de verbal (ou tout au moins autant) dans les premiers temps d'apprentissage. (Guimbretière, dans Tellier & Cadet, 2014, p.27)

Guimbretière (p.27) précise que « selon les activités auxquelles l'enseignant se livre et le type de discours qu'il produit, il se doit de varier son style de parole, en exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue ».

Lorsque la compréhension des élèves est compromise et que décélération du rythme, accentuation expressive, différence de ton et gestuelle ne peuvent aider, l'enseignant peut alors changer de code (cf. 2.6.3 sur l'alternance codique) et choisir de s'adresser aux élèves dans la langue de l'institution, – en l'occurrence en français. Ce changement de langue n'est pas toujours sans incidence sur la voix de l'enseignant. Pillot-Loiseau (dans Tellier et Cadet, 2014, p. 51-66) signale que le passage d'une langue à l'autre en classe n'est pas un acte simple, même si l'enseignant maîtrise à un haut niveau la langue qu'il enseigne et précise qu'« il existe

bien une composante spécifique de la voix propre aux enseignants de langues, liée à l'utilisation simultanée d'au moins deux langues dans le quotidien de ces sujets ».

Il semble intéressant également de noter que de très nombreux enseignants d'anglais, même natifs, tendent à utiliser un anglais non authentique avec leurs élèves. Ils ralentissent leur débit, articulent davantage, évitent les contractions et les liaisons, privilégient les formes fortes aux formes faibles, etc. dans l'objectif de faciliter l'accès à la compréhension. On aboutit donc à ce qu'on pourrait appeler un « anglais de classe », un « état de système transitoire de langue dans l'apprentissage » (Py, 1991, p. 150). On pourrait qualifier ce système linguistique transitionnel (Corder, 1967 ; 1981) à part d'« interlangue professorale ».

Si les enseignants chevronnés maîtrisent ces divers procédés prosodiques et parviennent à repérer les moments où les élèves ont besoin que le professeur intervienne en français, ce n'est pas encore le cas chez les enseignants novices dont les gestes professionnels sont en cours d'acquisition. Par peur de ne pas être compris et ne recourant pas encore suffisamment aux aides prosodiques et gestuelles, les enseignants novices ont tendance à changer de code fréquemment. Ceci peut affecter la qualité de leur cours et l'efficacité de leur gestion de classe. On voit alors changer leur « format interlocutif » signe de l'« accroissement de l'instabilité du polylogue » (Bouchard, 2005, p.6).

2.5.2.2. La voix des enseignants d'anglais novices: difficultés rencontrées

Les enseignants d'anglais novices doivent maîtriser et employer cette L2 en recourant à leur voix professionnelle, projetée, en tenant compte des divers procédés prosodiques favorisant l'attention et la compréhension des élèves, ce que les enseignants stagiaires et novices des autres disciplines ont souvent du mal à faire en français. Il s'agit donc d'une difficulté supplémentaire pour les enseignants d'anglais novices car la prosodie de l'anglais n'est pas calquée sur celle du français.

Nous avons noté précédemment que les enseignants novices de langue avaient tendance à souvent changer de code en classe. Ceci peut engendrer des gênes vocales car l'anglais a une gamme de fréquence plus large que le français. Les enseignants d'anglais non natifs peuvent avoir besoin d'un temps d'accommodation lors du passage du français à l'anglais, et le temps de transition peut être marqué par une courte interférence du schéma intonatif et phonologique du français sur l'anglais. En effet, ces deux langues n'ont pas le même cadre articulatoire, et les allers-retours entre ces cadres peuvent avoir un impact sur la langue cible, moins bien maîtrisée. Honikman écrit: "all languages do not have identical articulatory settings" (dans

Abercrombie, Fry, MacCarthy, Scott & Trim, 1964, p. 74). Elle précise les différences articulatoires que l'on peut percevoir entre le français et l'anglais, tout d'abord, au niveau des lèvres : [in French] "one notices the considerable mobility of the lips which, much of the time, seem to round very energetically" [whereas in English] "the whole lips neither round vigorously nor spread very much but mostly remain rather 'neutral' – slightly and loosely apart, slightly cornered and with only moderate mobility"(p. 74). La position de la langue dans la bouche est également déterminante et différente en anglais et en français :

One becomes aware in speaking English of the constant rapping of the tongue-tip against the alveolar ridge and intermittent closing and opening and other slight motions of the lips; whereas this is not the case in French, where the tongue-tip is hardly palpable and certainly less active than the blade and front and the constant moving (rounded and spreading) lips" (p. 75-76).

Elle résume les différences entre les deux cadres articulatoires de la façon suivante :

	English	French
Jaws	Loosely closed (not clenched)	Slightly open
Lips	Neutral; moderately active	Rounded; vigorously active in spreading and rounding
State of oral cavity	Relaxed	Cheeks contracted
Main consonant articulation	Tip - alveolar	Blade - dental
Tongue:		
- Anchorage	To roof laterally	To floor centrally
- Tip	Tapered	Untapered
- Body	Slightly concave to roof	Convex to roof
- Underside	Concave to roof	Neutral

Tableau 2.1. D'après Honikman dans Abercrombie, Fry, MacCarthy, Scott & Trim, 1964, p. 81

Ni la formation initiale des PS d'anglais, ni la formation continuée des T1 ou T2 ne prennent en compte ces difficultés supplémentaires, et les enseignants novices doivent donc apprendre par eux-mêmes à les gérer, au détriment des élèves qui ne seront pas toujours exposés à un modèle d'anglais oral authentique.

2.5.3. L'organisation de l'espace et son influence sur le discours des enseignants d'anglais

L'organisation de l'espace de la salle de classe, premier des sept pôles d'interaction de Bigot (2018), influe sur le discours enseignant. Une salle dite « en autobus »⁴³ amène les

⁴³ Organisation classique dans tables en rangées

élèves à se tourner le dos et n'est donc pas propice aux échanges. Les élèves, faisant face au tableau, ont tous le regard fixé sur le professeur et celui-ci, d'autant plus s'il est novice, tend alors à adopter une approche frontale et un discours magistral.



Figure 2.1. Organisation d'une salle en autobus

Ceci l'amène à davantage parler, voire à monopoliser la parole (monologue) au détriment des élèves, et à gérer seul de façon automatique toutes les demandes de prise de parole (Bigot, 2018, p. 46). Selon Castellotti et de Carlo (1995/2001, p. 70) l'agencement architectural des classes et des établissements conduit les enseignants à « se retrancher derrière une pédagogie peu active », ce qui les amènent à « renforcer un enseignement des langues plus « formel⁴⁴ » que « naturel⁴⁵ ». C'est particulièrement visible chez les enseignants novices qui, par peur de ne pas être compris ainsi que par crainte du silence qui peut s'ensuivre, reformulent plusieurs fois leurs propos. Les enseignants de langue optent plus volontiers pour une disposition des bureaux des élèves favorisant l'interaction. Une salle dite « en U », comme dans un banquet, permet aux élèves de se voir pour interagir en groupe classe. L'enseignant occupe alors une place centrale prédisposant à une approche médiatrice qui facilite les interactions entre élèves, ce qui le conduit à réduire son temps de parole.

⁴⁴ Axé sur la forme (Castellotti & de Carlo, 1995/2001, p.64)

⁴⁵ La langue est un outil à s'approprier (Castellotti & de Carlo, 1995/2001, p.64)

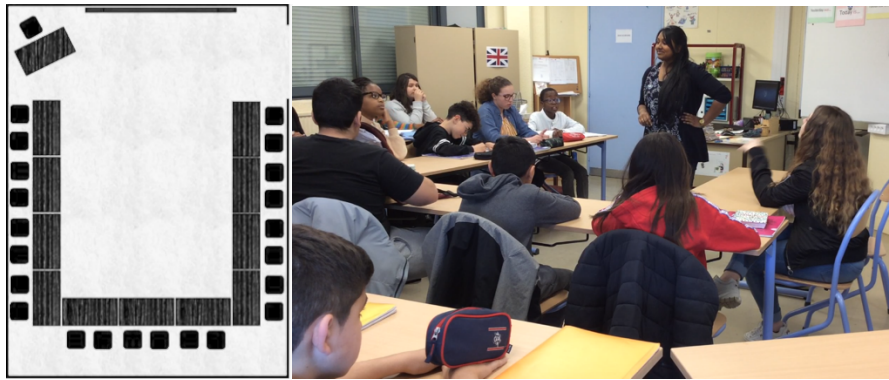


Figure 2.2. Organisation d'une salle en U ou double U

Lorsque les tables sont disposées en îlots, l'enseignant a la possibilité de se mettre en retrait tout en étant à la disposition de chaque îlot pour pratiquer un étayage (Bruner, 1983/2004) individuel ou d'équipe.

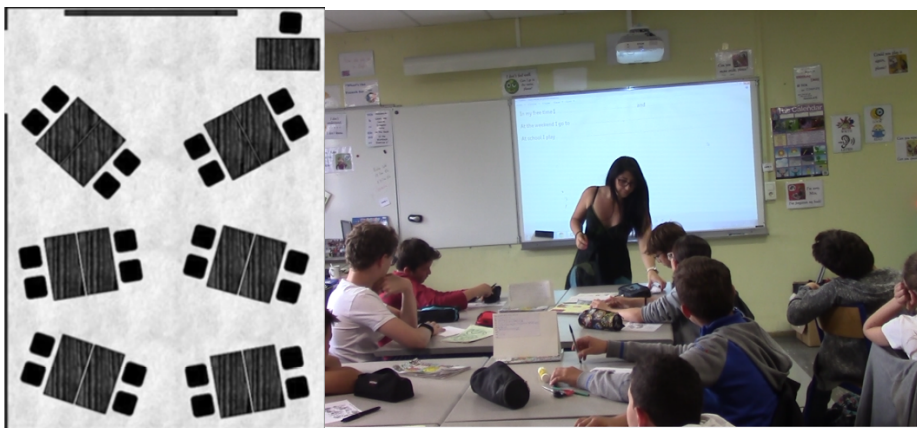


Figure 2.3 - Organisation d'une salle en îlots

Ces organisations de l'espace permettent aux rôles d'être revus. Le professeur peut davantage s'effacer et confier aux élèves des prérogatives interactionnelles qui lui incombent traditionnellement : ouvrir et clore la séance, faire l'appel, distribuer la parole, récapituler, poser des questions, modérer des interactions, etc. le tout en L2 – et en l'occurrence en anglais. Ceci permet aux élèves de pratiquer une interaction entre pairs dont ils ont pu être jusque-là privés (Bigot, 2018, p.47-49) et de progresser plus facilement, leurs faces n'étant pas exposées (Manoïlov, 2017)⁴⁶. L'enseignant peut alors sortir de l'échange ternaire, ce qui permet aux

⁴⁶ Manoïlov a montré dans sa thèse de doctorat (2017) que les interactions entre élèves étaient plus fluides qu'entre professeur-élèves, et que les élèves parvenaient à s'entraider.

élèves de prendre des initiatives, et de ne plus se limiter à des actes de paroles réactifs intervenant entre les questions et les évaluations de l'enseignant (p. 63). Kramersch (1994, p. 60) propose que la classe offre « l'occasion de conversations privées dans la langue étrangère, où les interlocuteurs n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation ».

On voit ici que la disposition de la salle, qui est en adéquation avec l'approche adoptée par le professeur (cf. 2.6.1), a une influence sur la quantité de tours de parole et sur le type de discours de l'enseignant. Ceci est le cas pour un enseignant expérimenté mais tend à l'être beaucoup moins pour les enseignants novices qui ressentent le besoin de beaucoup verbaliser par peur de ne pas savoir gérer le discours plus autonome des élèves. Par ailleurs, les enseignants novices d'anglais tendent à éviter la disposition en U ou en ilots par peur que cela engendre des bavardages qu'ils ne sont pas toujours en mesure de contrôler. C'est pour cela que nombre d'entre eux privilégient l'organisation en autobus. La distribution des rôles reste donc inchangée et l'enseignement demeure frontal.

2.5.4. Le discours des enseignants d'anglais novices: maîtrise de la langue

Nous nous sommes jusque-là intéressés au discours des enseignants à travers l'organisation des interactions didactiques, auxquelles contribuent les procédés prosodiques. Mais qu'en est-il du niveau de maîtrise de l'anglais, outil de communication et objet d'enseignement/apprentissage des enseignants novices ?

2.5.4.1. Attendus institutionnels: une absence de cadrage officiel

En 1964, Honikman (dans Abercrombie, Fry, MacCarthy, Scott & Trim, 1964) faisait le constat suivant sur les étudiants français préparant les concours pour enseigner l'anglais :

They had a considerable knowledge of English phonetics and had achieved a certain proficiency in spoken English, then had come to a standstill. It appeared to me that while speaking English the 'set' of their features was in some elusive way not quite consistent with the English pattern and that English qualities could not possibly eventuate from such setting. (p. 81).

Ceci nous amène à nous interroger sur les attendus de l'institution sur le niveau d'anglais requis pour enseigner cette langue. On fait alors le constat suivant : il n'existe pas de texte officiel ni de référentiel définissant les compétences langagières qu'un enseignant d'anglais doit maîtriser. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de

2013⁴⁷ définit 14 compétences professionnelles communes à tous les enseignants et personnels d'éducation, et 5 compétences en direction des enseignants exclusivement. Ces compétences sont interdisciplinaires et la seule mention à la discipline enseignée se trouve dans la compétence P1 « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » où il est précisé la nécessité de « Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement ». Mais qu'est-ce que connaître l'anglais de manière approfondie ? Étonnamment, aucun certificat en langue n'est exigé des futurs enseignants d'anglais. De plus, aucun niveau de compétences défini par le Cadre Européen de Référence Commune pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2005) n'est précisé pour décrire les niveaux de compréhension et d'expression attendus. On peut en déduire qu'il s'agit de C1 voire C2 – les plus hauts niveaux attribués à l'utilisateur expérimenté – dans les cinq activités langagières, mais aucun référentiel, aucune typologie n'existe pour définir une norme attendue pour un professeur d'anglais. Ce manque explique les grandes disparités qui peuvent être rencontrées sur le terrain en termes de maîtrise de la langue.

Les concours de recrutement fixent donc en quelque sorte un niveau d'exigence à atteindre pour obtenir une certification délivrée par l'État. Les épreuves proposées aux concours nous indiquent les domaines que les enseignants d'anglais doivent maîtriser : culture des pays anglophones, problématisation d'un sujet, traduction (thème et version), connaissance du fonctionnement de la langue et de son enseignement, et maîtrise de l'anglais oral. Les rapports de jury peuvent servir d'indicateurs du niveau d'exigence attendu. Dans ceux du CAPES externe de 2018⁴⁸, il est noté que « la connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant » (p.4), et que « les candidats doivent garder à l'esprit que le concours recrute de futurs enseignants qui se doivent d'incarner des qualités linguistiques pouvant servir de modèle à leurs élèves » (p.65). Ceci reste donc assez flou, tout comme cette citation extraite des rapports de jury du CAPES externe 2019 (p. 64) : « Il va sans

⁴⁷ BO du 25 juillet 2013 : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

⁴⁸ Voir les rapports de jury du CAPES externe d'anglais 2018 : <http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/08/rapport-capes-anglais-2018.pdf>

dire qu'il est attendu du candidat une excellente maîtrise de la langue anglaise, tant à l'oral qu'à l'écrit, ceci même s'il n'est pas natif lui-même ». On peut également aisément imaginer qu'il existe des différences flagrantes en termes de maîtrise de la langue anglaise entre le premier et le dernier quart des 1418 admis au CAPES d'anglais en 2019.

2.5.4.2. Des difficultés constatées

Certains chercheurs, également membres de jury du CAPES, signalent des difficultés chez les candidats, que l'on retrouve ensuite chez les enseignants novices d'anglais. Celles-ci portent autant sur les compétences que sur les connaissances des règles de l'anglais oral. Wilhem (2012) écrit :

Il est à noter que l'un des défauts les plus couramment relevés en France chez des apprenants de niveau avancé (lors des oraux des concours de recrutement de professeurs) est l'usage de schémas intonatifs inappropriés ou calqués sur la langue maternelle (Wilhelm 2010 ; 2011b ; 2012). On relève entre autres le recours fréquent à des schémas ascendants en fin d'énoncé déclaratif, l'usage occasionnel de contours phonologiquement appropriés, mais phonétiquement influencés par le français ou encore un marquage défectueux du statut de l'information par l'accent de phrase. On note aussi souvent l'absence de certains éléments caractéristiques du système intonatif de l'anglais, particulièrement le *(rise-)fall-rise*, qui maintient l'attention de l'interlocuteur en éveil en signalant une suite à venir.

Selon Capliez (2011), les enseignants ont des connaissances limitées, voire pour certains inexistantes, en phonétique ou phonologie de l'anglais. Ce constat est particulièrement problématique car ils doivent recourir à la phonétique en classe, notamment pour aider les élèves à faire le lien entre la graphie et la phonie. Cette carence devrait être amenée à progressivement disparaître chez les futurs enseignants. En effet, avec la mise en place au Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) d'une épreuve d'admissibilité testant leurs connaissances en phonétique et phonologie de l'anglais à compter de la session 2022, ceux-ci vont désormais devoir se former.

2.5.4.3. Les erreurs

Si de nombreux ouvrages (Quivy & Tardieu, 2002 ; Tardieu, 2008, Tardieu, 2014) et textes institutionnels à l'instar du CECRL (Conseil de l'Europe, 2005) s'intéressent aux erreurs linguistiques des élèves et des apprenants en général, peu sont consacrés aux erreurs faites par les enseignants, notamment dans le cadre de leur production orale. Quivy et Tardieu (2002, p. 138-139) présentent plusieurs typologies des erreurs (Coudurier, 1987 ; Schanen & Confais, 1986 ; Larson Freeman & Long, 1991 ; Huart, 2002) faites par les élèves.

Auteurs	Champs d'erreurs	Précisions
Coudurier (1987)	Erreur par rapport au sujet parlant	Décalage entre les registres socioculturels ou intellectuels, niveau de langues, etc.)
	Erreur par rapport à l'extralinguistique	Erreurs de référence, calques hâtifs, etc.
	Erreur par rapport au message	Méconnaissance des techniques d'expression, de fonction de la langue, etc.
	Erreur par rapport au raisonnement	Agencements, enchaînements logiques
	Erreur par rapport à la cohérence de la langue	Tout ce qui enfreint la convention du code linguistique
Schanen & Confais (1986)	Erreur par rapport à la langue-code	
	Erreur par rapport aux aptitudes d'énonciation de l'« encodage » et du « décodage »	
	Erreur par rapport à la situation d'énonciation	
Larson Freeman & Long (1991)	Erreurs linguistiques	De type calque
	Interlinguistique	Liées à la généralisation d'une règle
	Extralinguistique	Liées à la situation de communication
Huart (2002)	Phonologie articulatoire	Réalisation des segments
	Suprasegmental	Accents, rythme
	Prise en charge des énoncés	Intonation, jeu des accents en discours

Tableau 2.2. Typologies d'erreurs selon Coudurier (1987), Schanen & Confais (1986), Larson Freeman & Long (1991) et Huart (2002)

Quivy et Tardieu (2002) proposent de retenir « une typologie simple » prenant appui sur celle de Larson Freeman et Long : les erreurs interlinguistiques de type calque, les erreurs intralinguistiques liées à la généralisation d'une règle et les erreurs extralinguistiques liées à la situation de communication (en gras dans le tableau 2).

- Les typologies d'erreurs recensées dans le CECRL

Le CECRL propose une nomenclature des fautes et erreurs. Nous ne retiendrons que celles qui s'appliquent à l'oral. Ce sont les fautes et erreurs (Conseil de l'Europe, 2005/2007, p. 119):

- « phonétiques
- lexicales
- syntaxiques
- sociolinguistiques et socioculturelles
- pragmatiques. »

- Les typologies d'erreurs recensées dans les rapports de jury

Les rapports de jury des concours peuvent également constituer une typologie des erreurs linguistiques les plus récurrentes chez les enseignants.

Selon les rapports de jury 2019, les erreurs les plus récurrentes à l'oral sont « des déplacements d'accents lexicaux ou de mauvaises réalisations de phonèmes » (p. 68), et le « rythme » (p. 67) de la chaîne parlée est une difficulté majeure pour de nombreux candidats :

L'un des plus gros problèmes des francophones avec l'anglais oral est le rythme, qui est très différent de celui du français, puisqu'il est formé par l'alternance entre des syllabes accentuées (accents lexicaux) et des syllabes inaccentuées, entraînant bien souvent des réductions vocaliques. Les locuteurs natifs ont de fait davantage de difficultés à comprendre un discours où l'accentuation n'est pas suffisamment authentique, trop monocorde, qu'un discours où les consonnes ou voyelles sont moins bien réalisées. Il existe un nombre important de règles (et exceptions), dont beaucoup fondées sur l'identification des terminaisons ou suffixes des mots, que les (futurs) professeurs d'anglais devraient connaître.

Ceux de 2018 proposent la recension des erreurs orales suivantes :

Erreurs lexicales	Calques lexicaux
	Confusions effet/cause
	Confusion lexicale
Erreurs de grammaire /syntaxe	Syntaxe des interrogatives directes
	Aspects utilisés à mauvais escient
	Détermination fautive
	« -s » parasites ou absents
	Syntaxe : place des adverbes ; non maîtrise de l'ordre des compléments
	Calques syntaxiques
	Prépositions
	Relatifs
Prononciation /phonologie	Déplacements d'accents
	Réalisation erronée de certains phonèmes
	Erreur prosodique (accentuation de mots grammaticaux ; intonation montante en fin de phrase)

Tableau 2.3. Erreurs en anglais recensées dans les rapports de jury du CAPES externe d'anglais de 2018

- Quelle typologie retenir pour les erreurs des enseignants d'anglais novices ?

Les erreurs faites par les candidats durant les épreuves du concours émanent de leurs fragilités linguistiques mais peuvent également être déclenchées par les émotions fortes et contrastées qu'ils ressentent à cette occasion. On peut imaginer que certaines situations qu'ils vivent en classe, notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à gérer l'imprévu, déclenchent des émotions vives les amenant à faire des erreurs de nature similaires à celles recensées les membres des jurys. Pour cette recherche, une typologie issue de la combinaison des erreurs recensées dans les rapports de jury 2018 et de la typologie de Larson Freeman et Long (1991), sera utilisée :

Erreurs linguistiques (Lexique /grammaire / syntaxe/ prononciation/ phonologie)	Calque lexical / grammatical / syntaxique / phonologique (notamment intonatif)
Erreurs lexicales	Confusions effet/cause Confusion lexicale
Erreurs de grammaire /syntaxe	Syntaxe des interrogatives directes Aspects utilisés à mauvais escient Détermination fautive « -s » parasites ou absents Syntaxe : place des adverbes ; non maîtrise de l'ordre des compléments Calques syntaxiques Prépositions Relatifs Déterminants possessifs, pronoms réfléchis
Prononciation /phonologie	Déplacements d'accents Réalisation erronée de certains phonèmes Erreur prosodique (accentuation de mots grammaticaux ; intonation montante en fin de phrase)
Erreurs Interlinguistiques	Liées au calque avec le français
Erreurs extralinguistiques	Liées à la situation de communication

Tableau 2.4. Typologie des erreurs présentes dans le discours des enseignants d'anglais novices

2.6. Les interactions pédagogiques du cours d'anglais

L'objet de cette partie est de faire un rapide état des lieux des méthodes et approches de l'enseignement des langues vivantes qui ont conditionné, et conditionnent toujours, le discours des enseignants d'anglais en classe. Ce sera l'occasion de nous intéresser à la place du français, langue de l'institution, au sein des cours d'anglais et de faire le point sur l'alternance codique. Pour finir, nous présenterons la notion de scénario, utilisée dans le domaine de la didactique des langues.

2.6.1. Historique de l'enseignement de l'anglais

L'histoire des méthodologies de l'enseignement de l'anglais est parsemée de textes officiels, reflet des théories divergentes (Tardieu, 2014, p. 13). Cinq méthodes et approches de l'enseignement de l'anglais se sont succédées depuis le début du 20^{ème} siècle :

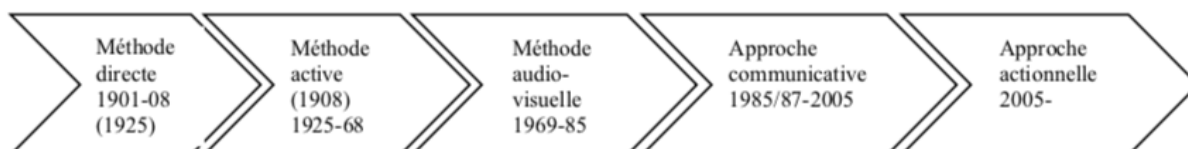


Figure 2.4. Méthodes et approches de l'enseignement de l'anglais (d'après Tardieu, 2008, 2014)

Selon Tardieu (p. 13) :

Ces changements de textes officiels semblent imprimer un mouvement de balancier entre des approches directes, centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directe, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant « (méthode active, approche communicative.)

Ce balancier se retrouve également dans les rôles et discours de l'enseignant d'anglais. Ce dernier peut être omniprésent et intervenir de façon frontale et magistrale, mais il peut aussi être effacé, simple facilitateur d'interaction entre les élèves. La méthode/approche peut imposer un discours uniquement en anglais – auquel cas il doit recourir fréquemment à la gestuelle, aux mimiques faciales et aux images – ou tolérer un passage par le français quand cela s'avère nécessaire. Le tableau suivant tente de résumer de façon synthétique les caractéristiques des cinq dernières méthodes et approches, tout en évoquant les rôles et positionnements de l'enseignant d'anglais, ainsi que son éventuelle possibilité de recourir au français:

Méthodes /Approches (& finalité)	Caractéristiques	Rôle de l'enseignant	Place du français dans le discours enseignant
Méthode directe (Pratique)	Un bain linguistique pour apprendre à communiquer Objectif de pratique linguistique prépondérant : « bain linguistique » oral privilégié ; appui sur l'alphabet phonétique ; Rupture avec l'enseignement classique (abandon du thème et de la version) Règles de grammaire induites et formalisées. Approche positiviste. Statut de la langue : Ensemble composé de lexique, grammaire, phonétique et phonologie. Activités : Exercices d'interaction questions-réponses enseignant ⇔ élèves, puis élèves ⇔ élèves. Exercices de grammaire décontextualisés, dictées, etc.	L'enseignant est omniprésent. Il dirige les activités de la classe et interagit avec les élèves	Banni. « Tout anglais » (Recours à la gestuelle, aux mimiques, aux images pour élucider les nouveautés)
Méthode active (ou méthode mixte ou méthode éclectique) (Académique)	Une méthode directe « assouplie », « complétée » ; « Délier leurs langues et cultiver leurs têtes » (Parigot, 1907) Visées pratique, intellectuelle et culturelles. Réhabilitation de l'enseignement de la culture (civilisation et littérature) et de l'objectif formatif ; L'écrit réapparaît et est au centre du dispositif didactique : le texte sert d'appui aux productions des élèves Approche inductive de la grammaire.	L'enseignant « actif » doit : -créer entre les élèves entraide et collaboration ; -inviter chacun à « participer activement au travail de la classe guidés qu'ils seront par la pensée d'un	« Tout anglais » attendu mais le français n'est plus prohibé Possible recours au français pour « corriger et [d']expliquer dans la langue de l'élève, toutes les fois qu'il s'agit d'être bien

	<p>Approche pragmatique</p> <p>Statut de la langue : Ensemble composé de lexique, grammaire, phonétique et phonologie. Syntaxe prise davantage en compte.</p> <p>Activités : Commentaire dialogué, grammaire, transcriptions et dictées phonétiques, étude de textes</p>	<p>maître vigilant et actif » ; -créer une atmosphère propice au travail.</p>	<p>compris et de gagner du temps » (Camugli, 1936, p.89)</p> <p>Recours à l' « image de l'objet dont on parle », ou au « contexte » pour élucider le vocabulaire (Le Bault, 1938, p4-5)</p>
<p>Méthode audiovisuelle (Pratique)</p>	<p>« Résurgence de la méthode directe » (Tardieu, 2014, p. 17) « Rencontre de la psychologie béhavioriste avec le structuralisme linguistique » (Germain, 1993, p. 141) « Acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition ». (p.143)</p> <p>Abandon des objectifs formatifs et culturels pour se focaliser sur la pratique de la langue et notamment de l'oral ; Activité de compréhension et de production orales guidées ;</p> <p>Automatismes linguistiques visés, sans réflexion. Imitation. Absence d'écrit au début de l'apprentissage. Grammaire inductive explicite.</p> <p>Statut de la langue : Ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition ; limitation du nombre d'items lexicaux. 4 skills visées pour communication dans la vie quotidienne</p> <p>Outils : Association son-image : magnétophone, labo de langue, films, diapositives. Ouvrages avec images des dialogues, sans textes.</p> <p>Activités « Pattern drills », exercices structuraux (substitution, modification, insertion, transformation). Structures syntaxiques privilégiées à l'oral comme à l'écrit Interactions enseignant ⇔ élèves</p>	<p>« Chef d'orchestre » ; « animateur »</p> <p>Veille à la bonne prononciation et au bon emploi de la grammaire ; Favorise l'expression spontanée ; Facilite la compréhension.</p>	<p>Banni (vu comme une source d'interférences => recours à la gestuelle, aux mimiques, aux images, à la paraphrase).</p>
<p>Approche communicative et cognitive (Académique)</p>	<p>National syllabus + Threshold level English + Speech Acts « Résurgence de la méthode active » (Tardieu, 2014, p. 19)</p> <p>Visées pratique, intellectuelle et culturelle. L'écrit retrouve sa place de composante à part entière de la communication. Introduction des objectifs linguistique, culturel et conceptuel (à la place de pragmatique, culturel et formatif) Approche inductive de la grammaire.</p>	<p>« Facilitateur » « organisateur » « modèle »</p>	<p>Français toléré quand impossible ou irréaliste de passer par l'anglais. Traduction acceptée.</p>

	<p>Adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication (ou fonction langagière)</p> <p>Approche cognitiviste mais persistance de l'apprentissage behavioriste (pédagogie dite de l'encouragement).</p> <p>Statut de la langue : Instrument de communication, d'interaction sociale. Ensemble de notions et de fonctions, moyen de communication authentique, outil à maîtriser</p> <p>Outils : Utilisation de documents authentiques préconisée</p> <p>Activités privilégiées : Jeux de rôles, simulations, résolution de problèmes, etc. Interactions élèves ⇔ élèves Travail en dyades, triades, petits groupes, etc.</p>		
<p>Approche actionnelle</p> <p>(Pratique)</p>	<p>Conseil de l'Europe - Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</p> <p>Elève acteur social réalisant des tâches transférables dans la vie quotidienne</p> <p>Introduction de l'interaction comme 5^{ème} activité langagière ; Approche par la tâche : « Il y a « tâche » dans la mesure où une action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, p. 15)</p> <p>Introduction de 6 niveaux européens de compétences A1, A2, B1, B2, C1, C2 et de descripteurs y correspondant dans les 5 activités langagières. Déclinaison des compétences communicatives langagières en compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique.</p> <p>Approche moins culturelle car centrée sur la tâche.</p> <p>Statut de la langue : Ensemble d'actes langagiers, moyen d'interaction sociale.</p> <p>Outils : Utilisation de documents authentiques. Émancipation des manuels pour de nombreux enseignants.</p> <p>Activités privilégiées : Interactions élèves ⇔ élèves Micro-tâches et tâches actionnelles Travail en dyades, triades, petits groupes, etc.</p>	<p>Enseignant en retrait. Veille à faire interagir les élèves entre eux. Rôle d'étayage.</p>	<p>Toléré, notamment pour faire de la médiation.</p>

Tableau 2.5. Caractéristiques des cinq dernières méthodes et approches de l'enseignement de l'anglais et impact sur le positionnement et le discours de l'enseignant (d'après Tardieu (2014, 2008), Quivy & Tardieu (2002) ; Puren & Galisson (1988) ; Germain (1993).

Étonnamment, même si le français n'est plus banni des cours d'anglais depuis l'avènement de l'approche communicative, les enseignants confirmés et novices tentent de l'exclure et se sentent coupables dès lors qu'ils l'utilisent. Pour Tardieu (2014, p. 13), il s'agit « d'éléments de méthodes qui persistent alors qu'ils sont censés avoir disparu ». Elle évoque alors un phénomène de « rémanence ».

2.6.2. Le « tout anglais », survivance institutionnelle de la méthode audio-visuelle

La question du français en classe est toujours un sujet anxigène pour les enseignants d'anglais. Certains s'interdisent tout mot en français au nom de l'immersion dans le « tout anglais » et d'autres y recourent clandestinement avec le sentiment de transgresser la règle. En effet, « la langue première n'est que très rarement complètement évacuée de l'enseignement des langues étrangères » (Castellotti, 2001, p. 13), en dépit de l'injonction « no French ! ». Celle-ci est présente dans le discours des enseignants et parfois même affichée sur les murs. Aujourd'hui, à l'ère de l'approche actionnelle, il semblerait donc qu'il y ait une survivance de la méthode audiovisuelle (elle-même résurgence de l'approche directe) qui prônait l'immersion dans un bain linguistique tout anglais (Tardieu, 2014). Tardieu (2014, p. 24) explique que ces phénomènes de rémanence « s'expliqueraient donc, malgré les apparences, par une volonté institutionnelle d'intégration plutôt que d'exclusion des données, la recherche d'une solution de continuité, précisément ». En effet, selon Chini (1996, p.11, citée par Tardieu, 2014, p.24) :

Comprendre ce qui fait la spécificité de la problématique actuelle implique un retour en arrière et une exploration des états antérieurs des textes officiels. En effet, l'institution est, par nature, conservatrice et évite, quand elle le peut, les changements radicaux. Plus que des ruptures fondamentales, les évolutions semblent, le plus souvent, n'être que le résultat de mises à jour de l'ancienne orthodoxie. Un corps d'instruction donné est donc le plus souvent constitué de strates successives, les législateurs conservant de chaque étape les orientations qui se sont révélées efficaces et en impulsant de nouvelles qui sont inspirées des résultats de la recherche dans les domaines scientifiques concernés.

Ces phénomènes de résurgences et de rémanences constituent un mouvement pendulaire, un « balancier » (Tardieu, 2014, p. 17). Pour Castellotti (2001, p. 13), « du Moyen Age au XIXe siècle, on oscille constamment entre ces deux tendances [tout anglais/français toléré], plus ou moins systématisées selon les époques, la force de conviction de leurs promoteurs et les options pédagogiques et/ou idéologiques dominante ». Elle ajoute que le « mythe du tout L2 » ou « tabou de la L1 » (2001, p.17) provient de la notion d'interférence développée dans les

années 50 par Fries et Lado qui considèrent l'usage de la L1 nuisible car il perturberait la L2, d'où la nécessité de l'évacuer systématiquement. Selon Roulet (1980, p. 23), la référence à la L1 « reconnue indispensable dans les coulisses de la méthodologie, est interdite sur la scène de la classe de langue seconde, pour bloquer la fâcheuse tendance de l'enfant à recourir à sa langue maternelle [la L1] ». Si les Instructions Officielles de 1996 restent moins claires et évasives à ce sujet (Castellotti, 2001), celles du cycle 3 et du cycle 4 parues en 2015 (BO n°11 du 26 novembre 2015⁴⁹) montrent une évolution significative : les élèves sont invités à « mettre en relation » les deux langues qu'ils apprennent au collège, ou à les confronter au français, afin de comparer leur fonctionnement, les convergences ou différences des démarches, les transferts de stratégie. Cette tendance est confirmée dans les nouveaux programmes du lycée (BO n°1 du 22 janvier 2019) dans lesquels les « connaissances de la langue française » sont des bases de comparaison pour comprendre la grammaire anglaise et le français l'outil de la métalangue. Le français n'est donc plus banni et fait son retour, certes discret, dans les textes officiels. C'est également le cas dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)⁵⁰ (2005) qui propose d'y recourir pour comparer des notions ou des phonèmes, mais aussi pour gérer la classe ou donner des explications, mais en veillant à réduire « progressivement son usage (p. 111). La traduction, et plus précisément le thème, est proposée (p. 116). Le volume complémentaire du CECRL⁵¹, en introduisant le concept de médiation, autorise l'utilisation d'autres langues comme le précise les indications précédant les tableaux de descripteurs : « Dans les deux échelles, la *langue A* et la *langue B* peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. [...] » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 111). On voit ici l'influence de la recherche sur le plurilinguisme. Le tableau ci-dessous présente des extraits relatifs à l'utilisation du français en classe tirés des textes officiels cités précédemment :

⁴⁹ https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94717

⁵⁰ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

⁵¹ <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Instructions Officielles de 1996	Tolèrent « ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable » (IO citées par Castellotti, 2001, p.15) Pour s'assurer de la compréhension de tous lors de l'explication de concepts
BO n° 11 du 26 novembre 2015	Cycle 3 : Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français , entamé au cycle 2 Cycle 4 : les élèves sont invités à « mettre en relation » les deux langues qu'ils apprennent au collège, ou à les confronter au français , afin comparer leur fonctionnement, les convergences ou différences des démarches, les transferts de stratégie.
BO n°1 du 22 janvier 2019	Classe de 2 nd e et cycle terminal L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée. La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage. Le français , langue de scolarisation, procure des repères précieux, notamment toute une terminologie grammaticale qui facilite la compréhension des mécanismes linguistiques dans d'autres langues. La médiation introduite dans le CECRL consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. En termes scolaires, elle se traduit en une série d'exercices qui vont de la paraphrase à la traduction Cycles 3 et 4 : Français : langue d'appui pour la comparaison des systèmes langagiers 2 nd e et cycle terminal : Français ou autre langue : appuis pour la comparaison des systèmes langagiers. Français pour la métalangue
CECRL (2005 & 2018)	<i>Stratégies de réalisation</i> . L'utilisateur de la langue adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il/elle dispose : approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire, et même tentatives de « francisation » d'expressions de la L1 (Compensation) (p.53) La L1 peut servir de point d'appui pour comparer des notions : « trouver en L2 le bon équivalent d'une catégorie notionnelle en L1 » (p.104) et des phonèmes (p.104 -105) §6.4.1 p.110-111 On attend des apprenants qu'ils acquièrent /apprennent une L2 selon l'une des modalités suivantes : f. par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2 g. mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc. [...] mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle. §6.4.7. Développer les compétences linguistiques : traduction de phrases de la L1 vers la L2 (p.115 -116) Volume complémentaire 2018 Dans les deux échelles, la <i>langue A</i> et la <i>langue B</i> peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques (p.111)

	<p>Note : Dans le cas d'une médiation en plusieurs langues, les utilisateurs peuvent souhaiter compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées (p118)</p> <p>Traduire à l'oral un texte écrit est une activité complètement informelle qui n'a rien d'inhabituelle dans la vie personnelle et professionnelle de tout un chacun. Il s'agit de traduire oralement, de façon spontanée, un texte écrit, souvent un message, une lettre, un courriel ou toute autre communication (p.117)</p>
	<p>Prise en compte du plurilinguisme L1 pour comparer les systèmes Pour faciliter l'accès à la compréhension Pour gérer la classe</p>

Tableau 2.6. Place du français dans les I.O. de 1996, 2015, 2019 et dans le volume complémentaire du CECRL (2018)

Si les textes officiels et le CECRL considèrent aujourd'hui le recours à la L1 dans certaines conditions, comme une ressource et non plus comme une interférence, l'usage du français est toujours une source de malaise pour les enseignants d'anglais. Peu d'enseignants s'autorisent à comparer le fonctionnement des langues entre elles. L'ombre de l'approche audiovisuelle et de son « tout anglais » plane toujours au-dessus des classes d'anglais.

2.6.3. La question de l'alternance codique

2.6.3.1. Quelques définitions

Le concept d'alternance codique (désormais AC) – aussi appelé *code switching* (Myers-Scotton, 1997) – provient de la recherche sur le bilinguisme. Selon Anciaux (2013, p.30) il a été introduit tout d'abord par Haugen en 1959, repris par Blom et Gumperz en 1972 et par Gumperz en 1989, puis par de nombreux chercheurs (Auer, 1998 ; Causa, 1996 ; Duverger, 2007 ; Ehrhart, 2002 ; Gearon, 2006, Moore, 2001). On peut le définir comme l'usage alterné de deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal (Gumperz, 1989), chaque langue continuant à fonctionner indépendamment l'une de l'autre, selon ses propres règles. Myers-Scotton la décrit comme “ the use of two or more linguistic varieties in the same conversation” (1992, p.165), et Heller et Pfaff (1996, p. 594) en donnent la définition suivante : “the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation”. Py (1997, p. 500) définit les marques transcodiques comme « toute forme linguistique qui, dans un segment de discours formulé dans une langue donnée, dénote d'une autre langue dans les répertoires des interlocuteurs ». D'après Poplack (1980) et Gumperz (1989), il existe plusieurs types d'AC : l'alternance « interphrastique », l'alternance « intra-phrastique » et l'« alternance extraphrastique ». Dans le cas de l'alternance interphrastique, intersententielle ou interphrase, le changement de code se fait de façon

consécutives, d'une phrase à l'autre, d'une partie du discours à une autre ou dans l'alternance des tours de parole, en respectant les règles linguistiques de chacune des langues. L'alternance intraphrastique, intrasententielle ou intraphrase correspond à l'introduction d'un mot ou un groupe de mots d'une langue différente de celle de la phrase dans laquelle il est inséré. Kathi (1992) nomme alternance intralexicale l'usage conjoint de morphèmes issus de deux langues différentes à l'intérieur d'un même élément lexical, (Anciaux, 2003, p. 30). Dans le cas de l'alternance extraphrastique – aussi appelée « alternance emblématique » par Khati (1992) – des segments correspondant à des proverbes ou des expressions idiomatiques dans une autre langue sont intégrés dans une phrase, ou d'une phrase à une autre (Anciaux, 2003, p. 30). L'AC peut être le fait d'un locuteur en particulier – “Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation” (Heller & Pfaff, 1996, p. 595) – ou peut intervenir entre plusieurs interlocuteurs, à tout moment d'une conversation (Myers-Scotton, 1992). Les locuteurs vont utiliser deux codes indépendants l'un de l'autre, sans en avoir forcément conscience, dans un seul et même discours, à l'intérieur d'un tour de parole (Clyne, 1987 ; Gearon, 2006). Anciaux précise que l'AC peut être définie en fonction des locuteurs :

Lorsqu'un même locuteur utilise de manière conjointe deux ou plusieurs variétés linguistiques dans un même énoncé, on peut définir ce phénomène d'alternance intralocuteur ou intra-intervention, à la différence de l'alternance interlocuteur ou inter-intervention, qui s'applique lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue, « quand la rupture de langue se situe au moment où la parole passe à l'autre » (Ehrhart, 2002, p. 1414). On parle également pour l'alternance interlocuteur de changement de langue quand il y a « adoption dans une interaction verbale et lors d'un nouveau tour de parole, d'une variété linguistique différente de celle de son interlocuteur. (Ntahnkiriye, 1999, p. 90).

Selon Gumperz (1989, p. 77-78), dans un objectif de clarté, certains locuteurs peuvent être amenés à répéter dans une langue un énoncé produit dans une autre. Ceci sert à « amplifier ou à faire ressortir » le message de départ. Ceci est particulièrement pertinent dans le cas des enseignants d'anglais novices qui tendent à traduire leurs propos sans même que les élèves aient manifesté des signes d'incompréhension.

L'AC peut également intervenir à l'écrit, et de l'écrit vers l'oral ou vice versa. On peut tout à fait imaginer un enseignant écrivant une phrase en anglais au tableau et la commentant en français, par exemple.

Le tableau suivant compile les différents types d'AC exposés précédemment et présente les nomenclatures retenues pour cette recherche :

Nomenclatures retenues	Description
AC interphrastique	Changement de code consécutif, d'une phrase à l'autre, d'une partie du discours à une autre ou dans l'alternance des tours de parole
AC intraphrastique	Introduction d'un mot ou un groupe de mots d'une langue différente de celle de la phrase dans laquelle il est inséré
L'AC extraphrastique	Introduction de proverbes ou expressions idiomatiques d'une autre langue dans une phrase, ou d'une phrase à une autre
AC intralocuteur ou intra-intervention	Un même locuteur utilise de manière conjointe deux ou plusieurs variétés linguistiques dans un même énoncé
AC interlocuteur ou inter-intervention	Un individu parle dans une langue et un autre répond dans une autre langue
AC traductive	Répétition d'un énoncé dans une autre langue dans un but de clarté, d'amplification
AC écrit / oral	Changement de code entre l'écrit et l'oral

Tableau 2.7. Récapitulatif des types d'alternances codiques et des nomenclatures retenues.

Lorsqu'on observe des cours d'anglais, on s'aperçoit que le recours à l'AC est extrêmement fréquent chez les enseignants, quel que soit leur niveau de maîtrise de l'anglais et quelle que soit leur méthodologie d'enseignement. On peut alors s'interroger sur la raison d'être de l'AC dans les cours d'anglais dont l'objectif annoncé est de communiquer dans cette langue cible (Castellotti, dans Castellotti (dir.), 2001).

2.6.3.2. L'alternance codique dans le cours d'anglais

Les travaux de nombreux chercheurs à l'instar de Coste, Moore et Zarate (1997), Dabène (1995) ; Moore et Py (1995) ont permis à la langue de l'institution (désormais L1), en l'occurrence au français dans cette recherche, d'être réhabilitée dans les classes de langues et à l'AC d'être reconnue pour son aide à la construction des connaissances et compétences langagières. L'utilisation du français a ainsi fait son retour dans les instructions officielles (cf. 2.6.2) et les professeurs de langue peuvent y recourir comme point d'appui à leur enseignement, en la considérant comme « une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement » (Causa, 2002). Ehrhart (2002, p. 1411) précise qu'on observe dans la recherche – et rétroactivement dans les textes institutionnels et peu à peu chez les enseignants – un « changement d'attitude » envers la L1 qui, en l'espace de 50 ans a évolué de « très nuisible » à « tout à fait utile ». Pour Anciaux (2003, p. 42), l'AC est perçue « par les différents acteurs du système éducatif soit comme une 'impureté', soit comme une richesse, soit comme une étape obligée ». Ehrhart (2002, p. 1417) définit trois profils d'enseignants : le « puriste » qui s'oppose à toute utilisation d'une langue autre que la L2, le « modéré » qui tolère l'emploi de la langue de l'institution dans son cours, avec ou sans intégration dans la conversation, et

l'utilisateur « actif » qui l'utilise de sa propre initiative ou en réponse aux élèves s'adressant à lui dans cette langue. On peut faire l'hypothèse que les enseignants novices d'anglais, dont les gestes professionnels sont en cours d'acquisition, pourront être des utilisateurs actifs.

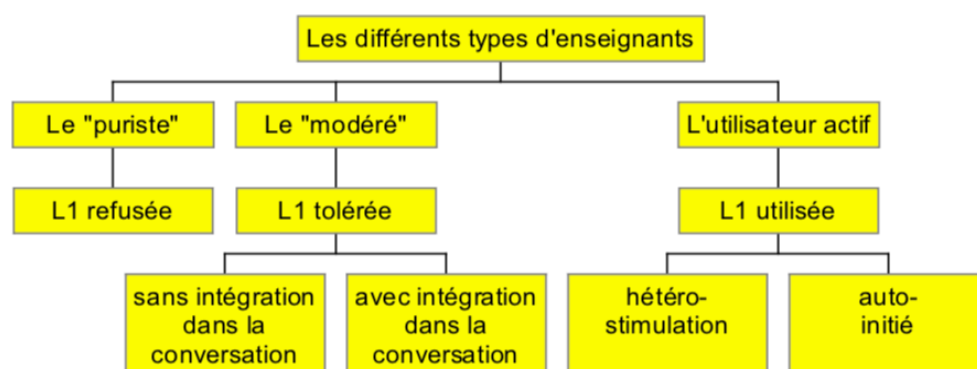


Figure 2.5. Typologie des profils d'enseignant (Ehrhart, 2002, p. 1417)

On trouve en classe les différents types d'AC : l'AC de type intraphrastique avec insertion de quelques mots isolés, voire un véritable panachage au sein de la même phrase (Ehrhart, 2002), l'AC interphrastique avec l'ajout de phrases complètes en français faisant suite à des explications en anglais (L2), ainsi que des cas d'AC extraphrastique avec introduction d'expressions figées idiomatiques. Ceci peut paraître surprenant car le recours au français a longtemps été considéré comme « les indices d'un déficit, d'un manque, d'une incapacité, tant des élèves, du point de vue de leurs compétences, que de l'enseignant, du point de vue de son aptitude à assurer et à maintenir un mode de communication et de régulation monolingue » (Castellotti p. 18 dans Castellotti (dir.), 2001). On peut alors s'interroger sur les raisons qui amènent les enseignants à y recourir et si ce recours disparaît lorsque le niveau de maîtrise des élèves augmente. La dimension artificielle du cours de langue (Castellotti, 2001 ; Castellotti & De Carlo, 1995/2001) dans lequel la « langue officielle » (Pochard, 1997) devient la L2 peut favoriser l'AC. Enseignants et élèves vont *jouer* à utiliser la L2 mais les intentions de communication prennent parfois spontanément forme en français surtout en début d'apprentissage (Castellotti, dans Castellotti (dir.), 2001). Causa (1997) souligne que l'AC n'est pas l'apanage des cours de débutants et que les enseignants la pratiquent également avec des apprenants de niveau « moyen-avancé », mais de façon différente : « sa récurrence se fait plus rare », « son flux discursif change », et le recours aux « reformulations » ou au « parler bilingue » (cf. ci-dessous) prennent fin.

La recherche en didactique des langues montre que les enseignants changent de code en classe selon la situation et pour des raisons diverses. Le recours à l'AC varie en fonction du degré

de compétence des apprenants, de la nature des activités (Castellotti, 1997 ; 2001), du profil pédagogique (Garabédian & Lerasle, 1997 ; Castellotti, 2001), de la méthodologie de l'enseignant (Pochard, 1997) et du contexte d'apprentissage (Castellotti, 2001). Pour Causa (1996, p. 12), les enseignants recourent à l'AC pour répondre à trois besoins : « pallier un obstacle d'apprentissage », « répondre à un besoin d'ordre essentiellement interactionnel » et pour « exprimer [leur] volonté de s'intégrer », créer une culture commune enseignant-élèves, des moments de connivence. D'autres chercheurs, à l'instar de Kramersch (1984), Castellotti (2001) Anciaux (2003), ou Ehrhart (2002) voient en ce recours plusieurs fonctions : didactique ou « tremplin » (Moore, 1996 ; 2001), communicative ou « relais » (Moore, 1996 ; 2001), « régulatrice » (Kramersch, 1984), et psychologique que j'appellerai « relationnelle-émotionnelle ».

- Pallier un obstacle d'apprentissage : la fonction didactique

Pour pallier un obstacle d'apprentissage, les enseignants recourent à l'AC volontairement et de façon structurée : « ces formes ne se présentent pas de manière aléatoire mais elles constituent un ensemble cohérent qui rend compte du degré de contrôle exercé par les enseignants sur leurs productions » (Causa, 1997, p. 458). L'AC vise essentiellement l'apprentissage de la langue ainsi que le développement des compétences linguistiques, communicatives et métalinguistiques des élèves. Selon Castellotti (2001) les enseignants de L2 parlent français en cours pour structurer leur cours, gérer la communication et l'organisation pédagogique : introduire ou clore une activité ou en changer, solliciter les élèves, etc. Le changement de code est alors assez bref et la L2 reprend rapidement sa place (p. 53). Les enseignants peuvent également changer de code lorsqu'ils guident les élèves (acte de guidage), pour faciliter et évaluer l'accès au sens. Ceci permet alors de s'assurer de leur compréhension, d'infirmier ou de confirmer leurs hypothèses (p.54). Pour faire un commentaire métalinguistique, Castellotti mentionne l'usage de procédés tels que l'explication, la paraphrase, la répétition ou la reformulation, repris également par Causa (1996, 1997) et décrit plus bas. La métalangue développée en L1 lors des cours de grammaire française peut servir d'ancrage facilitateur aux élèves lors des explications du fonctionnement de la L2 (Gearon, 2006). Ainsi « la langue est traitée comme objet d'étude (l'accent étant mis sur les connaissances lexico-grammaticales) plutôt que moyen de communication, de négociation du sens ou d'interaction dans des situations authentiques » (Gearon, 2006, p. 450).

Dans ce cas, l'AC est en relation avec les savoirs visés et elle peut alors faire l'objet d'un « contrat didactique » entre l'enseignant et ses élèves (Anciaux, 2003, p. 44).

Pour Causa (1996, p. 3), les enseignants changent de code dans un but « contrastif », pour comparer les langues et leurs systèmes. La stratégie contrastive est la « mise en relation explicite des systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences ». L'un est déjà intériorisé car il s'agit de celui de la L1. On trouve deux caractéristiques dans la stratégie contrastive : les alternances sont marquées par des phrases ou mots introductifs (« en français on dit ... » ; « à la différence du français ... » ; « c'est-à-dire ... »)⁵² et cela concerne le métalangage « aussi bien au niveau lexical qu'aux niveaux syntaxique et morphologique » (Causa, 1996, p. 3). Pour résumer, la comparaison interlinguale ou stratégie contrastive permet à l'enseignant de pallier un obstacle d'apprentissage, de s'assurer que les élèves ont compris le sens d'un énoncé en leur demandant de le traduire, ou d'expliquer des structures morphosyntaxiques en passant lui-même par la traduction.

- Répondre à un besoin d'ordre interactionnel : la fonction communicative

Selon Causa (1997, p. 458), les enseignants peuvent recourir à l'AC de façon involontaire. Ce changement de code prend alors « une valeur sémantique importante au niveau discursif et au niveau conversationnel ». Elle nomme « stratégie d'appui » cette utilisation de la L1 par l'enseignant. Moore (1996 ; 2001) parle d'« alternances relais » servant à faciliter la progression de la communication et qui sont « davantage centrées sur la construction du sens » (Moore, 1996, p. 115-116). La stratégie d'appui décrite par Causa (1996, 1997) se différencie de la stratégie discursive car « les passages d'une langue à l'autre ne sont pas marqués mais dynamiques (Lüdi & Py, 1986), et en outre, ils ne relèvent pas uniquement de la langue à apprendre mais aussi du discours « naturel » tel qu'on le retrouve dans les interactions ordinaires » (Causa, 1996, p. 4). En employant la L1, code commun à tous les élèves, l'enseignant facilite l'accès à la L2 et s'assure ainsi que tous comprennent, sans avoir à passer par « une réduction » ni par une « amplification » en L2, ce que reprend également Castellotti (dans Castellotti (dir.), 2001, p15-16). Pour cette dernière, « l'artificialité de la situation

⁵² Extraits du corpus de Causa (1996)

scolaire d'enseignement/apprentissage » fait qu'il n'est pas étonnant que « certaines au moins des intentions de communication des élèves, mais aussi parfois des enseignants, prennent forme dans la langue première ». En effet, le fait que la L1 soit la langue de l'institution, commune et maîtrisée de tous, « encourage 'naturellement' son utilisation » (p. 15-16).

La stratégie d'appui est généralement utilisée lorsque le vocabulaire fait défaut dans la L2, pour ne pas interrompre la communication, ce que Moore (1996) qualifie de « bouée transcodique ». Causa (1996, p. 6) distingue trois formes de stratégie d'appui : les activités de reprise – parmi lesquelles on compte les répétitions et les reformulations, les achèvements et le « parler bilingue » – recours aux exclamations, aux incisives et à l'alternance codique pure :

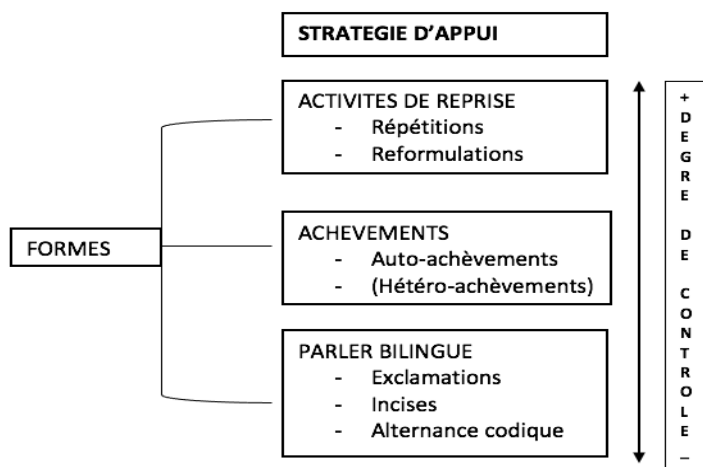


Figure 2.6. Les stratégies d'appui (d'après Causa, 1996, p. 6)

Les reprises sont les plus fréquemment utilisées. L'enseignant répète ou reformule alors en L1 ce qu'il a dit en L2. Selon Vion (1992, p. 215, cité par Causa, 1996, p. 6), une répétition est la reprise de la même séquence « sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal ». Les traductions « mot à mot » d'un item lexical ou d'une phrase minimale sont donc considérées comme des répétitions. Lorsqu'elles surviennent de la L2 vers la L1 elles facilitent la mémorisation, et dans le cas inverse, elles permettent d'assurer la compréhension et l'*input* (Causa, 1996, p. 6). Les répétitions peuvent avoir une forme et un objectif différents (p.7). Dans le cas d'une auto-répétition auto-déclenchée, l'enseignant répète ce qu'il vient de dire dans l'autre langue dans le but d'être certain que tous les élèves ont compris, dans un objectif de contrôle (Castellotti, p.20, dans Castellotti (dir.), 2001). Il peut aussi répéter ce qu'il a dit en réaction à l'intervention ou au silence d'un élève, il s'agit alors d'une auto-répétition hétéro-déclenchée. Il arrive que l'enseignant répète ce qu'un élève vient de dire. Le but de

cette hétéro-répétition est de valider la production de l'élève, de la légitimer aux yeux du groupe classe. Ceci permet à l'enseignant de reprendre sa position haute (Kerbrat-Orecchioni, 1990, cf. 2.5.1).

La reformulation est une activité de reprise « avec modification(s) de propos antérieurement tenus » (Vion, 1992, p. 219, cité dans Causa, 1996, p. 8). On retrouve ici une typologie similaire à celle des répétitions, avec des auto-reformulations et des hétéro-reformulations. Le recours à cette alternance survient quand l'enseignant veut s'assurer qu'il est compris de tous. Dans le cadre d'une hétéro-reformulation, tout comme pour la répétition, cela permet d'aller droit au but et donc de gagner du temps (principe d'économie).

Lorsqu'un enseignant ne parvient pas à terminer un énoncé et ne trouve pas de stratégie de substitution (montrer une image, faire une mimique ou un geste), il peut alors terminer sa phrase en L1 pour ne pas interrompre son activité. Causa nomme cette stratégie d'appui « achèvement ». Les achèvements sont beaucoup moins fréquents que les reprises (répétitions et reformulations).

La dernière stratégie d'appui définie par Causa (1996, 1997) est le « parler bilingue ». L'AC s'effectue dans ce cas de façon « fluide », le flux discursif n'est pas interrompu car les changements de codes ne reprennent pas ce qui a été énoncé précédemment (1997, p. 460). Pekarek (1999) considère que ce recours à l'AC a une « fonction compensatoire », ce qui corrobore la thèse de Lüdi (1999, p. 41, cité dans Duarte, 2010, p. 70) pour qui « plus l'engagement personnel de l'apprenant est grand, plus il exploite ses ressources communicatives jusqu'à la limite, plus il utilise de formulations transcodiques et plus il apprend ». Le « parler bilingue » intègre les exclamations et les régulateurs d'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 188), les incises, et l'AC « pure » (1996, p. 10- 12). Les exclamations et les régulateurs d'interaction ont souvent une « fonction d'évaluation positive [...] ou bien d'ouverture/clôture d'une séquence thématique ». Ils permettent également de « partager, exprimer un état d'âme vis-à-vis du quotidien de l'interlocuteur ». Les incises, caractérisées par une intonation descendante et une accélération du débit – processus prosodique aussi appelé parenthésisation par Guimbretière, (p. 26, dans Tellier & Cadet, 2014) – peuvent correspondre à des commentaires de nature métalinguistique. Lors de l'AC « pure », l'enseignant passe d'une langue à l'autre sans changer d'intonation ou de débit dans le cadre d'une interaction ordinaire. Le parler bilingue fait également partie de la dimension relationnelle-émotionnelle de l'AC dont nous parlerons plus bas.

Pour conclure, les recours à l'AC ont :

Généralement un rôle de vérification et/ou de conformation de la compréhension en anticipant le plus souvent d'éventuels appels à l'aide des apprenants. Ces marques se combinent aux différents procédés constitutifs des discours de la classe de langue (reprises, rappels, reformulations, appréciation, ...); ces dispositifs se complètent pour faire acquérir plus de poids à certains segments ou à certaines formulations. (Castellotti, p.20, dans Castellotti (dir.), 2001).

Le tableau suivant résume les différentes stratégies d'appui de Causa (1996), énoncées précédemment :

Types de stratégies d'appui	Formes	Natures	Descriptions	Objectifs
Répétition	Auto-répétition	Auto-déclenchée	L'enseignant répète ce qu'il a dit	S'assurer d'être compris
		Hétéro-déclenchée	L'enseignant répète en réaction à l'intervention ou au silence d'un élève	S'assurer d'être compris
	Hétéro-répétition	Auto-déclenchée	L'enseignant répète et donc confirme ce que l'élève a dit	Légitimer la parole de l'élève. Parole d'autorité, position haute
Reformulation	Auto-refomulation	Auto-déclenchée	L'enseignant répète ce qu'il a dit	S'assurer d'être compris
		Hétéro-déclenchée	L'enseignant répète en réaction à l'intervention ou le silence d'un élève	S'assurer d'être compris
	Hétéro-reformulation	Auto-déclenchée	L'enseignant répète et donc confirme ce que l'élève a dit	Légitimer la parole de l'élève. Parole d'autorité, position haute
Achèvement	Auto-achèvement	Auto-déclenchée	Après une pause hésitation, l'enseignant auto-achève son énoncé en L1	Pour ne pas interrompre l'activité en cours
Parler bilingue	Exclamation	/	Très bien ! Bravo !	Évaluer positivement ;
	Régulateur d'interaction	/	Bon ... ; Ben ..., Alors ..., Voilà !	Ouvrir/clore une séquence thématique
	Incise	/	Intonation descendante, accélération du débit (parenthèse orale)	Commentaire métalinguistique, interaction plus naturelle avec registre différent
	AC « pure »	/	Degré de contrôle minimal	Métalangage Interactions ordinaires

Tableau 2.8. Types, descriptions et objectifs des stratégies d'appui (d'après Causa, 1996, p. 8-9)

- La fonction régulatrice

Selon Castellotti (2001) les enseignants de langue étrangère (L2) utilisent l'AC et parlent français en cours pour faire de la gestion de classe, c'est-à-dire recadrer l'attention ou le comportement des élèves lorsque celui-ci déroge à la règle (prise de parole intempestive, bavardages, insolences, etc.). Le « maintien de la discipline » fait partie de la « fonction régulatrice », qui, pour Kramsch (1984, p. 74), devrait être « prise en charge le plus tôt possible

par la langue étrangère grâce à un apprentissage systématique des formes linguistiques et des comportements requis [...] ». Cependant, on constate que les enseignants de L2 tendent à recourir davantage à la L1 pour faire de la gestion de classe (Anciaux, 2003, p. 21). Anciaux (2003, p. 51) fait remarquer que « l'emploi de deux ou plusieurs langues, et de leur variété, de manière alternée ou mélangée peut servir, d'un côté, de leviers à l'apprentissage de nouveaux savoirs (Causa, 2007), et d'un autre côté, d'aide à la gestion de la communication et du déroulement de la séance en classe ». On comprend ici que l'interruption de l'anglais et le changement de code – vraisemblablement accompagné d'une modification du registre tonal, est un atout car il signifie aux élèves que le message est important. On sort alors de « l'artificialité » du cours de langue (Castellotti, 2001) pour faire des « parenthèses temporelles » (Cicurel, 2011, p. 89) : les élèves doivent réagir aux injonctions de l'enseignant pour que le cours puisse reprendre. Ces interventions en français sont généralement des injonctions. Les incisives sont l'occasion pour l'enseignant de faire passer un message à un élève ou au groupe classe, et ainsi de se repositionner en tant que parole d'autorité. Ces taxèmes de position haute, « donneurs de place » (Kerbrat-Orecchioni, 1990) renforcent la hiérarchie des rapports enseignants-élèves.

- Créer une culture commune enseignant-élèves : la fonction relationnelle-émotionnelle

Les enseignants peuvent décider de changer de code et de passer en français pour se rapprocher des élèves, créer un moment de connivence et de partage (Anciaux, 2003, p. 11). Ceci permet « d'établir une relation de confiance et de convivialité entre les différents acteurs pouvant améliorer le climat de la classe et les conditions » (Anciaux, 2003, p.117). Ces moments conviviaux et détendus en français, langue commune à tous, sont indispensables pour pouvoir travailler efficacement car ils permettent de relâcher la tension, de créer une cohésion de groupe, une culture commune enseignant-élèves. Ce sont des parenthèses dans le cours, que l'enseignant doit maîtriser pour ne pas se laisser déborder et pouvoir ensuite reprendre les activités du cours. On pourrait rapprocher ces interventions du concept de

“*comic relief*”⁵³ au théâtre. On sort alors du discours prescriptif et des taxèmes de positions hautes. On trouve dans ces moments des incisives, et des « interactions ordinaires » ou « alternances codiques pures » (Causa, 1996) dans lesquelles intervient un changement de registre (relâché, humoristique...). Les exclamations permettent de partager et « d’exprimer un état d’âme vis-à-vis du quotidien de l’interlocuteur » (Causa, 1996, p. 10).

Ci-dessous un tableau récapitulatif fait la synthèse des différentes fonctions de l’AC ainsi que de la nomenclature qui sera retenue :

Besoins & fonctions	Objectifs globaux	Formes
Pallier un obstacle pédagogique	Apprentissage : Structurer du déroulement du cours	Explications
Fonction didactique ou tremplin	Renforcement linguistique : Développer les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) des élèves ; Établir des comparaisons entre les systèmes et structures en L1	« Stratégie contrastive » (Causa, 1996) Mise en correspondance des 2 langues
	Objectif métalinguistique L2 objet d’étude Objectif métacommunicatif	Usage de la métalangue connue en L1. Explications, sollicitations, consignes =>Marqueurs, verbes à valeur métalinguistique
Répondre à un besoin d’ordre interactionnel	Objectif communicatif (valeur discursive / conversationnelle) Favoriser la compréhension de tous Maintenir l’interaction	Activité orale spontanée « Alternances relais » « Stratégie d’appui » =>auto ou hétéro-répétitions, reformulations, parler bilingue Alternance codique « pure » : passages de L2 à L1 à L2 sans marque intonative et/ou énonciative particulière.
Pallier un obstacle	Objectif civique : Gérer la classe	Injonctions, incisives
Fonction régulatrice		
Volonté d’intégration au public Souhait de partager	Objectif relationnel -émotionnel – social : Proximité et connivence avec les élèves. Cohésion de groupe. Gérer des situations à forte affectivité.	Incisives : intonation descendante, accélération du débit. Changement de registre, utilisation d’expressions figées
Fonction relationnelle -émotionnelle (psychologique)		

Tableau 2.9. Récapitulatif des fonctions de l’alternance codique en cours et des nomenclatures retenues

⁵³ Comic relief is a literary device used in plays and novels to introduce light entertainment between tragic scenes. It is often used in the shape of a humorous incident, a funny incident, a tricky remark or a laughing commentary. It is deliberately inserted to make the audiences feel relief. <https://literarydevices.net/comic-relief/>

- Le cas des enseignants d'anglais novices

Les enseignants d'anglais novices, à l'instar de leurs collègues plus expérimentés, recourent à l'AC. Ils le font pour les raisons précédemment mentionnées, mais aussi car ils ne maîtrisent pas encore suffisamment les gestes professionnels inhérents à leur discipline. Il est par exemple plus simple de traduire un concept que de trouver une stratégie de contournement pour que les élèves en déduisent le sens par inférence. Pour Wantz-Bauer (dans Castellotti, 2001, p. 48), l'usage de l'AC chez les apprenants peut être un « indice de dysfonctionnement ». Soucieux de ne pas rompre la chaîne parlée, ils vont insérer un mot en français dans leur production. Les PS étant des enseignants apprenants, on peut alors se demander si leur recours fréquent à l'AC n'est pas un indice de dysfonctionnement psycholinguistique (Gauthier, 1987), notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à gérer les situations imprévues tant aux niveaux didactique, pédagogique, qu'émotionnel.

2.6.3.3. Alternance codique vs translanguaging

L'AC et le *translanguaging* renvoient à des concepts totalement différents. Traduit du gallois *trawsiethu* en anglais par Baker (2001), le terme « *translanguaging* » a été utilisé pour la première fois par Williams (1994) pour décrire des stratégies pédagogiques utilisées dans les classes bilingues ne séparant pas strictement l'utilisation de deux langues dans l'enseignement. (Garcia & Wei, 2018, p. 1). Ortheyg, Garcia et Reid (2015, p. 281) en donnent la définition suivante :

Under translanguaging, the mental grammars of bilinguals are structured but unitary collections of features, and the practices of bilinguals are acts of feature selection, not of grammar switch. A proper understanding of translanguaging requires a return to the well-known but often forgotten idea that named languages are social, not linguistic, objects. Whereas the idiolect of a particular individual is a linguistic object defined in terms of lexical and structural features, the named language of a nation or social group is not; its boundaries and membership *cannot* be established on the basis of lexical and structural features. The two named languages of the bilingual exist only in the outsider's view. From the insider's perspective of the speaker, there is only his or her full idiolect or repertoire, which belongs only to the speaker, not to any named language. Translanguaging is *the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.*

On comprend ici que le *translanguaging* est une philosophie politique du plurilinguisme qui ne correspond pas vraiment aux textes officiels régissant l'enseignement des langues en

France. Si les enseignants de L2 s'appuient sur le répertoire linguistique de leurs élèves, ce n'est aujourd'hui que dans un objectif contrastif, pour comparer des systèmes. Il s'agit alors d'AC.

2.7. La notion de scénario/script

Nous présenterons ici la notion de scénario/script essentielle dans le cadre de cette recherche. Après avoir défini son emploi dans le champ de la psychologie et de la didactique des langues, nous présenterons la terminologie retenue dans cette étude.

2.7.1. Définition de scénario

Les dictionnaires donnent des définitions variées du terme « scénario ». Tous soulignent son lien avec les domaines artistiques – notamment cinématographique –, les domaines de la gestion, de l'informatique et de l'ergonomie (scénario de navigation). Ils s'accordent également sur son aspect de « plan d'action » que l'on retrouve dans cette définition du *CNRTL*⁵⁴ : « Déroulement concerté, préétabli, d'une action, d'un événement, d'un projet, etc. ». Son utilisation dans le domaine de l'enseignement est plus récente, et est marqué par l'arrivée du CECRL et de l'approche actionnelle au début des années 2000. On le trouve alors, en didactique des langues, associé à des termes liés à l'enseignement comme dans les expressions « scénario pédagogique », « scénario d'apprentissage ».

« Scénario » est également utilisé dans les domaines de la linguistique pragmatique et de la psychologie, nous y reviendrons en 3.6.

2.7.2. En psychologie

La recherche en psychologie utilise indifféremment les termes « scénario » et « script » (De Bonis, 1996, p. 178 ; Cosnier, 1994, p. 162). Pour De Bonis (1996, p. 178), les scénarios ou scripts « sont des enchaînements de séquences stéréotypées de la vie quotidienne. Ils contiennent un petit nombre d'informations, nombre cependant suffisant pour prédire ou expliquer un comportement émotionnel ». Cosnier (1994, p. 162) définit script comme

⁵⁴ <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/scenario>

« (synonyme : schème, scénario) « modèle séquentiel de comportements correspondant à des situations sociales à finalité précise (« site »), intériorisé par l'individu qui y fait appel quotidiennement pour organiser ses conduites. Ex : le script du client de restaurant, le script de l'agent de police, le script de l'utilisateur de métro, etc. »

Ces définitions sont pertinentes pour cette recherche car les enseignants d'anglais novices ont intégré un certain nombre de représentations stéréotypées en lien avec leur prise de fonction, à l'instar du script du professeur d'anglais stagiaire, script du professeur d'anglais néotitulaire, script de l'entrée en cours d'anglais, script du bon élève, etc. Ces scripts prototypiques qu'ils ont intériorisés sont présents dans leur discours.

2.7.3. Didactique et scénario pédagogique

La notion de scénario s'inscrit dans le champ de la didactique des langues, et donc de l'anglais. On la retrouve dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2005) – par conséquent dans les travaux liés à l'approche actionnelle (Bourguignon, 2007 ; Foucher, 2010) – ainsi que dans les approches utilisant les TICE (Paquette, 2005 ; Mangenot, 2006, 2008 ; Villiot-Leclercq, 2007).

La notion de scénario apparaît dans le CECRL (p. 18), dans la description de la compétence pragmatique :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie.

Bourguignon (2007), s'appuyant sur les orientations du CECRL, définit le « scénario d'apprentissage-action » comme :

Une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale. Ainsi, le scénario se caractérise par une **mission** (que l'on peut appeler « projet ») à laquelle l'apprenant-utilisateur de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant.

La mission donne du sens à la **tâche** (« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »)

Cette mission se situe dans un « **contexte** donné » (« multitude des événements et des paramètres de la situation propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication »)

Enfin, elle est reliée à un « **domaine** » (« grands secteurs de la vie sociale ») qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario.

Mangenot (2008) en donne la définition suivante, qu'il lie à l'utilisation des nouvelles technologies (TICE) :

Dans le domaine de la **formation en ligne** (quelle que soit la discipline), on appelle scénario une planification la plus précise du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours ; la métaphore est alors celle du cinéma. On est très proche du sens de « tâche » : on aura noté qu'Ellis parle de « plan de travail ». Étant donné qu'une formation en ligne, dans un idéal socioconstructiviste, doit donner lieu à des interactions et que celles-ci doivent être planifiées, on pourrait considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication [...]

En pédagogie des langues, on entend souvent par « scénario » une simulation du monde réel. Un des atouts d'Internet est d'amener le monde réel dans la classe [...]

Il propose également une définition dans laquelle scénario est « un synonyme de « jeu de rôle ». Tandis que dans la simulation, on tient son propre rôle dans une situation imaginée d'après la vie réelle, dans le jeu de rôle, on endosse un rôle fictif dans une situation fictive, celles-ci pouvant être proche ou non de la vie réelle.

Pour Paquette (2007), le concept de scénario est « un ensemble ordonné d'activités, régies par des acteurs qui utilisent et produisent des ressources ».

Le versant TICE du terme « scénario » ne sera pas abordé dans cette recherche.

2.7.4. Choix de la terminologie retenue

Afin d'éviter toute confusion entre les différentes utilisations du concept de « scénario », j'opterai dans cette recherche pour les termes script et scénario de façon différenciée. Le terme « script », utilisé par Cosnier, et plus précisément le syntagme « **script prototypique** » sera utilisé pour faire référence à la projection que les enseignants d'anglais novices ont d'une situation à venir (script du cours d'anglais, script de l'entrée en cours d'anglais, etc.). Je comparerai le « script prototypique prévu » à la réalisation. En revanche, j'aurai recours à « scénario », et au syntagme « **scénario pédagogique** » lorsqu'il s'agira de renvoyer à la préparation de cours des enseignants, au plan d'action qu'ils ont élaboré.

2.8. Conclusion

Le discours (Maingueneau, 2009, p. 45) des enseignants d'anglais novices, au cœur du polylogue institutionnel (Bouchard, 2005, p. 3) enseignant-élèves, s'inscrit dans le respect des textes, instructions officielles et méthodes/approches du moment. Si ces textes, instructions et méthodes/approches définissent des contenus didactiques et pédagogiques attendus, ils ne font étrangement pas référence à un niveau de compétences requis en anglais pour enseigner. La

réussite au concours fait alors office de validation d'un niveau de maîtrise, mais les rapports de jurys signalent que les erreurs persistent. Chaque enseignant possède donc sa propre norme langagière, utilisée dans le discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) qu'il a avec ses élèves, participants ratifiés (*ratified*). Ceux-ci, qu'on peut qualifier d'interactants, prennent la parole à tour de rôle selon des règles établies. Les sept pôles définis par Bigot (2018), d'après le modèle SPEAKING de Hymes (1962), permettent d'analyser les interactions enseignant-élèves. Ainsi l'agencement de la salle de classe, le nombre d'élèves et la relation que l'enseignant entretient avec eux (position haute ou basse), le degré de formalité, la nature et le but des échanges, mais aussi la méthode ou l'approche pédagogique adoptée, influencent le discours de l'enseignant et les interactions. Si tous les enseignants doivent apprendre à utiliser leur voix professionnelle, et notamment différents procédés rhétoriques à l'instar du bon usage de la prosodie, les enseignants d'anglais novices sont confrontés à une difficulté supplémentaire : ils doivent apprendre à le faire en français (L1) et en anglais (L2) et parvenir à passer d'une langue à l'autre, ce qui n'est pas sans engendrer de difficulté vocale (Guimbretière, 2014). Pour « faciliter » l'accès à la compréhension des élèves, certains n'hésitent pas à recourir à une interlangue professorale, sorte d'anglais de classe non authentique. Pour faciliter la compréhension – lexique, grammaire, phonologie, fait culturel, etc. – les enseignants d'anglais recourent à l'alternance codique. Ce changement de code est toléré et inscrit dans les textes officiels depuis l'avènement de l'approche communicative, mais tend à être pratiqué « clandestinement » par les enseignants qui estiment toujours être sous le joug du « no French », survivance de l'approche audiovisuelle (Tardieu, 2014). La notion de script prototypique est particulièrement intéressante pour cette recherche car elle laisse entendre que le discours des enseignants est le fruit d'un script préalablement élaboré, notamment par la prescription institutionnelle (ex : le tout anglais) à laquelle les enseignants en formation initiale sont, ou pensent être, confrontés.

Le chapitre 2 en bref

*Le **discours** (Maingueneau, 2009) des enseignants respecte les **textes officiels** et les **méthodes/approches** du moment.

*Le **niveau** du CECRL requis pour enseigner l'anglais n'est **pas précisé**.

*La réussite au **concours** sert de **garant** du niveau de maîtrise, mais grande **disparité** entre les premiers et les derniers lauréats => erreurs récurrentes au concours.

*Le cours d'anglais est un **polylogue institutionnel** (Bouchard, 2005). Les élèves (public **captif**) sont tous des **participants ratifiés** et prennent la parole selon des **règles** établies.

*Les enseignants novices doivent utiliser leur **voix professionnelle** (présence vocale, prosodie) en français et en anglais.

*Survivance du **tout-anglais** mais omniprésence de l'**alternance codique**.

* **Scénario pédagogique** : plan d'action élaboré par les enseignants.

* **Script prototypique** : représentations mentales stéréotypées intériorisées par l'individu.

Le discours des enseignants est le fruit d'un script préalablement élaboré.

Chapitre 3. Les émotions

Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. À ce moment là, il semble que plus personne ne sache. (Fehr & Russell, 1984 p. 464-486).

Ce chapitre définit les différents termes en lien avec les affects (sentiments, humeur, tempérament et affects) et fournit des définitions du terme « émotion » élaborées par les dictionnaires et par les chercheurs au fil du temps et des théories. Un éclairage est apporté sur la théorie multidimensionnelle de Plutchik (1980), ainsi que sur les notions de granularité émotionnelle et de valence. La notion de script prototypique, déjà abordée au chapitre 2, est mise en relation avec les émotions, et notamment celles des enseignants d'anglais novices.

Plan du chapitre

- 3.1. De la difficulté de définir les émotions
 - 3.2. Le lexique des états affectifs
 - 3.3. À la recherche d'une définition
 - 3.4. Focus sur les théories dimensionnelles
 - 3.5. Émotions et partage
 - 3.6. Émotions et script prototypique
 - 3.7. Conclusion
- Le chapitre 3 en bref

3.1. De la difficulté de définir les émotions

La problématique des émotions connaît aujourd'hui un regain d'intérêt tant au sein du grand public, avec la volonté de promouvoir le développement personnel, que dans la sphère de la recherche. Pourtant, comme le note Tcherkassof (2008, p. 11) « les difficultés conceptuelles restent la pierre d'achoppement sur laquelle butent ceux qui s'intéressent à l'émotion ». En effet, le terme *émotion* serait difficile à définir scientifiquement comme en atteste la centaine de définitions (Belzung, 2007, p.14) que l'on en trouve. Tcherkassof (2008, p. 11) cite deux raisons faisant obstacle à l'élaboration d'une définition. Tout d'abord cela « tient au fait, comme l'annonce Frijda dès l'introduction de *The Emotions* (1986, p. 1) qu'une définition scientifique conceptuelle et opératoire ne peut être que le produit d'une théorie ». Or, il existe un grand nombre de théories sur les émotions, et par conséquent tout autant de définitions. La deuxième raison vient du fait que « tout un chacun (l'homme de la rue – le profane – comme le scientifique) pense avoir une idée relativement précise de ce que sont les émotions à partir de sa propre expérience quotidienne » (Tcherkassof, 2008, p. 11). Chacun parvient à déceler chez ses pairs la surprise, la colère, la tristesse, et fait généralement référence à sa propre expérience pour décrire une émotion, ce qui n'est pas uniquement l'apanage des profanes. Cosnier (1994, p. 12) fait le constat que « les savants ou les philosophes » en font tout autant lorsqu'ils parlent d'émotion, « ils n'hésitent pas à les mettre en scène, phénomène exceptionnel dans des textes scientifiques où le souci d'objectivité et d'impartialité est de rigueur ». Parler des émotions équivaldrait donc souvent à parler de soi-même, ce qui explique la grande variété des propos qui s'y rapportent. Selon Cosnier (1994, p. 15) ce « postulat empathique » est inhérent à toute tentative d'étudier des « phénomènes affectifs ». Ce « savoir profane » est alors source d'ambiguïté pour le discours scientifique car la même terminologie, issue du « langage populaire » (Belzung, 2007, p. 14), est utilisée dans les deux cas. Tcherkassof (2008, p.12) y voit deux risques : « le premier piège est celui de la confusion provoquée par l'usage indifférent des termes émotions, sentiments, états affectifs, etc., ces termes étant indistinctement employés les uns pour les autres ». Cosnier (2015, p. 6) précise que « l'usage populaire du terme "Émotion" sert couramment d'étiquette recouvrant tous les phénomènes affectifs comme au temps de Descartes on utilisait le terme de "Passions". » Le deuxième piège est « lié au système de représentations véhiculé par le langage courant » (p. 13) qui, selon Scherer (2005), crée des construits sémantiques rendant difficile une description scientifique exacte : « one of the major drawback of social science

research is the need to resort to everyday language concepts in both theory and empirical investigation ” (Scherer, 2005, p. 696).

Dans ce chapitre, afin de mieux tenter de comprendre ce que couvre la notion d’émotion, nous commencerons par définir le lexique de l’affect et apporterons un éclairage sur les termes sentiments, humeur, tempérament, affects, passion et pathos. Nous donnerons ensuite des définitions des émotions en commençant par celles des dictionnaires, puis celles des divers courants et théories. Dans un dernier temps, nous présenterons différentes listes et modèles et nous nous intéresserons plus particulièrement à la théorie multidimensionnelle développée par Plutchik (1980).

3.2. Le lexique des états affectifs

La langue française propose de nombreux termes autres qu’« émotion » pour référer aux « états affectifs » (Rimé, 2005, p.50), à l’instar de « sentiment », « humeur », « tempérament », « affect », « passion » et « pathos ». En voici les définitions succinctes.

3.2.1. Sentiment

Comme le précise Plantin (2011, p. 8), « les dictionnaires multiplient les distinctions sous l’entrée *sentiment* ». Ce mot serait tout d’abord « lié à l’intuition, à la capacité de percevoir des réalités de tous ordre ». Pour *Le Larousse* en ligne⁵⁵ et *Le Petit Robert* (1981), il s’agit d’une « connaissance plus ou moins claire » donnée d’une manière immédiate, comportant des éléments affectifs et intuitifs, synonyme d’impression. C’est également, pour *Le Petit Robert*, une « opinion, un avis que l’on a sur quelque chose », mais aussi un « état affectif complexe et durable lié à certaines émotions ou représentations ». À ce titre, *Le Petit Robert* propose « émotion » et « passion » comme termes équivalents. *Le Littré*⁵⁶ définit le terme « sentiment » comme une « faculté de sentir », « la conscience que l’on a de la réalité d’une chose », la « faculté de comprendre, d’apprécier certaines choses ». Il est ajouté qu’il « se dit des affections, des mouvements de l’âme, des passions. »

⁵⁵Larousse.fr : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sentiment/72138?q=sentiment#71335>

⁵⁶<https://www.littre.org/definition/sentiment>

Selon le *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL)⁵⁷, « sentiment » relève du domaine des sens, ainsi que de l'intellect et de l'intuition, ce qui le distingue des émotions. Il se réfère également au domaine de l'affectivité : « État affectif complexe, assez stable et durable, composé d'éléments intellectuels, émotifs ou moraux, et qui concerne soit le « moi » (orgueil, jalousie...) soit autrui (amour, envie, haine, ...) ».

Le sentiment serait une composante subjective et ressentie de l'émotion. Si l'émotion se situe au niveau physiologique, le sentiment se situerait au niveau de la pensée comme le précise Belzung (2007, p. 15) :

Le sentiment se distingue de l'émotion dans le sens qu'il désigne plus particulièrement la composante subjective, ressentie, de l'émotion et ne concerne pas les composantes comportementales et physiologiques. (...) Pour certains auteurs comme par exemple le neurologue A. Damasio, un sentiment est « la perception d'un état du corps ainsi que celle d'un certain mode de pensée et de pensées ayant certains thèmes ». Il souligne ici l'inscription corporelle et cognitive des sentiments, ce qui les différencie des émotions de base.

Selon Cosnier (1994) il est possible de différencier les sentiments, tels l'amour, la haine, l'angoisse, des émotions « par leurs causes plus complexes, par leur durée plus longue ("tonique"), et leur intensité généralement plus modérée. Bien que souvent construits sur une fixation affective à des objets précis ils persistent et sont vécus même en l'absence de ces objets. » Il définit les « passions » comme « des sentiments excessifs, apparentés aux états de dépendance affective qui caractérisent les addictions. ». Selon Cosnier, la différence entre émotion et sentiment est celle que nous faisons communément lorsque nous distinguons « être émotif » et « être sentimental ». Pour Pagès (1986, p. 70-71, cité dans Cosnier, 2015, p. 3) « sentiment », est associé à « un discours intérieur qui nomme et l'objet et la nature de la relation [...] le sentiment se construit dans la durée et lie les personnes ». Pour Plantin (2011, p. 8), « à la différence de l'émotion ou de la passion, le sentiment peut servir de norme, c'est-à-dire qu'il peut fonder un jugement recevable », ce qui n'est pas le cas de l'émotion.

⁵⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/sentiment>

3.2.2. Sentiment de –

Plantin (2011, p. 130) s'intéresse au syntagme « *un sentiment de –* ». Dans ce contexte, « sentiment », peut avoir une valeur de « conscience de », comme dans « un sentiment d'incompétence ». Par ailleurs, ce syntagme est parfois utilisé comme un « support quelque peu redondant à la désignation d'une émotion : *un sentiment de désespoir* n'est pas différent du *désespoir*, peut-être un peu modalisé ». Mais « sentiment » peut aussi être « considéré comme un substantif support dans un syntagme désignant une émotion qui peut n'avoir pas d'autre nom : c'est le cas de *un sentiment de vide, de déjà vu* » (Plantin, 2011, p. 130). Dans ce cas, ce syntagme est particulièrement intéressant car il permet de générer des noms d'émotions et ainsi de combler des manques lexicaux. Si la fatigue n'est pas une émotion, le syntagme « un sentiment de fatigue » en exprime une.

Selon Saric (2015, p. 15), la recherche sur les émotions dans l'enseignement est caractérisée par la grande variété du vocabulaire émotionnel utilisé. La citation ci-dessous montre son éclectisme et rappelle le caractère cacophonique du domaine des émotions souligné par Cosnier (1994):

Coleman (1994) [...] speaks of an emotional state of “being a teacher”, which includes positive experiences emerging from a smooth-running class. [...] Hargreaves (1998) [...] includes diverse terms in the emotion category, such as love, fatigue, frustration, liking kids, care, pride, mutual respect, worry, anxiety, excitement, a feeling of freedom and passion.

Si certains termes cités font partie des émotions citées dans les listes ou dans les modèles de hiérarchisation (frustration, love, pride, anxiety, excitement), « being a teacher », « liking kids », « mutual respect », « fatigue », « feeling of freedom and passion » ne sont pas considérés comme des émotions et ne font pas partie des listes. Cependant, ces concepts correspondent à des ressentis que les enseignants perçoivent comme des émotions mais qu'ils ne peuvent qualifier comme telles, faute de vocable adéquat. En ajoutant « un sentiment de – » ou « a feeling of – » on pourra créer « un syntagme désignant une émotion qui peut n'avoir pas d'autre nom ». Ainsi, « un sentiment d'être professeur », « un sentiment de fatigue », « un sentiment de respect mutuel », etc., peuvent faire partie du vocabulaire émotionnel. Le recours à ce « substantif support » (Plantin, 2011) pourra aider à pallier le manque de granularité émotionnelle de certains participants à cette recherche.

3.2.3. Humeur

Le *Dictionnaire de Psychologie* (Doron et Parot, 1991, p ; 350) décrit l'humeur en se référant à la définition qu'en donne Delay (1946) dans son ouvrage *Dérèglement de l'humeur*. Cette définition est également reprise dans l'ouvrage de référence de Bourgeois (2006, p. 7) :

Cette disposition affective fondamentale, riche de toutes les instances émotionnelles et instinctives, qui donnent à chacun de nos état d'âme une tonalité agréable ou désagréable, oscillant entre les deux pôles extrêmes du plaisir et de la douleur. L'humeur est à la sphère thymique qui englobe toutes les affections ce qu'est la conscience à la sphère noétique qui englobe toutes les représentations, elle en est à la fois la manifestation la plus élémentaire et la plus générale. La base de la vie affective est faite d'une échelle d'humeur comme la base de la vie représentative d'une échelle de consciences.

Cette définition recouvre les critères sur lesquels les chercheurs se rejoignent.

Pour Cosnier (1994, p. 162 ; 2015, p. 7), l'humeur est une disposition, une « attitude affective » « un arrière-plan plus ou moins durable ». Plantin (2011, p. 6) la définit comme « un état stable (thymique) », une toile de fond. Ces « états affectifs » peuvent être plus ou moins longs et « s'étendre sur des périodes de quelques minutes à quelques semaines » (Rimé, 2005, p. 50-51). Tcherkassof (2008, p. 16) souligne qu'il s'agit d'un « phénomène chronique, diffus et global, d'intensité modérée – bien que ressenti de façon assez nette par celui qui l'éprouve ». On dit souvent de personnes qu'elles sont de bonne ou de mauvaise humeur, qu'elles ont des états d'âme douloureux. La notion de polarité « agréable ou désagréable », allant « du plaisir à la douleur » est une caractéristique de l'humeur, que Cosnier (1994, p.162) reprend sous les termes d'« axe évaluatif bon/mauvais, euphorique/dysphorique ». Selon Rimé (2005, p. 59-51), « deux facteurs rendent compte de l'essentiel des variations de l'humeur et on les a désignés respectivement comme 'affect positif' et 'affect négatif' ». On peut alors se demander ce qui déclenche ou modifie les humeurs. Pour Rimé, « si l'expérience de l'humeur est le plus souvent éprouvée de manière claire, ses moments d'initiation et d'extinction ne sont pas toujours distincts, ni nécessairement liés à des causes définies ».

Pour finir, la toile de fond ou « ambiance thymique » (Cosnier, 1994, p 79) que constitue l'humeur prédisposerait à l'apparition d'émotions, qui sont phasiques (cf. 3.3.4.3). Plantin (2011, p. 6) ajoute que « cette distinction est indispensable pour l'analyse des émotions ». Selon Tcherkassof (2018, p. 16), l'humeur « prédispose l'individu à réagir plus fortement à certains objets et [...] abaisse le seuil de déclenchement de certaines émotions congruentes (qui sont alors susceptibles de se déclencher plus facilement) ». Ainsi, quelqu'un de bonne humeur tend à « rire plus facilement et/ou à ressentir une joie plus intense », tandis qu'une

personne de mauvaise humeur « se met plus aisément en colère et /ou éprouve une colère plus vive ». Les humeurs orientent de façon positive ou négative notre quotidien (Cosnier, 2015, p. 7). Si les humeurs prédisposent aux émotions, elles déterminent également les tempéraments.

3.2.4. Tempérament

Lorsqu'on observe les définitions du terme « tempérament », on constate que la stabilité est une caractéristique. Le *Dictionnaire de psychologie* (Doron et Parot, 1991, p. 711) décrit le tempérament comme « la contrainte biologique, variable constitutionnelle, constante et immuable en amont des influences de l'environnement. Les traits de tempérament se révèlent dans des différences de comportement relativement stables, présentes dès la première enfance ». Il s'agit donc de « tendances stables de la personnalité » (Plantin, 2011, p. 6). On peut donc évoquer, à l'instar de Cosnier (2015, p. 43), des tempéraments de base : « 'anxieux', 'agressifs', 'pacifiques', 'chaleureux', 'distants' ... » qui « modaliseront les liens sociaux ». Pour Tcherkassof (2008, p. 17-18), « l'humeur se différencie du « tempérament » en ce sens que ce dernier relève de dispositions affectives stables, de tendances comportementales caractéristiques d'une personne donnée (nerveuse, morose, envieuse...) ». Rimé (2005, p. 51) précise que le terme « tempérament renvoie à des traits affectifs très stables qui accompagnent généralement l'individu tout au long de son existence ».

3.2.5. Affect

Dans le langage courant, le mot « affect » a un sens générique, « couvrant les émotions tendres de faible intensité » (Plantin, 2011, p. 9). On se dit « affecté » par une douleur morale, on parle d'une personne débordant d'« affection ». Ceci montre que les affects ont une double polarité, positive et négative. Si le sentiment se construit dans la durée et lie les personnes, l'affect est vécu de façon ponctuelle dans l'instant (Pagès, 1986, p. 70-71, cité dans Cosnier, 2015, p. 3).

Le Petit Robert (1981) et le *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)* ⁵⁸ décrivent l'affect comme un état, une disposition affective élémentaire – par opposition à

⁵⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/affect>

intellect – que l'on peut décrire par l'observation du comportement mais qui ne peut pas être analysée. Selon le *CNRTL*, le mot « affect » existait déjà en moyen français et renvoyait alors au sens de « sentiment, passion ». L'utilisation du mot « affect » varie considérablement selon les écoles. Il aurait ensuite été repris par la psychanalyse dès 1908 avec le substantif « Affekt ».

3.2.5.1. Théorie psychanalytique et affect

La psychanalyse donne au terme « affect » un sens plus précis, en même temps que plus proche de la clinique. Il signifie le vécu qui accompagne une pulsion, – l'angoisse en est l'exemple le plus discuté. On est très loin de la signification qui est donnée à ce mot par la pensée courante. L'affect peut « se renverser (l'amour devient haine), être refoulé (amour inconscient), sublimé (amour humain, amour des arts), ou retourné contre soi (haine de l'autre, haine de soi) » (Plantin, 2011, p. 9). Selon Freud, toute pulsion s'exprime dans les deux registres de l'affect et de la représentation. Au sens strict, l'affect correspond à la quantité d'énergie pulsionnelle investie dans la représentation. Cosnier résume ainsi : « le refoulement s'opère sur la représentation de chose, et l'affect selon les cas, se transforme en angoisse, se déplace, ou est réprimé. L'angoisse peut prendre valeur de signal, d'origine interne, fantasmatique, comme la peur est un signal de danger » (2015, p. 13).

3.2.5.2. Psychologie et affect

Dans le cadre de la recherche sur les émotions, et notamment en psychologie, la plupart des chercheurs utilisent « affect » ou « vie affective » pour désigner l'ensemble des signaux relevant de la sensibilité de la personne, qui s'imposent à elle tout au long de son interaction avec le milieu. Une série de registres compose cet ensemble : les sentiments ou préférences, les variations de l'humeur, les variations du tempérament, les troubles affectifs ou troubles de l'émotion (les nombreuses manifestations de l'anxiété, les troubles maniaco-dépressifs, la paranoïa, la psychopathie, notamment), et finalement, les émotions proprement dites (Rimé, 2005, p. 71-75). Selon Cosnier (1994, p. 14-15), « les « affects », qu'il nomme également « éprouvés affectifs », sont le vécu de tout état émotionnel positif ou négatif. Ce sont donc les faces subjectives des émotions et des sentiments. Certains affects caractérisent les émotions basales et leurs dérivées, certains autres sont durables et accompagnent ce que nous avons défini comme sentiments (par exemple la sympathie que l'on porte à un ami, les affects de

haine, de jalousie, d'amour...). Cosnier oppose les affects quotidiens aux grandes émotions de base. Nous y reviendrons en 3.3.4.

3.2.6. Passion

Passion vient du latin *passio* qui signifie « souffrance ». Le *CNRTL*⁵⁹ en donne plusieurs définitions. La première, « [Avec une idée de durée de la souffrance ou de succession de souffrances] Action de souffrir, résultat de cette action », est liée à l'histoire religieuse chrétienne. La « passion du Christ » renvoie aux « souffrances, supplices qui précédèrent et accompagnèrent la mort de Jésus-Christ ». Dans la même idée, la littérature utilise « passion » avec une majuscule dans un contexte métaphorique, dans le sens de « ce qui est subi, supporté de très pénible ; grande souffrance (généralement corporelle), tourment ». Dans le domaine de la pathologie, « passion » correspond au nom de plusieurs maladies graves et douloureuses. Le deuxième sens de « passion » s'inscrit dans l'histoire philosophique et physiologique et renvoie à deux époques. Tout d'abord, « chez Aristote, celle des dix catégories (gr. *pathos*) qui désigne l'accident consistant à subir une action ». Chez les cartésiens, passion est synonyme d'émotion, version elliptique de l'expression « passions de l'âme ». Descartes, dans son *Traité des passions* cite six passions primitives, qui sont l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse.

Plantin (2011, p. 8) rapporte que dans le langage courant, le sens prédominant de « passion » est « vive affection que l'on a pour quelque chose ». Cosnier (2015, p. 7) précise que les « *passions* » sont des sentiments excessifs, apparentés aux états de dépendance affective qui caractérisent les *addictions*. La passion est donc excessive et à connotation négative, comme en attestent les adjectifs « débordante », « dévorante », « exacerbée », « immodérée », « inextinguible », qui lui sont associés en collocation⁶⁰.

3.2.7. Pathos

Le mot « pathos » trouve son origine à la fois dans le grec ancien et dans le latin. Il serait « le calque d'un nom grec signifiant « ce qu'on éprouve, par opposition à ce que l'on fait » (Bailly, 1901, Art. Pathos) » (Plantin, 2016, p. 435). En latin, le mot « pathos » peut être

⁵⁹ <https://www.cnrtl.fr/definition/passion>

⁶⁰ Le Robert Combinaisons de mots (2007), p. 742.

traduit par « dolor ». Le *CNRTL* en donne deux définitions. La première est issue des dictionnaires du XIXe et du XXe siècle : « Partie de la rhétorique qui traite des moyens propres à émouvoir l'auditeur, par oppositions à « ithos » (qui traite de l'impression morale que doit produire l'orateur sur l'auditeur) ». La deuxième définition renvoie au caractère « pathétique », et à son sens péjoratif de « déplacé », « affecté ».

Selon la définition du *dictionnaire illustré latin-français* de Gaffiot (cité par Plantin, 2016, p. 435) « pathos » a « pour sens premier 'douleur' mais Cicéron l'utilise pour désigner la classe des émotions qui constitue le pathos et l'éloquence pathémique. (Gaffiot (1934), art Dolor) ». En rhétorique classique, le pathos est un « type de preuve⁶¹ rhétorique, complémentaire des preuves tirées du logos et de l'ethos ». Il couvre « un ensemble d'émotions socio-langagières que l'orateur exploite pour orienter son auditoire vers les conclusions et l'action qu'il préconise » (Plantin, 2016, p. 436).

3.2.8. Conclusion

Concluons avec cette citation de Plantin (2011, p. 10) :

Chacun de ces termes supporte le poids de son passé, qui l'oriente vers un champ ou un genre. L'époque des passions est l'époque classique ; celle du sentiment, le XVIIIe siècle et l'époque romantique ; celle des émotions, la période actuelle. Du point de vue des champs, *passion* renvoie à la philosophie, la religion, la morale ; affect et émotion à la psychanalyse et à la psychologie ; pathos aux rhétoriques de l'art ; *sentiment*, vers certaines écoles philosophiques, *humeur* vers la médecine. En linguistique française, on parle de *termes d'émotion* et de *grammaire des sentiments*. [...]

Suivant la proposition de Cosnier (1994, p. 14), on pourrait généraliser l'usage d'*affect* et d'*éprouvé*, ces termes auraient même l'avantage d'une certaine neutralité historique. *Affect*, *éprouvé*, *ressenti*, engagent moins dans une théorie des émotions types, et de ce fait sont plus ouverts sur une conception moins segmentée de la vie psychique.

Suivant cette citation de Plantin, les enseignants novices partie prenante dans cette recherche seront vraisemblablement plus à l'aise avec le terme émotions qu'avec affect ou éprouvé. En effet, émotions fait partie du langage courant de la période actuelle, présent tant dans les médias que dans la sphère privée.

⁶¹ « Preuve » signifie ici moyen de persuasion, d'emprise sur l'auditoire (Plantin, 2016, p. 436)

3.3. À la recherche d'une définition

Après avoir proposé plusieurs définitions des dictionnaires et encyclopédies, nous nous intéresserons à celles des théories sur les émotions de la Grèce Antique à nos jours. Nous nous attarderons sur les listes d'émotions primaires produites par les chercheurs, ainsi que sur les notions de grandes émotions et d'affects quotidiens. Un point sera également fait sur la notion de granularité émotionnelle.

3.3.1. Étymologie et définitions des dictionnaires et encyclopédies

Selon le *Dictionnaire étymologique de la langue française* (Bloch et von Wartburg, 1932/2002, p. 219), le terme « émotion » viendrait du verbe latin classique *emovere*, signifiant « mettre en mouvement », « secouer ». « Émotion » serait un dérivé d'« émeute » au XIIe siècle, d'où le sens de « trouble moral » qu'on lui donne dès 1475 et de « troubles, mouvements (d'une population ou lors d'une guerre) » dès 1512 (*CNRTL* : définition d'« émotion »)⁶². Belzung (2007, p. 14) ajoute que le sens de « mouvement » mentionné dans les dictionnaires des XVIIe et XVIIIe siècles, peut renvoyer à « des 'mouvements de l'âme', c'est-à-dire des états subjectifs internes ». L'étymologie indique donc que les émotions seraient à l'origine de changements comportementaux et/ou psychiques qui « secouent », ébranlent ceux qui les ressentent.

Le tableau suivant recense les définitions que le *CNRTL*, le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, le *Dictionnaire de psychologie*, le *Larousse en ligne* et le *Nouveau Petit Robert* donne du terme « émotion ». Elles permettent de relever un certain nombre des caractéristiques récurrentes : les émotions sont globalement connotées négativement, associées au trouble, au bouleversement et à la violence. Elles sont brèves mais très intenses. Elles entraînent des modifications physiologiques et/ou psychologiques.

Sources	Définitions	Caractéristiques
<i>CNRTL</i>	A.- Vieilli. Mouvement assez vif. L'émotion de l'air.[...] - Au fig. Émotion collective, populaire.	Mouvement
	B.- Conduite réactive, réflexe, involontaire vécue simultanément au niveau du corps d'une manière plus ou moins violente et affectivement sur le mode du plaisir ou de la douleur. Éprouver, ressentir une émotion. [...]	Involontaire Physiologique Mouvement Plus ou moins violent

⁶² <https://www.cnrtl.fr/definition/emotion>

	<p>1. [La cause de l'émotion est extérieure au sujet]. Bouleversement, secousse, saisissement qui rompent la tranquillité, se manifestent par des modifications physiologiques violentes, parfois explosives ou paralysantes. [...]</p> <p>2. [La cause de l'émotion n'est pas seulement extérieure]</p> <p>a) [Elle est alimentée par les différents niveaux de la sensibilité, du sentiment et des passions propres à la personnalité du sujet]. <i>L'émotion de l'inquiétude et de la joie.</i> [...]</p> <p>b) [L'émotion est d'orig. esthétique, spirituelle, mystique] <i>Émotion mystérieuse, rare.</i></p>	<p>Plaisir / douleur Trouble Cause plus ou moins extérieure</p>
	C.- Qualité chaleureuse, lyrique de la sensibilité ; cœur, ardeur. <i>Avoir de l'émotion, de la chaleur.</i>	Positive
<i>Dictionnaire de la formation et du développement personnel</i> (Bellenger & Piagallet, 1996)	État affectif violent qui trouble physiologiquement (tremblement, pâleur, crispation ...) et intellectuellement (confusion des idées, perte du sens critique ...)	Physiologique et intellectuelle Violence, trouble
	Sur un autre plan, l'émotion est plutôt considérée comme un sentiment (joie, tristesse, espérance ...) ; [c']est un état affectif riche, complexe et plus nuancé que le plaisir, tout en étant moins durable que la passion	Un sentiment Comparé au plaisir et à la passion Complexe ; Passager
	L'émotion naitrait donc d'un décalage entre les possibilités de réponse d'un sujet et les exigences de la situation	Cognitive Émerge quand le scénario de la situation est interrompu / détourné
<i>Dictionnaire de psychologie</i> (Doron et Parot, 1991)	État particulier survenant dans des situations bien définies (une situation dite émotionnelle) accompagné d'une expérience subjective et de manifestations somatiques et viscérales	Liées à des situations définies Expérience subjective Manifestations viscérales et somatiques
	Les théories cognitives insistent sur la façon dont l'information est traitée est dont les plans d'action sont élaborés et mis en œuvre	Liées au plan d'action et à leur mise en œuvre
Larousse.fr	Trouble subit, agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, etc.	Mouvement Trouble, passager Sentiment de
	Une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement	Passager Très intense Extérieure
	Sous l'Ancien Régime, révolte populaire non organisée et généralement de courte durée	Émeute Passager
<i>Le Nouveau Petit Robert</i> (Rey-Debove & Rey, 2000)	État de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur, rougissement, palpitation, accélération du pouls, etc.)	Complexe Violent Passager Troubles physiologiques

Tableau 3.1. Définitions et caractéristiques des émotions tirées des dictionnaires et encyclopédies

Les définitions du *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* (Bellenger & Piagallet, 1996) et du *Dictionnaire de psychologie* (Doron et Parot, 1991) sont

particulièrement intéressantes car elles renvoient à la notion de script prototypique⁶³ (cf 2.7.2 et 3.6.). Dans le premier dictionnaire, l'allusion à « un décalage » laisse entendre que l'émotion émergerait lorsque le script prototypique situationnel qu'une personne a intégré ne correspondrait pas à la réalité vécue. Dans le *Dictionnaire de psychologie* (Doron et Parot, 1991p. 250), Dantzer et Le Moal précisent que les théories cognitives « insistent sur la façon dont l'information est traitée et dont les plans d'action sont élaborés et mis en œuvre ». On retrouve dans « plans d'action » la notion de script prototypique précédemment mentionnée. Le *Larousse*⁶⁴ introduit l'expression « un sentiment de » (cf. 3.2.2) suivie des émotions peur, surprise et joie.

Étonnamment, ni le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988) ni le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Champy & Etévé, 2005) ne donnent de définition de l'émotion, comme si le domaine émotionnel n'avait pas sa place au sein des classes.

3.3.2. Définitions à partir des différentes théories

Si l'étude psychologique des affects remonte à la fin du XIXe siècle, les émotions et leur place dans la réflexion des hommes est bien antérieure. Il existe différentes théories des émotions, – celles des philosophes, des psychologues, des biologistes – et par conséquent, autant de définitions. On retrouve dans les théories psychologiques actuelles, de nombreuses idées déjà formulées dans la Grèce antique (Tcherkassof, 2008, p. 31).

3.3.2.1. Aristote, le précurseur

Aristote serait le premier à s'être penché sur la question des émotions car il considérerait que leur connaissance pouvait être un atout majeur pour l'orateur. « Si celui-ci sait comment émouvoir son auditoire, disait Aristote, il sera en possession d'outils oratoires puissants » (Rimé, 2005, p. 46). À cette fin, Aristote a consacré un livre entier de la *Rhétorique* à l'analyse des « raisons pour lesquelles les gens se retrouvent dans ces « états d'esprit » particuliers que les Grecs désignaient comme les *passions* : colère, crainte, honte, etc. ». Étonnamment, ce qui

⁶³ Rappel : Cosnier (1994, p. 162) en donne la définition suivante : « modèle séquentiel de comportements correspondant à des situations sociales à finalité précise (« site »), intériorisé par l'individu qui y fait appel quotidiennement pour organiser ses conduites. Ex : le script du client de restaurant, le script de l'agent de police, le script de l'utilisateur du métro, etc. »

⁶⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/émotion/28829>

provoquait les « passions » à l'époque d'Aristote est toujours d'actualité aujourd'hui (cf. 4.2.2.2). Selon Elster (1999, cité dans Tcherkassof, 2008, p. 31), Aristote décrivait déjà les émotions en leur attribuant des caractéristiques que la psychologie utilise aujourd'hui, à l'instar de « l'activation et l'expression physiologique, les antécédents cognitifs, les tendances à l'action, les objets intentionnels et la valence ». Pour Aristote, « les émotions sont tous ces sentiments qui changent l'homme de façon à affecter son jugement et qui sont accompagnés par la souffrance ou le plaisir » (*Rhétorique II*, Chapitre 1).

3.3.2.2. Les Romains, de Cicéron à Marc-Aurèle

Selon Tcherkassof et Frijda (2014, p. 502), les Romains appelaient les émotions « mouvements de l'âme », *motus* ou *motus animi*. Cicéron s'est aussi intéressé aux émotions dans ses écrits philosophiques et a dressé une liste dans laquelle figurent cinq émotions négatives, – colère, haine, crainte, mécontentement, envie – et quatre émotions positives, – espérance, affection, pitié, joie (Plantin, 2011, p. 22). Pour le stoïcien Marc-Aurèle, l'émotion est une perversion nécessaire car si celle-ci est maîtrisée, l'élévation de l'âme est possible (Rusinek, 2004). En opposant les émotions à la raison ou à la morale, Marc-Aurèle se montre précurseur de Kant ou de Descartes, à l'origine du débat sur les relations entre corps et esprit. Il annonce ainsi une longue tradition de débats philosophiques dont la psychologie contemporaine a aujourd'hui pris le relais (Tcherkassof, 2008, p. 32).

3.3.2.3. Darwin, le pionnier : la théorie évolutionniste des émotions

En écrivant *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* en 1872, Charles Darwin devient le pionnier de l'étude moderne des émotions. Il crée alors la théorie évolutionniste de l'émotion selon laquelle il existerait un nombre limité d'émotions, innées, trouvant leur origine dans l'évolution, communes à toutes les cultures. Ses enquêtes, menées par le biais de questionnaires envoyés à des missionnaires anglais basés dans huit régions du monde, l'amènent à conclure que les émotions sont universelles : “It follows, from the information thus acquired, that the same state of mind is expressed throughout the world with remarkable uniformity” (Darwin, 1872, cité par Belzung, 2007, p. 33). Certaines émotions sont l'héritage d'actes ou réactions utiles à une autre période de l'évolution (Fraisie, 1963/1975). Pour Darwin, « les expressions de l'adulte humain sont le reflet de la continuité de systèmes comportementaux complexes dérivés des autres espèces animales ». (Christophe, 1998, p. 64). Il fournit une description des postures et mimiques faciales caractéristiques de

ces émotions en s'appuyant, non seulement sur leur fonction communicative, mais aussi sur leurs fonctions adaptatives, c'est à dire leur évolution avec l'environnement. Il en retire des thèses majeures qui tomberont dans l'oubli.

3.3.2.4. James et Lange, la théorie périphérique des émotions

Selon Sander & Scherer (2009, p. 2), « la première théorie des émotions considérée comme scientifique a été proposée par le psychologue et philosophe américain William James (1890) et par le psychologue et médecin danois Carl Lange (1885), défendant séparément mais au même moment une conception révolutionnaire, dite 'périphéraliste', de l'émotion ». James et Lange renversent les concepts installés jusque-là en montrant que ce qui était considéré comme la conséquence de l'émotion en était en fait la cause. « Le déclenchement d'une émotion spécifique serait déterminé par la perception d'un pattern d'activation *périphérique* spécifique ; plus concrètement, nous aurions peur parce que nous constaterions que nous tremblons » (Sander & Scherer, 2009, p. 2). L'émotion ne serait que la « prise de conscience des changements réflexes qui se produisent dans les organes viscéraux et dans la structure du squelette » (Rimé, 2005, p. 19). Belzung (2007, p. 73) précise que dans la théorie périphéraliste « l'émotion est vue comme la conséquence de la perception par le sujet de modifications physiologiques et comportementales » :



Figure 3.1. La théorie périphéraliste de James d'après Belzung (2007, p. 73)

Cette théorie, connue sous le nom de « théorie James-Lange », a été remise en question par Walter Cannon qui met en avant le caractère psychophysiologique des émotions. Il part du principe que des émotions différentes peuvent être produites par des signes physiologiques différents, ce qui lui permet de réfuter le postulat que l'expérience émotionnelle soit la conséquence d'une interprétation des événements somato-viscéraux (Belzung, 2007, p. 73). Ses arguments ont longtemps évincé la théorie de James/Lange. Aujourd'hui, ces débats anciens « connaissent un regain d'intérêt ces dernières années avec l'observation des effets de

certaines atteintes neurologiques affectant l'une ou l'autre de ces composantes » (Belzung, 2007, p. 95)

Les progrès de l'imagerie médicale ont permis d'observer la place importante du corps dans la perception des émotions et ont ainsi contribué à relancer les débats et l'intérêt autour de la théorie « James/Lange ».

3.3.2.5. Watson et le behaviorisme

John Broadus Watson (1878-1958), psychologue américain et père du béhaviorisme, était désireux de faire de la psychologie une science dure. Considérant que seul le comportement observable doit être pris en compte, Watson fait des émotions une réponse simple à un stimulus en les réduisant à « des structures de réactions physiologiques d'origine héréditaire dépourvues de tout pouvoir d'adaptation » (Rimé, 2005, p. 21). Il ne veut pas s'intéresser aux états psychologiques internes, aux états subjectifs, mais uniquement aux aspects comportementaux et physiologiques (Belzung, 2007, p. 74). Pour la théorie behavioriste les émotions sont néfastes, « des phénomènes parasites qui plongent l'organisme dans un état chaotique » (Rimé, 2005, p. 21), et on tirerait profit à s'en débarrasser. Selon Rimé (p. 21), ces positions behavioristes auraient contribué à bloquer la recherche sur les émotions pendant de nombreuses années.

3.3.2.6. Les théories psycho-évolutionnistes

Le courant psycho-évolutionniste remet les théories de Darwin sur le devant de la scène au XXe siècle. Pour ces théoriciens, les émotions sont fonctionnelles (décrites dans le cadre de leur fonction adaptative), universelles et en nombre limité – entre dix et quinze. Ces auteurs mettent en avant qu'il existerait des programmes neuro-moteurs conservés au cours de l'évolution et en nombre restreint, permettant le déclenchement des émotions (Belzung, 2007, p.77-78), ce qui leur a permis d'élaborer les listes d'émotions « primaires » ou « de base » sur lesquelles nous reviendrons en 3.3.4.1.

Dans cette lignée, on trouve les travaux d'Ekman portant sur l'universalité des expressions faciales des émotions. Il dénombre six émotions de base en 1972. Citons également la théorie différentielle des émotions d'Izard (1971, 1977) qui s'intéresse au rôle que jouent ces dernières dans le développement de la personnalité. Izard définit ainsi onze émotions. Tomkins (1980, 1984) propose une « théorie de l'amplification » dans laquelle les émotions sont considérées comme des programmes. Lorsque les émotions-programmes sont activées,

les réponses faciales, musculaires et viscérales sont amplifiées. Tomkins définit neuf émotions qui correspondent chacune à une expression faciale différente.

La théorie psycho-évolutive de Plutchik et son modèle circomplexe seront détaillés dans la partie 3.4.

3.3.2.7. *Les théories cognitivistes*

Les théories cognitivistes représentent le cadre le plus répandu aujourd’hui. Elles considèrent les émotions comme le résultat d’une évaluation cognitive qui, selon Belzung (p. 80), « porte sur la situation et/ou sur l’élaboration des plans d’action pour réagir à la situation ». Ces théories sont portées par différents chercheurs et comprennent des nuances. On y trouve la théorie cognitivo-physiologique de Schachter-Singer (1962) – qui annonce le début d’une approche proprement physiologique des émotions (Rimé, 2005, p. 27) – et la théorie de l’évaluation ou *appraisal* (Arnold, 1960), marquant un tournant décisif. Frijda (1986), Lazarus (1991) et Scherer (1984) ont par la suite continué à développer cette théorie. Le modèle d’évaluation des émotions décrit par Lazarus (1991) est particulièrement intéressant. Il propose une théorie relationnelle, motivationnelle et cognitive des émotions qui implique une évaluation (*appraisal*) de la situation vécue selon trois types de modalités : l’évaluation primaire (appréciation des conséquences plaisantes ou déplaisantes de l’événement pour l’individu), l’évaluation secondaire (appréciation des possibilités d’agir) et ré-évaluation de l’ensemble et ajustement éventuel (Belzung, 2007, p. 83) :

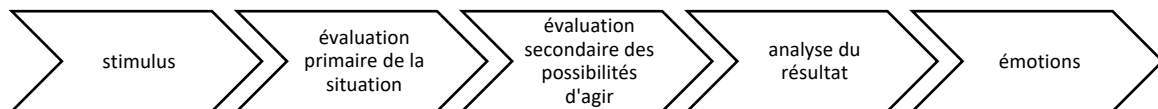


Figure 3.2. Théorie des émotions de Lazarus. D’après le schéma de Belzung (2007, p. 83)

Ceci laisse à penser que les enseignants novices, encore en phase d’apprentissage des gestes professionnels, pourraient ressentir de la frustration dans le cadre de leur profession. La frustration pourrait naître, lors de l’évaluation secondaire, de la prise de conscience qu’ils n’ont pas encore à ce stade de leur carrière les moyens, didactiques ou pédagogiques, d’agir. Si la frustration est grande, on peut imaginer qu’elle puisse être remplacée par de la colère. À l’inverse, en prenant conscience qu’une possibilité d’agir est en leur possession, la satisfaction –voire la joie – pourrait émerger.

3.3.2.8. Les théories constructivistes

Pour Averill (1985), les émotions n'existent pas. Ce sont des constructions sociales, issues des normes et des règles propres à une société et à sa culture, que l'on intègre par l'apprentissage. La neuroscientifique Lisa Feldman-Barret (2017) va encore plus loin et avancent que les émotions ne sont pas universelles, mais un construit social (*a social construct*) produit de nos expériences émotionnelles passées (Feldman-Barret, 2017, p. 31) :

In every waking moment, your brain uses past experience, organized as concepts, to guide your actions and give your sensations meaning. When the concepts involved are emotion concepts, your brain constructs instances of emotion.

Feldman-Barret avance que le cerveau « prédit » et construit notre expérience du monde en s'appuyant sur nos expériences passées. Ainsi, les émotions que l'on peut détecter chez les autres, ne seraient autres que le fruit de nos prédictions, de notre construction du sens à partir d'un contexte qui éveille des souvenirs. Les émotions, n'ont pas un seul marquage identitaire⁶⁵ (2017, p. 33), mais chaque type d'émotion en contient une grande variété : “Any category of emotion such as ‘Happiness’ or ‘Guilt’ is filled with variety”.

Si on suit la théorie de Feldman-Barret, les émotions des enseignants novices seraient des construits sociaux éveillés par des souvenirs. Celles-ci pourraient alors s'appuyer sur leurs souvenirs de pratiques enseignantes « idéales » ou sur leur vécu en tant qu'élèves.

3.3.2.9. Synthèse

Terminons cette partie avec ce tableau récapitulatif en guise de synthèse :

Type de théories	Chercheurs	Description des émotions
Périphéraliste	James-Lange	Les émotions viennent de la perception que le sujet a des modifications physiologiques présentes dans son corps
Psycho-évolutive	Darwin, Ekman, Izard, Tomkins, Plutchik	Les émotions sont décrites dans le cadre de leur fonction adaptative
Comportementaliste	Watson	Les émotions ne sont qu'une simple réponse à un stimulus
Cognitiviste	Arnold, Lazarus, Scherer	Les émotions sont vues comme le résultat d'une évaluation cognitive.
Constructiviste	Averill	Les émotions ne sont rien d'autre qu'une construction sociale et n'existent pas dans la réalité

Tableau 3.2. Théories et émotions et leurs descriptions associées (d'après Belzung, 2007, p. 112)

⁶⁵ Ma traduction pour « fingerprint »

3.3.3. Quelques définitions récentes issues de la recherche

Parvenir à définir ce qu'est une émotion demeure une tâche ardue pour les chercheurs et pour certains, à l'instar de Scherer (2005, p. 697), il est urgent de trouver un consensus : "it becomes imperative to generate a minimal consensus about the defining features of the different types of affective phenomena". Ces dernières décennies, différents chercheurs ont fourni des définitions assez proches qui combinent les théories déjà existantes et font appel aux dimensions comportementale, physiologique et cognitive. En voici quelques exemples. Belzung (2007, p. 15) reprend la définition de Kleinginna & Kleinginna (1981) qui évoque les « trois composantes fondamentales : la composante comportementale, la composante physiologique et la composante cognitive/subjective » :

Les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens, qui peuvent : a) induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir ou de déplaisir ; b) générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages ; c) activer des ajustements physiologiques globaux ; d) induire des comportements qui sont, le plus souvent, expressifs, dirigés vers un but et adaptatifs.

La définition que Rimé donne revêt la forme d'une liste combinant divers paramètres. Pour lui, (2005, p. 54), les émotions :

Font partie des manifestations affectives qui s'imposent de manière automatique dans le cours de l'adaptation et qui suscitent l'expérience du plaisir ou de la peine ;
Leur marque la plus distinctive est la rupture de continuité dans le rapport individu-milieu, qu'on perçoit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'individu ;
Elles représentent comme des constellations de réponses, qui impliquent à la fois les niveaux motivationnel-comportemental, facial-expressif, subjectif-phénoménal, attentionnel-cognitif, et physiologique-végétatif du fonctionnement de l'individu ;
Plus différenciées que les autres manifestations affectives, elles varient d'une part sur les dimensions d'intensité et de valence et d'autre part quant au type de constellation mise en place ;
À ces éléments, il convient encore d'ajouter la brièveté d'installation et la courte durée, qui distinguent l'émotion des autres manifestations affectives.

En 2008, Tcherkassoff propose la définition suivante, qu'elle estime suffisamment complète pour pouvoir satisfaire la communauté scientifique :

Une émotion est un épisode qui émerge automatiquement, imposant sa présence sur toute autre activité en cours, épisode constitué d'un ensemble de réponses interreliées et synchronisées, de type neurophysiologique, comportemental-expressif, subjectif-phénoménal, cognitivo-attentionnel et motivationnel.
En effet, bien que de nombreuses définitions des émotions existent, celle-ci en constitue une assez consensuelle. (2008, p. 15)

Cosnier (1994), distingue les émotions et les épisodes émotionnels et en donne les définitions suivantes :

- les "émotions", stricto sensu, désignent uniquement les émotions dites "basales" ou "primaires" ou "modales", telles la peur, la surprise, la colère, la joie, la tristesse, le dégoût et quelques autres, au nombre d'une demi-douzaine à une dizaine, et leurs dérivées, émotions "mixtes", résultantes de mélanges des émotions basales. Leurs caractéristiques sont d'être des processus dynamiques qui ont un début et une fin, et une durée relativement brève. Ces phénomènes "phasiques" sont causés par des événements précis et généralement inattendus ou improbables.
- les "épisodes émotionnels" sont des émotions rémanentes : ils ont des durées plus longues, un exemple caractéristique est celui du deuil, mais aussi de multiples circonstances de participation à des événements ou à des manifestations sociales : mariages, carnivals, fêtes et commémorations, compétitions sportives, etc... L'état émotionnel commence souvent dans l'anticipation de l'événement, subit son apogée durant l'événement et persiste un temps plus ou moins long selon la nature de ce dernier.

Les émotions trouvent donc leur origine dans une « rupture de continuité ». Elles surgissent lorsque des personnes font face à des situations imprévues, dont elles n'ont pas de représentations connues (Dumont & Mias, 2010). Il s'agit d'une réponse adaptative à des événements externes – des éléments de l'environnement – qui présente des modifications physiologiques, comportementales et une expérience subjective. D'un point de vue physiologique, on peut observer les expressions faciales ou vocales, la modification du rythme cardiaque et de la fréquence respiratoire, la pilo-érection, le rougissement, la « boule dans la gorge ». (Dantzer, 1988 ; Belzung, 2007). Sur le plan comportemental, on peut noter des sursauts, des immobilisations ou des réactions agressives. La composante subjective comprend des éprouvés spécifiques, appelés aussi « affects ».

Pour Plantin (2015, 2016) l'émotion est un syndrome, dans le sens médical du terme. Elle est « une synthèse temporaire d'états de divers ordres » (Plantin, 2016, p. 225) : un état de conscience, un état neuro-physiologique, un état mimo-posturo-gestuel et un état cognitif (Plantin, 2016, p. 225). Dans le cadre des interactions, un épisode émotionnel se repère car il présente les caractéristiques suivantes : présence de manifestations corporelles, d'un contexte justifiant l'émotion, d'un « mode consécutif d'interaction et d'action », et de « dires interactionnels » – descriptions de l'éthos et des états internes de l'expérienceur, mention ou répétition des éléments du contexte de l'émotion, et de la gestion de l'émotion (Plantin, 2015, p.11).

3.3.4. Émotions primaires et affects quotidiens

Certains auteurs, se situant dans la lignée de Darwin et de sa théorie de l'évolution, soulignent la notion d'adaptation des émotions. Selon eux, il existe un nombre limité d'émotions fondamentales, évolutives et universelles, connues sous le nom d'« émotions de

base », ou « primaires », « fondamentales » voire « discrètes » – c'est-à-dire différenciées les unes des autres – (Izard, 1977 ; Ekman, 1992 ; Tomkins, 1980). Selon Cosnier (2015, p.17), « elles sont caractérisées par des *vécus*, des *comportements* et des *manifestations physiologiques* spécifiques ».

3.3.4.1. La tradition des listes des émotions de base

Certaines de ces émotions font l'unanimité et d'autres sont plus discutées, et elles donnent lieu à des listes depuis l'époque de la Grèce Antique et des théoriciens latins. Dans la *Rhétorique*, Aristote présente douze émotions de base sous la forme de paires opposées : colère/calme ; amitié/haine ; peur/confiance ; honte/impudence ; pitié/indignation ; envie/émulation », auxquelles il ajoute l'obligeance. Ce classement est particulièrement intéressant car il évoque déjà la polarité des émotions. On trouve plus tard la notion de valence (cf. 3.5.1) chez Cicéron dont la liste comprend cinq émotions négatives, – colère, haine, crainte, mécontentement, envie – et quatre émotions positives, – espérance, affection, pitié, joie (Plantin, 2011, p. 22). Descartes, dans son ouvrage le *Traité des Passions de l'âme*, (1649/1988, p. 195) déclare « qu'il n'y a que six passions primitives [...], *l'admiration*, *l'amour*, *la haine*, *le désir*, *la joie* et *la tristesse* ; et que toutes les autres sont composées de quelques-unes de ces six, ou en sont des espèces » (Descartes 1649/1988, p. 195, cité dans Plantin, 2011, p. 129). Il introduit ici l'idée de mélange des émotions de base pour créer d'autres émotions. L'époque contemporaine, marquée par Darwin (1872), remet les listes au goût du jour. Selon Darwin, il existe six états émotionnels fondamentaux – la joie, la surprise, la peur, le dégoût, la colère et la tristesse – qui seraient en grande partie innés.

Après avoir été délaissées suite au déclin de l'intérêt pour les émotions, les listes font leur retour dès les années 60 parmi les auteurs adeptes de l'approche évolutionniste. Celles-ci varient en nombre et au gré des controverses, mais un consensus semble être atteint autour d'un groupe de cinq émotions de base : la joie, la peur, la colère, la tristesse et la surprise. Elles ont été choisies à partir de l'étude de sujets interrogés sur leur ressenti lors d'observation de photographies et/ou de dessins. S'appuyant sur les travaux de Darwin, Ekman définit six émotions de base qui seraient universelles et contrôlées par des règles sociales (Christophe, 1998, p. 71). Les émotions, selon lui, sont adaptatives. Elles sont accompagnées de modifications physiologiques qui préparent le corps à répondre de façon appropriée.

Le tableau suivant recense les listes des émotions de base les plus fréquemment citées. Les émotions en gras font consensus et sont communes à toutes les listes. C'est donc sur celles-ci que je m'appuierai lors des expérimentations que je mènerai avec les enseignants novices.

Auteurs	Liste des émotions
Woodworth & Schlosberg (1954)	Joie, surprise, peur, colère, tristesse , mépris, détresse
Izard (1977)	Joie, surprise, colère, peur, tristesse , mépris, détresse, intérêt, culpabilité, honte, amour
Plutchik (1980)	Acceptation, anticipation, joie, tristesse, colère, peur , dégoût, surprise
Tomkins (1980)	Colère, dégoût, joie, peur, surprise , mépris, honte, intérêt, détresse
Oatley & Johnson-Laird (1987)	Colère, dégoût, peur, joie, tristesse, surprise
Ekman (1972)	Colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise
Schwartz & Shaver (1987)	Joie, surprise, peur, colère, tristesse

Tableau 3.3. Listes des émotions de bases

Les émotions plus complexes proviendraient d'un mélange des émotions de base (Plutchik, 1980 ; Ortony & Tuner, 1990).

Plantin (2011, p. 130) définit les émotions en lien avec les listes existantes :

La première façon de définir ce qu'est une émotion consiste simplement à énumérer ce qu'on compte comme émotions. Par extension, est émotion tout ce qui a un air de famille avec une quelconque de ces émotions, au moins avec les éléments centraux de cette collection ; ou, sur le plan langagier, tout ce qui se définit à l'aide d'une de ces émotions centrales.

3.3.4.2. Les grandes émotions et les affects quotidiens

Selon la situation vécue, on peut ressentir des émotions fortes (ou « grandes émotions, émotions longues ») qui sont à distinguer des micro-émotions (« petites émotions, émotions courtes ») Plantin, 2015, p. 12) du quotidien. Selon Plantin (2015, p. 12-13) :

Les grandes émotions se caractérisent par les traits suivants, partiellement redondants :

- (i) L'émotion est intense.
- (ii) L'événement associé est exceptionnel.
- (iii) L'émotion est thématifiée.
- (iv) Elle est mémorisée.
- (v) Elle est socialisée, racontée.
- (vi) Sa gestion est complexe et implique plusieurs types d'action. Elle est effectuée en discontinu [...]
- (vii) Elle est restructurante, en ce qu'elle affecte le niveau thymique de l'expérimenteur, qui ne récupère pas forcément son état niveau thymique antérieur.

Si les grandes émotions sont rares et réservées à des moments exceptionnels, le quotidien est teinté de micro-émotions, de « petites joies » et de « petites peines » (Cosnier, 1994, p. 15) qui s'enchaînent notamment durant la conversation. Pour Cosnier, « les interactions quotidiennes banales sont à l'évidence sous-tendues par une chaîne affective quasi-

permanente qui contribue à créer et à entretenir une "ambiance thymique" décisive pour la qualité de la vie ». Plantin (2015, p. 14-15) définit les « micro-émotions » comme suit :

- (i) L'émotion est de faible intensité.
- (ii) L'événement associé est ordinaire, mineur, peu disruptif [...].
- (iii) L'émotion n'est pas thématisée.
- (iv) Elle n'est pas mémorisée.
- (v) Elle n'est ni socialisée ni racontée.
- (vi) La période est strictement locale ; elle est courte, effectuée en continu, intégrée au cours de l'action ou de l'interaction où elle est apparue, en quelques tours de parole.
- (vii) Le niveau thymique est récupéré.

Ces affects habituels, parmi lesquels on retrouve « la joie, la tristesse, la surprise, la colère, le dégoût ... de même que l'amour et l'amitié » seraient « des "micro-émotions" que l'on pourrait qualifier de "subliminaires" dans la mesure où elles ne laisseraient pas de traces mnésiques à moyen ou à long terme » (Cosnier, 2015, p. 59). Ce point est particulièrement intéressant dans le cadre de cette recherche. En effet, les émotions évoquées par les enseignants novices ne pourront qu'être de grandes émotions et non des micro-émotions subliminaires qui ne laisseraient pas de trace.

3.3.4.3. Le thymique et le phasique

Nous avons déjà évoqué la notion de « thymie » à l'occasion de la définition du terme « humeur ». Nous y revenons ici afin de mettre en relation « thymique » et « phasique », qui caractérise l'émotion.

L'adjectif « thymique » vient du nom « thymie » qui signifie « humeur ; tonalité affective de base oscillant, chez tout individu, entre la position pessimiste (abattement, dépression, tristesse, désespoir) et la position optimiste (enthousiasme, euphorie) » (CNRTL⁶⁶)

Selon Plantin (2011, p. 121) :

Dans le cadre de la vie psychique le thymique est de l'ordre de la permanence, de l'état. C'est le fond, l'assiette psychologique, la tonalité psychique de base de la personne dans sa culture, la contenance que la honte, peut-être la tristesse, font perdre. C'est ce que Wierzbicka appelle le « normal state of composure » (s.d., p. 10), et qui est perturbé par l'émotion.

⁶⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/thymie>

Le thymique est « le niveau zéro de l'émotion ». Il correspond à l'humeur stable d'une personne dans le temps.

À l'inverse, si l'humeur est thymique, l'émotion est phasique. Plantin (2011, p.122) définit le phasique comme étant « de l'ordre de l'évènement, de la perturbation, de ce qui fait saillie dans la vie psychique ». Il décrit « le développement temporel des émotions sous la forme d'une courbe en "cloche" (courbe de Gauss) où l'on distingue trois moments : l'évènement inducteur 1) vient perturber un état psychique de base ; 2) provoque chez un sujet une excitation ; 3) elle-même suivie d'une retombée et d'un retour à la normale. »

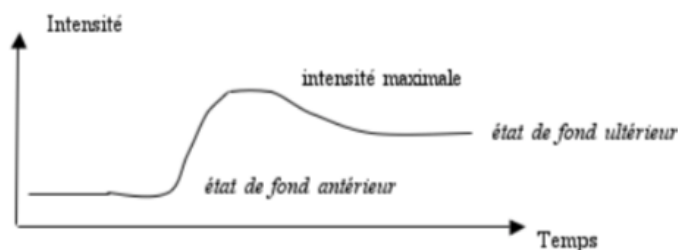


Figure 3.3. Courbe avec modification de l'état de fond (Plantin, 2001, p. 124)

En observant le schéma de Plantin, on constate qu'une fois le décours de l'émotion terminé, l'état thymique ne revient pas au niveau initial. Ceci peut être pertinent dans le cadre de cette recherche. Cela permet de comprendre l'état émotionnel dans lequel certains enseignants débutent leurs cours lorsqu'un événement désagréable s'est passé précédemment ou s'ils sont restés sur le mauvais souvenir d'une séance précédente.

3.3.4.4. Le cas de la surprise

La surprise se retrouve dans toutes les listes d'émotions de base précédemment citées. Elle est habituellement considérée comme une émotion de courte durée de tonalité neutre, et dans certain cas on lui attribue une valence positive (bonne surprise) ou négative (mauvaise surprise). Selon Plantin (2016, p. 129), la surprise est la composante de toute émotion : « dans la mesure où elle correspond à la courbe gauche rapidement ascendante de la 'cloche émotionnelle' ».

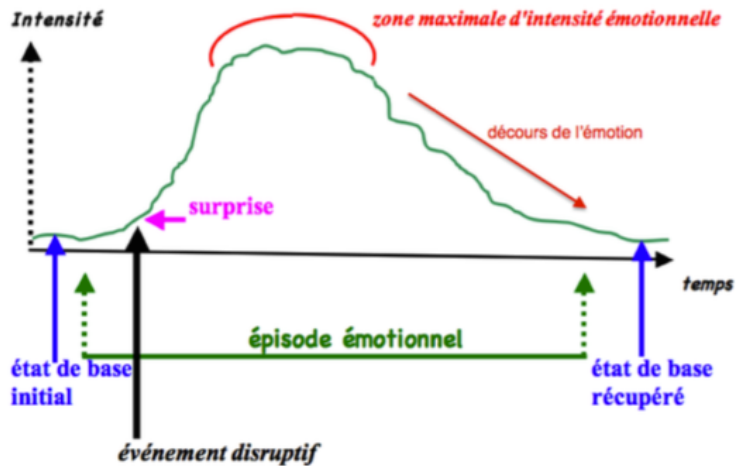


Figure 3.4. Place de la surprise dans l'épisode émotionnel (Plantin, 2015, p. 9)

Elle est généralement suivie d'autres émotions, selon la valence de l'expérience (Ekman & Friesen, 1975 ; Scherer, 1984) et ce sont les émotions suivant son émergence qui donnent à la surprise sa coloration positive ou négative (Ekman & Friesen, 1975). Les théories de Plutchik (1980 ; 1991) (cf. 3.4.2) sont donc pertinentes à cet égard car ce dernier s'intéresse aux émotions secondaires, issues du mélange d'émotions primaires. Ainsi la surprise suivie de la colère crée l'indignation, et la colère suivie de la tristesse engendre la déception. Ce point est à retenir dans le cadre de cette recherche lorsque les enseignants novices évoqueront la surprise. Il sera alors nécessaire de rechercher dans l'amont et l'aval de leur discours l'événement déclencheur de la surprise afin de déceler l'émotion qui la suit immédiatement. Ceci sera notamment le cas lorsque les novices ne mentionneront que la surprise pour décrire leur ressenti, signe probable d'une granularité émotionnelle peu développée.

3.3.5. La notion de granularité émotionnelle

Dans son ouvrage *How Emotions are Made* (2017, p. 2-3), Feldman-Barret 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 :

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*.

Here's where the classical view of emotion entered the picture. Emotional granularity, in terms of this view, must be about accurately reading your internal emotional states. Someone who distinguished among the different feeling words like "joy", "sadness", "fear", "disgust", "excitement", and "awe" must be detecting physical cues or reactions for each emotion and interpreting them correctly. A person exhibiting lower emotional granularity, who uses words like "anxious" and "depressed" interchangeably, must be failing to detect these cues".

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 – et par anticipation les difficultés que rencontreront les enseignants d'anglais novices qui ne dérogeront vraisemblablement pas à la règle – m'a amenée à me tourner vers l'approche multidimensionnelle des émotions de Plutchik, ainsi que vers les modèles de hiérarchisation des émotions sur lesquelles nous reviendrons en 3.4. Ceux-ci proposent des palettes de nuances qui pourront aider les enseignants novices à nommer leurs ressentis.

3.4. Focus sur les théories multidimensionnelles

3.4.1. Introduction

Selon Coppin et Sander (2010), les théories dimensionnelles actuelles sont issues des travaux de Wundt (1897) sur l'expérience émotionnelle. Suivant cette théorie, il existerait :

[...] trois dimensions de base pour décrire le sentiment subjectif de l'émotion (caractère plaisant/déplaisant, caractère relatif à la tension/relaxation éprouvée, et caractère excitant/déprimant). Le sentiment subjectif pourrait ainsi être représenté en permanence par un niveau plus ou moins important sur chacune de ces trois dimensions. (Coppin & Sander, 2010, p.9)

L'approche dimensionnelle est aujourd'hui la plus répandue pour mesurer l'expérience subjective émotionnelle (Fontaine, 2009, cité dans Coppin & Sander, 2010, p. 9).

En 1980, Russell conçoit un modèle représentant les émotions autour d'un cercle comprenant uniquement deux axes. Dans ce modèle, appelé circumplexe, on retrouve les dimensions de valence (plaisir/déplaisir) et d'activation (faible/forte), qui représentent l'affect comme expérience subjective sur un continuum.

- Définition de la notion de valence

Selon le *dictionnaire étymologique de la langue française* (Bloch et Von Wartburg, 2002, p. 662), « valence » vient du « latin de basse époque *valencia* « valeur » pour exprimer

une notion différente de *valeur* » et a donné naissance à l'adjectif « polyvalent ». Aucune notion de polarité n'y est intégrée à l'origine (Colombetti, 2005). Depuis le XIXe siècle, « valence » est un terme de chimie. Ainsi, en français, tout comme dans d'autres langues à l'instar de l'anglais ou de l'italien, on fait référence aux électrons de valence et à la charge positive et négative des électrons.

Le *CNRTL*⁶⁷ en donne cinq définitions différentes. Après avoir tout d'abord mentionné son appartenance au domaine de la chimie, il termine par cette définition : « *PSYCHOL.* Puissance d'attraction (valence positive) ou de répulsion (valence négative) qu'un individu éprouve à l'égard d'un objet ou d'une situation. *Valence et valeur de satisfaction sont étroitement liées.* » Le *Dictionnaire de psychologie* (Doron et Parot, 1991, p. 743), reprend les concepts de force d'attraction (valence positive) ou de répulsion (valence négative) et ajoute qu'il s'agit de la « valeur subjective (positive ou négative) de tout objet présent dans l'environnement ».

« Valence » a été introduit dans le domaine de la psychologie par Tolman (1932) pour traduire le terme allemand *Aufforderungscharakter* utilisé par Lewin. Ce dernier écrit en 1935 qu'il n'existe pas de traduction satisfaisante de ce terme en anglais. Colombetti (2005, p. 105) précise :

What is interesting, ultimately, is that 'valence' entered anglophone psychology via a questionable translation, and initially referred to affordance-characters rather than emotions. The use of 'valence', however, was not unambiguous and it contained the seeds of subsequent uses of the term, including its relation to emotion.

Charland (2005, cité dans Colombetti, 2005, p. 105) fait la différence entre *emotion valence* et *affect valence* :

'emotion valence' refers to the positive and negative character of an emotion *tout court* (the positive or negative character of fear, anger, joy, etc.), whereas 'affect valence' refers to the positive and negative character of an emotion experience (how good or bad an emotion feels).

On comprend, comme l'écrit Frijda (dans Rimé & Scherer, 1989, p. 40), que « c'est la présence du plaisir et de la douleur, ou l'expérience « hédonique » comme on l'appelle, qui donne à l'expérience émotionnelle son caractère spécifique ». Plutchik (1991, p. 51-52)

⁶⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/valence/1>

n'emploie pas le terme de valence, mais fait référence à la polarité des émotions : "emotions may be meaningfully conceived in terms of bipolar opposites" (p. 52). Après avoir analysé différentes théories des émotions, il ajoute : "it becomes evident that a pleasure-pain factor appears in all the different approaches [...] and an intensity factor as well", ce qui l'amène à opter pour une approche multidimensionnelle.

Feldman-Barrett et Russell (1999, p. 10) associent la notion de plaisir/déplaisir à la valence, sous-entendant sa nature soit positive soit négative.

Coppin et Sander (2010, p. 18) reprennent l'ensemble des points cités précédemment et soulignent l'intérêt des approches dimensionnelles pour la notion de valence :

Dimension clé de l'émotion (voir par exemple Titchener, 1909), déjà mise en avant par des philosophes tels qu'Aristote, se référant à l'hédonicité, c'est-à-dire au caractère agréable versus désagréable d'un événement ou d'une situation. Les termes d'agrément versus de désagrément recouvrent également cette notion. La valence est avancée comme une des dimensions élémentaires de l'expérience émotionnelle par la quasi-totalité des théories dimensionnelles de l'émotion. Dans les théories de l'évaluation cognitive, l'on distingue volontiers deux formes de valences pour un événement donné : (i) l'agrément intrinsèque (agréable ou désagréable) de l'événement lui-même et (ii) la congruence (facilitation ou entrave) de cet événement avec les buts de l'individu.

Dans cette recherche, le choix est fait d'utiliser « valence positive » et « valence négative » pour qualifier les émotions en fonction de l'expérience dite hédonique des enseignants novices, opposant le plaisir au déplaisir.

3.4.2. Le modèle multidimensionnel de Plutchik

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik s'inscrit dans la lignée de Darwin:

My approach, which I describe fully in my new book *Emotion: a psychoevolutionary synthesis* is based on the assumptions that emotions are of fundamental importance to the living creatures, that they have evolutionary significance, and that many aspects of social functioning are derived from them. (Plutchik, 1982, p. 530).

Dans son ouvrage de 1980, puis lors de la conférence "The nature and function of emotion" organisée en 1981 par Scherer et Ekman, Plutchik fournit une version plus aboutie de sa définition initiale d'« émotion ». Celle-ci s'inscrit totalement dans une approche psychoévolutive:

An emotion is an inferred complex sequence of reactions to a stimulus, and includes cognitive evaluations, subjective changes, automatic and neural arousal, impulses to action, and behavior designed to have an effect upon the stimulus that initiated the complex sequence. These complex reaction sequences may suffer various vicissitudes, which affect the probability of appearance of each link in the chain. These complex reactions are adaptive in the struggle in which all organisms engage for survival. At

higher phylogenetic levels, the patterns of expression associated with each chain of emotional reactions serve to signal motivation or intent from one member of a social group to another. Finally, there are eight basic reaction patterns that are systematically related to one another and that are the prototype sources for all the mixed emotions and other derivative states that may be observed in animals and humans. (Plutchik, 1982, p. 551)

Les émotions sont donc, pour Plutchik (1980, 1982, 1991), dérivées des fonctions adaptatives qui les préfigurent. Il définit huit émotions primaires qu'il regroupe par paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Après avoir analysé le lexique des émotions, il est parvenu à agencer les émotions entre elles en tenant compte de leurs différences et de leurs similitudes. Il a ainsi pu les représenter sous la forme d'un modèle multidimensionnel (figure 3.5.) reposant sur trois notions : l'aspect dimensionnel, la notion de persistance et la notion de pureté.

3.4.2.1. L'aspect dimensionnel des émotions

L'approche dimensionnelle prend appui sur trois paramètres : l'intensité, la similitude et la polarité.

It is evident that emotions vary in *intensity*, as reflected by the distinctions we make between fear and panic, or irritation and rage. They also vary in degree of similarity to one another. We recognize, for example, that shame and guilt are more similar than joy and disgust. Finally, emotions have the character of *polarity*. We recognize that joy is the opposite of sadness, and hate is the opposite of love. (Plutchik, 1982, p. 534)

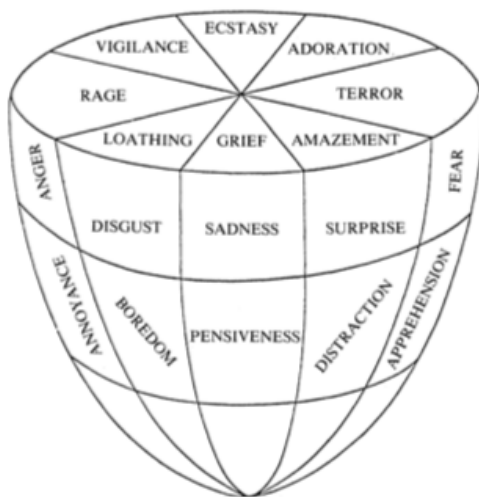


Figure 3.5. Modèle multi-dimensionnel des émotions (Plutchik, 1982, p. 539)

Selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l'instar de la colère pour laquelle l'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Les émotions les plus intenses se trouvent au sommet, sur la coupe

horizontale. Plutchik considère également qu'il existe des degrés de similarité entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le cône. Ainsi la peur est plus proche de la surprise que de la colère. On note également que plus on descend dans le cône et plus les nuances entre les émotions sont subtiles.

Each slice of the emotion solid, which bears certain interesting relation to the color solid, represents a different primary emotion, with the vertical dimensions implying an intensity or arousal variable. The terms at the top represent maximal levels of arousal of each basic emotion dimension. The shape of the model implies that the emotions become less distinguishable at lower intensities. If we imagine taking successive cross sections, we keep duplicating the emotion circle with progressively milder versions of each primaries. Emotions placed near one another are more similar than are those which are further apart or opposite.

3.4.2.2. La notion de persistance

Plutchik considère que certaines émotions durent plus que d'autres. Certaines sont aiguës, et d'autres davantage chroniques: "laboratory studies usually deal with transient emotions while clinical investigations deal with patients' suffering emotions over long periods of time" (Plutchik, 1982, p. 531).

3.4.2.3. La notion de pureté

Selon Plutchik, les émotions sont rarement pures et sont généralement issues de mélanges.

[...] emotions are typically experienced as mixed, and [that] pure emotions are rarely, if ever, encountered. (Plutchik, 1982, p. 531)

In the clinical situation, many patients have conflicts about expressing their emotions, and, in addition, usually experience several at the same time. Sadness may be accompanied by anxiety, resentment and hopelessness. (Plutchik, 1991, p. 17)

Plutchik définit des règles précises, pour former des émotions mixtes. Pour cela, il s'est appuyé sur les résultats d'expériences empiriques durant lesquelles des sujets ont été amenés à choisir des émotions parmi des listes qui leur ont été proposées. Les résultats obtenus lui ont permis de déterminer des dyades d'émotions primaires (mélange de deux émotions adjacentes, ex : la peur et la surprise créent l'alerte), secondaires (émotions formées par des portions non adjacentes mais séparées par une portion correspondant à une émotion primaire, ex : la peur et la tristesse créent le désespoir) et tertiaires (séparées par des portions correspondant à deux émotions primaires, ex : la peur et le dégoût engendrent la honte) selon leur proximité ou leur éloignement dans le modèle. En combinant deux émotions ou plus issues de différents niveaux d'intensité, on parvient à définir de nombreuses émotions (figures 3.6. et 3.7.).



Figure 3.6. Dyades primaires formées à partir de la combinaison de paires adjacentes d'émotions primaires (Plutchik, 1982, p. 540)

Plutchik (1980, p. 161) représente également la combinaison des émotions sous la forme d'une roue colorée : "on the basis of three primary colours plus variation in degree of brightness, all the colors observed in nature can be duplicated. A similar idea applies to emotions". Les émotions primaires, situées au deuxième niveau de la roue, correspondent aux couleurs primaires. Les émotions secondaires résultent de la combinaison de deux émotions primaires.

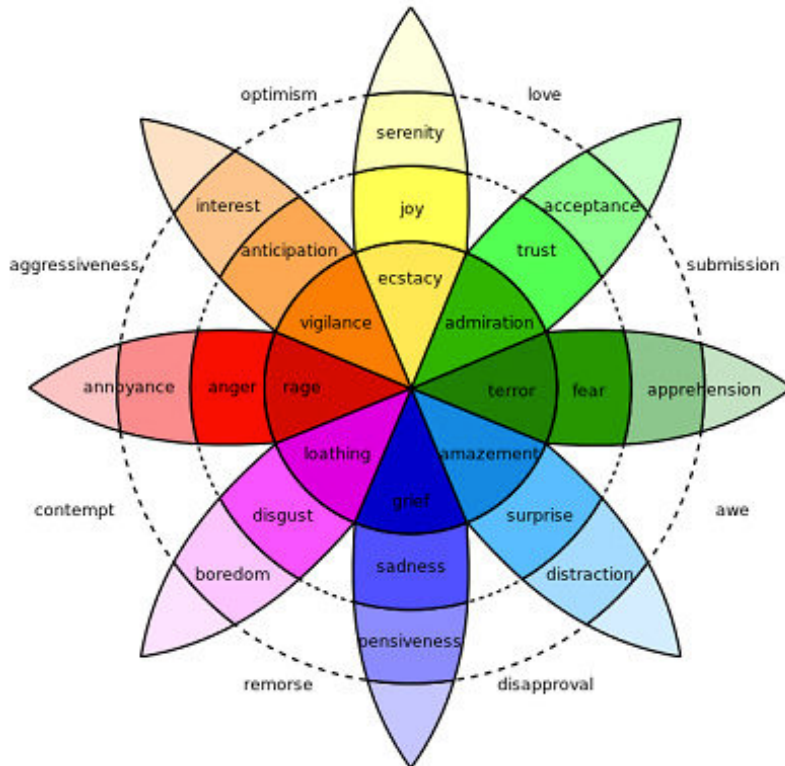


Figure 3.7. Le modèle de circomplexe en 2 dimensions (roue des émotions) de Plutchik (1980)

Cette roue est particulièrement intéressante pour les personnes dont la granularité émotionnelle est peu développée, et donc pour les enseignants d'anglais novices. En effet, le dégradé de couleurs rend plus accessible la notion d'intensité (le plus foncé correspond à l'intensité la plus forte, et inversement). La variation des couleurs permet de mieux comprendre l'origine des émotions. La roue des émotions de Plutchik constitue un modèle de hiérarchisation des émotions simple à interpréter. Une version traduite en français pourra être communiquée aux enseignants d'anglais novices en cas de besoin, afin de leur permettre d'exprimer leur ressenti plus facilement.

3.4.3. Le modèle de hiérarchisation des émotions de Shaver, Schwartz, Kirson et O'Connor (1987)

Il existe plusieurs types de modèles de hiérarchisation des émotions basés sur les notions de valence et d'activation (Scherer, 2005). Pour cette recherche nous retiendrons celui de Shaver et al. (1987). Selon ces auteurs, il existe des termes pour exprimer des émotions proches (colère, agacement, contrariété, rage) et d'autres pour évoquer des émotions éloignées, voire opposées (satisfaction et désespoir). Ainsi, peut-on établir une classification des émotions sur le modèle des typologies existantes dans des domaines de la vie courante. Afin de réaliser cette classification, des étudiants ont été sollicités pour regrouper et évaluer la ressemblance entre 135 noms communs désignant des émotions. L'analyse en « *clusters* » a permis d'identifier des catégories hiérarchiques et de les représenter sous la forme d'un arbre dont les premiers niveaux renvoient à des émotions plus basiques que les niveaux suivants. Un premier embranchement départage les émotions positives et les émotions négatives, avec trois branches de chaque côté : amour, joie et surprise (la surprise pouvant être neutre, positive ou négative) d'un côté et colère, tristesse et peur de l'autre. Les classes de la joie et de la tristesse sont les plus denses en variété lexicale, suivies de près par la colère.

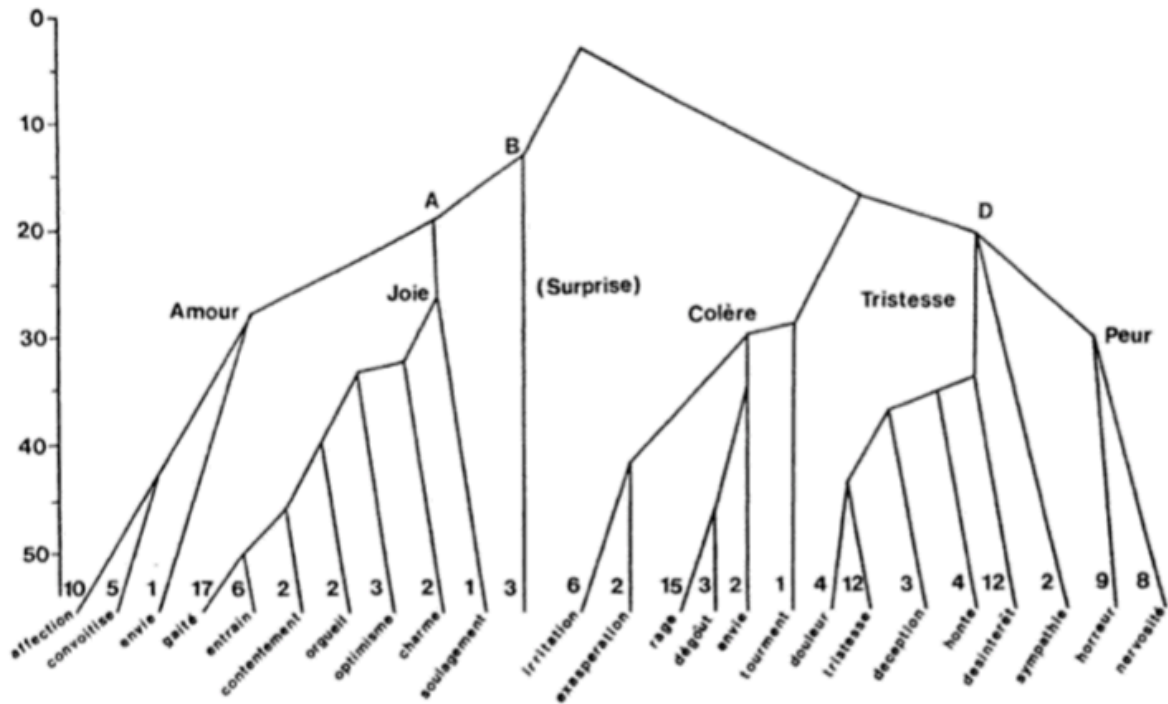


Figure 3.8. Le domaine conceptuel des émotions de Shaver et al. (1987 : 1067) repris et traduit par De Bonis (1996, p. 26)

Les chiffres qui apparaissent en bas des branches correspondent au nombre de mots non indiqués ici, mais répertoriés dans chaque sous-catégorie par Shaver et al.

Fournir un tel modèle de hiérarchisation des émotions à des néophytes interrogés sur leurs états émotionnels ne serait pas pertinent, le modèle étant trop complexe. En revanche, il peut s'avérer un outil précieux pouvant servir de typologie des émotions de la joie et de la colère, utile à mon analyse. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

3.5. Émotions et partage

D'après Rimé (2005), quiconque ayant traversé un épisode émotionnel ressent le besoin d'en parler à autrui. Quel que soit son sexe ou son âge, il va partager avec une ou plusieurs personnes de son entourage l'expérience qu'il a vécue, et ceux-ci, à leur tour, répéteront à un ou plusieurs interlocuteurs le récit qu'on leur a confié. Plus l'émotion ressentie est forte, au moment où elle est vécue ou au moment où elle est transmise, et plus l'épisode sera relaté puis répété.

Nombreux sont ceux qui prêtent une dimension thérapeutique au partage, ce que Rimé réfute. Il rappelle que le partage social des émotions n'est pas une solution curative à un problème, contrairement à « une croyance qui a la vie dure » (Rimé, 2005, p.238). En effet, la doxa

continue à associer émotion, expression et libération depuis la parution des *Études sur l'hystérie* de Sigmund Freud & Josef Breuer (1956), bien que Freud ait rapidement abandonné cette thèse faute de validation. Les vertus du partage social des émotions sont cependant réelles et indéniables. Celui-ci permet de créer une véritable dynamique interpersonnelle (Rimé, 2005, p.129). Lorsque les conditions optimales sont réunies, le partage social des émotions contribue à renforcer ou créer les liens socio-affectifs (Rimé, 2005, p.28-130), à développer l'empathie entre les personnes, et à favoriser la bienveillance, le soutien et l'entraide (Rimé, 2005, p.197). Ce partage est « un puissant outil d'intégration sociale » (Rimé, 2005, p.130).

Le choix de la personne avec laquelle le partage s'effectue varie selon le contexte de l'épisode émotionnel. Selon Rimé, si l'épisode a eu lieu dans le contexte professionnel, le partage se fait prioritairement avec les collègues (Rimé, 2005, p.156) pour lesquels les lieux, les interlocuteurs et les conditions de travail sont familiers. Cette notion est particulièrement intéressante dans le cadre de cette recherche. Si les enseignants novices ressentent des émotions fortes et de la souffrance dans le cadre de leur profession, on peut s'attendre à ce que celles-ci soient partagées.

3.6. Émotions et script prototypique

Selon Christian Plantin (2011) une émotion ne peut se définir de manière isolée car elle n'est pas la réponse simple à un stimulus. Elle a besoin d'un contexte pour se construire et apparaît comme « la résultante d'un script émotionnel, où entrent d'autres émotions ».

Le point de départ de l'émotion est dans la perception que les participants se font de la situation ; situation formatée et émotion forment un tout, ce qui explique que pour justifier son émotion on doit expliciter le formatage de la situation. Ce formatage s'effectue selon un système d'axes, qui déterminent la nature et l'intensité de l'émotion, en fonction du caractère plus ou moins prévisible et agréable de la situation, de son origine, de sa distance, des possibilités de contrôle, des normes et valeurs de la personne émotionnée, etc. (Scherer, 1984, p. 107 ; p. 115 repris par Plantin, 2016, p. 227).

Mandler (1984) considère qu'il existe deux types de situations conduisant à l'émotion : « quand quelque chose qu'on n'attendait pas se produit, ou quand quelque chose qu'on attendait ne se produit pas » (Mandler, 1984, p. 188 cité dans Rimé, 2005, p. 83). L'émotion qui émerge varie donc selon l'écart existant entre la réalisation et les moyens/ressources dont une personne dispose pour y répondre (Rimé, 2005).

Si on suit cette théorie, les émotions des enseignants d'anglais novices naîtraient du décalage entre le script prototypique – souvent prescrit – initialement intégré par l'enseignant et sa réalisation effective. Les causes d'un tel décalage peuvent être multiples, à l'instar des difficultés didactiques (notamment dans la préparation) et pédagogiques (la mise en œuvre) que rencontrent les enseignants en début de carrière. Les émotions déclenchées en raison de ce décalage pourraient avoir des conséquences sur le discours des enseignants.

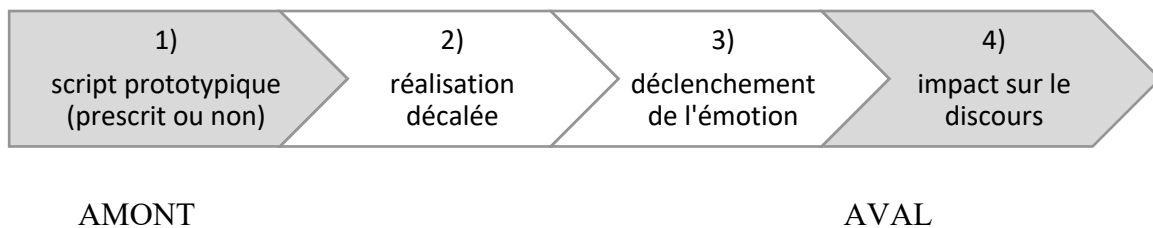


Figure 3.9. Décalage de script initial/réalisation et impact de l'émotion sur le discours

3.7. Conclusion

Le champ des émotions est complexe de par le grand nombre d'approches et, au sein de chacune, l'existence de définitions variées. Si ce domaine est « cacophonique » (Cosnier, 1994, p. 10) dans le milieu de la recherche, il l'est encore plus pour le grand public qui s'en est emparé et qui peine à nommer ce qu'il éprouve au-delà des émotions primaires. Le public-cible de cette étude, comme la plupart des non-experts du domaine des émotions, a une « granularité émotionnelle » (Feldman-Barret, 2017) généralement peu développée. Il s'avèrera donc nécessaire de les accompagner dans l'expression de leurs émotions en mettant à leur disposition des outils facilitateurs. L'aspect multidimensionnel du modèle de Plutchik propose un ancrage particulièrement intéressant. La roue colorée qu'il propose peut servir de repère ou de guide, tel un nuancier des émotions. Elle permet de repérer les variations d'intensité, les similitudes, les paires opposées, ainsi que la composition des émotions mixtes. La notion de valence, inhérente au modèle dimensionnel, avec les références au plaisir (valence positive) et au déplaisir (valence négative), sera aussi utilisée dans le cadre de cette recherche. Les travaux de Cosnier (1994 ; 2015), et notamment les notions de grandes émotions et d'émotions subliminaires, sont également pertinents pour cette recherche. Si les grandes émotions sont rares au quotidien, elles peuvent être fréquentes lorsqu'un enseignant apprenant ne parvient pas à mener à bien ce qu'il avait prévu, lorsqu'il y a un décalage entre le script prototypique, représentation mentale du déroulement du cours, et sa réalisation effective décalée (Mandler, 1984 ; Rimé, 2005 ; Plantin, 2011).

Le chapitre 3 en bref

- *Domaine **très en vogue** dans le grand public qui met l'étiquette « émotions » sur tous les éprouvés (Cosnier, 1994). **Granularité émotionnelle limitée.**
- * **Cacophonies** dans le monde la recherche : de nombreuses théories mais **absence de consensus** sur une définition scientifique
- *Existence de **listes d'émotions primaires** émanant principalement des théoriciens psycho-évolutionnistes. Des émotions semblent faire consensus : **joie, colère, peur, tristesse, surprise**
- *Peu de **grandes émotions** au quotidien, mais une multitude de **petites/micro-émotions**
- *Les grandes émotions sont **partagées** (Rimé, 2005)
- *L'humeur (**le thymique**) est le **niveau zéro de l'émotion**. Les émotions sont **phasiques**.
- * Plantin : une émotion n'est pas la réponse simple à un stimulus. Elle est la résultante du **décalage entre un script prototypique** (représentation mentale) **et la réalisation effective.**

Chapitre 4. La colère et la joie

Ce chapitre est divisé en deux parties, organisées de façon similaire. La première est consacrée à la colère et la seconde à la joie, émotions les plus fréquemment ressenties au quotidien par les enseignants selon la revue de littérature internationale menée et présentée dans ce chapitre.

Dans chacune des parties, nous commencerons par des définitions, puis nous recenserons le lexique en lien avec l'émotion dans le but de constituer une vaste typologie en français et en anglais. Cette dernière servira de référence pour rechercher puis analyser les traces et impacts de ces émotions dans les écrits (réponses aux questionnaires, journaux de bord) et dans le discours oral des enseignants d'anglais novices. Pour finir, nous présenterons les résultats de l'état de l'art mené sur les émotions des enseignants. Ceci permettra d'avoir un premier aperçu sur les déclencheurs de la colère et de la joie en classe.

Plan du chapitre

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">4.1. Quelques considérations générales sur la colère et la joie4.2. La colère4.3. La joie4.4. ConclusionLe chapitre 4 en bref |
|---|

4.1. Quelques considérations générales sur la colère et la joie

La colère et la joie font partie des émotions primaires que l'on trouve, depuis la Grèce antique, référencées dans les listes évoquées précédemment. Tout comme la peur et la tristesse, ce sont de « grandes émotions » (Cosnier, 1994) au sens où elles sont en lien avec les grands événements de la vie mais elles font également partie des « micro-émotions » (Cosnier, 1994, p. 15) ou « petites émotions » (Bouchard, 2000, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000, p. 223) du quotidien. On parle souvent des « petites joies » (Cosnier, 1994, p. 15) qui ponctuent la vie, et constituent un fond thymique positif. En revanche, on ne parle pas de « petites colères », même si celles-ci existent et sont généralement marquées par des « petits mots » (Bouchard, 2000, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000, p. 223) – « bon, mais, alors, enfin » – ou l'éclat d'un juron – « ah, merde ! » – (Plantin, 2015).

Le quotidien n'est pas toujours ponctué de petites « joies » ou de moments de « colère », mais plutôt d'une de leurs déclinaisons parentes, d'intensité variée. Pour nommer ses émotions, il peut alors être utile de recourir au cône multi-dimensionnel et la roue colorée de Plutchik, ou au modèle de hiérarchisation des émotions de Shaver et al. (1987) comme on le ferait avec un nuancier de couleurs. Ils seront autant d'outils précieux pour trouver la bonne nuance, le bon mélange, la bonne intensité, selon la valence choisie.

La joie a généralement une valence positive et la colère une valence négative. Cependant, ces valences peuvent parfois être nuancées, voire inversées, lorsque joie et colère sont associées en collocation à des adjectifs porteurs d'une valence opposée. Certains évoquent avoir ressenti une « joie morbide », une « joie amère », voire une « joie malsaine »⁶⁸ (Bazin, cité dans définition CNRTL) ou parlent de « joie féroce » ou de « joie mauvaise »⁶⁹. Le marquis du roman *André* (1851) de George Sand est pris d'une « juste colère »⁷⁰, tandis que le narrateur du *Lys dans la vallée* (1836) d'Honoré de Balzac mentionne sa « sainte colère »⁷¹. Plantin (2016, p. 230) qualifie l'indignation de « saine colère ».

⁶⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/joie>

⁶⁹ Exemples extraits de <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/joie.php>

⁷⁰ Citation extraite de <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/colere.php>

⁷¹ Citation extraite de <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/colere.php>

L'objectif de ce chapitre est de faire un état des lieux de la colère puis de la joie, tant à travers les définitions qu'en donnent les dictionnaires. Nous organiserons une étude du lexique de la colère et de la joie et constituerons une vaste typologie qui servira de référence pour rechercher puis analyser les traces de ces émotions dans les écrits (réponses aux questionnaires, journaux de bord) et dans le discours des enseignants d'anglais novices. Dans la mesure où ces enseignants peuvent exprimer leur colère ou leur joie en classe dans la langue qu'ils enseignent, les termes « *anger* » et « *joy* », – considérés ici comme équivalents de « colère » et « joie », – seront également définis et une recherche lexicale leur sera consacrée.

4.2. La colère

4.2.1. Introduction

La colère jouit d'une mauvaise réputation. La doxa dit qu'elle nous aveugle, qu'il faut s'en écarter, qu'elle est mauvaise conseillère, qu'elle est synonyme de perte de contrôle et de violence. Les croyances actuelles relayées dans les médias incitent à la maîtriser pour rester « zen », d'où l'engouement actuel pour le yoga et la méditation. Cependant, en dépit de cette mauvaise réputation, elle est pour certains nécessaire et valorisée. Elle reste d'actualité dans la société qui la manifeste régulièrement dans la rue, ainsi que dans les débats des personnalités politiques.

Qu'on la prête aux dieux ou au commun des mortels, la colère intéresse les philosophes depuis l'Antiquité, comme en attestent les nombreux écrits d'Aristote. Si certains, à l'instar de Platon ou plus tard de Kant, considèrent les passions comme une maladie de l'âme qu'il faut contrôler, nous verrons que Descartes est moins catégorique à l'égard de la colère. Passées les Lumières, on retrouve la colère dans les listes d'émotions notamment issues de la théorie évolutionniste de Darwin puis de celles de Tomkins, Ekman et Plutchik. La colère continue à susciter l'intérêt des linguistes, interactionnistes et philosophes contemporains, à l'instar de Plantin (2011, 2015, 2016) ou de Erman (2018).

Après avoir étudié son étymologie et les définitions que les dictionnaires en donnent, nous nous intéresserons aux écrits majeurs sur la colère à travers l'étude de passages de la *Rhétorique* d'Aristote et des *Passions de l'âme* de Descartes. Nous verrons ensuite comment la colère est décrite par les théoriciens de l'évolution, et notamment dans les travaux de Plutchik dans lesquels sont ancrés cette recherche. Des travaux plus contemporains s'intéressant à la colère seront également évoqués.

4.2.2. Définir la colère

4.2.2.1. Définitions des dictionnaires

Selon le *Dictionnaire étymologique de la langue française* (Bloch & von Wartburg, 2012, p. 141), le mot colère viendrait « du latin *cholera*, proprement « choléra », qui a pris le sens de « maladie bilieuse », d'où « bile », par confusion avec le grec *kholé* « bile ». Le *Littre*⁷² précise que *colère* « n'est entré qu'assez tard dans la langue ; le mot habituel dans les âges anciens étant *ire* ; puis est venu *chole*, bile ; *chaude chole*, pour dire emportement, a été longtemps usité ».

Les dictionnaires sont unanimes quant au caractère violent de la colère et sur son lien avec l'agressivité. Le *Littre* précise qu'elle est une réaction à une blessure, ce qui sous-entend la présence de douleur dans la colère. Le substantif « colère » peut être associé à une personne, un animal ou un être inanimé, notamment pour faire référence aux éléments ou à la nature dans le cadre de l'expression poétique. L'orage personnifié peut alors gronder et se mettre en colère. Dans le domaine de la religion, la colère, qui est l'un des sept péchés capitaux, est la « manifestation violente de la justice divine pour châtier l'homme pécheur » (Trésor de la langue française⁷³).

La colère est noire, terrible, dévastatrice et surgit telle l'éruption d'un volcan, mais elle peut être juste ou sainte, telle la colère divine lors du jugement dernier.

Le tableau suivant reprend les principales définitions de dictionnaires français et anglophones :

Dictionnaire	Définitions
<i>Larousse</i> en ligne	État affectif violent et passager, résultant du sentiment d'une agression, d'un désagrément, traduisant un vif mécontentement et accompagné de réactions brutales : Se mettre en colère. Manifestation de cet état, accès d'irritation : piquer une colère
<i>Le Robert</i> en ligne	Définition du 17 ^e siècle : Emotion de l'ame, fougue, impétuosité des animaux, qui les fait agir & s'emporter contre ce qui les offense. C'est une vertu aux hommes de savoir arrester les transports de leur <i>colere</i> . C'est la brutalité des animaux qui les fait suivre les mouvements de leur <i>colere</i> . Adj. m. & f. Qui est bilieux, fougueux, emporté, esmeu de passion contre ce qui le choque. Les gens <i>coleres</i> sont en danger de s'attirer de meschantes affaires. (sic) Définition actuelle :

⁷² <https://www.littre.org/definition/colere>

⁷³ <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/colere#top>

	Violent mécontentement accompagné d'agressivité. → courroux, emportement, fureur, irritation, rage ; FAMILIER rogne. <i>Une colère noire, terrible. – Être en colère. → furieux, hors de soi.</i> Accès, crise de colère. – FAMILIER <i>Faire une colère.</i>
<i>Cordial. fr</i>	Mécontentement violent. Accès de passion, d'énerverment, se traduisant par une grande agressivité. (Langage soutenu) Le déchaînement des éléments.
<i>Trésor de la langue française informatisé et CNRTL</i>	[En parlant d'une pers.] Vive émotion de l'âme se traduisant par une violente réaction physique et psychique. Une grande, grosse, juste, sainte, terrible, violente colère. 2. RELIGION a) Un des sept péchés capitaux. b) Manifestation violente de la justice divine pour châtier l'homme pécheur. – Le jour de colère. Le jugement dernier où se manifesterait la colère divine. B. – Par analogie 1. [En parlant d'un animal] 2. <i>Poét.</i> [En parlant des éléments ou des choses de la nature, considérée comme un animé] 3. [En parlant d'un inanimé]
<i>Le Littré en ligne</i>	Sentiment d'irritation contre ce qui nous blesse
Anger	
<i>Merriam-Webster</i>	An intense emotional state of displeasure with someone or something
<i>Collins</i>	Anger is the strong emotion that you feel when you think that someone has behaved in an unfair, cruel, or unacceptable way. A feeling of extreme annoyance or displeasure
<i>Cambridge</i>	A strong feeling that makes you want to hurt someone or be unpleasant because of something unfair or unkind has happened
<i>Longman</i>	A strong feeling of wanting to hurt or to criticize someone because they have done something bad to you or been unkind to you

Tableau 4.1. Définitions de colère/anger tirées des dictionnaires

La colère décrite dans les définitions françaises est résolument noire, violente et négative. En revanche, les définitions de *anger* décrivent une émotion forte (*strong*), avec un désir d'en découdre avec quelqu'un dont les agissements ont été injustes/mauvais. Il y a donc une nuance entre le français et l'anglais dans la définition de cette émotion, ce qui peut expliquer la difficulté de trouver des traductions fidèles entre les deux langues des émotions parentes de la colère.

Voyons maintenant comment la colère est dépeinte par les philosophes et théoriciens des émotions.

4.2.2.2. Aristote et la colère

La colère fait partie des émotions de base, ou passions, citées par Aristote. Pour le philosophe grec, il n'est pas possible d'arriver à une définition unique de la colère et celle-ci diffère donc en fonction du statut de celui qui la donne :

Le physicien et le dialecticien définiraient ainsi différemment chacune de ces affections, ce qu'est, par exemple, la colère : pour le dernier, c'est le désir de rendre offense pour offense, ou quelque chose de ce genre ; pour le premier, c'est l'ébullition du sang qui entoure le cœur, ou bien l'ébullition du chaud. L'un met au jour la matière, et l'autre la forme de la matière (403 a 29 et suivant, cité dans Aubenque, 1957, p. 301)

La définition dialectique, utilisant les mots, correspond à ce que tout un chacun entend en utilisant le mot « colère » (Aubenque 1957, p. 302), et la référence à « ou quelque chose de ce genre » entérine le fait qu'il existe une culture commune facilitant l'accès au sens de ce terme. C'est en dialecticien qu'Aristote, au chapitre II du livre II de la *Rhétorique*, donne une première partie de sa définition de la colère. Il la décrit alors comme : « le désir douloureux de se venger publiquement d'un mépris manifesté publiquement à notre endroit ou à l'égard des nôtres, ce mépris n'étant pas justifié » (Rhet. II, 2, 1378 a 30, trad. Dufour, 1938, cité dans Aubenque, 1957, p. 305). La colère n'est pas gratuite, elle se définit en lien avec ce qui la déclenche, avec sa cause. L'événement ou l'acte commis – ou sur le point d'être commis – par une personne précise apparaît injuste, dépréciatif à l'égard de celui qui le subit. Celui-ci en souffre d'autant plus que l'affront – voire l'humiliation – a été public. La colère engendrée semble alors légitime, tout comme le désir de vengeance qui en découle. On est donc en présence du quatuor : mépris, colère, douleur et vengeance. Le plaisir, « beaucoup plus doux, disait Homère, que le miel distillé goutte à goutte » (II, 2, 1378 b 6, cité par Aubenque, 1957, p. 210), se substitue à la douleur dès lors qu'un plan est échafaudé pour parvenir à se venger. Ce passage de la *Rhétorique* cité par Plantin (2011, p. 159) en fait la description :

Définissons la colère (*orgè*) comme l'appétit (*orexis*) accompagné de souffrance (*lupè*) de ce qui apparaît comme une vengeance à cause de ce qui apparaît comme un acte de dépréciation (*oligôria*) atteignant nous-mêmes ou nos proches, quand cette dépréciation n'est pas justifiée. Si c'est bien cela la colère, il s'ensuit nécessairement: que l'homme en colère le soit toujours contre un individu particulier, Cléon par exemple, et non contre l'homme en général ; que, d'autre part, cette personne ait fait ou se soit appêtée à faire quelque chose à soi ou à l'un des siens ; que toute colère soit suivie d'un certain plaisir inspiré par l'espoir de la vengeance. (*Rhét.* 1378a31-b1 ; trad. Chiron, p. 264-265. Voir aussi Greimas 1983, p. 229).

On peut donc représenter la colère, sa cause et ses conséquences dans un continuum :

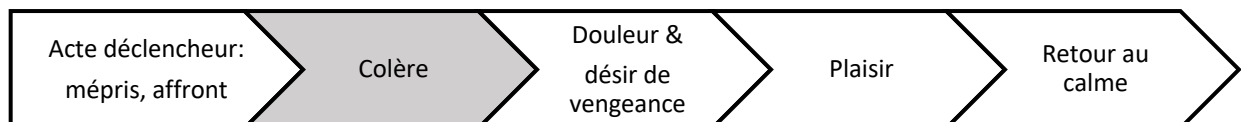


Figure 4.1. Continuum de l'épisode de colère selon Aristote

Aristote fournit une longue description des événements et situations qui déclenchent la colère (Plantin, 2016, p. 437) et force est de constater que ce qui engendrait la colère durant l'Antiquité correspond parfaitement à ce qui la provoque aujourd'hui (Rimé, 2005, p. 45-47).

Les raisons de la colère seraient donc intemporelles, comme en atteste cet extrait de la *Rhétorique* :

[...] Nous nous mettons toujours en colère contre ceux qui se prennent à rire en notre présence, ou qui se moquent de nous ouvertement, ou bien qui nous attaquent avec des railleries piquantes ; [...] contre les personnes qui parlent mal de nous, ou qui nous méprisent dans les choses dont nous faisons de notre occupation principale ; [...] contre ceux qui, après avoir reçu quelques plaisirs, sont assez ingrats pour nous abandonner dans l'occasion, ou qui ne font pas autant pour nous que nous avons fait pour eux ; [...] contre tous ceux qui ont des desseins contraires aux nôtres ; [...] contre nos amis lorsqu'ils ne disent pas du bien de nous ou qu'ils n'ont pas soin de nous obliger, mais bien plus incomparablement lorsqu'ils font tout le contraire ou qu'ils ne s'aperçoivent pas de notre besoin ; [...] contre les personnes qui se réjouissent de nos disgrâces, et généralement contre tous ceux qui ne sont point touchés des malheurs qui nous arrivent, [...] contre ceux qui ne se soucient pas de nous fâcher, et c'est pour cela que le message des personnes qui apportent des mauvaises nouvelles est toujours si mal reçu ; [...] contre ceux qui écoutent le mal qu'on dit de nous, ou qui sont attentifs à regarder celui qui nous est arrivé ; [...] Contre ceux qui offensent [...] nos pères et mères, nos enfants, nos femmes, nos domestiques et tous ceux qui dépendent de nous ; [...] Contre ceux qui sont insensibles à nos bienfaits et qui ne nous en savent pas gré ; [...] contre ceux qu'on aperçoit se moquer dans le temps qu'on pense traiter sérieusement avec eux, [...] contre les personnes qui se montrent obligeantes et font du bien à tous les autres, excepté à nous [...]. (*Rhétorique*, traduction de Cassandre, 1733, cité dans Rimé, 2005, p. 46-47)

La colère est définie par Aristote en lien avec celui qui la déclenche, « un individu déterminé, par exemple Cléon ». Si cet individu est un proche, la colère sera d'autant plus forte car l'affront sera ressenti plus violemment : « nous nous irritons plus contre ceux qui nous sont chers que contre ceux qui ne le sont pas » (1379a 19-25, cité par Aubenque, 1957, p. 308). La colère peut être vécue plus ou moins douloureusement si la valeur de la personne est remise en question : « notre colère est bien plus vive si nous soupçonnons que nous ne possédons pas du tout ces avantages (qu'on nous conteste), ou seulement à un faible degré, ou que nous ne paraissions pas les posséder ; croit-on, en effet, avoir grande supériorité en l'objet de la raillerie, celle-ci nous laisse froids » (1379a 39, cité par Aubenque, 1957, p. 308).

Tout au long de son exposé sur la colère, Aristote la compare avec ce qu'elle n'est pas, et notamment avec la haine ou la crainte. Pour Aubenque (1957, p. 314), la définition aristotélicienne de la colère n'est pas scientifique, « nous voyons Aristote professer tout un cours – exotérique il est vrai – sur la colère, sans se soucier le moins du monde de son substrat corporel. N'y a-t-il pas là un paradoxe ou une contradiction ? Peut-on parler de la colère

comme le mathématicien parle de la ligne et de la surface ? ». Plusieurs siècles plus tard, Descartes prend le contrepied.

4.2.2.3. Descartes et la colère

Dans les *Passions de l'âme* (1649), René Descartes rompt avec Aristote, et explique que son « dessein n'a pas été d'expliquer les passions en orateur, ni même en philosophe moral, mais seulement en physicien » (XI p. 326). Il dédie quatre articles – l'article 199 « De la colère », l'article 200 « Pourquoi ceux qu'elle fait rougir sont moins à craindre que ceux qu'elle fait pâlir », l'article 201 « Qu'il y a deux sortes de colère, et que ceux qui ont le plus de bonté sont les plus sujets à la première » et l'article 202 « Que ce sont les âmes faibles et basses qui se laissent le plus emporter par l'autre » – de la troisième partie de son ouvrage, intitulée « des passions particulières » à la colère :

L'article 199 présente et définit la colère en comparaison avec la haine, tant sur le plan psychologique que sur les effets physiologiques que chacune de ces passions engendrent. Tout comme Aristote, il évoque autrui et ses agissements nuisibles à notre égard comme déclencheur de la colère, puis mentionne le désir de vengeance.

La colère est aussi une espèce de haine ou d'aversion que nous avons contre ceux qui ont fait quelque mal, ou qui ont tâché de nuire, non pas indifféremment à qui que ce soit, mais particulièrement à nous. Ainsi elle contient tout le même que l'indignation, et cela de plus qu'elle est fondée sur une action qui nous touche et dont nous avons désir de nous venger. Car ce désir l'accompagne presque toujours ; et elle est directement opposée à la reconnaissance, comme l'indignation à la faveur. Mais elle est incomparablement plus violente que ces trois autres passions, à cause que le désir de repousser les choses nuisibles et de se venger est le plus pressant de tous. C'est le désir joint à l'amour qu'on a pour soi-même qui fournit à la colère toute l'agitation du sang que le courage et la hardiesse peuvent causer. Et la haine fait que c'est principalement le sang bilieux qui vient de la rate et des petites veines du foie qui reçoit cette agitation et entre dans le cœur, où, à cause de son abondance et de la nature de la bile dont il est mêlé, il excite une chaleur plus âpre et plus ardente que n'est celle qui peut y être excitée par l'amour ou par la joie.

L'épisode de colère suit la même évolution chez Descartes que chez Aristote. Seule la référence aux manifestations physiologiques fait la différence.

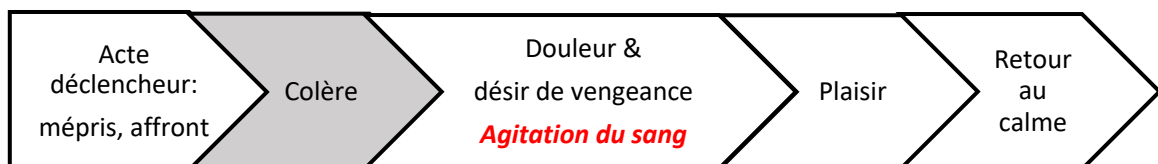


Figure 4.2. Continuum de l'épisode de colère selon Descartes

Ce continuum pourra être utilisé, en complément d'autres outils pour observer et analyser certaines situations de classe.

Si pour Platon et Kant les passions sont des maladies de l'âme, elles sont au contraire, « presque toutes bonnes » pour Descartes. La colère fait partie de l'exception, et il vaut mieux lui substituer l'indignation, moins violente et signe d'une certaine prise de recul, d'une hauteur de l'esprit :

Au reste, il me semble que vous inférez, de ce que j'ai étudié les passions, que je n'en dois plus avoir aucune ; mais je vous dirai que, tout au contraire, en les examinant, je les ai trouvées presque toutes bonnes, et tellement utiles à cette vie, que notre âme n'aurait pas sujet de vouloir demeurer jointe à son corps un seul moment, si elle ne les pouvait ressentir. Il est vrai que la colère est une de celles dont j'estime qu'il faut se garder, en tant qu'elle a pour objet une offense reçue ; et pour cela nous devons tâcher d'élever si haut notre esprit, que les offenses que les autres peuvent nous faire, ne parviennent jamais jusqu' à nous. Mais je crois qu'au lieu de la colère, il est juste d'avoir de l'indignation, et j'avoue que j'en ai souvent contre l'ignorance de ceux qui veulent être pris pour doctes, lorsque je la vois jointe à la malice. (a 211)

La colère n'est donc pas mauvaise en soi, et il s'agit de la contrôler pour en faire bon usage. On comprend que dans le cadre de la classe, la colère ne sera pas forcément négative et à combattre.

4.2.2.4. Darwin et la colère

Darwin s'inscrit dans une approche évolutionniste des expressions émotionnelles entre les différentes espèces animales. Il s'intéresse aux expressions émotionnelles au cours de l'évolution et à leur caractère adaptatif à l'environnement et montre que leur apparition augmenterait les chances de survie lorsqu'un danger apparaît. On comprend ici l'importance que l'expression de colère, émotion fulgurante et violente, peut avoir sur celui qui y fait face. Une de ses fonctions va être d'effrayer l'adversaire. Dans son ouvrage de 1872, *The expression of the emotions in man and animals*, Darwin, décrit avec précision les différents traits et caractéristiques qui apparaissent, notamment au niveau du visage, lors des épisodes émotionnels, tant chez l'animal que chez l'humain. Il décrit ainsi les effets de la colère : « sous l'empire d'une colère médiocrement intense, l'action du cœur se surexcite légèrement, le visage se colore et les yeux brillent. Dans une vive colère, les yeux sont farouches, les sourcils sont abaissés et énergiquement froncés, les lèvres sont serrées » (1872, chapitre X, p. 263). Ces éléments de descriptions pourront faire partie d'une typologie des émotions à mettre en place pour faciliter la reconnaissance ou confirmer la présence de la colère dans le cadre de la classe.

4.2.2.5. Tomkins et la colère

Les travaux de Tomkins (1962, 1963) se situent dans la continuité de ceux de Darwin et s'inscrivent dans l'approche bio-psychologique. Selon Tomkins, « pour survivre, l'organisme doit disposer d'un système d'amplification de messages qui demandent un passage à l'action. C'est le rôle que jouent les émotions ou affects » (Rimé, 2005, p. 38). Les émotions seraient donc des signaux adaptatifs puissants prenant la forme de réponses physiologiques (musculaires, vasculaires, glandulaires), perçues comme agréables ou désagréables. Tomkins distingue alors neuf programmes d'affects différents, tous innés. Lorsqu'ils sont activés, la réponse est observable sur le visage. La prise de conscience des modifications des expressions faciales est le signe de l'expérience subjective de l'émotion (Rimé, 2005, p. 38). Le neuvième programme d'affects est celui de la colère ou rage. Selon Tomkins, la colère ou la rage se manifestent par le froncement des sourcils, la contraction des mâchoires et par des rougeurs faciales (Rimé, 2005, p. 39). Ces caractéristiques pourront être ajoutées à celles déterminées par Darwin.

4.2.2.6. Ekman et la colère

Ekman s'appuie sur les travaux de Darwin, et s'inscrit dans le prolongement des thèses de Tomkins, Il montre que dans le cas de la colère, le flux sanguin est plus important au niveau des mains, ce qui anticipe le combat. Des expérimentations, menées à partir de clichés en Papouasie-Nouvelle-Guinée et en Europe, ont permis à Ekman et Friesen (1969) de conclure que chaque émotion est associée à des traits et expressions faciales particulières, communes et reconnaissables de tous. La thèse de l'universalité des émotions a été depuis remise en question, notamment par Izard dès 1971, lorsqu'il constate que les habitants de Nouvelle-Guinée ne parviennent pas dans 50% des cas à différencier la tristesse de la peur sur des visages occidentaux⁷⁴.

4.2.2.7. Plutchik et la colère

Pour Plutchik (1991), la colère, ainsi que ses dérivés, est avec la peur l'émotion sur laquelle il existerait le plus d'écrits scientifiques. Dans la revue de littérature qu'il présente

⁷⁴ Voir Belzung, 2007, p. 21-24.

(1991, p. 78-84), la colère, dans sa dimension psychanalytique, est associée à l'agression. Elle engendre des pulsions destructrices. Plutchik cite deux définitions qu'il dit correspondre le mieux à la pensée générale, et donc à la sienne. Tout d'abord celle de Valentine (1941, cité par Plutchik, 1991, p. 79) pour qui la colère survient lorsqu'un individu se retrouve bloqué dans son entreprise, et qui se caractérise par des comportements tels que donner des coups de pieds, taper du pied, frapper, crier, etc. Puis Iverson (1955, cité par Plutchik, 1991, p. 79) : "anger is most likely to occur in connection with descriptions of situations which contain insurmountable barriers to the reaching of goals, and least likely to arise in connection with references to sensory or physiological stimulation". Plutchik s'appuie également sur Darwin (1872), puis sur Arnold (1960, Vol. 2) pour citer les effets physiologiques engendrés par la colère, à l'instar de la hausse de la tension artérielle, la sécrétion d'adrénaline et la vasodilatation. D'autres études auxquelles il se réfère mentionnent des tensions corporelles, des tremblements ou pincements des lèvres, des cris forts et aigus, etc. Il termine sa revue de littérature par une présentation du lexique⁷⁵ associé à la colère. Il cite des expressions populaires montrant que cette émotion est généralement associée à un changement de couleur et de chaleur du corps ainsi qu'à une modification comportementale (Plutchik, 1991, p. 83-84), puis il donne une liste de proverbes incluant une référence à la colère.

Plutchik (1982, p. 534), associe aux émotions trois types de langages :

[...] we may identify emotions in terms of the common subjective language which includes words like happy, sad, angry and disgusted. Or, we may describe emotions in behavioral terms as the comparative psychologist or ethologists do. This language would include such expressions as: hitting, biting, running away, growling, crying and vomiting. Still another way to describe emotions in terms of the effects of the emotional reaction on the environment, that is, in terms of function. [...] The effect of anger is to destroy a barrier to the satisfaction of a need.

Pour résumer, le premier langage est subjectif et correspond au nom qu'on attribue aux émotions, le deuxième est comportemental et sert à énumérer les manifestations comportementales de ces émotions, et le troisième est « fonctionnel, lui-même composé de huit fonctions adaptatives prototypiques relatives aux huit émotions de base : protection, destruction, reproduction, réintégration, affiliation, rejet, exploration et orientation »

⁷⁵Nous y reviendrons en 4.2.4.3.

(Christophe, 1998, p. 64). Plutchik présente sous forme d'un tableau chacune des huit émotions de sa liste, associée à une émotion plus intense, puis cite son expression via les langages comportementaux et fonctionnels. La colère est présentée comme suit :

Subjective language	Behavioral language	Functional language
Anger, Rage	Attacking ; Biting	Destruction

Tableau 4.2. Extrait du tableau “*Three languages that may be used to describe emotional states*” (Plutchik, 1982, p. 535)

Puis il ajoute sa réflexion sur les éléments déclencheurs des émotions et leur évaluation cognitive :

Stimulus Event	Inferred Cognition	Feeling	Behavior	Effect
Obstacle	« Enemy »	Anger, rage	Biting, hitting	Destruction

Tableau 4.3. Extrait du tableau « *Different languages for the description of emotion* » (Plutchik, 1982, p. 547)

Dans le cas des enseignants d'anglais novices, on peut imaginer que la colère – voire la rage – surgisse lorsqu'ils rencontrent un obstacle en classe, tel que le comportement inapproprié d'un élève ou la non-réactivité du groupe classe. Face à cette situation, l'enseignant peut être amené à manifester un « comportement d'attaque », et réagir en s'en prenant verbalement à un élève, en jetant un objet, en tapant du poing sur son bureau, etc., par exemple. La colère pourra alors avoir un effet négatif ou un effet positif. Si l'enseignant ne contrôle pas sa colère, il peut être amené à tenir des propos inappropriés ou à prendre des décisions impulsives injustes – punition collective, « contrôle surprise » – qui vont détruire la confiance que les élèves ont en lui. Dans le cas d'une colère bien gérée, l'effet sera au contraire constructif. L'objectif sera atteint.

Pour conclure, il est possible de dresser une typologie de la colère chez Plutchik en combinant les caractéristiques dimensionnelles de la colère fournies par le cône et la roue (cf. 3.4.1.3) l'analyse du langage comportemental et du langage fonctionnel, en incluant les éléments déclencheurs et de leur évaluation cognitive, et l'étude de son lexique. C'est ce que nous tenterons de faire plus bas (cf. 4.2.4.3).

4.2.3. Autres regards sur la colère

4.2.3.1. La colère pour Fraisse

Selon Paul Fraisse – psychologue français connu pour les travaux qu'il a menés avec Jean Piaget dont la publication des neuf volumes du *Traité de psychologie expérimentale* à

partir de 1963 – les émotions sont « un trouble de l'expression des conduites » (Fraisie, 1968, cité dans Belzung, 2007, p. 16). La colère, à l'instar de la peur, de la douleur et de l'excès de joie, correspond à la « baisse de niveau de l'adaptation qui se manifeste quand la motivation est trop forte par rapport aux possibilités actuelles du sujet » (Fraisie, dans Nutin, Fraisie, Meili & Roubertoux, 1963/1975, p. 112). Elle a un schéma prototypique :

On se met en colère quand on substitue paroles et gestes violents aux efforts pour trouver une solution aux difficultés qui se présentent (résoudre un conflit, tourner un obstacle). Mais une réaction émotive comme la colère a une organisation et des traits communs que l'on retrouve de colère en colère. Elle est aussi une réponse adaptée à la situation (frapper sur un objet ou une personne qui vous résiste), mais le niveau de cette réponse est inférieur à ce qu'il devrait être, compte tenu des normes d'une culture donnée. (Fraisie, dans Nutin, Fraisie, Meili et Roubertoux, 1963/1975, p. 113).

La colère, tout comme l'irritation et l'agressivité sont bien souvent déclenchées par la frustration (Fraisie, dans Nutin, Fraisie, Meili & Roubertoux, 1963/1975, p. 127). Si chez le petit enfant les colères sont explosives et sans direction, elles sont, chez l'adulte qui ne les maîtrise pas, orientées vers la personne qui en est la cause. Fraisie précise que dans de tels cas, le but est de « tirer une utilité sociale d'un désordre de la conduite » (Fraisie, dans Nutin, Fraisie, Meili & Roubertoux, 1963/1975, p. 115). Progressivement, lorsque les « situations émouvantes » se reproduisent, l'adulte va soit réagir et se constituer un système de défense, soit s'adapter, au point de ne plus ressentir de réactions émotives. On peut imaginer que les enseignants novices font des colères orientées vers les personnes – en l'occurrence les élèves – qui en sont la cause, et qu'à l'inverse les enseignants chevronnés ont une meilleure maîtrise des « situations émouvantes ».

4.2.3.2. La colère pour Plantin

À partir de la recherche des mots impactés par le substantif « colère » dans le *Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi)*, Plantin (dans André et al., à paraître) définit une « vision langagière » (p. 7) très intéressante de cette émotion :

La colère est une séquence qui a ses limites ; la moutarde *monte* au nez de [] puis il *décolère*.

Cette séquence est une *crise*, ayant un pic *d'excitation*, [] est *hors de lui*, Son physique et son comportement se transforment : [] *se tend, s'échauffe, monte, grandit, bouffit*.

La colère se signale sur la *tête* ; elle se signifie particulièrement par les *yeux* et le *regard*.

La colère est schématisée en référence à l'animalité et aux phénomènes climatiques naturels : [] *grogne* et *tempête*.

Elle s'associe à des modalités vocales spécifiques, comme la *gueulante* ; des actes de langages comme *menacer, jurer*, ou très complexes, comme *s'indigner*.

Plantin s'intéresse à la colère dans le discours argumentatif (2016, p. 230-231) et dans les interactions (Plantin, Doury, Traverso, 2000 ; Plantin, 2011). Selon lui, la colère est un construit social :

La colère est stimulée par l'attitude prêtée à l'autre ; si on admet que cette attitude est le produit d'une interprétation de sa conduite, alors au-delà de James, on peut dire que la colère crée son stimulus. Comme la beauté, l'émotion "is in the eye of the beholder", ou plus précisément l'émotion est un construit interactionnel, un formatage de l'interaction. » (2011, p. 245)

Plantin analyse la façon dont le discours qui mène à l'émotion se construit. Pour cela, il juge plus pertinent de recourir à des prédicats plutôt qu'à des substantifs (ex : parler de « mettre en colère » plutôt que de « colère ») :

Il ne s'agit pas de dire ce que sont *la colère* ou *le calme*, mais de voir comment on construit un discours susceptible de *mettre en colère* ou de *calmer*. C'est pourquoi le point de vue rhétorique impose d'utiliser non pas des substantifs, [...] mais des prédicats d'action pour parler des émotions dans une perspective discursive. (2011, p. 25)

Il définit en cinq points la façon dont l'émotion est « signifiée » et reconstruite dans le discours (Plantin dans André et al, à paraître) :

L'émotion est ...		Exemples
1	Signifiée directement par un terme d'émotion ou par un terme synonyme	Être en colère / être en rogne
2	Dérivée d'une situation interprétée	En situation de face à face
3	Signifiée indirectement par une description des transformations physiques de l'expérienceur	Les yeux lui sortaient de la tête.
4	Signifiée indirectement par les modalités des actions accomplies par l'expérienceur	Il est parti en claquant la porte.
5	Signifiée indirectement par le type d'action de l'expérienceur :	Pierre a porté plainte contre Paul.

Tableau 4.4. Construction et interprétation de la colère dans la parole d'après Plantin (dans André et al., à paraître).

Ce tableau de « construction et d'interprétation » de la colère dans la parole pourra être utile pour déterminer et asserter la présence de colère dans le discours des enseignants d'anglais novices.

Plantin observe la « construction argumentative-affective des différents éléments de la situation ». (2011, p. 201) et constate que l'« on peut *se mettre en colère* en *donnant ses raisons d'être en colère*. L'émotion est simultanément attestée par un comportement et légitimée par un discours » (2011, p. 239). Selon Plantin (2016, p. 230), « la colère est une émotion rhétorique de base : celui qui cherche à mettre l'auditoire en colère contre quelqu'un l'appelle *indignation, juste colère*, sentiment qui est du côté de la vertu ; son opposant parle

de haine, qui est un vice. Le formatage discursif joue un rôle essentiel dans ces oppositions. » Il justifie « le passage à */l'indignation/* et à la */colère/* par l'existence d'agents responsables incarnant des contre-valeurs, par la similarité des faits avec d'autres faits ayant provoqué l'horreur et l'indignation » (Plantin, 2011, p. 224). Nous étudierons plus en détail la construction des scripts cognitifs de la colère en 4.2.5.

4.2.3.3. *La colère pour Kövecses*

Kövecses (2000) s'intéresse au concept de la colère et considère que cette émotion est contradictoire car elle a à la fois une dimension universelle – “anger is conceptualized in the same way universally” (2000, p. 159) – et une dimension propre à chaque culture – “anger is a social construction and thus varies considerably from culture to culture” (2000, p. 159). Il s'appuie sur les travaux qu'il a menés avec Lakoff (1987), sur le rôle des métaphores et métonymies dans la conceptualisation de la colère en anglais, mettant en avant un certain nombre de points saillants. Il constate que la colère est fréquemment représentée métaphoriquement comme un liquide chaud enfermé dans un contenant :

[...] we uncovered a number of conceptual metaphors such as “anger as a hot fluid in a container”, as “fire”, as “dangerous animal”, as “opponent” or as a “burden”, and suggested that the concept is largely constituted by them. Furthermore, we pointed out that the ‘heat’ metaphors, especially the hot fluid in a container metaphor, are central in the metaphorical system of anger in English. (Kövecses, 2000, p. 159)

Kövecses prolonge ces travaux en 2000 en faisant une étude comparative entre les métaphores anglaises et celles présentes en hongrois, chinois et japonais, ce qui l'amène à conclure qu'il existerait une structure commune de la colère dans les quatre cultures. Dans les quatre cas, la colère apparaît comme un liquide ou un gaz enfermé dans un contenant, le corps humain :

All four cultures seem to conceptualize human beings as containers, and anger and its counterparts as some kind of substance (a fluid or gas) inside the container. This conceptualization can be captured in terms of the metaphor that “the body is the container for the emotions” and that anger is a substance (fluid / gas) in the container” (Kövecses, 2000, p. 160)

Ceci viendrait du fait que le ressenti physiologique est le même quelle que soit la culture (Kövecses, 2000, p. 169). Suite à un événement (la cause), le liquide ou le gaz (la colère) est sous pression dans le contenant (le corps), et lorsque la pression est trop forte (force), le contenant, tel une cocotte-minute, explose (perte de contrôle) et le liquide/gaz sort (expression de la colère). La métaphore du liquide chaud dans un contenant permet à Kövecses de dégager un modèle de la colère commun aux quatre cultures :

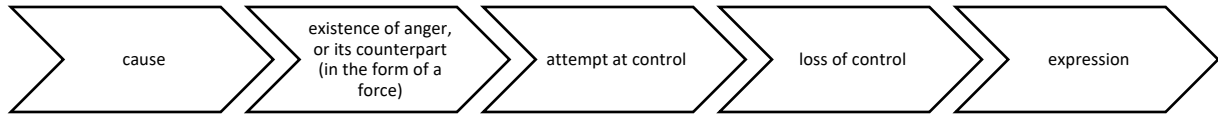


Figure 4.3. Continuum des 5 étapes de la colère d'après Kövecses (2000, p. 161)

Si ce modèle en cinq étapes entérine une vision négative de la colère déjà bien installée dans les cultures occidentales actuelles, Kövecses montre que cette émotion peut aussi être perçue positivement. C'est le cas de la culture zoulou dans laquelle la colère a une bonne réputation car elle est synonyme d'activité intense :

In Zulu culture, an active person is more highly valued than a person who is inert or phlegmatic. This gives the angry person a more positive evaluation as well, something that he does not have, or has to a smaller degree, in English-speaking countries. (Kövecses, 2000, p. 168).

Il montre également, en s'appuyant sur l'expression « channel your anger into something more constructive » que la force et l'énergie générées par la colère peuvent être utilisées à d'autres fins qu'à celle de la vengeance. La colère peut alors servir des causes positives, même si ce n'est pas le schéma prototypique habituel aujourd'hui. Ce schéma correspond davantage à celui de l'époque victorienne décrit par Stearns :

“Adherence to the ideal of channeled anger showed in at least two settings”, one being its use by male politicians and the other by reformers and businessmen (P. 84). A major goal of Victorian emotionology “was to teach controlled use, so that properly socialized adults would be masters of a fund of anger, with the experience to target it appropriately” (p. 31). Anger had to be controlled, just like today, but there was a major prototypical alternative to control: “channeled anger”. In other words, what was one of the prototypes of anger in the Victorian period in America became clearly a nonprototypical one in more recent times. (Kövecses, 2000, p. 168).

À l'époque victorienne, il est courant pour les hommes de faire usage de la colère dans le cadre de leur profession, en politique ou dans les activités qui engendrent la compétition. L'émotion est alors considérée comme saine et elle est donc positive. En revanche, elle ne doit pas être présente au sein du foyer où le calme doit régner (Kövecses, 2000, p. 169, citant Stearns, 1994).

Dans le cadre de cette recherche, la colère sera donc vue tant sous un angle négatif que positif car elle pourra être destructive mais également saine et constructive.

4.2.3.4. *Le modèle d'évaluation de la colère de Lazarus*

Lazarus (1991, p. 222) décrit la colère comme “a demeaning offense against me and mine”. Selon sa théorie, lorsqu’une personne subit un affront, elle se sent humiliée, son ego est atteint et elle souffre, ce qui engendre la colère :

An offense that is deemed arbitrary, inconsiderate, or malevolent contributes to the impression that we have been demeaned; the angry person has suffered what is taken to be damage or threat to ego-identity, whether this is recognized consciously and admitted or not. In effect, the word offense refers not merely to the frustration of a goal, though frustration certainly has emotional significance, but it carries a special significance – namely a slight or injury to one’s identity. This is how I believe adult anger arises. Even a mere frustration may carry with the implication that we are less significant or worthy of esteem than we would claim or wish.

Pour distinguer la colère des autres émotions négatives, il s’appuie sur ce qu’il appelle un « arbre de décision » ou « *decision tree* » (p. 222) en suivant une logique d’analyse sous la forme « si-alors » (*if-then*). Ceci lui permet de faire la distinction entre les émotions positives et négatives et de différencier ce qui engendre la colère de ce qui déclenche les autres émotions négatives. Son analyse comprend deux phases, « primary appraisal » puis « secondary appraisal », qui ont chacune des ramifications (cf. figure 4.4.). Ce modèle d’évaluation est particulièrement intéressant car, à la différence des approches exposées précédemment, une des étapes est de rechercher la chose ou la personne responsable de la colère. Ce qui a blessé ou humilié n’est alors pas nécessairement le fait d’autrui et une personne peut être responsable de sa propre colère et être en colère contre elle-même. Dans ce cas, la colère peut aboutir, se combiner ou se substituer à de la culpabilité ou de la honte. La recherche de responsabilité (*blame*) est une étape cruciale de la colère.

A key secondary appraisal component is *blame*, which depends on who, if anyone, is taken to be accountable for the damage or threat to our identity. If the accountability is internal – that is, if we hold ourselves responsible – we experience either anger at ourselves, guilt or shame. If none is accountable, sadness rather than anger is a candidate. Anger at another person or object occurs only if the direction of accountability is external. Even this, however, is not sufficient to predict anger, because external accountability also occurs in fright-anxiety, envy-jealousy, and disgust. Ultimately, imputed control is also crucial for anger in contradistinction to all other negative emotions by providing for blame. (p. 223)

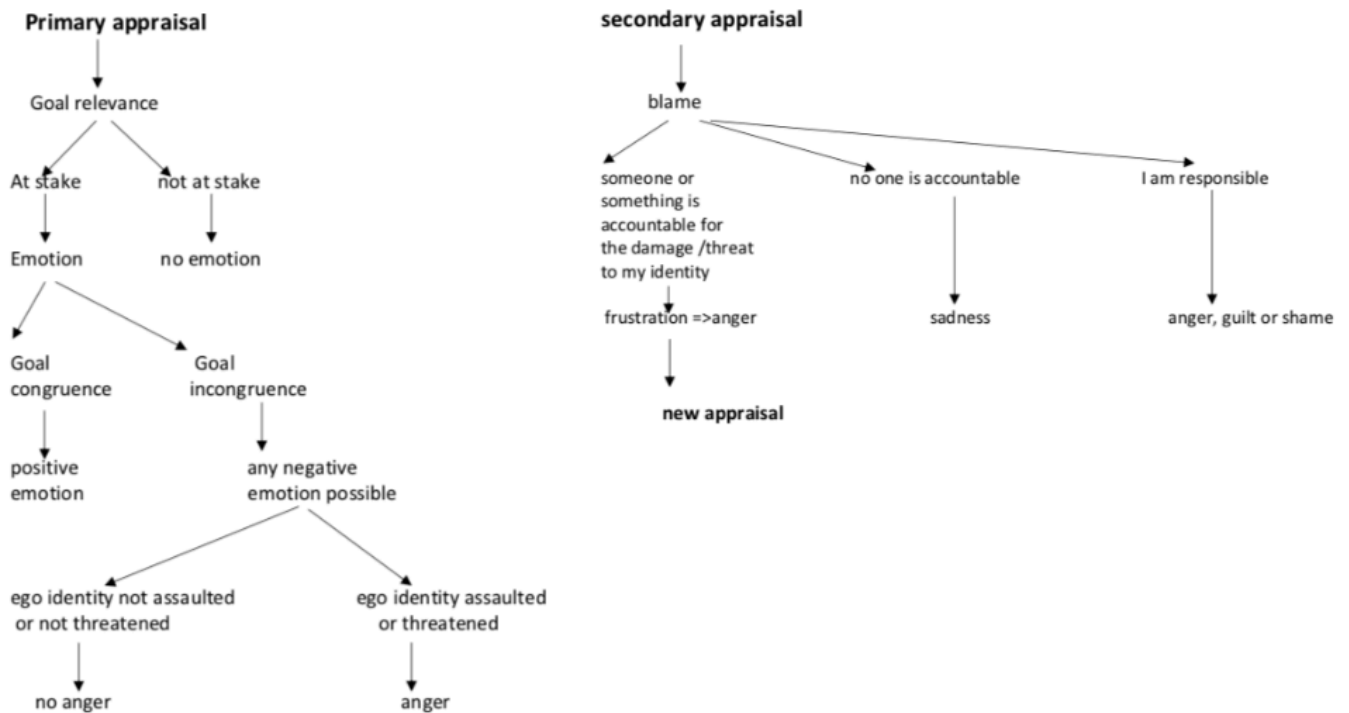


Figure 4.4. Arbre de décision de la colère d'après Lazarus (1991, p. 222-226)

Ces schémas sont pertinents pour comprendre le mécanisme de la colère des enseignants novices, et notamment de la colère qu'ils peuvent ressentir contre eux-mêmes dans certaines situations.

4.2.3.5. La colère pour Feldman-Barret

Pour Feldman-Barret, les émotions sont un construit social, le produit de nos expériences émotionnelles passées (Feldman-Barret, 2017, p. 31). La représentation des émotions est ancrée en nous car nous avons grandi dans un contexte social particulier dans lequel leurs concepts en lien avec les sensations qui leur sont afférentes, ont un sens préconstruit. Mais ce qui correspond aux représentations de la colère dans une culture ne correspondra pas nécessairement à la perception qu'une autre culture en a. La colère n'a pas un seul marquage identitaire (2017, p. 33), il en existe une grande variété. Cette variété est donc la norme et non pas l'exception, selon Feldman-Barret :

In the theory of constructed emotion, *variation* is the norm. When you are angry, you might scowl, frown mildly or severely, shout, laugh, or even stand in eerie calmness, depending on what works best in the situation. Your heart rate likewise might increase, decrease, or stay the same, whatever is necessary to support the action you are performing. When you perceive someone else as angry, your perceptions are similarly varied. An emotion word such as "anger", therefore, names a population of diverse instances, each one constructed to best guide action in the immediate circumstances.

There is no difference between anger and fear, because there's no single "Anger" and no single "Fear". (Feldman-Barret, 2017, p. 35)

Certains des enseignants d'anglais novices de cette étude sont issus de cultures différentes de celles des élèves, et peuvent donc avoir des représentations différentes des émotions et de leurs expressions. Ceci pourra avoir un impact sur leurs relations avec les élèves.

4.2.4. Le lexique de la colère/*anger*

Les enseignants novices sur lesquels cette recherche prend appui sont francophones et enseignent l'anglais. Ils pourront donc être amenés à exprimer leurs émotions, dont la colère fait partie, dans les deux langues pendant les cours, mais le français sera cependant la langue des entretiens ainsi que celle des questionnaires et journaux de bord (cf. Partie II). Ils exprimeront leur colère verbalement de façon variée, à l'aide de noms, adjectifs, verbes, expressions idiomatiques, métaphores, interjections. Ils auront aussi recours à des intensifieurs (ex : très fâché) et à des formes négatives (ex : pas content), etc. Leur niveau de langue pourra être plus ou moins soutenu. Les différents outils et listes dont nous disposons – à l'instar du cône et de la roue des émotions de Plutchik (cf. 3.4.1.3) et l'arbre de Shaver et al. (cf. 3.4.3) – pourront être utilisés dans le cadre de cette recherche. La roue aidera les enseignants à identifier et situer leur émotion, et notamment à en définir l'intensité grâce au dégradé de couleur. En revanche, ces outils sont trop limités pour servir de typologie/référentiel pour l'analyse des données et permettre de déterminer si une émotion citée fait partie de la famille de la colère. À cela plusieurs raisons. Tout d'abord, ces outils offrent un éventail d'émotions assez restreint, et surtout ils proposent uniquement des noms d'émotions. Les enseignants novices pourront être amenés à évoquer leurs ressentis en recourant à des verbes (ex : j'enrage, je ne décolère pas, je bous) des adjectifs (furieux, remonté) ou des expressions (j'ai vu rouge). Il est donc important pour cette recherche de construire un cadre, dans les deux langues, qui servira de référence et permettra de déterminer si l'émotion exprimée relève de la colère. Se pose aussi la question de la traduction car les émotions ne sont pas des concepts totalement identiques d'une langue à une autre. On peut le constater en observant les difficultés que rencontrent les chercheurs à traduire les modèles de Plutchik et de Shaver et al. Belzung (2017) n'a pas traduit l'ensemble des émotions du cône de Plutchik avec les mêmes mots que De Bonis (1996). On retrouve cette caractéristique dans la traduction du modèle de Shaver et al. par Cosnier (1994) et De Bonis (1996).

L'objet de ce paragraphe est tout d'abord de faire un état des lieux du lexique de la colère/*anger* à l'aide des dictionnaires (recherche des synonymes de ces noms, des verbes et adjectifs qui leur sont associés, des expressions idiomatiques), mais aussi de la recherche (travaux sur les interjections, terminologies utilisées dans les modèles/outils établis et leurs traductions). Cette revue lexicale nous permettra de constituer notre propre typologie de la colère/*anger*. Pour rechercher les noms, les verbes, les adjectifs ainsi que les expressions idiomatiques, nous aurons recours aux dictionnaires en ligne de langue française (*Cordial*⁷⁶, *Larousse*⁷⁷, *Le Robert*⁷⁸, *CNRTL*⁷⁹, *le Littré*⁸⁰, *Dictionnaire Électronique des Synonymes* élaboré par le laboratoire CRISCO de l'université de Caen Normandie ⁸¹) et des dictionnaires de langue anglaise (*Thesaurus*⁸², *Merriam-Webster*⁸³, *Collins*⁸⁴, *Roget's Thesaurus*⁸⁵). Nous nous appuierons également sur les travaux en langue française analysant les interactions dans des situations de colère (Plantin, 2015 ; Bouchard, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000) et nous nous intéresserons au lexique de la colère recensé dans les modèles hiérarchisés de Plutchik et de Shaver et al. traduits par Cosnier (1994) et De Bonis (1996). Le lexique issu de ces travaux permettra de proposer une typologie de la colère (cf. 4.2.4.5).

4.2.4.1. Les synonymes de colère et anger selon les dictionnaires

Les noms, adjectifs, verbes et expressions cités ci-dessous sont rangés par ordre alphabétique et non par fréquence d'emploi.

⁷⁶ www.cordial.fr/dictionnaire/definition/colere

⁷⁷ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/colere

⁷⁸ www.dictionnaire.lerobert.com/definition/colere

⁷⁹ www.cnrtl.fr/definition/colere

⁸⁰ www.littre.org/definition/colere

⁸¹ Crisco2.unicaen.fr :

Le CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte) est une équipe de recherche de l'université de Caen Normandie spécialisée dans l'analyse de l'articulation entre syntaxe et sémantique. Ils sont à l'origine du Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)

⁸² <https://www.thesaurus.com/browse/anger>

⁸³ www.merriam-webster.com/dictionary/anger

⁸⁴ www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/anger

⁸⁵ www.roget.org/scripts/qq.php

- Les noms

Lorsque les enseignants novices évoqueront leurs émotions, ils pourront utiliser le syntagme « je ressens/j'ai ressenti » suivi d'un nom (ex : « j'ai ressenti de la colère/de l'exaspération »). Recenser les noms en lien avec la colère/*anger* permettra d'élargir la liste dans nous disposons déjà grâce aux outils de Plutchik et de Shaver et al. et d'obtenir ainsi une liste qui sera utile lors de l'analyse du corpus écrit et oral. Si le nom auquel les enseignants novices ont recours est dans la liste, leur émotion pourra être considérée comme parente de la colère. Il faudra veiller à disposer de noms de tous niveaux de langue car les enseignants pourront s'exprimer avec un vocabulaire plus ou moins relâché durant les entretiens. Les termes français soulignés figurent dans une des traductions publiées du cône ou de la roue de Plutchik⁸⁶, et ceux en caractères gras sont présents dans les traductions publiées du modèle de Shaver et al.⁸⁷. En italiques, les noms cités comme synonymes de colère faisant consensus dans au moins trois des cinq dictionnaires.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL / Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>
Agacement Aigreur <i>Courroux</i> Déchaînement <i>Dépit</i> Désaccord <i>Emportement</i> Énervement Exaspération <i>Excitation</i> Explosion <i>Fâcherie</i> Fiel Froissement <u>Fureur</u> <i>Furie</i> <i>Impatience</i> <i>Indignation</i> Irascibilité <i>Ire</i> Irritabilité	<i>Courroux</i> <i>Emportement</i> <i>Fureur</i> Irritation Rage <i>Rogne</i>	<i>Courroux</i> <i>Emportement</i> <i>Fureur</i> <i>Furie</i> <i>Ire</i> Irritation Rage <i>Rogne</i>	Agitation Agressivité Aigreur Animosité <u>Chagrin</u> <i>Courroux</i> <i>Dépit</i> Ébullition Effervescence <i>Emportement</i> Exaspération <i>Excitation</i> <i>Fâcherie</i> Feu <i>Fureur</i> <i>Furie</i> Haine Hargne <i>Impatience</i> <i>Indignation</i> Irascibilité	Agitation Agressivité Aigreur Animosité <u>Chagrin</u> <i>Courroux</i> <i>Dépit</i> Ébullition Effervescence <i>Emportement</i> Exaspération <i>Excitation</i> <i>Fâcherie</i> Feu <i>Fureur</i> <i>Furie</i> Haine Hargne <i>Impatience</i> <i>Indignation</i> <i>Ire</i>

⁸⁶ Traductions trouvées dans Belzung, 2017, p. 19 et 20 ; De Bonis, 1996, p. 16 ; Nélis, p.46, dans Mikolajczak et al., 2014)

⁸⁷ Traductions trouvées dans Tcherkassof, 2009, p. 51 ; De Bonis, 1996, p. 26 ; Cosnier, 1994, p44-45

<i>Irritation</i> <i>Rage</i> <i>Ressentiment</i> Révolte Rogne <i>Surexcitation</i> Susceptibilité <i>Violence</i>			<i>Ire</i> Irritabilité <i>Irritation</i> Mécontentement <i>Rage</i> <i>Ressentiment</i> Rogne <i>Surexcitation</i> Tempête Vengeance <i>Violence</i>	<i>Irritation</i> Mécontentement <i>Rage</i> <i>Ressentiment</i> Rogne <i>Surexcitation</i> Tempête Vengeance <i>Violence</i>
---	--	--	--	--

Tableau 4.5. Synonymes du substantif colère dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins</i>	<i>Roget's thesaurus</i>
Annoyance Disapprobation Displeasure Distemper <i>Exasperation</i> <i>Fury</i> Ill temper Impatience <i>Indignation</i> Infuriation Irascibility <i>Ire</i> <i>Irritability</i> <i>Irritation</i> <i>Outrage</i> Pique <i>Rage</i> Rankling <i>Resentment</i> Vexation Violence	Angriness Furor <i>Fury</i> <i>Indignation</i> Madness <i>Outrage</i> <i>Rage</i> <i>Wrath</i> Wrathfulness	Agitation Annoyance Displeasure <i>Exasperation</i> <i>Fury</i> Ill temper <i>Indignation</i> <i>Ire</i> <i>Irritability</i> <i>Irritation</i> <i>Outrage</i> Passion Pique <i>Rage</i> Rampage <i>Resentment</i> Temper Vexation <i>Wrath</i>	Distemper Irascibility <i>Ire</i> <i>Resentment</i> Violence <i>Wrath</i>

Tableau 4.6. Synonymes du substantif anger dans les dictionnaires en ligne Thesaurus, Merriam-Webster, Collins et Roget's Thesaurus

En consultant ces listes on peut faire deux constats. On remarque tout d'abord que les noms d'émotions figurant dans les outils fournis par Plutchik ou Shaver et al. ne figurent pas toujours dans les listes de synonymes donnés par les dictionnaires, ce qui peut paraître surprenant. On note également que le registre est plutôt soutenu et que certains termes relèvent davantage de l'écrit littéraire que de l'écrit attendu dans un journal de bord ou du niveau de langue orale d'un entretien informel.

- Les verbes/syntagmes verbaux

Nous recenserons ici tout d’abord les verbes ou syntagmes verbaux synonymes de « être en colère ». On pourra trouver ces verbes dans les réponses libres aux questionnaires, dans les journaux de bord ou dans les entretiens, et ils pourront être utilisés en anglais durant les cours. Les verbes faisant partie d’expressions (ex : avoir les nerfs en boule) ne seront pas inclus dans ce tableaux mais dans celui des expressions, un peu plus bas.

Les verbes présents dans trois listes seront en italiques.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL / Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>
Bondir Bouillir de Déborder de Éclater Être en rage <i>Fulminer</i> <i>Fumer</i> (de) Passer sa colère Pester S’emporter <i>(S)irriter</i> <i>Se mettre en colère</i>	<i>Être, se mettre en colère</i> contre quelqu'un Agacer Crisper Exaspérer Enerver <i>Irriter</i>	<i>Être en colère</i> Enrager <i>Fulminer</i> <i>Fumer</i> (se) fâcher <i>(s’)irriter</i> Éclater Être en boule Être en pétard Être en rogne Être remonté Exploser S’emporter Se fâcher (se) mettre en colère	Bisquer Bougonner Colérer Enrager Être en fureur Être en rogne <i>Fulminer</i> <i>Fumer</i> Grommeler Maronner Pester <i>Rager</i> Râler Ronchonner Rogner Rouspéter	Bisquer Contrarier Enrager Être en colère <i>Fulminer</i> Maronner Rager

Tableau 4.7. Liste des verbes liés à colère dans les dictionnaires en ligne *Cordial*, *Larousse*, *Le Robert*, *CNRTL*, le *Littré* et le *Dictionnaire Électronique des Synonymes*

On remarque en français la présence de nombreux verbes réfléchis.

Concernant la recherche lexicale en anglais, nous chercherons ici des synonyme de “*be angry/mad*” et du verbe “*rage*”. On s’attend ici à obtenir de nombreuses propositions combinant *be* copule + adjectifs pour exprimer un ressenti (ex : *I am angry*), cette forme étant très répandu en anglais.

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins thesaurus</i>	<i>Roget’s thesaurus</i>
Be agitated <i>Be furious</i> Be incensed Be infuriated Be maddened Be tense Be uptight <i>Blow up</i> Boil (over) Bubble	Bristle <i>Blow up</i> <i>Burn</i> Flare (up) Flip (out) Fulminate <i>Fume</i> Rage <i>Rant</i> <i>Rave</i>	Annoy <i>Be furious</i> <i>Blow up (informal)</i> Crack up (informal) Displease Enrage Excite Exasperate Fret <i>Fume</i>	Be angry <i>Be furious</i> Be uncontrollable <i>Blow up (informal)</i> Boil (over) (informal) <i>Burn (up)</i> Craze (informal) Displease Enrage Erupt

<i>Burn</i> Chafe Flare (up) <i>Fume</i> Get mad Rage <i>Rant</i> <i>Seethe</i> <i>Storm</i>	<i>Seethe</i> <i>Storm</i>	Hassle Infuriate Irritate Lose it (informal) Offend Outrage Pique <i>Rave</i> Vex <i>Seethe</i>	Exasperate Fulminate <i>Fume</i> Go beserk <i>Rant</i> <i>Rave</i> <i>Seethe</i> <i>Storm</i>
--	-------------------------------	--	--

Tableau 4.8. Synonymes des verbes liés à *anger* dans les dictionnaires en ligne *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins*, et *Roget's Thesaurus*

En observant les deux tableaux, on constate que plusieurs verbes évoquent la colère par le biais de la métaphore, à l'instar de « bouillir »/“*boil (over)*”, de « fumer »/“*fume*”, d’« éclater » ou d’ « exploser »/“*blow (up)*”. La chaleur est présente dans les verbes « bouillir »/“*boil*”, “*burn (up)*”, et « fumer »/“*fume*”. Certains verbes évoquent le liquide ou le gaz contenu dans le corps-réceptacle sous pression qui ne parvient plus à être contrôlé. C’est le cas de « déborde », « éclate » ou « explose », “*blow up*”, “*crack up*” qui évoque la violence. La colère sort du corps dans un mouvement vif vers l’extérieur, comme dans « bondir » ou « hors de soi ». On retrouve ces images avec la présence de “*out*” ou “*over*” dans les verbes “*blow up*” et “*boil over*”. La folie est également présente : “*get mad*”, “*be maddened*”, “*infuriate*”, “*craze*”.

- Les adjectifs exprimant la colère

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux adjectifs français synonymes de « mécontent », puis dans un second temps aux synonymes de “*angry*”. Les adjectifs que nous visons doivent décrire un état et pouvoir être employés avec « je me sens... » ou « je suis... » / “*I am/feel*”. La liste du « lexique associé aux émotions de base » fourni par Mikolajczak et al. (2014, p. 107) sera consultée au même titre que les dictionnaires. Ces auteurs précisent que leur liste « permet d’élargir son vocabulaire émotionnel ». En effet, « avoir un lexique plus étendu aide à préciser sa pensée et à trouver les mots qui correspondent le mieux à l’expérience vécue » (p. 106). Les adjectifs présents dans au moins trois listes seront signalés en italiques.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse en ligne</i>	<i>Le Robert en ligne</i>	<i>CNRTL/Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>	<i>Lexique associé aux émotions de base</i>
<i>Agacé</i> <i>Courroucé</i> <i>Dépité</i> <i>Exaspéré</i> <i>Froissé</i>	<i>Contrarié</i> <i>Dépité</i> <i>Fâché</i> <i>Furieux</i> <i>Insatisfait</i>	<i>Contrarié</i> <i>Ennuyé</i> <i>Fâché</i> <i>Frustré</i> <i>Insatisfait</i>	<i>Agacé</i> <i>Chiffonné</i> <i>Contrarié</i> <i>Dépité</i> <i>Echauffé</i>	<i>Agité</i> <i>Agressif</i> <i>Colérique</i> <i>Courroucé</i> <i>Emporté</i>	<i>Agacé</i> <i>Contrarié</i> <i>Crispé</i> <i>Courroucé</i> <i>Enragé</i>

Furibond Furieux Indigné Irrité Mécontent Piqué Révolté Vexé	Mécontent	Irrité Mécontent	Embêté Enervé Ennuyé Excédé Excité Fâché Froissé Furieux Impatient Insatisfait Irrité Maussade Offusqué Piqué Ulcéré Vexé	Exaspéré Furieux Hargneux Impatient Irascible Irritable Monté Râleur Rouspéteur Tempêteur Tempétueux Violent	Écœuré En colère Énervé Enragé Exaspéré Excédé Fâché Frustré Furieux Haineux Irrité Mécontent Nerveux Remonté
---	-----------	---------------------	--	---	--

Tableau 4.9. Liste des adjectifs liés à colère dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré, Dictionnaire Électronique des Synonymes et lexique associé aux émotions de base

Les adjectifs du tableau ci-dessous sont référencés comme des synonymes de “angry”

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins</i>	<i>Roget's thesaurus</i>
Annoyed Bitter Enraged Exasperated Furious Heated Empassioned Indignant Irritable Offended Outraged Resentful Uptight	Angered Enraged Fuming Furious Hot Incensed Inflamed Infuriated Mad Outraged Rankled Steaming	Annoyed Choked Cross Displeased Enraged Exasperated Furious Hacked (off) (US, slang) Heated Hot Ill-tempered Incensed Indignant Infuriated Irascible Irate Irritable Irritated Mad (informal) Outraged Passionate Piqued Pissed (off)(slang) Provoked Raging Ranting Raving Resentful Snappy Tumultuous Uptight	Annoyed Bitter Cross Displeased Enraged Exacerbated Ferocious Fierce Fuming Furious Hateful Heated Hot Ill-tempered Incensed Indignant Inflamed Infuriated Irascible Irritable Maddened Offended Outraged Piqued Provoked Raging Resentful Storming Uptight Vexed

Tableau 4.10. Liste des adjectif synonyme de « angry » dans les dictionnaires en ligne *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins*, et *Roget's Thesaurus*

Parmi les adjectifs en langue française, on remarque la présence d'«excédé». Le *CNRTL* en donne la définition suivante : « très fatigué et/ou extrêmement irrité ». Si « irrité » fait partie des listes, on peut s'étonner de l'absence de « fatigué (de) », et par extension de « las (de) ». On les ajoutera à la typologie finale, ainsi que les noms « fatigue » et « lassitude » et dans la catégorie verbe on notera « être fatigué de » et « être las de ».

- Les expressions

Exprimer un ressenti émotionnel passe souvent par des syntagmes figés, expressions idiomatiques dont certaines contiennent des métaphores. J'ajouterai à la liste des dictionnaires utilisée jusque-là, le dictionnaire en ligne *Reverso*⁸⁸ dont la page sur la colère est intéressante car elle fournit des expressions familières qu'on ne trouve pas sur les autres sites, mais qui pourront faire partie du vocabulaire des enseignants novices.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL / Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>	<i>Reverso</i>
Avoir un accès / coup de colère Avoir rage au cœur/ au ventre Crises de colère Explosion de colère Mouvement de colère Faire une scène de Bouffée de colère Bouillant de colère De mauvaise humeur Déchaîner sa colère Donner un libre cours à sa colère Écumant de colère Être à bout Être emporté par sa colère Être en proie à sa colère Être hors de soi Être transporté de colère Exhaler sa colère Etre frémissant/tremblant de colère	Crise de Faire des colères Soupe au lait	Avoir la tête près du bonnet Soupe au lait Les foudres de Avoir la rage Être hors de ses gonds Être hors de soi Faire sortir de ses gonds Mettre en boule Monter sur ses grands chevaux Se mettre en boule Se mettre en rage Sortir de ses gonds	Être soupe au lait Être hors de soi Crise de Se ronger les poings	Les foudres de Crise de	Avoir la haine Avoir la tête près du bonnet Hors de moi Mettre les nerfs à quelqu'un Faire un foin de tous les diables Monter sur ses grands chevaux Se fâcher tout rouge Voir rouge Être fou de rage Avoir la moutarde qui monte au nez

⁸⁸ <https://mobile-dictionary.reverso.net/fr/francais-synonymes/en+colere>

Les foudres de la colère Mouvement d'humeur N'être plus maître de soi S'abandonner à sa colère Pâle de colère Pourpre de colère Rouge de colère Sortir de ses gonds					
--	--	--	--	--	--

Tableau 4.11. Liste des expressions en lien avec la colère dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré, le Dictionnaire Électronique des Synonymes et Reverso

On peut s'étonner de l'absence d'expressions comme « en avoir assez de » ou « en avoir marre de » qui expriment à la fois mécontentement et exaspération. On les ajoutera à la typologie finale tout comme les expressions métaphoriques plus familières combinant colère et fatigue/lassitude, « en avoir ras le bol », « en avoir plein le dos », « faire suer », « casser les pieds », « prendre la tête » et les verbes « saouler » (« ça me saoule »), gonfler (« ça me gonfle »).

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins</i>	<i>Roget's thesaurus</i>
Get on one's nerves Get one's dander up Lose one's temper Make sore Raise hell See red Stand on end	Make a scene Run amok	Be beside oneself Blow a fuse (slang) Blow one's top Fly off the handle (informal) Foam at the mouth Get in someone's hair (informal) Get on someone's nerves (informal) Get/put someone's back up Get someone's dander up (informal) Go ballistic (slang) Go off the deep end (informal) Go up the wall (informal) Lose it (informal) Lose one's rag (slang) Lose one's temper Lose the plot (informal) Make someone's blood boil Rant and rave See red (informal) Throw a fit (informal)	Be beside oneself Blow a fuse Blow one's top Champ at bit Fly off the handle Foam at the mouth Get on one's nerves Have a tantrum Let off steam Look daggers Lose one's temper Make a fuss over Raise hell Rant and rave Throw a fit Work oneself into sweat

Tableau 4.12. Liste des expressions en lien avec *anger* dans les dictionnaires papier et en ligne *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins*, et *Roget's Thesaurus*

Certaines des expressions citées dans les dictionnaires de langue française ou anglaise expriment la violence de la colère (« crises de colère », « explosion de colère », « déchaîner sa colère », « les foudres de la colère »), son explosion (« péter les plombs », « péter un câble », « être en pétard »/“*blow a fuse*”), sa chaleur (« ardent de colère », « bouillant de colère »/“*let off steam*”, “*breathe fire*”), ainsi que le mouvement (« mouvement de colère », « être hors de soi », « sortir de ses gonds », « être emporté ou être transporté par la colère » /

“*throw a fit*”, “*fly off the handle*”). On trouve également des références au corps (« la rage au cœur ou au ventre », « épancher sa bile », « être en boule », « être pâle », « être pourpre/rouge de colère », « tremblant ou frémissant de colère »/ “*foam at the mouth*”, “*get on one’s nerves*”) et à l’absence de contrôle et à la folie (« n’être plus maître de soi », « être en proie à sa colère », « être fou de rage »/“*be beside oneself*”, “*get mad*”/“*lose one’s temper*”). Plus les expressions sont imagées, plus elles sont violentes et semblent difficiles à contrôler.

Si l’ensemble de ces mots et expressions peut être utilisé par les enseignants novices durant les entretiens et dans leurs écrits (questionnaires, journaux de bord) pour faire part *a posteriori* de leur ressenti, la colère en classe peut être exprimée par un autre vocable, dont les « petits mots » à l’instar des interjections font partie.

4.2.4.2. Les « petits mots » de la colère

Dans son ouvrage de 1994, Cosnier distingue les grandes émotions des micro-émotions du quotidien qu’il qualifie de subliminaires car, faisant généralement partie des interactions, celui qui les expérimente n’en garde pas souvenir. Plantin (2015) écrit qu’elles « naissent et disparaissent dans le flux de l’interaction », comme en atteste le schéma du parcours émotionnel classique :

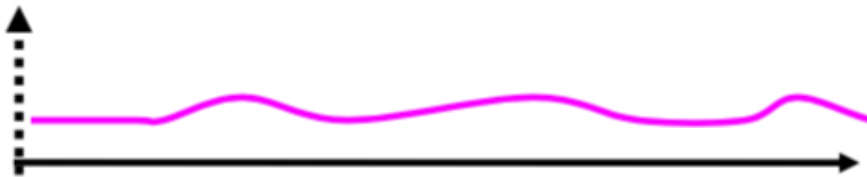


Figure 4.5. Le parcours émotionnel (Plantin, 2015, p. 10)

Les micro-émotions, dont la colère fait partie, ponctuent le quotidien et donc les interactions. Selon Goffman, l’émotion est omniprésente dans le discours ordinaire : “[...] it is impossible to utter a sentence without coloring the utterance with some kind of perceivable affect – even if (in special cases) only the emotionally distinctive aura of affectlessness” (Goffman, 1981, cité par Plantin, 2015, p. 12). Ces « petites émotions » sont relayées par des « petits mots » (Bouchard, p. 223-238, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000), et notamment par des interjections, comme le précise Jacobson : “the purely emotive stratum in language is presented by the interjections” (1987, cité par Plantin, 2015, p. 11-12). Richet (2001, p.1) considère les interjections comme un « fait saillant linguistique, ne serait-ce qu’en raison de [leur] fréquence dans le discours écrit comme oral ». Il précise qu’on en trouve au moins une

par page dans les dialogues de romans ou pièces de théâtre du *British National Corpus* et signale « Oh » comme l'interjection la plus fréquente de la composante orale du même corpus (cf. infra).

Selon Ameka (1992), on trouve deux types d'interjections. Tout d'abord, les interjections primaires qui peuvent prendre la forme d'onomatopées : “primary interjections are little words or non-words which in term of their distribution can constitute an utterance by themselves and do not normally enter into construction with other word classes, for example, *Ouch!*, *Wow!*, *Gee!*, *Oho!*, *Oops*, etc.” (Ameka, 1992, p. 105). Si on les associe parfois aux connecteurs car elles ont des fonctions de marqueurs de discours, les interjections peuvent s'employer seules, ce qui n'est pas le cas des connecteurs – sauf dans le cadre d'un emploi elliptique (Ameka, 1992, p. 105). Certaines interjections sont des « non-mots » dans le sens où elles ne contiennent pas de voyelles : « psst ! sh ! » et d'autres peuvent être des formes verbales figées comme « tiens ! » ou “look !” (Ameka, 1992, p. 106).

Les interjections secondaires, dans un deuxième temps, correspondent, selon Ameka, à des mots isolés avec une valeur sémantique indépendante. Les cris d'alarme, les injures et les jurons (Richet, 2001, p.3) en font partie :

those words which have an independent semantic value, but which can be used conventionally as utterances by themselves to express a mental attitude or state. They thus refer to mental acts too. Under secondary interjections fall such alarm calls and attention getters as *Help!* *Fire!*, *Careful!*, and swear and taboo words such as *damn!*, *hell!*, *heavens!*, *Christ!*, and other emotively used words such as *Shame!*, *Bother!*, *Drats!*, etc.

Selon Plantin (2015, p. 12), elles correspondent à « l'usage exclamatif d'un mot (merde !) ou d'une expression (putain de merde !) », ainsi qu'à la combinaison des deux : « ah merde ! ». Dans le cas d'expressions ou de combinaisons, Ameka cite les exemples de “ *Goddammit!*, *Bloody hell!*, *Dear me!*, *My Goodness!*, *Thank God !*” et mentionne également les expressions figées françaises « oh là là » et « he là ! ».

Les interjections, notamment celles définies comme secondaires, sont « très liées à la culture d'un pays » (Richet, 2001, p.3). Elles peuvent être définies sur le plan syntaxique comme des expressions idiomatiques équivalentes à des phrases (Cuenca, 2006, cité dans Plantin, 2015, p. 12), ce que Bouchard appelle « unité linguistique lexicalisée », des « phrasillons » (Bouchard, 2000, p. 231, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000). On les considère comme des marqueurs de discours, que Bouchard (p. 231) nomme « marqueurs de structuration ». Ces « phrasillons » correspondent en français à « bon, mais, alors, donc, enfin, en fait, ... », et en

anglais ces “ *discourse markers*” peuvent être “oh, well, and, but, or, so, because, now, then, and y’know” (Schiffrin, 1987, cité par Plantin, 2015, p. 12). Les interjections (« ah, oh, ah oui ? ah bon ? ») peuvent indiquer la surprise, et donc être la première étape de l’émotion, en l’occurrence dans notre cas, de la colère (cf. 3.3.4.4). Bouchard précise que ces interjections sont « à la limite du paraverbal » car elles sont liées à des manifestations telles que les inspirations ou expirations fortes et sont également accompagnées d’une intonation spécifique, et éventuellement de mimiques, de gestes voire de rires (Bouchard dans Plantin, Doury & Traverso, 2000, p. 230). Ces phrasillons, « en dehors de tout contexte verbal à droite comme à gauche » expriment une « petite émotion » du quotidien (p. 223). À ce stade, on peut se demander ce qu’il advient dans le discours des enseignants d’anglais novices sous l’impact de la colère et s’ils ont recours à des interjections et à ce type de phrasillons.

À quoi servent ces phrasillons ? Pour Bouchard, utilisés dans le contexte du travail, ils peuvent servir à évacuer une « sur-tension locale ». Ils signalent alors la disruption, l’interruption du script prototypique⁸⁹ (cf. 3.6.). Les phrasillons peuvent aussi « donner un point de départ (anti ou co-orientation, ...) aux inférences de l’énonciataire » (dans Plantin, Doury & Traverso, 2000, p. 230, p. 236), c’est-à-dire jouer « un rôle d’agrippage du discours sur une réalité ressentie comme insatisfaisante » (p. 233). Ils peuvent être des « appuis du discours » lorsque le locuteur n’est pas sûr de lui, est stressé. Le locuteur peut penser qu’ils sont des atouts lui permettant de rebondir, mais ils peuvent s’avérer des entraves à la clarté de son discours si au contraire ils deviennent trop nombreux. Ils seront alors pour l’auditoire des indices de l’état émotif du locuteur (p.231-232). On peut imaginer que les enseignants novices d’anglais auront recours à ces appuis pour tenter d’organiser leur discours.

L’intonation est un paramètre important de l’émotion, qu’elle soit associée à une interjection ou à un mot ou syntagme à valeur évaluative (Plantin, 2015, p. 15-16).

Ameka (1992, p. 113-114) propose une typologie des interjections sur la base de leur fonction : conative, phatique, expressive⁹⁰. Il divise les interjections expressives en deux groupes : les interjections en lien avec les émotions et celles en lien avec la cognition. Dans les exemples qu’il donne, la colère n’est pas incluse. En recourant aux dictionnaires en ligne

⁸⁹ Voir l’exemple « ah merde, ya rien pour maman » de Plantin (2015)

⁹⁰ Ceci fait référence aux fonctions décrites par Jakobson (1960) dans son schéma de la communication.

Macmillan⁹¹ et *The Free Dictionary*⁹², on peut compléter la liste des interjections avec “Argh!”, “Grr!” et “Oh !” qui expriment la colère.

On aboutit alors à l’organisation suivante :

Conative interjections Getting someone’s attention or demand action/ response	Phatic interjections Establishment and maintenance of communicative contact	Expressive interjections Vocal gestures symptoms of the speaker’s mental state	
		Emotive Emotions and sensations	Cognitive Knowledge and thoughts
Sh ! (= I want silence) Eh ? (= I want to know something) Hey! (=I want to draw somebody’s attention.	Mhm, uh-huh, yeah.	Yuk! (= I feel disgust) Ugh! (= I feel disgust) Wow! (= I am surprised) Ouch! (= I feel pain) Argh! (=I feel anger) Grr ! (=I feel anger) Oh! (=I feel anger)	Aha! (= I now know this)

Tableau 4.13. Classification des interjections d’après Ameka, 1992, p. 113-114

Selon Richet (2001, p.1), l’interjection *Oh* représente 10% de la composante orale du *British National Corpus* contenant dix millions de mots. On peut donc s’attendre à trouver de nombreuses occurrences de cette interjection dans notre corpus.

Pour terminer, voici une compilation des « petits mots » de la colère trouvés dans les travaux de Bouchard, Plantin & Ameka, cités précédemment :

Interjections primaires (monomorphiques)	Interjections secondaires		
	Usage exclamatif d’un mot	Expression	Cumul des deux
Onomatopées Oh ! Ah ! Tiens !	Merde !	Putain de merde ! Oh là là !	Ah merde !
Argh! Grr! Oh!	Damn! Hell! Heavens! Christ! Shame! Bother! Drats!	Goddammit! Bloody hell! Dear me! My goodness! Thank God!	

Tableau 4.14. « Petits mots de la colère » d’après Bouchard (2000), Plantin (2015) et Ameka (1992)

Le recensement de ces « petits mots » permettra d’enrichir la typologie de la colère qui servira à analyser le discours émotionné des enseignants novices.

⁹¹ <https://www.macmillandictionary.com/thesaurus-category/british/interjections-of-surprise-and-shock>

⁹² <https://www.thefreedictionary.com/Interjections.htm>

4.2.4.3. Le lexique de la colère selon le modèle dimensionnel de Plutchik

Afin d'organiser les émotions sur le cône multidimensionnel, Plutchik (1991, p. 113-115) a mené une expérimentation. Il a tout d'abord constitué une liste de synonymes des émotions en les recherchant dans un dictionnaire et dans le *Roget's Thesaurus*, puis il a présenté la liste obtenue à un groupe d'étudiants afin qu'ils attribuent aux noms d'émotion une valeur d'intensité sur une échelle de 1 à 11.

Using these intensity judgements as a basis, it is possible to obtain groupings of emotion terms representing the primary dimensions at nearly equal intensity levels. For example, rage, ecstasy, astonishment, panic, grief, and loathing all represent emotions judged to indicate intensity levels approximately between 9 and 10 on an 11-point scale. Anger, joy, surprise, fear, sorrow, disgust, and anticipation all represent medium levels of intensity somewhere between 7 and 8. The emotions of annoyance, pleasure, acceptance, timidity, pensiveness, boredom and heedfulness represent low intensity levels of the primary dimensions, at about 4 to 5 on the 11-point scale.

Ceci a permis d'obtenir les trois niveaux d'intensité suivants pour la colère : *annoyance* (qui a obtenu la valeur de 5 sur l'échelle allant de 1 à 11), *anger* (8.4), *rage* (9.9). Une fois ce système appliqué à toutes les émotions, ces dernières ont été placées selon leur intensité dans les modèles multidimensionnels (cf. figures 3.5 et 3.7). Il a ensuite été possible de déterminer de nouvelles émotions à partir de la combinaison de paires adjacentes d'émotions primaires.

A mixture of any two primaries may be called a dyad, any three primaries a triad. But these dyads and triads may be formed in different ways. If two adjacent primaries are mixed, the resulting combination may be called a primary dyad, mixtures of two primary emotions which are once removed on the circle may be called secondary dyads, while mixtures of two primaries which are twice removed on the circle may be called tertiary dyads. The same general method of designation would apply to triads as well. (Plutchik, 1991, p. 117)

Voici les émotions obtenues par Plutchik (1991) en mélangeant la colère à une autre émotion, et que nous pourrions considérer comme faisant partie des émotions « parentes » ou « de la famille » de la colère :

Primary dyads	expectancy + anger	Aggression, revenge, stubbornness
Secondary dyads	anger + acceptance	Dominance
	Disgust + anger	Scorn (or contempt), loathing, indignation, contempt, hate, resentment (or outrage), hostility
Tertiary dyads	Anger + surprise	Outrage, resentment, hate
	Sorrow + anger	Envy, sullenness (or envy)

Tableau 4.15. Émotions obtenues à partir du mélange de la colère et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118.

Dans la mesure où ces émotions seront utilisées en français par les enseignants novices lorsqu'ils feront part de leur ressenti sur leur journal de bord ou durant les entretiens, j'en propose la traduction suivante qui pourra être intégrée à notre typologie des émotions :

Dyades primaires	Expectative + colère	Aggression, vengeance, obstination
Dyades secondaires	Colère + acceptation	Domination
	Dégoût + colère	Mépris (ou dédain), répugnance, indignation, dédain, haine, rancœur (ou affront), hostilité
Dyades tertiaires	Colère + surprise	Affront, rancœur, haine
	chagrin + colère	Envie, morosité (ou envie)

Tableau 4.16. Émotions obtenues à partir du mélange de la colère et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118 (ma traduction)

Le figure 4.6 reprend les émotions citées dans le tableau ci-dessus en les organisant sous la forme d'un arbre afin d'en faciliter la lecture.

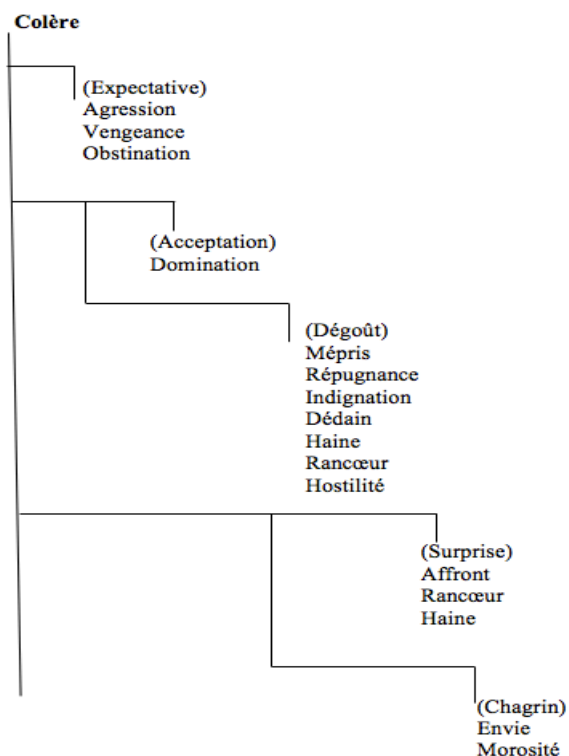


Figure 4.6. Branche et ramifications (dyades primaires, secondaires, tertiaires) de la colère chez Plutchik (mon schéma)

Ces émotions, additionnées à « annoyance, anger, rage », permettent encore d'élargir la palette des émotions du registre de la colère.

4.2.4.4. Le lexique de la colère selon le modèle de Shaver & al

Le modèle de Shaver et al. (1987), sous la forme d'un arbre, permet également d'accéder à un panel plus large de termes associés à la colère. L'extrait suivant de l'arbre montre les différentes ramifications en lien avec cette émotion, et complète les émotions déjà fournies par Plutchik.

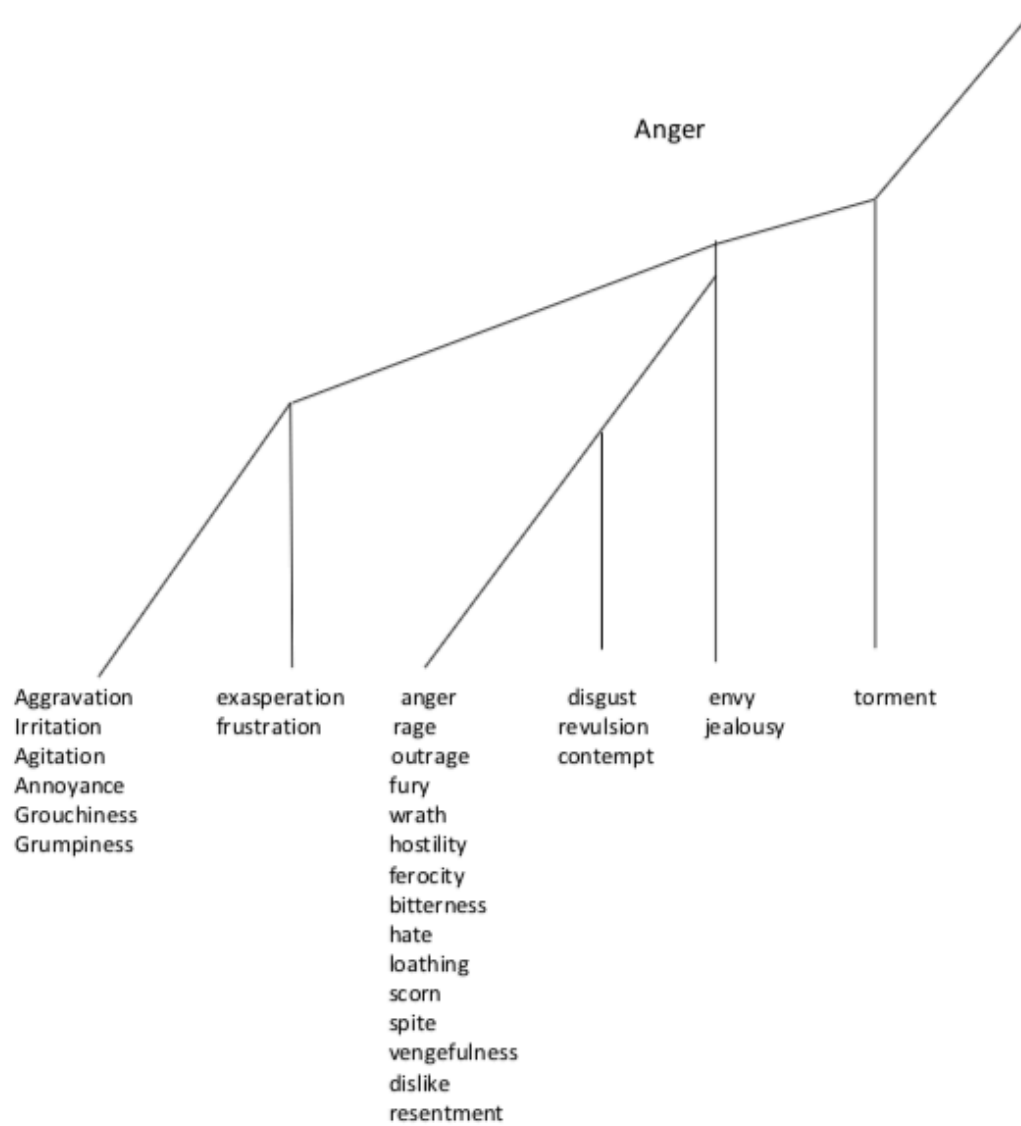


Figure 4.7. Analyse de l'émotion colère, extrait tiré de Shaver et al. (1987)

Ce modèle a été traduit par Cosnier (1994, p. 44-45). Nous ne reproduisons ci-dessous que la branche de la colère :

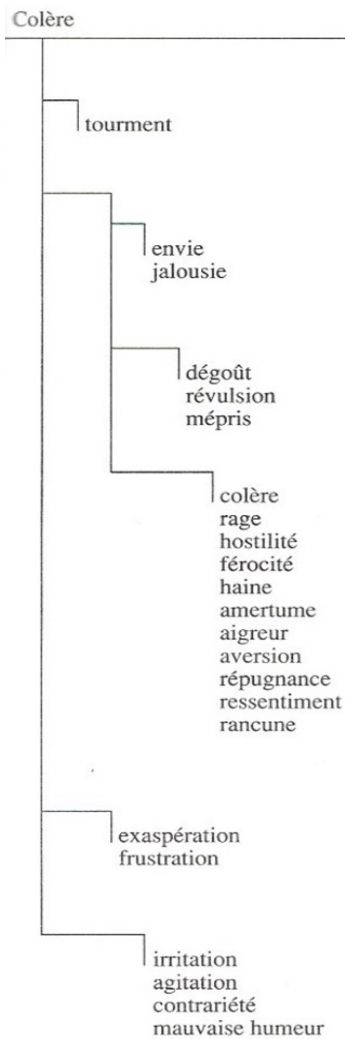


Figure 4.8. Branche et ramification de la colère d'après Shaver et al. (1987) traduction française de Cosnier (1994, p. 45)

Dans cette partie nous avons fait un inventaire des définitions que les dictionnaires et les chercheurs ont données de la colère. Nous avons procédé à un recensement du lexique en lien avec la colère en français et en anglais (substantifs, verbes, adjectifs, expressions, interjections) à partir des dictionnaires et des listes établies par des chercheurs. En compilant ces données, il est possible de constituer une typologie du lexique de la colère dans les deux langues.

4.2.4.5. Vers une typologie de la colère/anger

Le tableau suivant propose une compilation classée par ordre alphabétique du lexique de la colère en français et en anglais présenté précédemment. Lorsque ce sera possible, on ajoutera aux listes les adjectifs absents du tableau dont les noms correspondant figurent dans

la première colonne et vice-versa. Cette typologie n'est bien sûr pas exhaustive et pourra être complétée.

Vers une typologie du lexique de la colère (Classement par ordre alphabétique)				
Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions	Interjections
Affront	Agacer	Agacé	Avoir la haine	Ah !
Agacement	Bisquer (faire)	Agité	Avoir la moutarde qui monte au nez	Ah merde !
Agitation	Bondir	Agressif		Merde !
Agressivité	Bouillir de	Aigri	Avoir la rage	Oh !
Aigreur	Bougonner	Amer	Avoir la tête près du bonnet	Oh là là !
Amertume	Colérer	Chiffonné	Avoir rage au cœur/ au ventre	Putain de merde !
Animosité	Contrarier	Colérique	Avoir un accès / coup de colère	Tiens !
Aversion	Crisper	Contrarié	Avoir un mouvement de colère	
Chiffonnement	Déborder de	Courroucé	Avoir un mouvement d'humeur	
Colère	Éclater	Crispé	Avoir une bouffée de colère	
Contrariété	Emporter (s')	Déchainé	Casser les pieds	
Courroux	Énerver	Dégouté	Crise de	
Crispation	Enrager	Dépité	Déchaîner sa colère	
Déchaînement	Être en boule	Échauffé	Donner un libre cours à sa colère	
Dédain	Être en colère	Écœuré	En avoir assez de	
Dégoût	Être en fureur	Embêté	En avoir marre de	
Dépit	Être en pétard	Emporté	En avoir plein le dos	
Domination	Être en rage	Énervé	En avoir ras le bol de	
Ébullition	Être en rogne	Ennuyé	Être bouillant / bouillir de colère	
Effervescence	Être fatigué de	Enragé	Être de mauvaise humeur	
Emportement	Être las de	Exaspéré	Explosion de colère	
Énervement	Être remonté	Excédé	Être écumant de colère	
Envie	Exaspérer	Excité	Être à bout	
Exaspération	Exploser	Fâché	Être emporté par sa colère	
Excitation	Fâcher (se)	Fatigué	Être / (se) mettre en boule	
Explosion	Fulminer	Froissé	Être en proie à sa colère	
Fâcherie	Fumer (de)	Frustré	Être fou de rage	
Fatigue	Grommeler	Furibond	Être frémissant/tremblant de colère	
Férocité	Irriter (s')	Furieux		
Feu	Maronner	Haineux	Être hors de ses gonds	
Fiel	Mettre en colère	Hargneux	Être hors de soi	
Froissement	(se)	Impatient	Être soupe au lait	
Frustration	Passer sa colère	Indigné	Être transporté de colère	
Fureur	Pester	Insatisfait	Exhaler sa colère	
Furie	Rager	Irascible	Faire sortir de ses gonds	
Haine	Râler	Irritable	Faire suer	
Hargne	Ronchonner	Irrité	Faire un foin de tous les diables	
Hostilité	Rouspéter	Maussade	Faire une scène de	
Impatience		Mécontent	Les foudres de	
Indignation		Monté	Mettre les nerfs à quelqu'un	
Insatisfaction		Morose	Monter sur ses grands chevaux	
Irascibilité		Nerveux	N'être plus maître de soi	
Ire		Offusqué	Pâle de colère	
Irritabilité		Piqué	Pourpre de colère	
Irritation		Râleur	Rouge de colère	
Jalousie		Remonté	S'abandonner à sa colère	
Lassitude		Révolté	Se fâcher tout rouge	
Mauvaise humeur		Rouspéteur	Se mettre en rage	
Mécontentement		Tempêteur	Se ronger les poings	
Mépris		Tempétueux	Sortir de ses gonds	
Morosité		Ulcéré		

Rage Rancœur Rancune Répugnance Ressentiment Révolte Révulsion Rogne Surexcitation Susceptibilité Tempête Tourment Vengeance Vexation Violence		Vexé Violent	Voir rouge	
Vers une typologie du lexique en lien avec « anger » (Classement par ordre alphabétique)				
Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions	Interjections
Agitation Anger Angriness Annoyance Disapprobation Displeasure Distemper Exasperation Furor Fury Ill temper Impatience Indignation Infuriation Irascibility Ire Irritability Irritation Madness Outrage Passion Pique Rage Rampage Rankling Resentment Temper Vexation Violence Wrath Wrathfulness	Annoy Be agitated Be angry Be furious Be incensed Be infuriated Be maddened Be tense Be uncontrollable Be uptight Blow up (informal) Boil (over) (informal) Bristle Bubble Burn (up) Chafe Crack up (informal) Craze (informal) Displease Enrage Erupt Exasperate Excite Flare (up) Flip (out) Fulminate Fret Fume Get mad Go beserk Hassle Infuriate Irritate Lose it (informal) Offend Outrage Pique Rage	Angered Angry Annoyed Bitter Choked Cross Displeased Empassioned Enraged Exacerbated Exasperated Ferocious Fierce Fuming Furious Hacked (off) (US slang) Hateful Heated Hot Ill-tempered Incensed Indignant Inflamed Infuriated Irrascible Irate Irritable Irritated Mad (informal) Maddened Offended Outraged Passionate Piqued Pissed (off)(slang) Provoked Raging Rankled	Be beside oneself Blow a fuse (slang) Blow one's top Champ at bit Fly off the handle (informal) Foam at the mouth Get in someone's hair (informal) Get on someone's nerves (informal) Get one's /someone's dander up (informal) Get/put someone's back up Go ballistic (slang) Go off the deep end (informal) Go up the wall (informal) Have a tantrum Let off steam Look daggers Lose it (informal) Lose one's rag (slang) Lose one's temper Lose the plot (informal) Make a fuss over Make a scene Make someone's blood boil Make sore Raise hell Rant and rave Run amok See red (informal) Stand on end Throw a fit (informal) Work oneself into sweat	Argh! Grr! Oh! Damn! Hell! Heavens! Christ! Shame! Bother! Drats! Goddammit! Bloody hell! Dear me! My goodness! Thank God!

	Rant Rave Seethe Storm Vex	Ranting Raving Resentful Snappy Steaming Storming Tumultuous Uptight Vexed		
--	--	--	--	--

Tableau 4.17. Typologie du lexique en lien avec colère/anger

Cette typologie pourra servir de référence lors de l'analyse des différentes données produites par les expérimentations.

4.2.5. Les scripts cognitifs de la colère : le modèle de Plantin

Selon Plantin (2016, p. 230) « la colère est une émotion rhétorique de base : celui qui cherche à mettre l'auditoire en colère contre quelqu'un l'appelle *indignation, juste colère*, sentiment qui est du côté de la vertu ; son opposant parle de haine, qui est un vice ». L'organisation du discours, selon un modèle formaté, joue un rôle fondamental dans ces oppositions. Plantin décrit ainsi le script prototypique permettant de mettre A en colère contre B :

B méprise A injustement ; il le brime, il l'outrage, il se moque de lui, il fait obstacle à ses désirs, et il y prend plaisir.

A souffre.

A cherche à se venger en faisant du tort à B.

A fantasme cette vengeance et en jouit.

Ce script atteste que la colère ne se définit pas seule mais qu'elle a besoin d'un contexte, dans lequel l'humiliation et le mépris interviennent, et d'un stimulus sous la forme d'une injustice. Elle est « une réponse brute à la piquûre » de ce stimulus. Inversement, pour mettre B en colère contre A, « il faut construire un discours montrant à B que A le méprise, le brime, l'outrage *injustement*. La rationalité, le caractère moralement *justifié* de la colère dépend de la bonne construction de cette injustice » (Plantin, 2016, p. 230). Une fois la colère déclenchée, le désir de vengeance se met en place.

Plantin propose un schéma, basé sur l'étude des traits argumentatifs du discours, permettant de reconstruire le script prototypique de la colère d'une situation émotionnante. Ce schéma s'appuie sur les questions « Qui éprouve quoi ? » et « Pourquoi ? », qui permettent « le repérage et l'étiquetage des occurrences des éléments de base de l'argumentation : questions, arguments, réponses (propositions et contre-propositions), réfutations et contre-argumentations » (Plantin, 2011, p. 233). Si l'émotion n'a pas été expressément citée, on

procédera par empathie. Pour Cosnier (1994, p. 161), « chacun est capable d'éprouver des affects analogues à ceux d'autrui », ce qu'il nomme le « postulat empathique ». On analysera ensuite l'expression de l'émotion et de sa ou ses manifestations, des traits argumentatifs dans le discours, ce qui permettra d'entériner le diagnostic empathique. Selon Plantin (2011, p. 234), lorsque le discours émotionnel est cohérent, « les trois lignes – émotion dite, exprimée, manifestée – sont convergentes ».

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Nature de l'émotion : => nommée explicitement => manifestée / jouée linguistiquement ou paralinguistiquement => recours au diagnostic empathique (la nature de l'émotion sera justifiée ensuite par la convergence avec son expression et sa manifestation)
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?	Émotion justifiée par l'amont (description de la situation) => recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion colère . L'émotion n'est compréhensible que si ses antécédents sont rapportés = si elle est argumentée.

Tableau 4.18. Trame du schéma à suivre pour reconstituer le script prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233)

Plantin (2011, p. 235) précise que « le déclenchement de la colère implique la mise en jeu d'un intérêt (Cosnier 1994, p. 34) 'le sentiment d'être victime d'injustice' (*id.*, p. 33), et 'le [non-] respect des normes sociales' (*id.*, p. 35). Réciproquement, une colère est 'bien formée' si l'on peut la rattacher à des prémisses de ce type ». On pourra alors parler de colère justifiée ou non justifiée.

Le modèle de Plantin présenté dans le tableau 4.18 sera utilisé dans cette recherche pour reconstruire et puis analyser les situations de colère chez les enseignants novices.

4.2.6. Colère et enseignement : état de l'art

Les émotions ont longtemps été tenues à l'écart de l'enseignement (Sutton & Wheatley, 2003, p. 328) car on les considérait mauvaises et irrationnelles. On reconnaît aujourd'hui que l'enseignement et l'apprentissage ne peuvent être séparés des émotions (Sutton & Wheatley, 2003 ; Hargreaves, 2002). Ces dernières années, de nombreux travaux de recherches se sont intéressés aux émotions dans la classe, ainsi qu'à celles des enseignants en lien avec l'apprentissage des élèves. Si beaucoup de travaux sont tournés vers des émotions à valence positive (O'Connor, 2006 ; Dewaele et al., 2018 ; Freid, 1995 ; etc.), d'autres travaux font un état des lieux plus nuancé et présentent différentes émotions, positives et négatives, que les enseignants rencontrent dans le cadre de leur profession. Dans cette partie, nous ferons un rapide état de l'art sur la colère/*anger* dans l'enseignement.

4.2.6.1. La colère chez les enseignants

- Les causes de la colère des enseignants

Plusieurs chercheurs proposent des revues de littérature des émotions les plus communes chez les enseignants (Sutton & Wheatley, 2003 ; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009 ; Hargreaves, 1998, 2000 ; 2002 ; Saric, 2015 ; Frenzel, 2014 ; Lohbeck, Hagenauer & Frenzel (2018) ; Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014 ; Hosotani & Ami-Matsumura, 2011 ; Shapiro, 2009 ; Nias, 1996 ; Zembylas, 2015 ; Cuisinier & Pons, 2011 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Selon Sutton, Mudrey-Camino & Knight (2009, p. 131), les enseignants ressentent principalement des émotions négatives dans le cadre de leur travail. Toutes les études non francophones citées ci-dessus sont unanimes : la colère, parfois associée à la frustration, est l'émotion négative la plus fréquemment ressentie par le corps enseignant, « every middle school teacher interviewed by Sutton (2000a) talked about frustration and anger or both » (Sutton et Wheatley, 2000, p. 333). Pour rappel, si on s'appuie sur la typologie présentée en 4.2.4.6, la frustration est une émotion parente de la colère.

Les enseignants peuvent éprouver de la colère contre eux eux-mêmes, ou à l'égard d'autres acteurs de leur quotidien à l'instar des élèves, des parents d'élèves, des collègues, de la direction ou de l'institution (Ellsworth & Tong, 2006 ; Kuppens et al., 2008, Nias, 1996). Ils sont en colère contre eux-mêmes lorsqu'ils jugent ne pas avoir donné un bon cours. La colère et la frustration surgissent dès lors que l'enseignant ne parvient plus à atteindre ses objectifs, ce qui est souvent le cas lorsque les élèves sont agités ou ont des comportements inadaptés. En effet, si l'enseignant doit gérer des conflits, régler des problèmes liés à l'indiscipline des élèves, il ne peut plus avancer dans son cours ni atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, ce qui génère colère et frustration (Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Les difficultés de gestion de classe sont citées comme étant la première cause de la colère, tant dans les travaux plus anciens (Sutton & Wheatley, 2003 ; que dans les plus récents (Petiot, Visioli & Debiens, 2015 ; Saric, 2015 ; Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014, Frenzel, 2014). Frenzel (2014) précise que la colère des enseignants est accrue lorsque le comportement perturbateur des élèves est délibéré. Les relations avec les parents d'élèves, les collègues, la direction peuvent aussi contribuer au développement de la colère (Sutton & Wheatley, 2003 ; Hargreaves, 2002 ; Shapiro, 2009) tout comme les changements de politiques scolaires (Nias, 1996). Ayme, Ferrand et Cogérino (2011, p. 227) établissent une « classification des comportements déviants d'élèves » autour de neuf points dans le cadre du cours d'EPS. Six de ces points sont

communs à toutes les disciplines et concernent les comportements déviants dans le cadre des relations entre élèves, de la relation avec l'enseignant et renvoient également à l'attitude passive, au manque d'écoute, d'assiduité et de ponctualité des élèves. Ils englobent aussi ce que les auteurs appellent le domaine « hors tâche » (activités différentes de la tâche, tricherie). Ces domaines font écho aux éléments mis en avant dans les recherches déjà mentionnées.

Le tableau ci-dessous compile dans la colonne de gauche les différents déclencheurs de la colère, et recense dans la colonne de droite les auteurs ainsi que les dates de leurs travaux afférents à ces thèmes par ordre chronologique. Ceci permet de circonscrire en un coup d'œil la richesse de la recherche sur certaines thématiques (mauvaise conduite des élèves), de repérer les travaux plus généralistes abordant tous les thèmes (à l'instar de ceux de Sutton & Wheatley, 2003) et les travaux plus spécialisés (comme ceux de Ellsworth & Tong, 2006).

Événements déclencheurs de la colère	Cités par / dans
Objectifs non atteints en raison de : -difficulté de gestion de classe, -mauvaise conduite des élèves, -violation des règles (dont écoute, ponctualité, etc.)	Sutton & Wheatley (2003); Sutton (2007); Shapiro (2009) Sutton, Mudrey-Camino et Knight (2009) Cuisinier & Pons (2011) Ayme, Ferrand et Cogérino (2011) Hagenauer & Volet (2014) Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban (2014) Saric (2015) Petiot, Visioli et Debiens (2015)
Événements extérieurs à la classe (ex : exclusion définitive d'élèves, réforme, discours d'inspecteurs) menaçant les habitudes installées et les valeurs	Nias (1996), Hargreaves (1998, 2002) Sutton & Wheatley (2003) Saric (2015)
Mauvais résultats des élèves dus à de l'inattention ou au manque de travail / d'effort	Sutton & Wheatley (2003) Saric (2015)
Fatigue, stress	Sutton & Wheatley (2003) Cuisinier & Pons (2011)
Conscience de ne pas bien enseigner	Nias (1996) Ellsworth & Tong (2006)
Sentiment d'impuissance (face aux difficultés des élèves)	Nias (1996) Shapiro (2009)
Harcèlement scolaire / agressions dirigées vers un ou d'autres élèves	Nias (1996) Ayme, Ferrand et Cogérino (2011) Petiot, Visioli et Debiens (2015)
Manque de ressources scolaires	Nias (1996)
Mauvaises relations ou absence de relation avec les élèves	Hargreaves (2000) Shapiro (2009) Ayme, Ferrand et Cogérino (2011)
Manque de soutien (chef d'établissement, collègues, parents d'élèves)	Hargreaves (2002) Sutton & Wheatley (2003) Shapiro (2009) Cuisinier & Pons (2011) Ayme, Ferrand et Cogérino (2011)

Tableau 4.19. Relevé des événements déclencheurs de la colère (revue de littérature)

Selon l'état de l'art présenté, le comportement inadapté des élèves est la principale cause de la colère des enseignants. Les divers travaux internationaux recensés prennent tous appui sur la revue de littérature menée par Sutton et Weathley en 2003. On peut se demander dans quelle mesure ces résultats sont toujours d'actualité et correspondent aux enseignants français.

- L'expression de la colère des enseignants et son impact sur les élèves

Pour Sutton & Wheatley (2003, p. 340), même si les enseignants tentent de cacher leurs émotions aux élèves, ces derniers les détectent car certains signes sont perceptibles. En effet, les différentes manifestations physiologiques, tels que les rougissements, la transpiration, le changement du rythme de la respiration, les expressions et mimiques faciales, et changements de tonalité vocale, voire les cris, sont autant d'indices que les élèves interprètent. La colère peut parfois avoir un impact négatif sur les élèves eux-mêmes – “teachers' yelling made them feel small, sad, ashamed, guilty, hurt, and embarrassed” (Sutton & Wheatley 2003, p. 340) – et dégrader la relation que l'enseignant a construite avec eux, “[...] a loss of temper could hurt their relationships with students – relationships they believed were essential for their effectiveness as teachers” (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). McPherson et Young (2004, p. 358) valident également ces deux aspects de la colère et considèrent que cette dernière peut être destructrice ou constructive. L'expression agressive des émotions fait partie de la colère « destructrice ». S'appuyant sur Guerrero (1994), McPherson et Young précisent qu'il existerait deux types de colère agressive : “*distributive aggressive anger*”, dont les expressions sont directes et menaçantes et irrespectueuses – “yelling, criticizing, threatening, using abusive language, and throwing objects” (McPherson & Young, 2004, p. 358) –, et “*passive aggressive anger*”, dont l'expression reste certes menaçante, mais se manifeste indirectement – “silent treatment, cold/dirty looks, and leaving the scene”.

La colère peut également avoir un impact positif : “Averill (1982) argued that anger serves to communicate and enforce accepted standards of classroom conduct” (Sutton & Wheatley 2003, p. 341). Pour McPherson et Young (2004, p. 358), la colère constructive s'apparente à ce que Guerrero (1994) appelle la « colère assertive », qu'elles qualifient de “non-threatening and generally more pleasant” et définissent ainsi : “integrative assertiveness involves trying to be fair, listening to the other's side of the story, and calmly discussing the problem”. Elle

aurait un effet positif et les enseignants qui y ont recours seraient appréciés des élèves/étudiants.

McPherson et Young, (2004, p. 363) s'intéressent également à la façon dont les étudiants interprètent la cause de la colère des enseignants. Ils discernent sept catégories, dont trois sont uniquement liées à l'enseignant, sans lien avec le comportement des étudiants : problèmes personnels de l'enseignant (*Teacher Life Circumstance*), personnalité de l'enseignant (*Teacher Personality*) et manque de préparation ou de compétence de l'enseignant (*Lack of Teacher Skill or Preparedness*). Les quatre catégories suivantes sont centrées sur les étudiants : manque d'efforts de la part des étudiants (*Lack of Student Effort*), mauvaise conduite des étudiants (*Student Misbehaviours*), rapport de force avec les étudiants (*Student Power Challenge*) et mauvais résultats des étudiants (*Student Poor Performance*). Ces catégories sont intéressantes dans la mesure où, additionnées aux déclencheurs cités précédemment, elles permettent de construire une typologie des raisons de la colère. (cf. 4.2.7 ci-dessous). Frenzel (2014) souligne l'importance des « *display rules* » et de leur impact sur l'expression de la colère des enseignants ou sur la franchise de leur réponse lors d'entretien sur leurs émotions :

It is important to note that experiencing and displaying anger is socially undesirable, particularly for teachers [...]. Therefore, teachers' report of frequency and intensity of anger experienced during teaching might be downwardly biased.

- La colère chez les enseignants novices

Peu de recherches existent sur les émotions des enseignants novices (PS, T1 et T2). On trouve, en sciences de l'éducation, des articles sur les émotions des enseignants stagiaires, notamment dans le domaine des STAPS⁹³ (Ria, 2009 ; Ria & Chalies, 2003 ; Ria & Récopé, 2005). Selon ces chercheurs, les émotions intenses à valence négative sont majoritaires chez les enseignants novices. Ces émotions, dont la colère fait partie, viendraient de la difficulté que rencontrent les novices pour mettre en place leurs gestes professionnels tout en maîtrisant leurs émotions devant leurs élèves et leurs collègues (dont le tuteur fait partie).

⁹³ STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives

Nous avons vu précédemment que la colère des enseignants est souvent déclenchée par le mauvais comportement des élèves. Les enseignants novices ne doivent donc pas être épargnés par ces difficultés. Ulvik, Smith et Helleve (2009, p. 840) présentent les résultats de travaux de recherches conduits auprès d'un échantillon d'enseignants en formation initiale en Norvège et font état des deux facettes de la réalité : "enjoyment" et "challenges in teaching". Ils ne mentionnent pas expressément la colère, mais l'expression oriente vers des émotions négatives. Le premier facteur évoqué concerne la discipline et les problèmes de gestion de classe. Selon Sutton et Wheatley (2003, p. 344), il s'agirait de la plus importante préoccupation des enseignants novices, d'autant plus qu'ils ne seraient pas assez bien préparés pour faire face à ces difficultés (Jones, 1996, cité dans Sutton & Wheatley, 2003, p. 344). Ceci conduirait les enseignants novices à adopter des pratiques répressives : "student teachers typically become less humanistic and more custodial in their orientation toward students" (Sutton & Wheatley, 2003, p. 344). Ces auteurs soulèvent des questions de recherche et notamment l'effet du mauvais comportement des élèves sur l'intensité des émotions des enseignants : la colère des novices est-elle plus forte que celle des enseignants confirmés ? Cette question sera traitée dans cette thèse.

- Colère et enseignement des langues

On constate, ces dernières années, un intérêt grandissant de la recherche pour le rôle que les émotions jouent dans l'apprentissage des langues (Berdal-Masuy, 2018, Puozzo Capron & Piccardo, 2013). On trouve des travaux consacrés à l'anxiété langagière (Horwitz, 2001, 2010 ; MacIntyre & Gardner, 1994), à la motivation (Dörnyei & Schmidt, 2001, Dörnyei, Ema Ushioda, 2009), à l'opposition anxiété/plaisir (Dewaele & MacIntyre, 2014) en lien avec l'apprentissage et donc chez les apprenants. En revanche, peu de littérature est consacrée aux émotions des enseignants de langues, et encore moins à celles des enseignants de langues novices qui apprennent à enseigner. On note cependant certains travaux. L'ouvrage dirigé par Martinez Agudo, *Emotions in Second Language Teaching* (2018), se focalise sur les émotions dans l'enseignement et donc sur celles des enseignants, expérimentés ou débutants. Martinez Agudo et Azzaro (2018, p. 369-379) s'intéressent aux émotions des enseignants d'anglais stagiaires formés en Espagne. La frustration et, dans une moindre proportion la colère, font partie des émotions à valence négative qu'ils relèvent dans leur analyse. La frustration est générée par le manque de motivation des élèves, le manque d'effort et le mauvais comportement, ainsi que leur conscience de ne pas bien enseigner (« inability to

teach »). Martinez Agudo et Azzaro mentionnent également la contrariété des professeurs stagiaires d'anglais qui se plaignent de l'indifférence ou au contraire de l'omniprésence de leurs tuteurs, voire de leur positionnement inadéquat : « the respondents also recognized sometimes feeling really upset about their mentor teachers' attitude of superiority and/or indifference, which undoubtedly leads to an unfavourable working environment [...] ». Le manque de guidage et de soutien est également mentionné comme provoquant de la frustration et de l'insatisfaction.

Les travaux de recherche étudiés lors de cette revue de littérature internationale indiquent que les émotions à valence négative sont dominantes dans le quotidien des enseignants et que la colère est l'émotion la plus ressentie. Les causes citées sont variées et trouvent leur source chez les élèves (ex : comportement inadapté), dans l'institution (ex : réforme) et dans les enseignants eux-mêmes (problèmes personnels, conscience de leurs difficultés).

4.2.7. Vers une typologie des déclencheurs de la colère ?

Les éléments cités précédemment permettent de dresser la typologie suivante et non exhaustive des déclencheurs de la colère des enseignants.

Événements déclencheurs	Détails
Événements relevant des élèves	
Difficulté de gestion de classe entravant le déroulement du cours	-mauvaise conduite des élèves (bavardages, insolence, refus de répondre ou d'obéir, contestation d'une décision, rapport de force, dénigrement, etc.) -violation des règles (assiduité, ponctualité, etc.)
Mauvais résultats des élèves	-inattention -manque de travail / d'effort
Harcèlement scolaire / agressions dirigées vers un ou d'autres élèves	-insultes -bagarres
Événements relevant de l'établissement (direction, collègues, parents d'élèves) ou de l'institution	
Manque de ressources scolaires	- distribution inégales des ressources
Événements extérieurs à la classe menaçant les habitudes installées	-décisions politiques : réforme - inspecteur
Manque de soutien, dénigrement, et/ou mauvaises relations	- chef d'établissement - collègues - parents d'élèves - l'institution
Événements relevant des enseignants	
Problèmes personnels de l'enseignant	
Personnalité de l'enseignant	
Fatigue, stress	
Sentiment d'impuissance	-Face aux difficultés des élèves
Conscience de ne pas bien enseigner	-Défaut de préparation -Manque de compétences
Mauvaises relations ou absence de relation / connivence avec les élèves	

Tableau 4.20. Typologie des événements déclencheurs de la colère

Cette typologie pilote des déclencheurs de la colère servira de point d'appui à la construction d'une typologie plus aboutie des déclencheurs des émotions à valence négative et positive des enseignants, dont la joie fait partie.

4.3. La joie

4.3.1. Introduction

À la différence de la colère, la joie est vénérée car elle est positive et la ressentir rend heureux. Si être heureux peut être considéré comme un trait de caractère, la joie est une émotion qui surgit, déclenchée par un événement agréable, une réussite, lors d'interactions sociales comme lors de « relations avec des amis », de « rencontres amicales » ou lors d'« expériences de réussite » (Cosnier, 2015, p. 24). Selon Cosnier (2015, p. 25) la durée de la joie est variable, elle : « s'étend d'une heure à un jour, cette relative durée étant liée à son contexte social important ». On chante, on loue la joie. C'est le cas de *l'Ode* ou *Hymne à la Joie*, quatrième mouvement de la neuvième symphonie de Beethoven reprenant un extrait du poème « Ode an die Freude » de Friedrich von Schiller, aujourd'hui hymne européen. *Y'a d'la joie !* chantait Charles Trenet en 1938. Mais la joie n'est pas le bonheur – avec lequel elle est parfois confondue – et si l'homme recherche le bonheur comme état de vie, il n'est pas forcément en quête de la joie. Dans une bien moindre mesure que la colère, la joie suscite la réflexion des philosophes, de l'antiquité à aujourd'hui. Platon la voit comme une perte de contrôle de soi, Spinoza la considère essentielle à la vie, Bergson comme un élan créateur. Elle fait partie des émotions de base des théoriciens de l'évolution. Si la colère nourrit depuis toujours la réflexion, la joie suscite un moindre intérêt. Est-ce parce qu'elle est moins spectaculaire que la colère ou la tristesse ? Parce qu'il s'agit d'une émotion à valence positive donc pas le signe d'un trouble ou d'une pathologie à contrôler ? Lazarus (1991, p. 264) s'interroge également sur le manque d'intérêt porté aux émotions positives :

The positive emotions have been singularly ignored or de-emphasized historically, and it is not entirely clear why this should be so. My best guess is that goal incongruent emotions have a much more obvious and powerful impact on adaptation and subjective well-being than do positive ones. [...] The positive emotions, love perhaps excepted, are also usually weaker in intensity and impact than are the negative ones, and in keeping with lower salience, there are fewer and vaguer terms to refer to them.

Après avoir étudié son étymologie et les définitions que les dictionnaires en donnent, nous nous intéresserons aux écrits sur la joie.

4.3.2. Définir la joie

4.3.2.1. Définition des dictionnaires

Selon le Dictionnaire étymologique de la langue française (Bloch & von Wartburg, 2002, p.351), le mot joie viendrait du latin « *gaudia* », pluriel de *gaudium*. « *Gaudia* », fréquent en latin populaire et familier, aurait été pris pour un féminin singulier. De « *gaudia* » vient « joie », « *gioia* » en italien et « *joy* » en anglais. Selon le dictionnaire *Le Robert* en ligne joie viendrait du latin *jocus* ou de *joa* « qui en langage Celtique ou Bas-Breton signifie *joye*, où on dit aussi *joaus* pour dire *joyeux* ».

Les différentes définitions fournies par les dictionnaires sont unanimes sur la valence positive de la joie. Tous la disent « agréable », et lui associent les notions de plaisir, de bonheur. Le *Larousse* en ligne et le *CNRTL* signalent son caractère intense, vif et sa durée limitée, ainsi que son origine provenant d'une cause externe. La joie est phasique et donc de courte durée alors que le bonheur, que l'on retrouve généralement cité comme synonyme, est thymique. « Joie » est aussi utilisée au pluriel pour parler des « joies de quelque chose », des « plaisirs qu'on en tire, les bons moments que cela procure ou, familièrement et ironiquement, les ennuis, les désagréments de quelque chose » (Larousse⁹⁴), avec une connotation ironique. On parle alors des « joies du mariage », des « joies de l'existence ». Le *CNRTL* signale que le mot « joie » peut prendre un sens négatif, être « altéré par les mauvais sentiments tels que l'envie, la haine, la malveillance », lorsqu'il est associé à un adjectif à valeur négative : joie amère, joie cruelle, joie féroce, joie sombre, etc.

Le tableau suivant reprend les principales définitions de dictionnaires français et anglophones :

Dictionnaire	Définitions
Joie	
Larousse en ligne	Sentiment de plaisir, de bonheur intense, caractérisé par sa plénitude et sa durée limitée, et éprouvé par quelqu'un dont une aspiration, un désir est satisfait ou en voie de l'être. Ce qui provoque chez quelqu'un un sentiment de vif bonheur ou de vif plaisir. Etat de satisfaction qui se manifeste par de la gaieté, de la bonne humeur
Le Robert en ligne	Définition du 17 ^e siècle : Émotion de l'âme qui cause une dilatation du coeur & un plaisir sensible à la vue ou à la possession de quelque bien qu'elle ressent. La douleur succède toujours à la <i>joye</i> , dit le Sage. Le visage est le tesson de la <i>joye</i> ; elle est peinte sur le visage. Les larmes de <i>joye</i> viennent

⁹⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/joie/44939#locution>

	<p>d'un excès de tendresse. On pasme de <i>joye</i>, ainsi que de tristesse. Ce mot vient du Latin <i>jocus</i> ; ou de <i>joa</i>, qui en langage Celtique ou Bas-Breton signifie <i>joye</i>, où on dit aussi <i>joaus</i>, pour dire <i>joyeux</i>. Menage le fait venir du Latin <i>gaudia</i>.</p> <p>La <i>joye</i> publique se tesmoigne par des cris, des festins, des descharges de canon, des feux de <i>joye</i>, & d'artifice ; & generalement par tous les signes de <i>joye</i> qui sont éclatants.</p> <p>Définition actuelle : Émotion agréable et profonde, sentiment exaltant ressenti par toute la conscience.</p>
Cordial. fr	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentiment de bonheur, émotion agréable et profonde. 2. Ce sentiment, lié à une cause et manifesté ouvertement. 3. (par extension) La cause d'une joie. 4. Joies : ce qui procure du plaisir.
Trésor de la langue française informatisé et CNRTL	<p>A. Émotion vive, agréable, limitée dans le temps ; sentiment de plénitude qui affecte l'être entier au moment où ses aspirations, ses ambitions, ses désirs ou ses rêves viennent à être satisfaits d'une manière effective ou imaginaire.</p> <p>1) Le sentiment de joie est d'ordre affectif, moral, intellectuel ou psychique ALCHIM (p. meton.). Joie des philosophes. Pierre arrivée au blanc parfait.</p> <p>2) Le sentiment de joie affecte l'humeur</p> <p>3. La joie considérée dans son origine = entrain, gaieté</p> <p>a) La cause de la joie a sa source dans le corps, les sens = plaisir</p> <p>b) La cause de la joie a sa source dans la nature, dans la vision de la beauté = joie des yeux</p> <p>c) La cause de la joie réside dans la réalisation d'une ambition, d'un projet, d'un désir ou d'un rêve = joie de réussir</p> <p>B. Cet état de sensibilité considéré dans ses expressions les plus spectaculaires et le plus souvent collectives</p> <p>Mystique, religieux : joie céleste, joie divine.</p>
Le Littré en ligne	<ol style="list-style-type: none"> 1) Plaisir de l'âme. 2) Au pluriel. Plaisirs, jouissances. 3) Gaieté, humeur gaie. La joie bruyante des convives. 4) <i>Terme d'alchimie.</i> Joie des philosophes, la pierre arrivée au blanc parfait.
Joy	
Merriam-Webster	<p>1) a: the emotion evoked by well-being, success, or good fortune or by the prospect of possessing what one desires = delight</p> <p>b: the expression or exhibition of such emotion = gaiety</p> <p>2) a state of happiness or felicity = bliss</p> <p>3) a source or cause of delight</p> <p>Verb: to experience great pleasure or delight</p>
Collins	<ol style="list-style-type: none"> 1. a deep feeling or condition of happiness or contentment 2. something causing such a feeling; a source of happiness 3. an outward show of pleasure or delight; rejoicing 4. <i>British informal.</i> Success, satisfaction
Cambridge	<p>Great happiness or pleasure</p> <p>A person or thing that causes happiness</p>
Longman	<p>(Uncountable) Great happiness or pleasure</p> <p>(Countable) Something or someone that gives you happiness and pleasure</p>

Tableau 4.21. Définitions de joie/joy tirées des dictionnaires

On constate dans ces définitions que la joie a une valence positive et qu'elle est associée au plaisir. Si le *TILFi/CNRTL* et le dictionnaire *Larousse* la décrivent comme une émotion en spécifiant son caractère phasique, tel n'est pas le cas de *Cordial* ou des dictionnaires anglophones qui l'assimilent à l'état de vie thymique « bonheur »/« *happiness* ». Nous

verrons que cette utilisation indifférenciée est très fréquente, et qu'on la retrouve même chez certains chercheurs.

4.3.2.2. Les philosophes de l'Antiquité et la joie

La joie est peu présente dans les écrits des philosophes de la Grèce Antique. Peut-être s'en méfiaient-ils, à l'instar de Platon pour qui, dans *Phèdre*, la joie est proche de « *mania* », c'est-à-dire de la folie et du délire. Absente de la *Rhétorique*, on trouve référence à la joie pour la première fois chez Aristote, dans *l'Éthique de Nicomaque* (Plantin, 2016 : 437). Elle fait partie de la liste des états affectifs qu'il définit :

J'entends comme états affectifs, l'appétit, la colère, la crainte, l'audace, l'envie, la joie, l'amitié, la haine, le regret de ce qui a plu, la jalousie, la pitié, bref, toutes les inclinaisons accompagnées de plaisir et de peine. (Eth. Nic. II, 4, Trad Tricot, p101, cité dans Plantin, 2016, p. 437)

La joie fait partie de la liste dressée par Cicéron dans *De l'or, II, LI*, (206 ; p. 91) qui comprend cinq émotions négatives (haine, colère, envie, crainte, mécontentement) et trois émotions positives (affection, espérance et joie).

4.3.2.3. Spinoza et la joie

Spinoza est connu pour être le grand penseur de la joie. Dans le troisième volume de *l'Éthique*, il définit la joie comme l'un des trois affects fondamentaux de l'homme, avec le désir et la tristesse. Spinoza défend des valeurs morales, dont celle de l'effort ou *conatus* – par lequel « chaque chose, autant qu'il est en elle, s'efforce de persévérer dans son être » (*Éthique III*, Prop. 6) – qui permet de s'élever vers ce qui paraît être bon et donc d'accéder à la joie grâce à la volonté. Selon Manzini (2014, p. 237), dès le début du *Traité de la réforme de l'entendement* et jusqu'à la fin de *l'Éthique*, « Spinoza ne se départit jamais d'une constante volonté de rechercher un bonheur dans lequel s'inscrit d'autant plus naturellement la joie que celle-ci est uniformément considérée comme bonne ».

4.3.2.4. Bergson et la joie

Bergson se situe dans la continuité de Spinoza. La joie est pour lui l'aboutissement d'un effort, d'une réussite, d'un élan créateur. Cet accomplissement est le sens même de la vie. Il écrit dans « *La conscience et la vie* » (1919) :

Je dis la joie, je ne dis pas le plaisir. Le plaisir n'est qu'un artifice imaginé par la nature pour obtenir de l'être vivant la conservation de la vie ; il n'indique pas la direction où la vie est lancée. Mais la joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du

terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal. Or si nous tenons compte de cette indication et si nous suivons cette nouvelle ligne de faits, nous trouvons que partout où il y a de la joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie (2005, p. 24)

4.3.2.5. Les théories évolutionnistes et la joie

- Darwin et la joie

Dans son ouvrage *The expression of the emotions in man and animals* édité en 1872, au chapitre VIII, Darwin décrit l'expression de la joie. Il décrit tout d'abord le comportement des personnes ressentant la joie, avant de faire un portrait détaillé de l'expression que prend le visage au moment où cette émotion surgit :

Une joie très vive provoque divers mouvements sans but : on danse, on bat des mains, on frappe des pieds, etc. ; en même temps on rit bruyamment. Le rire paraît être l'expression primitive de la joie proprement dite ou du bonheur. (p. 211)
[...] par suite de la rétraction en arrière et de l'élévation des commissures par la contraction du grand zygomatique, et de l'élévation de la lèvre supérieure, les joues sont aussi entraînées vers le haut. Il se forme des plis au-dessous des yeux ; [...] le nez semble se raccourcir ; la peau de sa partie moyenne se couvre de fines rides transversales, et les parties latérales de plis longitudinaux ou obliques ». (p. 218-219)

Comme pour la colère, il ne s'intéresse qu'à la manifestation extérieure et visible de l'émotion, sans se pencher sur ce qui cause la joie ou ce qu'elle procure. Ses observations ont ensuite été reprises par les chercheurs s'inscrivant dans sa théorie évolutionniste.

- La joie pour Tomkims et Ekman

Parmi les trois programmes d'affects positifs que Tomkims dénombre dans ses neuf programmes, on trouve en deuxième position « joie ou plaisir ». Selon cet auteur, lorsque la joie est activée, sa principale manifestation sur le visage est le sourire (Rimé, 2005, p. 39).

La joie fait également partie des émotions de base d'Ekman. Grâce à l'utilisation de leur "*Facial Action Coding System*", Ekman et Friesen (1976 ; 1978) ont pu déterminer les micro-expressions, faciales et brèves, des émotions. La manifestation de la joie – dans ce test "*happiness*" équivaut à l'émotion « joie » – correspond à ce qu'ils nomment *Action Unit 12*, l'étirement du grand zygomatique.

Les manifestations physiques évoquées, s'inscrivant dans la continuité des travaux de Darwin, sont intéressantes pour cette recherche car elles permettront de vérifier sur le visage des enseignants novices, si la joie qu'ils évoquent est bien visible et ainsi repérable par les élèves.

- Plutchik et la joie

Selon Plutchik (1991), à la différence de la colère, la joie serait – avec l’amour – l’émotion sur laquelle il existerait le moins d’écrits scientifiques. Elle serait proche à la fois de la colère et de l’amour, et opposé à la tristesse (*grief*) (1991, p. 85-92). La joie aurait, tout d’abord, une expression faciale proche de celle de la colère, ce qui permettrait un passage rapide de l’une à l’autre pour les acteurs (Spencer, 1980 cité par Plutchik, 1991, p. 86). Elle aurait également des manifestations (mouvements, bruits) comparables :

There are the dancings of joys well as the stamping of anger [...] Anger shouts as well as joy ; and often the noises made by children at play leave parents in doubt whether pleasure or pain is the cause. (Plutchik, 1991, p. 86).

Plutchik met en avant les écrits de Darwin pour exprimer la similitude entre ces deux émotions : « Darwin described both anger and joy as « exciting » emotions » (Plutchik, 1991, p. 86). Même si la joie est une émotion fugace, phasique, et l’amour un état qui dure, on fait souvent un rapprochement entre ces deux émotions. Pour Plutchik (1991, p. 90), la joie fait partie de l’amour, mais l’amour ne fait pas partie de la joie. La joie s’oppose par nature à la tristesse :

The whole expression of a man in good spirits is exactly the opposite of that of one suffering from sorrow. In all the exhilarating emotions the eyebrows, eyelids, the nostrils, and the angles of the mouth are raised. In the depressing passions, it is the reverse. [...] In joy the face expands, in grief, it lengthens. (Darwin cite dans Plutchik, 1991, p. 92)

Nous retiendrons de Plutchik la proximité de la joie et de la colère, ainsi que les expressions physiques et comportementales de la joie.

4.3.3. Autres regards sur la joie

4.3.3.1. La joie pour Fraise

Selon Fraise (1963/1975, p. 119), « la joie peut devenir une émotion lorsque son intensité nous fait perdre le contrôle de nos réactions : agitation, logorrhée, voire fou-rire, en témoignent ». Si à son époque on connaît les centres de la colère et de la peur, ce n’est pas le cas pour la joie dont la recherche a une moindre connaissance.

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons de Fraise les manifestations caractéristiques de la joie : agitations, logorrhée et fou-rire.

4.3.3.2. *La joie pour Plantin*

Plantin s'intéresse à la joie d'un point de vue linguistique. Pour exprimer la joie, il est possible d'avoir recours à une construction ou à un verbe non psychologique reliant le nom de l'émotion au « lieu psychologique », comme dans : « la nouvelle remplit Paul de joie », « une grande joie envahit Paul » (2011, p. 150). Il cite « *Remplir + joie* » dont le fonctionnement est similaire à celui du verbe « réjouir » (verbe psychologique), ainsi que la construction en « être », comme dans « il est joyeux », qui se focalise sur l'émotion elle-même. Plantin précise que « ces verbes sont “émotion compatibles”, mais pas avec n'importe quelle émotion. On peut ainsi comparer la sensibilité des noms d'émotion aux différents verbes métaphoriques ». Il est également possible de « recommander la joie » (Plantin, 2011, p. 189) comme dans « réjouissons-nous ! ».

Ces informations pourront être utilisées lors de l'étude des écrits des enseignants novices.

4.3.3.3. *Le modèle d'évaluation de la joie de Lazarus*

Lazarus (1991, p. 265) traite de la joie et du bonheur (*Joy/happiness*) dans la même partie de son ouvrage, comme s'il s'agissait de termes équivalents comprenant uniquement une différence infime : “almost but not quite the same”.

Compared with happiness, the word *joy* seems to refer to a more acutely intense reaction to a more specific event, but the two words overlap a great deal. The word *happiness*, which is the one I will henceforth use, is itself ambiguous. If contentment is *happiness*, it is a mild and unarousing variant, whereas *joy*, which I suppose extends to ecstasy, is powerful and all consuming (p. 265).

Cependant, associant “*happiness*” à un trait de caractère, il semble étrange de considérer cet état comme un équivalent de l'émotion “*joy*”. En effet, l'adjectif “*happy*” qualifie quelqu'un qui ressent de la joie, “*joy*”, suite à un événement, “as a result of a positive outcome in an encounter” (Lazarus, 1991, p. 267), ce qui peut engendrer des confusions. Le même phénomène a lieu en français où l'on va dire de quelqu'un qu'il est heureux car quelque chose de positif vient de lui arriver. Il s'agit alors d'un instant de joie, phasique, si l'on considère le bonheur comme un affect thymique.

Lazarus propose un « arbre de décision » ou “*decision tree*” (p. 268) en deux phases, “*primary appraisal*” puis “*secondary appraisal*”, qui ont chacune des ramifications (cf. figure 4.8., ci-dessous).

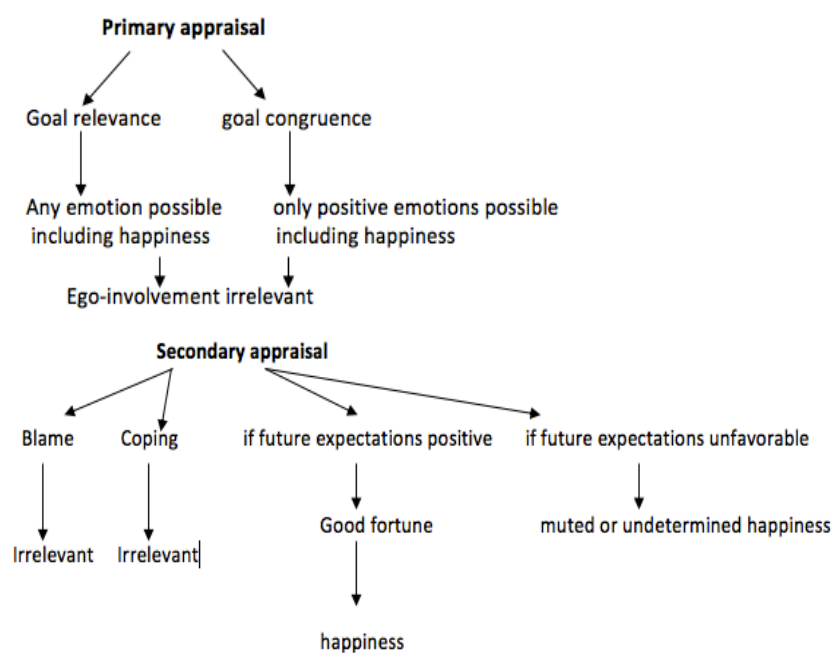


Figure 4.9. Arbre de décision de la joie d'après Lazarus (1991, p. 267-268)

Comme l'arbre de la colère, celui de la joie est un atout pour cette recherche car il permet de comprendre et de suivre son déclenchement.

4.3.1. Le lexique de la joie

Pour cette partie, nous suivrons à l'identique le schéma proposé pour l'étude de l'expression de la colère. Nous ferons un état des lieux du lexique et des expressions de la joie dans les deux langues utilisées par les professeurs d'anglais novices de notre étude.

Avant de commencer cette revue lexicale, il est important de mentionner à nouveau le problème lié à la traduction et aux équivalences entre les langues. Dans son article "defining emotion concepts" de 1992, Wierzbicka explique que les émotions ne sont pas identiques d'une langue à l'autre car, selon les cultures, le concept peut être différent. Elle cite Baranczak (1990, pp. 12-13) pour qui l'exemple de la joie est particulièrement révélateur :

Take the word "happy," perhaps one of the most frequently used words in Basic American. It's easy to open an English-Polish or English-Russian dictionary and find an equivalent adjective. In fact, however, it will not be equivalent. The Polish word for "happy" (and I believe this also holds for other Slavic languages) has a much more restricted meaning; it is generally reserved for rare states of profound bliss, or total satisfaction with serious things such as love, family, the meaning of life, and so on. Accordingly, it is not used as often as "happy" is in American common parlance.

Nous ne tenterons donc pas d'établir un concordancier entre les émotions des deux langues, la tâche étant complexe.

Nous présenterons, tout d'abord, les noms synonymes des mots joie et joy ainsi que les verbes, les adjectifs, et expressions qui s'y rapportent, issus des mêmes dictionnaires en ligne de langue française (Cordial⁹⁵, Larousse⁹⁶, Le Robert⁹⁷, CNRTL⁹⁸, le Littré⁹⁹, Dictionnaire Électronique des Synonymes élaboré par le laboratoire CRISCO de l'université de Caen Normandie ¹⁰⁰) et de langue anglaise (*Thesaurus*¹⁰¹, *Merriam-Webster*¹⁰², *Collins*¹⁰³, *Roget's Thesaurus*¹⁰⁴) que ceux utilisés pour l'étude de la colère. Nous nous intéresserons aux « petits mots » de la joie puis au lexique de la joie recensé dans les modèles hiérarchisés de Plutchik et de Shaver et al. Ceci nous amènera à proposer une typologie de la joie.

4.3.1.1. Les synonymes de joie et joy selon les dictionnaires

Les noms, verbes, adjectifs, et expressions cités ci-dessous sont rangés par ordre alphabétique et non par fréquence d'emploi.

Les termes français soulignés figurent dans une des traductions publiées du cône ou de la roue de Plutchik¹⁰⁵, et ceux en caractères gras sont présents dans les traductions publiées du modèle de Shaver et al. ¹⁰⁶. Sont en italiques, les noms cités comme synonymes de « joie » faisant consensus dans au moins trois des cinq dictionnaires.

⁹⁵ www.cordial.fr/dictionnaire/definition/joie

⁹⁶ www.larousse.fr/dictionnaires/francais/joie

⁹⁷ www.dictionnaire.lerobert.com/definition/joie

⁹⁸ www.cnrtl.fr/definition/joie

⁹⁹ www.littre.org/definition/joie

¹⁰⁰ Crisco2.unicaen.fr :

Le CRISCO (Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte) est une équipe de recherche de l'université de Caen Normandie spécialisée dans l'analyse de l'articulation entre syntaxe et sémantique. Ils sont à l'origine du Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)

¹⁰¹ <https://www.thesaurus.com/browse/joy>

¹⁰² www.merriam-webster.com/dictionary/joy

¹⁰³ www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/joy

¹⁰⁴ www.roget.org/scripts/qq.php

¹⁰⁵ Traductions trouvées dans Belzung, 2017, p. 19 et 20 ; De Bonis, 1996, p. 16 ; Nélis, p.46, dans Mikolajczak et al.2014), version anglais dans Plutchik (1991) p. 111 ;

¹⁰⁶ Traductions trouvées dans Tcherkassof, 2009, p. 51 ; De Bonis, 1996, p. 26 ; Cosnier, 1994, p44-45 ; version anglaise dans Lazarus, 1991, p. 66-67

- Les noms

Les noms recensés ici correspondent aux synonymes de « joie » proposés par les différents dictionnaires.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL / Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>
<i>Allégresse</i> <i>Ardeur</i> <i>Béatitude</i> <i>Bonheur</i> <i>Consolation</i> <i>Contentement</i> <i>Entrain</i> <i>Exaltation</i> <i>Exultation</i> <i>Extase</i> <i>Exultation</i> <i>Félicité</i> <i>Fierté</i> <i>Gaieté</i> <i>Ivresse</i> <i>Joie</i> <i>Jouissance</i> <i>Jubilation</i> <i>Liesse</i> <i>Passion</i> <i>Plaisir</i> <i>Réjouissance</i> <i>Satisfaction</i> <i>Volupté</i>	<i>Allégresse</i> <i>Béatitude</i> <i>Bien-être</i> <i>Enjouement</i> <i>Entrain</i> <i>Euphorie</i> <i>Exaltation</i> <i>Exultation</i> <i>Félicité</i> <i>Hilarité</i> <i>Ivresse</i> <i>Joie</i> <i>Jubilation</i> <i>Liesse</i> <i>Ravisement</i> <i>Satisfaction</i>	<i>Allégresse</i> <i>Avantage</i> <i>Bonheur</i> <i>Contentement</i> <i>Délice</i> <i>Enchantement</i> <i>Euphorie</i> <i>Exaltation</i> <i>Exultation</i> <i>Fierté</i> <i>Fun</i> <i>Honneur</i> <i>Ivresse</i> <i>Joie</i> <i>Jubilation</i> <i>Liesse</i> <i>Ravisement</i> <i>Réjouissance</i> <i>Satisfaction</i>	<i>Allégresse</i> <i>Amusement</i> <i>Ardeur</i> <i>Avantage</i> <i>Béatitude</i> <i>Bien-être</i> <i>Bienfait</i> <i>Bonheur</i> <i>Consolation</i> <i>Contentement</i> <i>Délice</i> <i>Douceur</i> <i>Enchantement</i> <i>Enjouement</i> <i>Enthousiasme</i> <i>Entrain</i> <i>Épanouissement</i> <i>Euphorie</i> <i>Exaltation</i> <i>Extase</i> <i>Exultation</i> <i>Félicité</i> <i>Fierté</i> <i>Gaieté</i> <i>Hilarité</i> <i>Ivresse</i> <i>Joie</i> <i>Jouissance</i> <i>Jubilation</i> <i>Liesse</i> <i>Plaisir</i> <i>Ravisement</i> <i>Rayonnement</i> <i>Régal</i> <i>Réjouissance</i> <i>Rigolade</i> <i>Rire</i> <i>Satisfaction</i> <i>Sourire</i> <i>Transport</i> <i>Volupté</i>	<i>Allégresse</i> <i>Amusement</i> <i>Ardeur</i> <i>Avantage</i> <i>Béatitude</i> <i>Bien-être</i> <i>Bienfait</i> <i>Bonheur</i> <i>Consolation</i> <i>Contentement</i> <i>Délice</i> <i>Douceur</i> <i>Enchantement</i> <i>Enjouement</i> <i>Enthousiasme</i> <i>Entrain</i> <i>Épanouissement</i> <i>Euphorie</i> <i>Exaltation</i> <i>Extase</i> <i>Exultation</i> <i>Félicité</i> <i>Fierté</i> <i>Gaieté</i> <i>Hilarité</i> <i>Honneur</i> <i>Ivresse</i> <i>Joie</i> <i>Jouissance</i> <i>Jubilation</i> <i>Liesse</i> <i>Plaisir</i> <i>Ravisement</i> <i>Rayonnement</i> <i>Régal</i> <i>Réjouissance</i> <i>Rigolade</i> <i>Rire</i> <i>Satisfaction</i> <i>Sourire</i> <i>Transport</i> <i>Volupté</i>

Tableau 4.22. Synonymes du substantif joie dans les dictionnaires en ligne *Cordial*, *Larousse*, *Le Robert*, *CNRTL*, *le Littré* et le *Dictionnaire Électronique des Synonymes*

Les termes ci-dessous sont les synonymes de “joy” recensés par les dictionnaires *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins Thesaurus* et *Roget’s Thesaurus*.

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins Thesaurus</i>	<i>Roget's Thesaurus</i>
<i>Alleviation</i> Amusement <i>Animation</i> Bliss <i>Charm</i> <i>Cheer</i> <i>Comfort</i> <i>Delectation</i> Delight <i>Diversion</i> Ecstasy Elation <i>Exultation</i> <i>Felicity</i> <i>Frolic</i> <i>Fruition</i> Gaiety Gladness Glee <i>Good humor</i> <i>Gratification</i> <i>Hilarity</i> <i>Humor</i> <i>Indulgence</i> Joy <i>Jubilance</i> <i>Liveliness</i> <i>Merriment</i> <i>Mirth</i> <i>Passion</i> Pride Rapture <i>Ravishment</i> <i>Revelry</i> Satisfaction <i>Sport</i> <i>Transport</i> <i>Treasure</i> <i>Treat</i> <i>Wonder</i>	Beatitude Blessedness Bliss Blissfulness <i>Delectation</i> Delight <i>Felicity</i> Gaiety Gladness Happiness Joy Pleasure <i>Treat</i>	Bliss Delight Ebullience Ecstasy Elation Enjoyment Euphoria Exhilaration Exuberance <i>Exultation</i> <i>Felicity</i> Gladness Glee Happiness Joy Joyfulness Pleasure Radiance Rapture <i>Ravishment</i> Satisfaction <i>Transport</i> Triumph	<i>Alleviation</i> Amusement <i>Animation</i> Bliss <i>Charm</i> <i>Cheer</i> <i>Comfort</i> <i>Delectation</i> Delight <i>Diversion</i> Ecstasy Elation <i>Exultation</i> <i>Exulting</i> <i>Felicity</i> <i>Frolic</i> <i>Fruition</i> Gaiety Gladness Glee <i>Good humor</i> <i>Gratification</i> <i>Hilarity</i> <i>Indulgence</i> Joy <i>Jubilance</i> <i>Liveliness</i> <i>Merriment</i> <i>Mirth</i> Pleasure Pride Rapture <i>Ravishment</i> <i>Refreshment</i> <i>Rejoicing</i> <i>Revelry</i> Satisfaction <i>Sport</i> <i>Transport</i> <i>Treasure</i> <i>Treat</i> <i>Wonder</i>

Tableau 4.23. Synonymes du substantif *joy* dans les dictionnaires en ligne *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins* et *Roget's Thesaurus*

En consultant ces deux tableaux, on peut faire les mêmes constats qu'avec l'étude de la colère. Le lexique proposé est souvent soutenu voire parfois littéraire. Il permet de proposer une large typologie du lexique de la joie tout en sachant que peu des noms cités font partie du vocabulaire communément utilisé au quotidien. En effet, il est très peu probable que des noms comme « folichonnerie », « transport » ou « *mirth* » soient cités dans le cadre de cette recherche. Se pose également la question de la traduction des modèles de Plutchik et Shaver

et al., les termes français choisis n'étant pas toujours les mêmes d'un auteur à l'autre. Ainsi pour le modèle de Shaver et al., De Bonis (1996) traduit "*amusement*" par « gaieté » quand Cosnier (1994) le traduit par « amusement ». Étonnement, De Bonis traduit "*pride*" par « orgueil » – dont la définition du *CNRTL* (« présomption, estime exagérée, amour excessif de soi-même, qui fait que l'on est persuadé de sa propre excellence, que l'on se juge supérieur aux autres ») dépeint une valence négative – et non par « fierté » alors que sa définition montre une valence positive (*CRNTL* : « satisfaction d'amour-propre fondé. Souci de sa dignité, respect de soi-même »). Par ailleurs, certains termes ne sont pas traduits, vraisemblablement faute de vocable suffisant en français, la langue anglaise étant plus riche. C'est le cas des termes de la première branche de ramification de l'arbre de Shaver et al. Nous y reviendrons en 4.3.1.4.

Pour finir, on remarque que, tout comme pour la colère, les noms d'émotions figurant dans les modèles de Plutchik ou Shaver et al. ne figurent pas toujours dans les listes de synonymes donnés par les dictionnaires. Nous les ajouterons à la typologie que nous proposerons en 4.3.1.3.

- Les verbes

Il n'existe pas de verbe pour exprimer le fait de ressentir de la joie. Pour ce faire, on utilise communément « être content » qu'on intensifie à l'aide d'adverbes de degré – à l'instar de « très », « vraiment », « hyper », « super », ou « très très », « vraiment très », etc. – selon le ressenti. Ici, on cherchera dans les dictionnaires les verbes assimilés à « être content » ou à « ressentir de la joie » ou à « jubiler » (*CNRTL* : « Éprouver une grande joie, une satisfaction profonde que l'on laisse ou non s'extérioriser »). Sous l'appellation « verbes » on inclura les groupes verbaux, notamment avec la copule.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL / Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES)</i>
<i>Amuser</i> <i>Contenter</i> Déborder de joie <i>Dérider</i> Distraire Égayer Émoustiller Enchanter Être content Exulter Jubiler Mettre en joie <i>Ravir</i> <i>Réjouir</i>	Éprouver de la joie/de la satisfaction Jubiler Ressentir une grande joie (se) réjouir	Exulter Jubiler Réjouir	(s') <i>amuser</i> (se) délecter Avoir /Faire plaisir Exulter (se) féliciter Jubiler Plaire <i>Ravir</i> (se)régaler (se) <i>réjouir</i>	<i>Amuser</i> <i>Contenter</i> (se) délecter <i>Dérider</i> Divertir Ébaudir Égayer Enchanter Épanouir Faire plaisir Plaire <i>Ravir</i> Régaler <i>Réjouir</i>

Rire S'applaudir de Satisfaire Se gausser Se pâmer				
--	--	--	--	--

Tableau 4.24. Liste des verbes liés à joie dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes

On constate parmi ces verbes des références au mouvement (« s'applaudir », « s'ébattre », « déborder de joie »), au soleil (« illuminer », « ensoleiller », « rayonner »).

La recherche lexicale en anglais s'est faite dans les dictionnaires à partir des entrées "be happy" et "rejoice".

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins</i>	<i>Roget's Thesaurus</i>
Be delighted Be glad Enjoy Exult Jubilate Love Revel Take pleasure	Delight Jubilate Rejoice	Be glad Be happy Be enchanted Be overjoyed Be satisfied Be thrilled Exult Jubilate Rejoice Revel Show/feel joy	Be delighted Be glad Be/feel happy Be overjoyed Exult Revel

Tableau 4.25. Liste des verbes synonymes de "be angry"/ "rejoice" dans les dictionnaires en ligne Thesaurus, Merriam-Webster, Collins, et Roget's Thesaurus

- Les adjectifs exprimant la joie

Nous rechercherons dans les dictionnaires les adjectifs associés à la joie ainsi que les synonymes de « content » et « heureux ». La liste du « lexique associé aux émotions de base » fourni par Mikolajczak et al. (2014, p. 107) sera consultée.

Cordial	Larousse en ligne	Le Robert en ligne	CNRTL / Le Littré	Dictionnaire Électronique des Synonymes	Lexique associé aux émotions de base => associé à la joie	
Amusé Béat Comblé Content Enchanté Enjoué Gai Guilleret Heureux Joyeux Radioux Ravi Rayonnant Réjoui Rieur	<i>Content</i> <i>Enchanté</i> <i>Enjoué</i> <i>Épanoui</i> <i>Gai</i> <i>Guilleret</i> <i>Heureux</i> <i>Hilare</i> <i>Joyeux</i> <i>Radioux</i> <i>Réjoui</i> <i>Ravi</i> <i>Satisfait</i>	<i>Béat</i> <i>Enchanté</i> Épanoui <i>Gai</i> <i>Heureux</i> <i>Joyeux</i> <i>Radioux</i> <i>Réjoui</i> <i>Satisfait</i>	Amusant Bienheureux <i>Content</i> <i>Enchanté</i> Enjoué Épanoui <i>Euphorique</i> Fier <i>Gai</i> <i>Guilleret</i> <i>Heureux</i> <i>Hilare</i> <i>Joyeux</i> <i>Radioux</i> <i>Ravi</i>	<i>Béat</i> Bienheureux <i>Content</i> <i>Enchanté</i> Enjoué Épanoui <i>Euphorique</i> <i>Gai</i> <i>Guilleret</i> <i>Heureux</i> <i>Hilare</i> <i>Joyeux</i> <i>Radioux</i> <i>Ravi</i> <i>Réjoui</i>	Amusé <i>Béat</i> Bien disposé Comblé <i>Content</i> De bonne humeur Délivré Détendu Ébloui Émerveillé Émoustillé En extase <i>Enjoué</i> En harmonie	<i>Épanoui</i> <i>Euphorique</i> Exalté Fou <i>Gai</i> <i>Guilleret</i> <i>Heureux</i> <i>Hilare</i> <i>Joyeux</i> <i>Radioux</i> <i>Ravi</i> <i>Réjoui</i> Regonflé Revigoré <i>Rieur</i>

<i>Satisfait</i>			<i>Réjoui</i> <i>Rieur</i> <i>Satisfait</i>	<i>Rieur</i>	<i>Enchanté</i> Enthousiaste Excité	<i>Satisfait</i> Surexcité
------------------	--	--	---	--------------	---	-------------------------------

Tableau 4.26. Liste des adjectifs liés à joie dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes

Intéressons-nous maintenant aux adjectifs en lien avec “joy” que l’on trouve dans les dictionnaires de synonymes. Dans la mesure où les enseignants pourront utiliser “happy” ou “glad” qui sont connus des élèves, nous en chercherons également les synonymes.

Thesaurus	Merriam-Webster	Collins Thesaurus	Roget's Thesaurus
<i>Blissful</i>	<i>Blissful</i>	<i>Blissful</i>	Blessed
<i>Cheerful</i>	Chuffed (British)	<i>Cheerful</i>	<i>Blissful</i>
Cheering	<i>Delighted</i>	<i>Contented</i>	<i>Cheerful</i>
Content	<i>Glad</i>	<i>Delighted</i>	Cheering
<i>Contented</i>	<i>Happy</i>	<i>Ecstatic</i>	Content
<i>Delighted</i>	<i>Joyful</i>	Excited	<i>Contented</i>
<i>Ecstatic</i>	<i>Joyous</i>	<i>Glad</i>	<i>Delighted</i>
Elated	<i>Pleased</i>	Gleeful	<i>Ecstatic</i>
Excited	Rapt	<i>Happy</i>	Elated
Gay	Satisfied	<i>Jolly</i>	Exhilarated
<i>Glad</i>	<i>Thrilled</i>	<i>Joyful</i>	Exultant
<i>Happy</i>		<i>Jubilant</i>	Gay
<i>Joyful</i>		<i>Merry</i>	<i>Glad</i>
<i>Joyous</i>		<i>Pleased</i>	Gleeful
<i>Jubilant</i>		Rapt	<i>Happy</i>
<i>Merry</i>		<i>Thrilled</i>	Jolly
Overjoyed			<i>Joyful</i>
<i>Pleased</i>			<i>Joyous</i>
<i>Thrilled</i>			<i>Jubilant</i>
Willing			Lighthearted
			<i>Merry</i>
			Overjoyed
			<i>Pleased</i>
			Satisfied

Tableau 4.27. Liste des adjectif synonyme de “angry” dans les dictionnaires en ligne Thesaurus, Merriam-Webster, Collins, et Roget's Thesaurus

On remarque la présence de l’adjectif français « délivré » mais l’absence de son synonyme « soulagé ». L’équivalent anglais ne figure pas dans les listes. On ajoutera ces termes dans la typologie finale.

- Les expressions et syntagmes

Terminons avec les expressions en lien avec la joie/joy. Comme pour la colère, le dictionnaire en ligne *Reverso* sera ajouté à la liste des dictionnaires utilisés jusque-là. Sa page sur la joie est intéressante car elle fournit des expressions familières qu’on ne trouve pas sur les autres sites et qui pourront faire partie du vocabulaire des enseignants novices.

<i>Cordial</i>	<i>Larousse</i>	<i>Le Robert</i>	<i>CNRTL/Le Littré</i>	<i>Dictionnaire Électronique des Synonymes</i>	<i>Reverso</i>
Fou/ivre de joie Gai comme un pinson Boute-en-train Nager dans la joie Se frotter les mains	Être aux anges Être fou de joie Ressentir une grande joie Faire la joie de quelqu'un Mettre quelqu'un en joie Être rayonnant de joie	Pleurer de joie Mettre en joie Être aux anges Être au septième ciel Être fou de joie	Boire du petit lait Être au comble de la joie Être transporté de joie Être plongé dans un océan de joie Fondre/ frémir/ rougir/ trembler/ tressaillir de joie Rayonner de joie Éprouver la plus grande joie	Avoir la fierté Boire du petit lait De bonne humeur Déborder de joie Éclater de joie Être fou de joie Se frotter les mains	Être au firmament Être au septième ciel Être aux anges Être heureux comme un poisson dans l'eau. Être heureux comme un roi Nager dans la joie/le bonheur

Tableau 4.28. Liste des expressions en lien avec la joie dans les dictionnaires en ligne *Cordial*, *Larousse*, *Le Robert*, *CNRTL*, *le Littré* et le *Dictionnaire Électronique des Synonymes*

<i>Thesaurus</i>	<i>Merriam-Webster</i>	<i>Collins</i>	<i>Roget's Thesaurus</i>
On cloud nine Walking on air	Feeling pleasure	Over the moon Walking on air On top of the world Beside oneself with joy On cloud nine Cok-a-hoop In raptures Jumping for joy	floating on air Can't complain In high spirits On cloud nine Flying high

Tableau 4.29. Liste des expressions en lien avec joy dans les dictionnaires papier et en ligne *Thesaurus*, *Merriam-Webster*, *Collins*, et *Roget's Thesaurus*

Tout comme pour la colère, les mots et expressions référencés ci-dessus pourront être utilisés par les enseignants novices durant les entretiens et dans leurs écrits (questionnaires, journaux de bord) pour faire part *a posteriori* des émotions parentes de la joie qu'ils ont ressenties en classe. Ces émotions pourront également être exprimées par le biais des « petits mots », tels que les interjections.

4.3.1.2. Les « petits mots » de la joie

Les « petites joies » ont leurs « petits mots » (Bouchard, p. 223-238, dans Plantin, Doury & Traverso, 2000) et les interjections en font partie. Parmi les interjections primaires citées par Ameka (1992), on trouve notamment *Wow!* (Ameka, 1992, p. 109), qu'il considère comme le résultat d'une surprise et d'un cadeau (*surprise gift*).

Selon Plantin (2015, p. 15), l'émotion, peut correspondre à une « évaluation lexicale et l'intonation exclamative ». On peut alors envisager que les petites joies s'exprimeront avec des exclamations comme « bien ! », « super ! », « bravo ! », « génial ! », « *great!* », « *good!* »,

« *brilliant!* », qui pourront être combinées avec une interjection, « ah génial ! », « très bien », « *well done!* » « (*very*) *good job!* », etc.

Dans leur article de 2020, Aronsson et Morgenstern observent les interactions parents-enfants dans le cadre d'une famille française, et s'intéressent à la façon dont les parents complimentent (*praise*) leurs enfants. Elles citent des compliments verbaux (*verbal praise sequences*) comme « ouais », « bravo », « oh là là » « *yeah!* » et mentionnent également des gestes exprimant la joie (*glee gestures*) à l'instar des applaudissements ou des gestes de victoire. Ceci est particulièrement intéressant dans le cadre de notre recherche. On peut imaginer que les enseignants souhaiteront encourager et complimenter les victoires de leurs élèves de façon multimodale et qu'ils pourront avoir recours à ces interjections associées à une gestuelle marquant leur joie.

L'ensemble de ces « petits mots » sera ajouté à la typologie ci-dessous qui servira à analyser le discours émotionné des enseignants novices.

4.3.1.3. Le lexique de la joie selon le modèle dimensionnel de Plutchik

L'expérimentation, menée par Plutchik (1991, p.113-115) pour positionner les émotions sur le cône multidimensionnel (cf. 4.2.2.7.) lui a permis de définir pour la joie les six niveaux d'intensité suivants: *calmness* (3.30 sur l'échelle de 11), *serenity* (4.36 sur 11), *pleasure* (5.70 sur 11), *happiness* (7.10 sur 11), *joy* (8.10 sur 11) et *ecstasy* (10 sur 11).

À partir de ces émotions, Plutchik a déterminé de nouvelles émotions en procédant à des combinaisons de paires adjacentes :

Primary dyads	Anger + joy	Pride
	Joy + acceptance	Love, friendliness
Secondary dyads	Joy + surprise	Delight
	Expectancy + joy	Optimism, courage, hopefulness, conceit
Tertiary dyads	Joy + fear	Guilt
	Disgust + joy	Morbidness ?

Tableau 4.30. Émotions obtenues à partir du mélange de « joy » et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118

Dans la mesure où les enseignants de nos expérimentations exprimeront leurs émotions en français durant les entretiens, voici une proposition de traduction du tableau précédent :

Dyades primaires	Colère + joie	Fierté
	Joie + acceptation	Amour, gentillesse
Dyades secondaires	Joie + surprise	Ravisement
	Expectative + joie	Optimisme, courage, espérance, vanité
Dyades tertiaires	Joie + peur	Culpabilité
	Dégoût+ joie	Morbidité?

Tableau 4.31. Émotions obtenues à partir du mélange de « joie » et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118 (ma traduction)

Le figure 4.10 reprend les émotions citées dans le tableau ci-dessus sous la forme d'un arbre afin d'en faciliter la lecture.

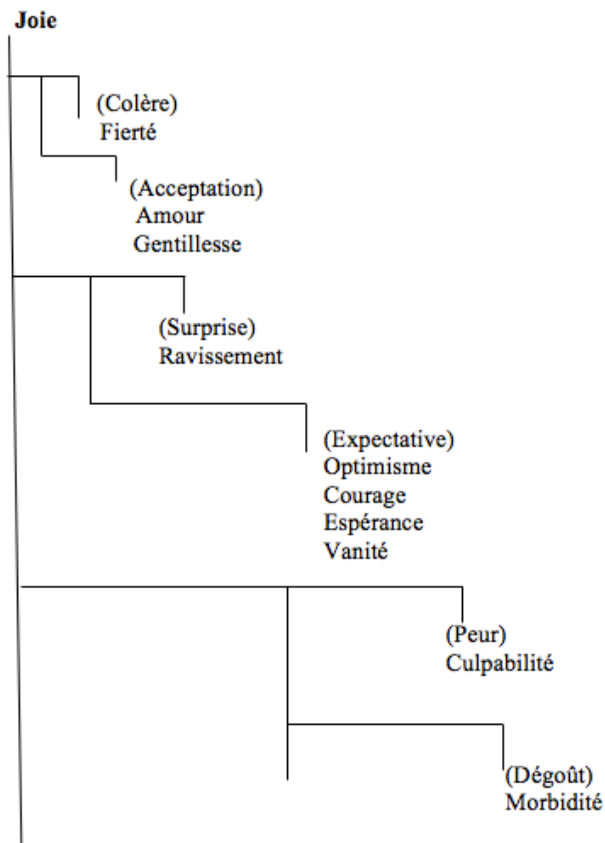


Figure 4.10. Branche et ramification (dyades primaires, secondaires, tertiaires) de la joie chez Plutchik (mon schéma)

L'addition de ces nouvelles émotions aux six niveaux d'intensité présents sur le cône permet d'apporter davantage de nuances sémantiques à la palette lexicale de la joie. Nous ne retiendrons cependant pas l'intégralité des émotions proposées pour plusieurs raisons. Parmi les six niveaux d'intensité proposés par Plutchik, je ne retiendrai ni « calmness », ni « serenity » – soit « calme » et « sérénité » en français – car ces deux termes renvoient à des états d'émotions zéro et ne sont pas connotés positivement comme en attestent leurs définitions. Selon le *CNRTL* la sérénité renvoie à :

- A. État du temps qui n'est troublé par aucune perturbation atmosphérique.
- B. État d'une personne qui, par sa sagesse et son expérience, reste insensible aux troubles, aux préoccupations de l'existence

Lorsqu'il est associé à une personne, le *CNRTL* définit « calme » comme « absence de nervosité, maîtrise de soi » et lui confère les synonymes « contrôle de soi » et « sang froid ». Par ailleurs, parmi les émotions issues des mélanges de paires adjacentes proposées par Plutchik, plusieurs sont déconcertantes car elles renvoient à des valences négatives. C'est le cas de “*guilt*” (culpabilité) et “conceit” – que le dictionnaire *Marriam-Webster* définit comme “excessive appreciation of one's own worth or virtue” et que j’ai traduit par « vanité ». C’est également le cas de “*morbidity*” dont la définition correspond à “an attitude, quality, or state of mind marked by excessive gloom”. Nous ne retiendrons donc pas ces termes dans notre typologie de la joie/*joy*.

4.3.1.4. Le lexique de la joie selon le modèle de Shaver & al

Le modèle de Shaver et al. (1987), sous la forme d’un arbre, fournit un large éventail de termes associés à la joie.

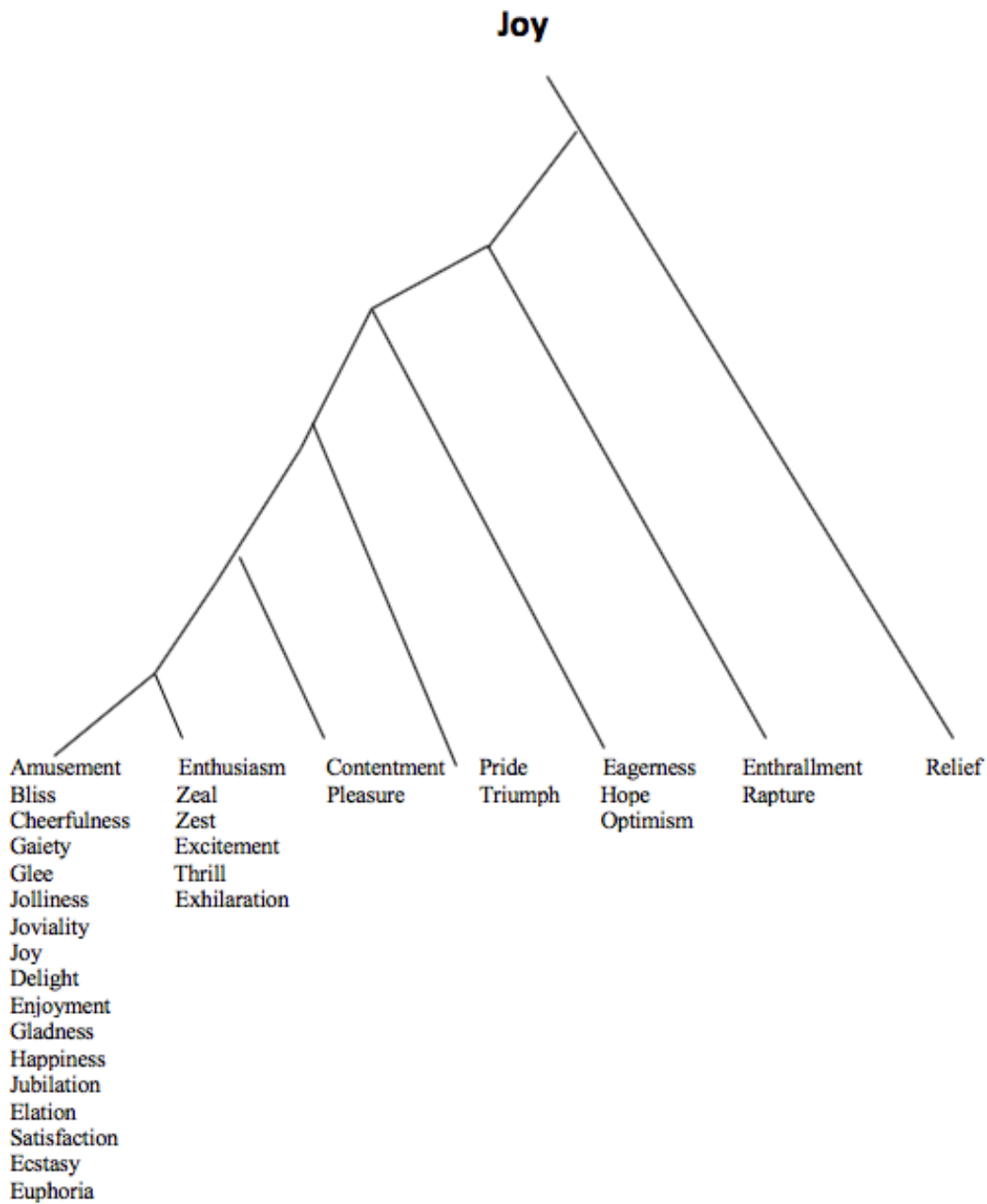


Figure 4.11. Analyse de l'émotion joie, extrait tiré de Shaver et al. (1987)

Ci-dessous la même branche de la joie traduite en français par Cosnier (1994, p. 44-45).

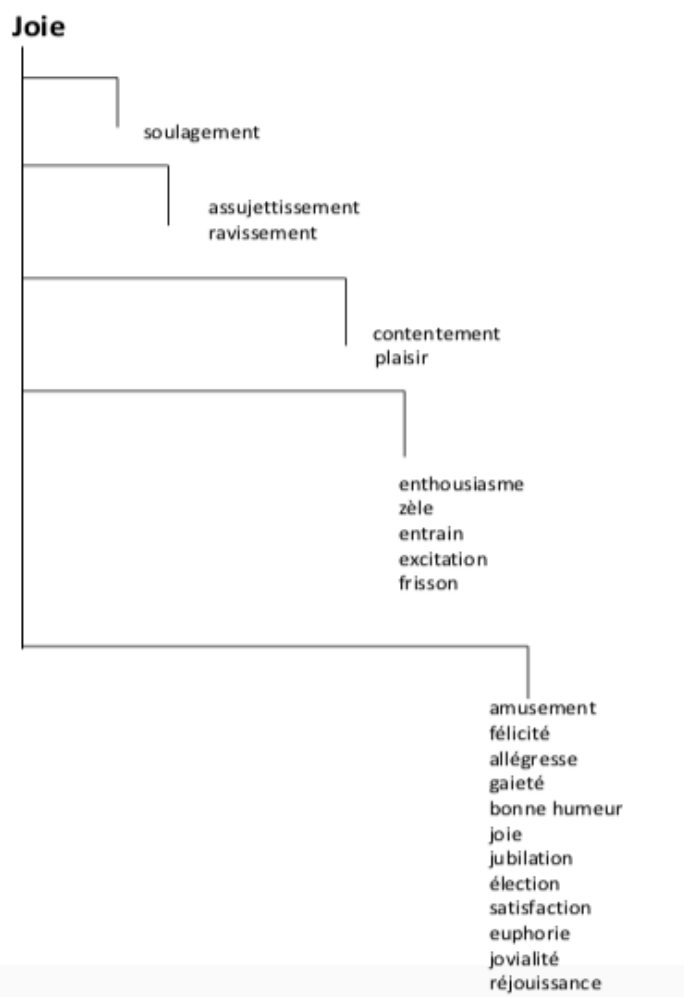


Figure 4.12. Branche et ramification de la joie d'après Shaver et al. (1987), traduction française de Cosnier (1994, p. 44)

On remarque étonnamment que l'intégralité des termes proposés par Shaver et al. ne figure pas dans la traduction de Cosnier (1994). En effet, la branche la plus à gauche dans le schéma original comprend 17 termes et Cosnier n'en a traduit que 12. Ceci vient très probablement du manque de lexique en français pour traduire des termes assez proches. Par ailleurs, la branche "*pride*" ne figure pas non plus dans la traduction de Cosnier. On peut également rappeler les différences déjà signalées entre les traductions de De Bonis (1996) et celles de Cosnier (1994), et notamment leurs choix de traductions différents pour "*amusement*" et "*enthusiasm*".

Ces termes seront intégrés, en anglais et en français, à la typologie ci-dessous.

4.3.1.5. Vers une typologie de la joie/joy

Le tableau suivant propose une compilation classée par ordre alphabétique du lexique de la joie en français et en anglais présenté précédemment. Lorsque ce sera possible, on ajoutera aux listes les adjectifs absents du tableau et dont les noms qui s’y rapportent figurent dans la première colonne et vice-versa. Cette typologie n’est pas exhaustive et pourra être complétée.

Vers une typologie du lexique de la joie (Classement par ordre alphabétique)				
Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions	Interjections
Allégresse	(S') amuser	Amusant	Avoir la fierté	Bien !
Amour	(S') applaudir de	Amusé	Boire du petit lait	Super !
Amusement	Avoir/faire plaisir	Béat	Boute-en-train	Bravo !
Ardeur	Contenter	Bien disposé	De bonne humeur	Génial !
Avantage	Déborder de joie	Bienheureux	Éprouver la plus grande joie	Ah génial !
Béatitude	(Se) délecter	Comblé	Déborder de joie	Ouais !
Bien-être	Dérider	Content	Éclater de joie	Oh là là !
Bienfait	Distraire	De bonne	Être au comble de la joie	Très bien !
Bonheur	Divertir	humeur	Être au firmament	
Consolation	Ébaudir	Délivré	Être au septième ciel	
Contentement	Égayer	Détendu	Être aux anges	
Délice	Émoustiller	Ébloui	Être fou de joie	
Délivrance	Enchanter	Émerveillé	Être heureux comme un poisson dans l'eau.	
Douceur	Ensoleiller	Émoustillé		
Émerveillement	Épanouir	En extase	Être heureux comme un roi	
Enchantement	Éprouver de la	En harmonie	Être plongé dans un océan de	
Enjouement	joie/ satisfaction	Enchanté	joie	
Enthousiasme	Être content	Enjoué	Être rayonnant de joie	
Entrain	Exulter	Enthousiaste	Être transporté de joie	
Épanouissement	Faire plaisir	Épanoui	Faire la joie de quelqu'un	
Euphorie	(Se) féliciter	Euphorique	Fondre/ frémir/ rougir/ trembler/	
Exaltation	Illuminer	Exalté	tressaillir de joie	
Excitation	Jubiler	Euphorique	Fou/ivre de joie	
Extase	Mettre en joie	Excité	Gai comme un pinson	
Exultation	Plaire	Fier	Mettre en joie	
Félicité	Ravir	Fou de	Mettre quelqu'un en joie	
Fierté	Rayonner	Gai	Nager dans la joie	
Folichonnerie	(Se) régaler	Guilleret	Nager dans la joie/le bonheur	
Fun	(Se) réjouir	Heureux	Pleurer de joie	
Gaieté	Ressentir une	Hilare	Rayonner de joie	
Gentillesse	grande joie	Joyeux	Ressentir une grande joie	
Harmonie	Rire	Passionné	Se frotter les mains	
Hilarité	Satisfaire	Radieux		
Honneur	Se gausser	Ravi		
Ivresse	Se pâmer	Rayonnant		
Joie		Regonflé		
Jouissance		Réjoui		
Jubilation		Revigoré		
Liesse		Rieur		
Optimisme		Satisfait		
Passion		Soulagé		
Plaisir		Surexcité		
Ravissement				
Rayonnement				
Régal				

Réjouissance Rigolade Rire Satisfaction Soulagement Sourire Transport Volupté				
Vers une typologie du lexique en lien avec « joy » (Classement par ordre alphabétique)				
Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions	Interjections
Alleviation Amusement Animation Beatitude Blessedness Bliss Blissfulness Charm Cheer Comfort Contentement Delectation Delight Diversion Ebullience Ecstasy Elation Enjoyment Enthusiasm Enthrallment Euphoria Excitement Exhilaration Exuberance Exultation Exulting Felicity Frolic Fruition Gaiety Gladness Glee Good humor Gratification Happiness Hilarity Humor Indulgence Jolliness Joy Joyfulness Jubilance Jubilation Liveliness Merriment Mirth	Be delighted Be enchanted Be glad Be happy Be overjoyed Be sastified Be thrilled Be/feel happy Enjoy Exult Jubilate Love Rejoice Revel Show/feel joy Take pleasure	Blessed Blissful Cheerful Cheering Chuffed (British) Content Contented Delighted Ecstatic Elated Enthusiactic Excited Exhilarated Exultant Gay Glad Gleeful Happy Jolly Joyful Joyous Jubilant Lighthearted Merry Overjoyed Pleased Rapt Satisfied Thrilled Willing	Beside oneself with joy Can't complain Cock-a-hoop Feeling pleasure Floating on air Flying high In high spirits In raptures Jumping for joy On cloud nine On top of the world Over the moon Walking on air	Wow! Great! Good! Brilliant! (Very) good job! Well done! Yeah!

Passion Pleasure Pride Radiance Rapture Ravishment Refreshment Rejoicing Relief Revelry Satisfaction Sport Transport Treasure Treat Thrill Triumph Wonder				
--	--	--	--	--

Tableau 4.32. Typologie du lexique en lien avec joie/joy

4.3.2. Les scripts cognitifs de la joie : le modèle de Plantin

Plantin n'a pas rédigé de script de la joie comme il l'a fait pour la colère. Cependant, il est possible d'utiliser le modèle « Qui éprouve quoi ? » et « Pourquoi ? », (Plantin, 2011, p. 233) pour reconstruire le script prototypique d'une situation de joie à partir de l'étude du discours émotionnel. Comme pour la colère, si la joie n'est pas explicitement mentionnée, on aura recours au diagnostic empathique.

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Nature de l'émotion : Joie => nommée explicitement => manifestée / jouée linguistiquement ou paralinguistiquement => recours au diagnostic empathique (la nature de l'émotion sera justifiée ensuite par la convergence avec son expression et sa manifestation)
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?	Émotion justifiée par l'amont (description de la situation) => recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion joie . L'émotion n'est compréhensible que si ses antécédents sont rapportés = si elle est argumentée.

Tableau 4.33. Trame du schéma à suivre pour reconstituer le scénario prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233)

4.3.3. Joie et enseignement : état de l'art

Hargreaves (2005, p279) écrit : “good teaching is charged with positive emotions. [...] [Good teachers] are emotional, passionate beings who fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy”. Les émotions à valence positive intéressent la recherche en enseignement/apprentissage. Parmi ces travaux, on trouve ceux de O'Connor (2006), sur les notions de bienveillance ou de « *care* », les nombreux travaux de Dewaele, notamment sur les effets de la psychologie positive (ex : Dewaele et al., 2018), ceux de Freid (1995) sur la passion de l'enseignant pour sa discipline. Selon Frenzel et al. (2016, p. 150 ;

2014), la joie (« enjoyment or happiness ») est l'émotion à valence positive la plus saillante chez les enseignants. Si peu de recherches sont consacrées exclusivement à la joie des enseignants, plusieurs revues de littérature internationales (américaines, britanniques, australiennes, japonaises, canadiennes anglophones et québécoises, norvégiennes, slovènes, espagnoles, allemandes, françaises) y font référence et en citent les causes.

4.3.3.1. La joie chez les enseignants

- Les causes de la joie des enseignants

La littérature sur les émotions des enseignants fait référence aux émotions à valences négative et positive ressenties (Sutton & Wheatley, 2003 ; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009 ; Hargreaves, 1998, 2000 ; 2002 ; Saric, 2015 ; Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014 ; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011 ; Shapiro, 2009 ; Nias, 1996 ; Zembylas, 2015 ; Frenzel et al., 2016 ; Hagenauer et al., 2015, Cuisinier & Pons, 2011 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Dans leurs travaux, Lohbeck, Hagenauer et Frenzel (2018) ont montré que le plaisir/la satisfaction (*enjoyment*) fait partie des trois émotions les plus fréquentes au quotidien chez les enseignants. Selon Sutton, Mudrey-Camino et Knight (2009, p. 131), les enseignants ressentant majoritairement de la colère et peu de joie n'ont pas la même façon d'enseigner que leurs collègues ressentant beaucoup de joie et peu de colère. On peut imaginer qu'un enseignant résolument joyeux et optimiste aura peut-être plus de créativité (Hargreaves, 2005, p. 279, Mozkowitz & Dewaele 2019, p. 3) et mettra plus de fantaisie dans ses préparations, ce qui pourra avoir un impact positif sur l'adhésion et le comportement des élèves et l'ambiance de classe (Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014). Pour Mozkowitz et Dewaele (2019), les enseignants contrôlent le « thermostat émotionnel » de la classe. Leur joie est contagieuse et elle facilite les apprentissages en permettant aux élèves d'être plus détendus et réceptifs pour accueillir les nouveautés. Un impact sur leur réussite est donc constaté (Mozkowitz et Dewaele, 2019, p. 4).

Quels sont les déclencheurs de la joie, et autres émotions parentes – ex : satisfaction, fierté, plaisir, excitation, enthousiasme, affection, passion (Sutton & Wheatley, 2003 ; Saric, 2015 ; Shapiro, 2010) – des enseignants ? Si on se réfère aux travaux évoqués plus haut, la joie survient lorsque le cours s'est bien déroulé et lorsque les liens avec les élèves et la communauté éducative sont bons. Commençons par le bon déroulement du cours. Sutton et Wheatley (2003, p. 332) précisent qu'en règle générale, on ressent des émotions positives (joie, satisfaction) lorsqu'on s'approche du but que l'on s'est fixé. Les enseignants parvenant

à atteindre leurs objectifs, ou qui estiment avoir fait un bon cours (Shapiro, 2009, Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014 ; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) ressentent de la joie, tout comme lorsque les élèves respectent les consignes (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009, p. 130), coopèrent et se comportent bien (Sutton & Wheatley, 2003, p. 333). C'est également le cas lorsque les enseignants parviennent à gérer des conflits ou à ramener les élèves au calme (Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Nous avons vu en 4.2.6.1. à quel point les difficultés de gestion de classe peuvent engendrer de la colère. Les enseignants disent ressentir de la joie, de la satisfaction et du plaisir quand les élèves –, notamment les plus fragiles, progressent (Sutton & Wheatley, 2003 ; Saric, 2015, Nias, 1996, Hargreaves, 2000, Petiot, Visioli & Debiens, 2015), sont en réussite (Cuisinier & Pons, 2011 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015 ; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011, Pekrun & Stephens, 2012). Les moments durant lesquels les enseignants parviennent à gérer les situations imprévues et donc à « improviser » avec succès, contribuent à générer de l'enthousiasme et de l'excitation (Saric, 2015). Enseigner leur discipline et certains points du programme est également source de joie pour certains (Nias, 1996 ; Prosen, Smrnik Vitulic & Polsak Skraban, 2014). Les bonnes relations au sein de l'établissement sont essentielles. Selon Hagenauer et al. (2015), la proximité affective avec les élèves dans la relation pédagogique est pour les enseignants l'un des facteurs essentiels de la joie. Les bons moments passés avec les élèves (Pekrun & Stephens, 2012), les interactions agréables en cours ou lors de sorties extra-scolaires, sont générateurs de joie, de satisfaction et de plaisir (Sutton & Wheatley, 2003 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015 ; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011), tout comme les témoignages de respect ou d'affection – politesse, remerciements, salutations spontanées, cadeaux (Hargreaves, 2000 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Plaisir et fierté sont également ressentis lorsque les enseignants reçoivent la visite d'anciens élèves (Sutton & Wheatley, 2003 ; Hargreaves, 1998b, 2000 ; Petiot, Visioli & Debiens, 2015, Pekrun & Stephens, 2010), et lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec les parents d'élèves qui les soutiennent et les respectent (Sutton & Wheatley, 2003 ; Hargreaves, 2002, Cuisinier & Pons, 2011, Petiot, Visioli & Debiens, 2015). Le soutien des collègues (Cuisinier & Pons, 2011), de l'équipe de direction et de l'institution ainsi que le respect des valeurs enseignantes sont source de joie (Sutton & Wheatley, 2003 ; Saric, 2015 ; Nias, 1996). Tout ceci contribue à renforcer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Nias, 1996). Le tableau ci-dessous compile, dans la colonne de gauche, les différents événements déclencheurs de la joie classés par thématiques, et

recense dans la colonne de droite les auteurs ainsi que les dates de leurs travaux relatifs à ces thèmes. Ceci fournit une représentation panoramique de l'état de la recherche et permet de constater que les interactions enseignants-élèves suscitent particulièrement l'intérêt des chercheurs. Comme c'était déjà le cas précédemment pour la colère, on retrouve dans ce tableau les travaux à spectre plus large et abordant tous les thèmes, à l'instar de la revue de littérature de Sutton et Wheatley, 2003.

Événements déclencheurs de la joie	Cités par / dans
Atteinte des objectifs Perception positive du cours donné	Shapiro, 2009 Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban, 2014 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Sutton, Mudrey-Camino et Knight, 2009
Bon comportement des élèves / bonne gestion de la classe	Sutton et Wheatley, 2003 Petiot, Visioli et Debiens, 2015
Progrès des élèves	Sutton et Wheatley, 2003 Saric, 2015 Nias, 1996, Hargreaves, 2000 Petiot, Visioli et Debiens, 2015
Réussite des élèves	Cuisinier et Pons, 2011 Petiot, Visioli et Debiens, 2015 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Pekrun et Stephens, 2012
Gestion réussie de l'imprévu	Saric, 2015
Enseigner l'anglais	Nias, 1996 Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban, 2014
Interaction / bonnes relations avec les élèves	Sutton et Wheatley, 2003 Petiot, Visioli et Debiens, 2015 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Hargreaves, 2000 Hagenauer et al., 2015 Pekrun et Stephens, 2012 ; 2010
Bonnes relations avec les parents d'élèves.	Sutton et Wheatley, 2003 Hargreaves, 2002 Cuisinier et Pons, 2011 Petiot, Visioli et Debiens, 2015
Bonnes relations / soutien des collègues	Cuisinier et Pons, 2011
Soutien de l'équipe de direction	Sutton et Wheatley, 2003; Saric, 2015; Nias, 1996
Soutien de l'institution	Sutton et Wheatley, 2003; Saric, 2015; Nias, 1996

Tableau 4.34. Relevé des événements déclencheurs de la joie (revue de littérature)

- L'expression de la joie des enseignants et son impact sur les élèves

Selon Sutton et Wheatley (2003, p. 331), l'expression de la joie peut varier en fonction des enseignants. Si certains crient de joie, d'autres expriment leur joie plus calmement et félicitent oralement l'élève qui a réussi par le biais d'une exclamation à l'instar de « good

job ! ». Selon Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban (2014, p. 233), les émotions positives s'expriment d'abord par de la communication non-verbale et donc le recours à des mimiques, à la gestuelle et à une modification du ton de la voix. Selon Frenzel et al. (2016, p. 150) :

Feelings of enjoyment should be characterized by high subjective pleasantness, approach motivational tendencies, open facial and gestural expressions, and caused by appraisals that involve goal congruence and goal conduciveness, coupled with appraisals of controllability and personal agency. The semantic fields for this emotion should contain joy/enjoy, fun, happy/happiness, and enthusiasm/enthusiastic.

Hosotani et Imai-Matsumura (2011, p. 1044-1045) rapportent les cas d'enseignants laissant libre cours à leur joie en classe, sans même s'en rendre compte, quand d'autres, plus expérimentés, la mettent en scène : "they showed their joy by consciously exaggerating or dramatizing words or by making joyful facial expressions regardless of their real emotions". Certains en ressentent le besoin ponctuellement car ils ne sont naturellement pas très expansifs, d'autres le font pour générer un effet de contagion émotionnelle (Moskowitz & Dewaele, 2019). Selon Moskowitz et Dewaele (2019, p. 3), plus une émotion est inhabituelle et mise en scène avec exagération, plus elle aura de chance d'être « contagieuse » et de se propager. Elle contribuerait à la meilleure réussite des étudiants/élèves. À l'inverse, certains enseignants de leur étude ne montrent délibérément pas la joie qu'ils ressentent. Ils ne veulent pas montrer leur joie estimant que les élèves peuvent aller encore plus loin, peuvent mieux faire. On peut alors se demander s'ils sont prisonniers des « *display rules* » qui leur dictent intuitivement de modérer/réguler leurs émotions et si ce cette tendance se retrouvera aussi chez les enseignants novices de cette recherche.

- La joie chez les enseignants novices

Sutton et Wheatley (2003, p.333) rapportent les travaux de Huberman (1993) selon lequel les enseignants débutants montrent des signes de joie, d'exaltation et d'enthousiasme car ils ont leurs propres élèves et leur propre salle de classe. Ulvik, Smith et Helleve (2009) présentent les résultats de recherches menées en Norvège auprès d'un échantillon d'enseignants en formation initiale¹⁰⁷. Plusieurs facteurs contribuent à la joie et la satisfaction

¹⁰⁷ Ulvik, Smith et Helleve précisent qu'en Norvège seuls les enseignants débutent dans leur fonction à plein temps. La formation initiale est facultative et son volume horaire s'additionne à leur charge de travail en établissement.

de ces enseignants (Ulvik, Smith & Helleve, 2009, p. 837-841). Tout d'abord, le fait d'avoir choisi la profession qui leur convient (« the right profession ») leur procure de la satisfaction personnelle. Ils trouvent du plaisir à enseigner leur discipline, ainsi que leur domaine d'expertise, à des élèves avec lesquels ils interagissent et dont ils voient les progrès et le développement. Ils rapportent les interactions qu'ils ont avec leurs élèves comme leur plus importante source de satisfaction. L'atmosphère de l'établissement scolaire, les relations qu'ils entretiennent avec les collègues, le travail collaboratif contribue à la satisfaction qu'ils disent ressentir. On peut se demander si ces caractéristiques seront présentes chez les enseignants novices partie prenante dans cette recherche dans la mesure où les travaux précédemment cités ont été écrits il y a plus de dix ans, voir plus de vingt ans pour certains.

- Joie et enseignement des langues

Martinez Agudo et Azzaro (2018, p. 369-377) s'intéressent aux émotions des enseignants d'anglais stagiaires formés en Espagne, et rapportent que la satisfaction, la joie et l'enthousiasme seraient les émotions parentes de la joie les plus fréquemment citées dans leur étude. Pour ces professeurs stagiaires, enseigner déclencherait joie et passion, notamment lorsque les élèves se comportent bien, sont désireux d'apprendre et lorsqu'ils font des progrès. Dans ces instants, la satisfaction peut être accompagnée de fierté. Les interactions et bonnes relations avec les élèves, le respect et la reconnaissance des parents d'élèves contribuent également à la satisfaction des enseignants d'anglais stagiaires. Pour finir, ils citent également la liberté qui leur est attribuée par leurs tuteurs, même s'ils disent apprécier d'être guidés. Dans le cadre de leur étude menée auprès d'étudiants apprenant une langue étrangère à l'université, Moskowitz et Dewaele (2019, p. 4) ont montré que les enseignants manifestant joie et enthousiasme – spontanés ou mis en scène – en cours influencent le FLE (*Foreign Language Enjoyment*) de leurs apprenants. Leur apprentissage est facilité et leur attention accrue, ils sont plus détendus et donc plus réceptifs aux nouveautés. Face à ce constat, il apparaît important de former les enseignants novices d'anglais à la prise en compte, à la gestion et à la régulation de leurs émotions – tant négatives que positives – afin qu'ils puissent mieux vivre leur quotidien d'enseignants tout en favorisant la réussite de leurs élèves.

4.3.4. Vers une typologie des déclencheurs de la joie ?

Les éléments cités précédemment permettent de dresser la typologie suivante et non exhaustive des déclencheurs de la joie des enseignants.

Événements déclencheurs	Détails
Événements relevant des élèves	
Atteinte des objectifs	Perception positive du cours donné Elèves au travail
Bon comportement des élèves / bonne gestion de la classe	Absence de bavardage et d'agitation
Progrès des élèves	Notamment des élèves en difficulté
Événements relevant de l'établissement (direction, collègues, parents d'élèves) ou de l'institution	
Soutien / bonnes relations	-chef d'établissement - collègues -parents d'élèves
Soutien de l'institution	Respect des valeurs enseignantes
Événements relevant des enseignants	
Réussite des élèves	Les contenus d'enseignement sont bien compris et réutilisés à bon escient
Gestion réussie de l'imprévu	Improvisation
Enseigner l'anglais	Etre enseignant d'anglais / se sentir enseignant Enseigner des points de son domaine d'expertise
Interaction / bonnes relations avec les élèves	Respect (salutation dans les couloirs ou à l'extérieur, politesse, remerciements) Témoignages d'affection (discussions agréables, cadeaux, visites d'anciens élèves) Sorties scolaires

Tableau 4.35. Typologie des événements déclencheurs de la joie

4.4. Conclusion

L'état de l'art international mené dans ce chapitre sur les émotions des enseignants a révélé que ces derniers ressentaient essentiellement des émotions négatives dans le cadre de leur profession. Ces travaux ont montré que la colère et la frustration étaient les émotions les plus fréquemment citées. Celles-ci seraient déclenchées par divers éléments en lien avec l'institution ou l'enseignant lui-même, et principalement causées par le comportement inadapté des élèves et les difficultés de gestion de classe. Joie/plaisir/satisfaction (*enjoyment*) feraient également partie des émotions les plus présentes dans le quotidien des enseignants. Celles-ci seraient déclenchées par divers facteurs comme l'atteinte des objectifs, le bon comportement des élèves ou les bonnes relations entre collègues. La revue de littérature internationale de Sutton et Wheatley sur laquelle repose la plupart des travaux cités date de 2003. Elle cible les enseignants en général et donc pas spécifiquement les enseignants de langue, et encore moins le public très particulier des enseignants novices. On peut alors se demander dans quelle mesure ces résultats sont toujours d'actualité et s'ils correspondent aux enseignants d'anglais novices enseignant en France. Le recensement du lexique de la colère

et de la joie – les noms, les verbes, les adjectifs, les expressions et les interjections – a permis d’élaborer une typologie de ces émotions. Celle-ci pourra servir de référence pour identifier si les émotions citées par les enseignants novices sont parentes de la colère et de la joie. Les typologies des déclencheurs émanant de la revue de littérature sont une première étape pour élaborer notre outil méthodologique qui sera présenté dans la prochaine partie de cette thèse.

Le chapitre 4 en bref

*La **colère** et la **joie** sont les **émotions les plus citées** par les enseignants selon les revues de littératures internationales menées durant les vingt dernières années.

*La **colère/anger** intéresse les auteurs/chercheurs depuis l'antiquité. Elle est perçue comme **violente et négative**.

*La **joie/joy** est vénérée et recherchée. Elle est **positive**.

*Les dictionnaires de synonymes en langues française et anglaise ainsi que les outils/travaux issus de la recherche permettent d'élaborer une **typologie** non exhaustive des noms, verbes, adjectifs, expressions et interjections utilisés pour exprimer la colère/anger et la joie/joy.

*Il est **difficile de traduire les émotions** et de trouver des équivalences car elles ne renvoient pas exactement aux mêmes concepts d'une culture à l'autre.

*On peut reconstituer les **scripts** en lien avec la colère et la joie grâce au **modèle de Plantin** (2011).

*La revue de littérature internationale présentée permet de faire un **premier état des lieux des déclencheurs** de la colère et de la joie, mais celle-ci est datée et ne correspond pas tout à fait au public ciblé par cette recherche.

Résumé de la première partie

Cette recherche est ancrée dans la didactique de l'anglais car elle prend appui sur le polylogue institutionnel (Bouchard, 2005, p. 3) enseignants d'anglais novices-élèves. Elle s'inscrit dans la didactique institutionnelle de l'anglais (méthodes et approches, textes et instructions officielles, rapport de jury du CAPES) et dans la recherche en didactique des langues, notamment avec les travaux sur l'alternance codique de Causa (1996, 1997) et Castellotti (2001). Elle prend également appui sur la pragmatique linguistique et la notion d'actes de langage dans le discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2005, 2008/2016) ainsi que sur les théories interactionnistes définies par Kerbrat-Orecchioni (1990, 2005, 2008/2016), Traverso (1999/2013) et Bigot (2018).

L'état de l'art qui a été présenté dans la première partie de cette thèse a permis de mieux cerner le public des enseignants d'anglais novices, ainsi que leur discours (Maingueneau, 2009, p. 45). En écrivant "teaching is an emotional practice", Hargreaves (1998 ; 2000, p. 824) affirme la présence, longtemps passée sous silence, des émotions au cœur de la profession enseignante. Depuis la fin des années 1990, des études internationales se sont penchées sur les émotions des enseignants à tout stade de leur carrière. Cependant, ces travaux internationaux, quelles qu'en soient les dates de parution – et même les plus récents – s'appuient tous sur l'excellente revue de littérature menée par Sutton et Wheatley en 2003. Ils mettent en avant la joie et la colère comme étant les émotions les plus fréquentes chez les enseignants. On peut cependant se demander dans quelle mesure les résultats avancés dans ces articles, dont la littérature d'appui date maintenant de vingt ans ou plus, sont encore pertinents pour cette recherche, et sont toujours valides et au vu de l'évolution des pratiques enseignantes et de la société. Dans quelle mesure ces résultats et observations prenant appui sur une revue de littérature nord-américaine se vérifient-ils en France aujourd'hui ?

La plupart des travaux existants sur les émotions des enseignants présentent les causes de celles-ci, leurs expressions, et éventuellement l'impact qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves. Hormis les travaux de Ria et de ses collègues (Petiot, Visioli & Debiens, 2015 ; Ria & Récopé, 2005 ; Ria & Chaliès, 2003) s'intéressant aux émotions des enseignants novices en lien avec la construction de leurs gestes professionnels dans le cadre très spécifique de l'EPS, peu de recherches ont été jusque-là consacrées au public des enseignants novices (PS, T1 et T2).

À l'issue de cette partie théorique et de l'état de l'art, nous sommes en mesure de reformuler nos questions de recherche comme suit :

Selon la revue de littérature internationale menée dans le cadre de cette recherche, les émotions les plus saillantes chez les enseignants sont la joie et la colère. Les enseignants d'anglais en France ressentent-ils principalement de la joie et de la colère dans le cadre de leur profession ? Ces émotions sont-elles partagées, et si oui, avec qui ? Y-a-t-il une évolution des émotions et de leur partage durant la carrière des enseignants ?

Quelles sont les causes/déclencheurs des émotions les plus saillantes ?

Ces émotions entraînent-elles des modifications du discours ? Si oui, de quelle nature sont ces modifications ?

Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les émotions les plus saillantes des enseignants sont la colère et la joie. Elles évoluent en fonction de leur ancienneté dans la profession (PS, T1, T2, T5+¹⁰⁸, Experts).

Hypothèse 2 : La colère et la joie proviennent d'un décalage entre le script prototypique élaboré par l'enseignant d'anglais novice et sa réalisation effective.

Hypothèse 3 : La colère et la joie impactent le discours des professeurs d'anglais novices.

Hypothèse 4 : Cet impact se manifeste sur différents plans : linguistique, pragmatique et didactique.

L'objectif de cette thèse est de contribuer à la recherche par le biais d'une étude plus contemporaine des émotions chez les enseignants, et d'apporter un éclairage sur la situation française.

¹⁰⁸ Professeurs du secondaire qui enseignent depuis plus de cinq ans.

Partie II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 5. Cadre constitutif de la recherche

Ce chapitre présente les différentes phases de la recherche, décrit le cadre éthique dans lequel ce travail s'est inscrit, puis définit le profil des différents types de participants aux expérimentations, des cohortes entières d'enseignants aux quatre novices des études de cas.

Plan du chapitre

- 5.1. Introduction
- 5.2. Les différentes phases de la recherche
- 5.3. Le cadre éthique de la recherche
- 5.4. Les participants
- 5.5. Conclusion
- Le chapitre 5 en bref

5.1. Introduction

Mon corpus de recherche s’est construit sur plusieurs années, en trois phases, chacune se nourrissant des enseignements, fruits des explorations, de la phase précédente.

Ce chapitre sera l’occasion, dans un premier temps, de faire état des différentes phases de cette thèse, dont le caractère relève à la fois de la recherche exploratoire et compréhensive (Altet, 2003) et de la recherche-interventionniste (Narcy-Combes, 2005 ; Macaire, 2007), et de détailler le protocole mis en place pour produire les données (Raby, 2008) et constituer mon corpus.

5.2. Les différentes phases de la recherche

5.2.1. Première phase

La première phase de mon travail doctoral, véritable porte d’entrée dans ma thèse, a été exploratoire. L’observation préliminaire du ressenti des PS durant leur année de formation initiale s’est avérée être une étape nécessaire afin de me permettre d’affiner mon questionnement de départ et formuler une problématique.

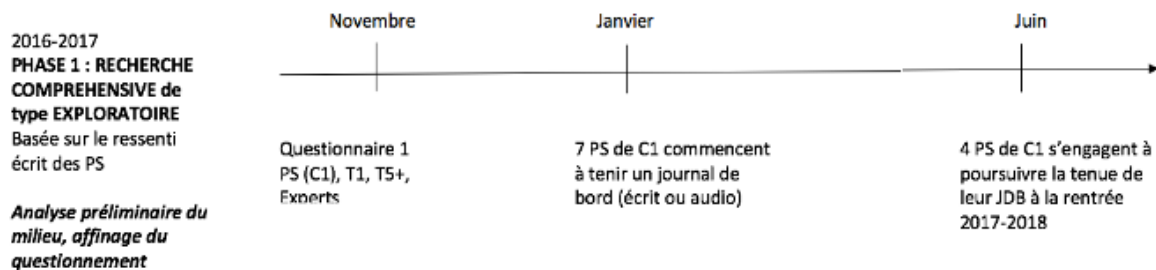


Figure 5.1. Phase 1 de la recherche

Durant la première année, j’ai cherché à découvrir, sans a priori, les émotions que les PS d’anglais de la cohorte 2016-2017 ressentait au quotidien dans le cadre de leur profession – en classe, dans les moments d’échanges avec leurs tuteurs (notamment lors des entretiens post-visites), mais aussi lors des phases de préparation de cours ou de correction de travaux d’élèves – ainsi que ce qui les déclenchait. J’ai voulu savoir s’ils gardaient ces émotions pour eux ou si, au contraire, ils les partageaient. Durant cette phase exploratoire, je suis restée en retrait du terrain et je me suis focalisée sur les écrits des PS. Pour dresser un panorama de

leurs émotions et de leurs causes, j'ai utilisé plusieurs outils tels que le questionnaire filé¹⁰⁹, avec réponses fermées et ouvertes, et le journal de bord en ligne (de Cock, 2007 ; Guichon, 2009). Afin de découvrir si les tendances que j'observais étaient propres à l'année de formation initiale, durant laquelle le stagiaire est mi-étudiant, mi-enseignant (Lemarchand-Chauvin, 2016), ou si au contraire ces résultats étaient récurrents en début de carrière, j'ai mené parallèlement la même enquête avec des enseignants néotitulaires (T1). En incluant également des enseignants titulaires depuis plus de cinq ans (T5+) et des enseignants plus expérimentés exerçant des missions de tutorat (Experts), j'ai obtenu un large échantillon d'enseignants d'anglais et un corpus me permettant de déceler, le cas échéant, une constante ou au contraire une éventuelle évolution des émotions des enseignants tout au long de leur carrière. J'ai ainsi pu observer une tendance répondant à ma première question de recherche¹¹⁰. J'ai conçu un questionnaire pilote (cf. 6.1.1 et annexe 1) que j'ai transmis chaque soir pendant trois semaines à ce panel d'enseignants, mon objectif étant de faire un état des lieux des émotions des enseignants d'anglais cristoliens à différentes étapes de leur carrière, d'en découvrir les événements déclencheurs, et d'avoir un premier aperçu de la propension des enseignants participants à partager leurs émotions. Face à ces données quantitatives et qualitatives, j'ai proposé aux PS volontaires de tenir un journal de bord (cf. 6.1.3 et annexe 2), écrit en ligne ou audio¹¹¹, pour faire part de leurs émotions dans le cadre de leur travail quotidien. 7 ont accepté. Ceci m'a fourni des données qualitatives complémentaires à ce dont je disposais déjà et d'observer les traces d'émotions dans leurs discours écrits.

À l'issue de cette phase, et après avoir présenté mes premiers résultats en colloque¹¹², il m'est apparu que les écrits autobiographiques ne me permettaient pas de mettre en lien les émotions et la didactique et qu'il était donc nécessaire d'aller sur le terrain assister à des cours et de les

¹⁰⁹ Le questionnaire est dit « filé » car il a été envoyé chaque soir durant trois semaines (cf. annexe 1)

¹¹⁰ Pour rappel : Selon la revue de littérature internationale menée dans le cadre de cette recherche, les émotions les plus saillantes chez les enseignants sont la joie et la colère. Les enseignants d'anglais en France ressentent-ils principalement de la joie et de la colère dans le cadre de leur profession ? Ces émotions sont-elles partagées, et si oui, avec qui ? Y-a-t-il une évolution des émotions et de leur partage durant la carrière des enseignants ?

¹¹¹ Le format audio était destiné aux PS ne souhaitant pas écrire mais s'enregistrer pour gagner du temps. J'ai transcrit ces enregistrements pour les traiter comme les journaux écrits.

¹¹² Colloque « *Emotissage, affects dans l'apprentissage des langues* », 5 au 7 juillet 2017, Louvain-la-Neuve.
<https://affectsetacquisitiondeslangues.wordpress.com>

filmer. J'ai aussi perçu dans les journaux de bord audio un certain nombre de points saillants – à l'instar de répétitions, des changements de rythme, de l'élévation du volume de la voix, ... – lorsque les PS évoquaient leur colère, points qui ne pouvaient pas apparaître à l'écrit. J'ai alors décidé de faire évoluer mon questionnement et mon protocole.

5.2.2. Deuxième phase

La deuxième phase, compréhensive, de cette thèse a repris le protocole de la première – questionnaire filé dès le mois de novembre 2017, recrutement de PS volontaires pour tenir un journal de bord en ligne, – auquel s'est ajoutée une étude sur le terrain. De janvier 2018 à fin mai 2019, j'ai réalisé 50 captations de cours pour une durée totale de 44h50, pour pouvoir observer l'impact des émotions les plus saillantes sur leur discours d'enseignant d'anglais, puis j'ai mis en place 38 entretiens d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; 2008) (cf. 6.2.3 et site compagnon), d'une durée totale de 28h54, permettant aux enseignants novices de nommer leurs émotions et de signifier ce qui les avaient déclenchées.

Dans le tableau ci-dessous, les cases orange correspondent aux enseignants retenus pour les études de cas.

	Cohorte + statut	Dates captations cours	Classes filmées	Durées	Dates captations EAC	Durées
2017-18						
Sébastien	C1 PSbis	11/04/2018	2 ^{nde}	55 mn	17/04/2018	30 mn
Nathalie	C1 T1	20/03/2018	2 ^{nde} 1	55 mn	09/04/2018	62 mn
			2 ^{nde} 2	55 mn		
Hugo	C1 T1	3/04/2018	5 ^e	55 mn	9/05/2018	62 mn
			3 ^e	55 mn		
Antoine	C1 T1	3/04/2018	5 ^e	55 mn	11/05/2018	35 mn
			3 ^e	55 mn		
Total C1			7 cours	6h25	7 EAC	3h10
Anna	C2 PS	30/03/2018	2 ^{nde}	55 mn	11/04/2018	28 mn
Charlotte	C2 PS	13/03/2018		55 mn	22/03/2018	33 :30 mn
		13/04/2018		24 :13 mn	03/05/2018	53 mn
Élise	C2 PS	16/03/2018	4 ^e	55 mn	31/03/2018	20 :30 mn
François-Xavier	C2 PS	13/03/2018		55 mn	21/03/2018	19 :36 mn
		10/04/2018		55 mn	11/04/2018	16 :53 mn
Marie	C2 PS		2 ^{nde}	55 mn	17/05/2018	37 mn
Enzo	C2 PS	19/03/2018	3 ^{ème}	55 mn	08/04/2018	22 :18 mn
Dorine	C2 PS	26/03/2018	4 ^{ème}	55 mn	28/03/20	21 :54 mn
Emma	C2 PS	27/03/2018	6 ^{ème}	55 mn	05/04/2018	19 :12 mn
Total C2			10 cours	8h40	10 EAC	4 h 20
Total C1+C2			17 cours	15h05	17 EAC	7h30
2018-19						
Nathalie	C1 T2	01/02/2019	2 ^{nde} 1	55 mn	x	x
			2 ^{nde} 2	55 mn	x	x
Antoine	C1 T2	01/02/2019	5 ^{ème} 1	55 mn	12/03/2019	54 : 42 mn
			5 ^{ème} 2	55 mn		

		12/03/2019	3 ^{ème}	55 mn	17/04/2019	39 : 09 mn
			5 ^{ème}	55 mn		
Hugo	C1 T2	04/02/2019		55 mn	10/04/2019	1h40 :41
				55 mn		
Total C1			8 cours	7h20	6 EAC	3h15
François-Xavier	C2 T1	18/02/19		55 mn	03/04/2019	1h 05 : 11 mn
				55 mn		
				55 mn		
Marie	C2 T1	21/01/19	3 ^{ème}	55 mn	13/03/2019	13 : 43 mn
			6 ^{ème}	55 mn	27/05/2019	2 h34 :11 mn
		13/03/2019	3 ^{ème}	55 mn		
			6 ^{ème}	55 mn		
Total C2			7 cours	6h25	7 EAC	3h53
Natacha	C3 PS	12/02/2019	6 ^{ème} 1	55 mn	14/03/2019	32 : 09 mn
		19/03/2019	6 ^{ème} 2	55 mn	21/03/2019	1h14 :59
			6 ^{ème} 1	55 mn		
Mélanie	C3 PS	19/03/2019	6 ^{ème}	55 mn	21/03/2019	45 :44
Amina	C3 PS prol	05/02/2019		55 mn	21/02/2019	55 : 38 mn
				55 mn	27/03/2019	1h 55 :44
		25/03/2019	4 ^{ème}	55 mn		
Dorine	C3 PS	18/02/2019		55 mn	14/03/2019	47 :39 mn
		19/03/2019		55 mn	26/03/2019	1h 05 : 35
		26/03/2019		55 mn	01/04/2019	48 :14 mn
		01/04/2019		55 mn	03/04/2019	1h 06 : 53
Sylvain	C3 PS	15/02/2019	4 ^{ème}	55 mn	19/02/2019	49 mn
		19/02/2019	5 ^{ème}	55 mn	13/03/2019	1h31 :13
			4 ^{ème}	25 mn		
Cécilia	C3 PS	12/02/2019	2 ^{nde}	55 mn	21/02/2019	41 : 53 mn
		23/03/2019	2 ^{nde}	55 mn	13/04/2019	48 :38 mn
		13/04/2019	2 ^{nde}	55 mn	18/04/2019	32 :41 mn
			2 ^{nde}	55 mn		
Total C3			18 cours	16h	18 EAC	14h16 :02
Total C1+C2+C3			33 cours	29h45	31 EAC	21h24
Totalgénéral			50 cours	44h50	48 EAC	28h54

Tableau 5.1. Détail de la participation d'enseignants novices à la deuxième phase de la recherche

En 2017-2018, je suis allée dans le cadre naturel des répondants à mon enquête, c'est-à-dire dans les collèges et lycées de l'académie de Créteil où ils exercent, afin d'observer leurs cours et collecter des données filmées. Ces observations de cours ont été suivies, à une semaine d'intervalle, par des entretiens d'autoconfrontation (désormais EAC) filmés.

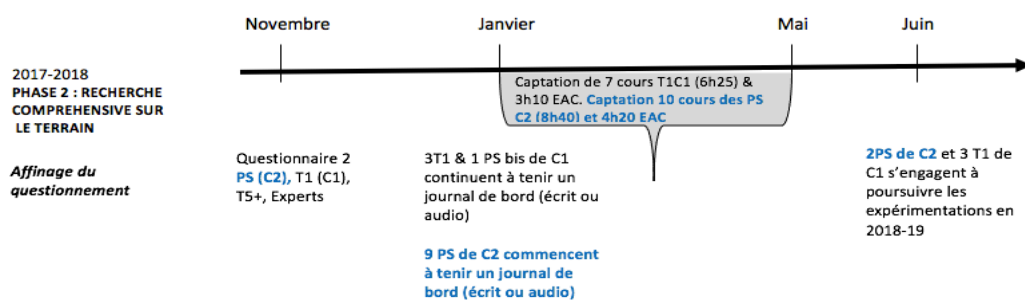


Figure 5.2. 2017-2018, phase 2, recherche compréhensive sur le terrain

La figure ci-dessus illustre l'organisation de l'année 2017-2018. Dès septembre, les 3 T1 ¹¹³ volontaires ont recommencé à tenir leur journal de bord. En novembre, tous les participants à l'expérimentation ont répondu au même questionnaire filé, dont la cohorte C2 (en bleu). Le premier objectif de cette démarche était d'observer si les PS, quelle que soit leur cohorte, ressentaient les mêmes émotions et si les éléments déclencheurs de ces émotions étaient les mêmes que ceux trouvés en 2016-2017. En effet, seule la reproduction à l'identique de mon protocole avec plusieurs cohortes successives pouvait permettre de valider une tendance, si les résultats obtenus – émotions les plus saillantes, déclencheurs, et partage ou non des émotions – étaient les mêmes. Le deuxième objectif visait la possible évolution des émotions des enseignants d'une année sur l'autre. En l'occurrence, il s'agissait d'observer si les PS de C1 ressentaient les mêmes émotions un an plus tard, une fois T1. En janvier, les PS volontaires de C2 ont commencé à tenir un journal de bord en ligne. 17 séances de cours ont été filmées – 7 cours de T1 de C1, soit 6h25 de captations et 10 cours de PS de C2, soit 8h40 de vidéos – et ont été suivis d'EAC – 4h20 filmées pour les T1 de C1 et 4h20 pour les PS de C2. L'année s'est terminée par un engagement des T1 et PS à poursuivre l'expérimentation en 2018-2019 ou au contraire une décision d'arrêter. Les 3 T1 ont décidé de poursuivre, et seuls 2 des PS de C2 ont accepté de continuer. Sur les 7 stagiaires arrêtant l'expérience, 2 ont changé d'académie, et 5 jugeaient l'investissement dans cette recherche trop chronophage une fois titularisés et donc en exercice à plein temps.

5.2.3. Troisième phase

En 2018-2019, j'ai reconduit le même protocole qu'en 2017-2018 – questionnaire filé, journal de bord en ligne, captations de cours, EAC – avec l'introduction de la cohorte C3 (en vert dans la figure 5.3. ci-dessous). De crainte de perdre l'adhésion des participants de C1 et C2, dont la tenue du journal de bord en ligne devenait une contrainte, je leur ai proposé d'y mettre un terme s'ils le souhaitaient. Tous ont arrêté sauf une T2 de C1. Sur les 6 PS de C3, 5 ont accepté de tenir un journal de bord.

En observant les enseignants stagiaires, ainsi que les T1 et T2 – soit le continuum de formation continuée (voir figure 1.1.) et donc le public que j'ai nommé « enseignants novices » – j'ai pu

¹¹³ Pour rappel, en juin 2017 4 PS de C1 ont accepté de continuer à tenir un journal de bord l'année suivante. Parmi ces 4 PS, 3 ont été titularisés sont devenus T1, un a renouvelé son année de stage.

réaliser une étude longitudinale et comparative des émotions et de leur évolution en début de carrière.

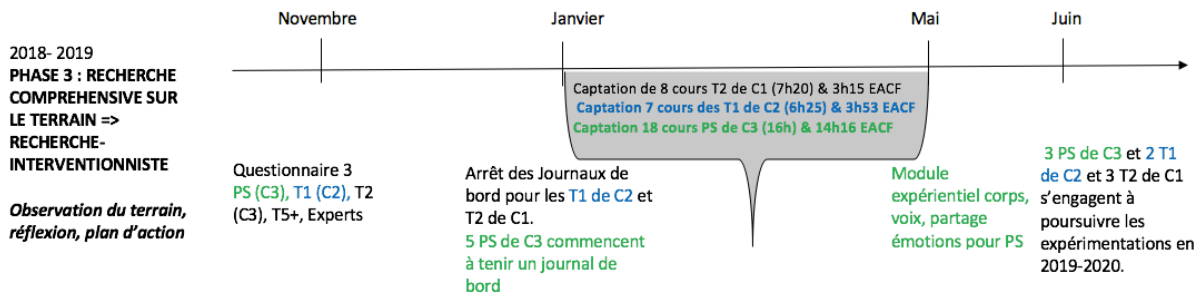


Figure 5.3. 2018-2019, phase 3, vers une recherche interventionniste

Dans une certaine mesure, la troisième phase de ma thèse a vu évoluer la recherche compréhensive initiée vers une recherche-action (Catroux, 2002 ; Narcy-Combes, 2005) ou une recherche-interventionniste, selon la définition qu'en donne Macaire (2007, p.1) :

La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. Divers degrés de changement sont donc envisageables.

En effet, au-delà de l'exploration et de l'observation sur le terrain, je me suis engagée (Elias, 1993) et placée en tant que partie prenante des processus en œuvre. J'ai choisi de me positionner dans la théorie d'Elias (1993) qui fait la distinction entre « l'engagement du chercheur, son implication personnelle dans ce qu'il entreprend, et sa distanciation, le recul scientifique que la méthodologie lui impose » (Narcy-Combes, 2005, p. 75). Si le protocole m'a permis d'identifier ce que je cherchais, il a par la même occasion fait émerger les difficultés, notamment didactiques, des enseignants novices. La réflexivité, initiée et développée grâce au protocole mis en place, et l'émergence d'une posture métacognitive ont amené les novices à progresser dans la mise en place de leurs gestes professionnels. Ils se sont retrouvés dotés « des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours » (Catroux, 2002, p. 9). Ceci les a conduits à faire évoluer la perception qu'ils avaient de moi : je suis ainsi passée du statut de chercheuse, qui vient explorer un terrain pour répondre à ses questions, à celui de « chercheuse-accompagnatrice » et/ou « chercheuse-facilitatrice » qui les amène à évoluer et leur donne des outils pour progresser. Ceci correspond à ce que Mondada (2005, p. 19) appelle la démarche d'*empowerment*, qui :

consiste à ne pas simplement penser le « retour » en termes d « information » mais aussi en termes d'apport en savoirs et savoir-faire à la communauté des enquêtés :

- on peut ainsi songer non seulement à présenter des analyses mais à permettre aux participants de continuer de collecter des données et d'analyser leurs propres données pour leurs propres fins,
- on peut formuler les retombées de l'analyse dans les termes de l'agenda, des thèmes, des préoccupations des acteurs,
- on peut mettre au service de la communauté les savoirs produits par l'enquête en les matérialisant dans d'autres formes que les écrits universitaires traditionnels (p.ex. sous forme d'expositions, ou d'autres produits culturels dérivés),
- on peut offrir une formation basée sur les résultats/les méthodes de l'enquête ; de manière plus générale, on peut songer à transmettre des outils d'analyse, transférer des compétences qui pourraient être utiles sur le terrain.

Je me suis donc retrouvée, sans que cela soit initialement prévu, partie prenante de la progression des novices et donc au cœur d'une recherche-action initiée par ces enseignants, qui comme l'écrit Catroux (2002, p. 9), souhaitent porter un regard critique sur leurs pratiques de classe « et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctives ». La réflexion naît de l'observation de ce qui se passe sur le terrain, et de là émerge un plan d'action, pouvant lui-même être revu dès qu'un nouveau cycle d'observation-réflexion a vu le jour.

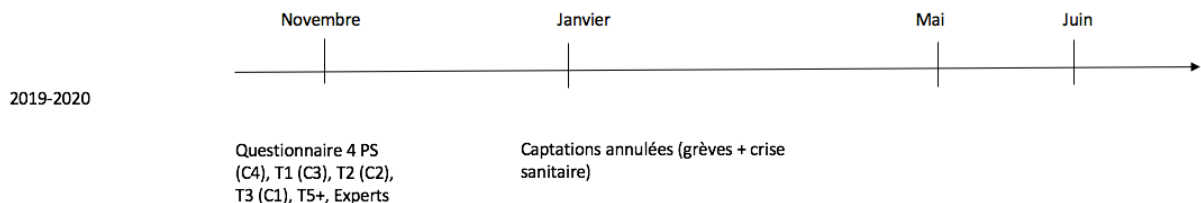


Figure 5.4. 2019-2020, fin de la phase 3 de la recherche

Souhaitant réitérer le même protocole en 2019-2020, j'ai envoyé en novembre 2019 les questionnaires aux enseignants de C1, C2 et C3 ainsi qu'à une nouvelle cohorte (C4) de PS. La conjoncture très particulière de cette année-là – grèves entraînant l'arrêt des transports en commun et la fermeture d'établissements scolaires, suivies du confinement lié à la pandémie de COVID 19 – m'a contrainte à mettre fin à mes expérimentations.

5.3. Le cadre éthique de la recherche

5.3.1. Considérations générales

On ne peut évoquer la recherche sans avoir à l'esprit la rigueur, l'honnêteté, l'intégrité, le cadre éthique. Ceci s'applique tant dans le respect des personnes que dans celui du traitement que le chercheur va faire des données produites. Celles-ci doivent être traitées avec

rigueur, intégrité et honnêteté intellectuelle. Dans le MOOC intitulé « Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche¹¹⁴ » développé par l'Université de Bordeaux en 2018, Yannick Lung¹¹⁵, Professeur de Sciences Économiques, explique qu'il n'existe pas de définition précise de ce qu'est l'intégrité scientifique car ceci relève de l'implicite, d'un « consensus » établi progressivement parmi les chercheurs sans qu'il soit verbalisé. Selon Lung, cela implique « une rigueur et une honnêteté intellectuelle », « le respect des normes, lois et règlements », ainsi que la « gestion méthodique des données, des expériences » et « le respect des personnes engagées dans la recherche ».

La question de l'éthique se pose dans toutes les recherches, que celles-ci relèvent du domaine des sciences dures ou des sciences dites molles. Ainsi, grâce à la mise en place d'instances et à la rédaction de textes officiels, à l'international dès les années 1980, puis en France, un cadre de régulation a été créé. La figure 5.5., ci-dessous, en rend compte :

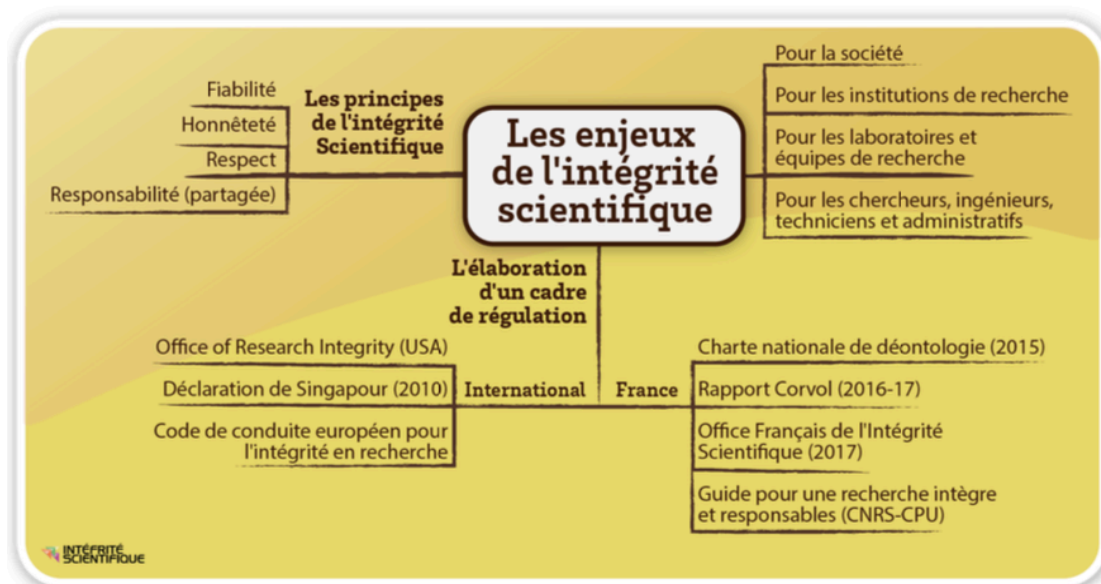


Figure 5.5. Les enjeux l'intégrité scientifique, carte heuristique tirée du MOOC "Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche", 2018, Université de Bordeaux, FUN MOOC.

¹¹⁴ MOOC « Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche », 2018, plateforme FUN MOOC, <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:ubordeaux+28007+session01/courseware/1ae442c4a4d44b9bab878ab3552f0446/>

¹¹⁵ Yannick Lung est Professeur de Sciences Économiques à l'université de Bordeaux et rattaché au laboratoire GREThA, - UMR CNRS 5113.

En 1993, à la première page du rapport « avis sur l'éthique de la recherche dans les sciences du comportement humain » rédigé par le Comité Consultatif National d'Éthique , on trouve un paragraphe qui donne un cadrage très clair de la marche éthique à suivre lorsque des recherches portent sur des êtres humains :

toute investigation expérimentale sur l'être humain, qu'elle soit en vue du développement des connaissances biomédicales, ou en vue du développement des connaissances comportementales, doit se faire selon une démarche scientifique irréprochable, dans le respect de la liberté d'action des personnes, de leur sécurité, du principe de justice ; et que le consentement libre, éclairé et exprès des personnes qui se prêtent à la recherche ne décharge pas les chercheurs de leur responsabilité morale et scientifique.

Dès les années 2000, des rapports, des guides sont rédigés et des chartes se mettent en place dans les universités, en commençant par les facultés de médecine. En janvier 2015, la « Charte nationale de déontologie » sur les métiers de la recherche est signée. Une réflexion est alors engagée entre les différents acteurs des organismes de recherche et des universités, ce qui débouche en mai 2016 sur un arrêté intégrant une formation à l'éthique et à l'intégrité scientifique dans le parcours obligatoire des doctorants. Des référents intégrité scientifique et des référents à la protection des données sont nommés dans les universités.

5.3.2. Dissocier la formatrice de la chercheuse

Il a été nécessaire d'expliquer et de présenter aux participants le cadre éthique de la recherche avant de commencer, que celui-ci soit compris et que les diverses parties engagées l'acceptent et donnent leur consentement écrit. C'est donc avec une réflexion rigoureuse et dans le respect de l'éthique que j'ai mené cette recherche portant sur le discours des enseignants novices au sein de leur classe. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'appellation « enseignants novices » couvre la période de formation initiale durant laquelle l'enseignant est stagiaire, donc soumis à des évaluations de l'employeur – corps d'inspection et chef d'établissement – et de l'organisme de formation, pouvant déboucher, ou non, sur la titularisation. Étant formatrice à l'ESPE de Créteil, il a été nécessaire que je clarifie mon positionnement à l'égard des PS pour qu'ils puissent s'engager avec moi dans mes recherches. Dans le cadre de mes fonctions de formatrice à l'ESPE de Créteil, je suis amenée à évaluer les PS dont je suis la tutrice et à donner un avis pour leur titularisation. En tant que chercheuse, j'observe sans jugement, et je suis engagée à garder confidentielle la teneur des propos échangés avec les participants. J'ai donc dû expliquer clairement aux PS, mais aussi à leurs employeurs – chefs d'établissement et inspecteurs (IA-IPR) – que mes deux fonctions étaient

totallement dissociées. Pour bien marquer cette différence, j'ai choisi d'opter pour mon patronyme LEMARCHAND dans le cadre de mes recherches, et de me cantonner à mon nom d'usage, CHAUVIN, en formation. Par déontologie, j'ai renoncé à prendre part à l'évaluation des PS participant à mes expérimentations. Afin d'être uniquement chercheuse avec les PS participant à mes expérimentations, je me suis assurée qu'ils seraient suivis et évalués par mes collègues formateurs à l'ESPE. Je n'ai fourni à ces collègues aucune information sur la nature et le contenu de mes recherches. Les différents points de mon engagement ont été bien compris par les PS qui, ayant totalement confiance dans le cadre construit, se sont livrés sans retenue.

5.3.3. La protection des données personnelles

Pour pouvoir récolter les données nécessaires à la constitution de mon corpus, il a été essentiel que les participants, « personnes physiques identifiées » (cf. tableau 5.2), se sentent en sécurité, protégés et soient en confiance totale. Leur consentement ne pouvait m'être accordé s'il subsistait des doutes quant à mes intentions de chercheuse et à mon intégrité, d'autant plus quand des captations en milieu institutionnel étaient prévues et que des élèves mineurs étaient présents. Se posait également la question de la façon dont les données seraient traitées.

Selon le laboratoire ICAR de l'université Lyon 2, des questions d'éthique se posent dès lors qu'on enregistre « de la parole et des conduites sociales ». Sur l'onglet juridique¹¹⁶ de leur site Corinte, on peut lire :

Les questions juridiques et éthiques se posent à toutes les étapes de la constitution et de l'exploitation d'un corpus :

- elles touchent l'entrée sur le terrain et l'établissement d'une relation avec les participants qui seront concernés par les enregistrements, motivant une démarche d'explication et d'information sur les buts de la constitution du corpus qui aboutit au « consentement éclairé » et à l'autorisation des participants ;
- elles touchent aussi l'enregistrement, dans le choix de dispositifs plus ou moins invasifs, respectant plus ou moins la sphère privée et l'intimité des personnes, leur permettant de se retirer ou non, de choisir de participer ou non à l'enregistrement et à ses modalités ;
- elles touchent les transformations des données primaires et leur anonymisation
- elles touchent la transcription, les choix qui dictent la représentation des détails de la parole et de la conduite des participants, ainsi que les modes d'anonymisation du texte ;

¹¹⁶ http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau_gauche/questions_juridiques.htm

- elles touchent la diffusion des données primaires et secondaires
- elles touchent les objets d’analyse et la manière dont les matériaux recueillis sont présentés, décrits et exploités ;
- elles touchent les usages du corpus dans des situations de conférence ou de cours, dans la manière dont il est mis en lumière, dont les participants sont présentés ;
- etc.

5.3.3.1. Définitions

Le Règlement général sur la protection des données personnelles (RGPD), émis en 2016 et modifié en 2018, inscrit comme fondamentale la protection des données à caractère personnel des personnes physiques (Article 4, RGPD¹¹⁷, CNIL, 2016). L’article 4 du RGPD modifié le 23 mai 2018 procure des définitions, précises et éclairantes pour cette recherche, de ce qui est notamment entendu par « données à caractère personnel », personne physique identifiable », « traitement », « pseudonymisation », et « consentement ».

Données à caractère personnel	Toute information se rapportant à une personne physique identifiée ou identifiable ;
Personne physique identifiable (puis « personne concernée »)	Une personne physique qui peut être identifiée, directement ou indirectement, notamment par référence à un identifiant, tel qu'un nom, un numéro d'identification, des données de localisation, un identifiant en ligne, ou à un ou plusieurs éléments spécifiques propres à son identité physique, physiologique, génétique, psychique, économique, culturelle ou sociale ;
Traitement	Toute opération ou tout ensemble d'opérations effectuées ou non à l'aide de procédés automatisés et appliquées à des données ou des ensembles de données à caractère personnel, telles que la collecte, l'enregistrement, l'organisation, la structuration, la conservation, l'adaptation ou la modification, l'extraction, la consultation, l'utilisation, la communication par transmission, la diffusion ou toute autre forme de mise à disposition, le rapprochement ou l'interconnexion, la limitation, l'effacement ou la destruction;
pseudonymisation	Le traitement de données à caractère personnel de telle façon que celles-ci ne puissent plus être attribuées à une personne concernée précise sans avoir recours à des informations supplémentaires, pour autant que ces informations supplémentaires soient conservées séparément et soumises à des mesures techniques et organisationnelles afin de garantir que les données à caractère personnel ne sont pas attribuées à une personne physique identifiée ou identifiable ;
Consentement (de la personne concernée)	Toute manifestation de volonté, libre, spécifique, éclairée et univoque par laquelle la personne concernée accepte, par une déclaration ou par un acte positif clair, que des données à caractère personnel la concernant fassent l'objet d'un traitement ;

Tableau 5.2. Définitions de l’article 4 du RGPD (2018)

¹¹⁷ RGPD, 23 mai 2018 : <https://www.cnil.fr/fr/reglement-europeen-protection-donnees>

Les répondants aux questionnaires et les participants aux expérimentations sont tous des personnes physiques identifiables. Pour préserver leur identité, j'ai demandé aux répondants aux questionnaires filés de choisir un pseudonyme. Quant aux participants à mes expérimentations, il aurait été possible de les nommer avec un codage combinant la cohorte à laquelle ils appartenaient et leur statut. On aurait ainsi pu représenter un des trois enseignants stagiaires hommes de la première cohorte par C1PSH1 et une néotitulaire de la cohorte 2 par C2T1F4 par exemple. J'ai renoncé à utiliser un tel codage, préférant des prénoms fictifs, plus humains. J'ai alors respecté les préconisations données par le site Corinte qui propose de « remplacer tous les noms propres (personnes, lieux...) par des pseudonymes, en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...) ». Pour produire¹¹⁸ les différentes données à traiter, il a d'abord fallu que j'informe et explique aux participants mes intentions et l'utilisation que je ferai des réponses aux questionnaires, des captations de leur image et de leur voix, ainsi que de la teneur de leur discours. Il a également été nécessaire que j'en fasse de même à l'intention des responsables légaux des élèves mineurs pouvant apparaître à l'image ou dont la voix serait captée.

5.3.3.2. Dans les questionnaires filés

Dans le questionnaire filé, un préambule explicatif indiquait aux enseignants le cadre éthique de la recherche et faisait un rappel au RGPD. Dans les premières lignes¹¹⁹, j'ai mentionné mes objectifs, j'ai formulé des consignes parmi lesquelles figurait le recours à un pseudonyme pour s'identifier. Ces alias m'ont permis d'assurer le suivi des réponses d'une même personne durant toute la durée de l'expérimentation, soit pendant trois semaines, tout en respectant leur anonymat. La deuxième partie du préambule reprenait des éléments du RGPD et rappelait les droits des répondants :

¹¹⁸ Selon Françoise Raby (2008) on ne recueille pas des données mais on les produit :

Les données sont produites et non recueillies. Ce n'est pas une question anodine. De nombreux étudiants, parce qu'ils ont la métaphore de la cueillette en tête, ne se préoccupent pas assez de la manière dont ils structurent leurs données. Or, celles-ci vont se transformer en variables dépendantes, c'est-à-dire que c'est de leur évolution que vont dépendre les résultats. Des données mal structurées donnent ensuite des données non traitables ou mal traitées. Les données, statistiques ou pas, sont des indicateurs des phénomènes et doivent être construites avec le plus grand soin.

Je souscris pleinement à son point de vue et choisis d'utiliser « produire/production des données.

¹¹⁹ Voir infra et annexe 1

Les informations recueillies dans ce questionnaire sont enregistrées dans un fichier informatisé par Marie-Claire LEMARCHAND-CHAUVIN (Sorbonne-Nouvelle, ED 625, PRISMES, SeSyLIA) dont l'objectif est d'obtenir des données sur les émotions ressenties par les enseignants dans le cadre de leur profession. Ce questionnaire n'est pas obligatoire.

Conformément au règlement général de protection des données, entré en application depuis le 25 mai 2018, vous pouvez accéder aux données vous concernant, les rectifier, demander leur effacement ou exercer votre droit à la limitation du traitement de vos données. Ces données seront conservées pendant une durée de 10 ans et serviront à Marie-Claire LEMARCHAND-CHAUVIN dans le cadre de ses recherches (thèses, communications, écriture d'articles).

Si vous remplissez ce formulaire, vous consentez à la collecte et au traitement de ces données, mais vous pouvez retirer à tout moment votre consentement au traitement de vos données. Vous pouvez également vous opposer au traitement de vos données et exercer votre droit à la portabilité de vos données.

Pour tout complément d'information sur vos droits liés au règlement général de protection des données, vous pouvez contacter le délégué à la protection des données de l'académie.

Pour les enseignants stagiaires, rattachés à l'UPEC, les coordonnées sont : dpo@u-pec.fr.

5.3.3.3. *Les consentements*

Qu'ils soient PS ou titularisés, les enseignants novices se trouvent sous l'autorité de leur chef d'établissement et de l'institution représentée par les corps d'inspection. Ils ne sont donc pas libres de toutes leurs décisions dès lors qu'ils sont au sein de leur établissement, ce dont le chercheur doit tenir compte avant de les impliquer dans une recherche. Par ailleurs, mener une recherche dans le contexte de la salle de classe soulève le problème de la protection des mineurs en milieu institutionnel. Il est donc nécessaire de recueillir ce que j'appellerai un « consentement vertical », c'est-à-dire des différents supérieurs hiérarchiques, et un « consentement horizontal », afférents aux enseignants novices et aux élèves se trouvant dans la classe filmée. Ces consentements doivent être libres, ils doivent être donnés volontairement et sans contrainte, sans peur qu'un refus puisse nuire à celui qui l'émet. Ils doivent être éclairés – la nature du projet et la façon dont les données seront traitées et diffusées doit être expliquée, le respect de l'anonymat doit être assuré – et il doit être rappelé aux participants qu'ils peuvent se rétracter à tout moment. Sur le consentement éclairé, Mondada (2005, p. 14) rappelle :

On parle souvent de formulaires d'autorisation à soumettre aux informateurs ; il est cependant important de faire dépendre cette autorisation de l'information préalable donnée aux personnes concernées : sans *information*, la *demande d'autorisation* n'a pas d'objet ni de sens. C'est pourquoi on parle de *consentement éclairé* (*informed consent*), dans le sens où l'acceptation de l'enregistrement est étroitement dépendant de la compréhension des finalités pour lesquelles il est effectué.

Ces consentements doivent aussi être continus tout au long de la recherche. Ceci m'a amenée à réitérer ma démarche à chaque nouvelle étape afin de permettre aux participants de mettre fin à l'expérimentation s'ils le souhaitent.

Cette démarche amène à se poser des questions, que Mondada (2005, p. 15) résume ainsi : « qu'est-ce qu'« informer » ? et informer « à propos de quoi » ? à quelles conditions peut-on dire que cette information produit le statut « éclairé » de son destinataire ? ».

- Le consentement vertical

Dans un premier temps, il a été nécessaire d'informer les inspecteurs d'anglais de l'académie de Créteil et d'obtenir leur accord de principe. Nous avons décidé ensemble que je ne filmerai pas les PS en très grande difficulté afin d'éviter tout recours éventuel de leur part s'ils n'étaient pas titularisés. Le fait d'avoir participé à une recherche ne devait pas être mis en avant comme événement perturbateur sur lequel un recours pourrait s'appuyer.

Dans un deuxième temps, j'ai contacté les chefs d'établissement par courriel¹²⁰ afin de leur exposer la nature de mon projet et leur demander l'autorisation¹²¹ de me rendre dans leur établissement, à une date et une heure précise, pour aller filmer l'enseignant participant dans sa classe, après avoir obtenu le consentement de ce dernier et celui des familles des élèves. J'ai renouvelé cette démarche à chaque fois que j'ai souhaité revenir dans un établissement.

- Le consentement horizontal

Le consentement des novices a été demandé à plusieurs étapes de la recherche : dans le questionnaire, avant les captations de cours et les EAC. Le consentement des novices et des représentants légaux¹²² des élèves a été demandé en amont des captations vidéo de cours afin de pouvoir faire usage de leur image et de leur voix.

¹²⁰ Un exemplaire du courriel envoyé se trouve en annexe 3

¹²¹ Un exemplaire vierge de la demande d'autorisation se trouve en annexe 4

¹²² Un exemplaire vierge de la demande d'autorisation à destination des enseignants se trouve en annexe 5. Le document à destination des parents d'élèves se trouve en annexe 6.

5.3.3.4. Le droit à l'image

Selon le site Service-public.fr rubrique, le droit à l'image ¹²³ est lié au droit de la vie privée. Il est donc indispensable d'obtenir un accord écrit pour utiliser (diffusion, publication, reproduction ou commercialisation) l'image d'une personne, sauf lorsque la captation a été faite lors d'un « événement d'actualité ». Le site précise qu'il est possible de « demander le retrait d'une image au responsable de sa diffusion » et qu'en cas de refus le juge et/ou la CNIL peut être saisi si l'image est diffusée en ligne. Une plainte peut être portée en cas d'atteinte à la vie privée.

- Le cas des mineurs

En vertu de l'article 9 du Code Civil, « chacun a droit au respect de sa vie privée ». Avant utilisation de l'image d'un mineur, il est obligatoire d'obtenir l'autorisation écrite des parents ou des responsables légaux. La diffusion de l'image des enfants est soumise à autorisation parentale. J'ai donc fait parvenir aux familles sous couvert du chef d'établissement et par le biais des enseignants novices, des demandes d'autorisation de filmer¹²⁴ et d'utiliser l'image – mais aussi la voix – des élèves, bien en amont de ma venue dans les classes. L'enseignant a ainsi pu aménager son plan de classe en fonction des autorisations et interdictions le jour de la captation vidéo.

5.4. Les participants

Les participants à cette étude ont varié en fonction du type de données que je voulais produire et ont évolué au cours des différentes phases de ma recherche. Souhaitant travailler avec des enseignants dans le cadre du continuum PS, T1 et T2, j'ai démarré et suivi une cohorte chaque année de 2016 à 2019 : C1 en 2016, C2 en 2017, et C3 en 2018.

5.4.1. Les répondants aux questionnaires

5.4.1.1. Novembre 2016

Durant la phase 1 – dite phase exploratoire – de ma recherche, afin de faire un état des lieux des émotions des enseignants à diverses étapes de leur carrière et d'en découvrir les éléments déclencheurs, j'ai fait parvenir un questionnaire pilote à un panel varié d'enseignants

¹²³ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F32103>

¹²⁴ Voir exemple de formulaire vierge en annexe 6.

de mon académie. Ce panel comprenait des enseignants stagiaires (PS), des néotitulaires (T1), des titulaires pour la deuxième année (T2), depuis plus de 5 ans (T5+) et des enseignants exerçant depuis plus de 15 ans et ayant des missions de tutorat (EXPERT). Le tableau suivant fait état du profil et du nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire en novembre 2016 et présente le nombre de réponses obtenues.

Novembre 2016				
Statut	Nombre total sollicités	Nombre de répondants	Ratio sollicités/répondants	Nombre de réponses
PS (C1)	75	43	57,3 %	301
T1 (C0)	50	6	12%	47
T5+ (C0)	40	11	27,5%	67
Experts (C0)	50	9	18%	75

Tableau 5.3. Répondants au questionnaire 2016

Le nombre total des PS, soit 75, correspond à l'intégralité de la cohorte (C1¹²⁵) formée à Créteil en 2016-2017. Pour travailler dès cette première année sur un continuum, j'ai dû faire appel à des T1, T5+ et Experts qui n'avaient pas suivi le protocole expérimental durant leur année de formation initiale. C'est la raison pour laquelle j'ai nommé ces cohortes C0.

Le nombre total des T1 (C0) renvoie aux PS de l'année précédente titularisés et affectés dans l'académie de Créteil. Pour finir, les T5+ et les Experts sollicités sont des enseignants dont j'avais eu les coordonnées via des listes de diffusion. On constate que le ratio enseignant sollicités-répondants est faible. Interrogés, certains mentionnent le manque de temps et se décrivent débordés de travail. Ceci est particulièrement prégnant chez les T1 qui ont pour la première fois un service à plein temps après avoir été à mi-temps durant leur formation initiale. Par ailleurs, durant le mois de novembre les enseignants remplissent traditionnellement les bulletins trimestriels et participent aux conseils de classe, ce qui peut expliquer le manque de participation. Je reviendrai en 6.1.1.3 sur le choix de commencer mon enquête en novembre.

5.1.1.1. Novembre 2017

En novembre 2017, j'ai choisi de me concentrer sur le public ciblé dans ma recherche, soit celui des enseignants novices (PS, T1 et T2).

¹²⁵Le premier public ciblé par cette recherche est celui des PS avec un démarrage en 2016, année du début de la recherche. Il s'agit donc de la cohorte de référence C1. Les enseignants autres que PS sollicités cette année-là sont référencés comme appartenant à la cohorte 0 (C0).

Novembre 2017				
Profils	Nombre total sollicités	Nombre de répondants	Ratio sollicités/répondants	Nombre de réponses
PS (C2)	86	50	58 %	299
T1 (C1)	43	11	25%	75
T2 (C0)	6	6	100%	53

Tableau 5.4. Répondants au questionnaire 2017

J'ai envoyé le même questionnaire que l'année précédente à la nouvelle cohorte (C2) de PS, soit 86 stagiaires. 50 y ont répondu. Ceci correspond au ratio obtenu avec C1 l'année précédente.

Les 43 répondants de la cohorte C1, tous PS en 2016, ont été re-sollicités en novembre 2017, cette fois-ci en tant que T1. Un quart a répondu, ce qui correspond au double de réponses obtenues en 2016 avec le public de T1 (C0). Ceci peut s'expliquer par le fait que les 43 T1 sollicités en 2017 avaient tous déjà répondu au questionnaire l'année précédente, ce qui n'était pas le cas des T1 C0. Les T1 C1 connaissaient déjà le questionnaire, et étaient conscients du temps qu'il leur serait nécessaire pour y répondre.

5.4.1.2. Novembre 2018

En novembre 2018, j'ai choisi de me concentrer uniquement sur le continuum des enseignants novices, soit PS, T1 et T2 des trois cohortes.

Novembre 2018				
Profils	Nombre total sollicités	Nombre de répondants	Ratio sollicités/répondants	Nombre de réponses
PS (C3)	82	46	56,1%	220
T1 (C2)	50	6	12%	33
T2 (C1)	11	8	3/4	34

Tableau 5.5. Répondants au questionnaire 2018

On constate la même tendance qu'en 2016 et 2017 : le nombre de répondants chute drastiquement entre l'année de stage et l'année où les enseignants sont néo titulaires.

5.4.1.3. Novembre 2019

Novembre 2019 a été caractérisé par les grèves générales de la fonction publique. Nombreux étaient les établissements fermés, ce qui peut expliquer la baisse significative des répondants.

Novembre 2019				
Profils	Nombre total sollicités	Nombre de répondants	Ratio sollicités/répondants	Nombre de réponses
PS (C4)	66	22	33,3%	127
T1 (C3)	46	8	17,4 %	23

T2 (C2)	6	2	1/3	19
T3 (C1)	8	7	7/8	31
T4 + (C0)	15	11	73,3%	48
EXPERTS	15	9	60%	60

Tableau 5.6. Répondants au questionnaire 2019 issus de l'académie de Créteil

En raison du contexte social, et notamment des nombreux mouvements de grève qui ont impacté la tenue des cours en établissements scolaires, la cohorte C4 n'a pas pu être sollicitée pour prendre part aux expérimentations.

5.4.1.4. Nouveau public : juin 2019 et novembre 2019

En juin et novembre 2019, j'ai envoyé mon questionnaire sur un forum national d'enseignants d'anglais afin de procéder à une triangulation des résultats. L'objectif était d'observer si les résultats obtenus étaient propres à la période et au public francilien. On constate que les enseignants experts ont été les plus nombreux à y répondre.

Juin 2019		
Profils	Nombre de répondants	Nombre de réponses
T1	1	1
T5+ (entre 5 et 15 ans d'expérience)	7	15
EXPERTS	20	41

Tableau 5.7. Répondants issus d'académies autres que Paris-Créteil-Versailles (juin 2019)

Novembre 2019		
Profils	Nombre de répondants	Nombre de réponses
T1	1	1
T2	1	1
T5+(entre 5 et 15 ans d'expérience)	6	27
EXPERTS	32	176

Tableau 5.8. Répondants issus d'académies autres que Paris-Créteil-Versailles (novembre 2019)

5.4.2. Les participants aux expérimentations

Chaque année – 2016-2017, 2017-2018 et 2018-2019 – suite au questionnaire envoyé en novembre, des PS se sont portés volontaires pour participer à ma recherche. Il leur a été proposé de poursuivre ou d'arrêter à la fin de chaque année.

5.4.2.1. 2016-2017, première cohorte (C1) de PS

En décembre 2016, après avoir rempli le questionnaire, 7 PS se sont portés volontaires pour remplir un journal de bord en ligne (écrit et/ou audio). Les modalités de celui-ci seront présentées en détail en 6.1.3. Le tableau ci-dessous recense les PS volontaires de C1 ainsi que

la nature de leur investissement. Tous les prénoms sont fictifs afin de respecter l’anonymat des PS.

C1 – PS volontaires	Journal de bord
Antoine	Format audio
Nathalie	Écrit en ligne
Sébastien	Écrit en ligne
Laila	Écrit en ligne
Hugo	Écrit en ligne et parfois audio
France	Audio et parfois écrit en ligne
Mohammed	Écrit en ligne. Arrêt en mars

Tableau 5.9. Prénoms des PS de C1 et état de leur participation aux expérimentations en cours

Mohammed a quitté l’expérimentation en mars suite à un grave accident de la route. 4 enseignants parmi les 7 PS volontaires de la cohorte C1 ont accepté de poursuivre leur participation à mes expérimentations, en tant que T1 pour 3 d’entre eux, et PSbis pour Sébastien n’ayant pas été titularisé.

5.4.2.2. 2017-2018, nouvelle cohorte (C2) de PS et suivi des T1 (C1)

En 2017-2018, des captations vidéo de cours ont été organisées ainsi que des entretiens d’autoconfrontation (EAC) (Clot, 1999 ; 2008) filmés, auxquels les enseignants T1 de C1 et PS de C2 ont participé.

En bleu dans le tableau figurent les prénoms fictifs des 9 PS de la cohorte C2, ainsi que la nature de leur participation aux diverses expérimentations.

C1 – T1 volontaires	JdB	Captation de cours	EAC	C2 – PS volontaires	JdB	Captation de cours	EAC
Antoine	Audio	Oui	Oui	François-Xavier	Audio	Oui	Oui
Nathalie	En ligne	Oui	Oui	Anne	Écrit en ligne	Oui	Oui
Hugo	En ligne	Oui	Oui	Elise	Écrit en ligne	Oui	Oui
C1 – Psbis				Enzo	Écrit en ligne	Oui	Oui
Sébastien	En ligne	Oui	Oui	Emma	Écrit en ligne	Oui	Oui
				Marie	Écrit en ligne	Oui	Oui
				Charlotte	Écrit en ligne	Oui	Oui
				Rebecca	Écrit en ligne	Non	Non
				Dorine	Écrit en ligne	Oui	Oui

Tableau 5.10. Prénoms des T1 de C1 et des PS de C2 et état de leur participation aux expérimentations en cours

En juin 2018, Sébastien, PSbis de C1 a annoncé qu’il ne poursuivrait pas l’expérimentation en 2018-2019 en raison de sa mise en arrêt maladie de longue durée. Seuls 4 PS de C2 ont accepté de poursuivre leur participation à mes recherches. Malheureusement, 2 sur les 4 ont quitté l’académie et n’ont pas pu honorer leur engagement.

5.4.2.3. 2018-2019, nouvelle cohorte (C3) de PS et suivi des T2 (C1) et T1 (C2)

En 2018-2019, j'ai pu travailler avec 3 cohortes différentes d'enseignants – 3 T2 (C1), 2 T1 (C2) et 6 PS (C3) en vert dans le tableau ci-dessous, soit le continuum des enseignants novices. Les noms et la nature de l'engagement de chacun dans mes recherches figurent dans le tableau 5.10.

C1 – T2	Captation de cours	EAC	C2 – T1	Captation de cours	EAC	C3 - PS	JdB	Captation de cours	EAC
Antoine	Oui	Oui	François-Xavier	Oui	Oui	Cécilia	Oui	Oui	Oui
Nathalie	Oui		Marie	Oui	Oui	Natacha	Oui	Oui	Oui
Hugo	Oui	Oui				Dorine	Oui	Oui	Oui
						Mélanie	Oui	Oui	Oui
						Amina	Oui	Oui	Oui
						Sylvain		Oui	Oui

Tableau 5.11. Les enseignants novices de C1, C2 et C3 volontaires pour suivre le protocole

5.4.3. Les enseignants novices des études de cas

En 2018-2019, j'ai mené une étude qualitative avec quatre enseignants novices à trois stades différents de leur carrière : deux PS (Cécilia et Dorine), une enseignante PS puis T1 (Marie), et un PS devenu T1 puis T2 (Antoine).

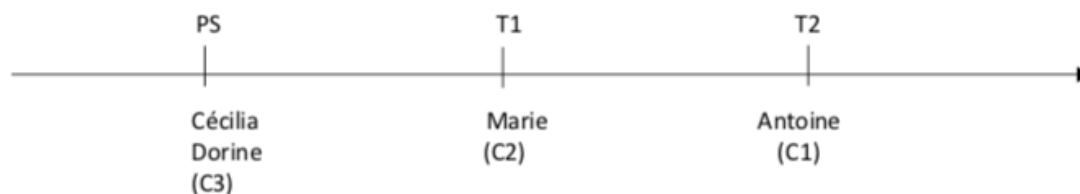


Figure 5.6. Enseignants novices des études de cas

Leur choix a été motivé par plusieurs critères. Initialement je voulais suivre un enseignant de chacune des trois cohortes durant trois ans (PS, T1 et T2), ce à quoi j'ai dû renoncer pour plusieurs raisons. Tout d'abord, cette recherche longitudinale impliquait la production de données sur le terrain pendant cinq ans, ce qui est peu compatible avec les exigences du doctorat. Par ailleurs, les diverses crises – sociale puis sanitaire – ne m'ont pas permis de poursuivre mon travail sur le terrain et donc d'obtenir des données filmées durant trois années successives pour un même enseignant. J'ai donc constitué un continuum en choisissant des enseignants différents à trois stades de leur début de carrière : en formation initiale (PS), l'année de leur titularisation (T1) et lors de leur deuxième année de titularisation. La formation initiale étant le point d'ancrage de mon travail, j'ai choisi d'analyser les discours de deux PS,

Cécilia et Dorine, dont les profils et motivations sont totalement différents (cf. tableau 5.12. ci-dessous, et 5.4.3.1). Afin d’avoir dans mon continuum un panel d’enseignants novices le plus représentatif possible de la réalité du terrain, j’ai opté ensuite pour deux enseignants de sexe différent, dont une enseignante plus âgée, en reconversion professionnelle.

Prénom	Cohorte	Statut	Sexe	Age	L1	Diplôme obtenu ou en cours	Affectation	Classes	Modalités expérimentées	Corpus obtenu	Intérêt du participant
Cécilia	C3	PS	F	23	Français	En MEEF 2	Lycée de Seine-et-Marne	2ndes	Questionnaire	Données anonymes	Pour ses études (mémoire de master)
									E-JdBP	1372 mots	
									Vidéos de cours	03:40:00	
									EAC	02:03:12	
Dorine	C3	PS	F	23	Tamoul	A un master MEEF	Collège de Seine-et-Marne REP+	5è, 4è LV1, 4èLV2	Questionnaire	Données anonymes	Pour sa pratique professionnelle (en difficulté)
									E-JdBP	7233 mots	
									Vidéos de cours	03:40:00	
									EAC	03:48:01	
Marie	C2	T1	F	44	Français	A un master management Reconversion pro.	Collège de Seine-et-Marne	6è, 4è, 3è	Vidéos de cours	03:40:00	Pour sa pratique professionnelle
									EAC	02:47:54	
Antoine	C1	T2	H	25	Français	En master 2 MEEF	Collège de Seine-et-Marne REP+	5è, 4è LV1, 3èLV1, SEGPA	Vidéos de cours	03:40:00	Pour son développement personnel
									EAC	01:33:51	

Tableau 5.12. Présentation synthétique des quatre enseignants des études de cas

5.4.3.1. Les PS : Cécilia et Dorine

- Cécilia

En 2018-2019, Cécilia, âgée de 23 ans, est étudiante en master 2 MEEF dans une université d’Ile de France et à l’ESPE de l’académie de Créteil, où elle a, l’année précédente, validé sa première année de master. Elle a été admise au CAPES d’anglais en juin 2018, elle est donc PS (C3) à la rentrée 2018, affectée à mi-temps dans un lycée de Seine-et-Marne où elle enseigne à 3 classes de 2^{nde}. Elle est de langue maternelle française.

Elle accepte en décembre de tenir un journal de bord en ligne, d’être filmée en cours et de participer à des EAC. Ces expérimentations l’intéressent car elle est engagée dans un travail réflexif dans le cadre de son mémoire de master 2 MEEF.

- Dorine

En 2018-2019, Dorine, âgée de 23 ans, est PS (C3) à l'ESPE de l'académie de Créteil. Elle a obtenu le CAPES d'anglais en juin 2018 après avoir validé un master MEEF porté par l'ESPE de l'académie de Paris et une université parisienne. Pour son année de stage elle a été affectée à mi-temps dans un collège de Seine-et-Marne en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) et enseigne à des classes de 5^e, 4^eLV1 et 4^eLV2. Elle est née en France et sa langue maternelle est le tamoul.

Elle a accepté en décembre 2018 de tenir un journal de bord en ligne et se dit intéressée par les captations vidéo de ses cours et les EAC, car selon elle, ses classes de REP sont difficiles et elle rencontre des difficultés de gestion de classe. Elle voit dans ces EAC la possibilité de s'observer et de mieux comprendre la nature de ses difficultés.

Elle a passé six mois à Londres en 2016, en tant qu'assistante commerciale dans une agence immobilière, dans le cadre de sa licence Anglais-Économie-Gestion.

5.4.3.2. L'enseignante PS puis T1 : Marie

En 2018-2019, Marie, âgée de 44 ans est T1 (C2) dans un collège d'une ville cossue de Seine-et-Marne. Titulaire d'un master en Management et travaillant dans le secteur privé, Marie a choisi de quitter son emploi en 2017 pour se reconvertir dans l'enseignement secondaire, reconversion professionnelle désirée et mûrement réfléchie. Elle a obtenu le CAPES d'anglais en juin 2017 et a effectué son stage de formation initiale à mi-temps dans le lycée de centre-ville de la commune où elle a par la suite été titularisée. Marie s'est portée volontaire pour participer à mes recherches en 2017-2018 par curiosité et avec enthousiasme, « pour aider ». Elle a alors tenu un journal de bord en ligne en tant que PS, a été filmée avec une classe de 2nde et a participé à un EAC. Elle a accepté de poursuivre les expérimentations en tant que T1, à l'exception de la tenue du journal de bord qu'elle jugeait trop chronophage. En tant que T1 en collège, elle avait des classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème}. Elle a vécu et travaillé 7 ans à Londres de 1998 à 2005.

5.4.3.3. L'enseignant PS devenu T1 puis T2 : Antoine

En 2018-2019, Antoine, âgé de 25 ans, est T2 dans un collège classé en Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+) en Seine-et-Marne. Étudiant en M1 MEEF dans une académie du sud de la France, il a obtenu le CAPES en juin 2016, et a été affecté dans

l'académie de Créteil. Il a alors été étudiant en master 2 MEEF dans une université d'Ile de France et à l'ESPE de Créteil, tout en étant PS dans un collège cossu du sud de la Seine-et-Marne. Il a alors accepté, par curiosité, de faire partie de la première cohorte (C1) de ma recherche et a tenu un journal de bord audio. En 2017-2018, il a poursuivi sa collaboration et je suis allée le filmer dans l'établissement REP+ de Seine-Saint-Denis où il avait été affecté en tant que T1. Je suis retournée le filmer et faire des EAC en 2018-2019 dans le nouveau collège où il avait obtenu sa mutation. Cette année-là il avait des classes de 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} ainsi que des classes de SEGPA.

Il a fait un séjour Erasmus à Birmingham en 2013-2014.

5.5. Conclusion

Cette recherche articulée en trois phases, alliant successivement la recherche exploratoire, la recherche action et la recherche interventionniste, s'inscrit dans un cadre éthique rigoureux. En tant que formatrice connue des enseignants, j'ai dû construire et expliquer aux participants mon positionnement de chercheuse, point essentiel pour conduire une recherche efficace dans un climat de confiance à toutes les étapes des expérimentations menées. Une observation stricte du RGPD m'a permis d'agir dans le plus grand respect des personnes et de leur intégrité. Si un éclairage sur mes intentions et le traitement des données personnelles a été nécessaire en amont des questionnaires, il a également été indispensable de fournir des informations aux participants dont l'image, la voix et le contenu du message seraient captés pour obtenir leur consentement. En effet, il ne s'agit pas uniquement de capter l'image d'une personne – son identité personnelle (Dubar, 1991) – mais de recueillir celle de son identité professionnelle (Dubar, 1991) en construction, soit l'image d'un individu en activité à un stade de sa carrière où il tâtonne et fait des erreurs dans ses choix. Il en est de même dans les journaux de bord dans lesquels l'enseignant dépose ses émotions et expériences. Accepter de partager tout cela avec le chercheur passe également par un changement de posture chez le participant. Le glissement vers la recherche-action interventionniste se fait alors naturellement, indicateur du lien de confiance établi. En 2018-2019, dans le cadre de cette recherche interventionniste, quatre enseignants avec des profils très différents ont accepté d'être le point de focus de mon travail, d'être filmés dans quatre cours différents et de participer à des EAC.

Le chapitre 5 en bref

- * 3 phases pour cette recherche : phase exploratoire, phase compréhensive et phase interventionniste
- * Un corpus total constitué de 50 cours filmés (44h50) et de 48 EAC (28h54)
- * Cadre éthique rigoureux : consentement éclairé vertical (hiérarchie) et horizontal (répondants, participants, responsables légaux des élèves), respect du RGPD
- * Focus sur 4 participants à la recherche interventionniste en 2018-2019, dans le respect de leur anonymat : 2 PS, Cécilia et Dorine, une PS puis T1, Marie, un PS puis T1 et T2, Antoine. Un corpus de 3h40 de cours filmés pour chacun.

Chapitre 6. Méthode de production des données et d'analyse

Ce chapitre présente les différentes méthodes qui ont permis de produire des données et de les exploiter. Il s'intéresse donc aux outils générateurs de données que sont les questionnaires, les journaux de bord, les captations vidéo et des entretiens d'autoconfrontation (Clot, 1999), et présente leur conception/préparation en amont des expérimentations. Un point est également fourni sur les outils utilisés (logiciel Tropes et scénario EMOTAIX) ou créés (typologies, modèles) pour analyser les données.

Plan du chapitre

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">6.1. Corpus phase 1: un corpus exploratoire6.2. Corpus phases 2 et 3 : de la recherche compréhensive à la recherche interventionniste6.3. ConclusionLe chapitre 6 en bref |
|--|

6.1. Corpus phase 1: un corpus exploratoire

La première phase de ma thèse m'a permis de constituer un corpus exploratoire. Elle s'est tout d'abord appuyée sur un questionnaire élaboré sur Google Forms et envoyé de façon filée, lequel m'a permis de faire l'inventaire des émotions, de leurs éléments déclencheurs et de leur partage (Rimé, 2005), de quatre cohortes d'enseignants à différentes phases de leur carrière. Cette étape m'a fourni des résultats permettant une analyse quantitative. Puis des journaux en ligne ont été tenus par quelques PS volontaires des trois premières cohortes. Ces journaux m'ont fourni des données longitudinales, exploitables à la fois qualitativement, mais aussi quantitativement (recensement du lexique des émotions, calcul du nombre d'occurrences, ...).

Les paragraphes suivants présentent la conception de ces deux modalités de production de données ainsi que les outils mis en place pour les analyser.

6.1.1. Le questionnaire filé : réflexion et conception

La technique du questionnaire m'est apparu comme un bon moyen de commencer mes recherches. J'ai conçu mon questionnaire¹²⁶ pilote au tout début de la phase exploratoire de ma thèse afin de disposer d'un premier aperçu et de faire un état des lieux initial des émotions que les PS, T1, T5+ et Experts vivaient dans le cadre de leur profession, de ce qui déclenchait ces émotions. Je souhaitais aussi découvrir si les enseignants partageaient ces émotions, et le cas échéant, avec qui. Les travaux de Scherer, Wallbott et Summerfield menés en 1986, et portant sur le ressenti de la joie, de la tristesse, de la peur et de la colère, prennent appui sur un questionnaire distribué à grande échelle dans sept pays européens ainsi qu'en Israël. Les résultats du questionnaire axé sur ces quatre émotions ont fourni non seulement un grand nombre de données quantitatives, mais aussi un aperçu des différentes façons dont les répondants vivaient leurs émotions. L'ouvrage consacré à cette enquête m'a permis de construire le cadre méthodologique de mon questionnaire.

¹²⁶ Le questionnaire est consultable en annexe 1

6.1.1.1. Validité de la méthode

La méthode du questionnaire présente des avantages mais aussi des inconvénients et des limites dont le chercheur doit être conscient (Aebischer & Wallbott, dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 28). Les connaître permet de mettre en place des stratégies pour réduire les biais.

- Avantages

Selon Scherer (1986, dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 18-21), la méthode du questionnaire est adaptée aux recherches sur les émotions pour plusieurs raisons. Tout d'abord, de manière générale, le questionnaire s'avère être un outil pertinent pour démarrer une recherche car, si les participants sont nombreux, leurs réponses offrent un premier panorama sur la question posée. Ceci explique son utilisation fréquente en sciences sociales et comportementales, et notamment dans l'étude des émotions. Par ailleurs, dans cette dernière, le questionnaire serait plus efficace que l'entretien (Scherer, 1986, dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 18-19). Outre le gain de temps qu'il représente par rapport à des entretiens chronophages, l'anonymat des répondants peut être respecté, ce qui leur permettrait d'être plus en confiance et sincères dans les réponses qu'ils donnent.

- Inconvénients

Si les avantages sont nombreux, certains inconvénients sont également notables. Selon Scherer (1986, p. 21), les réponses aux questionnaires sont parfois biaisées car les participants aux enquêtes orientent leurs réponses pour garder la face (Goffman, 1974). Certains analysent la question et répondent en se projetant dans ce qu'ils pensent être la « bonne réponse », autrement dit la réponse attendue par l'institution et qui correspond aux attentes de celle-ci du « bon » enseignant. Des réponses stéréotypées ou formatées vont alors être faites:

We know that self-reports are subject to many artefacts such as response distortion due to ego-defence tendencies or social desirability effects. Furthermore, apart from such strategies designed to protect or enhance the self, it is known that self-reports are often affected by stereotypes, that is subjects reporting that they behaved in a way corresponding to their preconceptions about the response requirements in a specific situation. This presumably reflects the fact that common notions about the most likely response overpower the recall of the actual response. (Scherer, 1986, p.21)

Selon Scherer (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 21-22) et Aebischer et Wallbott (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 28), de nombreuses recherches demandent aux répondants de citer des épisodes émotionnels anciens, plutôt que de leur

demander de décrire ce qu'ils ont ressenti dans un passé très récent. Il leur est donc difficile de se remémorer les événements et de les citer fidèlement :

Even if people are willing to answer as faithfully as possible, are they really able to remember the required information? Indeed, the bigger the time lap between the event and the report of it, the more likely it is that the outcome is a rationalization and an interpretation: the event has been integrated in the meantime into the social reality of the individual who is likely to describe those items of the event that are more compatible with his own frames of reference. (Aebischer et Wallbott dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 28)

Pour finir, nous pouvons citer le problème lié à la verbalisation d'un épisode émotionnel. Aebischer et Wallbott (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 28-29) expliquent qu'une situation émotionnelle se caractérise par ses aspects subjectifs, cognitifs mais aussi non-verbaux et physiologiques. La verbalisation d'une de ces expériences pourrait altérer l'importance de certains points, par exemple dans les cas où aucun mot n'est disponible ou ne convient pour décrire les éléments de l'expérience, ce qui représente une des limites de la méthode du questionnaire : "with a questionnaire we collect subjective representations of emotional experiences mediated by the process of verbalisation, not an objective representation of emotional situations".

- Moyens à mettre en place pour éviter les biais

Afin de limiter les biais liés aux limites de la méthode du questionnaire, j'ai mis en place quelques stratégies. Tout d'abord, j'ai choisi de rendre anonyme la participation au questionnaire. En optant pour des pseudonymes, les participants ont pu répondre en toute confiance sans se sentir exposés. Comme il a été noté précédemment, certains répondants tendent à noter ce qu'ils pensent être la réponse attendue ou à proposer une réponse qui conforte leur égo. Je fais l'hypothèse que cette réaction correspond à une réaction de protection lors d'une situation inédite et donc lorsque le répondant remplit le questionnaire pour la première fois. Ayant choisi de faire remplir le questionnaire chaque soir pendant neuf jours, la répétition devait engendrer une routine amenant le répondant à se montrer plus spontané et à « baisser sa garde ». Pour éviter tout problème lié au souvenir des événements, j'ai demandé aux répondants de citer des épisodes émotionnels vécus le jour-même.

Pour finir, la mise en mots des épisodes émotionnels des répondants ne m'apparaît pas comme un biais à ma recherche car je ne m'intéresse pas à la description physiologique et non-verbale de l'émotion dans ce questionnaire. Seule l'émotion, la situation dans laquelle elle est apparue m'intéressent ici.

6.1.1.2. Conception du questionnaire

Le tableau ci-dessous résume les raisons qui m'ont amenée à concevoir un questionnaire et annonce les outils utilisés pour l'analyser, point qui sera abordé en 6.1.2.

	Modalité	Outils utilisés	Objectifs	Outils d'analyse
PHASE 1	Questionnaire filé : À compter de la dernière semaine de novembre, j'ai renvoyé le même questionnaire chaque soir pendant 9 jours ouvrés (3 semaines) aux PS, T1, T5+ et Experts volontaires. Ceux-ci l'ont donc complété 9 fois.	Google Form sur Google Drive, extractions Excel	Faire un état des lieux général des émotions, de leurs éléments déclencheurs et de leur partage (Rimé, 2005) sur une cohorte entière pour obtenir des résultats permettant une analyse quantitative (questions fermées, réponses à choix multiples) et qualitative (questions ouvertes)	Excel tableaux croisés dynamiques Élaboration de taxonomie des déclencheurs des émotions pour constituer des grilles d'analyse

Tableau 6.1. Phase 1 : objectifs du questionnaire et outils d'analyse

Le questionnaire adressé aux PS de la première cohorte (2016-17), a servi de pilote à tous les questionnaires suivants. Sa consigne, placée après le cadre éthique (cf. 5.3.3.2) étant la suivante :

Bonjour à tou.te.s,

Vous avez accepté de tenir un journal de bord chaque jour travaillé pendant trois semaines. Ceci ne vous prendra que quelques minutes quotidiennement.

Je vous enverrai la même page de journal de bord à compléter chaque soir et vous aurez à répondre chaque fois aux mêmes questions. Celles-ci vont porter sur les émotions que vous avez ressenties durant votre journée de travail (préparation des cours, temps dans l'établissement, cours, débriefings avec le tuteur.) Vous aurez à choisir ces émotions parmi les suivantes: joie, tristesse, honte, colère, culpabilité, peur, surprise et vous pourrez aussi ajouter d'autres de votre choix, si celles que vous avez ressenties ne sont pas dans la liste.

Vous devrez ensuite en sélectionner deux et préciser à quelles occasions vous les avez ressenties (les éléments déclencheurs). Vous noterez si vous en avez parlé avec quelqu'un et si oui, avec qui.

Je vous remercie de bien vouloir tenir compte des consignes suivantes:

- 1) Afin de respecter votre anonymat, vous choisirez un pseudonyme que vous utiliserez à chaque fois afin que je puisse suivre vos réponses sur les trois semaines.
- 2) Répondez et rédigez avec sincérité: votre rédaction est totalement anonyme.
- 3) Si vous avez eu un débriefing post observation avec votre tuteur/tutrice ce jour-ci, il serait intéressant qu'au moins une des émotions citées concerne ce moment.

Bien cordialement,

Marie-Claire LEMARCHAND-CHAUVIN

Figure 6.1. Questionnaire destiné aux PS de C1 (2016-17), consignes

- Le choix des émotions

Mon objectif étant de découvrir quelles étaient les émotions les plus saillantes chez les enseignants dans le cadre de leur travail, j'ai décidé de proposer aux répondants une liste d'émotions parmi lesquelles ils pourraient choisir. J'ai préféré citer des mots plutôt que de montrer des photographies à l'instar de celles d'Ekman (1972). En effet, comme le met en avant Scherer (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 30), ces photographies montrent des états émotionnels de fortes intensités qui peuvent ne pas correspondre aux émotions ressenties par les enseignants répondants dans le cadre de leur profession au

quotidien. Dans un premier temps j'ai pris la décision d'opter pour des émotions dites « de base » car celles-ci sont connues de tous. Ceci m'a amenée à consulter les listes présentes dans le tableau 3.3. (cf. 3.3.4.1). J'y ai sélectionné les émotions faisant consensus entre les chercheurs, soit cinq communes à toutes les listes : **la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse**, que l'on retrouve, à l'exception de la surprise, dans le questionnaire de Scherer, Wallbott et Summerfield (1986). Il m'a semblé intéressant de proposer la surprise pour deux raisons. Tout d'abord, car elle est propre aux situations de découverte, et donc vraisemblablement caractéristique des enseignants novices. Par ailleurs, nous avons vu précédemment que la surprise est la composante de toute émotion (Plantin 2016, p. 129 cité en 3.3.4.4), et que ce sont les émotions suivant son émergence qui lui donnent sa coloration positive ou négative (Ekman et Friesen, 1975 cités 3.3.4.4). Choisir la surprise pourrait donc être une première étape pour les répondants dont la granularité émotionnelle est peu étendue. Ceux-ci, en développant ensuite leur réponse pourraient parvenir à décrire plus précisément leur ressenti.

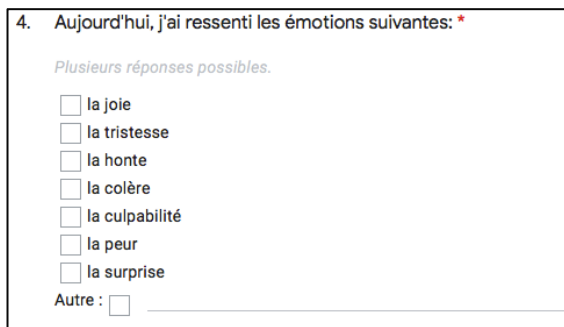
Si le dégoût fait partie de plusieurs listes, dont celles de Plutchik (1980), Tomkins (1980), Ekman (1992), et Oatley et Johnson (1987), j'ai choisi de ne pas l'intégrer à la liste des propositions. En effet, Cuisinier et Pons (2011, p. 1) précisant que « [...] toutes les émotions, mis à part le dégoût, sont déclarées être éprouvées dans le cadre de la scolarité », proposer cette émotion ne m'a pas semblé pertinent pour mon étude.

J'ai, en revanche, décidé d'ajouter à ma liste de propositions la honte et la culpabilité que l'on retrouve dans la liste d'Izard (1977) car ces deux émotions sont fréquemment citées par les PS dans le cadre de la formation.

J'ai donc proposé aux répondants de déterminer parmi ces sept émotions – **la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse, la culpabilité, la honte** – celle(s) qu'ils avaient ressenties dans la journée, et j'ai fait le choix de proposer une case « autre » afin de ne pas biaiser les résultats en ne proposant qu'un nombre restreint d'émotions, – ce que Jonczyk (2016) reproche à de nombreuses études. Les répondants ont donc eu la possibilité d'ajouter, sans limite, toutes les émotions de leur choix. En prenant cette décision j'étais consciente du fait que les réponses proposées allaient couvrir tous les champs de l'affect et aller même au-delà. En recourant à “*un sentiment de –*” (Plantin, 2011, p. 130, cf. 3.2.2), il est possible de générer des noms d'émotions et ainsi de combler des manques lexicaux. Nous avons vu que si la fatigue n'est pas une émotion, le syntagme « un sentiment de fatigue » en exprime une, ce qui est aussi le

cas de « un sentiment de vide » ou « un sentiment de mal-être ». Certains répondants y ont eu recours, d'autres en ont fait l'ellipse.

La capture d'écran ci-dessous, extraite du questionnaire, présente les émotions proposées.



4. Aujourd'hui, j'ai ressenti les émotions suivantes: *

Plusieurs réponses possibles.

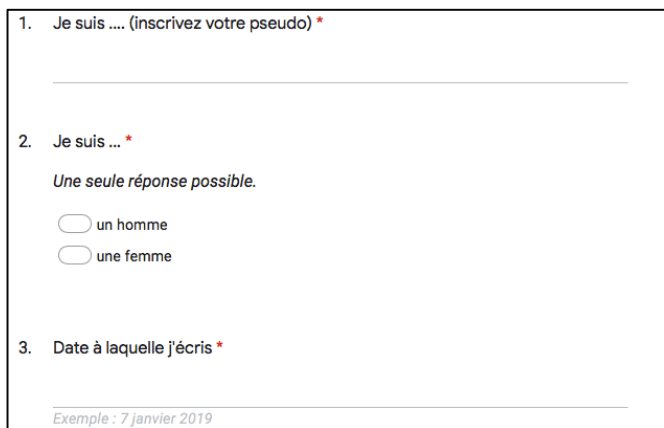
- la joie
- la tristesse
- la honte
- la colère
- la culpabilité
- la peur
- la surprise

Autre : _____

Figure 6.2. Extrait du questionnaire : les émotions

- Un format type « journal de bord » rempli au quotidien

J'ai souhaité donner à ce questionnaire un format proche de celui d'un journal de bord pour plusieurs raisons. Tout d'abord, je voulais que les PS se sentent dans un cadre bienveillant et qu'ils puissent ainsi répondre avec sincérité. Afin qu'ils se sentent impliqués et totalement acteurs de leurs écrits, j'ai opté pour des énoncés à la première personne (i.e : « je suis ... » plutôt que « vous êtes »), comme le montre l'extrait du questionnaire ci-dessous :



1. Je suis (inscrivez votre pseudo) *

2. Je suis ... *

Une seule réponse possible.

- un homme
- une femme

3. Date à laquelle j'écris *

Exemple : 7 janvier 2019

Figure 6.3. Extrait du questionnaire : un journal à la première personne

Par ailleurs, seul le format « journal de bord » pouvait expliquer ma requête d'entrées journalières – et donc mes envois. J'ai alors opté pour un envoi systématique chaque soir durant trois semaines pour les PS, ce qui correspond à neuf jours de présence en établissement devant élèves pour ces enseignants en alternance. Il m'a semblé que ce suivi constituait un bon compromis, suffisant long pour révéler une tendance sans créer de lassitude chez les

répondants. De plus, la répétition engendrant une routine, ceci m'a semblé être une stratégie intéressante pour éviter les réponses stéréotypées (cf. 6.1.1.1). Seul un relevé quotidien de leurs émotions pendant une durée suffisamment longue pouvait me donner un aperçu représentatif de leurs ressentis. L'utilisation d'un pseudonyme m'a permis de suivre leurs réponses, et d'en établir un continuum, d'un jour sur l'autre. En effet, demander aux enseignants quelles émotions ils avaient ressenties dans le cadre de leur profession à un instant T représentait peu d'intérêt pour moi.

- Choix du type de questions

Comme dans tout questionnaire, j'ai eu la possibilité de choisir entre plusieurs types de questions. Comme le rappelle Scherer (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 32-33) il est possible de recourir à des questions ouvertes permettant aux répondants d'écrire ce qu'ils souhaitent avec leurs propres mots, des questions fermées offrant une liste de réponses parmi lesquelles les répondants doivent choisir, ou des échelles de notation (échelle de Likert, échelle numérique). Chacun de ces types de questions présente des avantages et des inconvénients. Les questions ouvertes donnent aux répondants une plus grande liberté dans leurs réponses. Pour Scherer (dans Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 33), "they may result in more representative situation descriptions in much more detail that can be obtained when using closed-answer alternatives or even rating scales". En revanche, certains répondants peuvent trouver plus difficile d'y répondre et le faire de façon si laconique que la réponse pourra difficilement être exploitée au risque de sur-interprétation. Par ailleurs, pour pouvoir être exploitées, les réponses aux questions ouvertes doivent être traitées via un système de codage, conçu spécialement. Celui-ci devra être testé, pour en valider la fiabilité. Quant aux questions fermées et aux échelles de notation, elles ne visent que des points très spécifiques, ce qui rend leur conception délicate et leur seul recours insuffisant pour couvrir un sujet d'étude.

J'ai donc choisi de combiner cases à cocher et questions ouvertes comme montré précédemment dans la figure 6.2 – dans laquelle le cas « autres » correspond à une question ouverte – ou dans la capture d'écran ci-dessous :

6. J'ai parlé de cet épisode émotionnel avec quelqu'un *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

7. Si oui, avec qui?

Figure 6.4. Extrait du questionnaire : cases à cocher et questions ouvertes

J'ai opté pour des énoncés lacunaires à la première personne afin d'encourager la narration et de renforcer la similitude avec un journal de bord, comme le montre l'extrait du questionnaire suivant, accompagné d'une consigne entre parenthèses visant à guider les réponses :

5. J'ai ressenti la première émotion à cette occasion ... (citez le nom de l'émotion et relatez la situation dans laquelle vous l'avez ressentie) *

Figure 6.5. Extrait du questionnaire : exemple d'énoncé lacunaire

J'ai terminé le questionnaire en proposant un espace d'expression libre facultatif.

14. Je note ici d'autres éléments que je souhaite communiquer (facultatif)

Figure 6.6. Extrait du questionnaire : type de questions (suite)

6.1.1.3. Choix de la période

Le premier questionnaire a été envoyé la troisième semaine de novembre 2016. Je n'ai pas délibérément choisi cette date, celle-ci coïncide avec le démarrage de la phase exploratoire de ma thèse après avoir été acceptée en doctorat. Si on examine cette date, on constate qu'elle correspond à la fin du premier trimestre du calendrier scolaire, moment où les enseignants remplissent les bulletins trimestriels des élèves, participent aux conseils de classes et à diverses réunions appelées communément « réunions parents-professeurs ». Il s'agit donc d'une période assez chargée, ce qui a pu avoir une incidence sur certaines réponses mais aussi sur le nombre de participants. Afin de ne pas créer de biais en changeant de période, j'ai renvoyé chaque année le questionnaire la troisième semaine de novembre.

6.1.1.4. Participants et biais possibles

Comme mentionné dans le chapitre 5 (cf. 5.4.1.), les répondants aux questionnaires correspondent à des cohortes d'enseignants à différents stades de leur carrière. L'ensemble de

la cohorte a reçu le questionnaire chaque soir et les enseignants volontaires y ont répondu bénévolement. Il est important de préciser que les participants n'ont pas été rémunérés, comme cela se fait dans certaines enquêtes, car ceci peut avoir une incidence sur le taux de réponses et sur le profil des répondants. Si une rémunération peut éviter certains biais, elle peut aussi en introduire. Selon Orne (1962, cité par Scherer, Wallbott & Summerfield, 1986, p. 35), certains répondants rémunérés se sentent obligés de répondre ce qu'ils imaginent être la bonne réponse attendue du chercheur, ce qui engendre des réponses stéréotypées et crée donc un biais.

Dans cette recherche, les tableaux 5.2. à 5.5. (cf. 5.4.1.) montrent que le taux de répondants, tous bénévoles, n'excède pas 60% chez les PS, puis décroît d'année en année. Outre le manque de temps mentionné, la difficulté à identifier ses émotions et à les exprimer a pu être un écueil rédhibitoire pour certains enseignants. Ceci a pu éliminer de mon analyse les personnes correspondant à ce profil, ne laissant principalement répondre que les enseignants ayant un intérêt personnel pour les émotions et l'introspection, et /ou ceux qui me connaissaient, ce qui peut constituer un biais. Ces incidences, difficilement évitables dans le cadre d'une recherche interventionniste, n'auront pas d'impact sur ce travail dont le but n'est pas tant de déceler des tendances générales que de contribuer à la formation des enseignants.

6.1.2. Le questionnaire filé : outils d'analyse

6.1.2.1. Analyse quantitative via Excel

En transférant sur un fichier Excel les résultats obtenus dans le questionnaire filé, j'ai pu analyser quantitativement les données. Le recours à des tableaux croisés dynamiques m'a permis de recenser et de classer les réponses aux questions à cocher/fermées (émotions, partage des émotions). Cette étape a mis en avant les informations les plus importantes : les émotions les plus saillantes (noms, nombre de citations, pourcentage d'occurrences par rapport au nombre total d'émotions citées) et leur partage. En revanche, le traitement quantitatif des questions ouvertes a nécessité une étape intermédiaire.

6.1.2.2. Élaboration d'un codage

Un des buts de ce questionnaire filé était de découvrir les situations professionnelles qui généraient les émotions les plus saillantes. Les questions ouvertes décrites en 6.1.1.2 ont été utilisées pour produire des données via des récits d'expérience. Si ceci limite les biais qu'auraient induit le recours exclusif à des questions fermées (cf. 6.1.1.1), cela introduit la

nécessité de coder ce corpus qualitatif afin de pouvoir l'exploiter quantitativement. Pour cela, je me suis appuyée sur des typologies existantes et présentées au chapitre 4 (cf.4.2.7 et 4.3.4), principalement axées sur les déclencheurs de la joie et de la colère. J'ai ainsi créé mes propres typologies pilotes, une pour les situations générant des émotions à valence positive, et une deuxième recensant les déclencheurs d'émotions à valence négative. Elles ont sensiblement évolué au cours de mes premières analyses, lorsque certains éléments récurrents ne figuraient pas dans le tableau initial (ex : le constat du travail accompli). Aux déclencheurs relevant des établissements ou de l'institution, des élèves et des enseignants que l'on trouve dans la littérature citée précédemment, j'ai ajouté la possibilité de recenser ceux liés à la formation – initiale ou continue – car se former fait partie des missions des enseignants. Cette démarche dynamique, en phase avec la théorie ancrée (*grounded theory*) formalisée par Glaser et Strauss dans les années 1960, est fréquente dans le cadre des recherches action interventionnistes où les données font évoluer le cadre initial en un processus toujours dynamique.

La typologie ci-dessous combine en un seul tableau l'aboutissement des deux typologies pilotes. On trouve pour chaque déclencheur, une déclinaison négative (à gauche) et une déclinaison positive (à droite). À titre d'exemple, nous avons fait figurer pour chaque déclencheur, des émotions citées dans les questionnaires, ainsi que les épisodes émotionnels qui s'y rapportent. Sur la première ligne, on constate que les conditions matérielles en établissement peuvent déclencher des émotions. Celles-ci seront négatives (ex : frustration ici) si les conditions sont mauvaises et que le matériel défaille, ou positives (ici apaisement) si les conditions sont bonnes et que le matériel est performant.

Exemples de réponses	Émotions déclarées	Déclencheurs	Émotions déclarées	Exemples de réponses
Déclencheurs relevant de l'établissement (direction, collègues, parents d'élèves) ou de l'institution				
Quand l'ordinateur ne voulait pas s'allumer alors que la classe attendait que la vidéo commence	Frustration	Conditions matérielles <i>Mauvaises, matériel défaillant / bonnes, matériel performant</i>	Apaisement	Lors de l'heure de pause pendant laquelle je suis restée dans ma salle pour travailler seule dans le silence
Prise de conscience des implications du plan VIGIPIRATE au niveau de nos établissements	Peur	Contexte politique & décisions institutionnelles <i>Perturbant les habitudes / améliorant les habitudes</i>		Absence d'exemple
La fatigue, car les fins de semaines sont difficiles à cause de la formation principalement. On doit être aux champs et à la ville, on a beaucoup de travail	Fatigue	Charge de travail <i>Surcharge / charge normale</i>		Absence d'exemple

personnel et en plus de s'investir énormément pour nos élèves et nos cours on doit s'investir pour la formation, au final on finit les semaines sur les rotules.				
Quand je suis allé en parler avec la direction, j'ai l'impression de ne pas avoir été pris au sérieux.	Colère	Dimension relationnelle <i>Absence d'aide et de soutien / aide et soutien</i> <i>Retours négatifs / retour positifs</i> <i>Désaccord / partage</i>	Joie	Lorsque j'ai des problèmes avec les élèves mes collègues sont derrière moi et m'épaulent beaucoup
J'ai ressenti de la colère car j'ai voulu aider une collègue à retirer des graffitis sur une salle de cours que je lui avais laissé afin qu'elle ait accès au vidéoprojecteur et celle-ci ne m'a pas absolument pas remercié. Au contraire elle m'a uniquement accusé d'être responsable des graffitis en ayant laissé la porte arrière de la salle de classe ouverte. J'ai tellement de ressenti que je compte désormais la laisser se débrouiller seule pour trouver une salle de classe.	Colère		Joie	Bon moment en salle des profs + préparation du marché de Noël, un moment différent avec les collègues
Déclencheurs relevant des élèves				
Quand un élève ne voulait pas arrêter de bavarder	Colère	Comportement <i>Adapté / inadapté</i> <i>Violence / bonne entente</i>	Joie	Excellent comportement d'une classe
J'ai remarqué une altercation verbale (mais discrète) entre deux élèves, à propos d'une troisième élève. Après avoir demandé un des deux élèves de quoi il s'agissait (en fin de cours) il s'avère que l'autre élève (et d'autres dans la classe) se moquent régulièrement d'une (et de plusieurs) autres élèves.	Colère et tristesse			Absence d'exemple
En commençant à corriger les copies de l'évaluation d'aujourd'hui et de voir que dans chaque classe il y a encore quelques élèves qui n'y arrivent pas, <i>a priori</i> par manque de travail et d'investissement ; mais cela me questionne sur ma façon d'enseigner quand même.	Colère	Atteinte des objectifs <i>Échec / réussite</i>	Joie	Quand mes élèves ont été au-delà de mes espérances dans leurs productions orales.
Je m'investis pleinement dans la réussite de mes élèves. Donc j'étais très fâchée lorsque je me suis rendu compte que mes élèves n'avaient pas pris la peine de relire le cours qui était très concis même si je leur	Colère	Adhésion au projet <i>Absence d'implication / implication</i>	Joie	En voyant les élèves participer activement et comprendre le contenu du cours.

avais laissé du temps pour le faire.				
Absence d'exemple		Dimension relationnelle <i>Absence de reconnaissance / reconnaissance</i>	Joie	Lorsqu'une élève m'a apporté un cadeau en début d'heure
Absence d'exemple			Joie	Aujourd'hui j'ai ressenti de la joie car à la fin du cours une petite sixième m'a dit que pour l'année prochaine quand je serai dans un autre établissement elle déménagerait pour que je puisse lui faire cours. J'ai trouvé ça mignon et j'ai vu l'impact positif que je peux avoir et ça fait plaisir.
Déclencheurs relevant des enseignants				
Travail de groupe qui ne s'est pas passé correctement. Les élèves en ont profité pour bavarder et crier.	Colère	Conscience de l'agir professionnel <i>« Mauvais cours / « bon cours »</i> <i>Gestion difficile de l'imprévu / Gestion performante de l'imprévu</i> <i>Travail à faire ou inachevé / travail accompli</i> <i>Conscience de ses difficultés & erreurs / Conscience de sa progression</i> <i>Renoncement / Détermination</i>	Joie	Une heure intéressante avec un groupe classe dynamique et volontaire. Avancée lente mais stable et sûre. J'ai correctement orchestré mes documents, et ai pu expliquer différentes choses à l'aide de déductions et d'inter-corrrections.
L'élève était insolente et m'a affirmé n'être pas responsable. Je lui ai demandé de me suivre chez la proviseure, elle s'est montrée agressive et s'est enfuie de la classe. La scène s'est passée devant l'œil médusé de ma classe. Je me suis sentie bête de n'avoir pas mieux réagi.	Colère		Surprise	J'étais un peu prise au dépourvu par ma collègue de SES avec qui je suis en binôme face aux élèves de DNL qui pensait que j'avais préparé un article, alors que je pensais qu'elle s'en était chargé le matin. J'ai dû rebondir et être inventive. Finalement le cours s'est bien déroulé.
Quand je me suis aperçue du nombre de copies que j'allais devoir corriger ce week-end.	Fatigue		Soulagement	Les bulletins et les appréciations sont terminés. Une bonne chose de faite et c'est déjà ça de moins à faire.
J'ai ressenti de la colère avec une de mes classes de 4eme qui était complètement endormie aujourd'hui. Je n'ai pas pu avancer comme je le souhaitais. C'était laborieux. La participation en classe et donc la progression du cours étaient assurées par 5 élèves. Tout le reste ne suivait pas, rêvait parfois.	Colère		Surprise	Les élèves de ma classe difficile se sont mis au travail. En adoptant une posture plus directive et plus frontale, j'ai réussi à capter leur attention pendant une bonne partie du cours.
Je n'avais aucune envie de venir au lycée car ma semaine dernière a été difficile et il y a une classe que je n'avais pas envie de voir. Donc tristesse	Tristesse		Joie	Joie et pêche car en forme pour une grande journée (7h)

d'être affectée à ce point. Je suis en grosse période de démotivation. Je ne trouve plus trop de sens à mon métier, je trouve que notre hiérarchie ne nous soutient pas.				
Je m'interroge sur ma capacité à mettre les élèves au travail.	Culpabilité	Conscience de l'être professionnel <i>Doutes ou questionnement / Conscience de sa posture d'enseignant</i>	Joie	Aujourd'hui j'ai ressenti de la joie car j'étais contente de me retrouver devant mes élèves
			Joie	La joie d'enseigner et de parler anglais à mes élèves
Difficultés persistantes avec conjoint	Tristesse et colère	Événements d'ordre privé <i>Événements privés entravant l'agir / événements privés contribuant à la réussite de l'agir</i>	Joie	J'ai juste ressenti de la joie car j'ai passé un bon weekend j'ai profité de mes proches. J'ai dormi un peu et du coup cela a beaucoup d'impact sur mon humeur et ma façon d'être en classe. Il est important de se ressourcer et trouver du réconfort auprès des siens quand c'est possible.
Déclencheurs relevant de la formation				
À 10h nous n'avions toujours par de salle.	Colère	Conditions matérielles <i>Mauvaises, matériel défaillant / bonnes, matériel performant</i>		Absence d'exemple
Il y a trop d'évaluations.	Colère et fatigue	Charge de travail <i>Surcharge / charge normale</i>		Absence d'exemple
Absence d'exemple		Adhésion au projet <i>Absence d'implication / implication</i>	Joie	Formation: jeu de cirque, jeu d'enfants. Et c'était génial, joie d'apprendre plein de nouvelles choses et joie pendant les "jeux" proposés. De repartir avec les pistes attendues.
Absence d'exemple		Atteinte des objectifs <i>Échec / réussite</i>		
Absence d'exemple		Dimension relationnelle <i>Absence d'apport et de soutien / apports et soutien</i>	Joie	J'ai participé à un atelier avec le British Council pour enseigner le théâtre Shakespearien. Le formateur était très intéressant et les méthodes étaient et applicables à des classes même difficiles.
			Joie	Joie de retrouver ce petit groupe de personnes qui réfléchissent à leurs pratiques et souhaitent les améliorer.

Tableau 6.2. Typologie des éléments déclencheurs d'émotions à valences négative et positive, et liste d'exemples de situations

Les données ont été soumises à deux autres codeurs afin de vérifier le degré de concordance des résultats et d'en assurer ainsi la fiabilité. Ceci a été effectué avec la méthode Kappa¹²⁷ de Cohen (1960) qui évalue le degré de concordance des notations réalisées par deux évaluateurs.

6.1.3. Les journaux de bord : réflexion et conception

À la fin des trois semaines d'envoi des questionnaires filés – soit mi-décembre –, j'ai souhaité poursuivre le travail engagé sous forme d'étude de cas longitudinale. J'ai alors pensé qu'il serait intéressant de disposer d'un corpus d'écrits professionnels sur l'action (Guichon, 2009) reliés aux émotions. Ces écrits de type réflexif me permettraient d'observer l'évolution éventuelle des émotions des PS en lien avec la construction de l'identité professionnelle. Le choix du type d'écrit réflexif à mettre en place s'est alors posé.

6.1.3.1. Les écrits réflexifs

Il existe différents types d'écrits réflexifs (Guichon, 2009 ; De Cock, 2007 ; Berchoud, 2002). Guichon (2009, p. 238-239) en dénombre trois : le carnet de bord qui « correspond à un simple compte-rendu des événements », le journal intime qui rend compte « des événements mais sous un jour à dominante émotionnelle » et les récits de formation qui combinent description et émotions et dans lequel « les apprentis enseignants entreprennent réellement une analyse clinique de leur propre activité ». Parmi ces derniers on trouve le journal de conception, retour réflexif sur l'activité de conception d'un projet mené à terme (Guichon, 2009).

De Cock (2007) décrit trois dispositifs basés sur une démarche écrite réflexive, dont font partie le rapport de stage – « compte-rendu critique et personnalisé de l'expérience de stage [...] intégrant les outils et les réflexions utilisés dans le cadre d'un séminaire » (De Cock, 2007, p. 24) – et le portfolio ou portefeuille de compétences. Ce dernier, système d'évaluation des

¹²⁷ Le Kappa de Cohen (1960) « permet de chiffrer l'accord entre deux ou plusieurs observateurs ou techniques lorsque les jugements sont qualitatifs » (Bergeri, Michel & Boutin, 2002). Le calcul se fait selon la formule :

$$\kappa = \frac{\text{Pr}(a) - \text{Pr}(e)}{1 - \text{Pr}(e)}$$

$\text{Pr}(a)$ = proportion de l'accord entre les codeurs. $\text{Pr}(e)$ = probabilité d'un accord aléatoire.

Si accord total entre codeurs, $\kappa = 1$. Si désaccord total ou l'accord dû au hasard, $\kappa \leq 0$ (Landis & Koch, 1977).

apprentissages, est décrit par De Cock (2007, p. 24) comme un « document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif ». Le troisième dispositif est le journal de bord, « méthode de travail consistant à tenir, au fur et à mesure de leur déroulement, le relevé des activités accomplies, avec toutes les remarques pertinentes » (définition du dictionnaire Legendre, dans De Cock, 2007, p. 23), qui se caractérise par la régularité de son écriture, faisant « le lien entre le passé, le présent et l'avenir » (Bender, 1999, cité par De Cock, 2007, p. 23), et favorisant une posture réflexive. Selon De Cock, il existe différents types de journaux de bord, à vocations variées : le journal (de bord) intime, le journal autobiographique – « carnet centré sur la vie de la personne, laquelle va tenter de la comprendre, de l'évaluer, d'en tirer les apprentissages » (De Cock, 2007, p. 38) –, le journal de bord pédagogique ou professionnel, véritable outil de travail focalisé sur le vécu de la pratique, et le journal électronique qui se différencie des précédents par la nature de son support, l'ordinateur).

Berchoud (2002, p. 145-146) décrit le journal d'apprentissage, outil réflexif adossé à un cours dans lequel l'étudiant est placé en situation de grand débutant. Ceci permet à l'étudiant de mieux comprendre la situation des élèves afin de pouvoir s'y adapter (posture empathique).

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des différents écrits réflexifs mentionnés ci-dessus :

Nom du dispositif écrit	Caractéristiques	Partagé avec un tiers	Fréquence et durée de l'écriture
Carnet de bord	Simple compte-rendu des événements		Ponctuelle, quand le besoin se présente, ou régulière
Rapport de stage	Compte-rendu critique de l'expérience de stage des futurs enseignants (préparations de leçons et analyses rétroactives), intégrant apports théoriques vus en cours.	Oui : enseignant évaluateur	Ponctuelle
Portfolio	Portefeuille de compétences. Assemblage de travaux montrant efforts, progression et acquisition de connaissances et compétences. Encourage la réflexivité. Peut-être compilé en ligne.	Oui : enseignant(s) évaluateur(s)	Ponctuelle et continue
Récits de formation : ⇒ Journal de conception	Description + émotions ; analyse clinique de sa propre activité. Écriture à la première personne. Soumis à des consignes. Discours implicite ancré dans le contexte. Récit fragmentaire, disparate et protéiforme. Outil proche du	Oui. Généralement avec l'enseignant (évaluateur ou non) Oui. Généralement avec l'enseignant (évaluateur ou non)	Écrit transitoire Ponctuelle, quand le besoin se présente.

⇒ Journal d'apprentissage	brouillon (possibilité de revenir dessus, de le modifier). Écrit chronologique : indication des jours, des heures. Participe à la construction identitaire du professionnel. Format libre, peu de consigne. « Texte-pour-soi ». Objectif empathique : se mettre à la place des élèves pour pouvoir adapter son enseignement.	Avec l'enseignant accompagnateur	Inscrit dans la durée
Journal de bord professionnel	Cahier. Rédigé par une personne ou une équipe (je / nous). Focus sur la dimension professionnelle.	Avec l'enseignant accompagnateur	Régulière et continue
⇒ Journal pédagogique	Focus sur la pratique enseignante à tous les niveaux (préparations et corrections ; cours ; vie de l'établissement ; institution, etc.)		Régulière et continue
Journal intime	Format libre. Écriture à la première personne Compte-rendu à dominante émotionnelle des événements de la vie personnelle (dimension familiale, sentimentale, sociales, ...)	Non. Privé.	Régulière, voire quotidien
Journal autobiographique	Format libre. Écriture centrée sur sa vie personnelle dans un but réflexif	Non. Privé	Régulière
Journal de bord électronique	L'ordinateur remplace le papier et le clavier le stylo. Correspond à un des journaux décrits au-dessus.	Selon la nature de l'écrit	Régulier

Tableau 6.3. Synthèse des différents écrits réflexifs d'après Guichon (2009), De Cock (2007) et Berchoud (2002)

Dans le cadre de cette étude, le journal de bord tenu par les PS se rapproche de la description faite du journal pédagogique et revêt la caractéristique principale du journal de bord électronique, étant rédigé et partagé directement sur internet. Il s'agit donc d'un journal de bord pédagogique en ligne, que j'ai fait le choix d'appeler « e-journal de bord pédagogique » (e-JdbP) dans cette étude et simplement « journal de bord » avec les participants.

- Un écrit sur l'action : mais pour quoi faire ?

Pour Guichon (2009, p.236), écrire sur l'action via la tenue d'un journal de bord faciliterait la mise en place d'une posture réflexive et pourrait ainsi contribuer au développement des compétences professionnelles des PS. Il qualifie cet écrit de « brouillon du professionnel en devenir » car le journal de bord lui fournirait « les moyens de procéder à un retour sur l'action et transformer ainsi une simple pratique en une recherche sur la pratique » (Schön, 1994, p. 97) ».

De Cock (2007, p. 45-46) souligne également la valeur réflexive de cet outil. Elle y voit aussi un moyen de structurer sa réflexion permettant de faire des allers-retours entre la théorie et la pratique, ainsi qu'un facilitateur d'apprentissage une fois la dimension réflexive mise en place.

- Les objets d'écriture

Selon De Cock (2007, p. 42), les enseignants relatent des « expériences vécues en situation d'enseignement » dans leurs journaux de bord. Il s'agit principalement d'événements qui les ont marqués, qu'il s'agisse de succès ou d'échecs. Elle précise que « de ces expériences sont écrites les idées, les sentiments, les comportements, les valeurs, les croyances, les opinions du scripteur à propos d'une ou plusieurs thématiques choisies ou imposées, des réactions, des hypothèses, ou des explications ». De Cock (2007, p. 43) résume les objets d'écriture présents dans les journaux de bord des PS autour de deux actes, l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, et des acteurs de la situation et de leurs interactions.

1. Acte d'enseigner	Contenu	Concepts, modèles, exemples, ...
	Organisation	Planification Structuration Déroulement des activités Gestion du temps, ...
	Environnement	Matériel, lieu, ressources, ...
2. Acte d'apprendre	Conditions d'apprentissage	Motivation Concentration, ...
3. Acteurs	Enseignant	Attitudes : expression orale, déplacement, voix, ... Style d'enseignement, Sentiments, ...
	Elèves	Intérêts, Antécédents, Représentations, ...
	Interactions	Discipline Dynamique du groupe Relations professeur-élèves et élèves-élèves, ...

Tableau 6.4. Les objets d'écriture relatifs à l'acte d'enseigner, à l'acte d'apprendre, et aux acteurs (De Cock, 2007, p. 43)

Voyons maintenant comment le e-JdBP a été conçu pour cette recherche.

6.1.3.2. Conception et mise en place des e-journaux de bord de cette recherche

Le tableau ci-dessous résume les raisons qui m'ont amenée à concevoir un e-JdBP et annonce les outils utilisés pour l'analyser, point qui sera développé en 6.1.4.

	Modalités	Outils utilisés	Objectifs	Outils d'analyse
PHASE 1	E-journal de bord pédagogique écrit et/ou audio tenu par les PS, PSbis, T1 volontaires	Google Doc sur plateforme collaborative Google Drive ou fichier audio. Word pour transcrire les fichiers audio	Recenser et analyser les « émotions », et leur partage. Ce corpus peut servir de « témoin » aux entretiens d'autoconfrontation.	Typologie des émotions joie et colère, Tropes et son scénario EMOTAIX Adaptation de typologie des déclencheurs des émotions élaborée pour le questionnaire. Utilisation de la grille d'analyse adaptée Excel tableaux croisés dynamiques

Tableau 6.5. Modalités, objectifs et outils, phase 1

À la fin des trois semaines d'envoi des questionnaires filés – soit mi-décembre –, j'ai demandé aux PS de C1, C2 et C3 de me contacter s'ils acceptaient de tenir et de partager avec moi un e-JdBP dont l'objectif serait de faire part des épisodes émotionnels dans le cadre de leur quotidien professionnel. J'ai créé à chaque PS volontaire un fichier partagé (Google Doc) sur Google Drive pour leur permettre de rédiger tout en me rendant accessible le contenu de leur e-JdBP. Afin de ne pas rendre ce moment contraignant et chronophage, j'ai proposé aux PS de rédiger ou de s'enregistrer (fichier audio à déposer), ou de combiner les deux modalités.

- Les modalités d'utilisation du e-journal de bord pédagogique

Le titre du e-JdBP était pour chacun des participants : « Journal de bord de » suivi du prénom du futur scripteur, afin de créer un sentiment d'appartenance. La consigne a été volontairement sommaire et peu dirigiste, pour éviter de brider l'écriture, permettant ainsi au scripteur « de s'exprimer spontanément sur ce qu'il vit et de choisir le contenu en fonction de ses intérêts ». (Villeneuve, 1991, cité dans De Cock, 2007, p. 52). La consigne a été rédigée à la première personne, telle une entrée personnelle dans le journal :

Je relate (à l'écrit ou oralement) chaque soir dans mon journal les épisodes émotionnels positifs et négatifs les plus importants de ma journée de travail. Je précise si je les ai partagés avec quelqu'un et si oui, avec qui.

Cette consigne générale a été suivie de quelques précisions, inscrites dans une police à une taille inférieure :

Je n'oublie pas de mentionner la date.

Je peux écrire ou m'enregistrer (audio ou vidéo). Je peux aussi faire les deux quand cela m'arrange. Je peux m'exprimer autant que je le souhaite et de façon tout à fait libre dans le style qui me convient (phrases complètes ou simples notes, style familier ou non, etc).

Les épisodes émotionnels relatés concernent toute mon activité professionnelle (préparation des cours, mise en œuvre, relations élèves /collègues / direction / tuteur, travail avec le tuteur, co-observation, débriefing, etc.).

Ce journal ne sera partagé qu'avec Marie-Claire Lemarchand dans le cadre de ses recherches. Elle s'engage à garder ces données confidentielles.

À cette consigne, j'ai ajouté la roue de Plutchik (1980) en couleurs traduite en français afin de permettre au scripteur de disposer de repères le cas échéant.

- Regard du destinataire-chercheur et sur le destinataire-chercheur

De Cock (2007, p. 35) souligne l'importance d'établir un « climat relationnel sécurisant » entre le scripteur et le destinataire-chercheur et précise à l'attention de ce dernier la nécessité de mettre en place certaines règles :

- assurer une équité entre les apprenants,
- de garantir la confidentialité du contenu,
- d'installer un climat de respect,
- d'installer un climat de non-jugement.

Une fois la confiance établie, le participant scripteur ou oralisant peut s'impliquer dans son e-JdBP, sans toutefois oublier qu'il partage cet outil avec le chercheur. Guichon (2009, p. 241-243), rapporte avoir trouvé dans les journaux de conception des signes d'adresses directes au destinataire, principalement via l'utilisation du pronom personnel « vous », qui « instaurent un dialogue avec le futur lecteur ». Il ajoute que des allusions indirectes au destinataire peuvent aussi être trouvées, notamment par « le biais d'un vous impersonnel », ou par une adresse au support de lecture (i.e : « ces pages »).

6.1.3.3. Les limites du e-journal de bord pédagogique

Comme tout outil, le e-JdBP présente des limites. En effet, si certains PS y voient un bénéfice – la possibilité de construire une posture réflexive, de revenir en arrière sur ses écrits et de constater sa progression, mais aussi de mettre en mots des émotions et parvenir par ce

biais à s'en distancier – certains le considèrent comme une corvée (De Cock, 2007, p. 53) chronophage alors qu'ils se décrivent comme étant débordés. Par ailleurs, il est difficile pour certains de mettre leurs ressentis par écrit. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de laisser la possibilité à celles et ceux qui le souhaitaient de tenir un e-journal oral, ou d'alterner modalités écrites et orales.

6.1.4. Le e-journal de bord pédagogique : outils d'analyse

L'analyse des e-JdBP m'a permis de repérer les situations ou événements déclenchant la joie et/ou la colère, d'observer s'il existait une évolution des émotions joie et colère durant l'année de formation initiale et, le cas échéant, de repérer si celle-ci était liée à la mise en place de certains gestes professionnels. Pour faire cette analyse j'ai eu recours à plusieurs outils : la typologie de la joie et de la colère que j'ai établie au chapitre 4, le logiciel Tropes et le scénario EMOTAIX, la typologie des déclencheurs des émotions présentée ci-dessus en 6.1.2 (cf. tableau 6.2), et le modèle initié par Plantin (2011) permettant de reconstruire le script prototypique. Un tableau permettant de reconstruire le scénario pédagogique a été utilisé quand c'était nécessaire. Il sera présenté plus bas.

L'utilisation du logiciel Tropes et plus particulièrement du scénario EMOTAIX (cf. 6.1.4.1) combinée à une vérification manuelle ont rendu une analyse qualitative possible, tout en me fournissant des données quantitatives que j'ai pu exploiter en recourant à Excel. Le recensement des émotions les plus saillantes a permis de faire des statistiques et d'analyser leur possible concentration à une période donnée et leur potentielle évolution à un autre moment. Les paragraphes suivants présentent en détails les outils mentionnés ci-dessus.

6.1.4.1. Tropes et EMOTAIX

Les journaux de bord ont été soumis à l'analyse du logiciel d'analyse sémantique automatisé Tropes¹²⁸ et plus particulièrement au scénario EMOTAIX. Le logiciel Tropes a été créé en 1994 par Pierre Molette, chercheur associé du LERASS¹²⁹, travaillant sur l'analyse sémantique et les moteurs de recherche, et Agnès Landré, enseignante chercheuse en psychologie sociale à Paris 8, d'après les travaux de Rodolphe Gighlione, psychologue

¹²⁸ <https://www.tropes.fr>

¹²⁹ Laboratoire d'Études et de Recherches Associées en Sciences Sociales

français et directeur du Groupe de Recherche sur la Parole (GRP) de l'université Paris 8. Les atouts de Tropes sont grands et « résident dans sa très grande capacité à opérer une série d'analyses stylistiques, syntaxiques, sémantiques et à en donner des chiffrages, des représentations graphiques » (Piolat & Bannour, 2009, p. 663). Lorsqu'on soumet un texte à son analyse, on obtient des informations linguistiques, à l'instar de la « stylistique-rhétorique » (style argumentatif, énonciatif, descriptif ou narratif), des « catégories de mots » présentes – et recensées sous les appellations « verbes », « connecteurs », « pronoms personnels », « modalisations » et « adjectifs qualificatifs » – et sur les « thématiques » (univers de références). Au-delà des 300 000 classifications sémantiques présentes, on trouve plus de 20 000 univers de références permettant différents niveaux d'analyse. Piolat et Bannour (2009, p. 663-664) précisent :

Un univers de référence se présente comme un « concept », un « thème » qui rassemble des synonymes ou des termes conceptuellement proches. L'analyse de contenu est réalisable selon trois niveaux hiérarchiques : au niveau le plus fin de l'analyse sont identifiées les références utilisées, elles-mêmes regroupées de façon plus large dans les univers de référence 2, qui à leur tour, sont regroupés dans les univers de référence 1 correspondant au niveau d'analyse le plus global.

Piolat et Bannour, chercheurs au Centre de recherche en Psychologie de la Connaissance, du Langage et de l'Émotion (EA 3273) à l'université d'Aix-Marseille, ont conscience des nombreux atouts de Tropes mais aussi de ses inconvénients quant au recensement des émotions. En effet, avec ce logiciel « seuls les noms du lexique ciblés sont reconnus et pas les autres parties du discours » (Piolat et Bannour, 2009, p. 664). Par ailleurs, le lexique ciblé des émotions est réparti dans des différents univers de référence (ex : comportement et sentiments) qui ne sont pas en accord avec leur choix pratiques d'organisation, ni avec leur cadre théorique ancré notamment dans les travaux de Plutchik (1980, 2000), Feldman Barret et Russel (1999), Rimé (2005), et Scherer (2001, 2005). En 2008, ils enrichissent Tropes en créant leur propre scénario qu'ils intitulent EMOTAIX¹³⁰ – acronyme issu de EMOTION et de AIX-en-Provence.

Il nous a semblé important de collecter les termes traduisant les différents états affectifs (humeurs, dispositions émotionnelles, postures interpersonnelles, émotions

¹³⁰ Pour plus d'information sur EMOTAIX, voir la citation longue de Piolat & Bannour (2008, p. 20-21) en annexe 7

esthétiques) tels qu'ils sont définis par Bernard Rimé (2005) ou Klaus Scherer (2005), sans nous limiter aux seules émotions modales (Piolat & Bannour, 2008, p.20-21) Riche de plus 2000 référents, EMOTAIX « permet d'identifier, de catégoriser et de comptabiliser automatiquement le lexique de l'émotion contenu dans des textes produits par oral ou par écrit, quels que soient leur longueur et leur nombre de mots » (Piolat & Bannour, 2009, p. 655) selon sa dimension hédonique – plaisir vs déplaisir. Il recense le lexique émotionnel présent dans un corpus en tenant compte de trois aspects : sa valence (positive ou négative), son usage, propre ou figuré, sa nature.

Le scénario EMOTAIX de Piolat et Bannour est particulièrement pertinent dans le cadre de cette recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le cadre théorique d'EMOTAIX correspond à celui que j'ai choisi pour ancrer mon travail. En effet, on y retrouve les émotions présentes dans les modèles multidimensionnels de Plutchik et de Scherer, ainsi que les listes d'émotions émanant des dictionnaires et des typologies élaborés par des chercheurs que j'ai cités dans le chapitre 4. On trouve également, comme on peut l'observer dans la roue des émotions ci-dessous, une répartition des émotions par valence positive ou négative, ainsi que trois catégories englobant les émotions difficilement classables automatiquement et nécessitant une vérification par le chercheur : « surprise », « impassibilité » et « émotions non spécifiées » (Piolat & Bannour, 2009, p. 691).

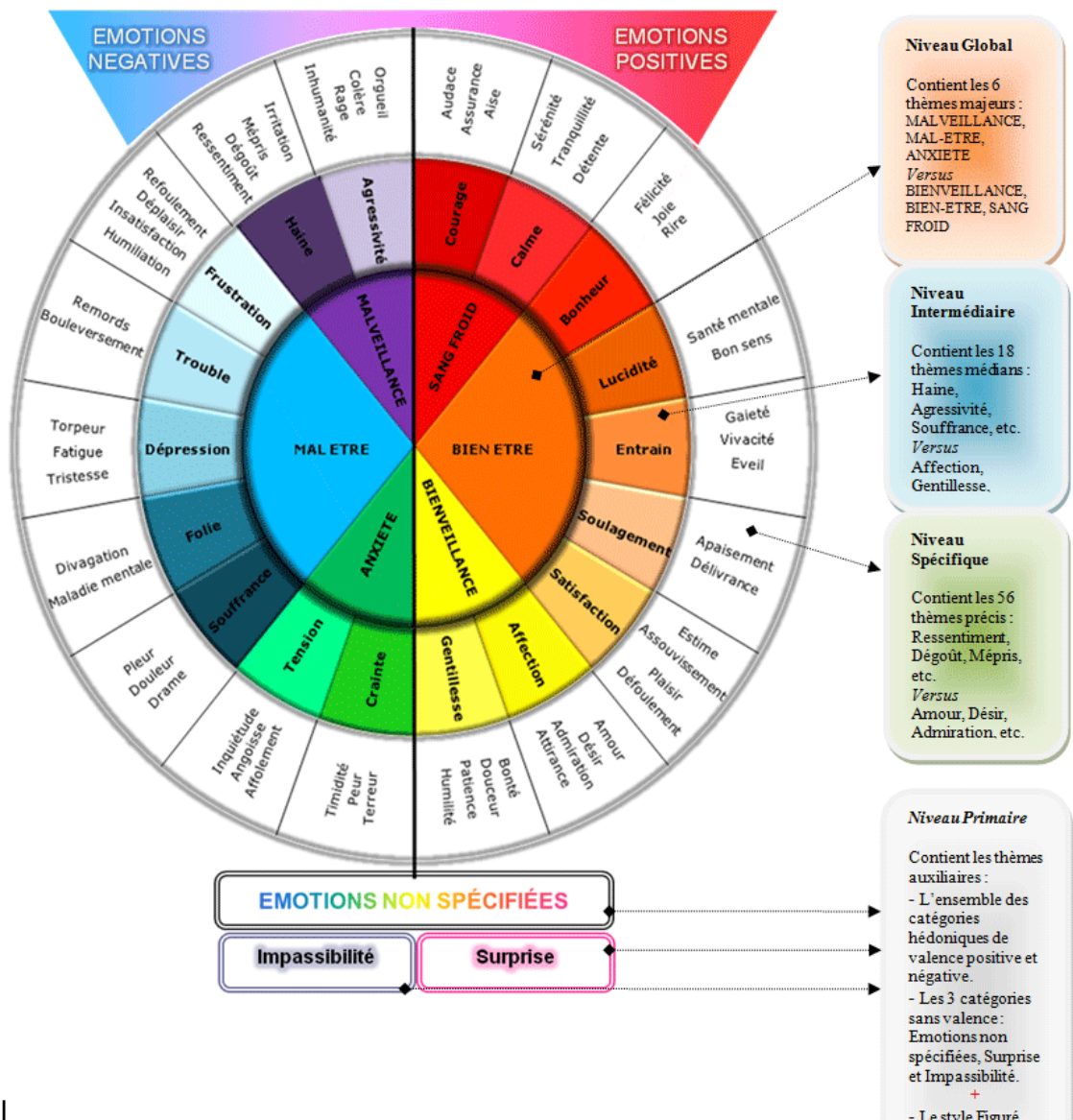


Figure 6.7. Représentation de l'organisation du lexique de l'émotion et de l'affect sous forme de roue (publiée sur le site du Centre de Recherche en Psychologie de Connaissance, du Langage et de l'Émotion, EA3273, d'Aix Marseille Université)

Les catégories « émotions négatives » et « émotions positives » comprennent chacune 3 supra-catégories qui s'opposent : « malveillance », « mal-être », « anxiété » *versus* « bienveillance », « bien-être », « sang-froid ». La supra-catégorie « malveillance » comprend les thèmes « haine » et « agressivité ». « Haine » se décline avec les sous-catégories suivantes : « ressentiment », « dégoût », « mépris », « irritation » et « agressivité » avec « inhumanité », « rage », « colère », « orgueil ». Dans la mesure où les émotions parentes de la colère, dont la rage fait partie, sont le point de focale de cette recherche, la supra-catégorie

« malveillance » sera particulièrement analysée, tout comme le « mal-être » et sa sous-catégorie « frustration » dans laquelle entrent « insatisfaction » et « déplaisir ».

La catégorie « impassibilité » est sans valence. Elle permet de regrouper des termes comme « impavidité, imperturbabilité, de marbre, etc. ». Selon Piolat et Bannour (2009, p. 680-681) :

Les termes de cette catégorie ne doivent pas être confondus avec ceux qui permettent de traduire des sensations peu intenses comme somnolence, torpeur et dont la valence est indiquée par le CNRTL. Les termes de la catégorie « Impassibilité » ne sont pas associés à un plaisir ou un déplaisir.

Les trois catégories « surprise », « impassibilité » et « émotions non spécifiées » sont particulièrement intéressantes car elles font écho à des difficultés et interrogations auxquelles j'ai été confrontées à l'instar du choix de la valence de la surprise, de l'absence de valence, et du cas des termes « polysémiques sur le plan émotionnel » et « porteurs non pas d'un sens propre et d'un sens figuré, mais de plusieurs sens propres », dont l'adjectif « fier » fait partie (Piolat & Bannour, 2009, p. 678). La catégorie « émotions non spécifiées » est un espace de stockage des émotions pour lesquelles l'automatisation a échoué et qu'il faudra examiner une à une en tenant compte du contexte. La capture d'écran ci-dessous donne un aperçu d'« émotions non spécifiées » détectées dans l'eJdBP que Marie (C2) tenait durant son année de stage.

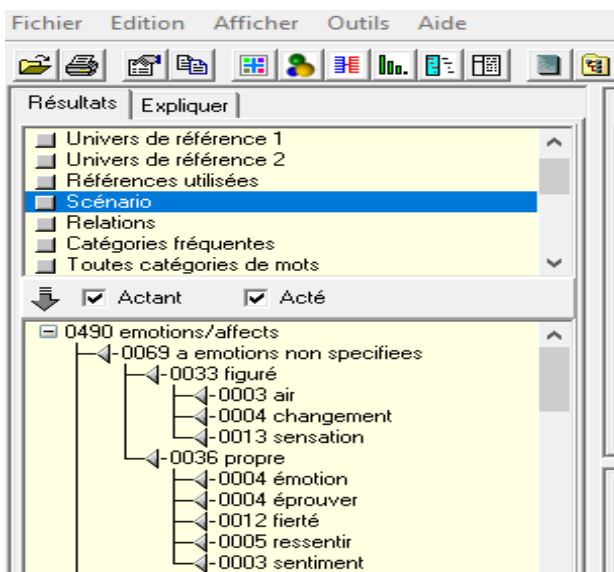


Figure 6.8. Exemple d'«émotions non spécifiées» répertoriées par EMOTAIX

On y retrouve notamment la notion de fierté, et les termes « émotion » et « sentiment » dont la valence ne pourra être définie qu'en recourant à une vérification manuelle.

6.1.4.2. Vérification manuelle

La vérification manuelle s'est avérée essentielle pour pouvoir affiner, ajuster ou corriger les analyses proposées par EMOTAIX et ainsi éviter les biais. J'ai tout d'abord dû – comme cela a également été le cas pour l'exploitation des questionnaires – décider par moi-même de la valence (positive, négative ou neutre) de la surprise en analysant le contexte, et notamment les occurrences de collocations avec les adjectifs « agréables », « bonne » ou « désagréables », « mauvaises ». J'ai également dû être attentive aux « opérations de 'négativisation' par lesquelles un item lexical nie ou inverse la signification d'un autre item lexical ou d'une construction » (Piolat & Bannour, 2009, p. 689), et donc aux usages fréquents des formes suivantes :

adverbes (ex. ne... pas, non) ; adjectifs (ex. aucun, nul) ; pronoms (ex. rien, personne) ; prépositions (ex. sans) ; conjonctions (ex. ni) ; préfixes (ex. in-, non-, a-) ; substantifs possédant une valeur sémantique négative intrinsèque (ex. carence) ; des propositions à valeur modale (ex. « ce n'est pas que », « il est faux de dire que ») (Piolat & Bannour, 2009, p. 689)

Outre les cas de négativisation, il a été nécessaire de mesurer l'influence des modalisateurs à l'instar de « très », « beaucoup », « vraiment », « un peu » sur l'expression des émotions. En effet, à leur contact celles-ci peuvent être atténuées ou amplifiées.

Un autre point de vigilance a concerné les occurrences d'ironie qu'EMOTAIX ne détecte pas et interprète au premier degré, listant dans ses résultats l'émotion contraire à celle entendue par le scripteur. À titre d'exemple, lors de l'analyse du e-journal de bord de Sébastien (PS de C1), EMOTAIX a référencé dans « amour » l'expression ironique « ma tutrice bien-aimée » que l'enseignant utilise fréquemment pour faire allusion à celle qu'il déteste. Effectuer une seconde lecture fine est essentielle afin de ne pas biaiser les résultats, notamment dans le cas d'un scripteur coutumier de ce type de figure de style, ou d'expressions complexes et de sous-entendus.

Une fois cette deuxième étape passée, j'ai eu recours aux typologies de la colère (cf. tableau 4.17) et de la joie (cf. tableau 4.32) afin de vérifier qu'il y avait bien adéquation entre le repérage de Tropes et les dictionnaires.

Afin de faciliter l'analyse manuelle, EMOTAIX génère un fichier Excel modifiable et Piolat et Bannour fournissent le fichier pdf suivant :

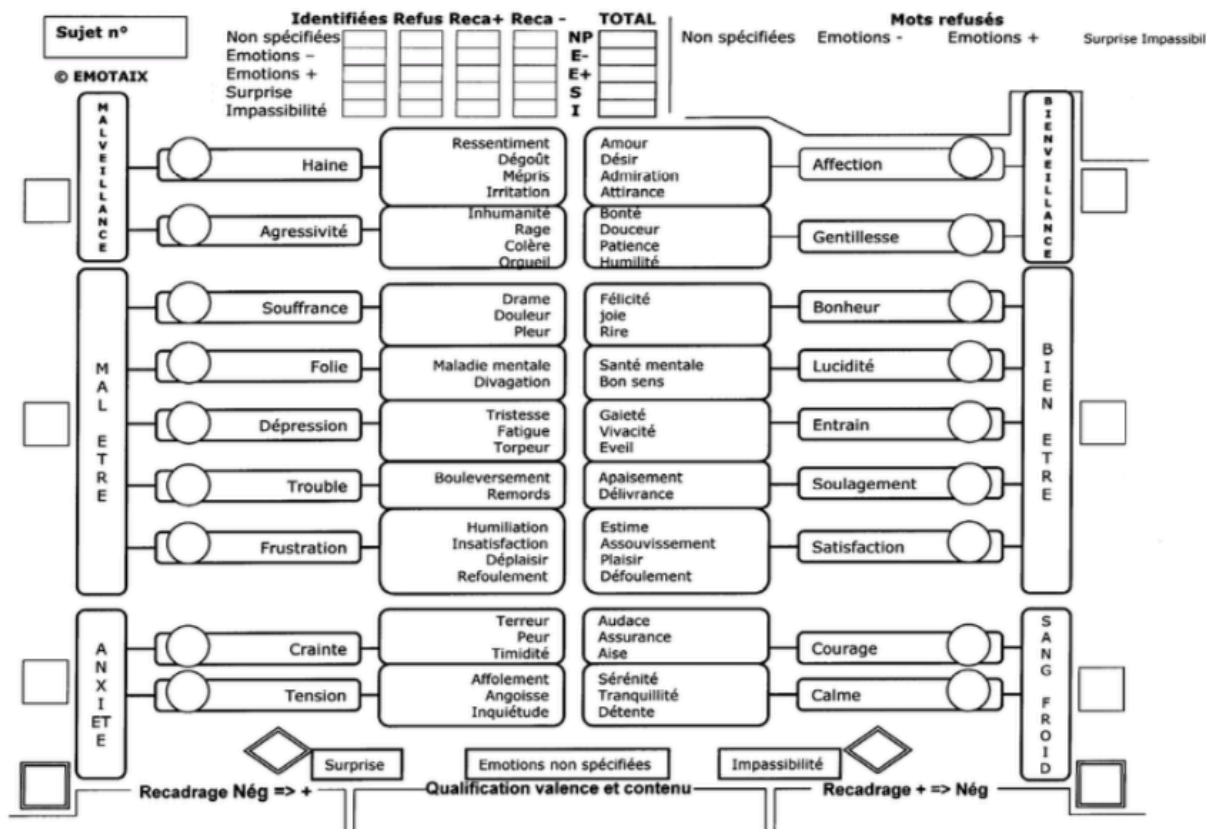


Figure 6.9. Modèle de classement des émotions, EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2008)

L'analyse d'une partie de ces données a été soumise à un autre codeur et la validité établie par le calcul du Kappa de Cohen (1960)

6.1.4.3. Reconstitution du script prototypique

Selon Plantin (2011), l'émotion a sa source dans une situation. Elle est liée à une disruption et naît lorsqu'il n'y a plus adéquation entre le script prototypique construit – parfois prescrit par les règles culturelles et/ou les règles professionnelles). Tcherkassof (2008) définit le script prototypique comme « un ensemble de représentations mentales complexes ayant trait aux conditions déclenchantes (les antécédents), à une séquence comportementale, à des sensations physiologiques, à des conséquences ». Elle précise que « ces représentations mentales s'organisent de façon cohérente au sein de chaque catégorie d'émotion, et chaque catégorie d'émotion correspond à un ensemble de représentations qui lui sont spécifiques ». Afin de reconstruire le script prototypique des situations de classe vécues par les enseignants (cours ou phase du cours), j'ai conçu une grille prenant appui sur les déclencheurs d'émotions à valence positive présents dans la typologie (cf. tableau 6.2) présentée plus haut en 6.1.2.2.

Critères relevant de l'établissement (direction, collègues, parents) ou de l'institution
Conditions matérielles Bonnes conditions de travail, matériel performant
Contexte politique & décisions institutionnelles Amélioration des habitudes
Charge de travail Charge normale
Dimension relationnelle Aide et soutien Retours positifs Partage
Critères relevant des élèves
Comportement Comportement adapté Bonne entente entre les élèves
Adhésion au projet Implication
Atteinte des objectifs Réussite
Dimension relationnelle Reconnaissance Connivence avec l'enseignant
Critères relevant des enseignants
Conscience de l'agir professionnel « Bon cours » Gestion performante de l'imprévu Travail accompli Conscience de sa progression
Conscience de l'être professionnel Conscience de sa posture d'enseignant
Évènements d'ordre privé Contribution à la réussite de l'agir

Tableau 6.6. Critères pour la reconstitution des scripts prototypiques enseignant

Ainsi, on peut créer différents scripts. Celui du « bon cours » peut être décrit ainsi : Un cours dans lequel les élèves se comportent bien (*critères relevant des élèves > comportement > comportement adapté*), sont participatifs, motivés (*critères relevant des élèves > adhésion au projet > implication*) et en réussite (*critères relevant des élèves > atteinte des objectifs > réussite*). Un cours dans lequel il y a une bonne ambiance, tant entre les élèves (*critères relevant des élèves > comportement > bonne entente entre élèves*) qu'avec l'enseignant (*critères relevant des élèves > dimension relationnelle > connivence avec l'enseignant*) Les conditions matérielles sont bonnes, avec un matériel performant (*Critères relevant de l'établissement > conditions matérielles > bonnes conditions de travail, matériel performant*). L'enseignant, bien ancré dans son rôle (*Critères relevant des enseignants > conscience de l'être professionnel > Conscience de sa posture d'enseignant*), mène à bien les activités, fait

ce qu'il a prévu (*Critères relevant des enseignants > conscience de l'agir professionnel > « bon cours »*) et sait gérer avec efficacité les événements imprévus (*Critères relevant des enseignants > conscience de l'agir professionnel > gestion performante de l'imprévu*).

À partir de ce modèle on peut recréer le script du bon élève ou élève idéal, le script du bon enseignant, de l'établissement idéal, etc. Dès lors que la réalisation de ce script est contrariée, l'émotion surgit. On pourra alors l'analyser avec le modèle de Plantin (2011), ci-dessous.

Parallèlement, j'ai utilisé le modèle « Qui éprouve quoi et pourquoi ? » de Plantin (ci-dessous, tableau 6.7.). « Pourquoi ? » interroge sur les raisons des émotions (Plantin, 2011, p. 233), et notamment de la colère et de la joie dans le cadre de cette recherche. Ceci permet de reconstituer via l'analyse du discours,

[...] l'émotion 'par l'amont' en rapportant la situation sous telle description qui en fait un stimulus émotionnel. Il s'agit alors de déterminer la structure de ce discours, les traits argumentatifs l'orientant vers telle émotion spécifique. [...] L'émotion n'est compréhensible (*accountable*) que dans la mesure où ses antécédents sont rapportés – en d'autres termes, dans la mesure où elle est argumentée. (Plantin, 2011, p. 234)

=> Quelle est l'émotion éprouvée ?	Nature de l'émotion : =>nommée explicitement =>manifestée /jouée linguistiquement ou paralinguistiquement => recours au diagnostic empathique (la nature de l'émotion sera justifiée ensuite par la convergence avec son expression et sa manifestation)
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?	Émotion justifiée par l'amont (description de la situation) =>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion colère ou joie L'émotion n'est compréhensible que si ses antécédents sont rapportés = si elle est argumentée.

Tableau 6.7. Schéma suivi pour reconstituer le script prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233-234)

Ces deux tableaux seront également utilisés pour analyser les données du corpus issu de la recherche interventionniste.

6.2. Corpus phases 2 et 3 : de la recherche compréhensive à la recherche interventionniste

Une fois la phase exploratoire achevée, ma recherche a pris une dimension compréhensive cédant peu à peu le pas à une recherche interventionniste. Durant les phases 2 et 3, je suis allée filmer les cours des enseignants novices afin de saisir « des comportements et des événements sur le vif » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 201-202). J'ai ainsi pu constituer un corpus nouveau, me permettant d'observer les manifestations extérieures –

physiques certes, mais prioritairement verbales – des émotions des enseignants novices, alors que jusque-là je ne disposais que des écrits *a posteriori* de leurs ressentis émotionnels. Ces captations vidéo ont servi de base aux entretiens d'autoconfrontation (EAC) qui ont suivi.

Les paragraphes suivants présentent la mise en place de ces deux modalités de recueil de données ainsi que les outils utilisés pour les analyser.

6.2.1. Les captations de cours : réflexion et organisation

6.2.1.1. Réflexion

Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 201-202) la captation vidéo permet « le recueil d'un matériau d'analyse non suscité par le chercheur et donc relativement spontané. La relative authenticité des comportements par rapport aux paroles et aux écrits ». Filmer un enseignant en cours permettrait de « saisir l'activité professionnelle dans son déroulement temporel et dans une partie de son ancrage contextuel » et ainsi « se muer en un objet manipulable à loisir » (Guichon, 2011, p. 3). Mollo et Falzon (2004, p. 532) soulignent également que les enregistrements vidéo sont des sources fiables et exhaustives, ce qui n'est pas le cas de prises de notes. Grâce à ce corpus, j'ai pu prendre connaissance du discours des enseignants novices lorsque ceux-ci n'étaient pas sous l'influence de leurs émotions – discours qu'on pourrait définir comme leur « norme » car conforme à leur constante thymique et donc non empreint de grandes émotions (Cosnier, 1994) –, puis observer et analyser leur discours sous l'emprise des émotions colère et/ou joie. Ces captations vidéo ont été transmises aux enseignants novices afin qu'ils les visionnent et choisissent au moins trois extraits durant lesquels ils avaient, pendant le cours, ressenti des émotions.

6.2.1.2. Organisation

- Emplacement

Pour réaliser ces enregistrements, je me suis présentée dans la salle de classe avant le début du cours afin de convenir, en accord avec l'enseignant, de l'endroit où j'allais m'installer. Il était important, tant pour l'enseignant que pour les élèves, que ma présence perturbe le moins possible le bon déroulement du cours et il fallait également que je respecte le droit à l'image, les parents d'élèves ayant accepté ou refusé que leurs enfants soient filmés. Nous avons donc convenu d'un endroit où je pourrais m'installer seule au fond de la salle et de l'angle utilisé pour filmer sans que certains élèves ne soient dans le champ de l'objectif et que leurs visages n'apparaissent sur la vidéo lors de déplacements ou s'ils se retournaient. Les

captations de cours ont été réalisées avec une tablette posée en plan fixe sur un bureau ou une chaise au fond de la salle de classe, dos aux élèves et face à l'enseignant. Le choix du plan fixe présente quelques contraintes. Il arrive en effet que l'enseignant sorte du champ lorsqu'il se déplace, ou que certains élèves ne soient pas visibles lors d'interactions. Lorsque ceci permettait de respecter le droit à l'image, j'ai occasionnellement changé l'angle de la tablette afin de pouvoir garder trace de certains échanges intéressants.

- Matériel

J'ai choisi de filmer avec une tablette Ipad (modèle Air Pro) pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'Ipad posé sur un bureau est plus discret qu'une caméra sur pied, ce qui est moins anxiogène pour les élèves. Par ailleurs, possédant plusieurs appareils Apple, la communication des données d'un appareil à l'autre est simplifiée et quasi-instantanée grâce à la technologie Airdrop, ce qui représente un gain de temps considérable. Je n'ai pas fait porter de micro-cravate¹³¹ à l'enseignant filmé afin qu'il ne soit pas contraint dans ses déplacements habituels. La qualité du son est par conséquent parfois insuffisante, mais on peut pallier ce problème *a posteriori* en recourant au logiciel de montage iMovie qui permet d'amplifier le son. Les enregistrements vidéo des cours ont été fractionnés en plusieurs segments d'une vingtaine de minutes afin de faciliter leur téléchargement sur le site de transfert de fichiers WeTransfer¹³², et ainsi permettre leur communication aux enseignants le soir même. Parallèlement aux captations vidéo, les échanges audios du cours ont été captés avec un enregistreur numérique Olympus afin d'avoir trace de la totalité du discours de l'enseignant durant son cours si un incident technique survenait lors de la captation vidéo. Ceci s'est avéré utile lors d'une captation vidéo d'un cours de Marie.

¹³¹ Le micro-cravate dont je dispose est filaire. La longueur du fil est un frein aux déplacements.

¹³² WeTransfer est un service de transfert de fichiers. Son utilisation est gratuite pour des fichiers inférieurs à 2 GO. <https://wetransfer.com>

	Modalités	Outils utilisés	Objectifs	Outils d'analyse
PHASES 2 & 3	Séquence d'observation filmée de séances de cours des enseignants novices (PS, PSbis, T1, T2)	Enregistreur numérique, tablette IPAD, iPhone pour la facilité de transfert de fichiers.	Disposer d'un matériau spontané. Ce corpus sert à faire un état des lieux du discours du novice sans émotion (= sa propre norme), puis sous l'emprise de l'émotion (colère/joie) afin de mesurer l'influence que les émotions colère et joie peuvent engendrer sur le discours. Ce corpus sert ensuite de déclencheur aux entretiens d'autoconfrontation.	Transcription Word des cours. Analyse des segments des scénarios de la colère et de la joie avec schéma élaboré à partir du modèle « Qui éprouve quoi ? » et « Pourquoi ? », de Plantin (2011) (cf. tableau 6.7)

Tableau 6.8. Phases 2 & 3 : objectifs des captations de cours et outils d'analyse

6.2.2. Les captations de cours : outils d'analyse

Ce corpus a été transcrit verbatim sous Word, et les segments choisis pour les EAC ont été transcrits avec le modèle de ICOR¹³³ de la base CLAPI¹³⁴, du laboratoire UMR 5191 ICAR de l'université Lyon 2, utilisé – notamment par Traverso et Plantin – pour analyser le discours en interaction.

Les épisodes émotionnels présents dans les vidéos et sélectionnés pour servir de base aux EAC ont été soumis aux outils déjà utilisés pour analyser les e-JdBP. Le script prototypique des épisodes de colère et de joie a été reconstitué avec la grille « Critères pour la reconstitution des scripts prototypiques enseignants » (cf. Tableau 6.6) et analysé avec le modèle « Qui éprouve quoi ? » et « Pourquoi ? » de Plantin (2011) (cf. tableau 6.7).

En parallèle, une grille permettant de reconstruire le scénario pédagogique lorsque cela s'avère nécessaire, a été élaborée en prenant appui sur les programmes officiels et le CECRL.

¹³³ http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

¹³⁴ Corpus de Langue Parlée en Interaction

Titre de la séquence	
Place de la séance filmée dans la séquence	
Thème général	
Tâche finale	
Entrée culturelle : Notion Problématique	
Séance filmée	
Documents et supports didactiques	
Objectifs ⇒ Objectifs linguistiques : <i>Objectifs lexicaux :</i> <i>Objectifs grammaticaux :</i> <i>Objectifs phonologiques :</i> ⇒ Objectifs pragmatiques	
Activité langagière dominante	
Reconstitution du déroulement du scénario pédagogique prévu de la séance du :	

Tableau 6.9. Grille de reconstitution d'un scénario pédagogique

En effet, le script prototypique – notamment celui du « cours suffisamment bon » – peut être contrarié s'il y a un décalage entre le scénario pédagogique (qui peut avoir été prescrit par le tuteur, ou la formation ESPE) et sa mise en œuvre effective. Ce scénario peut être défaillant dès sa construction, notamment parce qu'aucun état des lieux des pré-requis n'a été fait en amont et/ou parce que l'enseignant n'a pas prévu l'étayage à mettre en place pour (faire) atteindre les objectifs visés. Il peut être nécessaire de prendre appui sur l'EAC et, le cas échéant, sur le contenu de l'e-JdBP pour pouvoir remplir cette grille. Elle ne sera remplie que lorsque cela sera pertinent pour cette recherche.

6.2.3. Les entretiens d'autoconfrontation filmés : réflexion et organisation

Suite aux captations vidéo de cours, j'ai transféré aux enseignants les enregistrements afin qu'ils les visionnent et, dans le cadre de la recherche action interventionniste, je leur ai demandé de sélectionner trois segments durant lesquels ils se rappelaient avoir ressenti des émotions pendant le cours. Pour des raisons déontologiques, je n'ai pas orienté leur choix vers des émotions particulières ou vers un type de valence. En effet, il m'a semblé essentiel que les enseignants soient libres de leurs choix et qu'ils se sentent ainsi à l'aise et en confiance pour se confronter à leur image et à leur activité à mes côtés. La confiance qu'ils m'avaient accordée en acceptant de se livrer dans leurs e-JdBP avait été construite et acquise grâce à mon positionnement clair de chercheuse à leur égard. Cette confiance m'a été renouvelée lors des captations de cours, puis lors des EAC. Ainsi, plutôt que de choisir des moments durant

lesquels ils pouvaient se montrer à leur avantage, les participants ont tous sélectionné des segments où ils étaient le plus en difficulté. De mon côté, j'ai choisi trois segments, correspondant à des moments durant lesquels, selon mon l'hypothèse, l'enseignant avait ressenti de la joie ou de la colère. Ces six segments ont donné lieu à des séances d'autoconfrontation filmées.

6.2.3.1. Les entretiens d'autoconfrontation

Si la vidéo est utilisée comme medium de formation depuis le début des années 1970 (Guichon, 2011), son utilisation a connu un essor grâce aux psychologues cliniciens du travail et au développement des techniques d'entretiens d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; 2008). L'entretien d'autoconfrontation simple est une méthode qui permet à un sujet de se confronter à l'image de sa propre activité via une vidéo, et de commenter, analyser, cette situation de travail dans l'objectif de « réélaborer les significations de son expérience vécue » (Moussay & Flavier, 2014, p. 100). En se confrontant à son image, l'individu parvient à déconstruire et reconstruire « les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il y a à faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à refaire » (Clot, 2008, p. 215). Selon Moussay et Flavier (2014, p. 100), la spécificité de l'entretien d'autoconfrontation simple (EAC) réside dans :

l'établissement d'un dialogue centré sur l'activité réelle en classe et dont l'évolution échappe aux contraintes d'une situation traditionnelle d'entretien et d'enquête centrée sur des pratiques déclarées, autrement dit une parole rapportée qui fait fi de la subjectivité pourtant présente dans l'activité en classe (Saujat, 2002). L'entretien d'autoconfrontation présente ainsi l'intérêt de prendre en compte les données subjectives qui témoignent des significations que les sujets attribuent à leurs actions, dans la perspective de redonner aux acteurs les moyens de « reprendre en main » leur activité en classe en redonnant du sens à ce qu'ils font (Clot, 2008).

Dans le cadre de la didactique des langues, Cicurel s'intéresse aux EAC (2011, p. 249), modalité qui provoque « une mise en discours de la part du sujet placé face à son action afin de mieux comprendre quelle est la régulation de cette activité ». Leur but est de « donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voix du filmage » pour « produire un discours face aux séquences filmées. C'est donc [...] une énonciation sur une énonciation et il faut veiller à maintenir le lien avec le discours d'origine » (p.250). Pour Cicurel les impacts de l'EAC seront différents selon le degré d'expérience de l'enseignant (2011, p. 252) :

Comme le professeur n'est plus absorbé par les tâches d'enseignement, il reconstruit sa pratique et, à ce titre, il prend des distances vis-à-vis de l'action. S'il est novice dans le métier, il se met volontiers en question, il est particulièrement attentif à ce qui ne va

pas. Son répertoire est en construction, il s'appuie sur sa planification et se trouve facilement déstabilisé lorsque des événements viennent la déranger. L'enseignant plus expérimenté a tendance à adopter une *position d'expertise* par laquelle il énonce volontiers des normes de comportement en rapport avec une « idéologie éducative ».

Mollo et Falzon, (2004, p. 532) considèrent l'EAC comme un dispositif à visée réflexive, une activité métafonctionnelle car la verbalisation permettrait aux participants d'enclencher leur processus de réflexivité. Afin d'orienter cette verbalisation, j'ai choisi d'organiser des entretiens semi-directifs. J'ai pour cela conçu un questionnaire en m'appuyant sur les travaux de Korthagen (Korthagen, 1985, 1988 ; Korthagen & Kessels, 1999 ; Korthagen & al., 2001 ; Korthagen & Vasalos, 2005).

6.2.3.2. Le modèle ALACT de Korthagen

Le modèle ALACT – acronyme conçu à partir des premières lettres des phases de réflexion “Action”, “Looking back on the action”, “Awareness of essential aspects”, “Creating alternative methods of action”, et “Trial” (cf. figure 6.11) – a été développé par Korthagen (1985, 1988) en collaboration avec d'autres chercheurs (1988, 2001). Pour le concevoir, ces chercheurs sont partis du postulat que tous les individus réfléchissent à leurs propres expériences. Cependant, la pression que les enseignants vivent au quotidien peut les amener à stagner dans leur réflexion et à se contenter de solutions trouvées dans l'urgence (Korthagen & Vasalos, 2005). Face à ce constat, et dans le souci de permettre aux enseignants d'accroître leur « compétence de développement¹³⁵ » – “*growth competence* (Korthagen & al. 2001, p. 47) : the ability to continue to develop professionally on the basis of internally directed learning” (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 48) – Korthagen et ses collègues ont conçu le modèle ALACT (figure 6.10) servant de référence.

¹³⁵ Ma traduction de *growth competence*

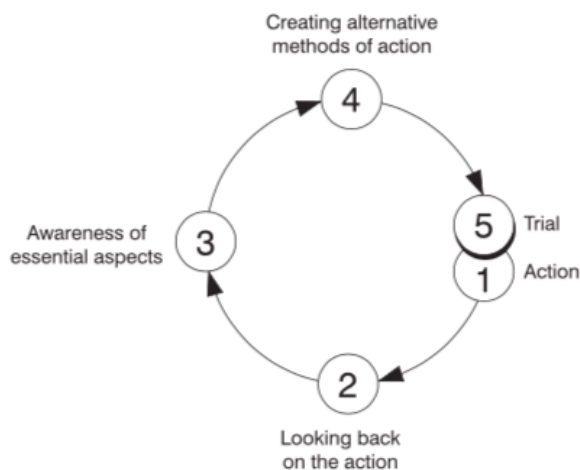


Figure 6.10. Le modèle ALACT décrivant un processus de réflexion structuré (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49)

Une fois leur « compétence de développement » enclenchée, les enseignants peuvent passer d’une phase à l’autre du cycle et réitérer ce dernier autant de fois que nécessaire. Cependant, certains enseignants, et notamment les enseignants novices de cette recherche, peuvent avoir besoin d’un accompagnement pour passer d’une phase à l’autre : “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” (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 48). La figure 6.11 rend compte des types d’interventions et des phases dans lesquelles ils ont lieu. On voit la place importante donnée aux compétences relationnelles avec la présence de termes comme “empathy”, “acceptance” ou “genuineness”.

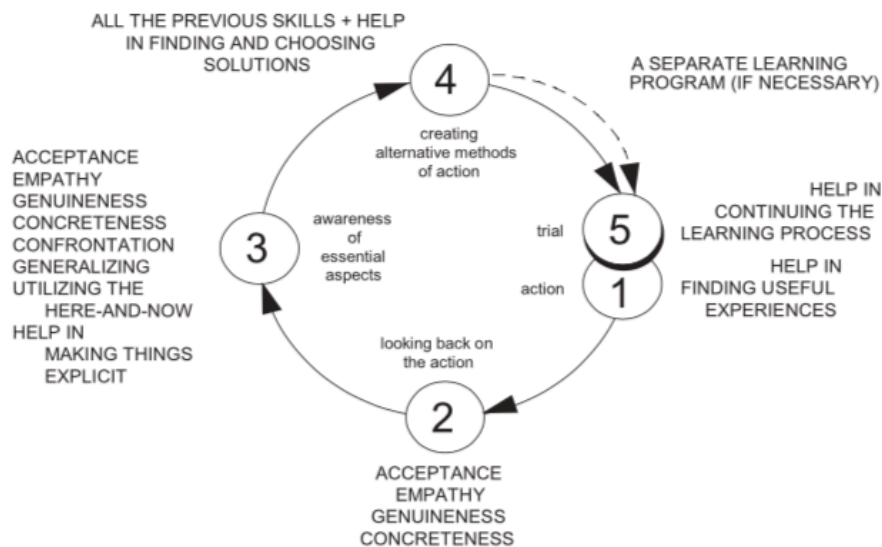


Figure 6.11. Interventions d’un accompagnant liées au modèle ALACT (Korthagen & Kessels, 1999, p. 13)

Afin d'amener les PS à développer leur réflexivité, Korthagen et Vasalos (2005) proposent aux accompagnateurs de recourir à des questions concrètes utilisant les verbes vouloir, faire, penser et ressentir (*want, do, think, feel*) et en adoptent une posture empathique : “another important intervention in supervisory conferences is *empathy*, which has to do with an explicit understanding of how another person feels, and being able to put a name to what triggered those feelings” (Korthagen & Vasalos, 2005, p.50). Le tableau suivant liste les questions que les PS pourront se poser ou que les accompagnateurs pourront poser à chaque phase :

REFLECTION QUESTIONS	ADAPTATION DES QUESTIONS DE KOTHAGEN EN FRANCAIS
<p>Phase 5 of the previous cycle (= phase 1 of the present cycle):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What did I / you want to achieve? 2. What did I / you want to pay particular attention to? 3. What did I / you want to try out? <p>Phase 2 (looking back)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. What were the concrete events? <ul style="list-style-type: none"> - What did I / you want? - What did I / you do? - What did I / you think? - How did I / you feel? - What did I / you think the pupils wanted, did, thought, feel? <p>Phase 3 (awareness of essential aspects)</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. What is the connection between the answers to the previous questions? 6. What was the influence of the context/the school as a whole? 7. What does that mean for me? 8. What is the problem (or the positive discovery)? <p>Phase 4 (creating alternatives):</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. What alternatives do I / you see? (solutions or ways to make use of my discovery)? 10. What are the advantages and disadvantages of each? 11. What do I / you resolve to do next time? 	<p>Phases 1 et 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que vouliez-vous faire ? Quel était votre but /objectif ? 2. À quoi avez-vous été particulièrement attentif ? 3. Que vouliez-vous essayer / tenter ? <p>Phase 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Pourriez-vous décrire concrètement ce que vous avez fait ? <ul style="list-style-type: none"> - Quel était votre but / objectif ? - Qu'avez-vous fait /mis en œuvre ? - Qu'en avez-vous pensé? - Qu'avez-vous ressenti? - À votre avis, que voulaient, faisaient, pensaient, ressentaient les élèves ? <p>Phase 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Quels sont les points communs / Quels liens voyez-vous entre les réponses aux questions précédentes ? 6. Quelle influence le contexte ou l'établissement a-t-il eue ? 7. Qu'est-ce que cela m'apprend ? 8. Quel est le problème / Quelle découverte positive avez-vous faite ? <p>Phase 4 :</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Quelle alternative voyez-vous ? Comment pourriez-vous faire autrement ? Comment mettriez-vous à profit votre découverte ? 10. La prochaine fois, comment vous y prendrez-vous ?

Tableau 6.10. Liste des questions permettant d'accéder à la réflexivité (d'après Korthagen & Kessels, 1999, p. 14) et adaptation en français

Le modèle ALACT et les questions qui l'accompagnent m'ont servi d'ancrage pour créer mon propre modèle et diriger mes entretiens d'autoconfrontation.

6.2.3.3. Questionnement retenu

Le tableau suivant présente les questions, inspirées du modèle ALACT, que j'ai posées aux enseignants novices pour diriger l'EAC.

Correspondance avec le modèle ALACT	Mon questionnement
Phase 1	Quelle émotion avez-vous ressentie à ce moment-là ?
Phase 1	Diriez-vous que c'était une émotion à valence positive ou négative ?
Phase 2	Pouvez-vous décrire votre geste professionnel ?
Phase 3	Dans quelle mesure ce geste vous convient-il ?
Phase 4	Si c'était à refaire, comment vous y prendriez-vous ? Quel geste mettriez-vous en place ?
Phase 5	Quelle émotion ressentez-vous en visionnant cette séquence ?
	Diriez-vous que c'est une émotion à valence positive ou négative ?
	Si différence de valence entre émotion 1 et émotion 2 Les émotions 1 et 2 n'ont pas la même valence, pourriez-vous expliquer cette différence ?

Tableau 6.11. Questions retenues pour les EAC et correspondance avec les phases du modèle ALACT

J'ai choisi de commencer en faisant nommer l'émotion générée par la situation d'enseignement (*feel*). À partir de ce constat, j'ai décidé d'amener les novices à décrire leur activité et émettre un avis (évaluation) sur celle-ci, c'est-à-dire à confronter la mise en œuvre de leur activité ou tâche au projet initial pour en observer l'adéquation ou le décalage et le commenter, l'analyser. Pour finir, j'ai choisi de demander aux enseignants novices de proposer une alternative, ce qui correspond à la phase 4 du modèle de Korthagen. J'ai terminé mon questionnement en revenant au point de départ, c'est-à-dire aux émotions, et j'ai décidé de leur demander ce qu'ils ressentaient à ce moment précis. Si l'émotion d'origine n'avait pas la même valence que celle d'arrivée, je leur ai demandé d'essayer d'en expliquer la raison, l'objectif étant de mesurer s'ils avaient conscience de la mise en place de leur réflexivité.

Mon questionnement peut donc être représenté avec le modèle ÉmoDÉREÉ (Émotions, Description de l'action, Évaluation de l'action, Recherche d'alternatives, Émotions), cycle itératif, suivant :

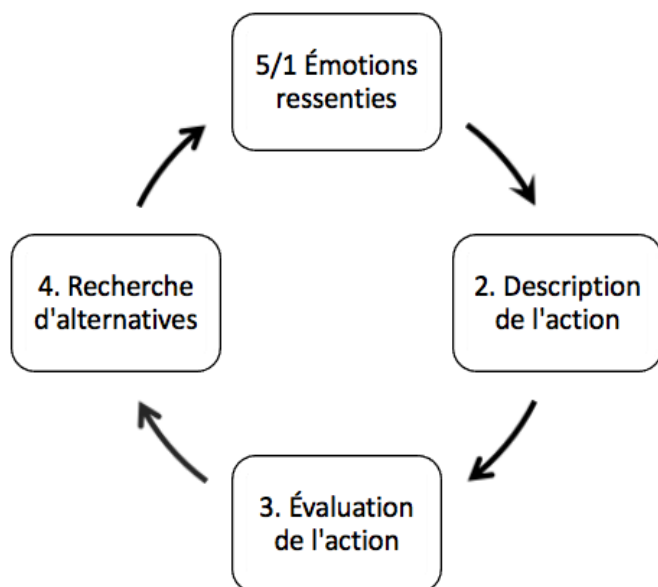


Figure 6.12. Le modèle de réflexivité ÉmoDÉRÉ

6.2.3.4. Organisation des EAC

Les EAC ont été organisés à distance des captations – en règle générale une semaine après – pour laisser aux enseignants novices le temps de visionner les enregistrements et de choisir des segments. Ils ont eu lieu, pour la grande majorité, sur les lieux de l’enregistrement. Quelques-uns ont eu lieu dans un site de formation ESPE lorsque l’enseignant en faisait la demande. J’ai choisi de m’asseoir à côté de l’enseignant novice, à la même table, afin de me placer sur un pied d’égalité et ainsi le mettre en confiance. J’ai procédé de la même façon pour chacun des six segments : j’ai lancé moi-même la lecture du segment que nous avons regardé ensemble sur mon ordinateur, puis je l’ai arrêtée. J’ai posé à l’enseignant les questions présentées plus haut. Lorsque l’enseignant en a fait la demande, j’ai repassé l’intégralité du segment ou certains passages. Afin de faciliter l’expression des enseignants dont la granularité émotionnelle n’était pas très développée, j’ai mis à leur disposition la roue des émotions de Plutchik avec laquelle ils étaient familiers¹³⁶.

¹³⁶ La roue des émotions de Plutchik figurait en première page du journal de bord rempli par les PS.

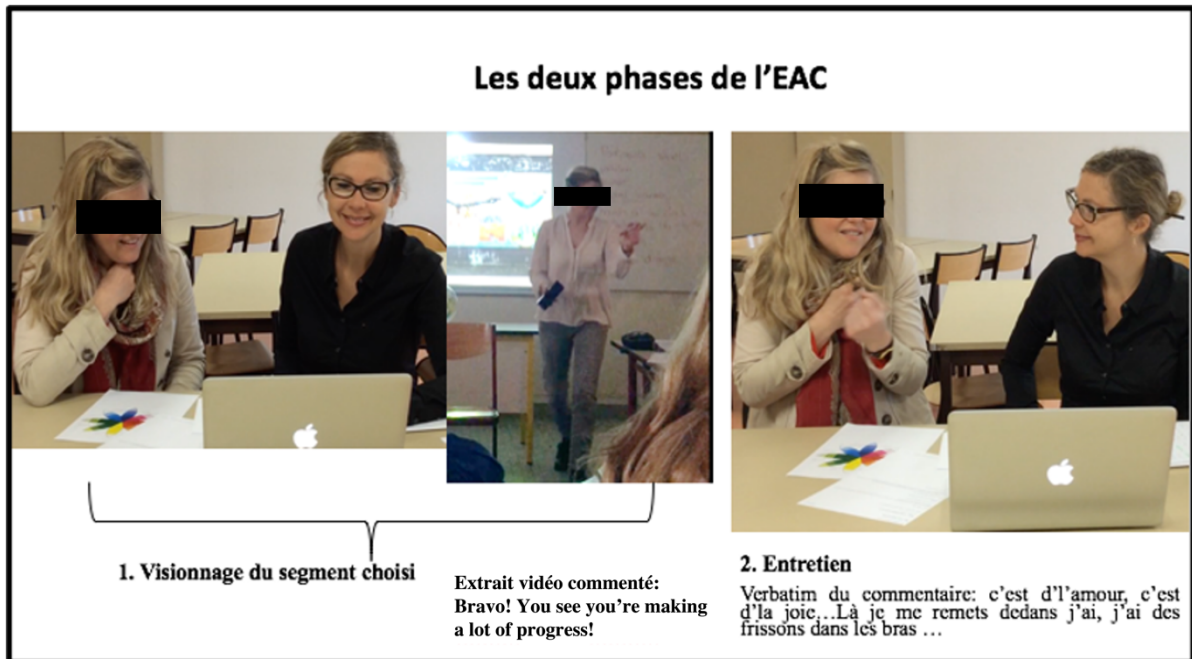


Figure 6.13. Les deux phases de l'EAC : le visionnage et l'entretien

Les questions guidant l'entretien (cf. tableau 6.11.) ont été imprimées et disposées sur la table, devant l'ordinateur. Elles ont été présentées aux enseignants novices avant de commencer le visionnage pour qu'ils puissent être en confiance. Les EAC ont été filmés à l'aide de la tablette Ipad pour plusieurs raisons. Tout d'abord, filmer m'a permis de ne pas prendre de notes et d'être totalement disponible pour l'enseignant, ce qui a rendu l'entretien beaucoup plus spontané. Par ailleurs, filmer l'entretien m'a permis d'avoir accès *a posteriori* au *verbatim* de l'enseignant en transcrivant ses propos, de pouvoir observer ses réactions et de visionner certains passages plusieurs fois. Les vidéos, propriétés des enseignants novices, leur ont été systématiquement transmises. Le but non communiqué était qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, visionner cet entretien, le revivre et ainsi poursuivre leur réflexion.

6.2.3.5. Les entretiens d'autoconfrontation filmés : outils d'analyse

Les EAC ont été transcrits sous Word. Certains extraits retenus et présentés dans cette thèse ont été transcrits selon le modèle de transcription ICOR de la base CLAPI, du laboratoire UMR 5191 ICAR de l'université Lyon 2, décrit précédemment.

	Modalités	Outils utilisés	Objectifs	Outils d'analyse
PHASES 2 & 3	Entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; 2008) filmé réalisé à distance de la séquence observée, réalisé avec selon le modèle ÉmoDÉRÉ, en suivant la grille d'autoconfrontation qui lui est liée (cf. tableau 62)	Enregistreur numérique, tablette IPAD, iPhone pour la facilité de transfert de fichiers. Transcription sur Word.	Inviter l'enseignant novice filmé à décrire et prendre du recul sur son action via une entrée par les émotions. Vérifier mes hypothèses quant à la nature des émotions ressenties durant le cours.	Transcription Word des entretiens (parfois avec le modèle ICOR). Modèle ÉmoDÉRÉ et grille d'autoconfrontation. Analyse sémantique et lexicale avec Tropes. Comparaison scénario reconstruit avec modèle Plantin et scénario décrit et analyse du décalage.

Tableau 6.12. Phases 2 & 3 : objectifs des EAC et outils d'analyse

6.3. Conclusion

Trois modalités différentes ont été utilisées pour produire les données nécessaires à cette recherche. Un questionnaire filé, durant la phase 1 dite exploratoire, permettant d'obtenir des données qui ont apporté un panorama sur les émotions des novices et les éléments déclencheurs. Les phases 2 et 3, de la recherche compréhensive à la recherche interventionniste, se sont appuyées sur des données de plus en plus fines : des e-JdBP, des captations vidéo de cours et des EAC. Les e-JdBP ont permis d'affiner et de confirmer les données des questionnaires filés. Grâce aux captations vidéo de cours et aux EAC, il a été possible de repérer et d'analyser le décalage entre le script prototypique et sa réalisation en entrant par le prisme des émotions. La figure ci-dessous présente ces données sous la forme d'une pyramide inversée : des données les plus larges, obtenues avec des cohortes entières, vers les données les plus précises et pointues, collectées auprès des novices volontaires.

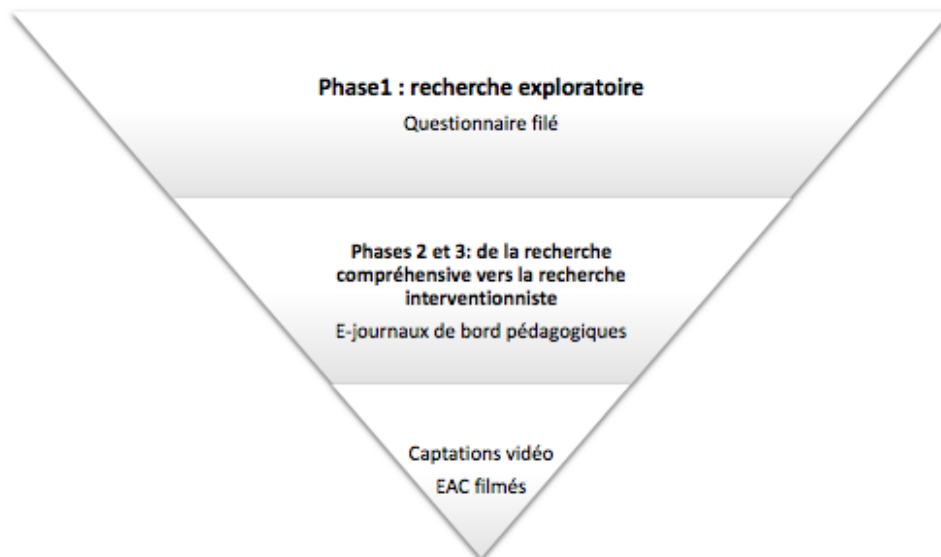


Figure 6.14. Les modalités de recueil des données de la recherche

Le chapitre 6 en bref

- * 3 modalités de recueil de données : un questionnaire filé, des e-journaux de bord pédagogique, des captations vidéo suivies d'EAC filmés conduits avec le modèle ÉmoDÉRÉ.
- * Entrée par le prisme des émotions, tant pour la collecte que pour l'analyse des données.
- * Des grilles d'analyse utilisables quelles que soient les modalités utilisées :
 - typologie des déclencheurs des émotions,
 - grille de reconstitution du script prototypique,
 - grille de reconstitution du scénario pédagogique,
 - modèle « Qui éprouve quoi et pourquoi ? » de Plantin (2011).

Résumé de la deuxième partie

Cette recherche articulée en trois phases a allié successivement la recherche exploratoire et compréhensive, la recherche-action et la recherche interventionniste. Elle s'est inscrite dans un cadre éthique rigoureux, respectueux de tous les individus impliqués en appliquant les divers règlements existants (RGPD). Clarifier mon positionnement de chercheuse auprès des participants qui me connaissaient a été indispensable pour leur permettre de se livrer sans crainte d'être jugés.

Trois modalités ont été utilisées pour produire les données nécessaires à cette recherche : des questionnaires filés, des e-journaux de bord pédagogiques, et des captations de cours suivies d'entretiens d'autoconfrontation. La première modalité a visé des cohortes entières d'enseignants et a permis de dresser un état des lieux des émotions des enseignants à différentes étapes de leur carrière et d'obtenir un aperçu des événements qui les déclenchent. Les modalités suivantes ont visé un public plus ciblé composé initialement de 18 participants. Les e-JdBP ont permis d'affiner et de confirmer les données recueillies dans les questionnaires, et les vidéos de cours suivis des EAC ont rendu possible le repérage et l'analyse du décalage entre le script prototypique élaboré et sa réalisation. Tout ceci a été réalisé en entrant à chaque fois par le prisme des émotions.

Une partie de cette recherche se focalise sur le suivi en 2018-2019 de quatre enseignants dont les statuts correspondent chacun à un stade de la carrière de l'enseignant novice : PS, T1 et T2.

Partie III : RÉSULTATS – ANALYSE ET DISCUSSION

Chapitre 7. Résultats des questionnaires

Ce chapitre se focalise sur l'analyse des données produites par l'envoi de questionnaires pendant quatre années consécutives à des enseignants de l'académie de Créteil et ce à différents stades de leur carrière. Il donne les résultats d'une triangulation menée avec deux cohortes d'enseignants de 21 académies françaises hors Ile de France à deux périodes de l'année 2019.

Les divers questionnaires et leurs réponses sont accessibles au jury via un lien vers une plateforme sécurisée.

Plan du chapitre

7.1. Introduction
7.2. Résultats des questionnaires des PS
7.3. Résultats des questionnaires des enseignants titulaires
7.4. Triangulation
7.5. Conclusion
Le chapitre 7 en bref

7.1. Introduction

Ce chapitre présente tout d'abord les résultats des questionnaires adressés à quatre cohortes de PS de l'académie de Créteil de 2016 à 2019. Dans un deuxième temps, les résultats des questionnaires envoyés à des enseignants titulaires cristoliens à différentes étapes de la carrière enseignante (T1, T2, T3, T5+, Experts) durant ces quatre années seront comparés à ceux des PS. Ceci permettra d'observer dans quelle mesure les émotions des enseignants évoluent tout au long de leur carrière (Hypothèse 1).

Académie de Créteil		2016-17	2017-18	2018-19	2019-20
	PS		C1 (301 réponses)	C2 (299 réponses)	C3 (220 réponses)
T1		C0 (47 réponses)	C1 (75 réponses)	C2 (33 réponses)	C3 (23 réponses)
T2		x	C0 (53 réponses)	C1 (34 réponses)	C2 (19 réponses)
T3		x			C1 (32 réponses)
T4/5+		C0 (67 réponses)			C0 (50 réponses)
EXPERTS		C0 (75 réponses)			C0 (60 réponses)

Tableau 7.1. Profils des répondants de l'académie de Créteil et nombre des réponses aux questionnaires de 2016 à 2019

Pour finir, une triangulation (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 ; Raby, 2008) sera faite en confrontant aux résultats susmentionnés ceux de questionnaires adressés à des enseignants provenant d'académie hors Ile de France à deux périodes de l'année 2019, au mois de juin et de novembre.

Académie hors Ile de France	Juin 2019		Novembre 2019	
	T1	(1 réponse)	T1	(1 réponse)
/	/	T2	(1 réponses)	
T5+	(15 réponses)	T5+	(27 réponses)	
EXPERT	(41 réponses)	EXPERTS	(176 réponses)	

Tableau 7.2. Profils de répondants hors académies franciliennes et nombre de réponses aux questionnaires en juin et novembre 2019

Tout au long de ce chapitre, nous observerons, à travers l'étude de plusieurs réponses aux questionnaires, la façon dont les émotions les plus saillantes se construisent. L'objectif sera d'analyser dans quelle mesure elles proviennent d'un décalage entre le script prototypique élaboré par l'enseignant et sa réalisation effective (Hypothèse 2). Ce sera l'occasion de reconstruire ces scripts (le « bon élève », le « cours suffisamment bon », le « bon prof », le « bon prof d'anglais », ...) non directement explicites, en s'appuyant sur la description de la réalisation. Prenons un exemple : si un enseignant dit être en colère et se plaint de ses élèves car ils n'écoutent pas le cours, sont insolents et/ou bavardent (cf. 4.2.7, tableau 4.20), il est

possible de reconstruire ses attentes, son script prototypique du « bon élève » : le bon élève écoute le cours et fait preuve d'un comportement adapté. C'est ce qui sera fait dans les paragraphes suivants.

7.2. Résultats des questionnaires des PS

7.2.1. Des résultats ancrés dans l'anglistique

Les réponses aux questionnaires permettent d'identifier les répondants en tant qu'enseignants d'anglais. Si certaines réponses sont laconiques et/ou centrées sur les difficultés de gestion de classe rencontrées, dès lors que les PS font référence à leurs différentes tâches d'enseignant, celles-ci renvoient à la didactique et à la pédagogie de l'anglais.

Les tableaux suivants rendent compte de l'ancrage des réponses aux questionnaires dans la didactique de l'anglais. Tout d'abord, le tableau 7.3. (version abrégée du tableau complet que l'on trouve en annexe 8) recense quelques exemples d'occurrences du mot « anglais » chez les quatre cohortes et propose un classement selon le sens qui lui est accordé. Le terme « anglais » peut correspondre à la séance de cours dans son intégralité, peut renvoyer à la discipline, et donc à l'objet d'étude scolaire qui comprend les savoirs et les savoir-faire. L'anglais peut aussi renvoyer au lien très fort que les PS entretiennent avec la langue et la culture anglophone, attachement qui amène certains à parler de « passion ». Pour faciliter la lecture, le mot « anglais », et ce qui s'y rapporte directement (cours, moyenne, niveau, LV2, ...), sera en caractères gras. Les noms d'émotions seront en italiques.

Le cours d'anglais : une séance d'enseignement		
<i>Le cours d'anglais est ici vu comme une entité de 55 minutes d'enseignement avec diverses phases et activités.</i>		
C1	Amadeus	La <i>joie</i> au cours du conseil de classe de ladite classe : Selon la mère représentante des parents d'élève, son fils aime le cours d'anglais .
C1	Miss M	La <i>peur</i> de mal faire : en tant que stagiaire et que professeur en général, on peut faire des erreurs. En tant que débutante dans ce métier, j'essaie de toujours bien faire. Je souhaite que mes élèves passent un bon moment en cours d'anglais , qu'ils se disent qu'ils ont appris quelque chose aujourd'hui et que ce n'était pas si mal.
Anglais : une discipline scolaire (des savoirs et des savoir-faire)		
<i>L'anglais ici est vu comme une discipline enseignée à un moment précis du cursus (anglais LV1, LV2), un objet d'étude scolaire avec un niveau à atteindre et donnant lieu à une évaluation (« très honorable », « parle couramment », « moyenne [...] pas bonne »¹³⁷), et dont l'enseignement est régi par des textes officiels (CECRL)</i>		

¹³⁷ Termes soulignés dans les citations des PS ci-après.

<i>encadrant une méthodologie (« tâche finale » => approche actionnelle). Dans les exemples ci-dessous (et dans le tableau en annexe 8) on voit que l'apprentissage de l'anglais passe par l'étude de la grammaire (« présent simple et présent be+ing »), l'entraînement aux différentes activités langagières (sont citées : « CO », « CE », « expression orale en interaction »), l'objectif étant de communiquer, d'interagir (« a expliqué en anglais », "s'amuser", tout en anglais », « me poser des questions en anglais »).</i>		
C1	Choupette77	J'ai également ressenti de la colère aujourd'hui car j'ai appris par message sur Pronote que je devrai effectuer la remise des bulletins. Je le prends assez mal dans le sens où on ne m'en a pas parlé de vive voix, et en plus de ça lorsque je regarde la liste des parents d'élèves qui me sont confiés je me rends compte que je n'en connais que la moitié car j'enseigne l'anglais lv1 et l'autre moitié de la classe est en anglais lv2 avec un autre enseignant.
C1	Broux	Un de mes élèves de 2nde est en grande difficulté depuis le début de l'année, et sa moyenne d'anglais ne sera <u>pas bonne</u> pour le 1er trimestre. Cependant, j'ai noté qu'il souhaitait essayer de combler son retard, et lui ai donc demandé de bien regarder l'appréciation sur son bulletin plus que la note. J'ai vraiment envie d'aider cet élève mais je ne suis pas sûr de savoir comment.
C3	Romy	La surprise quand des élèves qui semblaient avoir abandonné en anglais sont venus me demander comment s'améliorer.
C4	Armounia	Culpabilité . Un de mes élèves de 5e qui est un élément perturbateur s'est entretenu avec la principale adjointe et lui a fait savoir qu'il avait des difficultés en anglais .
Anglais : discipline de cœur des PS (Lien anglais/enseignant)		
<i>On remarque dans les exemples suivants que l'objet d'études « anglais » est très cher aux PS qui vivent comme un véritable échec de ne pas connaître un mot ou ne pas savoir l'écrire. Ne pas aimer l'anglais équivaut à ne pas les aimer et inversement, aimer le cours d'anglais ou la discipline « anglais » revient à leur témoigner de l'affection.</i>		
C1	Miss M	La joie d'enseigner et de parler anglais à mes élèves
C2	A	La honte quand un élève m'a demandée un mot de vocabulaire en anglais et que je n'ai pas pu lui répondre car moi-même je ne savais pas.
C3	Arlequin	Déception du peu d'intérêt des élèves d'une classe, pour l'anglais
C1	Gina	La joie : À la fin de cette heure difficile, une élève m'a dit, je cite : "je comprends l'anglais grâce à vous Madame, merci." C'est tellement gratifiant, ça fait du bien et ça donne envie de continuer à tout faire pour que les élèves progressent.
C1	Karma Police	La joie : heureuse de retrouver mes élèves et l'univers du lycée le vendredi. J'ai pu faire tout ce que j'avais prévu avec eux. Certains élèves se sont montrés réellement curieux et cela me fait plaisir de les voir s'intéresser à l'anglais .

Tableau 7.3. Exemples d'occurrence du mot « anglais »

Une meilleure maîtrise de la didactique et de la pédagogie de l'anglais, en accord avec le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (2013), est le cheval de bataille et l'objet de toutes les attentions des PS. Pour être titularisés, ils doivent atteindre un niveau satisfaisant de maîtrise de la didactique et la pédagogie de l'anglais et valider les compétences P1 « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » et P3 « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Maîtriser la compétence P1 signifie :

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.

- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

Quant à la compétence P3, il est attendu du PS qu'il soit capable de :

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.
- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.

Cette préoccupation est présente tout au long de l'année de stage et explique que l'on trouve les termes « didactique » et « pédagogie » dans les réponses aux questionnaires :

C1	Tyalt	La colère (frustration) : Avec un deuxième groupe de 5èmes, ambiance dissipée et non volontaire lors de travail de groupe, production en classe faible, tâche seulement partiellement remplie pour la plupart. La frustration émane du fait que je n'ai probablement pas bien orchestré ce travail de groupe d'un point de vue didactique et pédagogique .
C1	Tyalt	Les différents conseils de classes montrent que je ne suis pas le seul à avoir des problèmes avec certains élèves. Ça rassure de savoir que le problème ne vient pas forcément de moi, mes soucis didactiques ou un manque d'expérience en pédagogie .
C1	Northsoutheastandwestern	La joie . J'ai ressenti cette émotion pendant un cours et après le cours car tout s'est très bien passé pendant l'heure, tant au niveau pédagogique qu'au niveau humain.
C3	Mel2	La tristesse lorsqu'elle m'a annoncé que la partie didactique était encore bancable
C3	James Ray	Culpabilité : après la journée, le sentiment que le manque de mobilisation des classes était dû à mes limites didactiques .
C4	NY	Joie -Un cours qui s'était assez mal déroulé avec une classe, que j'ai retenté avec une autre, en adaptant certains points. Ce cours a été l'un de mes meilleurs cours depuis le début d'année (et de ma carrière, de ce fait), à la fois en termes de pédagogie (un décalage très faible entre ce que j'avais prévu et ce que j'ai réussi à faire), et en termes de ressentis (le mien comme celui des élèves).

Tableau 7.4. Exemples d'occurrences des mots « didactique » et « pédagogie/pédagogique »

On observe dans les réponses des PS des termes propres à la didactique des langues (parfois même des abréviations ou des acronymes) mais aussi spécifiques à la didactique et la pédagogie de l'anglais, ainsi que des références culturelles au monde anglophone. Dès lors que l'anglistique est convoquée, les termes employés peuvent être en anglais, considérés alors comme langue de spécialité, la langue du métier, ce qui semble légitimer son emploi. Le tableau ci-dessous donne un rapide aperçu de ces termes. L'annexe 9 recense les différentes occurrences rencontrées dans les questionnaires et apporte, tel un glossaire, un éclairage sur les concepts utilisés.

Terminologies propres à l'enseignement des langues	
Termes employés par les PS (extraits des réponses au questionnaire)	Termes professionnels explicités en annexe 9
Le CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
Des cours plus actionnels	Approche/perspective actionnelle
Mes secondes, acteurs de leur apprentissage	Acteur social
Les tâches (Tâche : « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECRL, p15))	
Ma classe de 6e devait accomplir leur micro-tâche .	Micro-tâche
Lors d'une TF , les élèves qui ne font rien d'habitude ont tous participé.	Tâche finale
La structure des poèmes que j'attends en tâche intermédiaire .	Tâche intermédiaire (TI)
L'organisation du cours	
J'ai réussi à faire un cours relativement construit avec les phases , de rituels , un document et une trace écrite.	Phases du cours
	Rituels
J'ai ressenti de la honte à cause de la mise en œuvre de ma séance.	Mise en œuvre
[...] se désintéresser par manque de guidage .	Guidage
J'ai trouvé une meilleure anticipation à une activité.	Anticipation
Joie . Ma TE m'a semblé beaucoup plus active et logique que lors de mes précédentes séances.	Trace écrite (TE)
Le voc de classe.	Anglais de classe/Classroom English
Fierté quand au moment du rebrassage les élèves étaient capables de restituer la trace écrite de la séance précédente.	Rebrassage
Ils veulent tout traduire. J'étais assez effrayée qu'ils parlent uniquement français .	La traduction, le recours au français vs le « tout-anglais » ; Le « No French ! »
Les activités langagières	
C'était l'occasion de travailler avec eux l' expression écrite et la production orale .	Production/expression écrite (PE/EE)
	Production/expression orale (PO/EO)
Ma classe de 6e devait accomplir leur micro-tâche, qui consistait en une production orale en continu .	Production orale en continu (POC)
Joie . Bon moment passé avec les élèves lors d'une POI	Production/expression orale en interaction (POI)
La tristesse : Activité de CE mal orchestrée	Compréhension écrite (CE)
Les élèves se sont montrés attentifs face au document que je leur ai présenté (une CO sur un joueur de football américain)	Compréhension orale (CO)
Les termes anglais	
L'organisation du cours	
J'avais peur de me planter complètement en voulant mettre en place un warm up .	Warm up
Mes prompts étaient clairs.	Prompts
« Une consigne très vague en guise de homework »	Homework
Une élève n'a toujours pas reçu son workbook .	Workbook
Je viens de mettre en place l'« Assistant Teacher ».	Assistant teacher/co-teacher
Ils ont été réceptifs aux activités et le système de " no French sheriff ".	No French sheriff
Les élèves avaient un vocabulaire assez important sur les detective stories .	Séquence « detective stories »
Les références culturelles	
Joie : Mes élèves ont réalisé des belles tâches finales (yearbook)	Yearbook
J'ai décidé de leur faire un cours sur Thanksgiving	Thanksgiving

Le 4 mai est la journée mondiale de Star Wars (May the 4th - > May the force)	Star Wars
---	-----------

Tableau 7.5. Recensement de termes spécifiques à la didactique des langues et de l'anglais présents dans les réponses des PS

On remarque également des occurrences d'alternance codique intraphrastique (Poplack, 1980; Gumperz, 1989 ; Anciaux, 2003, Causa, 2002), sans lien avec la langue de spécialité propre à l'enseignement de l'anglais. Ces occurrences sont davantage des signes d'appartenance à une communauté de pairs experts en anglais qui peuvent passer d'une langue à l'autre lorsqu'ils n'ont pas le terme ou l'expression qui leur convient en français. Les quelques exemples suivants en attestent :

Tybalt	C1	Tout orchestré « by the book » comme on nous l'a appris et comme j'ai pu voir en regardant ma tutrice.	Alternance intraphrastique = référence culturelle commune Il utilise ici une expression connue de tous les enseignants d'anglais car issue de la pièce de Shakespeare, <i>Romeo and Juliet</i> , chapitre 1 :5 où Juliet dit à Romeo "You kiss by the book."
Purplesky	C2	In control parce que j'ai bien géré mes classes.	Alternance intraphrastique. Le PS n'a pas trouvé le terme adéquat en français et utilise l'anglais pour combler le manque.
Heidi	C2	Satisfaction également d'avoir réussi à mettre au travail deux 4 ^e d'ordinaire très reluctants .	Ici la PS n'a pas trouvé le terme adéquat en français. Elle emprunte l'adjectif « reluctant » en anglais et l'emploie comme un adjectif français, en l'accordant en nombre.
Nazha	C2	Culpabilité : Une élève n'a toujours pas reçu son workbook de la part du collège, ce n'est pas ma faute mais bon	Alternance intraphrastique. Culture professionnelle commune
Éleo	C4	Désespoir : mes élèves ne sont pas très profonds (en voyant leurs réponses à "What are you grateful for?" --> McDo, Video games, Phone.....)	Alternance intraphrastique. Les PS citent un extrait de question-réponses de leurs cours.
Élisa8597	C1	Surprise : Lors du cours donné à une classe de STMG. J'ai été surprise par la gestion de classe (élèves qui répondent au téléphone, brouhaha constant, élèves qui se lèvent pendant le cours). Puis j'ai été surprise par le faible niveau de langue des élèves de Terminale S : "Country is in Africa is continent*" au lieu de "Is this country on the African continent ?".	

Tableau 7.6. Exemples d'alternance codique intraphrastique

L'étude des citations des PS a permis d'établir une ébauche de glossaire des termes professionnels ainsi qu'un mini-corpus d'expressions empruntées dans une pratique de *code-*

switching. L'ensemble pourra être étoffé avec l'étude des réponses aux questionnaires des enseignants titulaires.

Si la dimension professionnelle est présente dans les réponses aux questionnaires, elle ne peut être séparée de la dimension émotionnelle avec laquelle elle est étroitement liée.

7.2.2. Les émotions les plus saillantes

Les réponses fournies par chaque cohorte rendent compte du ressenti d'individus précis au cours d'une année scolaire identifiée avec un contexte politique national ou local spécifique. Il ne semble donc pas indispensable d'analyser indépendamment les résultats de chaque cohorte. Il s'agira de les analyser globalement en les confrontant afin de faire émerger, dans la mesure du possible, des tendances. Au tout début du questionnaire, il était demandé aux PS de cocher dans la liste proposée les émotions qu'ils avaient ressenties dans le cadre de leur travail durant la journée, et d'ajouter, le cas échéant, via la case « autre » celles qu'ils auraient ressenties et qui ne figuraient pas parmi les sept choix proposés : joie, colère, tristesse, peur, culpabilité, surprise, honte (Plutchik, 1980 ; Schwartz & Shaver, 1987 ; Ekman, 1992). La figure 7.1 ci-dessous présente les dix émotions les plus fréquemment citées par les PS de chacune des quatre cohortes suivies. Les cases des émotions communes aux quatre cohortes sont colorées afin de faciliter la lecture. Comme dans la roue de Piolat et Bannour (2009), les émotions à valence positive sont associées à des couleurs chaudes. En revanche, la joie est jaune, comme dans la roue de Plutchik (1980). Les émotions à valence négative ont des couleurs froides. Le violet est associé à la colère, comme chez Piolat et Bannour (2009). La surprise, dont la valence n'a pas encore été attribuée à ce stade, est en gris, couleur neutre. La colonne centrale présente le nombre d'occurrences dans le questionnaire de chacune des émotions sur le nombre total d'émotions citées (ex : les PS de C1 ont cité 615 émotions parmi lesquelles on trouve 186 occurrences de la joie).

PS C1-2016 : 43 participants, 301 réponses			PS C2-2017 : 50 participants, 299 réponses			PS C3-2018: 46 participants, 220 réponses			PS C4-2019 : 22 participants, 127 réponses		
Emotions	Nb / 615	%	Emotions	Nb/596	%	Emotions	Nb/418	%	Emotions	Nb/232	%
joie	186	30%	joie	165	28%	joie	119	28%	joie	62	27%
colère	118	19%	colère	113	19%	colère	62	15%	colère	32	14%
surprise	69	11%	tristesse	60	10%	surprise	35	8%	surprise	28	12%
tristesse	51	8%	culpabilité	47	8%	tristesse	32	8%	peur	16	7%
peur	50	8%	surprise	43	7%	peur	26	6%	culpabilité	16	7%
culpabilité	48	8%	peur	31	5%	culpabilité	26	6%	déception	10	4%
fatigue	19	3%	fatigue	19	3%	fatigue	16	4%	fatigue	10	4%
honte	17	3%	honte	19	3%	honte	15	4%	honte	9	4%
frustration	8	1%	frustration	10	2%	stress	15	4%	tristesse	9	4%
satisfaction	6	1%	satisfaction	9	2%	satisfaction	11	3%	satisfaction	9	4%

Tableau 7.7. Les dix émotions les plus fréquemment citées par les PS de C1, C2, C3 et C4

On constate que la joie est l'émotion la plus fréquemment citée par les PS des quatre cohortes et que son pourcentage d'occurrence est similaire dans les quatre cas avec une moyenne de 28%. La colère occupe à chaque fois la deuxième position et représente entre 14 et 19% selon les cohortes, soit une moyenne de 16,75%. La répétition à l'identique des résultats quatre années de suite, avec un questionnaire soumis dans les mêmes conditions, permet de conclure que la joie et la colère sont donc les deux émotions les plus saillantes dans le quotidien des PS de l'académie de Créteil, et ce indépendamment de l'évolution du contexte sociétal.

On remarque que les PS des cohortes 1 et 3 ont ressenti des émotions similaires dans les mêmes proportions, à l'exception de la neuvième émotion (frustration en C1 et stress en C3). Les résultats produits par la cohorte 2 sont également très proches, la seule différence étant l'ordre dans lequel apparaissent les émotions « tristesse, culpabilité, surprise et peur ». Les PS cohorte 4 n'ont pas autant cité la tristesse que ceux des précédentes cohortes et cette émotion ne figure pas parmi les cinq plus fréquentes. En revanche, on trouve la déception, émotion non présente à ce niveau du classement chez les PS de C1, C2 et C3.

Les émotions « surprise, tristesse, peur, culpabilité, *déception, fatigue, frustration et stress* »¹³⁸ présentent des pourcentages d'occurrences bien inférieurs à ceux de la joie et de la colère. La surprise arrive en troisième position dans trois cas sur quatre (en C1, C3 et C4), et est présente en cinquième position en C2. Ceci n'a rien de surprenant dans la mesure où, selon Plantin (2016, p. 129), la surprise est la composante de toute émotion : « dans la mesure où elle correspond à la courbe gauche rapidement ascendante de la 'cloche émotionnelle' » (cf. c3.3.4). Les émotions qui suivent son émergence lui donnent sa valence positive ou négative (Ekman et Friesen, 1975). En observant le contexte, le cotexte et les collocations dans chaque description faite de l'épisode émotionnel que les PS ont vécu et décrit dans leurs réponses aux questionnaires, j'ai ensuite pu répartir l'émotion surprise selon trois valences : positive, négative et neutre.

¹³⁸ La déception, la fatigue, le stress et la frustration ne font pas partie des 7 émotions proposées dans le questionnaire. Elles font parties des émotions ajoutées par les PS via la case « autre ». La présence de « fatigue » peut surprendre. En recourant à “*un sentiment de –*” (Plantin, 2011, p. 130, cité dans le chapitre 3, 2.2.1), il est possible de générer des noms d'émotions et ainsi de combler des manques lexicaux. « Fatigue » correspond à une ellipse du syntagme « un sentiment de fatigue » et trouve donc légitimement sa place au sein de cette liste, tout comme « urgence » ou « ras-le-bol ». Par ailleurs, « fatigue » et « ras-le-bol » figurent dans la typologie de la colère présentée au chapitre 4 (cf. 4.2.4.5)

Après la joie et la colère, la peur et la culpabilité font partie des six émotions les plus citées par les PS des quatre cohortes (cf. tableau 7.7). Ce classement n'est pas surprenant car les PS ont conscience de leurs difficultés et de leurs erreurs tout en étant soucieux de la réussite de leurs élèves, ce qui génère de la culpabilité. Par ailleurs, ils vivent leur année de stage dans la peur de ne pas être titularisés, comme en atteste cette citation de LeBron PS de C1 : « *J'ai ressenti de la peur quand ma tutrice est venue m'observer et m'a dit que mes élèves trop dissipés pourraient compromettre ma titularisation* », et cette citation de A, PS de C2 : « *la peur que ces absences (c'est le deuxième mardi manqué depuis le début de l'année) ne portent préjudice à la progression des élèves. Ainsi qu'à ma formation et donc à ma titularisation* ». La tristesse (« *tristesse car problème de gestion de classe rédhitoire pour être titularisée d'après mon tuteur* », Betty Boop, C2), présente en troisième position en C2 et en quatrième position en C1 et C3, est en lien avec la peur et la culpabilité. Ces trois émotions forment un trio incontournable de l'année de stage. La honte, qui vient en huitième position dans le classement des quatre cohortes, est également en lien avec la culpabilité et la conscience de ses difficultés et erreurs, comme en atteste cette citation de LeBron extraite des réponses au questionnaire de C1 : « *La honte parce que j'ai été observé par ma tutrice ce jour et j'ai d'abord eu l'impression de lui avoir proposé une honteuse performance, j'avais pourtant beaucoup travaillé ma séance* ». Pour finir, on note également la présence de la fatigue en septième position des quatre cohortes. Les PS sont donc unanimes quant à la difficulté de leur année de stage et à ses effets sur leur état général.

À partir de la troisième position dans le classement, les pourcentages d'occurrences sont relativement bas avec une moyenne avoisinant les 10%. Ceci est dû à la grande variété des émotions citées. En effet, plus la granularité émotionnelle des répondants est importante, plus le nombre d'émotions proposées est important et plus les pourcentages d'occurrence sont bas. Il pourrait alors être intéressant de regrouper les émotions de la même famille ou issue de mélange (cf. chapitre 4). C'est ce que nous ferons ci-après avec la colère et la joie.

7.2.3. Un quotidien d'émotions à valence négative

Si la joie, émotion à valence positive, arrive en tête de toutes les émotions citées, les émotions à valence négative représentent la majorité des émotions ressenties par les PS au quotidien.

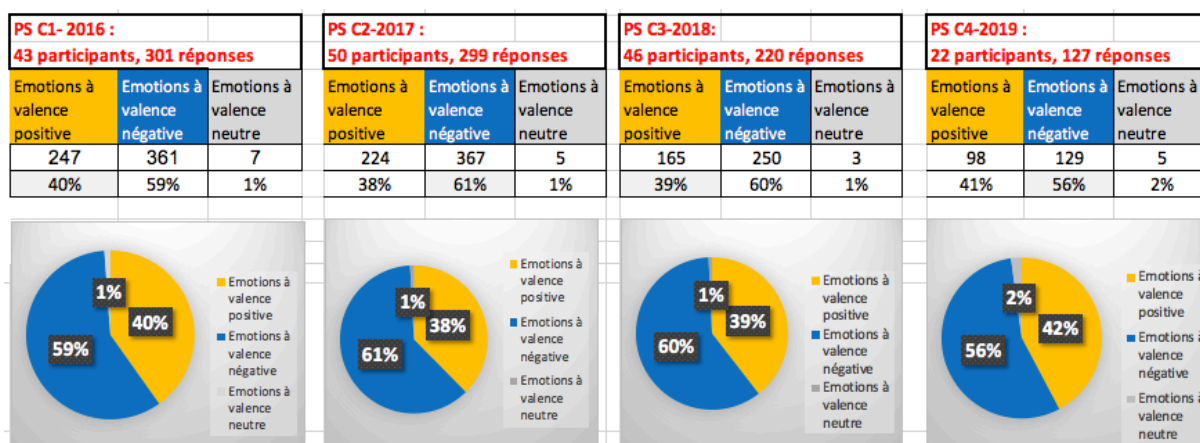


Figure 7.1. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des cohortes 1 à 4

Comme on peut le constater dans la figure 7.1, le ratio émotions à valence négative/émotions à valence positive est quasiment identique pour les quatre cohortes et est proche de deux-tiers, avec une moyenne de 59% d'émotions à valence négative. Ces résultats illustrent le mal-être dont les PS font part lors de leur année de formation.

Un grand nombre des émotions à valence négative citées par les PS sont des émotions dites primaires présentes dans la plupart des listes établies (cf. 3.3.4.1, tableau 3.3) et proposées dans le questionnaire. La colère arrive en tête, suivie du quatuor peur, tristesse, culpabilité et honte. On trouve également un grand nombre d'émotions ajoutées par les PS via la case « autre ». Certaines sont issues de mélange entre plusieurs émotions – à l'instar de la rancœur qui selon Plutchik (1991) provient de l'association de la colère et du dégoût –, d'autres sont du même registre que l'émotion primaire proposée mais sont d'intensité plus ou moins importante, apportant ainsi des nuances au ressenti. On peut citer par exemple l'inquiétude, l'appréhension, l'anxiété, l'angoisse, toutes parentes de la peur mais avec des nuances subtiles.

Les listes des émotions à valence négative de chaque cohorte sont consultables en annexe 10. Nous nous focaliserons ici sur l'émotion à valence négative la plus fréquemment citée, à savoir la colère.

7.2.3.1. Les déclencheurs des émotions à valence négative

Les deux premiers déclencheurs d'émotions à valence négative, soit le « **comportement inadapté des élèves** » et les « **doutes et questionnement** » que les PS ressentent vis-à-vis de leur pratique et de leur identité, sont communs aux quatre cohortes.

On note cependant que le pourcentage d'occurrences du déclencheur « **comportement inadapté des élèves** » des PS de C1 est inférieur de près de dix points à celui des PS de C2, C3 et C4. Ceci pourrait provenir de la capacité de certains répondants de C1 à prendre davantage de recul sur leurs pratiques. En effet, en cumulant les pourcentages des occurrences des « **doutes et questionnement** » ainsi que ceux de la « **conscience de ses difficultés et erreurs** » on arrive à 30%, ce qui représente un fort taux consacré à la remise en question, comparé au 21% renvoyant l'apparition des émotions à valence négative à la mauvaise conduite des élèves. Ceci pourrait indiquer que certains PS sont parvenus à interpréter l'agitation de leurs élèves comme le résultat de leurs propres difficultés didactiques et pédagogiques et non uniquement comme un indicateur d'absence de savoir-être de la part de leurs élèves. Les PS de C4 semblent de prime abord se rapprocher de cette tendance car ils ont également cité prioritairement ces trois déclencheurs. Cependant, le ratio peu élevé entre le « **comportement inadapté des élèves** » (soit 30% des réponses) et les pourcentages cumulés des déclencheurs « **doutes et questionnement** » et « **conscience de ses difficultés et erreurs** » (soit 34% des réponses) pourrait être le signe d'une émergence encore fragile de la capacité à remettre en question ses pratiques. Il est cependant difficile de comparer les résultats de C1 et C4 en raison de la différence significative du nombre de participants et de réponses obtenues.

Afin d'alléger la lecture de ce chapitre, nous faisons le choix de présenter en annexe 11 la liste des déclencheurs des émotions à valence négative à l'instar de la honte, de la surprise à valence négative, de la peur, de la tristesse et de la culpabilité (ainsi que l'analyse des situations dans lesquelles ces émotions surgissent) pour nous focaliser sur les déclencheurs de la colère qui, selon les cohortes, sont très proches voire identiques.

7.2.3.2. Le cas de la colère

Pour recenser les émotions du registre de la colère, nous nous sommes appuyés sur la typologie élaborée et présentée au chapitre 4, dans le tableau 4.17. On relève dans les listes d'émotions à valence négative (cf. annexe 10) des émotions parentes de la colère, à l'instar de l'agacement, la contrariété, l'énervement, ainsi que la frustration, l'exaspération, le ras-le-bol et la lassitude. Elles ont été employées par les PS lorsqu'ils ont souhaité nuancer l'intensité de leur ressenti. Dans la citation suivante extraite du questionnaire des PS de C2, une enseignante a coché « colère » et s'aperçoit que son choix est trop fort et ne correspond pas à son ressenti. Elle nuance donc colère en employant « agacement » : « *colère : plutôt*

agacement, face aux élèves qui continuent à bavarder et se fichent du travail, si on ne sévit pas ».




C1 2016 : 43 PS			C2 2017 : 50 PS			C3 2018 : 46 PS			C4 2019 : 22 PS		
Sur 361 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :			Sur 366 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :			Sur 250 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :			Sur 137 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :		
Colère	118	33%	Colère	113	31%	Colère	62	25%	Colère	32	23%
Frustration	8	2%	Frustration	10	3%	Frustration	8	3%	Frustration	3	2%
Agacement	5	1%	Lassitude	8	2%	Agacement	6	2%	Agacement	1	1%
Lassitude	1	0	Énervement	5	1%	Contrariété	5	2%	Exaspération	1	1%
			Agacement	5	1%	Lassitude	4	2%	Énervement	1	1%
			Ras-le-bol	1	0	Exaspération	1	0	Lassitude	1	1%
			Exaspération	1	0	Ras-le-bol	1	0			
TOTAL	132	36%	TOTAL	143	38%	TOTAL	87	34%	TOTAL	39	28%
représentent 36% des émotions à valence négative citées			représentent 38% des émotions à valence négative citées			représentent 34% des émotions à valence négative citées			représentent 28% des émotions à valence négative citées		

Tableau 7.8. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires et ratio

Cumulées, les émotions du registre de la colère représentent plus d'un tiers des émotions à valence négative ressenties par les PS, ce qui rend leur analyse d'autant plus pertinente dans le cadre de cette recherche. Nous reviendrons ci-après sur ce qui déclenche la colère des PS.

7.2.3.3. Focus sur les déclencheurs de la colère

Les tableaux ci-dessous présentent les éléments/situations que les PS ont cités comme déclencheurs de leur colère ou émotions du même registre. Le code couleur suivant sera utilisé à chaque fois que nous analyserons les déclencheurs des émotions parentes de la colère. Afin de représenter ces dernières, nous faisons le choix d'opter pour une couleur froide – et en l'occurrence pour un camaïeu de violet. Ceci nous rapproche des choix faits par Piolat et Bannour (cf. tableau 6.7) et nous démarque de Plutchik qui a opté pour le rouge, couleur chaude, pour représenter la colère dans sa roue. La légende suivante facilite la lecture des tableaux ci-dessous.

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

PS C1 2016 : 43 participants, 301 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	%
Comportement inadapté des élèves	68	47%
Doutes ou questionnement	16	11%
"Mauvais cours"	12	8%
Conscience de ses difficultés & erreurs	12	8%
Absence d'implication des élèves	8	6%
Désaccord (collègues & direction)	5	3%
Événements privés entravant l'agir	4	3%
Échec des élèves	4	3%
Gestion difficile de l'imprévu	3	2%
Matériel défaillant ou mauvaises conditions de travail	3	2%
Absence d'aide et de soutien (collègues & direction)	2	1%
Absence de connivence élèves/enseignant	2	1%
Violence entre élèves ou à l'égard de l'enseignant	2	1%
Travail à faire ou inachevé	1	1%
Retours négatifs (collègues, parents & direction)	1	1%
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	1	1%
	144	100%

PS C2 2017 : 50 participants, 299 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	%
Comportement inadapté des élèves	76	52%
Doutes et questionnement	13	9%
« Mauvais cours »	15	10%
Absence d'implication des élèves	9	6%
Surcharge de travail	5	3%
Violence entre élèves ou à l'égard de l'enseignant	4	3%
Matériel défaillant ou mauvaises conditions de travail	4	3%
Conscience de ses difficultés & erreurs	4	3%
Échec des élèves	3	2%
Travail à faire ou inaccompli	3	2%
Absence d'aide et de soutien (collègues & direction)	2	1%
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2	1%
Désaccord (collègues & direction)	2	1%
Événements privés entravant l'agir	2	1%
Renoncement	1	1%
	145	100%

PS C3 2018 : 46 participants, 220 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	%
Comportement inadapté des élèves	42	55%
« Mauvais cours »	14	18%
Absence d'implication des élèves	7	9%
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	3	4%
Événements privés entravant l'agir	3	4%
Doutes ou questionnement	3	4%
Violence entre élèves ou à l'égard de l'enseignant	2	3%
Échec des élèves	2	3%

PS C4 2019 : 22 participants, 127 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	%
Comportement inadapté des élèves	22	59%
Absence d'implication des élèves	4	11%
Doutes ou questionnement	3	8%
Désaccord (collègues & direction)	2	5%
Matériel défaillant ou mauvaises conditions de travail	2	5%
Échec des élèves	1	3%
Absence de connivence	1	3%
Gestion difficile de l'imprévu	1	3%

Conscience de ses difficultés & erreurs	1	1%
	77	100%

« Mauvais cours »	1	3%
	37	100%

Tableaux 7.9. Déclencheurs de la colère des PS

On constate, en observant les pourcentages associés aux déclencheurs dans les tableaux ci-dessus – 58% des déclencheurs de C1, 63% de C2, 70% de C3 et 76% en C4 –, que les élèves sont principalement à l'origine de la colère ressentie par les PS. Le pourcentage de C1, relativement bas comparé à celui des autres cohortes, corrobore l'hypothèse présentée précédemment selon laquelle les PS de C1 parviendraient à davantage prendre du recul sur leur pratique que leurs pairs de C2, 3 et 4, et ainsi à plus considérer l'agitation ou l'absence d'implication des élèves comme la conséquence de séquences mal conçues ou d'un guidage défaillant. L'hypothèse, selon laquelle les PS de C4 auraient encore du mal à analyser leurs pratiques et à attribuer leurs difficultés aux élèves, semble aussi se vérifier.

Le **comportement inadapté des élèves** est de très loin le premier déclencheur de la colère des PS, comme en attestent les pourcentages élevés (47%, 52%, 55% et 59% du total des déclencheurs de la colère). La colère est ressentie contre les élèves (Ouroboros, C1 : *J'ai ressenti de la colère. Devant une classe INTENABLE... Configuration exceptionnelle de la salle en îlots. Discussion intempestives incessantes.* » ; Audrey, C4 : *J'ai ressenti de la colère face à un élève qui m'a tutoyée* »), mais elle peut également l'être contre l'enseignant lui-même car il ne parvient pas à mettre en place les gestes professionnels requis pour gérer sa classe comme il le voudrait. C'est le cas de Laprof, PS de C1 : *« J'ai ressenti de la colère aujourd'hui, en cours parce que mes élèves ne s'écoutaient pas du tout les uns les autres, et j'étais autant en colère contre moi pour mon incapacité à gérer ce problème que contre eux pour ne pas avoir ce respect d'écouter leurs camarades... »* et de Waldeck, C3 : *« J'ai ressenti de la colère et la honte, lorsque ma classe était tellement bruyante qu'un principal du collège qui passait dans le couloir est entré pour recadrer mes élèves, et en a amené un particulièrement perturbateur dans son bureau. J'ai ressenti à la fois de la colère et de la honte, envers les éléments perturbateurs et envers moi-même, pour ne pas parvenir à les calmer seule »*. Ceci peut engendrer de la frustration comme dans cet exemple issu des réponses de Viggo, C1 : *« J'ai ressenti colère & frustration suite à difficultés avec élève immature et perturbateur. Questionnement et doutes quant à ma réaction surtout face à son déni et à sa mauvaise foi lors de la discussion en tête à tête à la fin du cours »*. Le bavardage

et l'agitation sont très souvent ciblés comme les problèmes principaux, viennent ensuite le refus d'obtempérer et l'insolence.

La colère est également déclenchée par le **doute ou le questionnement**, en deuxième position dans le classement établi pour les PS des cohortes 1 et 2. Dans l'exemple suivant :

J'ai ressenti de la colère : J'ai remarqué une altercation verbale (mais discrète) entre deux élèves, à propos d'une troisième élève. Après avoir demandé à un des deux élèves de quoi il s'agissait (en fin de cours) il s'avère que l'autre élève (et d'autres dans la classe) se moquent régulièrement d'une (et de plusieurs) autres élèves. Le sentiment de colère, ici, à trois niveaux : envers les élèves concernés, envers le fait que je n'ai pas remarqué ce genre de chose plus tôt et envers le fait que quand je suis allé en parler avec la direction, j'ai l'impression de ne pas avoir été pris au sérieux

Tybalt ne s'est pas senti considéré comme un enseignant par la direction, alors qu'il avait imaginé qu'il allait être pris au sérieux et écouté. Dans chacune des situations évoquées, le script prototypique envisagé par le PS et la réalisation effective sont en décalage, ce qui crée l'émotion. Nous y reviendrons en 7.2.4.2.

D'autres déclencheurs sont cités, avec un rang variable dans le tableau. La conviction d'avoir donné un « **mauvais cours** » arrive en troisième position en C1 et C2 et en deuxième en C3. Le « mauvais cours » peut être cité comme la conséquence de l'incapacité à gérer une classe difficile, (Amadeus, C1 « *Colère : Les élèves d'une de mes classes étaient dissipés, comme à leur habitude. Donc on a mis un peu de temps à démarrer et ma trace écrite fut famélique* ») et de difficultés pédagogiques pour mettre en œuvre des préparations de cours (Joyce, C3 : « *J'ai ressenti de la colère envers moi-même car ma séance fut un flop ce matin* » ; A.Forestier, C1 : « *Colère : cours raté* » ; Springsteen, C1 : « *colère : lorsque l'activité que j'avais mis du temps à prévoir n'a pas fonctionné comme voulu parce que les élèves étaient inattentifs et bavards* ». Le sentiment d'avoir fait un « mauvais cours » peut venir du cumul de plusieurs facteurs comme l'indique Bodilo, PS de C3 :

J'ai ressenti de la tristesse, de la colère, de la culpabilité, de la honte tout à la fois à cause d'un cours qui s'est très mal passé ce matin : classe déchaînée, 2 élèves ingérables, problème de matériel technique, nécessité d'improviser, reproche des élèves sur la longueur de ma séquence....

La colère des PS trouve souvent sa source dans le décalage entre le script prototypique et/ou le scénario pédagogique et la mise en œuvre effective en classe. Le déclencheur de colère est dans ce cas la prise de **conscience de ses difficultés et erreurs**.

La colère est également déclenchée par l'**absence d'implication des élèves**, souvent associée à la prise de conscience de ses difficultés et erreurs ou aux doutes et questionnement sur ses pratiques comme on peut le voir dans les exemples suivants de Boucle, C2 : « *La colère quand*

le cours de 2nde était très très mou et que les élèves ne participaient pas. J'ai remis en question ma préparation de cours », et de LeBron, C1 :

J'ai ressenti de la colère car même si les élèves en question ne posent pas de problème de discipline ils ne fournissent pas le travail et les efforts nécessaires et sont comme "éteints" pendant cette heure-là. C'est peut-être aussi (surtout ?) à moi de comprendre que le vendredi après-midi n'est pas le meilleur moment pour travailler et peut être adapter mes séances en les rendant plus légères car j'ai vraiment eu l'impression de faire cours pour 5 élèves et je suis avant tout en colère contre moi-même.

Les déclencheurs de colère liés à l'établissement ou à l'institution sont relativement peu cités et représentent environ 7,75% de l'ensemble des déclencheurs (C1 : 8%, C2 : 9%, C3 : 4% et C4 : 10%). Aucun déclencheur en lien avec la formation n'est cité.

7.2.3.4. Colère et script prototypique

Dans de nombreuses réponses aux questionnaires, l'utilisation explicite du contraste, de la comparaison notamment associée à « prévu » (nombreuses occurrences de « comme prévu », mais aussi de « comme je le souhaitais/voulais »), atteste que l'émotion du registre de la colère est déclenchée lorsqu'il n'y a pas pu avoir adéquation entre le script prototypique et/ou le scénario pédagogique et la réalisation effective en classe. Les PS expliquent que cela ne s'est pas passé comme ils l'avaient « prévu », « envisagé », et expriment leur incapacité « je n'ai pas pu », « on n'a pas pu ». L'élément déclencheur cité rend compte de la disruption. En s'appuyant sur les facteurs problématiques désignés par les PS (ex : « *parce que les élèves étaient inattentifs et bavards* », « *ne pouvoir terminer l'une de mes séances comme prévu* », « *aucun des ordinateurs n'émettait de son* »), il est possible de reconstruire le script contrarié qui a mené à l'émotion. S'ils désignent l'agitation et/ou les problèmes matériels comme facteurs responsables du « mauvais cours », on peut en conclure que le calme et les bonnes conditions matérielles de travail feront partie du script du « cours d'anglais suffisamment bon ».

Le tableau suivant fournit quelques exemples. La première colonne présente le script prototypique de l'enseignant correspondant à l'organisation structurée et séquencée de certaines actions ou situations qu'il a anticipées. Ce script a pu être reconstitué grâce au contenu de la colonne 3 qui reprend mot pour mot – avec les erreurs et la ponctuation d'origine – le descriptif des épisodes émotionnels relatés par les PS. Ces citations correspondent à la réalisation effective du script anticipé. La dernière colonne commente la nature du décalage entre le script et la réalisation.

Script prototypique	Réalisation		Commentaires
<p>Script du « cours d'anglais suffisamment bon ». Le PS a préparé un cours et le met en œuvre de A à Z dans sa classe, sans difficultés. Le matériel utilisé est performant, les conditions matérielles sont bonnes. Le climat est propice aux apprentissages car l'enseignant sait gérer sa classe. Si le cours est observé par le tuteur ou un « visiteur », il donne satisfaction à ce dernier.</p>	Wayne Longer C2	La colère, lorsque la classe était trop agitée pour pouvoir terminer le cours qui était prévu.	<p>Décalage entre le script et la réalisation : le cours n'a pas pu être donné dans son intégralité, l'objectif n'a pas été atteint car : *Le climat propice au travail n'a pas pu être assuré par le PS et les élèves ont été agités. *Le matériel a été défaillant => colère</p>
	Mimi C2	Aujourd'hui toutes mes classes étaient surexcitées et il était difficile de réaliser tout ce que j'avais prévu	
	Bonsai C2	Frustration : de n'avoir pas réussi à canaliser une de mes classes et donc nous avons pris du retard, et j'ai fait un cours vraiment très éloigné de ce que j'avais prévu.	
	Opam C4	Frustration ; c'était difficile de mettre les élèves au travail, nous n'avons pas avancé comme prévu.	
	Bamboo C1	J'avais prévu une séance basée sur un document vidéo, et aucun des ordinateurs n'émettait de son. Ma séance a été très compromise et, en plus de ça, les élèves étaient très agités dès le début du cours.	
	Springsteen C1	Colère : quand une activité en salle info n'a pas aussi bien marché que prévu	
	Springsteen C1	Colère : lorsque l'activité que j'avais mis du temps à prévoir n'a pas fonctionné comme voulu parce que les élèves étaient inattentifs et bavards.	
	Ilil C3	Avec les 4eme de 16h à 17h, de ne pas arriver à faire ce que j'avais prévu avec eux.	
	Elisha C4	Colère : trop de bavardages, une classe où les élèves ne faisaient pas ce que je demandais d'eux.	
	LeBr0n C1	J'ai ressenti de la colère avec une de mes classes de 4eme qui était complètement endormie aujourd'hui. Je n'ai pas pu avancer comme je le souhaitais. C'était laborieux. La participation en classe et donc la progression du cours étaient assurées par 5 élèves. Tout le reste ne suivait pas, rêvait parfois.	
Viggo C1	Frustration à ne pouvoir terminer l'une de mes séances comme prévu (Séance observée par tuteur terrain).		
Bonsai C2	Frustration de n'avoir pas réussi à canaliser une de mes classes et donc nous avons pris du retard, et j'ai fait un cours vraiment très éloigné de ce que j'avais prévu.		
	Charlie C3	A l'issue de deux cours avec deux classes avec qui j'ai dû faire de la gestion de classe tout le long de l'heure, je n'ai pas avancé comme je l'espérais.	

<p>Script des bonnes relations entre collègues/avec le tuteur Les collègues s'entraident et entretiennent de bonnes relations. Les enseignants stagiaires sont traités avec égard et ne sont pas infantilisés du fait de leur statut.</p> <p>Script de l'enseignant débutant (pour ses collègues) L'enseignant débutant fait encore systématiquement des erreurs. Il rencontre des difficultés pour se positionner en tant qu'enseignant et les élèves en profitent pour mal se comporter dans ses cours. Il manque de confiance en lui.</p>	Loveuz77 C1	La colère, car j'ai des problèmes de gestion de classe avec une classe et je demande de l'aide à ma tutrice qui n'a pas le temps pour moi. Sa vie personnelle passe toujours avant moi et du coup malgré tous mes efforts pour me rendre disponible pour qu'on puisse se voir plus régulièrement, elle ne m'accorde qu'une heure toutes les deux ou trois semaines qui colle dans nos deux emplois du temps et le reste du temps elle me dit de lui envoyer ce que j'ai à dire par mail. J'aurais besoin d'au moins deux ou trois heures consécutives avec elle pour lui dire tout ce à quoi je suis confrontée depuis le début de l'année mais c'est parfaitement impossible car elle n'a aucun créneau.	Décalage entre le script envisagé par la PS et la réalisation : la PS attend aide et soutien de sa tutrice, mais ne l'obtient pas.
	Bamboo C1	La colère : lorsque qu'une collègue s'est permise de faire un discours de morale à ma classe alors que je m'apprêtais à le faire moi-même.	Décalage entre le script envisagé par les PS et la réalisation : la collègue et le tuteur n'ont pas considéré les PS comme des pairs et les ont discrédités devant ses élèves. ⇒ Colère Le script des deux enseignantes n'est pas en adéquation avec la réalisation. Les PS voient dans leurs collègues le script des « bonnes relations entre collègues », alors que la collègue et le tuteur voient dans les PS le « script de l'enseignant débutant » qui se fait déborder et ne parvient pas à s'affirmer en tant qu'enseignant.
	Gina C1	La colère envers mon tuteur qui m'interrompt sans cesse lorsqu'il vient m'observer, ce qui me fait perdre en crédibilité auprès de mes élèves. Je ne sais pas comment lui dire, j'ai peur de le braquer ou que nos rapports se dégradent si je ne lui en parle pas. C'est une situation délicate.	Double décalage entre le script et la réalisation pour la PS : *la PS a aidé sa collègue et s'attendait à être remerciée (script), ce qui n'a pas été le cas. *Non seulement elle n'a pas été remerciée, mais elle a été humiliée. Comme au-dessus, le script des deux collègues n'est pas en adéquation. ⇒ Colère, ressentiment
	Impressionniste C1	J'ai ressenti de la colère car j'ai voulu aider une collègue à retirer des graffitis sur une salle de cours que je lui avais laissé afin qu'elle ait accès au vidéoprojecteur et celle-ci ne m'a pas absolument pas remercié. Au contraire elle m'a uniquement accusé d'être responsable des graffitis en ayant laissé la porte arrière de la salle de classe ouverte. J'ai tellement de ressenti que je compte désormais la laisser se débrouiller seule pour trouver une salle de classe.	Décalage script et réalisation.
	Qorice C2	La solitude car je me sens jugée, évaluée, critiquée mais pas soutenue	
<p>Script du « prof suffisamment bon » Le « prof suffisamment bon » est bienveillant,</p>	Lapr0f C1	J'ai ressenti de la colère envers moi-même en excluant un élève. En effet, en l'excluant, c'était pour moi un échec. Je n'ai pas réussi à sauver cet élève.	Décalage entre le script du « prof suffisamment bon » envisagé par la PS et la réalisation. Le premier PS n'a pas réussi à mettre au travail un

<p>patient, et juste. Il donne beaucoup pour ses élèves. Il sait se faire respecter et n'exclut pas les élèves. Il sait intéresser ses élèves et les mettre tous en réussite. Ses élèves écoutent et suivent ses consignes. Il fait des « cours suffisamment bons ».</p> <p>Script du « bon élève » Le bon élève se comporte bien en classe. Il écoute l'enseignant et s'investit en classe. Il fait le travail demandé en classe et à la maison.</p>	Naps C1	La colère : je m'investis pleinement dans la réussite de mes élèves. Donc j'étais très fâchée lorsque je me suis rendu compte que mes élèves n'avaient pas pris la peine de relire le cours qui était très concis même si je leur avais laissé du temps pour le faire.	élève et l'a exclu de cours. Ce décalage est pour lui un « échec ». Le deuxième n'a pas réussi à faire respecter les consignes « relire le cours ». Par ailleurs le script du « bon élève » est également rompu dans les deux cas.
	Lapr0f C1	J'ai ressenti de la colère envers mes 5èmes car le conseil de classe est passé et il en est ressorti que cette classe était beaucoup trop bruyante et n'était pas assez investie. [...]. Cela m'énerve car je n'avance pas autant que je souhaiterais dans mes cours, cela m'énerve pour leur futur car ils n'en voient pas les enjeux par rapport à leur apprentissage. J'aimerais les secouer mais rien n'y fait.	Décalage entre le script du « bon élève » envisagé par le PS et la réalisation. Les élèves dérogent au scénario. Ceci entrave également la réalisation du scénario du « prof suffisamment bon » qui se retrouve discrédité devant la classe et ne peut pas venir en aide aux élèves.
	Malcolm Merlyn C1	La colère car les élèves à qui j'avais laissé du temps supplémentaire pour préparer leur exposé ne l'avaient toujours pas préparé.	
	NY C4	Colère, surprise, et culpabilité. Cas typique, élèves qui n'avaient, pour la grande majorité, pas fait le travail demandé. En conséquence, contrôle de connaissances. Suite aux nombreuses contestations et réactions (à la frontière de l'insolence et de l'agressivité, d'où la surprise, je ne m'y attendais pas), passage à la colère, donc le contrôle initialement prévu a été rendu plus difficile, avec une attitude beaucoup plus froide de ma part. Me rendant bien compte de l'injustice qui découlait de mes choix, je me suis senti coupable.	
	Ouroboros C1	La colère : devant un élève décrocheur que j'ai aidé personnellement sur une heure que j'avais de libre, à écrire son exposé, et qui a finalement refusé de faire son exposé (devant la classe, évidemment).	
	Ouroboros C1	La colère : devant le comportement d'un gosse de 4ème qui me promet depuis le début d'année d'améliorer son comportement alors qu'il ne fait qu'empirer.	
	Lapr0f C1	J'ai ressenti de la colère aujourd'hui, en cours parce que mes élèves ne s'écoutaient pas du tout les uns les autres, et j'étais autant en colère contre moi pour mon incapacité à	

		gérer ce problème que contre eux pour ne pas avoir ce respect d'écouter leurs camarades...	
--	--	--	--

Tableaux 7.10. Liens scripts prototypiques et colère

L'exemple suivant, très détaillé, est particulièrement intéressant. On peut observer comment la colère est justifiée et argumentée, ainsi que son influence sur le discours écrit du PS de C1, Tybalt. Dans la colonne de gauche figure l'épisode émotionnel relaté, dans la colonne de droite l'analyse d'après le modèle de Plantin (2011) :

<p>La colère et donc tristesse avec. J'avais tout préparé. Tout orchestré "by the book" comme on nous l'a appris et comme j'ai pu voir en regardant ma tutrice. Je me suis même procuré un clavier sans fil et une souris sans fil pour que les élèves puissent avoir plus d'interactions avec le fichier de la TE et écrivent la TE eux même pour tout le monde au PC. Tout était fait pour bien se passer. Mais comme d'habitude, trop de bavardages, insolence, les "mais j'ai rien fait" alors que je VOIS les élèves faire ! Du refus d'autorité complet. Des "ben j'arrête de travailler alors" alors que de base toute l'heure l'élève en question ne faisait rien d'autre que bavarder ! J'en ai eu marre j'ai fini par, en fin d'heure, hurler... Même l'AVS d'une classe d'avant m'a dit "ils sont pas simple eux, hein". J'ai l'impression de me faire juger par tout le monde. Toutes mes classes étaient insupportables aujourd'hui.</p>	<p>L'émotion est nommée explicitement : colère</p> <p>Elle est jouée linguistiquement et paralinguistiquement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phrases courtes et phrases nominales qui donnent du rythme (ex : « Du refus d'autorité complet »). - Anaphore : phrases commençant par « tout », par « du » ou « des » - Points d'exclamation, point de suspension - Phrases exclamatives - Mot en lettres capitales : VOIS - Énumérations des manquements - Répétitions de « tout » et de « même » - Citations d'élèves : "mais j'ai rien fait", "ben j'arrête de travailler alors" - Style oral. <p>Diagnostic empathique : l'enseignant a tout préparé comme on le lui a appris pour que son cours fonctionne. Il est même allé au-delà des attentes en se procurant un clavier sans fil. Une fois en classe, les élèves se sont mal comportés, il a dû gérer les bavardages et les insolences ce qui ne lui a pas permis de mettre en œuvre son cours si bien préparé. De surcroît, une collègue AVS fait un commentaire sur l'attitude des élèves qui est perçu comme un jugement d'incompétence => la colère est bien justifiée.</p> <hr/> <p>La colère est argumentée, justifiée par l'amont :</p> <p><i>« J'avais tout préparé. Tout orchestré "by the book" comme on nous l'a appris et comme j'ai pu voir en regardant ma tutrice. Je me suis même procuré un clavier sans fil et une souris sans fil pour que les élèves puissent avoir plus d'interactions avec le fichier de la TE et écrivent la TE eux même pour tout le monde au PC. Tout était fait pour bien se passer »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tous les garants de la qualité du cours sont cités : « on » (= la formation), la tutrice. ⇒ Recours à l'alternance codique intraphrastique « by the book » pour créer une connivence avec le lecteur (nouveau garant) ⇒ Énumération des actions préparatrices <p>« Tout était fait pour bien se passer » est la phrase pivot qui annonce la bascule.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Contraste avec le comportement des élèves qui rompt le script du « cours suffisamment bon ». <p>Ici les scripts rompus (cf tableau 7.12) sont multiples : script du « cours d'anglais suffisamment bon », script du « prof suffisamment performant », script du « bon élève » et script des bonnes relations entre collègues.</p>
---	--

Tableau 7.11. Analyse d'un épisode de colère

Si les émotions à valence négative, dont la colère fait partie, proviennent du décalage entre le script prototypique élaboré par le PS et sa réalisation, c'est également le cas pour les émotions à valence positive et donc pour les émotions du registre de la joie.

7.2.4. Les émotions à valence positive

Nous n'entrerons pas ici dans le détail des émotions à valence positive ressenties dans le quotidien des PS, celles-ci étant moins nombreuses et moins fréquentes que les émotions à valence négative décrites précédemment. Nous nous intéresserons en revanche à la joie et aux émotions qu'il est possible de lui apparenter, puisque la joie est l'émotion la plus fréquemment citée.

7.2.4.1. Le cas de la joie

Pour recenser les émotions du registre de la joie, nous nous sommes appuyés sur la typologie élaborée et présentée au chapitre 4, dans le tableau 4.32.

C1 2016 : 43 PS			C2 2017 : 50 PS			C3 2018 : 46 PS			C4 2019 : 22 PS		
Sur 249 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :			Sur 224 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :			Sur 163 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :			Sur 98 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		
Joie	186	75%	Joie	165	74%	Joie	119	73%	Joie	62	63%
Satisfaction	6	2%	Satisfaction	9	4%	Satisfaction	11	7%	Satisfaction	9	9%
Fierté	4	2%	Soulagement	6	3%	Soulagement	6	4%	Soulagement	5	1%
Soulagement	4	2%	Amusement	2	1%	Contentement	2	1%	Fierté	2	1%
Contentement	1	0%	Fierté	2	1%	Fierté	2	1%			
Bonheur	1	0%	Plaisir	1	0	Amusement	1	1%			
Excitation	1	0%									
TOTAL :	203	81%	TOTAL :	185	83%	TOTAL	141	87%	TOTAL	78	80%
représentent 81% des émotions à valence positive citées			représentent 83% des émotions à valence positive citées			représentent 87% des émotions à valence positive citées			représentent 80% des émotions à valence positive citées		





Tableau 7.12. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires et ratio

Les émotions du registre de la joie représentent plus des quatre-cinquièmes des émotions à valence positive citées, avec des pourcentages d'occurrences allant de 80 à 87%, et une moyenne de 82,75%. La grande majorité de ces émotions sont issues de mélanges. À titre d'exemples, selon Plutchik (1991), la fierté est issue d'un mélange entre la joie et la colère (« anger + joy = pride » Plutchick, 1991, p. 117), le plaisir vient du mélange de la joie et de la surprise. On trouve aussi la satisfaction, couramment utilisée par les enseignants souhaitant moduler l'intensité de leur joie, comme cette PS (Loveuz77) de C1 : « *La joie, ou je dirais la*

satisfaction car les notes s'arrêtent aujourd'hui, les conseils commencent lundi et quand je tire le bilan de mon trimestre je suis contente de ce que j'ai fait. ».

7.2.4.2. Focus sur les déclencheurs de la joie

Les tableaux ci-dessous présentent les éléments /situations que les PS ont cité comme déclencheurs de leur joie ou émotions du même registre. Le code couleur suivant sera utilisé à chaque fois que nous analyserons les déclencheurs des émotions à parentés de la joie. Afin de représenter ces dernières, nous faisons le choix d'opter pour le jaune – et en l'occurrence pour un camaïeu de jaune allant du jaune paille au jaune orangé, passant par le jaune-vert. Ceci nous rapproche des choix faits par Piolat et Bannour (cf. tableau 6.7). La légende suivante facilite la lecture la lecture des tableaux ci-dessous.

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
	Épisodes émotionnels en lien avec la formation initiale

PS C1 2016 : 43 participants, 301 réponses			PS C2 2017 : 50 participants, 299 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%
Implication des élèves	51	23%	Implication des élèves	36	18%
"Bon cours"	47	21%	Conscience de sa posture d'enseignant	30	16%
Conscience de sa posture d'enseignant	26	12%	« Bon cours »	30	15%
Partage avec les collègues	16	7%	Connivence avec les élèves	22	11%
Connivence avec les élèves	13	6%	Conscience de sa progression	17	9%
Réussite des élèves	13	6%	Aide et soutien	16	8%
Aide et soutien	13	6%	Réussite des élèves	12	6%
Conscience de sa progression	13	6%	Comportement adapté des élèves	8	4%
Événements privés contribuant à la réussite de l'agir	9	4%	Travail accompli	6	3%
Retours positifs	8	4%	Événements privés contribuant à la réussite de l'agir	5	3%
Travail accompli	6	3%	Partage avec les collègues	4	2%
Comportement adapté des élèves	3	1%	Apports et soutien en formation	4	2%
Reconnaissance des élèves	3	1%	Reconnaissance des élèves	3	2%
Partage en formation	1	0%	Retours positifs	2	1%
Apport et soutien formation	1	0%	Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant le quotidien	2	1%
	223	100%		199	100%

PS C3 2018 : 46 participants, 220 réponses			PS C4 2019 : 22 participants, 127 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%
« Bon cours »	42	29%	Connivence avec les élèves	16	19%
Implication des élèves	25	17%	Implication des élèves	15	18%
Réussite des élèves	16	11%	« Bon cours »	15	18%
Conscience de sa progression	13	9%	Réussite des élèves	12	14%
Comportement adapté	12	8%	Retours positifs	8	10%
Connivence avec les élèves	10	7%	Comportement adapté des élèves	5	6%
Conscience de sa posture d'enseignant	9	6%	Évènements privés contribuant à la réussite de l'agir	4	5%
Partage avec les collègues	6	4%	Conscience de sa posture d'enseignant	3	4%
Retours positifs	5	3%	Réussite en formation	2	2%
Évènements privés contribuant à la réussite de l'agir	4	3%	Partage avec les collègues	1	1%
Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant les habitudes	1	1%	Conscience de sa progression	1	1%
Partage en formation	2	1%	Charge normale de travail en formation	1	1%
Travail accompli	1	1%	Apports et soutien en formation	1	1%
	146	100%		84	100%

Tableaux 7.13. Déclencheurs de la joie

Si le comportement inadapté des élèves est de loin le premier déclencheur de la colère des enseignants, aucun déclencheur de la joie ne se démarque aussi nettement. L'**implication des élèves** dans les cours est le premier déclencheur de joie chez les PS de C1 (23%) et C2 (18%) et arrive en deuxième position chez les PS de C3 (17%) et C4 (18%). Les PS sont heureux lorsque les élèves adhèrent à leur cours (Heidi C2 : « *Joie que des élèves soient impliqués et enthousiastes pour le warm up mis en place* » ; « *Préparation d'une tâche finale où les élèves avaient l'air de prendre du plaisir et se sont montrés enthousiastes* »). Ceci donne leur sentiment d'avoir fait un « **bon cours** », comme on peut le lire dans plusieurs réponses (ex : Shelby, C2 : « *J'ai ressenti de la joie, car j'ai pu faire une partie importante du cours : la trace écrite, c'était l'occasion de travailler avec eux l'expression écrite et la production orale. Ceux qui ont parlé ont bien contribué à la trace écrite* »). Le « **bon cours** », déclencheur le plus cité par les PS de C3 (29%), arrive en deuxième position en C1 (21%) et en 3^e en C2 (15%) et C4 (18%). On retrouve souvent la référence « ça s'est bien passé » qui laisse deviner un certain soulagement, comme on peut le lire dans ces exemples issus du questionnaire des

PS de C1 : « *Malgré la fatigue, ma journée s'est bien passée* » (EnglishTeacher63210) ; « *Mes cours avec les élèves se sont une fois de plus très bien passés et j'étais donc très content en sortant de l'établissement. D'où la joie ressentie* » (LeBron) ; « *Deux cours qui se sont super bien passés. Les élèves ont été dynamiques et intéressés par l'activité sur Thanksgiving. Plus que je ne l'aurais pensé et ils étaient même demandeurs d'en savoir encore plus* » (Meredith Grey). La prise de **conscience de sa posture professionnelle** est un facteur important de joie. En effet l'identité professionnelle est en construction durant l'année de formation initiale comme en atteste ces citations, la première écrite par Laprof, C1 : « *J'ai ressenti du "contentement" car bien que les classes soient relativement agitées en ce moment, je pense commencer à trouver un petit équilibre, entre la prof sympa et la prof en tant qu'autorité. C'est un petit accomplissement qu'il va falloir étaler sur la durée maintenant* », et celle-ci de Waldeck, C3 : « *J'ai ressenti de la fierté. Aujourd'hui, j'ai enfin compris l'attitude que je dois adopter avec les élèves. J'ai du mal à trouver l'équilibre entre fermeté et encouragements, et le cours de ce matin a été le premier où j'ai su garder cet équilibre fragile toute l'heure* ». Se sentir légitime en tant qu'enseignant, se savoir reconnu par ses pairs, par les élèves et leurs parents, procure de la joie aux PS (ex : Karma Police, C1 : « *Je ressens souvent de la joie quand je me trouve devant les élèves car je me sens de plus en plus à l'aise avec eux* » ; « *heureuse de retrouver mes élèves et l'univers du lycée le vendredi* » ; « *J'étais contente de retourner au lycée. L'ambiance est agréable et les élèves sont sympathiques et productifs* »). Ceci conforte certains dans leur choix professionnel. C'est le cas de Naps, C1 : « *la joie de voir mes élèves et de faire cours, métier que j'adore faire* » ; « *j'ai ressenti de la joie en retrouvant une classe très participative. Quand tout se passe bien, cela me conforte dans mon choix professionnel* » et de Shelby, C2 : « *Plus je vais au lycée, plus je m'épanouis et suis contente d'avoir choisi cette voie* ». Les étapes importantes à l'instar de la rédaction des bulletins, des conseils de classes, des rencontres avec les parents d'élèves, sont source de joie quand elles se déroulent bien : « *La joie au cours du conseil de classe : selon la mère représentante des parents d'élève, son fils aime le cours d'anglais* » (Amadeus, C1). Si se sentir enseignant, membre d'une communauté éducative est souvent cité, on retrouve la joie d'être enseignant d'anglais : « *La joie d'enseigner et de parler anglais à mes élèves* » ; « *La joie d'enseigner l'anglais à mes élèves* » (Miss M, C1). La **réussite** des élèves est également à l'origine de la joie (Victoria, C2 : « *Mes élèves ont bien compris les comparatifs de supériorité (galipette)* »), tout comme les moments de **connivence** que les PS connaissent

avec leurs élèves (Effie, C3 : « *Amusement lors de mes cours car j'ai organisé des séances plus informelles de préparation de la tâche finale aujourd'hui. Cela permet d'avoir une relation différente avec les élèves* » ; « *J'ai ressenti de la joie quand les élèves m'ont dit qu'ils ne voulaient pas changer de cours mais rester avec moi* » ; Lapr0f, C1 : « *À la fin du cours, une élève est venue me voir pour me parler d'une chanson en anglais. J'ai eu l'impression de dépasser mon statut de professeur pour elle, et de partager plus que nos cours* » ; Romy, C2 : « *La joie lorsque certains élèves sont restés dans ma classe pendant la récréation pour me parler. Pour moi, cela montre qu'on a établi une relation de confiance* » ; Nicklvsca, PS de C2 : « *bon moment passé avec les élèves lors d'une POI* »).

Dans les différents exemples donnés, on remarque que la joie peut être déclenchée par une adéquation entre les attentes du PS et ce qui se passe effectivement en cours, ou lorsque la réalisation dépasse (se passe encore mieux) le script envisagé.

7.2.4.3. Joie et script prototypique

Les PS ressentent de la joie lorsqu'il y a adéquation entre le script – du « cours suffisamment bon », du « prof suffisamment performant », du « bon élève », des « bonnes relations entre collègues et avec le tuteur » – et la réalisation sur le terrain, ou lorsque la réalisation va au-delà des attentes.

- Adéquation entre le script prototypique et la réalisation

Tout au long des quatre questionnaires, on trouve des réponses qui attestent que le cours ou les relations entre collègues ont donné satisfaction car il se sont passés « comme prévu ». C'est le cas des exemples contenus dans le tableau suivant :

Script prototypique	Pseudonymes et cohorte	Réalisation	Commentaires
<p>Script du « cours d'anglais suffisamment bon ». Le PS a préparé un cours et le met en œuvre de A à Z dans sa classe, sans difficultés. Toutes les phases du cours sont assurées et les objectifs sont atteints. Le matériel utilisé est performant, les conditions matérielles sont bonnes. Le climat est</p>	<p>NY C4</p>	<p>Ce cours a été l'un de mes meilleurs cours depuis le début d'année (et de ma carrière, de ce fait), à la fois en termes de pédagogie (un décalage très faible entre ce que j'avais prévu et ce que j'ai réussi à faire), et en termes de ressentis (le mien comme celui des élèves).</p>	<p>Pour ce PS, il y a une quasi-adéquation entre le script et la réalisation car le « décalage [a été] très faible ». Il juge donc son cours comme très bon : « l'un de mes meilleurs cours depuis le début d'année (et de ma carrière, de ce fait) »</p>

propice aux apprentissages car l'enseignant sait gérer sa classe. Les élèves sont actifs. Si le cours est observé par le tuteur ou un « visiteur », il donne satisfaction à ce dernier.			
Script du « prof suffisamment performant » Le « prof suffisamment performant » est bienveillant, patient, et juste. Il donne beaucoup pour ses élèves. Il sait se faire respecter et n'exclut pas les élèves. Il sait intéresser ses élèves et les mettre tous en réussite. Ses élèves écoutent et suivent ses consignes. Il fait des « cours suffisamment bons »	Aegis C3	La joie, devant deux classes très vives avec qui j'ai pu faire ce que j'avais programmé pour leur séance.	Adéquation entre la préparation et la mise en œuvre. Les scripts du « cours suffisamment bon » et du « prof suffisamment performant » sont ici respectés selon les PS.
	Charlie C3	Mes séances d'aujourd'hui se sont déroulées comme je l'espérais .	
	Effie C3	Plutôt la satisfaction que la joie. Séance que j'avais préparée entièrement pour mes 5èmes qui a plutôt très bien fonctionné !	
	Growing teacher C3	Joie : j'ai réussi à mettre en place une activité me permettant d'atteindre cette fois les objectifs fixés .	
	LaprOf C1	J'ai ressenti de la joie aujourd'hui dans mon cours de 4ème car j'ai réussi à faire un cours relativement construit avec les phases de rituel, un document et une trace écrite et tout ça dans les temps.... et avec pas trop de bavardage.	
	Petitchoualacreme_93 C1	La joie car ma CO s'est assez bien déroulée, il y a toujours des choses à améliorer (tant qu'on enseigne il faut toujours chercher à progresser et s'améliorer) mais j'ai atteint mes objectifs et les élèves ont été productifs.	
	EnglishTeacher63210 C1	La joie : tous mes cours se sont passés comme prévu .	
	Bamboo C1	Quand j'ai également réussi à atteindre mes objectifs de timing.	
Mandarine C1	La joie d'avoir atteint des objectifs que je m'étais fixés . Et voir à peu près le bout du tunnel.		
Script des bonnes relations entre collègues /avec le tuteur Les collègues s'entraident et entretiennent de bonnes relations. Les PS sont traités avec égard et ne sont pas infantilisés du fait de leur statut. Script de l'enseignant débutant (pour ses collègues) Le PS fait encore systématiquement des	Loveuz77 C1	La joie, car lorsque j'ai des problèmes avec les élèves mes collègues sont derrière moi et m'épaulent beaucoup.	Adéquation entre le script des « bonnes relations entre collègues » et la réalisation. Ce script est lié ici au script de l'enseignant débutant présent en filigrane : l'enseignant débutant rencontre des difficultés et a besoin d'être aidé, soutenu par ses pairs experts et par la direction. Dans le dernier exemple la PS veut amener sa tutrice à
	LeBron C1	Après l'incident que j'ai mentionné hier, beaucoup de mes collègues m'ont apporté leur soutien, même le chef d'établissement. D'où la joie.	
	Loveuz77 C1	La joie, car j'ai beaucoup discuté avec une collègue aujourd'hui à l'heure du repas qui m'a donné beaucoup de conseils. On a partagé sur beaucoup de sujets et ça m'a fait du bien.	

erreurs. Il rencontre des difficultés pour se positionner en tant qu'enseignant et les élèves en profitent pour mal se comporter dans ses cours. Il manque de confiance en lui.	Loveuz77 C1	La joie, car ma tutrice est venue m'observer avec une classe très difficile que l'on m'a donnée cette année et elle a bien vu que ce n'était pas ma gestion de classe qui était un problème mais bien les élèves qui étaient comme ça avec tout le monde... Je me suis sentie soutenue aujourd'hui et j'ai déculpabilisé.	ne plus la voir par le prisme du script de l'enseignant débutant : elle dit ne pas être responsable de ses difficultés.
Script du « bon élève » Le bon élève se comporte bien en classe. Il écoute l'enseignant et il s'investit en classe. Il fait le travail demandé en classe et à la maison.	Aegis C3	Joie, en début de journée avec mes classes bilangues qui faisaient parfaitement l'exercice demandé.	Adéquation entre le script du « bon élève » et la situation de classe. Ceci permet au script du « cours suffisamment bon » d'être atteint.
	Meredith Grey C1	Joie : de voir mes élèves réussir leur évaluation finale. Qu'ils s'étaient donnés les moyens de réussir. Et que ce que j'ai pu leur apprendre a été compris.	
	Bamboo C1	Quand les élèves ont été très réceptifs à l'activité proposée ce qui a permis de faire avancer le cours considérablement.	
	Pandalova C4	Les élèves ont été réceptifs en cours et ça a globalement bien fonctionné , j'étais heureuse de ma journée.	
	EnglishTeacher63210 C1	La joie : dans une de mes classes, tous les élèves se sont montrés attentifs face au document que je leur ai présenté (une CO sur un joueur de football américain) et ils ont été nombreux à participer.	

Tableau 7.14. Adéquation scripts prototypes et réalisation entraînant la joie

- Décalage entre le script prototypique et la réalisation

Dans certaines situations, la joie n'est pas générée par l'adéquation entre script et réalisation, mais par un décalage. Il peut s'agir de l'interruption d'un script plutôt pessimiste (le PS part perdant) ou du dépassement d'un script, la réalisation dépassant l'espérance. Le tableau suivant rend compte de certaines situations issues des réponses aux questionnaires :

Script prototypique	Réalisation		Commentaires
Décalage entre un script pessimiste et la réalisation			
Script du « mauvais cours d'anglais ». Le PS a préparé un cours mais ne parvient pas à le mettre en œuvre de A à Z dans sa classe. Les conditions matérielles ne sont pas bonnes. Le climat n'est pas propice aux	Heidi C2	J'avais peur de me planter complètement en voulant mettre en place un warm up récurant (sic) avec mes 4e, à base de rap, et cela a finalement plutôt bien marché, même les élèves les moins scolaires se sont prêtés au jeu.	Le PS pensait échouer « me planter complètement », mais l'activité a très bien fonctionné. Décalage => joie
	Profdu94 C2	Aujourd'hui j'ai ressenti de la joie car ma journée s'est bien passée avec toutes mes classes, chose rare .	« Chose rare » indique que le PS s'attendait à ce que cela ne se passe pas bien comme à

<p>apprentissages car l'enseignant ne sait gérer sa classe. Les élèves ne sont pas actifs. Si le cours est observé par le tuteur ou par un « visiteur », il ne donne pas satisfaction à ce dernier.</p>			l'accoutumée. Le décalage créé la joie.
	Profdu94 C2	Joie : j'ai été surprise aujourd'hui car avec une classe d'habitude très difficile ils se sont bien comportés dans l'ensemble et on a pu travailler. Chose rare depuis quelques temps.	Le PS s'attendait à ne pas pouvoir faire travailler ses élèves (pouvoir travailler = chose rare). Décalage => joie
	Impressionniste C1	J'ai ressenti de la joie car aujourd'hui j'ai mis mes élèves en activité pour leur tâche finale afin qu'ils se filment. J'étais assez effrayée qu'ils parlent uniquement français et laissent l'activité de côté. Mais l'activité s'est extrêmement bien passée , les élèves ont tous fait leur vidéo mais certains ont décidé de le faire à plusieurs et donc de réellement communiquer en anglais. J'ai éprouvé une grande joie de voir que les cours portent leurs fruits !	
Violoniste C2	Une séance expression orale en interaction (dialogue) où tous les élèves ont réussi à parler anglais, même les moins enclins	Violoniste s'attendait à ce que la séance fonctionne moins bien. Décalage => joie	
<p>Script du « mauvais élève » Le mauvais élève ne se comporte pas bien en classe. Il n'écoute pas l'enseignant et ne s'investit pas en classe (absence de participation et/ou de réponses aux sollicitations). Il ne fait pas le travail demandé en classe et à la maison. Il n'apprend pas ses leçons.</p>	Nazha C2	Joie : Avoir vu qu'un de mes élèves décrocheurs avait fait son travail et participait.	Décalage entre le script du « mauvais élève » et la réalisation qui correspond au script du « bon élève ». =>joie
	Romy C2	J'ai ressenti de la joie face à l'investissement de mes élèves en cours aujourd'hui, ce qui n'est pas toujours le cas...	
	Romy C2	La joie quand la classe qui me pose habituellement le plus de problème a été calme et studieuse.	
	Sofiane C2	Avec une de mes classes de quatrième, j'ai essayé de leur donner une consigne très vague en guise de homework, pour voir s'ils allaient devenir curieux, ou au contraire se désintéresser par manque de guidage. Je m'attendais à ce que peu d'entre eux fasse quelque chose de constructif. J'ai été surpris de constater qu'ils étaient enthousiastes, et tous ont fait quelque chose de différent qui va vraiment nourrir les séances suivantes, et que je pourrai réutiliser avec eux pour qu'ils soient plus impliqués personnellement dans la séquence d'une manière plus large.	
	Violoniste C2	Joie : lors d'une TF, les élèves qui ne font rien d'habitude ont tous participé aux dialogues, ont fait l'effort d'apprendre des répliques et en étaient fiers.	
	Chouquette77 C2	J'ai tout d'abord ressenti de la fierté lorsqu'au moment du rebrassage les élèves étaient capables de restituer la trace écrite de la séance précédente. Ce sentiment a émergé car j'ai constaté que des élèves qui n'en ont pas l'habitude avaient fait des efforts cette fois-ci.	

	Mayavidita C2	Mes élèves ont été très sages et j'ai pu constater que quand ils le voulaient ils effectuaient les rituels de classe à la perfection et maîtrisaient le voc (sic) de classe que j'ai voulu installer.	
Script de l'élève timide L'élève timide ne participe ou très peu. Il ne prend pas spontanément la parole, ne répond pas toujours aux sollicitations du professeur. Il reste en retrait.	NY C4	Joie car des élèves d'ordinaire timides ont fait des efforts de participation aujourd'hui.	Décalage entre le script de l'élève timide et la réalisation (l'élève participe). =>joie
	Mo C2	Joie : un élève très timide qui ne participe que trop rarement a participé de nombreuses fois !	
	Mel C3	La joie lorsqu'un élève très timide a levé la main pour participer.	
	Loulie C2	Joie : ma classe de 4è, avec qui j'ai souvent beaucoup de mal a été très active et très sympa aujourd'hui. Presque tous ont participé à l'activité, même certains que je n'entends jamais, et le cours s'est passé dans la bonne humeur. C'était très agréable.	
Script de l'élève en difficulté L'élève en difficulté reste en retrait car il ne comprend pas bien le cours. Il participe peu/pas. Il rend parfois copie blanche. Il est en échec.	Loulie C2	Joie à voir participer des élèves qui sont en difficultés et restent en retrait habituellement	Décalage entre le script et la réalisation. L'élève est en réussite. =>joie
	Mo C2	Joie : un de mes élèves en grande difficulté a réussi à construire une phrase complexe par lui-même !	
	Zoé C1	J'avais donné à une de mes classes un travail d'expression écrite. Il y avait deux élèves qui éprouvaient de grandes difficultés pour commencer le travail. Je les ai un peu aidés au début. Ensuite ils m'ont rendu un travail propre et complet alors que je craignais qu'ils ne me rendent une copie blanche.	
Script de l'enseignant débutant (pour ses collègues) Le PS fait encore systématiquement des erreurs. Il rencontre des difficultés pour se positionner en tant qu'enseignant et les élèves en profitent pour mal se comporter dans ses cours. Il manque de confiance en lui.	Cae C2	J'étais contente d'être capable de dépasser mon anxiété et d'être détendue avec mes classes.	Décalage entre le script et la réalisation. La PS parvient à prendre confiance en elle, à « dépasser » ses difficultés. =>joie
Dépassement du script			
Script du « prof suffisamment bon » Le « prof suffisamment bon » est bienveillant, patient, et juste. Il donne beaucoup pour ses élèves. Il sait se	Puplesky C1	Satisfaction d'avoir réussi à mettre au travail deux 4e d'ordinaire très réticents.	Script dépassé. L'enseignant met ses élèves au travail, même les plus récalcitrants. =>joie
	Patricia Arquette C2	La joie : un super moment avec mes premières. Nous commençons une nouvelle séquence. D'habitude ils sont plutôt "mous" à l'oral alors j'ai choisi de parler des réseaux sociaux et de les solliciter un	=Script dépassé. L'enseignant met ses élèves au travail et les rend plus actifs que « d'habitude » =>joie

faire respecter et n'exclut par les élèves. Il sait intéresser ses élèves et les mettre tous en réussite. Ses élèves écoutent et suivent ses consignes.		maximum à l'oral et... ça marche !! Les langues se délient, les réflexions sont pertinentes, je ne savais plus où écrire sur le tableau ! :D	
Script du « bon élève » Le bon élève se comporte bien en classe. Il écoute l'enseignant et il s'investit en classe. Il fait le travail demandé en classe et à la maison.	Naps C1	La joie quand mes élèves ont été au-delà de mes espérances dans leurs productions orales. C'est toujours plaisant de commencer la semaine avec un cours qui s'est bien déroulé.	Script dépassé. =>joie
	Meredith Grey C1	Deux cours qui se sont super bien passés. Les élèves ont été dynamiques et intéressés par l'activité sur Thanksgiving. Plus que je ne l'aurai pensé et étaient même demandeurs d'en savoir encore plus.	
	Patricia Arquette C2	La joie quand mes élèves ont réussi quelque chose/ se sont dépassés	
	MissM C1	La joie : quand j'essaie de nouvelles choses et que ça marche. Je viens de mettre en place l' « Assistant Teacher ». Les élèves jouent le jeu et apprécient être à la place du professeur.	
	Meredith Grey C1	Joie: Mes élèves ont réalisé des belles tâches finales (yearbook) ils se sont investis et ça se voit au niveau du résultat.	

Tableaux 7.15. Décalage ou dépassement scripts prototypiques et réalisation entraînant la joie

L'exemple suivant, citation du PS LeBron de C1, est particulièrement intéressant. On peut observer comment la joie est justifiée et argumentée, ainsi que son influence sur le choix du lexique utilisé :

PS C1 LeBron La joie. Avec l'autre de mes 4emes je me suis senti beaucoup plus à l'aise, le cours était mieux ficelé car travaillé en amont avec ma tutrice. Mes prompts étaient clairs, la participation générale de la classe était assez satisfaisante car tous les élèves ont participé au moins une fois. Ma TE m'a semblé beaucoup plus active et logique que lors de mes précédentes séances. J'ai pensé que cette séance était la meilleure de ma très jeune carrière même si pas mal de choses sont encore à améliorer et j'en ai conscience. J'ai encore été fou de joie	<p>L'émotion est nommée explicitement : Joie</p> <p>Elle est jouée linguistiquement : - Lexique : Fou de joie</p> <p>Diagnostic empathique : Deux types de joie : tout d'abord la joie de sa propre réussite : l'enseignant a tout préparé comme on le lui a appris pour que son cours de 4^{ème} fonctionne et cela fonctionne. Puis la joie, plus forte, face à l'enthousiasme et la réussite de ses élèves de 5^{ème}.</p> <p>-----</p> <p>Le premier épisode de joie est argumenté, justifié par l'amont : <i>« Avec l'autre de mes 4emes je me suis senti beaucoup plus à l'aise, le cours était mieux ficelé car travaillé en amont avec ma tutrice. Mes prompts étaient clairs, la participation générale de la classe était assez satisfaisante car tous les élèves ont participé au moins une fois. Ma TE m'a semblé beaucoup plus active et logique que lors de mes précédentes séances. J'ai pensé que cette séance était la meilleure de ma très jeune carrière même si pas mal de choses sont encore à améliorer et j'en ai conscience. »</i></p> <p>La joie est argumentée par le PS tant qu'il parle du cours de 4^{èmes}</p>
---	--

<p>quand pour mon dernier cours de la journée j'ai retrouvé mes 5èmes excités à l'idée de présenter leurs projets finaux sous forme de supports créés par eux-mêmes (une carte d'identité) suivi d'une prise de parole en continu. Ils étaient très motivés et ceux qui ont eu le temps de passer aujourd'hui ont vraiment réussi ce projet final. Ma joie passe par leur réussite et leur état d'esprit face à mes cours.</p>	<p>⇒ Énumération des points forts du cours et de sa mise en œuvre avec évaluation positive : *Des adjectifs positifs Mes prompts => clairs la participation générale => assez satisfaisante Ma TE => beaucoup plus active et logique *Des adverbes de degré : assez satisfaisante, au moins une fois Superlatif : La meilleure de ma jeune carrière Comparatif : « plus active et logique que lors de ma précédente séance », « beaucoup plus à l'aise »</p> <p>⇒ Utilisation du lexique didactique approprié : <i>Prompts</i>, TE active, prise de parole en continu, projet final</p> <p>⇒ Justification de arguments Expression de la cause avec des propositions introduites par la conjonction de coordination « car » : « Le cours était mieux ficelé car travaillé en amont avec ma tutrice » « la participation générale de la classe était assez satisfaisante car tous les élèves ont participé au moins une fois »</p> <p>⇒ Citation de la tutrice comme garante de la qualité de la préparation du cours : « travaillé en amont avec ma tutrice ». L'énoncé « J'ai pensé que cette séance était la meilleure de ma très jeune carrière » est contrebalancé par « même si pas mal de choses sont encore à améliorer et j'en ai conscience »</p> <p>La joie monte en puissance quand le PS évoque sa classe de 5^{ème}. Elle n'est plus centrée sur sa réussite mais sur la réussite des élèves : « Ma joie passe par leur réussite et leur état d'esprit face à mes cours » Il se dit « fou de joie ». Cette montée de l'intensité de la joie est argumentée par : ⇒ la répétition de « réussite/réussir » : « leur réussite », « vraiment réussi ») ⇒ la présence d'intensificateurs : « vraiment réussi », « très motivés ». ⇒ la présence d'adjectifs intenses qualifiant leur « état d'esprit » des élèves : les élèves sont « excités », « très motivés »</p> <p>Il y a adéquation entre les scripts du « cours d'anglais suffisamment bon » et du « prof suffisamment performant » et leurs réalisations. Le script du « bon élève » est dépassé car l'« état d'esprit » des élèves va au-delà des attentes ce qui rend le PS « fou de joie »</p>
--	---

Tableau 7.16. Analyse d'un épisode de joie

L'émotion, fruit du décalage entre le script et la réalisation, ou du dépassement du script prototypique est argumentée et laisse des traces dans le discours des PS, comme l'a révélé l'étude détaillée de la colère et de la joie de Tybalt et LeBron. Il sera intéressant d'examiner si cela se vérifie à d'autres étapes de la carrière des enseignants.

7.2.5. PS et partage des émotions

Selon Rimé (2005), quiconque vivant des épisodes ressent le besoin de les partager (cf. 3.5). Ce partage renforce le sentiment d'appartenance à un groupe, la cohésion sociale et apporte soutien et réconfort. Les PS ont partagé plus de la moitié (54,5%) des épisodes émotionnels qu'ils ont cités. Ils partagent tous très majoritairement avec leurs collègues, dont

fait partie le tuteur. On constate qu'il n'y pas de différences significatives entre les cohortes, comme en témoignent les pourcentages similaires.

C1 2016		43 PS	C2 : 2017		50 PS
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	322	53%	OUI	280	52%
NON	280	47%	NON	262	48%
Total	602	100%	Total	602	100%

C3 : 2018		46 PS	C4 : 2019		22 PS
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	254	58%	OUI	115	55%
NON	186	42%	NON	93	45%
Total	602	100%	Total	602	100%

Tableau 7.17. Le partage des émotions par les PS

Les épisodes émotionnels partagés sont forts et peuvent être considérés comme de « grandes émotions », à la différence des « petites » émotions qui parsèment le quotidien sans le marquer. À titre d'exemple, EnglishTeacher63210, PS de C1 écrit avoir ressenti de la colère quand « *un élève a jeté un claque-doigts dans [son] cours* ». Cet épisode a perturbé son cours et est inhabituel, ce qui peut expliquer qu'elle l'ait partagé « avec le professeur principal et les autres professeurs de l'équipe ». En revanche, Bubble, PS de C2 n'a pas partagé la colère ressentie quand ses élèves n'ont pas travaillé (« *Colère : élèves qui n'ont pas travaillé* »), alors qu'elle a partagé sa peur avec son tuteur à l'occasion de l'événement « *gros problème de matériel* ». Le deuxième épisode relayé par Bubble est vraisemblablement plus exceptionnel que le premier, ce qui peut expliquer son partage.

En moyenne, plus de deux épisodes de colère sur trois (65,25%) sont partagés par les PS. Ils sont généralement partagés à chaud, dans l'établissement avec les collègues.

C1 : 2016		43 PS	C2 : 2017		50 PS
Partage des épisodes de colère	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes de colère	Nombre d'occurrences	%
OUI	97	63%	OUI	75	60%
NON	56	37%	NON	51	40%
Total	602	100%	Total	602	100%

C3 : 2018		46 PS	C4 : 2019		22 PS
Partage des épisodes de colère	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes de colère	Nombre d'occurrences	%
OUI	254	58%	OUI	115	55%
NON	186	42%	NON	93	45%
Total	602	100%	Total	602	100%

OUI	61	69%
NON	27	31%
Total	88	100%

OUI	24	69%
NON	11	31%
Total	35	100%

Tableau 7.18. Le partage de la colère par les PS

On remarque dans le tableau suivant que le partage de la joie ne fait pas l'objet d'un consensus. Moins d'un épisode de joie sur deux est partagé par les PS de C1 (44%) et les PS de C2 (48%). En revanche les PS de C3 et C4 ont partagé un peu plus d'un épisode de joie sur deux, soit respectivement 53 et 51% des épisodes vécus. Les PS partagent principalement leurs épisodes émotionnels avec leurs collègues, tout comme ils le font pour les épisodes de colère. On note que la joie est moins partagée que la colère, comme si les PS préféraient garder cette émotion pour eux. Peut-être s'agit-il de modestie ou de pudeur et de la crainte d'être perçus comme auto-satisfaits.

C1 : 2016		
43 PS		
Partage des épisodes de joie	Nombre d'occurrences	%
OUI	98	44%
NON	126	56%
Total	224	100%

C2 : 2017		
50 PS		
Partage des épisodes de joie	Nombre d'occurrences	%
OUI	86	48%
NON	93	52%
Total	179	100%

C3 : 2018		
46 PS		
Partage des épisodes de joie	Nombre d'occurrences	%
OUI	79	53%
NON	69	47%
Total	148	100%

C4 : 2019		
22 PS		
Partage des épisodes de joie	Nombre d'occurrences	%
OUI	37	51%
NON	36	49%
Total	73	100%

Tableau 7.19. Le partage de la joie par les PS

7.2.6. Synthèse et discussion 1

Les PS des quatre cohortes ressentent majoritairement des émotions à valence négative au quotidien, et la colère arrive en tête de ces dernières. En revanche, elle n'est pas l'émotion la plus fréquemment citée car elle est supplantée par la joie. Ces résultats corroborent ceux mis en avant dans la revue de littérature de Sutton et Wheatley (2003), ainsi que ceux présentés par Sutton, Mudrey-Camino et Knight (2009, p. 131), qui, pour les premiers, présentent la joie et la colère comme les émotions les plus fréquentes chez les enseignants, et pour les deuxièmes, soulignent la prévalence des émotions à valence négative au quotidien (cf. chapitre 4, paragraphe 4.2.6). Si la colère est le plus souvent déclenchée par le comportement inadapté des élèves, elle provient également des doutes et questionnement que les PS nourrissent quant à leur identité professionnelle, ce qui entérine les travaux des auteurs suivants :

Chercheurs	Déclencheurs de la colère
Sutton & Wheatley (2003) Sutton (2007); Shapiro (2009) Sutton, Mudrey-Camino et Knight (2009) Cuisinier & Pons (2011) Ayme, Ferrand et Cogérino (2011) Hagenauer et Volet (2014) Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban (2014) Saric (2015) Petiot, Visioli et Debiens (2015)	Objectifs non atteints en raison de : -difficulté de gestion de classe, -Comportement inadapté des élèves, -violation des règles (dont écoute, ponctualité, etc.)
Nias (1996) Ellsworth et Tong (2006)	Conscience de ne pas bien enseigner

Tableau 7.20. Les principaux déclencheurs de la colère : comportement inadapté des élèves et doute en sa capacité à enseigner

Dans tous les cas, la colère est le fruit du décalage entre un script prototypique (représentation mentale) élaboré par le PS et sa réalisation effective, c'est-à-dire lorsqu'un script avec une visée positive (ex : script du « cours suffisamment bon », script du « prof stagiaire suffisamment performant », « script des « bons élèves ») ne s'est pas réalisé « comme prévu » et a donné lieu à une réalisation jugée négative (ex : « pas suffisamment bon », etc.). Les situations déclenchant la joie sont moins tranchées, mais l'implication des élèves dans le cours et le sentiment d'avoir fait un « cours suffisamment bon » arrivent en tête, ce qui corroborent les résultats présentés par les chercheurs suivants :

Chercheurs	Déclencheurs de la joie
Sutton et Wheatley, 2003 Petiot, Visioli et Debiens, 2015	Bon comportement des élèves / bonne gestion de la classe
Sutton et Wheatley, 2003 Saric, 2015 Nias, 1996, Hargreaves, 2000 Petiot, Visioli et Debiens, 2015	Progrès des élèves
Cuisinier et Pons, 2011 Petiot, Visioli et Debiens, 2015 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Pekrun et Stephens, 2012	Réussite des élèves
Shapiro, 2009 Prosen, Smrnik Vitulic et Polsak Skraban, 2014 Hosotani et Imai-Matsumura, 2011 Sutton, Mudrey-Camino et Knight, 2009	Atteinte des objectifs Perception positive du cours donné

Tableau 7.21. Les principaux déclencheurs de la joie

Plusieurs situations déclenchent la joie. Tout d'abord lorsqu'il y a adéquation entre le script prototypique et la réalisation. Il n'y a alors pas de décalage – ou ce qu'on pourrait appeler « décalage zéro ». En revanche, la joie peut survenir lorsqu'un décalage se produit, ce qui correspond à deux types de situations. Le PS peut avoir une vision pessimiste de la situation

à venir (s'attendre à ce que cela se passe mal) et que celle-ci se passe finalement bien. C'est souvent le cas chez les PS manquant de confiance en eux qui ne s'attendent pas à réussir ce qu'ils entreprennent. Il y a alors un décalage entre le script – la méta-représentation – et la réalisation. La joie peut également survenir lorsque le script élaboré est dépassé, ce qui signifie que la réalisation va au-delà de ce qui été envisagé (cela se passe encore mieux que prévu). Les analyses plus détaillées des épisodes de colère de Tybalt et de joie LeBron permettent d'observer comment l'émotion se construit ainsi que l'impact que celle-ci a sur le discours – ici écrit – des PS. Les PS ont partagé plus d'un épisode émotionnel sur deux, principalement avec leurs collègues. Ils ont partagé plus des deux-tiers des épisodes de colère, en revanche ils ont partagé moins d'un épisode de joie sur deux. S'ils ont partagé en moyenne 54,5% de leurs émotions, on peut s'interroger sur la raison de l'absence de partage des 45,5% d'émotions restantes. Peut-être s'agit-il d'émotions de moindre intensité ou de petites émotions (Cosnier, 1994) pour lesquelles le besoin de partager ne s'est pas fait ressentir. Pour finir, on peut s'interroger sur le déclencheur « **comportement inadapté des élèves** ». Dans quelle mesure l'agitation, les bavardages, l'inattention des élèves, ne sont-ils pas en partie liés aux difficultés didactiques et pédagogiques que les PS rencontrent à ce stade de leur carrière ? Si le cours n'est pas bien structuré, les élèves perdent le fil conducteur et n'en comprennent plus les objectifs. Ils finissent donc par s'agiter car ils s'ennuient. Cette dimension doit donc être prise en compte lorsque ce déclencheur est convoqué.

7.3. Résultats des questionnaires des enseignants titulaires

7.3.1. Le continuum PS-T1-T2

7.3.1.1. Les T1

Les T1 font partie du continuum de formation PS-T1-T2. Ils étaient PS un an auparavant, sont maintenant titularisés et exercent pour la première fois en autonomie. Comme indiqué dans le tableau 7.1, le nombre de T1 répondants aux questionnaires est limité (pour rappel, C0 : 6 participants et 47 réponses, C1 : 11 participants et 75 réponses, C2 : 6 participants et 33 réponses, C3 : 8 participants et 23 réponses), mais la répétition du questionnaire sur quatre ans permet d'observer des tendances. Une comparaison sera faite avec les résultats des PS, tout en restant bien sûr conscient du fait que le nombre de répondants et de réponses des T1 est très inférieur à celui des PS.

On constate à nouveau que la joie et la colère sont les émotions les plus fréquemment citées par les T1 des quatre cohortes, ce qui est cohérent avec les résultats des quatre cohortes de PS. Le pourcentage d'occurrence de la joie varie entre 17% et 20%, avec une moyenne de 29%, ce qui est similaire à la moyenne de 28% des PS. La colère, en deuxième position, représente entre 14 et 19% selon les cohortes, soit une moyenne de 18%, ce qui est également proche du pourcentage de 16,75% trouvé pour les PS.

T1 C0- 2016 :			T1 C1- 2017 :			T1 C2- 2018 :			T1 C3- 2019:		
6 participants, 47 réponses			11 participants, 75 réponses			6 participants, 33 réponses			8 participants, 23 réponses		
Emotions	Nb/99	%	Emotions	Nb/138	%	Emotions	Nb/73	%	Emotions	Nb/53	%
joie	28	28%	joie	50	35%	joie	14	20%	joie	18	38%
colère	18	18%	colère	28	20%	colère	12	17%	colère	7	15%
surprise	8	8%	peur	12	9%	peur	5	7%	surprise	4	8%
tristesse	7	7%	surprise	11	8%	tristesse	5	7%	fatigue	4	8%
fatigue	6	6%	culpabilité	9	6%	culpabilité	5	7%	peur	3	6%
culpabilité	6	6%	honte	7	5%	surprise	4	6%	tristesse	3	6%

Figure 7.2. Les six émotions les plus fréquemment citées par les T1 de C0, C1, C2 et C3

On pourrait s'attendre à ne plus trouver la peur dans le peloton de tête des émotions les plus citées car ces enseignants sont maintenant titulaires. Or, ce n'est pas le cas. On retrouve la peur en troisième position chez les T1 de C1 et de C2. Elle peut être liée à l'absence de suivi des T1 qui se retrouvent maintenant seuls, sans tuteurs, pour assurer un service à plein temps alors que leurs gestes professionnels ne sont pas encore assurés. C'est le cas de Nazha et de Pierre-François, T1 de C2, qui ressentent pour le premier de l'« *angoisse de reprendre les cours le lundi en arrivant au collège* », et le second de l'« *appréhension avant d'entrer en classe* ». Camille, T1 de C1, écrit avoir « *peur de ne pas être à la hauteur avec les Terminales qui demandent beaucoup d'énergie* ».

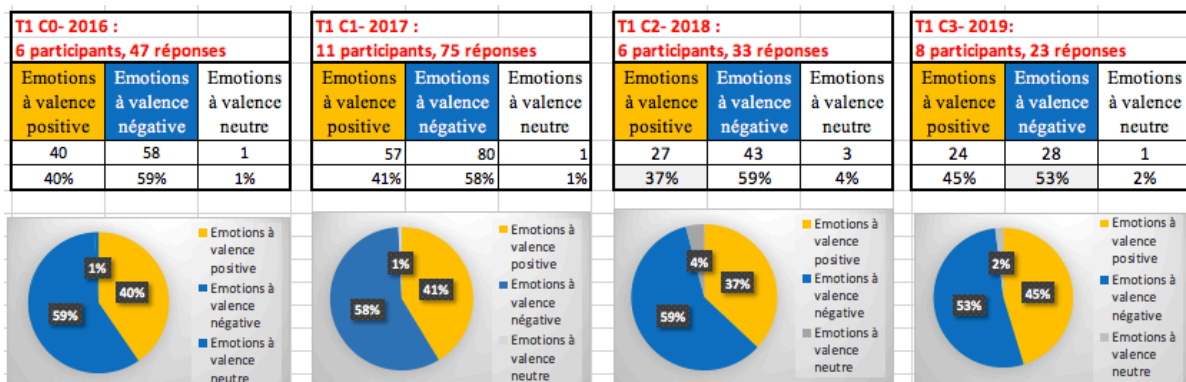


Figure 7.3. Ratios des émotions à valence négatives/positive/neutre des T1 des cohortes 0 à 3

Les émotions à valence négative sont majoritaires dans le quotidien des T1. Le ratio moyen émotions à valence négative/émotions à valence positive est 57,25%, ce qui est proche des 59% observables chez les PS.




- Les T1 et la colère

T1 C0 2016 6 participants, 47 réponses	T1 C1 2017 11 participants, 75 réponses		T1 C2 2018 6 participants, 33 réponses		T1 C3 2019 8 participants, 23 réponses		
Sur 58 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :	Sur 80 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère		Sur 43 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère		Sur 28 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère		
Colère	18	Colère	28	Colère	12	Colère	9
Frustration	3	Frustration	5	Lassitude	2	Contrariété	1
Lassitude	3	Lassitude	1	Agacement	1		
Impatience	1						
TOTAL	25	TOTAL	34	TOTAL	15	TOTAL	10
représentent 43% des émotions négatives citées	représentent 42,5% des émotions négatives citées		représentent 35% des émotions négatives citées		représentent 36% des émotions négatives citées		

Tableau 7.22. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T1 et ratio.

Tout comme chez les PS, la colère et les émotions d'intensité moindre ou issues de mélanges, représentent un pourcentage important des émotions à valence négative citées : 43% des émotions des T1 de C0, et 42,5% pour les T1 de C1, et un peu plus d'un tiers pour les T1 de C2 (35%) et C3 (36%), soit une moyenne de 39%. Ceci est assez proche des 34% des PS.

Les tableaux 7.23, recensent les déclencheurs de la colère, répartis selon un code couleur dont voici la légende pour rappel :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

T1 C0 - 2016 : 6 participants 47 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	11
Doutes ou questionnement	3
Absence d'implication des élèves	2
Gestion difficile de l'imprévu	1
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	1
Désaccord (collègues/direction)	1
Surcharge de travail	1
Violence entre élèves ou à l'égard de l'enseignant	1

T1 C1 - 2017 : 11 participants 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	12
Absence d'implication des élèves	5
Désaccord (collègues/direction)	4
Doutes ou questionnement	2
"Mauvais cours"	2
Absence d'aide et de soutien	2
Événements privés entravant l'agir	1
Conscience de ses difficultés & erreurs	1

Échec des élèves	1
	22

Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	1
Retours négatifs	1
Matériel défectueux	1
	32

T1 C2 - 2016 : 6 participants 47 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	11
"Mauvais cours"	3
Contexte politique et décisions institutionnelles perturbant les habitudes	3
Absence d'aide et de soutien	2
Doutes ou questionnement	1
Renoncement	1
	21

T1 C3 - 2019 : 11 participants 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	6
Événements privés entravant l'agir	1
Absence d'implication des élèves	1
	8

Tableaux 7.23. Les déclencheurs de la colère chez les T1

Tout comme pour les PS, le **comportement inadapté des élèves** est la première cause de la colère des T1. Dans les deux cas, son pourcentage d'occurrences est similaire (53,25% pour les PS et 53% pour les T1). Malcolm Merlyn (C1), Nazha (C2), Charlie (C3) avaient répondu au questionnaire lorsqu'ils étaient PS. Leurs réponses en tant que T1 ne montrent pas d'évolution et attestent des mêmes difficultés : Malcolm Merlyn, C1 « *Colère car les Secondes sont très agitées en ce moment et j'ai perdu le contrôle d'un cours* » ; Nazha, C2 « *Deux cours de sixième où les élèves ont retourné la classe* » ; Charlie, C3 : « *La colère car j'ai eu un cours très difficile avec des élèves qui ont passé l'heure à rigoler et se moquer de moi quand je tournais le dos* ».

Nous n'évoquerons pas les autres déclencheurs de colère des T1 car leur nombre d'occurrences est faible, ce qui rend leur place dans le classement peu fiable.

- Les T1 et la joie

Nous n'entrerons pas dans le détail des émotions à valence positive ressenties dans le quotidien des T1, nous nous intéresserons uniquement à la joie et aux quelques émotions qu'il est possible de lui apparenter, présentes dans le tableau 7.24.





C0 2016 : 6 T1		C1 2017 : 11 T1		C2 2018 : 6 T1		C3 2019 : 8 T1	
Sur 40 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		Sur 57 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		Sur 27 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		Sur 23 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :	
Joie	28	Joie	50	Joie	14	Joie	18
Satisfaction	5	Satisfaction	1	Fierté	2		
		Soulagement	1	Soulagement	1		

TOTAL : 33 représentent 82,5% des émotions à valence positive citées	TOTAL : 52 représentent 91,2% des émotions à valence positive citées	TOTAL 17 représentent 63% des émotions à valence positive citées	TOTAL 18 représentent 78,25% des émotions à valence positive citées
--	--	--	---

Tableau 7.24. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires et ratio

La joie est de loin l'émotion la plus citée. Les émotions de moindre intensité à l'instar de la satisfaction, du soulagement et de la fierté sont plus marginales. Le pourcentage d'émotions parentes de la joie est particulièrement élevé en C1 sans raison apparente. Ceci peut être dû à la personnalité particulièrement enjouée des répondants (effet cohorte) ou à leur un manque de granularité émotionnelle. Ces derniers ont alors pu massivement cocher « joie » (50 occurrences sur 57 émotions à valence positive), ne sachant comment définir leur ressenti agréable.

Les tableaux 7.25, recense les déclencheurs de la joie, répartis selon un code couleur dont voici la légende :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
	Épisodes émotionnels en lien avec la formation initiale

T1 C0 - 2016 : 6 participants 47 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
"Bon cours"	13
Implication des élèves	13
Charge de travail normale	3
Connivence avec les élèves	3
Reconnaissance des élèves	3
Conscience de sa posture d'enseignant	1
Partage avec les collègues	1
Retour positifs	1
Réussite des élèves	1
	39

T1 C1 - 2019 : 11 participants 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
"Bon cours"	14
Partage avec les collègues	8
Événements privés contribuant à l'agir ou sans lien avec l'agir	7
Implication des élèves	7
Connivence avec les élèves	6
Retours positifs	3
Détermination	3
Conscience de sa posture d'enseignant	3
Réussite des élèves	2
Aide et soutien	1
Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant les habitudes	1
Comportement adapté	1
Apports et soutien en formation	1
	57

T1 C2 - 2016 : 6 participants 47 réponses		T1 C3 - 2019 : 11 participants 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
Implication des élèves	7	Implication des élèves	11
"Bon cours"	6	"Bon cours"	4
Connivence avec les élèves	3	Conscience de sa posture d'enseignant	2
Réussite des élèves	2	Reconnaissance des élèves	2
Partage en formation	1	Gestion performante de l'imprévu	1
	19	Retours positifs	1
		Réussite des élèves	1
		Connivence avec les élèves	1
			23

Tableaux 7.25. Les déclencheurs de la joie chez les T1

Tout comme pour les PS, on ne trouve pas de consensus autour d'un élément déclencheur de la joie. Les réponses apportées par chaque cohorte ne montrent pas non plus de déclencheur particulièrement saillant. On remarque cependant que le « **bon cours** » et l'« **implication des élèves** » arrivent en premières places en C0, C2 et C3. En C1, le « **bon cours** » arrive en première position. Ceci corrobore les résultats des PS.

7.3.1.2. Les T2

Les T2 font partie du continuum de formation de cette recherche. À ce stade les enseignants sont titulaires pour la deuxième année, ils ont dépassé le stade de la découverte et commencent à prendre leurs marques dans les établissements. On pourrait donc s'attendre à constater une évolution dans les résultats.

Les répondants de T2 ont été peu nombreux. Tous répondent au questionnaire pour la deuxième année, voire la troisième pour les enseignants de C1 et C2 (cf. tableau 7.28), ce qui peut expliquer l'érosion du nombre de participants. Parmi les abandons, certains peuvent avoir éprouvé une certaine lassitude et d'autres peuvent avoir quitté l'académie de Créteil.

	Novembre 2016	Novembre 2017	Novembre 2018	Novembre 2019
PS	C1 (301 réponses)	C2 (299 réponses)	C3 (220 réponses)	C4(127 réponses)
T1	C0 (47 réponses)	C1 (75 réponses)	C2 (33 réponses)	C3 (23 réponses)
T2	X	C0 (53 réponses)	C1 (34 réponses)	C2 (19 réponses)

Tableau 7.26. Les T2 répondants au questionnaire

Les tableaux 7.27 ci-dessous montre que les émotions les plus ressenties au quotidien par les T2 sont identiques à celles citées par les PS et les T1. Il s'agit de la joie et de la colère, présentes chez les T2 dans des proportions similaires à celles des T1 et des PS. La joie

représente 28,5% du total des émotions T2, 29% chez les T1 et 28% chez les PS. Quant à la colère, elle représente 17% des total des émotions des T2, 18% chez les T1 et 16,75% chez les PS.

T2 C0 2017, 6 participants, 53 réponses			T2 C1 2018, 8 participants, 34 réponses			T2 C2 2019, 3 participants, 19 réponses	
Émotions	Nb /108	%	Émotions	Nb /79	%	Émotions	Nb /39
Joie	31	29%	Joie	20	25%	Joie	13
Colère	18	17%	Colère	14	18%	Colère	6
Culpabilité	6	6%	Surprise	8	10%	Surprise	6
Satisfaction	6	6%	Tristesse	6	8%	Sérénité	2
Peur	5	5%	Culpabilité	6	8%	Fatigue	2
Surprise	5	5%	Honte	6	8%	Tristesse	2

Tableaux 7.27. Les six émotions les plus fréquemment citées par les T2 de C0, C1 et C2

Les T2 ressentent essentiellement des émotions à valence négative au quotidien (57% en moyenne) et les ratios émotions à valence négative/positive/neutre que l'on observe en C0 et C1 sont similaires à ceux des PS (59% d'émotions à valence négative, 39,75% à valence positive, 1,25% à valence neutre) et des T1(57,25% d'émotions à valence négative, 40,75% à valence positive, 2% à valence neutre).

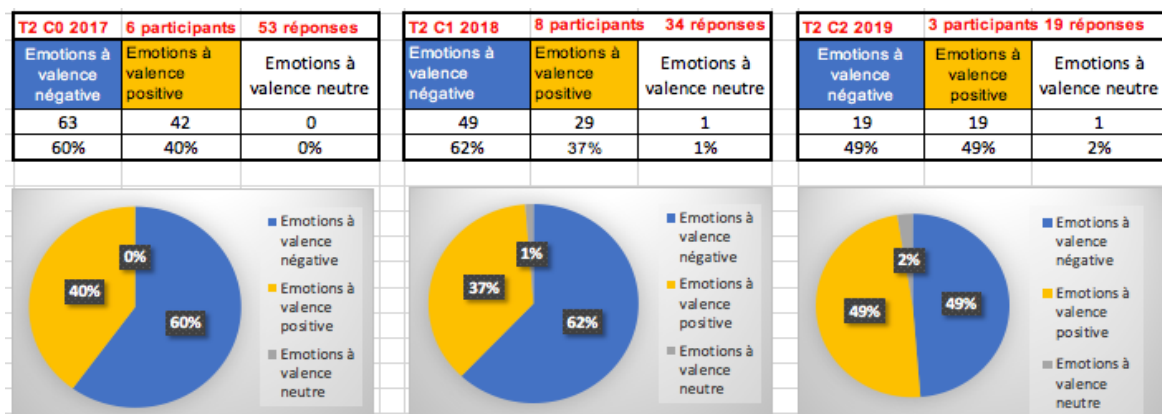


Figure 7.4. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des T2 des cohortes 0 à 2

Les résultats de C2 montrent un ratio égal entre les émotions à valence négative et les émotions à valence positive, mais il n'est pas possible d'exploiter cette donnée peu significative. En effet, ces résultats s'appuient sur un nombre très limité de réponses, notamment pour les T2 de C1 (79 émotions citées) et surtout pour ceux de C2 (39 émotions citées). Ils permettent uniquement de renforcer les tendances observées avec les T1 et les PS, c'est-à-dire la place de la joie et de la colère dans le quotidien des enseignants du continuum PS-T1-T2, et ne sont pas significatifs et donc pas exploitables au-delà de cette information.




- Les T2 et la colère

T2 C0 2017 6 participants, 53 réponses		T2 C1 2018 8 participants, 34 réponses		T1 C2 2019 3 participants, 19 réponses	
Sur 63 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :		Sur 49 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère		Sur 19 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère	
Colère	18	Colère	14	Colère	6
Agacement	4	Frustration	2	Agacement	1
Lassitude	3				
Exaspération	2				
Frustration	1				
TOTAL	28	TOTAL	16	TOTAL	7
représentent 44,4% des émotions négatives citées		représentent 1/3 des émotions négatives citées		représentent plus du 1/3 des émotions négatives citées	

Tableau 7.28. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T2 et ratio.

Dans les trois cohortes, la colère et les émotions qui s'y apparentent représentent plus du tiers des émotions à valence négative citées. La colère est déclenchée par le **comportement inadapté des élèves**, ce qui corrobore les résultats trouvés pour les PS et les T1. **L'absence d'implication** des élèves arrive en deuxième position, comme chez les PS et les T1.

Rappel du code couleur :

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

T2 C0 : 2017		T2 C1 : 2018		T2 C2 : 2019	
6 participants	53 réponses	8 participants	34 réponses	3 participants	19 réponses
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté	14	Comportement inadapté	6	Comportement inadapté	4
Absence d'implication	7	Absence d'implication	5	Absence d'implication	2
	1			Absence d'aide et de soutien	1
Conscience de ses difficultés	1	"Mauvais cours"	3		7
Absence d'aide et de soutien	1	Désaccord	2		
Désaccord	1	Contexte politique & décisions institutionnelles	1		
Matériel défaillant	1	Absence de connivence	1		
	25		18		

Tableaux 7.29. Les déclencheurs de la colère chez les T2

- Les T2 et la joie




Comme pour les T1, nous ne ferons pas d'analyse détaillée des émotions à valence positive ressenties au quotidien par les T2, nous nous intéresserons uniquement à la joie, et aux émotions de son registre, que l'on retrouve dans le tableau 7.30.

T2 C0 2017 6 participants, 53 réponses		T2 C1 2018 8 participants, 34 réponses		T1 C2 2019 3 participants, 19 réponses	
Sur 42 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la joie		Sur 29 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la joie		Sur 19 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la joie	
Joie	31	Joie	20	Joie	13
Satisfaction	6	Fierté	2	Amusement	1
Soulagement	1	Bonheur	1		
Fierté	1				
TOTAL	39	TOTAL	23	TOTAL	14
représentent 93% des émotions positives citées		représentent 80% des émotions positives citées		représentent 73,7% des émotions positives citées	

Tableau 7.30. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des T2 et ratio.

Ces émotions émergent dans les situations suivantes présentées dans le tableau ci-après :

Rappel du code couleur :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

T2 C0 2017, 6 participants, 53 réponses		T2 C1 2018, 8 participants, 34 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
"Bon cours"	12	"Bon cours"	8
Implication des élèves	10	Connivence avec les élèves	6
Comportement adapté	4	Implication des élèves	5
Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant les habitudes	3	Réussite des élèves	3
Connivence	3	Comportement adapté	2
Réussite	3	Aide et soutien	1
Conscience de sa posture d'enseignant	2	Partage avec les collègues	1
Conscience de sa progression	2	Conscience de sa posture d'enseignant	1
Partage avec les collègues	2		27
Événements privés contribuant à la réussite de l'agir	1		
Travail accompli	1		
	43		

T2 C2 : 2019, 3 participants 19 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
"Bon cours"	5
Implication des élèves	5
Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant les habitudes	2
Reconnaissance des élèves	2
Réussite des élèves	1
Connivence avec les élèves	1
Comportement adapté des élèves	1
	17

Tableaux 7.31. Les déclencheurs de la joie chez les T2

L'analyse des résultats des questionnaires des T2 de C0, de C1 et de C2 permet de placer le « **bon cours** » en tête des déclencheurs de la joie. Vient ensuite **l'implication des élèves**. Ces résultats, peu significatifs de par leur nombre limité, s'inscrivent dans la continuité de ceux trouvés en analysant les données fournies par les T1, et permettent de renforcer les tendances mises en avant chez les PS.

7.3.1.3. Émotions et scripts prototypiques des T1 et T2

- Colère et script prototypique contrarié

La colère émerge lorsque les scripts du « cours d'anglais suffisamment bon », du « bon prof suffisamment performant » et du « bon élève » ont été contrariés. Voici un exemple dans lequel Rupert, T1 de C0, écrit :

J'ai ressenti de la colère : une classe de 6ème relativement pénible aujourd'hui : bavarde, passive, travail non fait. Si l'on ne peut plus compter sur les petits 6èmes pourtant assez craintifs face à l'autorité, alors où va-t-on ?!

On peut l'analyser selon la méthode initiée par Plantin. Le script rompu est celui de l'« élève de 6^{ème} ». Celui-ci correspond à celui du « bon élève » (le « bon élève » se comporte bien en classe. Il écoute l'enseignant et il s'investit en classe. Il fait le travail demandé en classe et à la maison) auquel on peut ajouter la spontanéité du jeune âge (« petits 6èmes ») et la docilité (« *pourtant assez craintifs face à l'autorité* »). La réalité vécue par le T1 ne correspond pas au script prototypique ce qui explique la colère – voire l'indignation – de Rupert : « *alors où va-t-on ?!* »). La colère est nommée explicitement. Elle est jouée linguistiquement par la question rhétorique « *Si l'on ne peut plus compter sur les petits 6èmes pourtant assez craintifs face à l'autorité, alors où va-t-on ?!* » et paralinguistiquement par la succession du point d'interrogation et du point d'exclamation. La colère est argumentée. Rupert décrit ce qu'il

entend par « *relativement pénible* » en faisant une énumération des manquements (« *bavarde, passive, travail non fait* ») qui contrarient le « script de l'élève de 6^{ème} ».

Cet exemple de Wayne Longer, T2 de C0 est particulièrement intéressant.

Colère => avec mes IES qui se remettent à bavarder, à ne rien prendre au sérieux, à m'en faire perdre mon anglais/français quand je parle tellement ils sont usants par moment (et du coup on bredouille, s'empêtre dans nos explications, et on a air bête et ils ont encore plus de raison de rigoler !)

Ici plusieurs scripts sont contrariés : le « bon élève », le « cours d'anglais suffisamment bon » et le « prof suffisamment performant ». L'émotion « colère » est citée. Le diagnostic empathique permet de la reconstituer, notamment grâce au crescendo « *bredouille* », « *s'empêtre* », et « *a l'air bête* » conduit à « *raison de rigoler !* ». On comprend les élèves qui, au début, ne prenaient pas le contenu du cours au sérieux, finissent par ne pas prendre l'enseignant au sérieux, ce qui renforce la colère. L'émotion est jouée linguistiquement avec le crescendo « *bredouille* », « *s'empêtre* », et « *a l'air bête* » « *raison de rigoler !* » et paralinguistiquement avec le point d'exclamation à la fin de la parenthèse. L'usage du pronom « *on* », à la place de « *je* » utilisé en amont permet cependant à Wayne Longer de prendre de la distance avec la situation racontée. La colère est argumentée : les élèves dont le comportement avait visiblement évolué positivement, rechutent et « *se remettent à bavarder, à ne rien prendre au sérieux* », à être « *usants* ». Les scripts sont donc rompus ce qui engendre la colère. Celle-ci a un impact sur le discours de Wayne Longer : « *à m'en faire perdre mon anglais/français quand je parle* ». On comprend qu'il doit alors avoir recours à l'alternance codique et faire des erreurs. Ceci l'amène à « *bredouiller* » et à « *s'empêtrer* » dans ses explications. Le script du « prof suffisamment bon » en contrôle de ses classes est donc rompu.

- Joie et adéquation avec le script prototypique

Cet épisode de satisfaction citée par Rupert, T1 de C0 provient de l'adéquation entre les script prototypique du « cours suffisamment bon », de l'« élève de 3^{ème} » et leur réalisation.

La satisfaction : Une journée qui s'est assez bien passée. Les objectifs des séances ont été atteints, la participation des élèves fut satisfaisante. Je suis parvenu, une fois encore, à rendre mes 3èmes un peu plus actifs que d'habitude. Certes, c'était assez laborieux, mais ils ont fini par prendre part au "jeu" des répétitions individuelles, en chorale dont ils ont besoin pour mémoriser le vocabulaire (le travail à la maison étant encore beaucoup trop sommaire). Je pense que la séance leur a été profitable.

Le script du « cours d'anglais suffisamment bon » construit précédemment correspond à celui de cet enseignant : « l'enseignant a préparé un cours et le met en œuvre dans sa classe, sans

difficultés. Les élèves sont actifs. Toutes les phases du cours sont assurées, et les objectifs sont atteints. Le matériel utilisé est performant, les conditions matérielles sont bonnes. Le climat est propice aux apprentissages car l'enseignant sait gérer sa classe. ». On peut reconstituer ici le script de l' « élève de 3^{ème} » qui diffère de celui de l' « élève de 6^{ème} ». Si le 6^{ème} est caractérisé par son jeune âge, sa spontanéité, sa participation en classe et sa crainte de l'autorité, le 3^{ème} l'est par son statut d'ainé (ce sont les élèves les plus âgés du collège), le manque de spontanéité, l'absence de travail à la maison et le refus de se plier aux règles propres à l'adolescence. Rupert s'attend donc en arrivant en classe à avoir face à lui une classe passive, qui participe peu et qui ne se plie pas aux demandes de répétitions individuelles et en chorale.

Rupert cite l'émotion « satisfaction ». Cette émotion est jouée linguistiquement par la présence de « *s'est assez bien passée* » et « *satisfaisante* ». Le choix de « satisfaction », émotion de moindre intensité que « joie » est justifiée par la présence de l'évaluation de la participation comme « satisfaisante » et de la difficulté à mettre en œuvre cette participation : « *certes, c'était assez laborieux, mais ils ont fini par* ». L'émotion est argumentée « *Les objectifs des séances ont été atteints, la participation des élèves fut satisfaisante. Je suis parvenu, une fois encore, à rendre mes 3èmes un peu plus actifs que d'habitude* », « *ils ont fini par prendre part au "jeu" des répétitions individuelles, en chorale dont ils ont besoin pour mémoriser le vocabulaire* ». Rupert justifie ses choix : il fait répéter aux élèves des énoncés individuellement et « *en chorale* » pour que ces élèves puissent plus facilement « *mémoriser le vocabulaire* » et précise entre parenthèse « *(le travail à la maison étant encore beaucoup trop sommaire)* », sorte de commentaire en aparté en direction du lecteur.

Impressionniste, T1 de C1 ressent de la joie car il y a adéquation entre le script prototypique du « cours suffisamment bon » et la réalisation :

J'ai ressenti de la joie car j'ai réussi à faire un cours très bien mené avec répétitions, reprises, phonologie et trace écrite complète avec mes terminales.

L'émotion est nommée et jouée linguistiquement avec la présence de « *réussi à* » et « *très bien mené* ». La joie est argumentée par l'énumération « *répétitions, reprises, phonologie et trace écrite complète* » qui atteste de la qualité de son cours. Il est intéressant de noter que ses choix ne correspondent pas aux phases du cours mais à des points de vigilance spécifique à l'année de formation initiale. En effet, les PS éprouvent généralement des difficultés pour travailler la phonologie avec leurs élèves et pour gérer leur temps, d'où la présence de

l'adjectif « *complète* » qui insiste sur le fait qu'elle a eu le temps de terminer sa séance dans les temps impartis.

7.3.1.4. T1 et T2 et partage des émotions

- Le cas des T1

Les tableaux suivants montrent que les T1 partagent peu leurs émotions, et bien moins que les PS (43% en moyenne pour les T1 contre 54,5% pour les PS).

TC1 C0- 2016 : 6 participants, 47 réponses			T1 C1- 2017 : 11 participants, 75 réponses		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	54	57%	OUI	51	35%
NON	40	43%	NON	96	65%
Total	94	100%	Total	147	100%

T1 C2- 2018 : 6 participants, 33 réponses			T1 C3- 2019 : 8 participants, 23 réponses		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	27	41%	OUI	17	39%
NON	39	59%	NON	27	61%
Total	66	100%	Total	44	100%

Tableau 7.32. Partage des épisodes émotionnels cités par les T1

Seuls les T1 de C0 ont partagé plus d'un épisode émotionnel vécu sur deux, soit 57%, et l'ont principalement fait avec leurs conjoints. Ils ont davantage partagé la colère (11 épisodes sur 18 épisodes de colère rapportés) que la joie (et 19 de joie sur 32 épisodes de joie rapportés).

- Le cas des T2

À l'instar des T1 ; les T2 ont peu partagé leurs émotions (44,3% en moyenne).

T2 C0- 2017 6 participants, 53 réponses			T2 C1- 2018 8 participants, 34 réponses			T2 C2- 2019 3 participants, 19 réponses		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	55	53%	OUI	38	56%	OUI	9	24%
NON	49	47%	NON	30	44%	NON	29	76%
Total	104	100%	Total	68	100%	Total	38	100%

Tableau 7.33. Partage des épisodes émotionnels cités par les T2

On observe des résultats cohérents pour les répondants T2 de C1 qui partageaient plus d'une fois sur deux les épisodes émotionnels vécus lorsqu'ils étaient T1 et le font toujours dans des proportions similaires. En revanche, ce n'est pas le cas pour les participants T2 de C1 qui

partagent davantage les épisodes émotionnels vécus en tant que T2 que lorsqu'ils étaient T1. Dans la mesure où les répondants sont peu nombreux, il n'est pas possible d'interpréter ces résultats qui peuvent relever du hasard des circonstances.

7.3.1.5. Le cas des T3 de C1 en 2019

En 2019, année chaotique dans les établissements scolaires en raison des mouvements sociaux (mouvement des « gilets jaunes », grèves des enseignants contre la réforme du lycée, blocus des élèves dans les lycées, etc.), j'ai relancé le questionnaire et obtenu 32 réponses de la part de 7 enseignants de la première cohorte, maintenant T3. Les résultats confirment les tendances relevées chez les PS, T1 et T2 : les émotions négatives sont plus courantes au quotidien que les émotions à valence positive et représentent 56% des émotions citées (pourcentage proche de celui des PS = 59%, des T1 = 57,25% et des T2 = 57%)

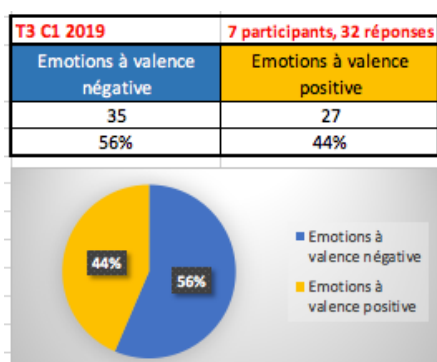


Tableau 7.34. Ratios des émotions à valence négative / positive / neutre des T3 de C1

La joie et la colère sont toujours de loin les deux émotions les plus citées.

T3 C1 2019		7 participants, 32 réponses	
Émotions	Nb /62		
Joie	22		
Colère	11		
Surprise	6		
Culpabilité	5		
Honte	3		

Tableau 7.35. Les 5 émotions les plus citées par les T3 de C1

La colère et les émotions qui lui sont associées (énervement, lassitude) représentent 40% des émotions à valence négative. On pourrait s'attendre à trouver le « **comportement inadapté des élèves** » en première place des déclencheurs de la colère, comme cela a été le cas dans les résultats présentés précédemment, mais ce n'est pas le cas. En 2019 la grogne contre la réforme du lycée a été telle que l'« **absence d'aide et de soutien entre collègues et par la**

direction» et le « **contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes** » sont les principales causes de la colère des T3. On peut imaginer que les enseignants ont été en désaccord entre eux et avec leurs équipes de direction. Les facteurs conjoncturels peuvent donc avoir un fort impact sur les émotions des enseignants.

La joie est essentiellement déclenchée par l'**implication** et la **réussite des élèves**.

T3 C1 2019, 7 participants, 32 réponses			
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre
Absence d'aide et de soutien direction/ collègues	4	Implication des élèves	8
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2	Réussite des élèves	5
Comportement inadapté	2	"Bon cours"	4
"Mauvais cours"	2	Conscience de sa posture d'enseignant	4
Conscience de ses difficultés & erreurs	2	Partage avec les collègues	3
Surcharge de travail	1	Connivence avec les élèves	2
Violence entre élèves	1	Reconnaissance des élèves	2
Doutes ou questionnement	1	Événements privés contribuant à la réussite de l'agir	1
Renoncement	1	Retours positifs	1
	16	Charge de travail normale	1
			31

Tableaux 7.36. Les déclencheurs de la colère et de la joie

Les T3 ont partagé 55 épisodes émotionnels sur 64, ce qui représente le plus haut pourcentage de l'ensemble des questionnaires analysés. Il est cependant impossible de tirer des conclusions car nous disposons ici uniquement des résultats d'une seule cohorte, et les réponses ont été peu nombreuses. On peut toutefois s'interroger sur le lien entre partage des émotions et contexte social difficile.

7.3.1.6. Synthèse et discussion 2

L'analyse des questionnaires des T1, T2 et T3 montrent de très fortes similitudes entre les résultats obtenus. Ces résultats corroborent les tendances mises en avant par l'étude des questionnaires des PS. Durant le continuum PS-T1-T2, auquel on peut ajouter les T3, la joie est l'émotion la plus citée, puis la colère vient en deuxième position. Les émotions à valence négative sont majoritaires au quotidien mais l'analyse des résultats de l'ensemble des

questionnaires montrent que leur taux décroît sensiblement entre l'année de formation initiale et l'année de T3.

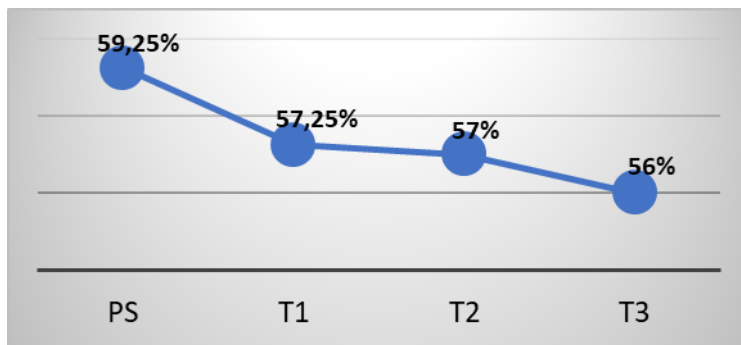


Figure 7.5. Évolution du pourcentage des émotions à valence négative sur 4 ans

La colère est globalement toujours en lien avec le comportement inadapté des élèves en classe et avec les difficultés que les enseignants novices rencontrent pour construire et asseoir leur identité professionnelle. La différence majeure entre les PS et les T1, T2 et T3 est la survenue de la titularisation, la fin du statut précaire de stagiaire, année durant laquelle ils étaient moitié étudiants et moitié enseignants. Ce statut précaire pourrait expliquer pourquoi les PS partagent davantage leurs émotions (54,5%) que leurs collègues titulaires (T1 43%, T2 44,3%). Si la titularisation est synonyme de soulagement et d'autonomie, elle sous-entend aussi la fin de l'accompagnement – certes parfois pesant pour eux mais aussi rassurant – dont ils bénéficiaient durant la formation initiale. En effet, en tant que stagiaires, les enseignants ont un tuteur tant à l'ESPE qu'en établissement, ils sont accompagnés par l'équipe de direction de leur collège ou lycée, et par la plupart de leurs collègues qui, conscients de leur statut de débutants, n'hésitent pas à les conseiller et à les aider (Loveuz77, C1 : « *La joie, car j'ai beaucoup discuté avec une collègue aujourd'hui à l'heure du repas qui m'a donné beaucoup de conseils* » ; « *La joie, car lorsque j'ai des problèmes avec les élèves mes collègues sont derrière moi et m'épaulent beaucoup* »). En revanche, dès lors qu'ils sont titularisés, ils deviennent des enseignants ordinaires et perdent ce cocon rassurant. S'ensuivent des relations parfois compliquées avec des collègues peu coopératifs qui ne font pas d'efforts particuliers pour leurs pairs en début de carrière, à l'instar de la collègue de Camille T3 de C1 :

Ma co-enseignante pour l'ETLV¹³⁹ est encore absente et elle ne prend même pas la peine de prévenir et je me tape tout le travail, nous n'avons fait qu'un cours ensemble et j'avais déjà tout préparé pour l'occasion. ;

Une fois de plus, ma collègue de sciences éco était absente : absente à la réunion du matin à Montreuil et elle est arrivée avec 20 minutes de retard au cours alors que j'avais déjà tout commencé et que les élèves qui ont du mal à se concentrer en ont profité pour se distraire. Je ne veux pas lui poser de problème mais je fais comment moi ?

La situation n'est donc pas confortable, ce qui peut expliquer la persistance d'un fort taux d'émotions à valence négative au quotidien. Tout au long du continuum PS–T1–T2 (–T3), les enseignants rencontrent donc des difficultés similaires et ressentent de la colère ou des émotions qui lui sont apparentées. Ils ressentent également de la joie déclenchée essentiellement par l'implication ou la réussite de leurs élèves, mais aussi par le constat de leurs propres réussites (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant). On constate également que le partage des épisodes émotionnels baisse une fois les enseignants titularisés (PS : 54%, T1 43%, T2 44,3%), en dépit de la violence de certaines situations relatées dans les questionnaires. Il est possible que ce manque de partage contribue à leur isolement et à leur mal-être et on peut s'interroger sur sa raison. Ceci rejoint le questionnement de Barrère (2002) qui s'interroge sur ce qui amène les enseignants à s'isoler et à ne pas travailler en équipe. Une fois titularisés les enseignants ont-ils peur de partager leurs réussites et leurs failles ?

Dans quelle mesure ces résultats sont-ils uniquement caractéristiques des enseignants novices ? Qu'en est-il des enseignants plus expérimentés ?

7.3.2. Les cas des enseignants expérimentés

Des questionnaires ont été envoyés aux enseignants ayant plus de 5 ans d'expérience (T5+) et aux enseignants avec plus de 15 d'expérience et des missions de tutorat (EXPERTS) en 2016 et en 2019.

¹³⁹ Enseignement technologique en langue vivante. L'ETLV est une des nouveautés apportées lors de la réforme du lycée pour les séries STL, STD2A et STI2D. <https://eduscol.education.fr/sti/enseignements-langue-technique/enseignement-technologique-en-langue-vivante-etlv>

7.3.2.1. Les T5+

En 2016 et 2019 les questionnaires ont été remplis par des enseignants différents, comme en attestent les pseudonymes utilisés¹⁴⁰. 67 réponses ont été enregistrées en 2016 et 50 en 2019.

Les tableaux suivants présentent les six émotions les plus citées par les T5+. On constate que la joie et la colère arrivent toujours en tête, dans les mêmes proportions que pour les PS, les T1, les T2 et les T3. Ces émotions sont suivies par la surprise, puis par la culpabilité et la tristesse.

T5+ 2016 : 11 participants, 67 réponses			T5+ 2019 : 11 participants, 50 réponses		
Émotions	Nb /145	%	Émotions	Nb /114	%
Joie	40	28%	Joie	32	28%
Colère	19	13%	Colère	22	19%
Surprise	14	10%	Surprise	11	10%
Tristesse	13	9%	Culpabilité	10	9%
Culpabilité	9	6%	Tristesse	6	5%
Satisfaction	8	6%	Déception	6	5%

Tableau 7.37. Les six émotions les plus citées par les T5+ de 2016 et 2019

Les émotions à valence négative sont majoritaires au quotidien des T5+ et représentent 55,5% des émotions ressenties (figure 7.6), ce qui laisse entrevoir une légère baisse par rapport au continuum PS-T1-T2-T3 (figure 7.7)

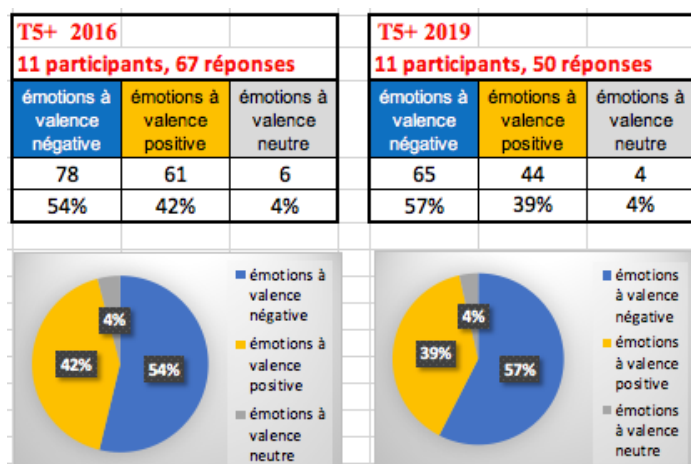


Figure 7.6. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des T5

¹⁴⁰ Il était demandé aux enseignants d'utiliser le même pseudonyme année après année pour faciliter la comparaison des données recueillies.

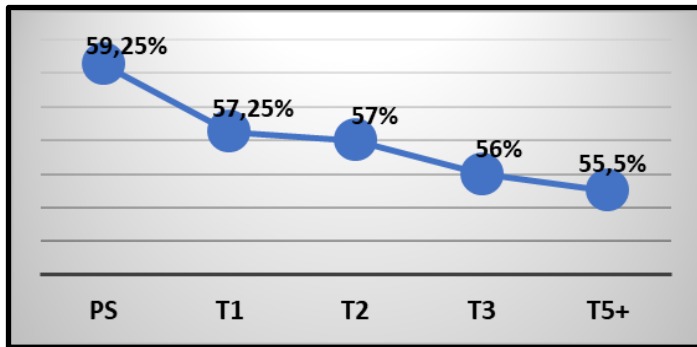


Figure 7.7. Évolution du pourcentage des émotions à valence négative sur 4 ans

Ces émotions sont principalement déclenchées par le comportement inadapté des élèves (bavardages, insolence, etc.), tout comme pour les enseignants novices.

- Les T5+ et la colère

T5+ 2016		T5+ 2019	
11 participants, 67 réponses		11 participants, 50 réponses	
Sur 78 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :		Sur 65 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :	
colère	19	colère	22
frustration	2	agacement	2
rage	1	lassitude	1
exaspération	1		
mécontentement	1		
agacement	1		
représentent 31% des émotions à valence négative citées		représentent 39% des émotions à valence négative citées	

Tableau 7.38. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T5+ et ratio.

Tout comme pour les enseignants du continuum PS-T1-T2-T3, la colère et les émotions de plus ou moindre intensité ou issues de mélanges, représentent environ un tiers des émotions à valence négative citées, soit 31% pour les T5+ de 2016, et 39% pour les T5+ de 2019.

Le tableau 7.39 recense les déclencheurs de la colère, répartis selon le code couleur suivant :

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

T5+ (2016) : 11 participants, 67 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	8
Désaccord (collègues/direction)	3

T5+ (2019) : 11 participants, 50 réponse	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	13
Absence d'aide et de soutien	4

Absence d'implication des élèves	3	Absence d'implication des élèves	4
Doutes ou questionnement	2	Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2
Événements privés entravant l'agir	1	Désaccord (collègues/direction)	1
Conscience de ses difficultés & erreurs	1	Conscience de ses difficultés & erreurs	1
Surcharge de travail	1	Matériel défaillant ou mauvaises conditions de travail	1
Absence d'aide et soutien	1	Retours négatifs	1
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	1	Surcharge de travail	1
	21		28

Tableau 7.39. Les déclencheurs de la colère des T5+




Une fois de plus, la colère des enseignants est déclenchée par le **comportement inadapté des élèves**, comme en atteste la citation de K9291, T5+ (2019) : « *J'ai ressenti la colère parce que j'ai un élève en très grande difficulté qu'il faut reprendre tout le temps et c'est exaspérant. Il ne sait pas se tenir en classe, ne connaît pas les règles de vie de base et ne comprend pas grand-chose. Après lui avoir répété plusieurs fois ce qu'il devait faire et qu'il ne se balance pas, il a continué à se balancer et ne pas travailler* ».

Les autres déclencheurs de la colère représentent un nombre d'occurrences moins significatif, nous ne les évoquerons donc pas.

- Les T5+ et la joie

T5+ (2016) 11 participants, 67 réponses		T5+ (2019) 11 participants, 50 réponses	
Sur 61 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		Sur 44 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :	
Joie	40	Joie	32
Satisfaction	8	Amusement	2
Fierté	2	Satisfaction	1
Contentement	1	Fierté	1
Gaieté	1		
TOTAL	52	TOTAL	36
représentent 85,25% des émotions à valence positive citées		représentent 82% des émotions à valence positive citées	

Tableau 7.40. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des T5+ et ratio.

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

T5+ (2016) : 11 participants, 67 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
Implication des élèves	15
"Bon cours"	11
Connivence avec les élèves	8
Partage avec les collègues	4
Réussite des élèves	2
Conscience de sa posture d'enseignant	1
Travail accompli	1
Retours positifs	1
	43

T5+ (2019) : 11 participants, 50 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
Implication des élèves	12
Réussite des élèves	6
"Bon cours"	5
Conscience de sa posture d'enseignant	4
Connivence avec les élèves	3
Comportement adapté	3
Partage	2
Reconnaissance	2
Événements privés contribuant à l'agir (ou sans lien avec l'agir)	1
	38

Tableau 7.41. Les déclencheurs de la joie des T5+

Une fois encore, les résultats des T5+ corroborent ceux du continuum PS-T1-T2-T3, et **l'implication des élèves** est le premier déclencheur de joie. Bones, T5 (2016) ressent de la joie en voyant ses élèves montrer leur désir de participer au cours : « *Voir toutes ces mains levées, quelle joie !* ». K9291 (2016) ressent de la joie car ses élèves se sont impliqués dans sa séance : « *J'ai amené les élèves en salle info pour un escape game. Ils ont adoré et tous été impliqués et motivés* ».

- Émotions des T5 + et script prototypique

La colère émerge généralement lorsque les scripts du « bon cours¹⁴¹ », du « bon prof » et du « bon élève » ont été contrariés. L'exemple suivant, écrit par Cyncoed (T5+ de 2016), est particulièrement intéressant car on voit comment la colère se construit, grossit pour devenir de la rage, puis redescend et évolue vers de la résignation. Ici, le script des missions de « l'école de la République » est bafoué. Il est possible de reconstituer le script de « l'école de

¹⁴¹ On ne mentionnera pas ici les scripts du « prof suffisamment performant » et du « cours suffisamment bon » mais plutôt les scripts plus ambitieux du « bon prof » et du « bon cours » car les enseignants T5+ sont expérimentés et ont pris de l'assurance.

la République » à partir de la citation de Cyncoed : c'est l'école de l'égalité des chances, avec des classes présentant des conditions de travail optimales, des enseignants et une équipe de direction disponibles pour tous les élèves. Les élèves ne sont pas exclus car l'équipe parvient à les « raccrocher » lorsqu'ils sont en difficulté). Ce script, qui correspond à l'idéal de Cyncoed est rompu, ce qui déclenche sa colère :

Colère vis-à-vis d'un élève qui va avoir un conseil de discipline ce jeudi. On a tout fait pour cet élève pour qu'il "raccroche", pour qu'il suive, pour le garder au sein de l'établissement. Il ne veut pas d'aide, ne veut pas se mettre au travail, se saborde. Il avait été placé dans une classe où les conditions de travail étaient optimales. Longs entretiens avec le PP, la direction, l'équipe des professeurs pour de l'aide ponctuelle, etc... Rien n'y a fait. Les parents sont présents et se plient en 4. C'est rageant. Qu'il n'y ait pas de "retour sur investissement" au temps passé est une chose. Bien souvent, on sème des graines et on ne voit jamais les plants. C'est comme cela. Cela fait partie du métier. Mais le plus rageant, c'est que parfois, on ne peut pas arrêter un gamin qui a décidé "d'aller dans le mur". On voudrait le leur éviter, mais parfois, rien à faire, c'est la trajectoire qu'ils ont choisie et ils doivent en passer par cette case. C'est limite effrayant ! Il y a de fortes chances qu'il soit exclu. Je lui souhaite de repartir à zéro ailleurs (peut-être est-ce ce qu'il voulait).

Dans cet extrait la colère est nommée explicitement. On note également deux mentions de « rage », émotion d'intensité supérieure : « *Les parents sont présents et se plient en 4. C'est rageant* » et « *Mais le plus rageant, c'est que parfois, on ne peut pas arrêter un gamin qui a décidé "d'aller dans le mur"* » et la présence du registre de la peur : « *C'est limite effrayant!* ». L'enseignante est en colère, elle rage, et elle est effrayée face au comportement de cet élève. Il est cependant important de préciser que « rageant » et « effrayant » peuvent avoir une part métaphorique, ce qui pourrait alors limiter ici la thèse d'un crescendo émotionnel.

Selon Plantin (2011, p. 235), « le déclenchement de la colère implique la mise en jeu d'un intérêt », et « le [non-]respect des normes sociales » (Cosnier, 1994, p. 35 cité dans Plantin, 2011, p. 235). Ici, pour l'enseignante, l'élève empêche l'institution dont elle fait partie d'accomplir sa mission. L'émotion est jouée linguistiquement et paralinguistiquement. On part de la colère pour aller vers la rage. On trouve un long énoncé avec trois propositions subordonnées introduites par « pour » : « *On a tout fait pour cet élève pour qu'il "raccroche", pour qu'il suive, pour le garder au sein de l'établissement* », puis un énoncé contenant trois propositions principales séparées par des virgules : « *Il ne veut pas d'aide, ne veut pas se mettre au travail, se saborde* ». La répétition de « ne veut pas », l'ellipse du sujet dans les propositions 2 et 3, les répétitions de « pour » dans la phrase précédente, ainsi que la phrase nominale « *Longs entretiens avec le PP, la direction, l'équipe des professeurs pour de l'aide*

ponctuelle, etc... » donnent du rythme à l'ensemble, et une impression de martèlement. Ceci contribue à accentuer l'effet d'accumulation d'efforts vains (« *rien n'y a fait* ») et donc à un crescendo de la colère qui débouche ainsi sur de la rage (« *c'est rageant* »). Ici le discours contribue à nourrir la colère. Puis on entrevoit le décours de l'émotion et la colère semble laisser place à de la résignation : « *C'est comme cela. Cela fait partie du métier* », « *rien à faire* », « *(peut-être est-ce ce qu'il voulait)* », en dépit de résurgences d'émotions fortes « *Mais le plus rageant* » « *C'est limite effrayant !* » accompagnées d'expressions témoignant de la violence de la situation « *un gamin qui a décidé "d'aller dans le mur"* ».

La colère de Cyncoed est justifiée par l'amont. Elle énumère toutes les actions mises en place par les différents acteurs institutionnels ainsi que par les parents de l'élève et qui ont échoué « *On a tout fait pour cet élève pour qu'il "raccroche", pour qu'il suive, pour le garder au sein de l'établissement. Il ne veut pas d'aide, ne veut pas se mettre au travail, se saborde. Il avait été placé dans une classe où les conditions de travail étaient optimales. Longs entretiens avec le PP, la direction, l'équipe des professeurs pour de l'aide ponctuelle, etc...(sic)* ». « *Les parents sont présents et se plient en 4.* ». L'énoncé « *Rien n'y a fait* » indique le rejet de l'aide et la transgression. Il déclenche la colère. « *C'est comme cela. Cela fait partie du métier* » est un pivot dans cet énoncé et amorce le début de la résignation de l'enseignante qui débouche sur l'expression de la fatalité : « *On voudrait le leur éviter, mais parfois, rien à faire, c'est la trajectoire qu'ils ont choisie et ils doivent en passer par cette case* », « *Je lui souhaite de repartir à zéro ailleurs (peut-être est-ce ce qu'il voulait)* ».

Dans l'extrait suivant, KB, T5+ de 2019, exprime sa joie. Celle-ci est déclenchée par le dépassement du script du « bon élève » et du « bon cours d'anglais »¹⁴².

Un groupe de TL LVA¹⁴³ qui avait été "beyond my expectations" en effectuant des recherches sur la guerre du Vietnam... à partir d'un document ils ont fait le cours, je n'ai été que le maître d'orchestre...

¹⁴² Ces deux scripts sont décrits en 6.1.4.3.

¹⁴³ Dès la seconde, chaque élève doit choisir **deux langues vivantes obligatoires (LVA et LVB)**, à raison de 5 h 30 hebdomadaires en seconde, 4 h 30 dans le cycle terminal de la voie générale et 4 h (dont 1 h d'enseignement technologique en langue vivante - ETLV) dans la voie technologique. Il peut aussi choisir **une langue vivante optionnelle (LVC)**, à raison de 3 h par semaine. La LVA est obligatoirement une langue vivante étrangère. Au titre de la LVB et de la LVC, il est possible de prendre une langue étrangère ou une langue régionale.
<https://eduscol.education.fr/880/les-modalites-d-evaluation-de-langues-vivantes-aux-baccalaureats-general-et-technologique>

La joie n'est pas nommée explicitement dans le passage, mais elle a été cochée dans le questionnaire. On peut la reconstituer grâce au diagnostic empathique : les élèves ont fait leur travail au-delà des attentes, ils ont pris le cours en charge et KB a pu se mettre en retrait, en position d'étayage (Bruner, 2015), ce qui n'était pas prévu. La joie n'est pas linguistiquement et paralinguistiquement jouée. À la place d'un simple point ou d'un point d'exclamation exprimant la joie, on trouve deux occurrences de points de suspension. Selon Séoane (2019, p. 11), « Les points de suspension ne sont pas simplement des marqueurs syntaxiques, mais pleinement discursifs, au sens où ils participent à la mise en scène discursive entreprise par le locuteur. Ils démontrent que non énoncer un dire, n'équivaut pas à renoncer à dire... ». Les premiers points suspensifs « *en effectuant des recherches sur la guerre du Vietnam... à partir d'un document ils ont fait le cours* » interviennent en milieu d'énoncé, mais ne signalent pas pour autant un « un clivage dans la discursivité » (Séoane, 2019). Ils signalent que l'énoncé est inachevé et auraient pu être remplacé par « etc. ». En revanche « *je n'ai été que le maître d'orchestre...* » renvoie davantage à une invitation à l'inférence. Seoane (2019) précise que « grâce à un élan interdiscursif et interlocutif, [les points de suspension] ouvrent alors un nouvel espace énonciatif (qu'il appartient au lecteur de reconstruire par inférence) ». Ici KB invite le lecteur à accéder à son ressenti subtilement, sans le nommer, car il lui apparaît comme une évidence. Seoane (2019) écrit « Les points de suspension constituent ainsi des dispositifs qui montrent que le discours reste inachevé et requiert justement une intersubjectivité pour co-élaborer ce discours » (p. 5). La joie est argumentée : « *en effectuant des recherches sur la guerre du Vietnam... à partir d'un document ils ont fait le cours, je n'ai été que le maître d'orchestre...* » : non seulement les élèves ont fait le travail prévu, mais ils sont allés au-delà, « *beyond my expectations* », ce qui a permis à KB de simplement « orchestrer » le cours, au lieu de le guider de façon dirigiste et frontale. Les élèves se sont comportés en « bons élèves » et ont permis au cours d'anglais d'être meilleur que le « bon cours d'anglais » prévu. Les scripts du bon élève et du bon cours d'anglais ont été dépassés, comme en atteste l'incise en anglais « *beyond my expectations* », ce qui a engendré la joie.

- Les T5+ et le partage des émotions

Les T5+ partagent un peu plus d'un épisode émotionnel sur deux, soit 51% pour les T5+ de 2016 et 53% pour les T5+ du 2019, soit une moyenne de 52%. Ce pourcentage est inférieur mais assez proche de celui des PS qui est de 54,5%. Il est en revanche supérieur à celui des T1 (43%) et des T2 (44,5%). Cependant il est difficile de savoir si ces pourcentages sont significatifs car le nombre de participants est faible à chaque fois.

Quand ils partagent leurs émotions, les T5+ le font principalement avec leurs collègues, tout comme les enseignants du continuum PS-T1-T2.

7.3.2.2. Les Experts

Le questionnaire a été soumis à des enseignants reconnus pour leur expertise professionnelle par l'institution (désormais EXPERTS) en 2016 et 2019. Ces enseignants ont tous une expérience conséquente de l'enseignement avec plus de quinze ans de carrière et sont ou ont été tuteurs de PS. Soixante-quinze réponses ont été collectées en 2016 et cinquante en 2019.

Une fois de plus, les résultats correspondent à ceux présentés précédemment.

EXPERTS 2016 : 9 participants, 75 réponses			EXPERTS 2019 : 9 participants, 60 réponses		
Émotions	Nb /163	%	Émotions	Nb /113	%
Joie	47	29%	Joie	39	35%
Colère	34	21%	Colère	22	21%
Surprise	17	10%	Surprise	12	11%
Culpabilité	14	9%	Tristesse	6	5%
Peur	9	6%	Satisfaction	4	4%
Tristesse	6	4%	Fatigue	4	4%

Tableau 7.42. Les six émotions les plus citées par les EXPERTS 2016 et 2019

La joie et la colère arrivent en tête des émotions les plus ressenties au quotidien par les EXPERTS qui vivent un large panel d'émotions, à l'instar de leurs pairs moins expérimentés. Ceci peut paraître surprenant. En effet, on pourrait penser que les EXPERTS ont un savoir-faire professionnel suffisant pour pouvoir davantage prendre du recul sur leurs émotions et donc faire émerger un nombre plus important d'émotions à valence positive, mais ce n'est pas le cas. La colère représente 21% de l'ensemble des émotions citées, quand elle représente 16,75% des émotions des PS, 18% des T1, 17 des T1 et 16% des T5.

Tout comme les enseignants novices et les T5+, les EXPERTS ressentent majoritairement des émotions à valence négative au quotidien. Toutefois, les pourcentages des deux cohortes sont contrastés.

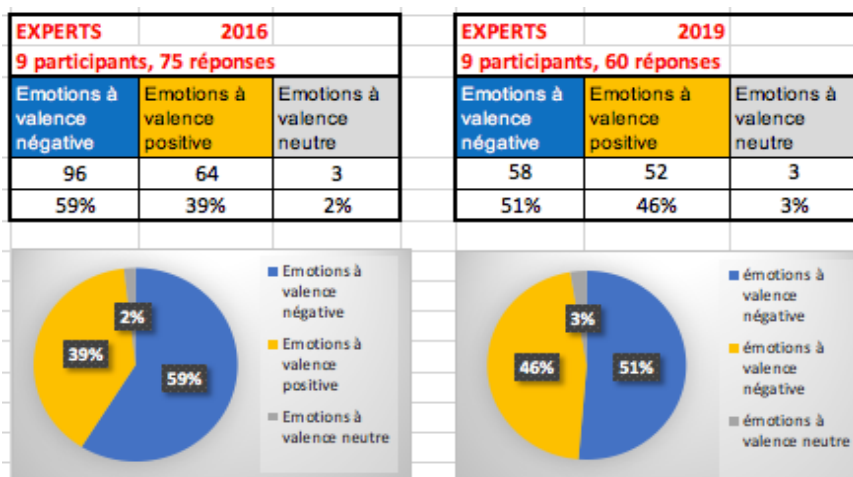


Figure 7.8. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des EXPERTS 2016 et 2019

La cohorte de 2016 présente un pourcentage d'émotions à valence négative de 59%, ce qui équivaut au taux des PS. La forte exigence que ces enseignants EXPERTS ont à l'égard de leur propre travail les amène-t-elle à ressentir davantage d'émotions à valence négative ? Le pourcentage d'émotions à valence négative de la cohorte de 2019 est de 51%, ce qui semble plus en accord avec ce qu'on pourrait attendre d'enseignants EXPERTS.

Il est toutefois à rappeler que nous ne disposons que des données de deux cohortes avec un nombre de réponses limité, ce qui ne permet pas de tirer de conclusions.

- Les experts et la colère




EXPERTS 2016			EXPERTS 2019		
9 participants, 75 réponses			9 participants, 60 réponses		
Sur 96 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère:			Sur 96 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère:		
Colère	34	35%	Colère	22	38%
Frustration	2	2%	Mécontentement	2	3%
Agacement	2	2%	Contrariété	1	2%
Exaspération	1	1%	Enervement	1	2%
Enervement	1	1%	Frustration	1	2%
Vexation	1	1%			
représentent 42,7% des émotions à valence négative citées			représentent 48,3% des émotions à valence négative citées		

Tableau 7.43. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des EXPERTS 2016 et 2019 et ratio.

La colère représente 45,5%, donc près de la moitié des émotions à valence négative citées par les EXPERTS, ce qui est supérieur aux résultats trouvés pour les enseignants novices PS et les T5+, pour lesquels la colère représente un tiers des émotions à valence négative.

Tout comme pour les enseignants novices et les T5+, la colère est déclenchée par le **comportement inadapté des élèves**. On constate également que **l'absence d'implication des**

élèves et le sentiment d'avoir fait un « mauvais cours » font partie des causes principales de la colère, tout comme chez les enseignants du continuum PS-T1-T2 et les T5+.

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

EXPERTS 2016 : 9 participants, 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	13
Absence d'implication des élèves	9
Désaccord	5
"Mauvais cours"	3
Conscience de ses difficultés & erreurs	3
Absence d'aide et de soutien	3
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	3
Événements privés entravant l'agir	2
Gestion difficile de l'imprévu	2
Violence entre élèves	2
Doutes ou questionnement	1
Matériel défaillant & mauvaises conditions de travail	1
Absence de connivence avec les élèves	1
	48

EXPERTS 2019 : 9 participants, 60 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences
Comportement inadapté des élèves	12
"Mauvais cours"	4
Absence d'implication des élèves	4
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	3
Matériel défaillant & mauvaises conditions de travail	3
Désaccord (collègues, direction)	2
Surcharge de travail	1
Absence d'aide et de soutien	1
	30

Tableaux 7.44. Les déclencheurs de la colère des EXPERTS 2016 et 2019

Les mouvements sociaux et la réforme du lycée ont un impact plutôt marginal sur les réponses des EXPERTS. Seule Isa DG y fait référence : « Colère : quand on a parlé des futurs E3C¹⁴⁴ »

¹⁴⁴ E3C : Épreuves Communes de Contrôle Continu




en salle des profs, toujours pas de grille d'évals, comment, quand va t on corriger ? Surplus de travail »

- Les experts et la joie

EXPERTS (2016) 9 participants, 75 réponses			EXPERTS (2019) 9 participants, 60 réponses		
« Sur 64 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :			Sur 52 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :		
Joie	47	73%	Joie	39	75%
Soulagement	2	3%	Satisfaction	4	8%
Amusement	1	2%	Amusement	1	2%
Satisfaction	1	2%			
Fierté	1	2%			
Total	52	82%	TOTAL	44	85%
représentent 82% des émotions à valence positive citées			représentent 85% des émotions à valence positive citées		

Tableau 7.45. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des EXPERTS et ratio

La joie des EXPERTS est essentiellement déclenchée par les élèves, et plus précisément par leur implication dans les cours et leur réussite. Le sentiment d'avoir donné un « bon cours » arrive ensuite.

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

EXPERTS (2016) 9 participants, 75 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
Implication des élèves	10
Réussite des élèves	9
Comportement adapté des élèves	9
"Bon cours"	8
Connivence avec les élèves	8
Conscience de sa posture d'enseignant	2
Retours positifs	2
Aide et soutien (collègues/direction)	2
Travail accompli	1
Partage avec les collègues	1
Contexte politique et décisions institutionnelles améliorant les habitudes	1

EXPERTS (2019) 9 participants, 60 réponses	
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences
Implication des élèves	12
Réussite des élèves	12
"Bon cours"	11
Connivence avec les élèves	7
Conscience de sa posture d'enseignant	1
Conscience de sa progression	1
Travail accompli	1
Aide et soutien (collègues/direction)	1
Charge de travail normale	1
Partage avec les collègues	1
Comportement adapté des élèves	1

Tableau 7.46. Les déclencheurs de la joie des EXPERTS 2016 et 2019

Les déclencheurs de la joie, tout comme ceux de la colère, correspondent à ceux des enseignants novices et des T5+.

- Émotions des EXPERTS et scripts prototypiques

On constate en analysant les réponses des EXPERTS, que la colère et la joie proviennent également d'un décalage entre le script prototypique élaboré par l'enseignant et sa réalisation effective. Nous prendrons comme exemple celui de Nutcracker, EXPERT de 2019.

Joie : fin de journée et un cours de 6ème qui se passe bien et qui est fluide : les élèves ont appris leur leçon, ont fait leur travail d'écriture ("present a star" sur le modèle : "This is Angelina Jolie. She is an actress. She lives at 222, Sunset Bld, in L.A., in the USA. She lives in a big house with a swimming-pool."). Lors de cette petite tâche intermédiaire d'EOC, ils se prêtent au jeu de l'oral et chacun a plaisir à présenter sa star - certains ont une photo. Je leur attribue à tous une bonne note sur 5. Ce cours a redonné du sens à mon travail et à la transmission de la langue pour en faire quelque chose.

La joie est nommée explicitement et est jouée linguistiquement. On constate la présence d'adjectifs qualificatifs au sens positif (« fluide », « bonne »), de l'adverbe « bien » ainsi que de syntagmes exprimant une évaluation positive : « se passe bien », « se prêtent au jeu », « a plaisir à ». La présence de « a redonné » dans le dernier énoncé témoigne d'une rupture : « Ce cours a redonné du sens à mon travail et à la transmission de la langue pour en faire quelque chose ». Ceci joue et amplifie l'émotion.

L'émotion est argumentée. Nutcracker justifie son émotion en citant tous les éléments en adéquation avec le script du « bon cours d'anglais » : « un cours de 6ème qui se passe bien et qui est fluide », et celui du « bon prof d'anglais » qui travaille avec l'approche actionnelle, préconisée par le CECRL (« tâche intermédiaire d'EOC », « la langue pour en faire quelque chose », fait bien travailler ses élèves tant en production écrite, « travail d'écriture ("present a star" sur le modèle : "This is Angelina Jolie. She is an actress. She lives at 222, Sunset Bld, in L.A., in the USA. She lives in a big house with a swimming-pool.") », qu'en expression orale (« cette petite tâche intermédiaire d'EOC »), et met ses élèves en réussite : « Je leur attribue à tous une bonne note sur 5 ». Le script du « bon élève de 6è » est aussi respecté : « les élèves ont appris leur leçon, ont fait leur travail d'écriture [...], ils se prêtent au jeu de l'oral et chacun a plaisir à présenter sa star - certains ont une photo ». Le fait que Nutcracker ait opté

pour « *redonné* » plutôt que « *donné* » signale qu'une rupture a eu lieu. La réalisation a donc dépassé le script envisagé, ce qui a déclenché sa joie.

- Les EXPERTS et le partage des émotions

Les tableaux 7.49 montrent que les EXPERTS partagent peu les épisodes émotionnels vécus.

EXPERTS 2016 : 9 participants, 75 réponses			EXPERTS 2019 : 9 participants, 60 réponses		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%	Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	62	41%	OUI	51	51%
NON	88	59%	NON	49	49%
Total	150	100%	Total	147	100%

Tableau 7.47. Les partages des épisodes émotionnels des EXPERTS

Les EXPERTS de 2016 en partagent un peu plus d'un tiers et la colère représente 61% des épisodes partagés. Les EXPERTS 2019 ont partagé un peu plus d'un épisode émotionnel sur deux. La différence de résultats entre les deux cohortes s'explique par le fait qu'en raison du contexte social, les EXPERTS 2019 ont ressenti beaucoup plus de colère que leurs homologues de 2016. Ils ont partagé 18 épisodes de colère sur les 26 cités.

7.3.3. Synthèse et discussion 3

Quelle que soit l'étape de leur carrière, la joie et la colère sont les deux émotions les plus saillantes dans le quotidien des enseignants d'anglais de l'académie de Créteil. La joie qu'ils écrivent tous avoir ressentie est principalement liée à **l'implication des élèves** dans les cours. Les enseignants novices considèrent cette implication comme la première étape du « **bon cours** », déclencheur de joie arrivant en deuxième position. La joie des enseignants novices est davantage tournée vers la réussite de leur entrée dans le métier. Ainsi, la prise de conscience de la mise en place de leur identité professionnelle fait partie des trois premiers déclencheurs de leur joie. La joie des enseignants plus confirmés, à l'instar des T5+ et des EXPERTS, est davantage orientée vers le parcours scolaire des élèves et par le lien qu'ils entretiennent avec eux. Ainsi, la **réussite des élèves** et la **connivence** qu'ils entretiennent avec ces derniers constitue d'importantes sources de joie. Le « **bon cours** » reste bien sûr un déclencheur significatif, mais il n'est pas aussi présent que chez les enseignants novices.

Quel que soit le stade de leur carrière, la colère est toujours déclenchée par le **comportement** conçu, sa mise en œuvre en classe est vouée à l'échec. En l'absence d'objectifs clairs et d'un guidage cohérent, les élèves décrochent et finissent inévitablement par s'agiter. Il s'agirait

donc avant tout d'un défaut d'expertise didactique. Cependant, si cette carence était l'unique cause du comportement inadapté des élèves, la colère devrait disparaître dès lors que les enseignants gagnent en expérience. Or, comme on peut le constater en observant les résultats des T5+ et des EXPERTS cristoliens, ce n'est pas le cas. Un phénomène de décalage persiste entre les attentes des enseignants, quel que soit le stade de leur carrière, et le comportement des élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. Sieber (2001) et Lacroix et Potvin (2009) distinguent les problèmes de comportement et les troubles du comportement, tous donnant lieu à de l'indiscipline. S'il est possible pour les enseignants, aidés des équipes éducatives et des parents d'élèves, d'agir sur les problèmes de comportement, ils se trouvent souvent démunis face aux troubles du comportement parmi lesquels figurent le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites (TC) (Sieber, p. 33-54, Lacroix & Potvin, 2009) (cf. annexe 12, liste des comportements inadaptés liés à ces troubles).

Le **doute et le questionnement** en lien avec l'identité professionnelle et **l'absence d'implication des élèves** sont des déclencheurs de colère importants chez les novices. Tout comme pour le déclencheur « **comportement inadapté des élèves** », on peut se demander si l'absence d'implication des élèves n'est pas à rapprocher, dans certains cas, des difficultés didactiques et pédagogiques que rencontrent ces enseignants. Si les objectifs du cours ne sont pas clairement énoncés, les supports pas adaptés et/ou pas motivants, les élèves ne s'impliqueront pas dans le cours.

On constate également que le **contexte politique** et social est un facteur de colère important. La crise sociétale et la réforme du lycée ont généré de la colère en 2019, notamment chez les enseignants plus expérimentés. On peut alors se demander si ces caractéristiques sont propres au public cristolien ou si elles correspondent à l'ensemble des enseignants du territoire français. C'est la raison pour laquelle le questionnaire a été étendu aux enseignants de toutes les académies en juin puis en novembre 2019.

7.4. Triangulation

7.4.1. Profils des répondants hors Ile de France

En juin et en novembre 2019, le questionnaire a été envoyé à un réseau en ligne d'enseignants d'anglais¹⁴⁵ et ne visait alors que les enseignants affectés en dehors de l'Ile de France (désormais IDF). En juin, 57 réponses ont été recueillies, ce qui est peu. En effet, si les enseignants de collège avaient encore cours à ce moment de l'année, certains enseignants de lycée n'avaient plus d'élèves ou étaient en période d'examen. Ils ont donc été moins enclins à remplir le questionnaire, comme le note Luciole dans la partie « commentaires » : « *Je ne l'ai pas écrit sur le bilan du 1er jour mais le questionnaire intervient un peu tard dans l'année scolaire à une période où les enseignants de lycée n'ont plus d'élèves en classe même s'ils ont plein d'autres choses à faire* ». En novembre 2019, 206 réponses ont été récoltées.

Les répondants des deux périodes sont expérimentés comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous :

Juin 2019 (26 participants, 57 réponses)				Novembre 2019 (41 participants, 206 réponses)			
Profil des répondants hors Ile de France	Nombre de participants	Nombre de réponses	%	Profil des répondants hors Ile de France	Nombre de participants	Nombre de réponses	%
Plus de 15 ans d'expérience	20	41	72%	Plus de 15 ans d'expérience	32	176	85%
Entre 5 et 15 ans d'expérience	5	15	26%	Entre 5 et 15 ans d'expérience	6	27	14%
Enseignants T1	1	1	2%	Enseignants T1	1	1	0,33%
Enseignants T2	0	0	0%	Enseignants T2	1	1	0,33%
Enseignants T3 ou T4	0	0	0%	Enseignants T3 ou T4	1	1	0,33%
Total général	26	57	100%	Total général	41	206	100%

Tableau 7.48. Profils des répondants aux questionnaires hors Ile de France en juin et novembre 2019

Sur les 57 réponses de juin 2019, 41 ont été faites par des enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience et 15 par des enseignants ayant entre 5 et 15 ans d'ancienneté. Un seul enseignant néotitulaire a répondu au questionnaire. En novembre 99% des répondants ont plus de 5 ans d'expérience. Parmi les 203 réponses apportées, 176 (soit 85% de la totalité) ont été produites par des enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience ayant déjà rempli des missions de

¹⁴⁵ Le groupe LinknTeach est une « salle virtuelle de professeurs d'anglais pour échange de ressources pédagogiques et de bonnes idées ». Il comprend 1015 membres. Source : <https://groups.io/g/LinknTeach>

tutorat. On pourra donc comparer les résultats obtenus à ceux des enseignants cristoliens, et notamment à ceux des EXPERTS dont le profil est proche.

Juin 2019 (26 participants, 57 réponses)		Novembre 2019 (41 participants, 206 réponses)	
Académies	Nombre de réponses	Académies	Nombre de réponses
Amiens	9	Lyon	32
Grenoble	8	Caen	24
Montpellier	6	Montpellier	20
Bordeaux	5	Grenoble	17
Nantes	5	Dijon	16
Bourgogne Franche Comté	4	Rennes	14
Dijon	4	Aix-Marseille	12
Nancy-Metz	4	Bordeaux	12
Orléans-Tours	3	Orléans-Tours	12
Rennes	3	Reims	12
Lyon	2	Toulouse	11
Martinique	2	Hors de France	10
Lille	1	Besançon	4
Rouen	1	Auvergne Rhône Alpes	2
		Nantes	2
		Rouen	2
		Amiens	1
		Bourgogne Franche-Comté	1
		Limoges	1
		Martinique	1
TOTAL	57	TOTAL	206

Tableau 7.49. Académie d'origine des répondants de 2019

Les répondants de juin 2019 et ceux de novembre ne sont pas les mêmes. On observe dans le tableau 7.49 que 14 académies françaises sont représentées en juin et 20 en novembre. Les répondants viennent de France métropolitaine, mais aussi d'un territoire ultramarin. L'enseignement français à l'étranger est également représenté (en caractères gras dans le tableau).

7.4.2. Les émotions les plus saillantes des répondants hors Ile de France

On pourrait s'attendre à ce que les émotions ressenties par les enseignants soient différentes entre le mois de juin et le mois de novembre et que le taux d'émotions à valence positive soit plus important en juin avec l'approche de la fin de l'année scolaire et des vacances d'été. Mais il n'en est rien et on retrouve malgré tout la joie et la colère en tête des émotions les plus citées, en juin comme en novembre.

La joie représente 25% des émotions citées en juin 2019 et 20% en novembre 2019. La colère représente 18% du total des émotions citées dans chacune des deux cohortes.

Enseignants hors IDF juin 2019 20 participants, 57 réponses			Enseignants hors IDF Novembre 2019 41 participants, 206 réponses		
Émotions	Nb / 138	%	Émotions	Nb / 427	%
Joie	34	25%	Joie	85	20%
Colère	25	18%	Colère	77	18%
Tristesse	13	9%	Culpabilité	33	8%
Surprise	9	7%	Tristesse	27	6%
Peur	8	6%	Surprise	25	6%
Culpabilité	8	6%	Satisfaction	16	4%

Tableau 7.50. Les six émotions les plus citées par les enseignants hors Ile de France (IDF) en 2019

Les émotions à valence négative sont très majoritaires dans le quotidien des enseignants hors IDF, et leurs pourcentages représentent respectivement 65% et 64% du total des émotions citées, ce qui est particulièrement élevé pour un public expérimenté. En effet les T5+ et les EXPERTS cristoliens présentaient des taux bien moindres (cf. supra). Ces pourcentages sont également bien supérieurs au taux moyen trouvé chez les PS (59,25%).

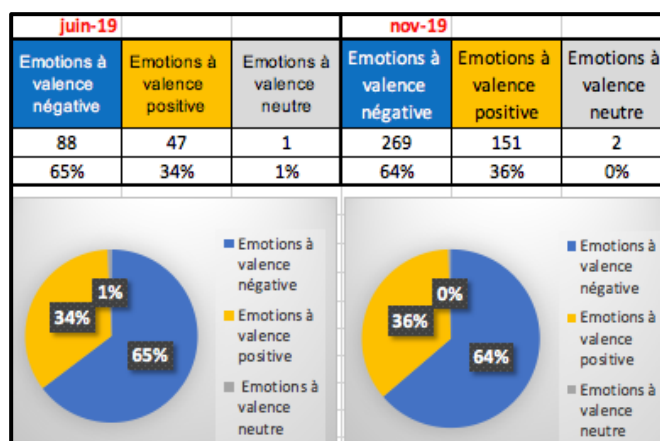


Figure 7.9. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des enseignants expérimentés hors IDF (juin et novembre 2019)

On peut alors s'interroger sur le lien entre ce pourcentage important et la crise que la société française a traversé en 2019, et/ou avec la réforme du lycée. L'analyse des déclencheurs de leur colère pourra fournir une piste de réponse.




7.4.3. Les enseignants hors Ile de France et la colère

En juin 2019, la colère représente plus d'un tiers des émotions à valence négative citées (37,5%). Ce ratio est encore supérieur en novembre où on constate que la colère représente 42% du total des émotions à valence négative.

Enseignants hors Ile de France			
juin 2019 26 participants, 57 réponses		novembre 2019 41 participants, 206 réponses	
Sur 88 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère :		Sur 270 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère :	
colère	25	colère	77
lassitude	4	lassitude	9
énervement	2	agacement	7
agacement	2	frustration	7
		énervement	4
		contrariété	3
		irritation	2
		exaspération	1
		ras-le-bol	1
		indignation	1
		fureur	1
TOTAL	33	TOTAL	113
représentent 37,5% des émotions à valence négative citées		représentent 42% des émotions à valence négative citées	

Tableau 7.51. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des enseignants hors IDF (juin et novembre) 2019 et ratio.

L'analyse des déclencheurs de la colère fournit des premières réponses quant à l'origine de cette colère.

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Enseignants hors IDF juin 2019 26 participants, 57 réponses		Enseignants hors IDF novembre 2019 41 participants, 206 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	Ensemble des déclencheurs de la colère	Nombre d'occurrences	%
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	8	Comportement inadapté des élèves	35	28%
Comportement inadapté des élèves	7	Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	24	19%
Absence d'aide et de soutien	6	Absence d'aide et de soutien	15	12%
Absence d'implication des élèves	3	Désaccord entre collègues /avec direction	13	10%
Désaccord entre collègues /avec direction	2	Absence d'implication des élèves	13	10%
Surcharge de travail	2	Matériel défaillant & mauvaises conditions de travail	5	4%
Échec des élèves	2	Surcharge de travail	5	4%
Conscience de ses difficultés & erreurs	1	Échec des élèves	5	4%
Doutes ou questionnement	1	Doutes ou questionnement	4	3%
Gestion difficile de l'imprévu	1	Événements privés entravant l'agir	3	2%
		Retours négatifs	2	2%
		Renoncement	1	1%

		Conscience de ses difficultés & erreurs	1	1%
		"Mauvais cours"	1	1%
TOTAL	33	TOTAL	127	100%

Tableau 7. 52. Déclencheurs de la colère des enseignants hors Ile de France (juin et novembre 2019)

Si le « **comportement inadapté des élèves** » arrive encore en première position des déclencheurs de colère chez les répondants au questionnaire de novembre, on constate que le déclencheur « **contexte politique et décisions institutionnelles perturbant les habitudes** » vient en deuxième place avec un nombre d'occurrences conséquent (24 sur 127, soit 19%). Il est également la première cause de la colère des répondants hors IDF en juin 2019, ce qui confirme la tendance de l'année scolaire suivante en novembre 2019. Étonnement, cette tendance n'est pas aussi flagrante chez les enseignants cristoliens pour lesquels le « contexte politique et décisions institutionnelles perturbant les habitudes » se situent nettement plus bas dans le classement des déclencheurs de la colère (cf. tableau 7.44).

La colère de certains enseignants hors IDF est particulièrement forte contre l'ensemble des réformes menées par le gouvernement en 2019. C'est le cas de Fafaille enseignante de la cohorte de novembre 2019:

La colère, comme d'hab... réforme du bac, retraites, mépris de la hiérarchie. Je suis en grève et contente de l'être, mais ça fait ressasser tous ces sujets de mécontentement et d'inquiétude pour l'avenir. Retraite à l'horizon, mais peur de la pauvreté. Comment le gouvernement peut-il ne pas se rendre compte que cette peur de la pauvreté, partagée par tous, devrait être son premier sujet de préoccupation ?

La réforme du lycée met en colère les enseignants affectés au lycée, vent debout contre les épreuves communes de contrôle continu (E3C). Les exemples sont très nombreux et je n'en citerai que trois. Tout d'abord celui de Mary Poppins :

La colère de la tournure que prend notre métier avec la Réforme et les E3C, les grilles d'évaluation et le fait qu'on nous oblige à naviguer à vue. Ras le bol général. Tendance à baisser les bras, et je ne me reconnais pas.

Galadriel fait également part de sa colère, ainsi que de tout un panel d'émotions qui lui sont apparentées :

La colère, fureur, frustration, énervement total, découragement... Dégoût profond... : j'ai découvert les grilles d'évaluation pour les compréhensions écrite et orale, l'expression écrite et l'expression orale, au bac. Le sentiment que notre matière est totalement sacrifiée, que notre travail, notre profession, sont dévalorisés, réduits à néant... Je n'ai jamais vu pareille infamie pour aucune autre matière au lycée... **Ras le bol**, envie de jeter l'éponge et me barrer de l'éducation nationale qui se profile... mais pour aller où ? Et avec quelle retraite ? Bref, heureusement que c'est le dernier jour de ce questionnaire, parce que franchement, tout va de mal en pis !!!

Terminons par une autre citation de Fafaille :

La colère en apprenant que pour les banques de sujets d'E3C¹⁴⁶ qui doivent être ouvertes aux enseignants dans 4 jours, le système ne fonctionne pas et les chefs d'établissements s'arrachent les cheveux ensemble sur twitter. Et la colère encore en *entendant la* proviseure adjointe expliquer aux parents d'élèves demandeurs d'informations sur les E3C qu'il ne fallait pas dramatiser car les E3C certes comptaient pour le Bac mais n'étaient pas des épreuves de Bac et que les élèves pourraient améliorer leurs résultats d'une épreuve à l'autre... en négligeant complètement le fait que les critères d'évaluation passent de B1 à B2, et qu'une épreuve qui compte pour le Bac est une épreuve de Bac, ce jeu sur les mots affiche un mépris des parents et des enseignants incommensurable...

Si les enseignants de lycée sont en colère, les enseignants de collège le sont aussi. C'est le cas de Domileiba, enseignante de collège, qui écrit en novembre : « *j'ai ressenti de la colère à la lecture des dernières nouvelles de la réforme (lycée)* » et « *de la colère à propos de la réforme du lycée, je suis en collège, la dernière réforme m'a laissé un goût amer* ».

L'**absence d'aide et de soutien** déclenche également la colère. Les enseignants ne se sentent pas soutenus par leur hiérarchie (MissSunshine : « *La colère, en réunion, hier soir avec une hiérarchie qui gère une entreprise et se moque de ses enseignants, impunité des élèves... Bref, on est nombreux au bord de l'implosion !!!* »), ni remerciés pour leurs actions (Mary Poppins : « *Ras le bol de devoir en faire toujours plus dans des conditions de plus en plus déplaisantes. Impression d'être chargeable et corvéable à merci, sans aucun soutien ni reconnaissance de tout ce que je fais en plus pour mes élèves et pour l'image du lycée.* »). On pourrait penser que la colère à l'égard du ministère de tutelle et du gouvernement est plus forte hors IDF qu'en région parisienne.

Si la colère est grondante et omniprésente, cela n'empêche pas la joie de dominer le quotidien.

¹⁴⁶ Les E3C ou Épreuves communes de contrôle continu font partie des nouvelles épreuves du baccalauréat instaurées par JM Blanquer dans le cadre de la réforme du lycée. Initialement, ces épreuves internes aux établissements devaient se tenir entre avril et mi-juin. Leur annonce a déchainé les foudres des enseignants et des lycéens qui ont tous appelé à leur boycott. Les enseignants et lycéens tiennent à la dimension nationale de l'examen et refusent d'être soumis à un régime constant d'évaluation.

Des amendements ont depuis été apportés. Les E3C ont été « renommées « *évaluations communes* » et les commissions d'harmonisation ont désormais lieu en fin d'année de première et de terminale, et non plus à la fin de chaque session d'évaluations. Elles comptent toujours pour 30 % de la note finale du baccalauréat. Le ministre de l'Éducation nationale a retenu des propositions du comité de suivi de la réforme du baccalauréat 2021 du 30 juin 2020. Un décret est paru au *Journal officiel* le 30 juillet 2020.




7.4.4. Les enseignants hors Ile de France et la joie

Les émotions du registre de la joie représentent 83% des émotions à valence positive ressenties par les répondants de juin 2019, et 87,25% des répondants de novembre. Ces forts pourcentages similaires à ceux des EXPERTS cristoliens (82% pour la cohorte de 2016 et 85% pour celle de 2019).

		Enseignants hors Ile de France	
juin 2019 26 participants, 57 réponses		novembre 2019 41 participants, 206 réponses	
Sur 47 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie :		Sur 270 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie :	
joie	34	joie	85
Satisfaction	4	Satisfaction	16
Soulagement	2	Plaisir	11
Contentement	1	Soulagement	9
		Fierté	2
		Enthousiasme	1
		Gaieté	1
TOTAL	41	TOTAL	125
représentent 83% des émotions à valence positive citées		représentent 87,25% des émotions à valence positive citées	

Tableau 7.53. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des enseignants hors IDF (juin et novembre) 2019 et ratio

Les déclencheurs de la joie des enseignants hors Ile de France sont principalement liés aux élèves, ce qui corrobore les résultats des enseignants expérimentés de l'académie de Créteil.

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Enseignants hors IDF juin 2019 26 participants, 57 réponses			Enseignants hors IDF novembre 2019 41 participants, 206 réponses		
Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%	Ensemble des déclencheurs de la joie	Nombre d'occurrences	%
Implication des élèves	9	24%	Implication des élèves	27	22%
Connivence avec les élèves	8	21%	"Bon cours"	17	14%
Réussite des élèves	6	16%	Réussite des élèves	15	12%
Partage avec les collègues	4	11%	Partage avec les collègues	14	11%
"Bon cours"	2	5%	Événements privés contribuant à l'agir (ou sans lien avec l'agir)	10	8%
Événements privés contribuant à l'agir (ou sans lien avec l'agir)	2	5%	Travail accompli	8	6%
Retours positifs	2	5%	Connivence avec les élèves	7	6%
Charge de travail normale	1	3%	Conscience de sa posture d'enseignant	6	5%

Contexte politique & décisions institutionnelles améliorant les habitudes	1	3%	Reconnaissance des élèves	6	5%
Matériel performant & bonnes conditions de travail	1	3%	Comportement adapté des élèves	6	5%
Reconnaissance des élèves	1	3%	Aide et soutien	4	3%
Comportement adapté des élèves	1	3%	Charge de travail normale	2	2%
	38	100%	Gestion performante de l'imprévu	1	1%
			Retours positifs	1	1%
			Matériel performant & bonnes conditions de travail	1	1%
				125	100%

Tableau 7.54. Déclencheurs de la joie des enseignants hors Ile de France (juin et novembre 2019)

L'implication des élèves dans le cours (Sonia, juin 2019 : « *Joie devant l'enthousiasme de certains élèves en classe* ») et leur réussite (Lamija, juin 2019 : « *Joie en écoutant les élèves lire les horror stories qu'ils ont créées et en constatant qu'un certain nombre d'entre eux ont bien suivi les consignes et réalisé des projets de qualité* », leur connivence avec les enseignants (Émilie, juin 2019 : « *La joie car c'était sympa de jouer à pass the bomb avec mes 6^{ème}* ») sont les premiers déclencheurs de la joie. Ceux-ci sont en lien avec le « bon cours » qui suscite également la joie (JeblonY, novembre 2019 : « *plutôt satisfaite de ma journée : les cours se sont déroulés comme je l'avais prévu, les élèves ont bien travaillés* »). Le partage avec les collègues engendre aussi la joie et arrive en quatrième position (Syl, juin 2019 : « *JOIE : Échanges avec collègues* »).

7.4.5. Émotions des enseignants hors Ile de France et scripts prototypiques

En analysant les réponses des enseignants hors Ile de France, on remarque que la colère et la joie proviennent d'un décalage entre le script prototypique qu'ils ont élaboré et sa réalisation effective, ce qui est également le cas pour l'ensemble des enseignants cristoliens. Nous analyserons ici un exemple de frustration relaté en novembre 2019 par Galadriel, enseignante de l'académie de Dijon. Celle-ci cite dans la même entrée au questionnaire cinq situations déclenchant la frustration, avec une anaphore qui va crescendo.

Frustration : on n'avance pas comme je voudrais dans mes classes, perte de temps énorme à chaque heure pour plusieurs raisons indépendantes de ma volonté, dont le temps que l'ordi met à s'allumer...

Les bavardages des élèves, ou leur lenteur à sortir leurs affaires, ou leur inertie, ou leur timidité, réticence à parler anglais, etc etc etc.

Frustration encore car la majorité des classes n'ayant que 2 h de cours par semaine, de

toutes façons, c'est terriblement insuffisant.

Frustration toujours car ils sont trop peu nombreux à faire le travail demandé à la maison.

Frustration c'est pas fini, car avec mon "groupe" de 32 (TRENTE-DEUX !!!) élèves de 1ère Spé, comment voulez-vous les faire tous participer à l'oral, faire du travail de groupe sans devenir sourd.e, aller en salle info, leur faire faire ce que vous aviez prévu cet été, pensant avoir un groupe de 20 environ...

Frustration enfin car parmi mes 32 élèves de 1ère Spé, seulement 3 ont entendu parler de Margaret Atwood, de La Servante Écarlate... et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) entendu parler de Tolkien, du Seigneur des Anneaux ou du Hobbit ...

L'émotion frustration est clairement nommée, à chaque retour à la ligne. Elle est jouée linguistiquement et paralinguistiquement. Un rythme répétitif, martelé et pesant est créé par le biais de divers procédés linguistiques :

Procédés linguistiques /paralinguistiques	Exemples	Effet
Phrase nominale	Les bavardages des élèves, ou leur lenteur à sortir leurs affaires, ou leur inertie, ou leur timidité, réticence à parler anglais, etc etc etc.	Donne du rythme. Cumul ici avec d'autres procédés : répétitions, accumulation.
Énumération	« Les bavardages des élèves, ou leur lenteur à sortir leurs affaires, ou leur inertie, ou leur timidité, réticence à parler anglais, etc etc etc. » ; « Frustration c'est pas fini, car avec mon "groupe" de 32 (TRENTE-DEUX !!!) élèves de 1ère Spé, comment voulez-vous les faire tous participer à l'oral, faire du travail de groupe sans devenir sourd.e, aller en salle info, leur faire faire ce que vous aviez prévu cet été, pensant avoir un groupe de 20 environ... »	Impression d'accumulation renforçant la frustration
Répétitions et anaphore	Etc : « etc etc etc. »	Crée une impression d'accumulation et de lourdeur.
	Ou : « Les bavardages des élèves, ou leur lenteur à sortir leurs affaires, ou leur inertie, ou leur timidité, réticence à parler anglais, etc etc etc »	
	Anaphore avec le mot « frustration » accompagné d'un adverbe ou d'une expression (« c'est pas fini »): « Frustration » ; « Frustration encore » ; « Frustration toujours » ; « Frustration c'est pas fini » ; « Frustration enfin ».	Pour organiser le discours et énumérer les raisons de l'émotion.
	Répétition du dernier mot : « et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) » ; « [...] mon "groupe" de 32 (TRENTE-DEUX !!!) »	Pour créer l'emphase.
Ponctuation : • Points de suspension	« Frustration : on n'avance pas comme je voudrais dans mes classes, perte de temps énorme à chaque heure pour plusieurs raisons indépendantes de ma volonté, dont le temps que l'ordi met à s'allumer... ».	la liste des éléments qui ne vont pas n'est pas terminée.

	« Frustration c'est pas fini, car avec mon "groupe" de 32 (TRENTÉ-DEUX !!!) élèves de 1ère Spé, comment voulez-vous les faire tous participer à l'oral, faire du travail de groupe sans devenir sourd.e, aller en salle info, leur faire faire ce que vous aviez prévu cet été, pensant avoir un groupe de 20 environ... » Frustration enfin car parmi mes 32 élèves de 1ère Spé, seulement 3 ont entendu parler de Margaret Atwood, de La Servante Écarlate... et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) entendu parler de Tolkien, du Seigneur des Anneaux ou du Hobbit...	Ellipse. Ici on laisse le lecteur interpréter le non-dit.
• Points d'exclamation multiples	(TRENTÉ-DEUX !!!)	Signe ici de la colère, associé à l'emploi de lettres capitales et à l'usage de parenthèses (cf. infa)
• Association de points d'interrogation multiples et de points d'exclamation	(JAMAIS !!!???)	Points d'exclamation = colère, point d'interrogation = incrédulité. Associés à l'emploi de lettres capitales et à l'usage de parenthèses (cf. infa)
• Parenthèses	[...], car avec mon "groupe" de 32 (TRENTÉ-DEUX !!!) élèves de 1ère Spé[...] [...]. et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) entendu parler de Tolkien [...]	Insertion : proposition incidente servant à « insérer un commentaire sur un discours à l'intérieur de ce discours » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p.770)
Signes typographiques de ponctuation : • Guillemets	« mon "groupe" de 32 »	Grâce [aux guillemets] le scripteur marque ses distances par rapport aux termes qu'il rapporte [...] distance ironique quand il rapporte des termes en indiquant explicitement, avec les guillemets, qu'il s'en désolidarise ou les fustige ». (Riegel, Pellat & Rioul, 1994, p.158)
• Lettres capitales	(TRENTÉ-DEUX !!!) ; (JAMAIS !!!???)	Signalent qu'on élève la voix, crie. Renforce la dimension orale du langage écrit (Héroult & Molinier, 2009, p.15).
Prise à parti du lecteur • Avec le recours au pronom personnel « vous »	« Comment voulez-vous les faire tous participer à l'oral, faire du travail de groupe sans devenir sourd.e, aller en salle info, leur faire faire ce que vous aviez prévu cet été, pensant avoir un groupe de 20 environ... »	Influencer le lecteur, le rallier à sa cause.
• Avec la citation d'une culture commune	« Frustration enfin car parmi mes 32 élèves de 1ère Spé, seulement 3 ont entendu parler de Margaret Atwood, de La Servante Écarlate... et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) entendu parler de Tolkien, du Seigneur des Anneaux ou du Hobbit... »	
Intensification Avec l'adverbe « terriblement »	« [...] c'est terriblement insuffisant. »	Intensifie de façon plus subjective qu'avec « très » ou « beaucoup »

Tableau 7.55. Procédés linguistiques et paralinguistiques contribuant à jouer l'émotion « frustration »

L'émotion est argumentée. Galadriel justifie sa frustration : « *on n'avance pas comme je voudrais dans mes classes* ». « *Comme je voudrais* » et « *ce que vous aviez prévu cet été* » expriment un décalage entre le script prototypique du « bon cours » et la réalisation. Ce décalage engendre la frustration. Pour Galadriel le « bon cours » dépend de l'établissement (bonnes conditions de travail), des décisions institutionnelles (nombre d'heures de cours suffisant ; nombre d'élèves limité par classe), du comportement et de l'implication des élèves dans le cours. Si cela est respecté, elle peut alors faire un « bon cours », ce qui sous-entend faire participer les élèves à l'oral, leur faire faire du travail de groupe, aller en salle informatique. Le tout, comme elle l'avait prévu pendant l'été.

Le script est interrompu comme l'indiquent les arguments suivants :

Frustration : on n'avance pas comme je voudrais dans mes classes	
Arguments liés à l'établissement et à l'institution	
Mauvaises conditions de travail : les problèmes matériels	« perte de temps énorme à chaque heure pour plusieurs raisons indépendantes de ma volonté, dont le temps que l'ordi met à s'allumer... »
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	« car la majorité des classes n'ayant que 2 h de cours par semaine, de toutes façons, c'est terriblement insuffisant » ; Frustration c'est pas fini, car avec mon "groupe" de 32 (TRENTE-DEUX !!!) élèves de 1ère Spé, comment voulez-vous les faire tous participer à l'oral, faire du travail de groupe sans devenir sourd.e, aller en salle info, leur faire faire ce que vous aviez prévu cet été, pensant avoir un groupe de 20 environ...
Arguments liés aux élèves	
Comportement inadapté	« Les bavardages des élèves, ou leur lenteur à sortir leurs affaires, ou leur inertie, ou leur timidité, réticence à parler anglais, etc etc etc. »
Absence d'implication	« car ils sont trop peu nombreux à faire le travail demandé à la maison » « parmi mes 32 élèves de 1ère Spé, seulement 3 ont entendu parler de Margaret Atwood, de La Servante Écarlate... et 15 n'ont jamais (JAMAIS !!!???) entendu parler de Tolkien, du Seigneur des Anneaux ou du Hobbit... »

Tableau 7.56. Argumentation de la colère de Galadriel

7.4.6. Les enseignants hors Ile de France et le partage des émotions

Les répondants en juin 2019 ont partagé un peu plus de la moitié (56%) de leurs émotions, soit 64 épisodes émotionnels sur les 114 cités. Ils ont davantage partagé leur colère (21 épisodes partagés sur 30 épisodes rapportés) que leur joie (21 épisodes partagés sur 45 épisodes rapportés). Le partage est généralement fait avec les collègues.

En novembre 2019, la tendance n'est pas la même. Sur les 420 épisodes émotionnels cités, seuls 179, soit 43%, ont été partagés en dépit de la colère exprimée. Ce pourcentage est surprenant si on considère la violence contenue dans certaines citations, et ne correspond pas à la tendance relevée chez les enseignants EXPERTS d'Ile de France qui ont davantage

partagé leurs émotions, et notamment leur colère, en 2019. On peut alors se demander si la colère des enseignants hors Ile de France s'est davantage exprimée par des actes que par des paroles, soit plutôt dans la rue durant les mouvements de grève, que dans la salle des professeurs.

Il n'est pas possible de comparer les résultats des deux cohortes d'enseignants hors Ile de France de façon significative en raison du nombre différent de participants. Cependant, on peut observer qu'il n'y a pas ici de corrélation entre l'expression de la colère et le partage des émotions.

7.4.7. Synthèse et discussion 4

Les résultats de la triangulation confirment ceux portant sur l'ensemble des enseignants de l'académie de Créteil, qu'ils soient PS, T1, T2, T5+ ou EXPERTS. La joie est l'émotion la plus ressentie au quotidien, même si les émotions à valence négative sont majoritaires. La colère arrive en deuxième position. Les déclencheurs de ces deux émotions sont identiques : **implication des élèves** et « **bon cours** » pour la joie, **comportement inadapté des élèves** pour la colère. Le facteur académique ne semble donc pas déterminant. On voit très nettement que le contexte politique et social peut influencer sur les émotions des enseignants et déclencher la colère. C'est le cas en 2019 où la réforme du lycée enflamme les salles des professeurs. Ceci corrobore les résultats mis en avant par Nias (1996) qui cite les changements de politiques scolaires comme source de colère chez les enseignants (cf. 4.2.6.1) et ceux de Shapiro (2009) pour qui la colère provient également du manque de soutien entre collègues et de la part la direction. Ceci est plus flagrant dans les réponses citées par les enseignants hors IDF que dans celles des enseignants cristoliens.

7.5. Conclusion

Contre toute attente, on constate qu'il n'y a pas d'évolution des émotions chez les enseignants à différentes étapes de leur carrière. La joie et la colère sont les émotions les plus citées et les émotions à valence négative prévalent dans le quotidien des enseignants affectés dans les établissements français – cristoliens et hors Ile de France – qu'ils soient PS ou EXPERTS. Ces résultats confirment et prolongent ceux mis en avant par Sutton et Wheatley dans leur revue de littérature internationale de 2003. Les déclencheurs des émotions demeurent les mêmes que ceux décrits dans l'état de l'art international mené au chapitre 4. Ils sont liés aux élèves, à l'institution et aux enseignants eux-mêmes. Le comportement inadapté

des élèves, facteur de souffrance proéminent chez les enseignants dans les études internationales des années 1990-2000 précédemment citées, demeure le déclencheur le plus important de la colère, quelle que soit l'ancienneté des enseignants. Les émotions négatives liées à l'identité professionnelle – et donnant lieu aux doutes et questionnement – sont très présentes chez les novices et tendent à diminuer au fil de la carrière. En revanche, quelle que soit l'ancienneté des enseignants, ces derniers ressentent de la colère lorsqu'ils ont le sentiment d'avoir donné un « mauvais cours » et/ou conscience de leurs difficultés et erreurs. Si le métier engendre de la colère, il suscite aussi beaucoup de joie, notamment lorsque les élèves s'impliquent dans les cours, réussissent et développent une vraie connivence avec les enseignants. Ceci reste un vecteur important de joie, quel que soit le stade de la carrière, tout comme la perception d'avoir donné un « bon cours ». On constate que les décisions institutionnelles, et notamment les réformes, ont eu un impact sur les émotions de l'ensemble des répondants aux questionnaires. Les enseignants partagent globalement peu leurs émotions, quel que soit le stade de leur carrière et on peut s'interroger sur la raison de ce choix. En effet, selon Rimé (2005), quiconque traverse des épisodes émotionnels ressent le besoin de les partager. Les PS s'autorisent-ils davantage à partager car ils entrent dans le script prototypique de l'enseignant stagiaire (enseignant en formation qui a besoin d'aide et de conseils, qui rencontre des difficultés didactiques et pédagogiques et dont l'identité professionnelle est en construction) ? Une fois titularisés, les enseignants ne partagent-ils plus car ils sont censés être performants ? Est-ce par peur du jugement ou par honte ? Lorsqu'il y a partage, les enseignants sont plus enclins à partager leur colère que leur joie. Certaines cohortes partagent plus que d'autres, ceci étant probablement lié à la personnalité des répondants.

Les réponses aux questionnaires ont permis d'observer que les émotions surgissent lorsqu'il y a **décalage** entre le script prototypique construit par l'enseignant (script du « bon cours », du « bon élève », etc.) et sa réalisation effective. Le décalage peut être de trois types. Il peut être **négatif** lorsque le script est interrompu et contrarié lorsque l'enseignant n'a pas pu faire ce qu'il avait « prévu ». Ceci engendre généralement une émotion à valence négative. Le décalage peut être **neutre ou zéro** s'il y a adéquation avec le script (cela s'est passé comme prévu). Le script peut être dépassé et donc **positif** quand la réalisation va au-delà des attentes. Dans ce dernier cas, si cela s'est passé mieux que prévu et a dépassé les attentes, des émotions intenses vont émerger (ex : joie => grande joie, dans le cas de LeBron). Si le script de l'enseignant était pessimiste (ex : « cela ne va pas bien se passer car j'éprouve des difficultés

avec cette classe »), la réalisation peut être meilleure que prévue (décalage positif et émotions à valence positive) ou encore pire que prévu (décalage négatif).

Le schéma ci-dessous, sous la forme d'un réglet, permet de comparer le script prototypique à la réalisation effective, puis d'évaluer le décalage en plaçant le curseur entre -2 (décalage négatif important), -1 (décalage négatif modéré), 0 (absence de décalage), +1 (décalage positif modéré), +2 (décalage positif important). En déplaçant le curseur sur l'échelle, celui-ci bouge simultanément sur le nuancier. Plus la couleur violette ou jaune est foncée, plus l'émotion est forte. Ainsi -2 correspond aux émotions du registre de la colère les plus intenses (rage, grande colère) et -1 à des émotions plus modérées (agacement, contrariété, etc.). Le curseur peut être placé entre 1 et 2 en fonction du décalage exprimé. Le décalage zéro n'a délibérément pas de couleur prédéterminée car celle-ci peut varier selon la situation. En effet, s'il y a adéquation entre un script positif et la réalisation (ex : « script du cours suffisamment bon » et réalisation « ça s'est bien passé ») l'émotion qui émergera sera parente de la joie et le curseur pointera vers la couleur jaune. En revanche, si le script est pessimiste (« script du mauvais cours d'anglais ») et que la réalisation correspond au script (« ça s'est passé comme prévu »), la valence sera négative. L'émotion pourra alors être de la frustration plutôt que de la colère, ou tout autre type d'émotions à valence négative (tristesse, déception, etc.) que nous n'aborderons pas dans cette recherche. Si la réalisation va au-delà des attentes d'un script positif le curseur pourra être placé sur +1 (satisfaction, joie, etc.) ou +2 (grande joie).

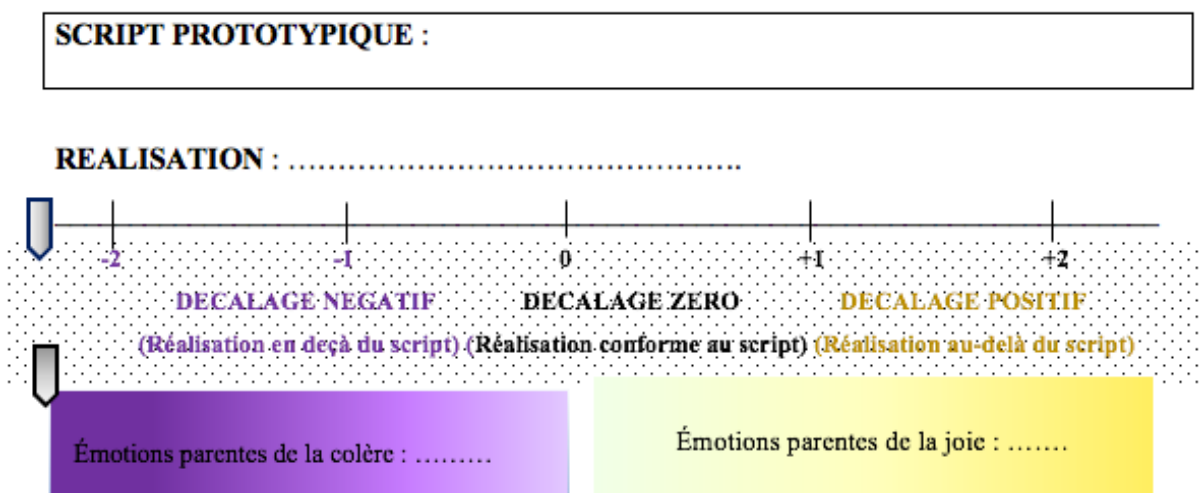


Figure 7.10. Réglet de mesure du décalage script/réalisation

Les émotions sont argumentées et jouées linguistiquement et paralinguistiquement, elles ont laissé des traces dans le discours écrit des enseignants. On verra au chapitre 8, au travers des études de cas, quelles traces orales les émotions de la colère et de la joie laissent dans le discours.

Le chapitre 7 en bref

***À tous les stades de la carrière :**

-La joie et la colère sont les émotions les plus citées

-Les émotions à valence négatives dominent le quotidien

-La colère est déclenchée par : le comportement inadapté des élèves, le « mauvais cours » et le doute et le questionnement. Le contexte politique et les décisions institutionnelles peuvent être une cause majeure

- La joie est déclenchée par : l'implication des élèves, le « bon cours », la réussite des élèves et la connivence enseignant/élèves

-Les enseignants partagent peu leurs émotions

*La joie et la colère proviennent du décalage entre script prototypique et réalisation

Joie et colère ont laissé des traces sur le discours écrit des répondants

Chapitre 8. Quatre études de cas

Le but de ce chapitre est d'analyser l'impact que l'émergence de la colère et de la joie a sur le discours des enseignants d'anglais novices. Seront présentés ici les résultats de quatre études de cas menées avec deux PS, Cécilia et Dorine, une enseignante PS puis T1, Marie, et un PS devenu T1 puis T2, Antoine.

Les études seront présentées séparément en raison de la quantité des données analysées mais des comparaisons seront faites régulièrement. Pour faciliter la cohérence interne et ainsi simplifier la lecture, chaque étude de cas suit le même modèle.

Les extraits vidéos des cours et des EAC ainsi que les journaux de bord sont accessibles au jury via un lien vers une plateforme sécurisée.

Plan du chapitre :

- 8.1. Introduction
- 8.2. Les PS de C3 : Cécilia et Dorine
- 8.3. Le cas de Marie, PS et T1 de C2
- 8.4. Le cas d'Antoine, PS, T1 et T2 de C1
- 8.5. Synthèse générale
- Le chapitre 8 en bref

8.1. Introduction

Ce chapitre présente et analyse les résultats des expérimentations menées avec quatre enseignants du continuum PS-T1-T2 ayant participé aux expérimentations : deux PS de C3, Cécilia et Dorine, une PS puis T1 de C2, Marie et un PS devenu T1 puis T2 de C1, Antoine. Leur profil a été présenté au chapitre 5. Le tableau ci-dessous rappelle brièvement les informations essentielles les concernant (cf. 5.4.3) :

Prénom	Cohorte	Statut	Sexe	Age	L1	Diplôme obtenu ou en cours	Participation (années)	Affectation	Classes	Modalités expérimentées	Corpus obtenu
Cécilia	C3	PS	F	23	Français	En MEEF 2	2018-2019	Lycée de Seine-et-Marne	2ndes	Questionnaire	Données anonymes (pseudonyme)
										E-JdBP	1372 mots
										Vidéos de cours	03:40:00
										EAC	02:03:12
Dorine	C3	PS	F	23	Tamoul & français	A un master MEEF	2018-2019	Collège de Seine-et-Marne REP+	5è, 4è LV1, 4èLV2	Questionnaire	Données anonymes (pseudonyme)
										E-JdBP	7233 mots
										Vidéos de cours	03:40:00
										EAC	03:48:01
Marie	C2	PS	F	43	Français	A un master management Reconversion pro.	2017-18	Lycée de Seine-et-Marne	2ndes	Questionnaire	Données anonymes (pseudonyme)
										E-JdBP	11458 mots
										Vidéos de cours	00:55:00
		T1		44			2018-2019	Collège de Seine-et-Marne	6è, 4è, 3è	Vidéos de cours	03:40:00
										EAC	02:47:54
										EAC	00:37:00
Antoine	C1	PS	H	23	Français	En master 2 MEEF	2016-2017	Collège de Seine-et-Marne	6èmes	Questionnaire	Données anonymes (pseudonyme)
										JdBP audio	
		T1		24		2017-2018	Collège de Seine-Saint-Denis	5è, 4è LV1, 3èLV1,	JdBP audio	01:50:00	
									Vidéos de cours		
		T2		25		2018-2019	Collège de Seine-et-Marne	5è, 4è LV1, 3èLV1, SEGPA	EAC	00:35:00	
									Vidéos de cours	03:40:00	
EAC	01:33:51										

Tableau 8.1. Rappel des profils des participants aux études de cas

Pour chacun d'entre eux, nous examinerons tout d'abord les réponses qu'ils ont apportées aux questionnaires, puis nous analyserons leur e-journaux de bord pédagogiques (e-JdBP). Un dernier temps sera alloué à l'étude de segments sélectionnés dans les enregistrements vidéo de leurs cours en lien avec les extraits des entretiens d'autoconfrontation correspondants. Ces

vidéos sont accessibles sur un site compagnon protégé. Les citations extraites de ce corpus seront reproduites *verbatim*.

Pour plus de clarté, le tableau ci-dessous résume l'organisation mise en place :

Statut	Prénoms	1. Analyses des questionnaires	2. Analyse des E-journaux de bord pédagogique	3. Analyse des Segments vidéo	
PS	Cécilia	-Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que PS =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère -Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie -Conclusion	
	Dorine	Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que PS =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère -Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie -Conclusion	
Synthèse intermédiaire					
T1	Marie	PS	Analyse réponses aux questionnaires remplis 2 années consécutives =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) -Synthèse des indices linguistiques et paralinguistiques des émotions présents dans l'e-JdbP de Marie - Le partage des émotions	Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère => Marie PS => Marie T1
		T1		-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie => Marie PS => Marie T1 -Conclusion	
Synthèse intermédiaire					

T2	Antoine	PS	Analyse réponses aux questionnaires remplis 3 années consécutives =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011)	Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère => <i>Antoine T1</i> => <i>Antoine T2</i>
		T1			
		T2		-Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie => <i>Antoine T1</i> => <i>Antoine T2</i> -Conclusion
Synthèse					

Tableau 8.2. Organisation des analyses des quatre études de cas

8.2. Les PS de C3 : Cécilia et Dorine

Les deux premières études de cas sont celles de Cécilia et Dorine, toutes deux enseignantes stagiaires et 2018-2019.

8.2.1. Le cas de Cécilia, PS de C3

En 2018, Cécilia était PS et étudiante en master 2. Elle a répondu en novembre au questionnaire envoyé à l'ensemble des PS de sa promotion et s'est ensuite portée volontaire pour tenir une e-JdBP en ligne qu'elle a rempli du 17 décembre 2018 au 5 mai 2019 (1372 mots). Elle a été filmée trois fois entre février et avril 2019. Ceci a permis de recueillir les vidéos de quatre séances de 55 minutes de cours avec des classes de seconde. Ces enregistrements ont ensuite servi de déclencheurs à des entretiens d'autoconfrontation simples (EAC) organisés plusieurs jours après les captations de cours, ce qui a permis à Cécilia de visionner seule les vidéos et de sélectionner les segments de son choix.

Le tableau suivant rappelle la nature de la participation de Cécilia aux diverses expérimentations auxquelles elle a accepté de participer en 2018-2019.

PS	Cohorte	Nombre réponses questionnaire	E-JdBP	Dates captations cours	Classes	Durée captations de cours	Dates captations EAC	Durée captations EAC
Cécilia	C3 PS	8 entrées (avec le pseudonyme « Touta »)	17/12 au 05/05/19 (1372 mots)	12/02/2019	2 ^{nde}	55 mn	21/02/2019	41 : 53 mn
				23/03/2019	2 ^{nde}	55 mn	13/04/2019	48 : 38 mn
				13/04/2019	2 ^{nde}	55 mn	18/04/2019	32 : 41 mn
					2 ^{nde}	55 mn		

Tableau 8.3. Nature de la participation de Cécilia aux expérimentations

8.2.1.1. Analyse des réponses de Cécilia au questionnaire

Afin de pouvoir disposer de nouvelles données à comparer à celles du e-JdBP puis à celles des captations vidéo, de mesurer la constance ou l'évolution des résultats, Cécilia a accepté de communiquer le pseudonyme qu'elle avait utilisé lorsqu'elle a répondu au questionnaire. Il a ainsi pu être noté qu'elle avait répondu à 8 sollicitations sur 9 – soit 16 épisodes émotionnels relatés.

Les réponses apportées par Cécilia correspondent aux tendances relevées chez l'ensemble des enseignants. Elle ressent essentiellement des émotions à valence négative au quotidien comme en atteste la figure suivante :

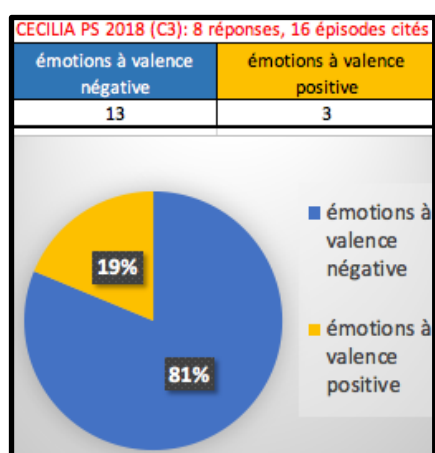


Figure 8.1. Ratio émotions à valence négative/positive de Cécilia, PS de C3

On constate que le pourcentage d'émotions à valence négative de Cécilia (81%) est particulièrement haut et supérieur à la moyenne des PS de sa cohorte (C3 : 60%, cf. figure 7.1) ou des quatre cohortes (59%), ce qui signifie qu'elle vit plus mal cette période de formation initiale que ses pairs, comme l'illustre la liste des émotions à valence négative citées présentes dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous :

Émotions à valence négative		Émotions à valence positive	
Colère	4	Joie	2
Stress	2	Surprise+	1
Peur	2		
Tristesse	1		
Agacement	1		
Découragement	1		
Tristesse	1		
Lassitude	1		
TOTAL	13	TOTAL	3

Tableau 8.3. Liste des émotions citées par Cécilia réparties par valence + nombre d'occurrences

On remarque que les émotions du registre de la colère représentent près de la moitié des émotions négatives citées par Cécilia, soit 6 sur 13.

CÉCILIA PS 2018 (C3) : 8 réponses, 16 épisodes émotionnels cités	
Sur 13 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère :	
Colère	4
Lassitude	1
Agacement	1
TOTAL	6
Représentent 46% des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.4. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Cécilia (PS de C3) et ratio.

Le tableau ci-dessous présente les éléments /situations que Cécilia a cités comme déclencheurs des émotions parentes de la colère. Le code couleur suivant en facilite la lecture :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

CÉCILIA PS 2018 (C3) : 8 réponses, 16 épisodes émotionnels cités	
Comportement inadapté des élèves	2
Absence d'implication des élèves	1
"Mauvais cours"	1
Événements privés entravant l'agir	1
Surcharge de travail	1
TOTAL	6

Tableau 8.5. Les déclencheurs de la colère de Cécilia PS de C3

On constate que la colère est essentiellement déclenchée par des épisodes émotionnels liés aux élèves, et notamment par leur **comportement inadapté**, comme c'est le cas pour l'ensemble des PS des quatre cohortes, ainsi que pour la totalité des enseignants cristoliens quel que soit le stade de leur carrière. Cécilia met en avant l'insolence des élèves à deux reprises : « *La colère car un élève s'est montré particulièrement insolent* », « *Colère car un élève a été insolent* ». Elle mentionne également l'**absence d'implication** de ses élèves, tout en faisant allusion à ses propres difficultés : « *La colère, ou plutôt l'agacement, car une séance de la journée n'a pas fonctionné et les élèves étaient par conséquent déconcentrés, bavards et totalement indifférents à ce que je racontais* ». La présence de « *par conséquent* » montre qu'elle est consciente du lien entre ses difficultés (« *une séance de la journée n'a pas fonctionné* » qui signifie qu'elle n'est pas parvenue à faire ce qu'elle voulait/avait prévu de faire, et renvoie au déclencheur « **mauvais cours** ») et l'attitude de ses élèves. On retrouvera ce signe, reflet de sa conscience de ses difficultés et précurseur de sa prise de recul dont elle rendra compte plus tard dans son e-journal de bord pédagogique. On remarque également




l'ellipse de « comme prévu » qui est toutefois sous-entendu. Il existe donc un décalage entre le script prototypique du « cours suffisamment bon » et la réalisation en classe, ce qui laisse place « par conséquent » à l'agitation et au désintérêt des élèves et engendre l'agacement. La joie est peu présente dans les réponses au questionnaire de Cécilia. Elle ne représente que deux occurrences sur les trois émotions à valence positive citées :

CÉCILIA PS 2018 (C3) : 8 réponses, 16 épisodes émotionnels	
Sur 3 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie :	
Joie	2
TOTAL	2
représentent 2/3 des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.6. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Cécilia (PS de C3) et ratio.

Les deux occurrences de joie émergent dans les situations suivantes, relevant des élèves ou de l'enseignant, présentées dans le tableau ci-après :

Rappel du code couleur :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

CÉCILIA PS 2018 (C3) : 8 réponses, 16 épisodes émotionnels cités	
Comportement adapté des élèves	1
« Bon cours »	1
Évènements privés contribuant à l'agir	1
TOTAL	3

Tableau 8.7. Les déclencheurs de la joie de Cécilia PS de C3

Les déclencheurs « **comportement adapté des élèves** » et « **bon cours** » sont présents sans surprise dans cette liste car ils correspondent aux déclencheurs les plus fréquemment mis en avant par les enseignants cristoliens.

Dans la citation « *Joie car les cours se sont bien passés, sans conflits* », on remarque que la joie surgit car il y a adéquation, voire dépassement, entre les scripts prototypiques et la réalisation. Tout d'abord, « *les cours se sont bien passés* » indiquent qu'ils se sont déroulés conformément aux attentes de Cécilia. « *Sans conflits* » renvoie au comportement des élèves. Il n'y a pas assez d'indication ici pour savoir si la réalisation est en adéquation avec le script ou si elle va au-delà.

Cécilia a partagé sept épisodes émotionnels sur seize, ce qui est peu et en dessous du taux moyen de partage de l'ensemble des PS (54,5%) et des PS de sa cohorte (58%). On remarque par ailleurs que sur les six épisodes émotionnels partagés, trois correspondent à des épisodes renvoyant à des émotions à valence positives (joie et surprise positive). Cécilia n'a partagé que trois épisodes émotionnels à valence négative sur treize, ce qui est surprenant car les résultats présentés en 7.1.7 indiquent que les PS de C3, ainsi que l'ensemble des PS des quatre cohortes, partagent davantage les émotions à valence négative (C3 : 69% et moyenne des 4 cohortes : 65,25%) que celles à valence positive. Des éléments de réponses seront apportés par Cécilia dans son e-journal de bord pédagogique, nous y reviendrons donc ci-après.

8.2.1.2. Analyse du e-journal de bord pédagogique de Cécilia

Cécilia a tenu un e-JdBP¹⁴⁷ pendant cinq mois, du 17 décembre au 5 mai. Elle a écrit le soir après sa journée de travail au lycée, et a cité les émotions qu'elle a ressenties durant sa journée. Pour rappel, voici les consignes données au début des e-JdBP :

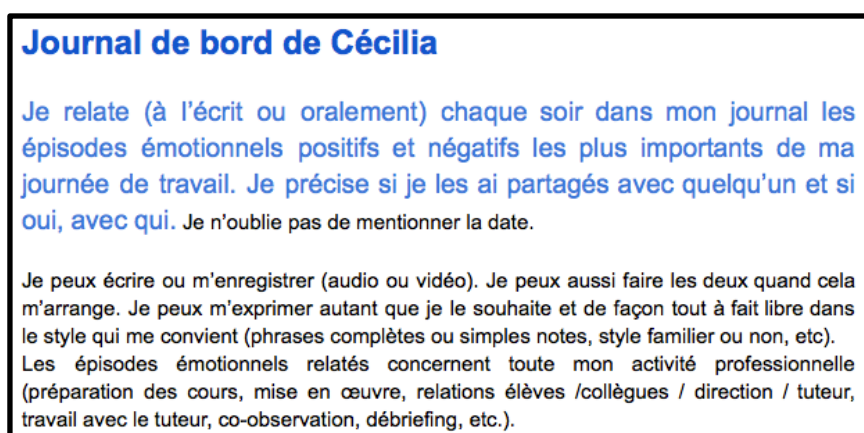


Figure 8.2. Consignes données au début des e-journal de bord pédagogiques

Le e-JdBP de Cécilia a été analysé à l'aide de trois outils différents : le logiciel Tropes et plus particulièrement avec le scénario EMOTAIX (Bannour Piolat, 2008), la typologie des émotions présentées au chapitre 4, la typologie des déclencheurs utilisée au chapitre 7 pour l'étude des questionnaires, et également, lorsque cela a été possible, avec le modèle de Plantin (2011).

¹⁴⁷ L'intégralité de son e-JdBP se trouve en annexe 13.

À la lecture de son e-JdBP, dont voici un extrait, on remarque tout d'abord que Cécilia explique peu, voire pas, ce qui a déclenché ses émotions.

Lundi 17 Décembre 2018

Je reprends le travail aujourd'hui, après deux semaines sans avoir vu les élèves. Étonnement, la première émotion que je ressens est l'**appréhension**. C'est une émotion qui se manifeste souvent après ne pas avoir vu les élèves pendant quelques temps, et une des émotions que je ne comprends pas vraiment.

Dans la journée du lundi, la charge émotionnelle que je ressens est grande et très changeante, car j'enchaîne 4 heures d'affilée avec trois classes très différentes, sans interruption de 8h à 12h. j'ai ressenti ce jour-là de la **sérénité** avec ma première classe, de la **contrariété** voire de la **colère** avec ma deuxième classe que je vois pendant deux heures d'affilée et qui s'est beaucoup agitée en deuxième heure.

Souvent, à la fin de cette matinée - c'est le cas aujourd'hui - je ressens du **découragement**, de la **lassitude**. Pour parler simplement et sommairement, je suis fatiguée - moralement - et contente que cette journée de travail soit terminée.

Mardi 18 Décembre 2018

Aujourd'hui, la journée s'est plutôt bien passée. Je suis dans un état d'esprit plutôt **serein**.

J'ai ressenti beaucoup d'**appréhension** dans la soirée juste avant la réunion parents-professeurs. Mais, bonne surprise, cette réunion s'est vraiment très bien passée et c'est une des premières fois que j'ai vraiment ressenti de la **joie** en rentrant du travail. J'ai partagé cette émotion avec mon conjoint. Je remarque qu'il est beaucoup plus simple pour moi de partager mes émotions positives que mes émotions négatives.

Samedi 22 Décembre

Une journée courte et calme, où j'ai fait en sorte que le "dernier jour avant les vacances" soit différent (en organisant un quizz de culture générale). J'ai ressenti de l'**optimisme et de la joie** car je me doutais qu'un cours ludique allait être bien accueilli par les élèves.

Figure 8.3. Extrait du e-journal de bord de Cécilia PS C3

Cécilia ne décrit pas ou rarement les épisodes émotionnels, bien que cela fasse partie de la consigne initiale notée en première page du e-JdBP¹⁴⁸. Ainsi, le 14 janvier, elle écrit « *aujourd'hui, j'ai ressenti du découragement, la journée était fatigante émotionnellement* », ce qui ne permet pas de percevoir l'événement déclencheur de son découragement, mais uniquement de comprendre qu'elle a vécu des épisodes émotionnels éprouvants et donc négatifs. On retrouve cette tendance tout au long de son e-JdBP (ex : samedi 23 mars « *aujourd'hui je ressens de l'appréhension, de l'inquiétude. J'en parle à mon conjoint en*

¹⁴⁸ Voir annexes 2 (consigne générale) et 13 (e-JdBP de Cécilia)

rentrant chez moi », etc.). Ceci permet d'expliquer la raison pour laquelle son e-JdbP est bien plus court (il ne comprend que 1372 mots) que ceux des autres enseignants des études de cas.

- Émotions à valence négative et colère

En soumettant son e-JdbP au scénario EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2008) par l'intermédiaire du logiciel Tropes, on constate que Cécilia ressent une majorité d'émotions négatives lorsqu'elle est au lycée, ce qui représente 65% des émotions totales ressenties, contre 32% pour les émotions à valence positive, 2% pour les émotions à valence non spécifiée et 1% pour les émotions relevant de l'impassibilité.

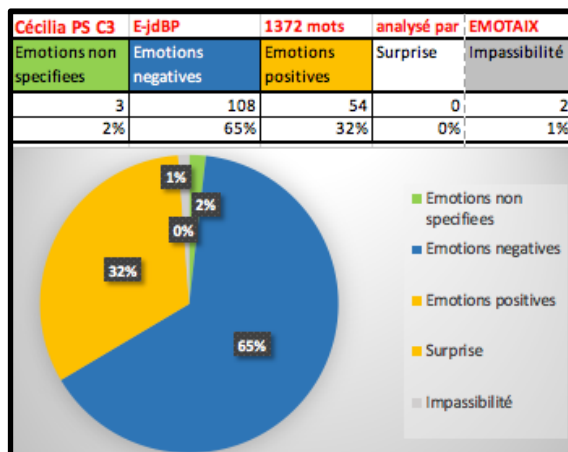


Figure 8.4. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdbP de Cécilia

Afin d'alléger la lecture de cette partie, le détail de la répartition des émotions à valence négative proposé par EMOTAIX est proposé en annexe 14.

Si l'on comptabilise uniquement les noms des émotions citées, comme ceci a été fait pour les questionnaires, on trouve un taux d'émotions à valence négative de 75% (57 émotions à valence négative sur un total de 76 émotions citées). Ce pourcentage est supérieur à celui proposé par EMOTAIX car il prend uniquement appui sur les noms d'émotions citées, alors qu'EMOTAIX relève tous les mots – noms, adjectifs ou verbes – dont le sens englobe une émotion. Ce résultat se rapproche, dans une mesure un peu moindre, des résultats de l'analyse des réponses que Cécilia a faites au questionnaire (81 % de réponses à valence négative sur une période plus courte avec seulement 8 entrées). Il est à noter que ce pourcentage est largement supérieur à celui de la moyenne des PS de sa cohorte (58%) et des quatre cohortes PS (54,5%).

On constate, tant par ce recensement (cf. résultats en annexe 15) que par le classement effectué par EMOTAIX, que l'appréhension est l'émotion à valence négative la plus fréquemment citée par Cécilia dans son e-JdBP, et non la colère comme on aurait pu s'y attendre. Cette tendance n'était pas perceptible dans le questionnaire où l'appréhension n'apparaissait pas, ce qui peut paraître surprenant. Affectée dans un lycée de Seine-et-Marne plutôt calme, Cécilia est moins exposée aux comportements inadaptés des élèves que la majorité de ses pairs. Ceci pourrait expliquer pourquoi la colère ne domine pas son quotidien. L'émergence de l'appréhension à la mi-décembre est-elle liée à la fin du premier trimestre et à l'arrivée des premières évaluations (visites de formateurs ESPE, évaluations semestrielles en master), et donc avec la crainte de ne pas être titularisée ?

Lorsqu'on analyse l'e-JdBP, on remarque que l'appréhension survient généralement le lundi. Cécilia écrit : « *C'est une émotion qui se manifeste souvent après ne pas avoir vu les élèves pendant quelques temps, et une des émotions que je ne comprends pas vraiment* ». Elle manque de confiance en elle en tant qu'enseignante et son identité professionnelle est encore en construction. Son statut « entre deux », moitié étudiante de master 2 et moitié enseignante contribue peut-être à renforcer ce ressenti. Cette tendance se confirme lorsqu'on analyse les déclencheurs des 26 épisodes émotionnels à valence négative qu'elle relate (cf. annexe 16). En effet, plus d'un épisode émotionnel sur deux (54%) faisant émerger des émotions à valence négative est déclenché par les « **doutes et questionnement** ». Ceci peut également expliquer pourquoi Cécilia tend à citer ses émotions sans expliquer ce qui les déclenche, car elle manque vraisemblablement d'outils pour analyser ses pratiques.

Si l'appréhension arrive en tête, les émotions du registre de la colère – c'est-à-dire la colère et les émotions apparentées, présentes dans la typologie du chapitre 4 – représentent la majorité des émotions à valence négative ressenties par Cécilia, avec un taux de 30%.

CÉCILIA PS C3 e-JdBP 1372 mots, 76 émotions citées	
26 épisodes émotionnels négatifs cités, 57 émotions à valence négative	
Sur 57 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Lassitude	5
Colère	4
Énervement	2
Agacement	2
Exaspération	2
Contrariété	1
Frustration	1
TOTAL	17
représentent 30% des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.8. Liste des émotions de registre de la colère présentes dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3

On constate que Cécilia a une granularité émotionnelle plutôt développée et qu'elle utilise sept termes différents pour qualifier sa colère en modulant son intensité (agacement, énervement), ou en y ajoutant des nuances.

Le tableau 8.11 recense les déclencheurs de la colère, répartis selon le code couleur suivant :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

CÉCILIA PS C3 e-JdBP 1372 mots, 76 émotions citées, 57 à valence négative dont 17 de la famille de la colère Sur 26 épisodes émotionnels négatifs cités, 11 épisodes de colère	
Comportement inadapté des élèves	3
Surcharge de travail	3
Doutes et questionnement	3
« Mauvais cours »	1
Conscience de ses difficultés & erreurs	1
TOTAL	11

Tableau 8.9. Les déclencheurs de la colère cités dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3

À la différence de la majorité des PS des quatre cohortes, Cécilia ne considère pas les élèves comme déclencheurs principaux de sa colère. En effet, le déclencheur « **comportement inadapté des élèves** » a le même nombre d'occurrences que la « **surcharge de travail** » ou les « **doutes et questionnement** ». Ceci correspond assez bien aux réponses faites au questionnaire où aucun déclencheur ne se démarque des autres. On observe toutefois que sa colère est davantage liée à ses propres pratiques (5 occurrences sur les 11).

- Colère et scripts prototypiques

Il est possible de reconstituer les scripts prototypiques qui, une fois confrontés à une réalité différente, sont interrompus, ce qui engendre la colère.

Scripts prototypiques	Réalizations	Commentaires
Script des « bons élèves ». Les bons élèves s'investissent dans le cours et travaillent dans le calme. Ils respectent les règles de de vie de classe.	[...] de la contrariété voire de la colère avec ma deuxième classe que je vois pendant deux heures d'affilée et qui s'est beaucoup agitée en deuxième heure.	Colère explicitement nommée. Jouée linguistiquement avec l'intensifieur « beaucoup ». Script interrompu et décalage négatif => colère

<p>Script des « bons élèves ». Les bons élèves s'investissent dans le cours et travaillent dans le calme. Ils respectent les règles de de vie de classe.</p> <p>Script du « prof stagiaire suffisamment bon » Le PS suffisamment bon sait se faire entendre de ses élèves. Il sait comment réagir et trouve des solutions.</p>	<p>Aujourd'hui, je ressens de la colère face à une classe très agitée. Étant fatiguée, j'ai le sentiment frustrant de ne pas réussir à me faire entendre et d'être démunie face aux élèves. Je suis énervée contre mes élèves mais aussi contre moi-même.</p>	<p>Les émotions colère, frustration, énervement, sont explicitement nommées.</p> <p>Jouées linguistiquement avec l'intensifieur « très », et la succession d'une négation « ne pas réussir à » et d'un adjectif négatif : « démunie » qui crée un effet d'accumulation.</p> <p>L'émotion est argumentée : Cécilia la lie à sa fatigue qui renforce son échec (« ne pas réussir à ») et son impuissance (« démunie ») face aux élèves. Ceci engendre l'énervement à double visée (élèves, elle-même)</p> <p>Scripts interrompus et décalage négatif => frustration & colère</p>
--	---	---

Tableau 8.10. Scripts prototypiques et colère dans l'e-JdB de Cécilia

Si les émotions à valence négative, dont la colère fait partie, sont majoritaires dans l'e-JdB de Cécilia, la joie est aussi présente.

- Émotions à valence positive et joie

EMOTAIX recense 32% d'occurrences d'émotions à valence positive dans le journal de Cécilia (cf. détail de l'analyse en annexe 17) parmi lesquelles la joie, la satisfaction et le plaisir sont les plus citées.

En comptabilisant uniquement les noms d'émotions comme cela a été fait pour le questionnaire, le taux d'émotions à valence positive est de 25%. Ce pourcentage et celui obtenu avec EMOTAIX sont tous deux supérieurs au taux de 19% recensé avec le questionnaire car l'étude a été faite sur une plus longue durée. La joie est également l'émotion à valence positive la plus citée (la liste des émotions à valence positive recensées est consultable en annexe 18). Elle est suivie par la sérénité que Plutchik (1991, p. 114) classe dans l'axe dimensionnel de la joie, mais que nous ne retiendrons pas parmi les émotions parentes de la joie (cf. 4.3.1.3). On pourrait la retirer du tableau pour la positionner dans la supra-catégorie « impassibilité » définie dans EMOTAIX, mais nous choisissons de garder « sérénité » parmi les émotions à valence positive, car « dans notre culture, le fait de ne pas se laisser troubler par une émotion est, en effet, présenté parfois comme une réaction positive (Piolat & Bannour, 2009, p. 681).

Parmi les 19 émotions à valence positive citées, 12 sont parentes de la joie, soit un peu plus de la moitié.

Sur 19 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie :	
Joie	8
Contentement	1
Entrain	1
Bonne humeur	1
Plaisir	1
TOTAL	12
représentent plus de la moitié (63%) des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.11. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3

Le tableau suivant présente les déclencheurs des situations émotionnelles engendrant la joie ou une émotion parente. On constate que ceux-ci ont deux origines et sont soit liés à l'enseignant, à l'instar de la conscience de sa posture professionnelle et du sentiment d'avoir donné un « bon cours », ou liés aux élèves.

Rappel du code couleur :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

CÉCILIA PS C3 e-JdBP 1372 mots, 76 émotions citées	
Sur 14 épisodes émotionnels positifs cités, 8 épisodes de joie	
Conscience de sa posture d'enseignant	2
« Bon cours »	1
Comportement adapté des élèves	1
Événements privés contribuant à l'agir (ou sans lien avec l'agir)	1
Implication des élèves	1
Reconnaissance des élèves	1
Déclencheurs indéfinissables	1
TOTAL	8

Tableau 8.12. Les déclencheurs de la joie cités dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3

Cependant, comme c'était déjà le cas pour les épisodes de joie cités par Cécilia dans le questionnaire, les épisodes émotionnels de joie présents dans l'e-JdBP ne sont pas suffisamment nombreux pour pouvoir relever des tendances significatives.

- Joie et scripts prototypiques

La joie émerge lorsqu'il y a adéquation – soit décalage zéro – entre le script prototypique et la réalisation effective. Ceci se démarque de la thèse de Mandler (1984) selon laquelle l'émotion surgit « quand quelque chose qu'on n'attendait pas se produit, ou quand quelque chose qu'on attendait ne se produit pas » (Mandler, 1984, p. 188 cité dans Rimé, 2005, p. 83). Cela semble également se situer au-delà des réflexions de Rimé (2005) et Plantin (2011) pour lesquels l'émotion survient lorsqu'un changement, une rupture, intervient.

Scripts prototypiques	Réalizations	Commentaires
<p>Script du « cours de veille de vacances suffisamment bon ». Le cours de veille de vacances est différent des cours habituels. Il est plus ludique et apprécié des élèves.</p>	<p>Une journée courte et calme, où j'ai fait en sorte que le "dernier jour avant les vacances" soit différent (en organisant un quiz de culture générale). J'ai ressenti de l'optimisme et de la joie car je me doutais qu'un cours ludique allait être bien accueilli par les élèves.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée. L'émotion est argumentée : toutes les conditions sont réunies pour que le cours se passe bien, soit « bien accueilli par les élèves » : Il s'agit d'une « journée courte », « j'ai fait en sorte que le "dernier jour avant les vacances" soit différent ». L'organisation mise en place est explicitée et précisée entre parenthèse : « (en organisant un quiz de culture générale) ».</p> <p>Décalage zéro, adéquation entre le script prototypique et la réalisation = joie</p>
<p>Script des « cours du samedi matin » Les cours du samedi matin se passent bien. Ils sont calmes car le lycée est calme et les élèves sont dans une posture sympathique. L'enseignant ressent alors des émotions positives. Scripts des « bons élèves du samedi matin » Les élèves sont calmes et sympathiques le samedi matin.</p>	<p>Aujourd'hui, la journée s'est très bien passée, j'ai ressenti de la joie. J'ai remarqué que les samedis, j'ai beaucoup plus tendance à ressentir des émotions positives, c'est une journée calme, que j'aime bien. Le lycée est calme, et les élèves sont souvent dans une posture sympathique.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée. L'émotion est argumentée : « c'est une journée calme », « Le lycée est calme, et les élèves sont souvent dans une posture sympathique »</p> <p>Adéquation entre les scripts prototypiques et la réalisation = joie</p>
<p>Script de « la journée de cours suffisamment bonne ». Les cours de « la journée de cours suffisamment bonne » se passent sans</p>	<p>Aujourd'hui, la journée s'est bien très passée, j'ai ressenti de la joie.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée. Ellipse de « comme prévu /convenu »</p> <p>Adéquation entre le script envisagé et la réalisation.</p>

écueil. Les élèves ne posent pas de problème.		
---	--	--

Tableau 8.13. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3. Cas d'adéquation script/réalisation

La joie émerge également lorsqu'il y a un décalage positif entre le script prototypique et la réalisation effective. Il peut s'agir de l'interruption d'un script plutôt pessimiste ou du dépassement d'un script, lorsque la réalisation va au-delà de ce qui était espéré.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script pessimiste de la réunion parents-professeurs qui se passe mal pour le prof stagiaire : La réunion se passe mal car l'enseignant est stagiaire et les parents ne le prennent pas au sérieux et ne le considèrent pas comme un enseignant à part entière.</p>	<p>J'ai ressenti de l'appréhension dans la soirée juste avant la réunion parents-professeurs. Mais, bonne surprise, cette réunion s'est vraiment bien passée et c'est une des premières fois que je ressens de la joie en rentrant du travail.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée.</p> <p>Elle est jouée linguistiquement : « bonne surprise », « cette réunion s'est vraiment bien passée ». Présence d'évaluation positive (« bonne », « bien ») renforcée par l'intensifieur « vraiment ».</p> <p>L'émotion est argumentée : « cette réunion s'est vraiment bien passée », « c'est une des premières fois que je ressens de la joie en rentrant du travail ».</p> <p>Le script de départ était pessimiste ce qui déclenchait l'appréhension. Le curseur de départ est en position négative. La réalisation interrompt le script : « Mais » signale qu'il y a rupture. Décalage positif : « bonne surprise » => joie</p>
<p>Script pessimiste de la visite-conseil qui se passe mal. La visite conseil du PS se passe mal car il n'est pas à la hauteur des attentes des formateurs qui le lui font remarquer.</p>	<p>Aujourd'hui est une journée très stressante car je suis très fatiguée physiquement et que j'ai la visite-conseil. Au final, je ressens des émotions positives, notamment de la joie.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée.</p> <p>Le script de départ était pessimiste ce qui déclenchait le stress. Le curseur de départ est en position négative. L'émotion stress est argumentée : « je suis très fatiguée physiquement et que j'ai la visite-conseil » mais pas la joie. La rupture du script est marquée par la présence de « Au final ». Ellipse de « ça s'est bien passé », on passe directement à la mention « je ressens des émotions positives » et la citation de la joie.</p>
<p>Script pessimiste des cours du lundi qui se passent mal. Le lundi les cours se passent mal, les élèves ne se comportent pas</p>	<p>Aujourd'hui, après de l'appréhension de retourner au travail, je ressens des émotions positives, de la joie de retrouver mes élèves.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée.</p> <p>Le script de départ était pessimiste ce qui déclenchait l'appréhension. Le curseur de départ est en position négative.</p>

bien car l'enseignant stagiaire rencontre des difficultés pour asseoir son autorité.		L'émotion « appréhension » est argumentée par « retourner au travail ». L'émotion « joie » est argumentée par « retrouver mes élèves ». Les deux émotions semblent consécutives, mais le script de la première est interrompu pour donner place à la deuxième. Ellipse de « ça s'est bien passé ».
--	--	---

Tableau 8.14. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3. Cas de décalage script/réalisation

- Cécilia et le partage des émotions

Sur les 32 épisodes relatés dans son journal, on constate que Cécilia écrit en avoir uniquement partagé sept, ce qui représente 22% du total. Ceci corrobore la tendance décelée dans les résultats du questionnaire.

CÉCILIA PS C3 e-JdBP 1372 mots, 32 épisodes émotionnels relatés		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d'occurrences	%
OUI	7	22%
NON	25	78%
Total	32	100%

Tableaux 8.15. Partage des épisodes émotionnels cités par Cécilia dans son e-JdBP

Ce pourcentage est très en deçà de la moyenne du partage des PS des quatre cohortes (pour rappel 54,5%). Cécilia livre une réponse dans son journal : « *Je remarque qu'il est beaucoup plus simple pour moi de partager mes émotions positives que mes émotions négatives* ». Une fois de plus, ce constat est surprenant car nous avons vu en 7.1.7 que les PS partageaient davantage les émotions à valence négative (65,25%) que celles à valence positive (49%). Qu'en est-il réellement pour Cécilia ? Lorsqu'on analyse les épisodes émotionnels partagés, on constate que seuls trois sur les sept sont à valence positive, ce qui est contradictoire avec ce qu'elle écrit. En revanche, on remarque que les épisodes partagés correspondent à des moments clés de son parcours de PS, à l'instar de la réunion parents-professeurs, de l'approche de la visite-conseil et de sa réalisation, d'une sortie scolaire avec les élèves. Cécilia partage donc davantage les « grandes émotions » (Cosnier, 1994), plus rares que les petites.

Nous avons jusque-là analysé les émotions de Cécilia et avons constaté qu'elle ressentait, comme tous les enseignants cristoliens de cette étude, essentiellement des émotions à valence négative au quotidien, parmi lesquelles les émotions de la famille de la colère sont les plus

nombreuses. Elle ressent également, et dans une moindre mesure, des émotions du registre de la joie. Nous allons maintenant observer l'impact que ces émotions ont sur son discours en classe.

8.2.1.3. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère

Nous présenterons dans cette partie quatre segments de captation vidéo de cours qui ont été choisis pour être analysés en EAC. Pour rappel, les EAC sont construits autour des cinq étapes de notre modèle ÉmoDÉRÉ et comprennent les questions suivantes :

	Phase	Mon questionnement
	Phase 1	Quelle émotion avez-vous ressentie à ce moment-là ? Diriez-vous que c'était une émotion à valence positive ou négative ?
	Phase 2	Pouvez-vous décrire votre geste professionnel ?
	Phase 3	Dans quelle mesure ce geste vous convient-il ?
	Phase 4	Si c'était à refaire, comment vous y prendriez-vous ? Quel geste mettriez-vous en place ?
	Phase 5	Quelle émotion ressentez-vous en visionnant cette séquence ? Diriez-vous que c'est une émotion à valence positive ou négative ? Si différence de valence entre émotion 1 et émotion 2 Les émotions 1 et 2 n'ont pas la même valence, pourriez-vous expliquer cette différence ?

Tableau 8.16. Rappel du modèle ÉmoDÉRÉ et du questionnement mené durant les EAC

Les segments présentés font tous partie d'un cours filmé le mardi 12 février 2019 dans une classe de seconde générale. La classe comprend une vingtaine d'élèves. Chaque extrait présente une situation de classe durant laquelle Cécilia dit avoir ressenti des émotions du registre de la colère. L'objet sera d'analyser l'impact de l'émergence de l'émotion sur le discours de l'enseignante.

- Épisode 1 : contrariété

Le premier épisode émotionnel intervient en début de séance. Le cours suit un « déroulement ritualisé » (Cicurel, 2011), et l'enseignante, qui occupe une position haute de « maître de cérémonie du polylogue pédagogique » (Kerbrat-Orecchioni, 2010), ouvre la séance et mène le jeu (Dabène, 1984b). Cécilia commence par une interaction enseignante-élèves, communication didactique « ayant pour but de vouloir rendre quelqu'un ou plusieurs interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Cicurel, 2011, p. 21). Elle demande aux élèves comment ils vont et ceux-ci doivent répondre par une phrases complète,

ce que l'on fait très rarement dans les interactions spontanées. Elle enchaîne avec le rappel du cours précédent et le contrôle des absences. Elle annonce ensuite les objectifs du cours en créant un déficit d'information et n'hésite pas à ponctuer son « discours constitutif » d'injonctions régulatrices (Kramsch, 1994) : *“Okay, so we're going to a new destination today and as usual ...chuuuut ... you guys have to guess the destination. Raise your hand !”*. Les élèves se plient au jeu des « *display questions* » (Bigot, 2018, p. 31). Et le polylogue se poursuit, ponctué de marqueurs de structuration conversationnelle (nombreuses occurrences de “*okay*”, plusieurs de “*so*”), de reprises des énoncés des élèves, et d'appréciations évaluatives (nombreuses occurrences de “*good*”, plusieurs “*very good*”, qui correspondent à ce que Bouchard (2005) qualifie de « tradition orale » de la langue des enseignants. Puis survient l'épisode émotionnel¹⁴⁹ que Cécilia a choisi de commenter durant son EAC et dont voici la transcription aux normes ICOR :



¹⁴⁹ Les éléments soulignés renvoient vers les vidéos en ligne.

C : Cécilia

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

C	just next to it, but NOT on it, okay / (.) okay \good \so today	1
	we're going to watch (.) a video / euh (.) MEHDI: \ (.)can you	2
	STAND UP / (.) can you / (.) ((COM: gestes se redresser)) yes \	3
	stop speaking \ thank you \ euh: (.)we're going to watch a video	4
	about austraLIA / okay /	5

Figure 8.5. Capture de vidéo “Can you stand up?” et transcription du segment

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Cécilia, PS Nature de l'émotion : Contrariété => <u>nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestée linguistiquement</u> : *Perte de contrôle de sa prosodie : => Volume de voix plus haut => Ton est ferme (fermeté renforcée par l'intonation descendante). => Accentuation expressive ¹⁵⁰ de « Mehdi » et de « stand up » *Perte de contrôle du discours constitutif => Micro-pause entre “watch” et “video” et marqueur d'hésitation « euh » : Cécilia ne parvient plus à se focaliser sur son discours constitutif, (« so today we're going to watch (.) a video / euh (.) ») quand elle remarque Mehdi affalé sur son bureau (« c'est le même qui dort »). => Interruption du discours constitutif pour passer à un discours régulateur *Perte de contrôle du lexique : => Question inachevée : « can you ... ? » => Cécilia ne parvient pas sur l'instant à trouver le bon vocable en anglais pour le faire se redresser. Elle associe donc l'amorce « Can you ... » à un geste emblématique ¹⁵¹ (Ekman & Friesen, 1969) indiquant que l'élève doit se redresser.
---	---

¹⁵⁰ Accentuation expressive délibérée à distinguer l'accentuation tonique portée habituellement sur ces mots.

¹⁵¹ les « gestes emblématiques » ou « emblèmes » sont définis par Johnson, Ekman & Friesen (1975, p. 336) comme « des actes non verbaux (a) qui disposent d'une traduction verbale composée généralement d'un mot ou bien de deux, ou d'une phrase, (b) à propos desquels le sens exact est connu de la majorité ou de tous les membres d'un groupe, d'une classe sociale, d'une sous-culture ou d'une culture »

	=> "Yes, stop speaking, thank you! euh" => pour garder la face (Goffman, 1974) Cécilia qui ne trouve pas le mot qu'elle recherche, accepte en produisant l'énoncé « yes, stop speaking », une proposition faite par l'élève.
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contrariété ».</u> L'émotion « contrariété » est argumentée dans l'EAC : « <i>C'est le même qui dort</i> » => ce n'est pas le premier rappel à l'ordre pour non-respect des règles de vie de classe. Existence d'un passif entre l'élève et l'enseignante signalé par la différence de ton utilisé pour l'interroger en début de séance.

Tableau 8.17. Analyse du segment 1 de Cécilia avec le modèle de Plantin

L'émotion « contrariété » surgit car plusieurs scripts prototypiques, liés les uns aux autres, sont interrompus. C'est tout d'abord le cas du « **script du bon élève** » qu'on peut reconstruire comme suit : « le bon élève s'investit dans le cours et travaille dans le calme. Il respecte les règles de vie de classe. Son comportement est adapté aux attentes et est propice au travail. Il est bien assis sur sa chaise et se tient droit, prêt à interagir ». Le script du « **cours suffisamment bon** » (le PS a préparé un cours et le met en œuvre de A à Z dans sa classe, sans difficultés. Le matériel utilisé est performant, les conditions matérielles sont bonnes. Le climat est propice aux apprentissages car l'enseignant sait gérer sa classe) et le script de l'« **enseignant stagiaire suffisamment performant** » (le PS suffisamment performant sait se faire entendre et respecter de ses élèves. Il sait comment intéresser ses élèves, comment réagir et trouver des solutions lorsque des difficultés se présentent) sont également tout deux interrompus. Il y a un décalage négatif entre les différents scripts et la réalisation effective en classe car l'élève ne respecte pas les règles fixées par l'enseignante et « dort » sur son bureau.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES :
 Le « bon élève », le « cours suffisamment bon », le « professeur stagiaire suffisamment performant »

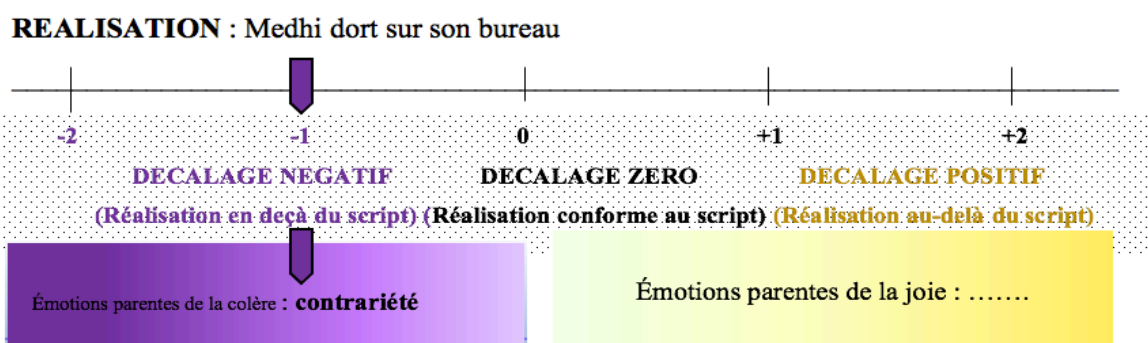


Figure 8.6. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 1, Cécilia PS C3

Ce décalage engendre alors l'émotion « contrariété ». Celle-ci a un impact sur le discours de Cécilia qui le commente lors de son EAC, durant la phase d'évaluation de l'action. Sous le coup de l'émotion, elle **perd ses moyens linguistiques** : « *je ne lui dis pas ce que je veux lui dire* », « *je veux lui dire « redresse-toi » je ne veux pas lui dire « lève-toi* ». Et à ce moment-là je suis ... 'can you stand up ?' ». Elle fait une **erreur lexicale** « *je lui dis n'importe quoi, je lui dis « stand up » heureusement qu'il ne comprend pas ce que je lui dis parce que ...* », « *je fais une faute et au moins il ne comprend pas mais s'il avait compris il se serait dit « mais pourquoi elle veut que je me lève ??* ». On peut s'interroger sur la nature et l'origine de cette erreur. Il pourrait s'agir ici d'un **réflexe cognitif en langue maternelle**, qui l'amène, sous le coup de l'émotion, à faire un **calque lexical** sur le français « relève-toi », dont l'emploi est plus familier que « redresse-toi ». L'anglais (L2) n'est pas la langue maternelle (L1) de Cécilia. Elle a appris cette langue lors de son parcours scolaire et universitaire parfaitement linéaire qui l'a menée directement à la réussite au concours. Elle n'a pas été exposée à la langue lors d'un séjour de longue durée et n'a donc pas appris à réagir dans la L2 lors d'épisodes émotionnels. À l'instant où elle commet l'erreur, elle s'en rend compte – « *et au final je dis n'importe quoi et je m'en rends compte et je me dis 'qu'est-ce que tu racontes ?'* » – ce qui l'amène à mettre en place des stratégies pour sauver sa face et reprendre une position haute : elle recourt à la gestuelle pour remplacer le mot manquant et prononce l'injonction “*stop speaking*”, suivi de “*thank you*” prononcé avec fermeté – et donc intonation descendante – et qui a la valeur d'un énoncé performatif qui clôt l'événement.

[...] et au final je dis n'importe quoi et je m'en rends compte et je me dis « qu'est-ce que tu racontes ? »



Figure 8.7. Extrait de l'EAC de l'épisode 1, Cécilia PS C3.

Un nouvel épisode émotionnel survient avec le même élève un peu plus tard dans la séance, mais celui-ci est géré différemment.

- Épisode 2 : contrariété

Cécilia continue son cours en lançant une activité d'anticipation. Elle veut faire deviner aux élèves le contenu de la vidéo qu'ils vont regarder en prenant appui sur une image fixe projetée au tableau. Il s'agit du spot publicitaire de 2013 pour la deuxième campagne de promotion de l'Australie « *the best jobs in the world* »¹⁵². Elle les amène à émettre des hypothèses sur la nature des missions (*jobs*) offertes par les offices du tourisme des différents territoires australiens, puis s'apprête à lancer la vidéo en leur donnant la très longue consigne suivante : “*So we're going to watch the video ... We're going to watch the video twice, okay? So, you guys, your job is to take notes ... about what you understand in the video. Okay? So, you need to listen, and look at the video, and take notes about what [inaudible] about this best job in the world, okay?*”. L'épisode que Cécilia a choisi de retenir pour l'EAC survient immédiatement après cette consigne. Il concerne à nouveau l'élève Medhi, vraisemblablement encore affalé sur son bureau et qui n'a pas respecté les consignes données implicitement par l'enseignante, à savoir prendre de quoi écrire (papier et crayon) et être en position d'attente.

¹⁵² Lien vers la vidéo “Apply for one of the best jobs in the world”:
<https://www.youtube.com/watch?v=s7gBcgJdzl4>



C : Cécilia
 E : élèves
 EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

C	jérémy \ mehdi \ MEDHI are you ready to take notes	1
EH MEH	ben oui	2
C	you don't look really ready \ (0.4) < ((en français)) alors est-ce	3
	que tu peux s'il te plaît te redresser / prendre un stylo /	4
	prendre un papier/ et être prêt à prendre des notes \ comme tout	5
	le monde \>	6

Figure 8.8. Capture de vidéo “Est-ce que tu peux s’il-te-plaît ...” et transcription du segment

Procédons à l’analyse de ce segment à l’aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l’émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Cécilia, PS Nature de l’émotion : Contrariété => nommée explicitement durant l’EAC : « <i>là il m’énerve. Je ne dirais pas colère, mais contrariété</i> » => manifestée linguistiquement: * Modification de la prosodie : => Volume de voix plus élevé => Ton ferme * Modification de la syntaxe : => Répétition du prénom de l’élève => Présence de deux questions rhétoriques : En anglais : “<i>Are you ready to take notes ?</i>” n’attend pas de réponse, juste la mise au travail de l’élève. C’est un rappel en douceur. En français (alternance codique interphrastique) dans la deuxième question rhétorique : « <i>Est-ce que tu peux s’il-te-plaît te redresser, prendre un stylo, prendre un papier, et être prêt à prendre des notes ?</i> »</p>
--	--

	<p>=> Énumération : reprend ce que l'élève doit faire et souligne tous ses manquements.</p> <p>=> Comparaison « <i>comme tout le monde</i> » signalent la contrariété.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contrariété ».</u></p> <p>L'émotion « contrariété » est justifiée.</p> <p>C'est le deuxième incident du cours déclenché par Medhi alors que la séance n'a démarré que depuis 13 minutes : « <i>il m'énerve parce qu'il est en train de dormir</i> ».</p> <p>« Dormir » a une double signification : il est à la fois affalé sur son bureau et il ne travaille pas : « <i>est-ce que tu peux, s'il-te-plait, te redresser, prendre un stylo, prendre un papier, et être prêt à prendre des notes ?</i> ».</p>

Tableau 8.18. Analyse du segment 2 de Cécilia avec le modèle de Plantin

Une émotion du registre de la colère surgit à nouveau car les mêmes scripts prototypiques – le « **script du bon élève** », le « **script du cours suffisamment bon** » et le « **script de l'enseignant stagiaire suffisamment performant** » – sont interrompus pour la deuxième fois en l'espace de quelques minutes. Étonnement, la récurrence ne crée pas d'effet crescendo et durant la première phase de l'EAC Cécilia cite à nouveau la contrariété en précisant bien qu'elle ne ressent pas de colère. Le curseur ne bouge donc pas et reste sur -1.

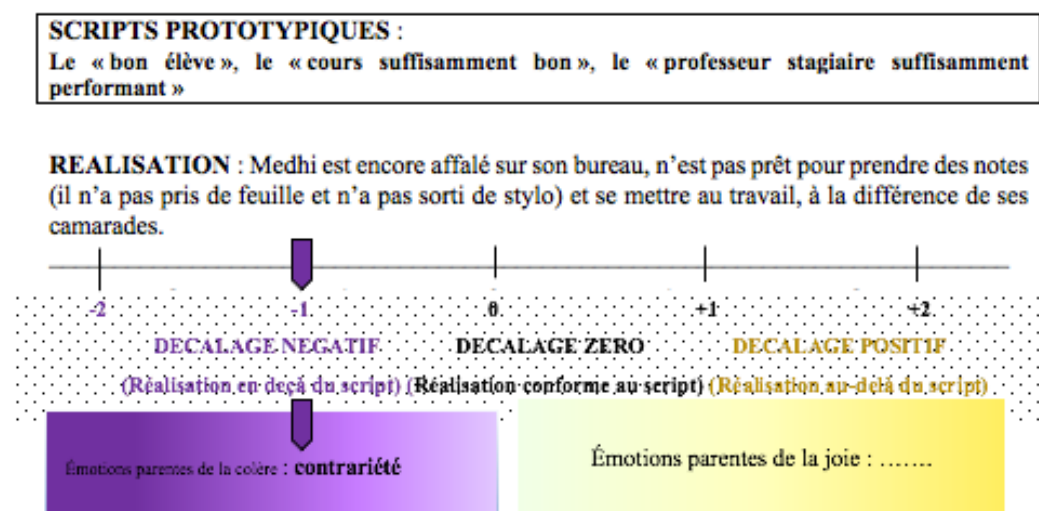


Figure 8.9. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 2, Cécilia PS C3

Si Cécilia dit ressentir à nouveau de la « contrariété », l'impact de cette émotion sur son discours n'est pas identique à celui du premier épisode. Cette fois, l'émotion l'amène à utiliser des **questions rhétoriques**. La première, perçue par l'élève comme une simple question à laquelle une réponse est attendue, va générer une surenchère émotionnelle. En effet, la réponse

« ben oui » émise par Medhi est vraisemblablement ressentie par Cécilia comme une provocation, un affront à sa face d'autant plus que le cours est filmé :

[...] ce qui m'a un peu agacé, bon c'est qu'il dorme, qu'il prenne pas de notes et tout, mais je me suis dit « il sait qu'il y a la vidéo, il fait pas d'effort, il a pas envie de... pas d'me faire plaisir mais il a pas envie de se comporter bien » sachant que moi y'a quelqu'un qui est venu me voir et tout donc euh... Sur le moment j' pense que j' me suis dit ça... ça m'a agacée sur le moment.

Mais dans quelle mesure le message de ces questions rhétoriques est-il clair pour les élèves ? Comprennent-ils que ces questions ne sont pas des requêtes polies attendant une réponse, mais des injonctions détournées ? Un énoncé prononcé avec un ton ferme ne serait-il pas plus efficace ?

On constate que Cécilia ne poursuit pas son discours en anglais, mais qu'elle passe au français, sa langue maternelle. On peut alors s'interroger sur la raison de cette **alternance codique interphrastique** (Gumperz, 1989). Cécilia en **perd ses moyens linguistiques** une fois encore, ce qui déclenche un nouveau **réflexe cognitif en langue maternelle**. Durant la phase 2 de l'EAC – soit la phase de description de l'action –, elle souligne cet aspect instinctif, spontané, non contrôlé :

J'suis repassé au français. J'lui parle en anglais au début et puis je... j' attends même pas de voir si l'anglais suffit, j'ai... je suis passée tout de suite au français. Donc euh je sais pas, c'était **un peu euh... vis... pas viscéral mais... comme ça**.

Une fois encore, ce réflexe peut être l'indicateur d'un niveau de maîtrise de la langue anglaise trop fragile pour faire face aux événements émotionnels imprévus, ce que Cécilia met elle-même en avant au cours de l'EAC en disant qu'elle n'a « *pas les mots assez en anglais* », qu'elle est « *bloquée* ». À ce moment-là, il lui semble que le seul moyen de montrer son mécontentement est le passage par le français :

C'est peut-être moi aussi qui à ce moment-là suis plus énervée, **je n'ai pas... peut être pas les mots assez en anglais** et puis je repasse en français pour lui dire « est ce que tu peux faire comme tout le monde... ». [...] Voilà j'ai **l'impression d'être bloquée** et de pas euh... pas pouvoir lui montrer assez que je suis pas contente à ce moment-là **en anglais** donc j'ai le sentiment **qu'il faut que je passe en français pour lui montrer que vraiment euh... là euh... je suis pas contente**.

Elle poursuit son analyse en associant les émotions négatives au français :

Quand j'ai tendance à avoir des émotions à valence négative, j'ai plus tendance à repasser en français. [...] Je pense que c'est euh... **C'est moi qui, qui ai, ai le sentiment de pas pouvoir exprimer bien les choses en anglais** et euh de pas euh pouvoir dire tous ce que je veux leur dire à ce moment-là si je reste en anglais. **Je repasse au français pour vraiment, à la fois moi leur exprimer vraiment ce que**

je veux, pourquoi je suis pas contente, et en même temps j'ai l'impression que eux **ça va avoir plus d'impact si je leur parle en français à ce moment-là**.

Dans cet extrait, on constate deux points saillants : tout d'abord son insécurité langagière, puis la mise en avant de la fonction régulatrice (« *leur exprimer vraiment ce que je veux* ») qui, selon Cécilia aura « *plus d'impact* » si elle parle en français. Ceci corrobore les travaux de Kramersch (1991, pp. 72-73) pour qui le français tend à se substituer dans certaines situations :

La langue maternelle est perçue comme véhicule de tout ce qui est communication véritable ou message important (Wing, 1980). Pour l'enseignant : remarques tactiques, explications de grammaire ou informations culturelles, maintien de la discipline, organisation du cours, digressions, apartés.

Cécilia qualifie son recours au français de « *temps mort* », comme une sorte d'aparté dans la séance pour faire un commentaire avant de reprendre le cours :

C'est comme si on faisait **une petite parenthèse dans le cours** et qu'on dit « là ça va pas, faut que... faut que tu reviennes dans le cours » et en repassant en anglais ça... ça coupe un peu le cours aussi peut être. C'est peut-être pour ça que si le français ça permet de dire « bon aller '**temps mort**', là j'te dis ce qui va pas et on retourne dans le cours. [...] C'est un peu paradoxal, parce que j'aurais peut-être dû rester en anglais mais en même temps c'est vrai, **passer en français ça fait une pause**, et que **là je suis pas en train de te parler dans le cadre du cours qu'on est en train de faire**, je suis en train de te parler de ...voilà, faut que tu te mettes en position pour prendre des notes comme tout le monde.

La notion de « temps mort » – définie par le dictionnaire *Larousse* comme un « moment d'inactivité dans un travail, pause ; moment où il ne se passe rien » – n'est pas sans rappeler le monde des jeux et du sport où on interrompt une action pour en revoir les règles, faire des commentaires, ou conseiller, faire des remontrances et également pour encourager. Ceci renforce l'impression d'artificialité du cours de langue, espace de productions fictionnelles orchestrées par l'enseignant « meneur de jeu » (Dabène, 1984b), et dans lequel chacun joue un rôle prédéfini. Si on interprète les propos de Cécilia, on comprend que se fâcher et rappeler les règles ne fait pas partie du jeu, ceci peut donc être fait en français. Pour Cicurel (1990), la L2 étant à la fois le but des apprentissages et le moyen de les construire, les enseignants devraient recourir le plus possible à la langue qu'ils enseignent lors des différents actes de parole et pour faire des commentaires métalinguistiques (cf. 3.4.1.1). Guimbretière (2000) insiste sur l'importance de la prosodie avec laquelle les enseignants peuvent jouer pour marquer des différences entre les différents types de production. Il est intéressant de constater que Cécilia ne mentionne ni sa prosodie ni son langage non-verbal (sa posture, son regard, ses mimiques) comme points d'appui pour faire passer son message.

Cécilia mentionne également durant l'EAC son désir de ne pas associer remontrances et langue anglaise : « *Enfin c'est compliqué parce que aussi quand c'est des choses négatives euh... si on les dit en anglais, ça associe l'anglais à quelque chose de négatif, et euh... c'est peut-être aussi pour ça ...* ». Elle manifeste ici son souhait de ne pas associer l'anglais « objet étudié » du discours constitutif à l'anglais « instrument d'étude » (Cicurel, 1990) utilisé dans le cadre du discours régulateur, et dit donc préférer opter alors pour le français.

- Épisode 3 : un peu contrariée

L'épisode suivant survient à la vingt-et-unième minute du cours. La vidéo de 2:08 minutes – dont le contenu verbal est débité sur un rythme rapide mais dont l'accès au sens est facilité par les différents plans séquences – a été diffusée deux fois durant lesquelles les élèves ont écouté, regardé tout en prenant des notes. Suite au visionnage, Cécilia attend des élèves qu'ils réagissent et prennent la parole spontanément, sans être guidés par une consigne. Les élèves ont visiblement l'habitude de procéder ainsi et de restituer ce qu'ils ont compris. Cependant, seuls deux élèves lèvent la main. La face de Cécilia est à nouveau menacée et elle commence à **perdre ses moyens linguistiques** : “*So, why do I have only two hands ? I'm sure you have at least one thing that you can say. Inès!*”. Elle interroge alors l'élève.



C : Cécilia

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

C	so why do i have only two hands // i'm sure you have at least one thing	1
	that you can say / inès \	2
INE	i don't know \	3
C	you didn't understand ANYTHING in the video \	4
INE	no	5
C	NOTHING /	6
INE	no	7
C	where is the job located for example / you don't know\	8
E	on an iceland	9
C	ch::ut	10
	(0.5)	11
INE	euh iceland /(0.3) euh iceland /	12
C	okay \ CAREFUL\ an IS:land	13
INE	island	14
C	okay. everybody ISLAND \	15
E	ISLAND	16
C	ISLAND	17
E	ISLAND	18
C	okay / so inès can you make a sentence / (0.4) just make a sentence (0.4)	19
INE	hm (0.2)	20
C	the job /	21
INE	the job euh (.)	22
E	((souples))	23
	(0.7)	24
INE	i don't know	25
C	soukaïna can you help her//	26
SOU	je réfléchis	27
C	the job is /(.) just /(.) yeah, even /(.) the job is /on/ an island	28
INE	the job is on an island	29
C	okay / good /	30

Figure 8.10. Capture de vidéo “So Inès, can you make a sentence ? » et transcription du segment

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Cécilia, PS Nature de l'émotion : un peu contrariée => <u>nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>jouée linguistiquement</u>: *Modification de la prosodie : => Accentuation expressive des mots “anything” et “nothing”, => intonation descendante sur “you don't know”, ce qui peut s'apparenter à de l'ironie, signe d'agacement/contrariété. On pourrait alors s'attendre à ce qu'elle ajoute “are you kidding me ?”. *Modification syntaxe : => le long segment (1 :20) avec pauses silence et la question « So Inès can you make a sentence ? » sont également des signes de contrariété de Cécilia qui dit dans son EAC réaliser qu'elle « s'acharne un peu sur cette pauvre gamine ».</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contrariété ».</u> L'émotion « un peu contrariété » est argumentée par l'amont puis dans l'EAC: « j'étais un peu contrariée parce que je me dis on a écouté deux fois la vidéo et elle est incapable de me dire un mot ». La face de Cécilia est donc encore</p>

L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	n'est que si elle est argumentée	menacée car pour elle, l'élève Inès ne fait pas d'effort, alors qu'elle a « <i>écouté deux fois la vidéo</i> » et est donc en mesure de pouvoir réagir à la sollicitation. On peut alors faire le rapprochement avec le précédent épisode où elle dit dans l'EAC avoir pensé que Medhi était de mauvaise volonté, délibérément : « <i>il fait pas d'effort, il a pas envie de... pas d'me faire plaisir</i> ».
---	----------------------------------	--

Tableau 8.19. Analyse du segment 3 de Cécilia avec le modèle de Plantin

Comme précédemment, les mêmes scripts prototypiques – le « **script du bon élève** », le « **script du cours suffisamment bon** » et le « **script de l'enseignant stagiaire suffisamment performant** » – sont convoqués et interrompus et on peut à nouveau s'étonner que la contrariété soit encore convoquée. Ses émotions sont-elles stables ou le fait d'analyser des épisodes isolés limite-t-il le sentiment d'escalade et l'effet crescendo ?

SCRIPTS PROTOTYPIQUES :

Le « bon élève », le « cours suffisamment bon », le « professeur stagiaire suffisamment performant »

REALISATION : Inès n'a absolument rien compris à la vidéo et ne peut rien dire. Quand on lui souffle une réponse, elle ne parvient pas à faire une phrase simple. Cécilia finit par la faire.

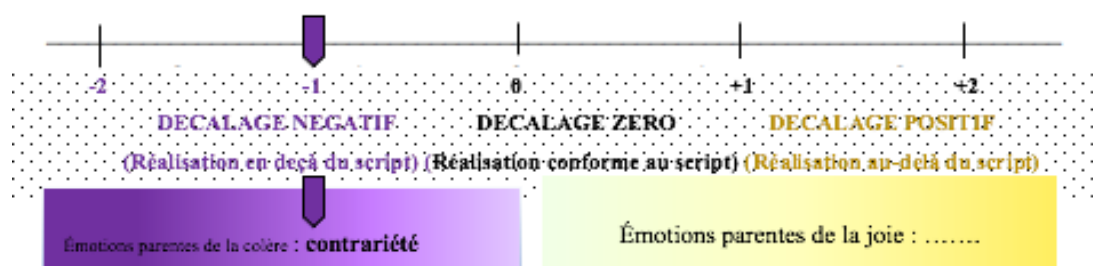


Figure 8.11. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 3, Cécilia PS C3

La contrariété fait tout d'abord perdre à Cécilia ses moyens linguistiques, comme nous l'avons mentionné précédemment, mais elle lui fait également faire des **erreurs dans ses choix pédagogiques**, ce qu'elle reconnaît dans son EAC, durant les phases d'évaluation de l'action et de recherche d'alternatives :

j'essaie de rester sur elle pour qu'elle arrive à faire la phrase mais elle n'y arrive pas et la phrase à la fin c'est moi qui la fait donc ça n'a pas d'utilité. C'est inutile de faire ça parce qu'au final on perd énormément de temps. Deux minutes sur un cours de 55minutes, si je fais ça 4 ou 5 fois avec 4 ou 5 élèves, ça prend un temps fou, et à la fin ça sert à rien parce que c'est moi qui dis la phrase. Donc je lui aurais, je serais restée à « island » et quelqu'un d'autre qui a plus de facilité aurait fait une phrase que Ines aurait ensuite pu répéter. Mais là c'est c'est c'est de l'acharnement [...] Je me rends compte que j'ai pas du tout la bonne méthode parce qu'au final c'est pas en attendant, je peux attendre 55minutes. Si elle ... elle saura pas faire la faire dans 55minutes.

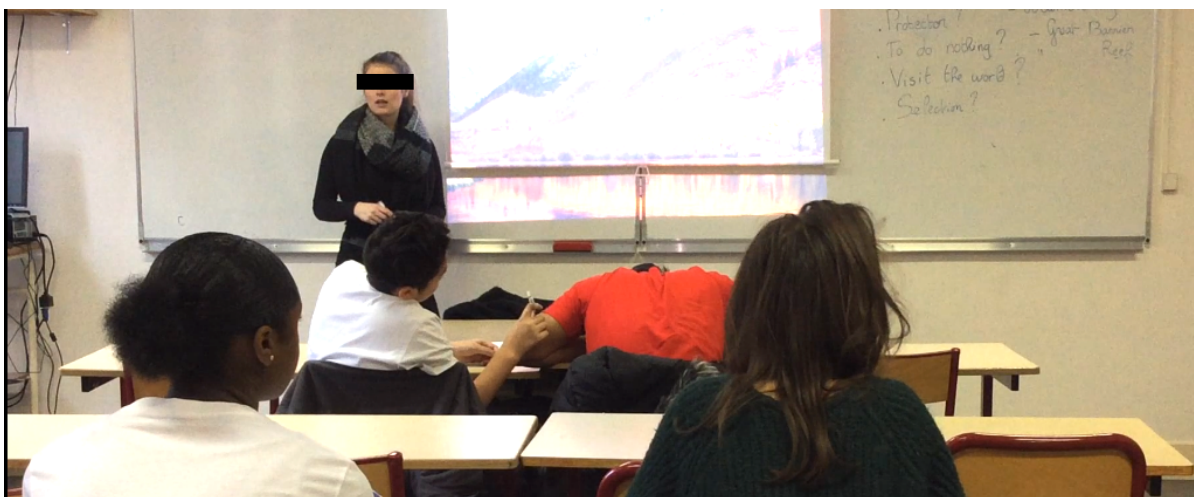
En effet, sa contrariété l'amène à se focaliser, à « *s'acharner* », sur l'élève pour qu'elle dise ce qu'elle a compris, puis, alors que cela a déjà été laborieux, pour qu'elle « *fasse une phrase* ». On peut d'ailleurs s'interroger sur l'intérêt de faire produire la phrase "*the job is located on an island*", et plus généralement des phrases complètes dans le cadre d'une interaction. Cécilia ne pense que très tard à recourir à la co-construction, qui échoue car le guidage proposé "*where is the job located ?*" n'est pas efficace. Cécilia perd donc beaucoup de temps inutilement puisqu'elle finit par produire la phrase attendue. Elle prend le risque de perdre la motivation (sans parler de la concentration) des autres élèves, ce qu'elle réalise *a posteriori* durant l'EAC :

Je ne m'en étais pas rendu compte, [...] en re-regardant juste le segment je vois vraiment que c'est 1 minute 55 sur cette élève et, lui, il lève la main pendant ces 1 minute 55, pareil je ne le calcule pas du tout, je suis complètement sur mon élève et non ça ne me fait pas plaisir de me rendre compte que j'ai fait ça.

Elle est dans ce qu'elle appellera plus tard, au cours d'un autre EAC, dans une « bulle », en face à face avec son élève et comme isolée du reste de la classe.

- Épisode 4 : colère

Le cours continue et 1 minute 50 plus tard survient un nouvel épisode émotionnel. Alors que l'élève Florian, élève qui rencontre des difficultés en anglais et qui « *fait beaucoup d'efforts au deuxième trimestre* », répond favorablement à une sollicitation et s'apprête à dire ce qu'il a compris, Cécilia se laisse déconcentrer par quelques élèves à sa droite qui bavardent, dont l'élève Jérémy. Elle délaisse un instant Florian, qu'elle n'écoute plus, pour rappeler à l'ordre Jérémy.



C : Cécilia
 E : élèves
 EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

C	okay \ch::ut \ what else \ euh:: FLORIAN \	1
FLO	<((en français)comment?)>	2
C	did you get anything / ch::ut	3
FLO	i don't understand	4
C	did you understand anything in the video / GUYS \\ [JEREMY \ \ °stop talking°]	5
FLO	euh:: i understand euh (.) [(.)this is a wonderful place]	6
C	okay \ what is the wonderful place /this /	7
FLO	the iceland \ the island \	8
C	the island / (0.5) okay (.) guys \	9
FLO		10
C		11

Figure 8.12. Capture de vidéo “Jérémy, stop talking!” et transcription du segment

Commençons par analyser ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Cécilia, PS Nature de l'émotion : colère => <u>nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestée linguistiquement</u> : *Usage d'interjections : « chut ! » *Modification de la prosodie => L'interjection « chut » est répétée et accentuée expressivement. => Le mot « guys » et le prénom « Jérémy » sont également accentué et associé à une montée du volume de la voix de Cécilia. Si le volume est plus haut lorsqu'elle l'interpelle, celui-ci redescend et elle lui chuchote d'arrêter de parler. On peut imaginer qu'elle parle à voix basse car Florian est lui-même en train de parler. => le ton est ferme (intonation descendante). => <u>jouée paralinguistiquement</u> : Cécilia se déplace vers la droite et se rapproche de l'élève Jérémy qu'elle regarde. Son visage est fermé et son regard sévère est fixé sur Jérémy.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contrariété ».</u> L'émotion est argumentée par le contexte et l'amont : ce n'est pas la première fois que Cécilia reprend les élèves à sa droite, et qu'elles les interpellent à l'aide de « guys ! » et avec un volume de voix plus ou moins haut.</p>

Tableau 8.20. Analyse du segment 4 de Cécilia avec le modèle de Plantin

L'émotion « colère » est déclenchée car le « **script du bon élève** », le « **script du cours suffisamment bon** » et le « **script de l'enseignant stagiaire suffisamment performant** » sont interrompus. Cette fois l'émotion est plus intense, vraisemblablement car il s'agit du quatrième épisode engendrant des émotions parentes de la colère. Le décalage entre les scripts et la réalisation est plus fort que dans les épisodes précédents et le curseur bouge donc vers -2, signe de l'expression d'une émotion plus intense.

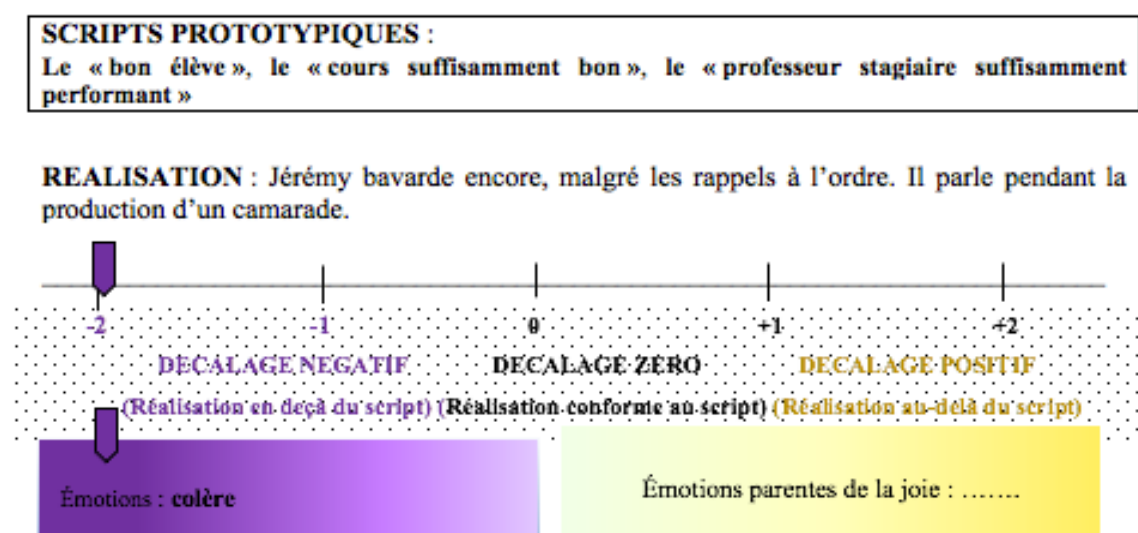


Figure 8.13 - Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 4, Cécilia PS C3

La colère a un impact sur le discours de Cécilia. Sa **prosodie** est modifiée et elle a recours à des **interjections**, dites avec un volume sonore élevé, puis à **une injonction chuchotée**, prononcée en même temps que son élève Florian parle. Durant la phase de description de l'action, Cécilia explique que la colère l'amène à **décentrer son attention** de l'élève interrogé à l'élève bavard et lui fait oublier le premier :

Je suis en train de m'énervier contre l'autre... et ça m'a marqué parce que c'est un élève qui fait beaucoup d'efforts au deuxième trimestre et dont je suis très contente et là il fait sa phrase et moi j'suis en train... avec l'autre en train de lui chuchoter des trucs, et je reviens sur lui, mais il a dû se sentir extrêmement ignoré quoi. Parce que j'suis complètement fixée sur l'autre élève et lui il me parle et... et j'me suis rendu compte sur la vidéo, et sur le moment je... j'me suis pas du tout rendu compte.

Sous l'emprise de la colère, Cécilia n'a pas pensé à recourir à une gestuelle qui aurait permis aux deux élèves de se sentir pris en compte en même temps. D'un signe de la main gauche, elle aurait pu donner la parole à Florian et, tout en gardant le lien avec lui avec la main tendue dans sa direction, se tourner vers Jérémy et lui faire signe de se taire. Elle aurait ainsi été connectée aux deux élèves en même temps, et chacun se serait senti inclus. Tournée

complètement vers Jérémy, elle en oublie Florian (« *j'écoute pas du tout celui qui est en train de parler* »), ce qui l'amène à lui faire répéter son énoncé "*What is a wonderful place?*":

J'entends sa phrase mais... oui à moitié c'est ça... et c'est... et ça se voit quand je reviens vers lui à mon regard que dans ma tête j'suis en train de me dire « mince en fait je l'ai pas... j'l'ai entendu la phrase, mais j'l'ai pas écoutée ». Donc du coup c'est ça et c'est moi qui lui demande de... « de quoi t'es en train de parler ? »

Pour conclure l'analyse de ces épisodes de contrariété et de colère, on peut citer la synthèse que fait Cécilia dans son premier EAC et qui résume l'impact des émotions parentes de la colère sur son discours :

J'ai du mal , **beaucoup de mal à exprimer quand je quand je ne suis pas contente** et voilà là je reste en anglais, après plus tard dans l'autre segment je repasse en français, etc. et je me perds un peu, je perds du temps, je parle à un élève, je perds du temps sur un élève, je ne calcule pas l'autre, et toutes les émotions négatives elles sont en fait exprimées bizarrement, **je les contrôle pas, je les gère pas** et soit **je raconte n'importe quoi** soit **j'ignore un élève**, soit **je repasse en français** enfin à chaque fois il y a un problème dans ma façon d'exprimer ce qui est négatif.

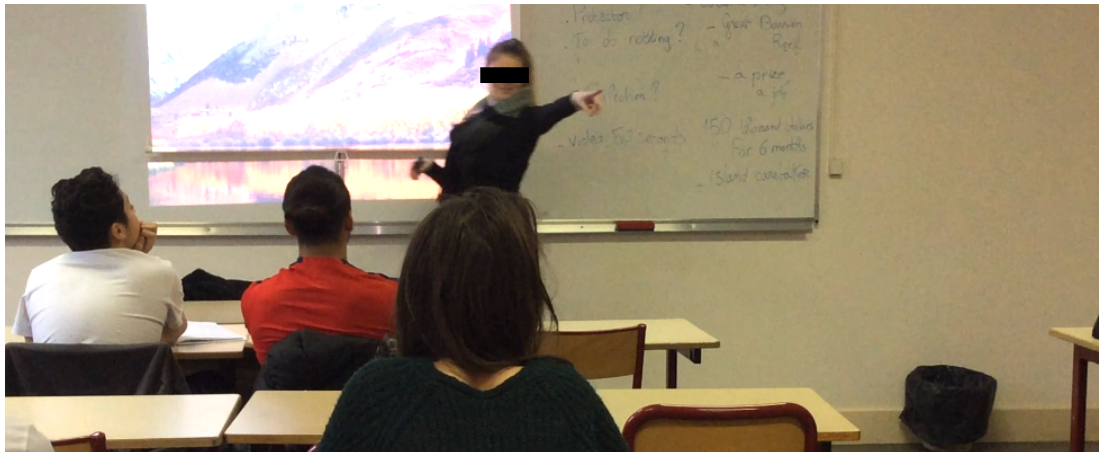
Voyons maintenant dans quelle mesure les émotions parentes de la joie impactent également le discours de Cécilia.

8.2.1.4. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie

Nous étudierons dans cette partie deux segments issus de captations vidéo de deux cours différents. Chacun de ces segments, choisi par Cécilia pour être analysé en EAC, contient une situation de classe durant laquelle l'enseignante dit avoir ressenti des émotions du registre de la joie.

- Épisode 5 : joie

Le premier épisode de joie est tiré du cours du 12 février dont provenaient les segments de colère étudiés précédemment. Cécilia tente de faire dire à ses élèves ce que les gagnants auront à faire : "*Did you understand what you would have to do if you had the job ? What would be your duties?*". Une élève a compris qu'il faudrait faire un blog, un autre parle de vidéo. Cécilia rebondit sur le mot « video » et leur demande "*why do you need a video ?*". Survient l'épisode de joie.



C : Cécilia

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

C	okay \so you need to do a video to (.) do what/ do you have a synonym /	1
EX	(present yourself)	2
C	to present yourself / okay	3
EH	to represent your < ((prononciation française))profil>	4
C	your profi:le (0.2)	5
EX	[inaud.]	6
EX	to show /	7
C	(0.2) okay: /	8
EH	[inaud.]	9
JOR	[<((prononciation française))APPLI APPLI>]	10
C	[<((en pointant du doigt + clignant de l'œil+souriant)) APPLY >\ okay \everybody\ APPLY	11
E	APPLY	12
C	APPLY	13
E	APPLY	14
C	okay \ (.) JORDAN \ can you make a SENTENCE /	15
		16

Figure 8.14 - Capture de vidéo “Apply ! » et transcription du segment

Analysons ce segment à l’aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l’émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Cécilia, PS Nature de l’émotion : joie => <u>nommée explicitement</u> durant l’EAC : « j’suis contente. C’est [...] la joie ». => <u>jouée linguistiquement</u> : *Usage de répétitions *Volume de voix plus haut Cécilia répète le mot « apply » pour en corriger l’erreur de prononciation. Puis, avec un volume de voix plus haut, elle fait répéter le mot deux fois à l’ensemble de la classe car elle est « contente ». => <u>jouée paralinguistiquement</u> : en reconnaissant le mot, pourtant mal prononcé, Cécilia se tourne vers l’élève, et fait un geste d’évaluation pour</p>
--	--

	approuver la réponse (Tellier, 2014, p. 111) : pointe le doigt vers lui et lui fait un clin d'œil tout en lui souriant.
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « joie ». La joie n'est pas argumentée en classe. Elle est argumentée durant l'EAC : l'élève Jordan prononce le mot que Cécilia avait prévu de leur faire dire « <i>j'suis contente parce que c'est le mot que j'attends</i> ».

Tableau 8.21. Analyse du segment 5 de Cécilia avec le modèle de Plantin

Dans cette situation, il n'y pas de décalage entre les scripts prototypiques **du bon élève** (ici : le bon élève s'investit dans le cours et travaille dans le calme. Il donne les réponses que l'enseignant attend) et de l'« **enseignant stagiaire suffisamment performant** » (le PS suffisamment performant atteint ses objectifs. Il amène ses élèves à produire ce qu'il avait prévu) et la réalisation. Il y a parfaite adéquation entre ce que Cécilia avait prévu en préparant ses cours et ce qu'il se passe effectivement en classe, ce qui déclenche la joie. Cécilia le dit très clairement durant l'EAC: « *j'suis contente parce que c'est le mot que j'attends* », « *je pense que j'attendais le mot, c'était l'objectif que je m'étais fixé* ».

Sur l'échelle ci-dessous, le premier curseur est placé à zéro puisque la réalisation est conforme au script. Le curseur revêt la couleur jaune de la joie, émotion citée. Le deuxième curseur, en lien avec l'intensité de l'émotion, est placé à +1 car la joie de Cécilia est intense. En effet, elle est d'autant plus intense qu'elle contraste avec les épisodes émotionnels de colère vécus précédemment.

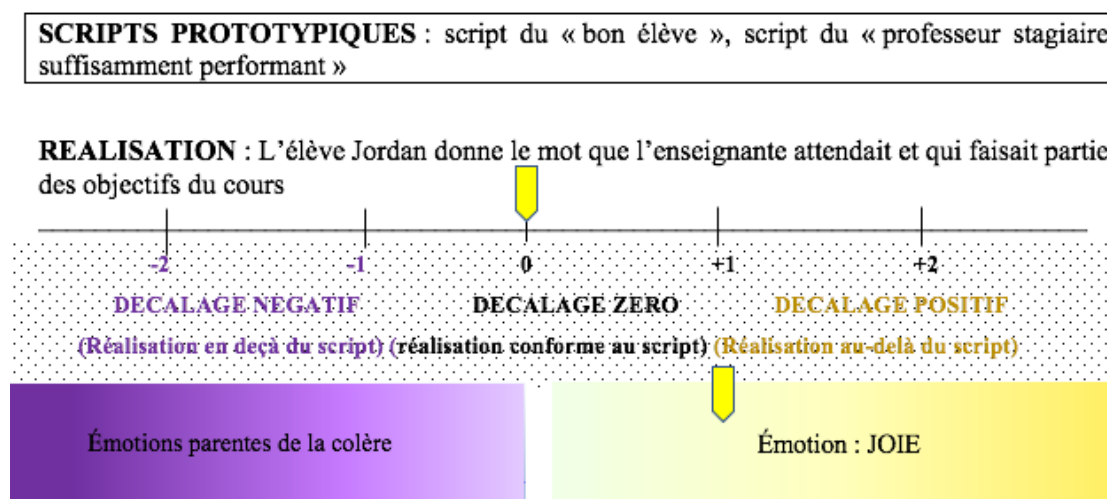


Figure 8.15 - Schéma de l'émergence de la joie. Épisode émotionnel 5, Cécilia PS C3

Cette émotion a un impact sur le discours de Cécilia qui le commente lors de son EAC. Si elle valide les énoncés des autres élèves à l'aide de "okay", le mot attendu "apply" (prononcé /aepli/ n'est pas validé linguistiquement sur l'instant, mais l'est **non-verbale**ment par le biais de diverses manifestations corporelles : retour du corps dans la direction de l'élève, pointage du doigt le bras tendu accompagné simultanément d'un clin d'œil et d'un sourire. On peut alors se demander si la joie, à l'instar de la contrariété-colère, ne fait pas **perdre ses moyens linguistiques** à Cécilia qui se trouve dépourvue de mots sur l'instant. L'émergence de cette émotion fait occulter à Cécilia les productions des autres élèves. Elle attend une réponse bien précise, "apply", et ignore les productions imprévues même si celles-ci sont intéressantes, ce dont elle se rend compte *a posteriori* :

Quand il me le sort, bah je suis très contente et c'est... toi, toi euh... toi c'est bien. Et c'est ridicule aussi quoi c'est... ça m'a frappé aussi... parce que voilà, les autres me disent des choses et je suis « oui oui » puis j'entends /aepli/ et j'suis « ah ouais ça euh... ça c'est bien... super... » donc voilà. Donc sur le moment j'suis contente et en re-regardant j'me suis... j'me dis « mais c'est... c'est... c'est pas une réaction... c'est trop »...

Durant la phase de description de l'action de l'EAC, Cécilia associe son émotion à des évaluations positives (« *ça c'est bien* », « *super* ») qu'elle n'a pas verbalisées durant le cours. La joie l'amène à **répéter** et **faire répéter à la classe** le mot attendu, comme pour mieux savourer sa réussite et valoriser l'élève.

Selon le *CNRTL*, le mot « exagération » désigne l'« action, fait de présenter une chose en lui donnant plus d'importance ou des proportions plus grandes qu'elle n'en a réellement ». Sous le joug de la joie, Cécilia réagit avec **exagération** (« *on lui met une couronne sur la tête* ») en mettant la production très en avant, ce dont elle prend conscience et commente ainsi :

Faut accepter toutes les productions des élèves et pas se dire « oh cool super, lui il m'a dit le mot que j'attendais euh ... c'est trop bien », on lui met une couronne sur la tête et voilà.

Elle précise également qu'elle en oublie les productions intéressantes des autres élèves pour se concentrer uniquement sur celle-ci, ce qui est une absence de discernement et donc une erreur pédagogique. L'impact de la joie se manifeste donc par la perte des moyens linguistiques, le recours au non-verbal, l'exagération, le recours à la répétition et la perte de discernement.

- Épisode 6 : contente et soulagée

L'épisode suivant a eu lieu durant un cours de seconde le samedi 13 avril 2019. Durant la séance précédente, les élèves ont travaillé en groupe sur une situation de harcèlement afin

de la jouer devant leurs camarades. Le cours du 13 avril commence par un temps de concertation de cinq minutes entre les élèves afin qu'ils procèdent aux derniers ajustements. Puis le premier groupe est désigné et s'installe au centre de la salle. Cécilia donne les consignes au reste de la classe: les élèves spectateurs vont devoir prendre des notes ("*what sort of bullying is present?*", "*what happened to the victim/to the bully/to the witness?*"). On connaît la nature de la tâche que des élèves spectateurs auront ensuite à réaliser : écrire un article ? Faire une synthèse orale à la manière d'un journaliste ? Le premier groupe fait sa présentation à l'aide de notes, ce qui rend la présentation peu dynamique. Une fois le jeu de rôle terminé, Cécilia interroge le reste de la classe "*what happened?*". On réalise alors que la prise de notes a pour unique but un jeu de questions réponses visant à vérifier la compréhension. On peut s'interroger sur ce que les élèves spectateurs ont compris de cette saynète durant laquelle les élèves présentateurs ont balbutié à voix basse sur un ton monocorde. Sans surprise, la participation des spectateurs est très limitée, ce qui amène Cécilia à dire :

Alors là c'est compliqué, je sors les rames encore. Et je me rends compte que je n'ai peut-être pas le bon geste, ils ne voient pas du tout, les élèves ne voient pas du tout où je veux en venir [...]

Les élèves sont perdus, ne s'écoutent plus vraiment et Cécilia dit ressentir du stress, puis de l'agacement. C'est dans ce contexte que débute à la quinzième minute du cours, l'épisode que Cécilia a choisi de commenter. Un élève parvient à faire une phrase, ce qui soulage Cécilia.



C : Cécilia

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

C	eymen(.)what is the reason (.)why (.)safa (.)has bullied (.)the victim /	1
EYM	euh (.) safa bullied the victim because he cheat (.) his little sister /	2
C	okay \ (.)	3
EYM	he cheated heu insult and heu /	4
EF	hein /	5
	hein / non il l'a [trompée]	6
C	[ch:::ut]	7
EF	je l'ai trompée ((rires))	8
C	[inaud] \ can you repeat / the the /	9
EX	the (.)the victim was euh (.)	10
C	very good \	11
EX	bullying	12
C	BULLIED \	13
EX	bullied(.) because euh (.)safa / euh NON \ because euh he has cheated	14
C	very good \	15
EX	the little sister of euh safa	16

Figure 8.16 - Capture de vidéo «Very good ! » et transcription du segment

Procédons à l'analyse de ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Cécilia, PS Nature des émotions : « contente et soulagée » => <u>nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestées linguistiquement</u> : Recours à l'interjection, évaluation positive “ <i>very good !</i> ” prononcée deux fois, à quelques secondes d'intervalle. => <u>jouées paralinguistiquement</u> : Cécilia accompagne chaque “ <i>very good !</i> ” d'un pouce levé vers le haut, geste emblématique d'évaluation positive. Elle précise que le geste n'est pas accompagné d'un sourire mais d'un soupir de soulagement.
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers les émotions « contente et soulagée ».</u> L'émotion est justifiée par le contexte : l'élève vient de lui permettre de redémarrer son cours et elle semble lui en être reconnaissante : « <i>on voit que c'est un 'very good' mais je ne lui souris pas là, moi ce n'est pas de l'encouragement c'est (souffle) 'merci !' je lui dis merci de me sauver mon cours</i> ».

Tableau 8.22 – Analyse du segment 6 de Cécilia avec le modèle de Plantin

Ici le **script** est celui du « **cours d'anglais pas assez bon** ». Cécilia, qui a précisé dans l'EAC qu'elle avait « baissé les bras » et qu'elle ressentait de « la lassitude » face à ses élèves, s'attend à ce que le cours s'enlise et que les élèves soient de plus en plus silencieux et passifs.

Elle s'attend à ne pas atteindre ses objectifs. Le script pessimiste est interrompu et la réalisation va au-delà de l'attendu grâce à l'élève qui, selon Cécilia, « sauve le cours ». Il y a donc un décalage positif et le curseur est placé sur + 1 car l'émotion « soulagement » n'est pas très intense.

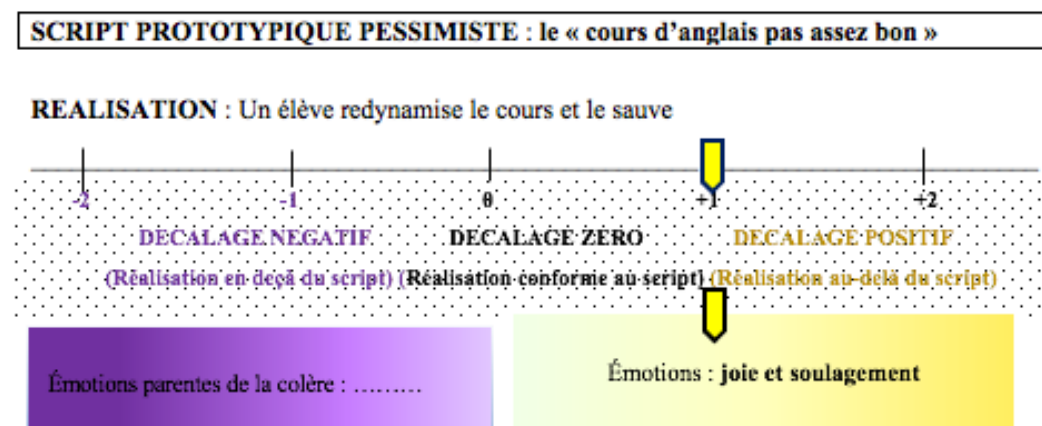


Figure 8.17 - Schéma de l'émergence de la joie et du soulagement. Épisode émotionnel 6, Cécilia PS C3

Si le soulagement de Cécilia ne donne pas lieu à l'interjection « ouf ! », il déclenche néanmoins l'**interjection** “*very good*”, **répétée**, et accompagnée à chaque fois d'un **pouce levé**. Cécilia fait remarquer que l'émotion l'amène à avoir une réaction démesurée :

Je lui dis ‘oui, yes good, heureusement que tu es là’ presque . Du coup, c’est vrai je ne sais pas comment lui doit se sentir mais c’est un peu exagéré comme réaction parce que en fait il me fait juste une phrase toute simple il doit se dire bon si elle est très contente pour ça, elle n’est pas...

L'émotion parente de la joie déclenche encore de l'**exagération, ou hyperbole**, dans son discours.

Je ne citerai pas d'autres exemples d'épisodes de joie de Cécilia car ceux-ci sont rares et ne donnent pas lieu à des réactions différentes de celles que je viens de présenter. Il s'agit toujours exclusivement d'interjections d'évaluation positives “*good!*” et “*very good!*”.

8.2.1.5. Le cas de Cécilia : conclusion

Pour conclure, voici un récapitulatif des épisodes émotionnels présentés et de l'impact que les émotions parentes de la colère et de la joie ont eu sur le discours de Cécilia :

	Scripts prototypiques	Réalisations	Émotions convoquées	Impacts sur le discours
1	« Bon élève », « cours suffisamment bon », « enseignant stagiaire suffisamment performant »	L'élève Medhi dort sur son bureau	Contrariété	Perte des moyens linguistiques ; Erreur de lexique ; Réflexe cognitif en langue maternelle : calque
2		L'élève Medhi est affalé sur son bureau, n'est pas prêt à se	Contrariété	Perte des moyens linguistiques ;

		mettre au travail (n'a pas sorti de feuille ni de stylo)		Réflexe cognitif en langue maternelle : alternance codique interphrastique Question rhétorique
3		L'élève Inès dit n'avoir rien compris à la vidéo et est incapable de faire une phrase simple	Un peu contrariée	Perte des moyens linguistiques ; Erreurs dans les choix pédagogiques
4		L'élève Jérémy bavarde toujours, malgré les rappels à l'ordre et l'intervention d'un camarade	Colère	Modification de la prosodie (volume plus haut et plus bas), Interjections Effet « bulle » (décentration de l'attention)
5	« Bon élève », « professeur stagiaire suffisamment performant »	L'élève Jordan a donné le mot que l'enseignante attendait	Joie	Perte des moyens linguistiques ; Gestes déictique (bras tendu et doigt pointé), clin d'œil, sourire ; Répétitions ; Prosodie modifiée : volume de la voix plus haut Exagération Perte de discernement, erreur pédagogique
6	« Le cours d'anglais pas assez bon »	Un élève parvient à sauver le cours	Contente et soulagée	Interjections ; Répétitions ; Geste emblématique : pouce levé ; Exagération

Tableau 8.23 - Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Cécilia

En observant ce tableau, on constate que les émotions conduisent quatre fois sur six Cécilia à perdre ses moyens linguistiques. Dans quelle mesure des ateliers de théâtre forum¹⁵³ (Boal, 1995) ne pourraient-ils pas l'aider à apprendre à improviser et donc à apprendre à verbaliser dans les situations émouvantes ? Ses émotions la conduisent également à faire des erreurs, tant linguistiques que pédagogiques, et à décentrer son attention. On constate que Cécilia recourt à des gestes spontanés (déictiques, emblématiques) lorsque les mots lui manquent. Cependant, elle n'a pas encore intégré certains gestes pédagogiques. On peut alors se demander dans quelle mesure une formation pour optimiser sa présence corporelle¹⁵⁴ en classe et se constituer une banque de micro-gestes pour réguler la classe ou impliquer les élèves (Duvillard, 2016) ne pourrait pas lui être profitable.

¹⁵³ Nous reviendrons sur le théâtre forum dans la partie conclusion.

¹⁵⁴ Nous reviendrons sur ces propositions dans la partie conclusion.

Il est intéressant de noter que les EAC amènent Cécilia à prendre conscience de l'impact de ses émotions sur son discours et ses choix, ce qui la conduit à envisager des stratégies pour y remédier. Nous en reparlerons plus tard.

8.2.2. Le cas de Dorine, PS de C3

Pour cette étude de cas, nous suivons les mêmes étapes que pour celle de Cécilia, à savoir :

1. Analyses des questionnaires	2. Analyse des E-journaux de bord pédagogique	3. Analyse des Segments vidéo
-Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que PS =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère -Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie -Conclusion

Tableau 8.24. Organisation de l'analyse des données de Dorine, PS C3

En 2018, Dorine était PS, déjà détentrice d'un master MEEF. Au mois de novembre, elle a répondu au questionnaire envoyé à l'ensemble des PS de sa promotion et, à l'instar de Cécilia, s'est ensuite portée volontaire pour tenir un e-journal de bord pédagogique qu'elle a rempli du 7 janvier 2018 au 3 juin 2019 (7233 mots). Elle a été filmée à quatre reprises entre février et avril 2019. Un corpus vidéo de quatre séances de 55 minutes de cours avec un public de collégiens (classes de cinquième) a pu être constitué. Ces enregistrements ont ensuite servi de déclencheurs à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) organisés à distance des captations de cours, ce qui a donné suffisamment de temps à Dorine pour visionner seule les vidéos et sélectionner les segments de son choix.

Le tableau suivant rappelle la nature de la participation de Dorine aux diverses expérimentations en 2018-2019 :

PS	Cohorte	Nombre réponses questionnaire	E-JdBP	Dates captations cours	Classes	Durée captations de cours	Dates captations EAC	Durée captations EAC
Dorine	C3 PS	3 entrées	07/01 au 03/06/19	18/02/2019	5ème	55 mn	14/03/2019	47 :39 mn
				19/03/2019	5ème	55 mn	26/03/2019	1h 05 : 35

		(sous le pseudonyme « Nutella »)	(7233 mots)	26/03/2019	5ème	55 mn	01/04/2019	48 :14 mn
				01/04/2019	5ème	55 mn	03/04/2019	1h 06 : 53

Tableau 8.25. Nature de la participation de Dorine aux expérimentations

8.2.2.1. Analyse des réponses de Dorine au questionnaire

Dorine a accepté de communiquer le pseudonyme qu'elle avait utilisé lorsqu'elle a répondu au questionnaire. Ceci a permis de noter qu'elle avait uniquement répondu à trois sollicitations sur neuf, ce qui rend ses réponses peu significatives de ses états émotionnels. Nous ne les analyserons donc pas dans le détail comme cela a été fait pour Cécilia.

Sur les trois jours – soit six épisodes émotionnels relatés –, Dorine a essentiellement ressenti des émotions à valence négative, ce qui corrobore l'ensemble des résultats trouvés précédemment.

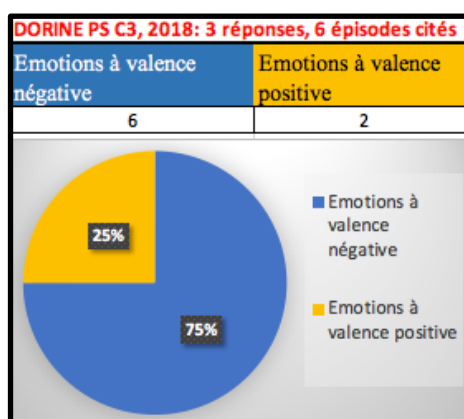


Figure 8.18. Ratio émotions à valence négative/positive de Dorine, PS de C3

On constate que le pourcentage d'émotions à valence négative de Dorine (75%) est particulièrement haut et supérieur à la moyenne des PS de sa cohorte (C3 : 60%, cf. figure 7.1) ou des quatre cohortes (59%). Même si ces trois entrées dans le questionnaire ne permettent pas de tirer des conclusions ni de dresser son profil, on constate cependant que Dorine traverse des moments difficiles avec ses classes, comme en atteste la liste des émotions à valence négative citées présente dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous :

Émotions à valence négative		Émotions à valence positive	
Honte	2	Joie	2
Tristesse	1		
Stress	1		
Culpabilité	1		
Fatigue	1		
TOTAL	6	TOTAL	2

Tableau 8.26. Liste des émotions citées par Dorine réparties par valence + nombre d'occurrences

Les émotions parentes de la colère sont absentes de la liste, ce qui ne signifie pas pour autant que son quotidien en est dépourvu. L'étude de son e-JdBP montrera qu'au contraire elle ressent beaucoup de colère.

La joie est citée deux fois. Elle est déclenchée par la bonne entente entre pairs stagiaires, et par une situation de classe : « *La joie lorsque les élèves interagissaient entre eux de façon autonome en anglais et y prenaient plaisir* ». Son émotion peut être reconstituée à l'aide du diagnostic empathique : Dorine ressent de la joie car elle a réussi son cours en mettant ses élèves en activité. Ceux-ci se sont impliqués avec enthousiasme. On comprend d'autant mieux l'émergence de sa joie si on compare cet épisode à une autre réponse au questionnaire faite le même jour et dans laquelle elle relate une situation de classe qui l'a amenée à ressentir de la honte et de la culpabilité :

La honte, la culpabilité : La séquence que j'avais préparée avait pour but de motiver les élèves et de les aider à progresser. Leur refus de travail m'a blessée, des larmes se sont mises à couler sur mon visage aux 10 dernières minutes du cours et je n'ai pas réussi à les contrôler. J'ai continué jusqu'à la fin comme si de rien n'était. Je me sens coupable d'avoir pleuré devant les élèves. L'image que je leur renvoie ne sera plus jamais la même.

L'étude du e-JdB de Dorine offre davantage d'informations sur les émotions de la PS.

8.2.2.2. Analyse du e-journal de bord pédagogique de Dorine

Dorine a tenu un e-JdBP¹⁵⁵ pendant cinq mois, du 7 janvier au 3 juin 2019. Elle a choisi de s'approprier ce simple Google Doc et d'en faire son e-journal personnalisé. Pour cela, elle a modifié la couleur de fond et opté pour du rose saumon, changé la police proposée par défaut et choisi le modèle « Lobster », proche de l'écriture manuelle, en taille 14 et de couleur marron (cf. figure 8.19). Elle a mis en évidence les émotions qu'elle a citées, en les écrivant en rouge et en les soulignant. Dorine a fait part des épisodes vécus au cours de sa journée de travail au collège et également fait mention de l'impact de son activité professionnelle sur sa vie familiale. L'analyse de son e-JdBP a été réalisée à l'aide des outils déjà utilisés pour étudier l'e-JdBP de Cécilia : le scénario EMOTAIX (Bannour & Piolat, 2008), la typologie des émotions ainsi que celle des déclencheurs. Lorsque cela a été possible, le modèle de Plantin (2011) a également été utilisé.

¹⁵⁵ L'intégralité de son e-JdBP se trouve en annexe 19.

À la lecture du e-JdBP de Dorine, on est tout de suite frappé par l'intensité des émotions qu'elle dit avoir ressenties, ainsi que par leur différence de valence au cours d'une même journée. En effet, elle semble parcourir de véritables montagnes russes émotionnelles au quotidien car elle peut ressentir une très grande colère suivie de très grandes joies au cours de la même séance avec ses élèves. On pourra plus tard vérifier cette caractéristique lors de l'analyse des segments de cours qu'elle a choisi de commenter.

Le lundi 7 janvier 2019

*La veille du lundi, je me suis réveillée plusieurs fois. Je regardais à chaque fois mon réveil en espérant qu'il me reste encore du temps pour dormir. Je me suis finalement levée une demi-heure en avance pour passer un temps au **calme**, de méditation pendant lequel j'ai écouté des chansons reposantes juste avant de commencer à me préparer. Je me sentais plus **apaisée**.*

*J'étais plutôt **sereine** ce matin en arrivant en salle des professeurs. J'ai souhaité une bonne année à tous mes collègues, même ceux que je n'avais pas l'habitude de voir. J'étais contente de voir des sourires sur le visage de certains collègues me voyant arriver. Certains étaient impatients de me demander comment j'allais et venaient spécialement me voir pour passer quelques minutes **agréables**. J'ai beaucoup aimé cet accueil chaleureux et je m'attendais à ce qu'il soit plus ou moins similaire avec les classes.*

*Pour ma première heure de cours avec la classe de 4ème, c'était plutôt bruyant, je n'arrivais pas à crier car je n'avais pas envie de remettre le masque du professeur en perdant ma sérénité de ce matin. Mais le bruit m'a vite **épuisée** et je me suis rendue compte que le cours n'avait pas été agréable pour la plupart des élèves. Les élèves ne semblaient pas réceptifs quant à se souhaiter une bonne année en anglais. Durant les vacances, les élèves devaient préparer leur présentation par groupes concernant un projet Food truck. Beaucoup n'avaient pas préparé leur oral. Cela m'a beaucoup **déçue** car nous avons passé plusieurs séances sur ce projet et la préparation de leurs affiches. J'ai donc décidé de passer en français pour récapituler ensemble ce qui n'allait pas dans les présentations et ce qui n'allait pas mais aucun élève ne semblait vouloir s'exprimer. Cela m'a beaucoup **énervée** car il ne s'agissait ici pas de parler en anglais mais seulement de donner son ressenti concernant la présentation et de donner des conseils à ses camarades. Même les points positifs n'étaient pas soulevés. Alors je me suis efforcée de guider les élèves en commençant mes phrases pour qu'ils les terminent. J'ai **trouvé le temps long** et je n'ai pas apprécié de travailler seule.*

Figure 8.19. Extrait de l'e-journal de bord de Dorine PS C3 (verbatim non corrigé)

- Émotions à valence négative et colère

En soumettant son e-JdBP au scénario EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2008), on observe que Dorine ressent une majorité d'émotions négatives lorsqu'elle est au collège.

Celles-ci représentent 55% des émotions totales ressenties. Après avoir effectué les différents recadrages, on relève 206 références à des émotions à valence négative (soit 55% du total), 161 références à des émotions à valence positive (soit 43%) et 6 à l'impassibilité soit 2%.

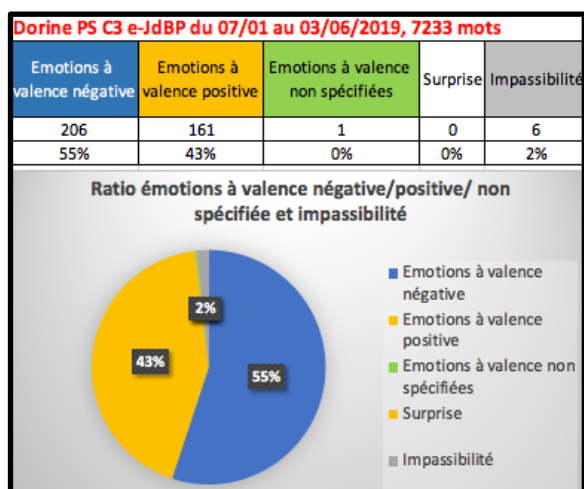


Figure 8.20. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdBP de Dorine

EMOTAIX relève une très forte présence de frustration, de colère et de rage ainsi que de nombreuses occurrences de souffrance (cf. annexe 20). Le quotidien de Dorine semble donc difficile, parsemé de moments de colère et de douleur qui l'amènent à pleurer. Ceci peut provenir du fait qu'elle exerce dans un collège situé en réseau d'éducation prioritaire (REP)¹⁵⁶ avec un public difficile.

Lorsqu'on ne recourt plus à EMOTAIX et qu'on comptabilise uniquement les noms des émotions que Dorine dit avoir ressenties – comme ceci a été fait pour les questionnaires –, on note un total de 156 émotions. Parmi celles-ci, on repère 89 émotions à valence négative, ce qui représente 57% du total des émotions citées. Ce pourcentage est très proche des 55% relevés par EMOTAIX. Il correspond également à celui de la moyenne des PS de la cohorte 3 (58%) dont fait partie Dorine. Le quotidien de la PS est donc similaire à celui de ses pairs, difficile et douloureux.

¹⁵⁶ Pour plus d'explications sur ce que sont les établissements classés en REP : <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>

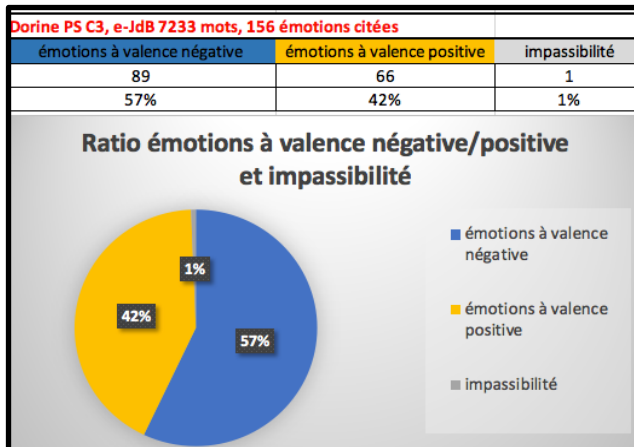


Figure 8.21. Ratio des émotions à valence négative/positive à partir du recensement des noms d'émotions cités dans l'e-JdBP de Dorine

Si les émotions à valence négative sont majoritaires, la joie demeure l'émotion la plus citée dans l'e-JdBP (16 occurrences), comme nous le verrons dans le prochain paragraphe. Elle est suivie de près par la colère (14 occurrences), ce qui est similaire aux résultats trouvés lors de l'étude des questionnaires de l'ensemble des enseignants.

La diversité ainsi que l'intensité des émotions négatives citées par Dorine est frappante (cf. annexe 21). Fureur, humiliation, sentiment de trahison, dévalorisation, n'en sont que quelques exemples. Si la colère est l'émotion la plus citée, elle est suivie de près par la tristesse qui en est la conséquence. On ne peut alors que s'interroger sur la prise en charge – ou plutôt sur l'absence de prise en charge – de ces émotions par l'institution et, en l'occurrence, par la formation initiale. Dans quelle mesure les PS sont-ils suffisamment prêts pour faire face aux élèves difficiles des établissements classés REP ?

Les émotions parentes de la colère représentent un tiers des émotions à valence négative que Dorine dit ressentir.

Dorine PS C3 e-JdBP 7233 mots, 1566 émotions citées	
79 épisodes émotionnels négatifs cités, 89 émotions à valence négative nommées	
Sur 89 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Colère	14
Perte de contrôle	3
Énervement	3
Insatisfaction	3
Ressentiment	3
Frustration	2
Contrariété	1
Fureur	1
TOTAL	30
représentent 33,7% des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.27. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3

Tout comme Cécilia, Dorine a une granularité émotionnelle plutôt développée. Elle utilise huit termes et expressions différents pour qualifier sa colère en modulant son intensité, de l'énervement à la perte de contrôle qui fait basculer dans la fureur. Elle ajoute aussi des nuances à sa colère pour faire part de son ressentiment.

Le tableau 8.32 recense les déclencheurs de la colère¹⁵⁷, répartis selon le code couleur suivant :

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
Dorine, PS C3, e-JdBP 7233 mots, 156 émotions citées			
28 épisodes émotionnels de colère cités, 30 émotions parentes de la colère nommées			
Comportement inadapté	15	43%	
"Mauvais cours"	3	9%	
Conscience de ses difficultés & erreurs	3	9%	
Doutes ou questionnement	3	9%	
Gestion difficile de l'imprévu	3	9%	
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	3	9%	
Absence d'implication	2	6%	
Echec	1	3%	
Renoncement	1	3%	
Absence d'aide et de soutien	1	3%	
TOTAL	35	100%	

Épisodes émotionnels en lien avec les élèves	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
18	4	13
42%	28%	30%

Tableau 8.28. Les déclencheurs de la colère cités dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3 et ratio

La colère de Dorine est essentiellement déclenchée par les élèves, et notamment par leur « **comportement inadapté** ». Plus d'un tiers des déclencheurs de la colère sont en lien avec l'enseignante elle-même en raison des difficultés qu'elle rencontre notamment sur le plan didactique et pédagogique (« **mauvais cours** », « **conscience de ses difficultés et erreurs** », « **gestion difficile de l'imprévu** ») et de son positionnement (« **doutes et questionnement** »), qui ont inévitablement un impact sur les élèves, leur comportement et leur implication dans le cours. Dorine rencontre des difficultés pour construire son identité professionnelle. En effet, elle semble constamment tiraillée entre ce qu'elle perçoit être nécessaire pour être une enseignante-adulte référente et sa propre personnalité :

¹⁵⁷ Les déclencheurs des émotions à valence négative citées dans l'e-JdBP de Dorine sont consultables en annexe 22.

J'avais maintenu un regard très ferme durant cette heure de cours et je me suis rendu compte que le cours était plus calme. Cela ne me plaisait pas, mais lorsque je voyais les élèves redevenir sérieux à nouveaux, je me disais que la seule solution avec les élèves était de maintenir cette fermeté même si je trouve qu'elle ne me correspond pas en tant qu'individu.

Cette dichotomie, « moi-professionnel » et « moi-privé » est présente tout au long du journal. On sent qu'elle est consciente de devoir adopter une certaine posture (et notamment être ferme) mais qu'elle n'en comprend pas encore bien les enjeux et l'intérêt. Elle est, à ce stade, dans une sorte de jeu de rôle qu'elle ne parvient pas toujours à maintenir :

J'aimerais pouvoir être aussi ferme avec les 4èmes, mais mon comportement avec eux est différent. Je n'arrive pas à le changer pour le moment.

Elle oscille donc entre une posture spontanée et personnelle (calme, sourire, gentillesse, permissivité), la fermeté qu'elle sait devoir mettre en place, telle une injonction institutionnelle, et la froideur (« *je reste de marbre et je souris le moins possible avec cette classe* »). Les citations « *j'étais moins ferme puisque les cours s'étaient bien déroulés en matinée* » et « *j'avais du mal à reprendre le dessus puisque j'étais dans une posture calme et amicale. Il fallait que je montre à nouveau de la fermeté* » illustrent que la fermeté est associée à un geste répressif. Par ailleurs, l'emploi de l'adjectif « *amicale* » est très significatif. Il indique que Dorine ne parvient pas encore à se positionner par rapport à ses élèves. Tout cela témoigne du grand-écart permanent entre les émotions que l'on constate dans le journal, et qui est encore plus perceptible sur les vidéos dont l'étude fera l'objet de la prochaine partie. Dorine est consciente d'avoir des difficultés (« **conscience de ses difficultés et erreurs** ») mais ne parvient pas encore à les analyser et tend donc souvent à attribuer la cause aux élèves. Les bavardages dont se plaint Dorine peuvent être en partie liés à sa posture ambivalente :

J'avais décidé de relâcher un peu mon visage strict pendant cette heure mais je me suis rendu compte que les élèves en profitaient pour bavarder à voix haute. J'ai essayé de donner une consigne et les élèves n'écoutent pas. J'ai alors poussé un très grand cri furieux "Maintenant ça suffit, vous vous taisez !"

Sans cadrage cohérent et persistant, les élèves sont en manque de repères. Les difficultés didactiques et pédagogiques dont elle est en partie consciente peuvent renforcer l'agitation des élèves ou leur manque d'implication dans un contexte d'exercice difficile.

- Colère et scripts prototypiques

Les scripts prototypiques suivants ont été reconstitués à partir de l'étude des épisodes émotionnels. Le décalage négatif entre le script et la réalisation engendre la colère.

Scripts prototypiques	Réalisations (verbatim)	Commentaires
<p>Script de « l'élève suffisamment respectueux des règles ». Le bon élève s'investit dans le cours. Il se conforme aux règles de vie de classe (comportement respectueux de l'enseignant, retrait du manteau et de l'écharpe)</p> <p>Script du « prof stagiaire suffisamment bon ». Le PS suffisamment bon sait intéresser ses élèves et se faire respecter.</p>	<p>Colère Une élève qui ne répétait pas, regardait dans mes yeux fixement, avec une écharpe autour d'elle, l'air très insolente. Quand j'ai commencé à écrire, je l'ai entendue dire "On n'apprend rien du tout dans ce cours". C'était évidemment la phrase qui a fait déborder le vase. Je me suis retournée très rapidement et ai crié très fort : "Comment ? On n'apprend rien ? Tu te fiches de moi ? Tu ne veux pas répéter les phrases, tu demandes ce que cela veut dire parce que tu n'écoutes pas le cours et tu te permets de dire qu'on n'apprend rien ? C'est n'importe quoi !".</p>	<p>La colère est explicitement nommée dans l'expression « la phrase qui a fait déborder le vase ».</p> <p>Elle est jouée linguistiquement avec l'adverbe « évidemment » et l'expression « faire déborder le vase », puis avec la série et questions rhétoriques posées à l'élève en criant « très fort » : "Comment ? On n'apprend rien ? Tu te fiches de moi ? Tu ne veux pas répéter les phrases, tu demandes ce que cela veut dire parce que tu n'écoutes pas le cours et tu te permets de dire qu'on n'apprend rien ?" et l'exclamation : C'est n'importe quoi !".</p> <p>L'émotion est argumentée : tous les manquements aux règles du cours sont cités « Une élève qui ne répétait pas, regardait dans mes yeux fixement, avec une écharpe autour d'elle, l'air très insolente ». La phrase provocante prononcée par l'élève lorsque Dorine écrit au tableau est retranscrite verbatim : "On n'apprend rien du tout dans ce cours"</p> <p>Scripts interrompus et décalage négatif => colère</p>
<p>Script de « l'institution bienveillante ». Les chefs d'établissement des collèges situés en REP sont vigilants aux regroupements des élèves et les groupes classe de langue vivante n'excèdent pas 24 élèves, d'autant plus quand l'enseignant est professeur stagiaire.</p>	<p>Ma colère se dirigeait en premier lieu vers la direction, j'en voulais énormément au directeur de l'établissement d'avoir autorisé une classe de 31 élèves. J'en venais presque à souhaiter que certains soient absents ou ne viennent pas, et je pensais sérieusement à exclure certains élèves parce qu'ils allaient me pousser à bout.</p>	<p>L'émotion colère est explicitement nommée. Elle est jouée linguistiquement avec la présence de l'adverbe « énormément » associé à l'expression « en vouloir » qui exprime le ressentiment. Colère et ressentiment sont exprimés dans des projections fantasmées : le souhait à demi avoué (« J'en venais presque à souhaiter ») que les élèves soient absents, et celui d'exclure les élèves perturbateurs.</p> <p>L'émotion est argumentée : Dorine PS a « une classe de 31 élèves ». Son « directeur de l'établissement » a « autorisé » cela.</p> <p>Script interrompu et décalage négatif => Colère et ressentiment</p>

Tableau 8.29. Scripts prototypiques et colère dans le e-JdB de Dorine

Si les émotions à valence négative, dont la colère fait partie, sont majoritaires dans l'e-JdB de Dorine, la joie est aussi présente.

- Émotions à valence positive et joie

EMOTAIX recense 43% d'occurrences d'émotions à valence positive dans le journal de Dorine (cf. détail de l'analyse en annexe 23), parmi lesquelles la joie et la satisfaction sont les émotions les plus fréquemment citées.

En comptabilisant uniquement les noms d'émotions comme cela a été fait pour le questionnaire, on constate que le taux d'émotions à valence positive présent dans l'e-JdBP de Dorine est de 43%, pourcentage identique à celui obtenu avec EMOTAIX. En comparaison, ce taux est nettement supérieur aux 25% trouvés en analysant l'e-JdBP de Cécilia.

La liste des émotions à valence positive recensées est consultable en annexe 21. La joie est de loin l'émotion à valence positive la plus citée, ce qui corrobore l'ensemble des résultats trouvés jusqu'ici. Elle est suivie par la satisfaction, émotion parente de la joie mais de moindre intensité.

Les émotions parentes de la joie représentent 59% des émotions à valence positives citées :

Dorine PS C3 e-JdBP 7233 mots, 1566 émotions citées	
60 épisodes émotionnels positifs cités, 66 émotions à valence négative nommées	
Sur 89 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie	
Joie	16
Satisfaction	9
Soulagement	5
Plaisir	4
Réconfort	2
Fierté	1
Amusement	1
Désir	1
TOTAL	39
représentent 59% des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.30. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3




L'étude du e-JdBP montre que Dorine ressent essentiellement des émotions de la famille de la joie lorsqu'elle se sent en réussite. Tout d'abord, lorsqu'elle a le sentiment que son cours a bien fonctionné (30% des occurrences de joie) :

Satisfaction : L'heure avec les 4èmes se passe plutôt bien, ils sont calmes et volontaires. Après le changement de plan de classe, il y a moins de bavardages. J'étais plutôt satisfaite.
L'heure avec les 5èmes s'était plutôt bien passée également. La trace écrite me convenait, les élevés semblaient avoir assimilés à court terme le point grammatical du ING après un verbe de goût.

Et également lorsqu'elle prend conscience de sa progression (13%) :

Soulagement : Cela m'a rassurée de voir que je progresse malgré les difficultés que je rencontre toujours dans la gestion du tableau ou la gestion de classe.

Rappel du code couleur :

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Dorine, PS C3, e-JdBP 7233 mots, 156 émotions citées			Épisodes émotionnels en lien avec les élèves	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
60 épisodes émotionnels positifs cités, 66 émotions à valence positive nommées					
"Bon cours"	14	30%	13	10	24
Conscience de sa progression	6	13%	28%	21%	51%
Implication	6	13%			
Retours positifs	4	9%			
Réussite	4	9%			
Détermination	3	6%			
Aide et soutien	3	6%			
Partage	3	6%			
Connivence	2	4%			
Conscience de sa posture d'enseignant	1	2%			
Comportement adapté	1	2%			
TOTAL	47	100%			

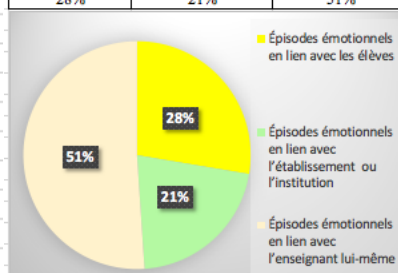


Tableau 8.31. Les déclencheurs de la joie cités dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3

Il est intéressant de constater, dans le tableau et la figure, que les épisodes en lien avec l'enseignant lui-même sont majoritaires. Dorine est focalisée sur sa posture car son identité professionnelle est en construction. Elle est dans la phase chrysalidaire (cf. 1.2.1).

Voir ses élèves travailler et réussir déclenche également de la joie :

Joie : Les 4e LV2 sont très enthousiastes et me demandent comment dire plusieurs structures qui nous ont permis d'enrichir énormément les productions de départ. J'étais très contente et je me réjouissais du fait qu'ils allaient progresser. J'ai passé une heure de cours très agréable.

Dorine ressent également des émotions parentes de la joie lorsqu'elle reçoit des retours positifs, de l'aide et des conseils de la part de ses collègues et de sa direction, ou lorsqu'elle partage de bons moments avec ses collègues :

Réconfort : J'en ai parlé à mes collègues. Ils m'ont conseillé de ne prendre que les conseils et de continuer à progresser autant que je le pouvais. Et ils m'ont proposé de venir me voir en classe. Cela m'a réconfortée de savoir que je n'étais pas seule et que d'autres personnes me soutenaient.

- Joie et scripts prototypiques

La joie émerge lorsqu'il y a adéquation – soit décalage zéro – entre le script prototypique et la réalisation effective.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script du « cours suffisamment bon ». Le cours se passe dans le calme. Les élèves s'investissent dans le cours et sont respectueux des règles de vie de classe. Leurs productions sont riches.	Les cours se déroulent calmement. J'étais satisfaite de ce que les élèves produisaient. La semaine se terminait selon moi en beauté.	L'émotion « satisfaction » est explicitement nommée. Elle est jouée linguistiquement avec l'expression « finir en beauté ». L'émotion est argumentée : toutes les conditions sont réunies pour que le cours soit suffisamment bon : les élèves sont calmes (« calmement ») et s'investissent dans le cours. Leurs productions donnent satisfaction à l'enseignante.

		Décalage zéro, adéquation entre le script prototypique et la réalisation = satisfaction
Scripts du « cours suffisamment bon » et des « bons élèves » Le cours se passe dans le calme. Les élèves s'investissent dans le cours et sont respectueux des règles de vie de classe. Leurs productions sont riches. Script de « l'enseignant stagiaire suffisamment performant » Le PS sait prendre les bonnes décisions. Il sait faire un plan de classe efficace qui canalise les élèves et réduit les bavardages.	L'heure avec les 4èmes se passe plutôt bien, ils sont calmes et volontaires. Après le changement de plan de classe, il y a moins de bavardages. J'étais plutôt satisfaite.	L'émotion « satisfaction » est explicitement nommée. L'émotion n'est jouée linguistiquement que par sa citation : « J'étais plutôt satisfaite ». L'émotion est argumentée : toutes les conditions sont réunies pour que le cours soit suffisamment bon : les élèves sont calmes et volontaires. Le cours « se passe bien », sans surprises ou déconvenues. Le nouveau plan de classe est efficace. Décalage zéro, adéquation entre les scripts prototypiques et la réalisation = satisfaction

Tableau 8.32. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3. Cas d'adéquation script/réalisation

La joie émerge également lorsqu'il y a un décalage positif entre le script prototypique et la réalisation. Il peut s'agir de l'interruption d'un script plutôt pessimiste ou du dépassement d'un script, lorsque la réalisation va au-delà de ce qui était espéré.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script pessimiste « le cours pas suffisamment bon » Le cours se passe mal, les élèves sont agités. La disposition en U est un échec.	J'allais commencer pour la première fois des cours avec ma disposition de classe en U. J'avais très peur. J'avais demandé conseil à mon collègue d'anglais pour savoir où placer les élèves moteurs ainsi que les élèves en difficulté. Il m'a aidée à le faire car il connaissait la plupart des élèves. À ma grande surprise le cours s'est déroulé très calmement. Je sentais que j'étais plus à l'aise avec eux avec cette disposition de classe.	L'émotion parente de la joie n'est pas explicitement nommée. Dorine mentionne uniquement sa « grande surprise » et son gain en aisance qui contraste avec la peur de départ. L'émotion (soulagement/satisfaction/joie) peut être reconstruite en recourant au diagnostic empathique : Dorine avait peur que le cours se passe mal suite à la disposition de la salle en U. Finalement les élèves ont été calmes. L'émotion est jouée linguistiquement : « à ma grande surprise », « très calmement » L'émotion est argumentée : la PS avait « très peur », elle imaginait que le cours allait mal se passer, mais « le cours s'est déroulé très calmement. » Le script de départ est pessimiste ce qui déclenche la peur. Le curseur de départ est en position négative. La réalisation interrompt le script : « À ma grande surprise » signale qu'il y a rupture. Le décalage est positif déclenche l'émotion du registre la joie.

<p>Scripts pessimistes « l'entretien pas suffisamment bon » et « la PS d'anglais pas suffisamment performante »</p> <p>La tutrice et la principale font des reproches à la PS sur sa conduite de classe (exclusion d'une élève, gestion de classe difficile) et sur sa didactique et sa pédagogie (manque de prise de recul, gestion du tableau problématique)</p>	<p>L'entretien entre la principale adjointe et ma tutrice terrain s'était plutôt bien passé. J'avais reçu des conseils de la part de ma tutrice concernant la séance. J'étais soulagée. Elle m'a confirmé que l'exclusion s'imposait face à l'insolence de l'élève. Elle m'a également dit que j'avais enfin appris à prendre du recul sur mes préparations. Lorsque je constate une difficulté chez les élèves, il m'arrive maintenant d'improviser une activité ou de passer un peu plus de temps dessus quitte à réduire ce que j'avais prévu de faire par la suite. Cela m'a rassurée de voir que je progresse 😊 malgré les difficultés que je rencontre toujours dans la gestion du tableau ou la gestion de classe.</p>	<p>Les émotions sont explicitement nommées : « soulagée », « rassurée ». La joie/satisfaction n'est pas nommée mais elle apparaît sous la forme d'un emoji¹⁵⁸. Les émotions sont jouées linguistiquement : « s'était plutôt bien passé », présence d'un emoji qui évalue « je progresse ».</p> <p>Les émotions sont argumentées : la tutrice a validé les choix de la PS et a signalé les progrès : « enfin appris à prendre du recul sur mes préparations ». Ce dernier point est argumenté : « Lorsque je constate une difficulté chez les élèves, il m'arrive maintenant d'improviser une activité ou de passer un peu plus de temps dessus quitte à réduire ce que j'avais prévu de faire par la suite. ». Les difficultés persistantes (« les difficultés que je rencontre toujours dans la gestion du tableau ou la gestion de classe ») sont tempérées par les progrès « je progresse 😊 ».</p> <p>Le script de départ est pessimiste ce qui déclenche la culpabilité (citée plus haut dans le journal). Le curseur de départ est en position négative. La réalisation interrompt le script : « s'était plutôt bien passé » signale qu'il y a rupture.</p> <p>Le décalage est positif déclenche les émotions du registre la joie « soulagée », « rassurée » et 😊</p>
<p>Scripts « le cours suffisamment bon » et « les bons élèves »</p> <p>Le cours a été bien préparé et les élèves, attentifs et investis atteignent les objectifs prévus par l'enseignant.</p>	<p>Satisfaction : Ce mardi, j'ai étudié un document très intéressant avec les élèves : une vidéo de Steve Cuts intitulée "MAN". Cette vidéo a fait réagir les élèves. Ils étaient tous très attentifs et me proposaient des interprétations auxquelles je n'avais moi-même pas pensées. J'ai pu les aider à faire des phrases plus intéressantes. Et j'ai pensé à introduire plus de symboles phonétiques dans la trace écrite. J'étais très satisfaite de ce cours et j'avais enfin l'impression d'avoir eu un cours complet.</p>	<p>L'émotion est explicitement nommée : « très satisfaite »</p> <p>Elle est jouée linguistiquement : présence lexicale positive : « faire réagir » « attentif » associés à l'intensifieur « très » et à « tous ». « Des interprétations auxquelles je n'avais moi-même pas pensées » signale le dépassement des attentes. « J'avais enfin l'impression d'avoir eu un cours complet » affiche le ressenti de réussite. « Enfin » signale une étape dans la progression.</p> <p>L'émotion est argumentée : les élèves étaient « tous très attentifs » et actifs au-delà des attentes « proposaient des interprétations</p>

¹⁵⁸ Les émojis, qui sont des petites icônes digitales, de même taille que les caractères du clavier, et qui peuvent représenter toutes sortes de choses, des visages aux objets en passant par les animaux ou de nombreux pictogrammes (Schneebeli, 2018)

		<p>auxquelles je n'avais moi-même pas pensées ». Ceci a permis à Dorine d'aller au-delà de ses objectifs : « J'ai pu les aider à faire des phrases plus intéressantes. Et j'ai pensé à introduire plus de symboles phonétiques dans la trace écrite » et de faire « un cours complet » pour la première fois (« enfin »).</p> <p>Il y a un décalage positif entre les scripts et la réalisation. Ce décalage engendre l'émotion « très satisfaite ».</p>
--	--	--

Tableau 8.33. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Dorine PS de C3. Cas de décalage script/réalisation

- Dorine et le partage des émotions

Il est difficile de faire un état des lieux fiable du partage des émotions dans le journal de Dorine. En effet, même si cela faisait partie de la consigne, elle ne mentionne pas explicitement si elle a partagé ou non ses émotions. S'est-elle totalement appropriée l'e-JdBP au point de s'affranchir de certaines consignes et d'en faire son journal personnel ?

Sur les 136 épisodes relatés dans son journal, on ne relève que 13 mentions d'échanges avec ses collègues ou sa famille. Elle partage des moments difficiles ou demande de l'aide et des conseils, ce qui lui semble relever du travail incontournable des équipes en établissements classés en REP¹⁵⁹. Pour Rimé (2005), le partage des émotions a des vertus comme renforcer les liens sociaux et apporter du réconfort, ce que l'on constate lorsque Dorine partage ses émotions avec ses pairs :

J'en ai parlé à mes collègues. Ils m'ont **conseillé de** ne prendre que les conseils et de continuer à progresser autant que je le pouvais. Et ils m'ont proposé de venir me voir en classe. Cela m'a **réconforté** de savoir que **je n'étais pas seule** et que d'autres personnes me **soutenaient**. (sic)

J'ai partagé ce qui s'est passé dans cette heure avec ma collègue d'anglais XX, néotitulaire cette année. Elle m'a dit que **j'avais bien** fait de faire le point en français sur les présentations mais qu'elle doutait du fait qu'il y ait un réel engagement de travail pour demain s'il n'a pas été fait durant les vacances.

¹⁵⁹ On peut reconstruire le script « travail des équipes des établissements REP » à partir de l'épisode émotionnel qui suit la citation « l'image que je me faisais d'une équipe pédagogique en établissement REP n'était pas celle-ci. » : collègues soudés, qui s'écoutent et s'entraident.

Si le partage des émotions a des vertus, il peut aussi être contreproductif dans certains cas, comme lorsque Dorine partage ses préoccupations avec ses proches qui ne travaillent pas dans l'enseignement :

Lors du petit déjeuner, je parlais avec mon père du mauvais comportement d'un élève. Et j'ajoutais que la sanction ne réglerait pas le problème car il m'arrivait souvent de voir cet élève assis par terre dans les couloirs parce qu'un professeur avait décidé de le sortir. Je ne supporte pas de voir cet élève dehors, je veux qu'il réussisse. Je ne veux pas l'exclure comme la plupart de mes collègues me disent de faire. Mon père semblait prendre parti des autres professeurs et me faisait remarquer que le salaire d'un professeur certifié ne couvrait pas l'investissement et l'intérêt que je portais à chacun de mes élèves. Une part de moi était d'accord avec lui mais **je me sentais très dévalorisée** à ce moment précis et impuissante face aux situations à problèmes que je ne pouvais résoudre miraculeusement.

Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse du partage des émotions, faute de données.

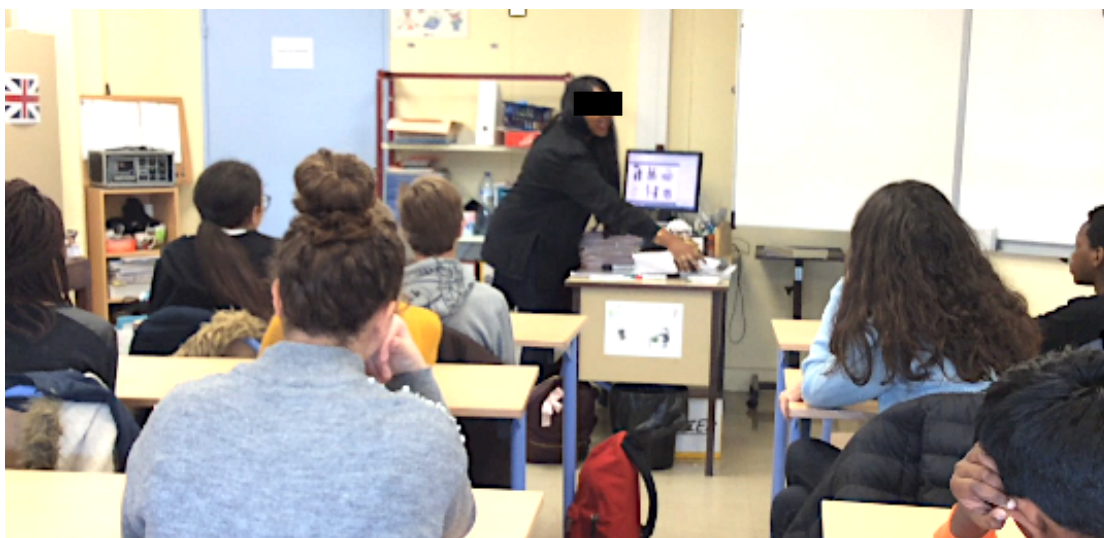
8.2.2.3. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère

Nous présenterons dans cette partie quatre segments de captation vidéo de cours qui ont été choisis pour être analysés en EAC. Tous ont été filmés avec la même classe de cinquième¹⁶⁰ dont l'effectif est de 31 élèves. Les trois premiers ont été captés le 18 février et le dernier le 26 mars 2019. Chaque extrait présente une situation de classe durant laquelle Dorine dit avoir ressenti des émotions du registre de la colère. L'objet sera d'analyser l'impact que l'émergence de l'émotion a sur le discours de l'enseignante. Les extraits vidéos, les EAC et les transcriptions peuvent être consultés dans l'espace compagnon, ainsi qu'en cliquant sur les liens hypertextes fournis lors de la description de chacun des épisodes émotionnels ci-dessous.

- Épisode 1 : énervement

Le premier épisode émotionnel survient au bout de la onzième minute de cours. La séance suit un « déroulement ritualisé » (Cicurel, 2011). L'enseignante, dans un rôle de chef d'orchestre, demande aux élèves d'interagir entre eux pour contrôler les absences, puis de se demander comment ils vont. L'activité plaît et les élèves sont volontaires. Elle enchaîne avec

une activité portant sur les qualités à l'aide d'une cocotte en papier en origami. L'objectif de l'activité n'est pas clair : simple rebrassage du lexique travaillé en amont ou introduction en jalon du lexique de la séance ? L'élève désigné donne un chiffre entre 1 et 10 à Dorine qui actionne alors la cocotte le nombre de fois correspondant au chiffre. En tant que « meneur de jeu » (Dabène, 1983), elle demande ensuite à l'élève de choisir sur la cocotte une couleur qui donne accès à l'inscription d'une qualité. Dorine reste en position haute et ne délègue pas l'activité aux élèves. Elle ne saisit pas non plus l'occasion pour faire réagir les élèves en anglais aux qualités que la cocotte a attribué aux élèves. Ceux-ci le font donc tout naturellement en français et dans la plus grande spontanéité, sans demander la parole. Ils s'affranchissent donc de leur statut de « public captif » décrit par Bouchard (1999) et procèdent librement à des commentaires en français sur l'activité. Ceci est le signe que la thématique motive les élèves, mais que la mise en œuvre n'est pas suffisamment bien pensée en amont. Ces commentaires anarchiques déplaisent à l'enseignante qui enchaîne les injonctions régulatrices à l'aide de l'interjection « chhhhut ! » dont la prononciation est de plus en plus longue. Cela signale la montée de l'agacement et témoigne de l'impuissance de l'enseignante puisque la situation persiste, et se renforce au moment où Dorine met fin à l'activité. Les élèves font part de leur frustration et de leur souhait de continuer. Survient alors l'épisode émotionnel que Dorine a choisi de commenter durant son EAC et dont voici la transcription aux normes ICOR :



D : Dorine

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

EX	s'il vous plaît /	1
D	next time \	2
E	madaaa:me/	3
E	[inaud.]((voix superposées))	4
EF	madame c'était quoi le vert/	5
D	EH EH EH \	6
EF	madame c'était quoi le vert/	7
D	we'll see next time \	8

Figure 8.22. Capture de vidéo «eh eh eh ! » et transcription du segment

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Dorine, PS Nature de l'émotion : « énervement » =><u>nommée explicitement</u> durant l'EAC =><u>jouée linguistiquement</u>: *Perte du contrôle de sa voix et donc de la prosodie L'émotion affecte la hauteur de voix et son intensité. Dorine passe d'une voix calme et posée à une voix poussée et criée, et donc avec un volume plus élevé. Durant son EAC Dorine dit « j'ai un peu crié, c'était pas ma voix naturelle ». Elle crie l'interjection « Eh ! » qu'elle répète deux fois (« Eh ! Eh ! Eh ! »). =><u>manifestée paralinguistiquement</u> : L'énervement est joué par le langage non verbal. =>Le visage de Dorine est fermé et son regard est dur.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « énervement ».</u> L'émotion est justifiée pendant le cours : Dorine a déjà demandé plusieurs fois aux élèves de se taire à l'aide de « chut ». Par ailleurs elle leur a signifié que l'activité était terminée à l'aide de « next time » mais ils ne l'écoutent pas et insistent pour continuer. Son énervement est argumenté <i>a posteriori</i> durant l'EAC. Elle précise que « le bruit est installé depuis longtemps », et elle a déjà rappelé plusieurs fois les élèves à l'ordre en proférant plusieurs « chut » pour leur demander de se calmer.</p>

Tableau 8.34. Analyse du segment 1 de Dorine avec le modèle de Plantin

L'émotion « **énervement** » surgit car plusieurs scripts prototypiques liés les uns aux autres, sont interrompus. C'est tout d'abord le cas du script de « **l'activité suffisamment bonne** » que l'on peut reconstruire ainsi : la PS a préparé une activité ludique et originale pour faire apprendre/réviser les qualités aux élèves. Elle la met en œuvre dans sa classe, sans difficulté. Le climat est propice au travail. Les élèves, motivés, réagissent conformément aux attentes de l'enseignante. À ce script s'ajoute celui de l'« **enseignante stagiaire suffisamment performante** » : la PS suffisamment performante propose à ses élèves des activités motivantes qu'elle a conçues elle-même car elle est créative. Elle maîtrise les principes de la didactique de sa discipline, sait mettre en œuvre l'activité qu'elle a conçue, tout en assurant un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage ». Vient pour finir le « **script de bon public captif** » : le bon public captif réagit au cours avec enthousiasme mais calmement. Les élèves respectent les règles et savent s'arrêter quand l'enseignante le leur demande. Ils restent dans leur « métier d'élèves » (Perrenoud, 1994) : ils écoutent leur professeur lire la qualité sur la cocotte en papier et ça leur suffit.

La réalisation en classe ne correspond pas à la représentation mentale que la PS avait élaborée. Il y a un décalage négatif car les élèves ne se conforment pas aux attendus et ne se calment pas. Le décalage entre les scripts prototypiques et la réalisation génère l'énervement.

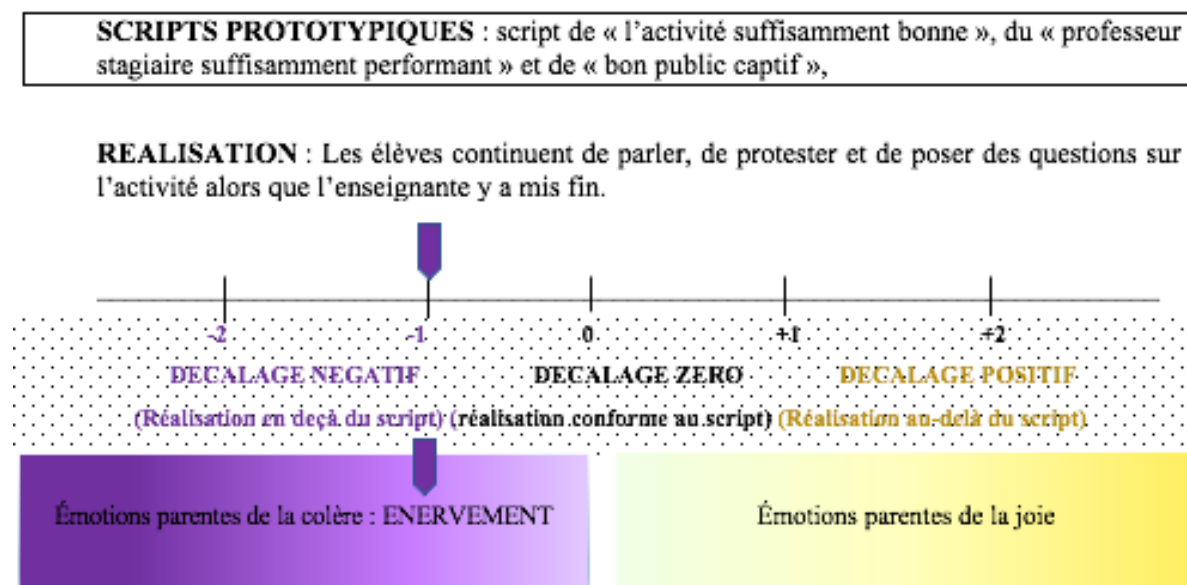


Figure 8.23. Schéma de l'émergence de l'énervement. Épisode émotionnel 1, Dorine PS C3

L'énervement a un impact sur le discours de Dorine. Il déclenche **l'interjection répétée et la perte de contrôle de la prosodie** (voix « pas naturelle » et cri). Sous l'emprise de

l'énervement, Dorine **ne verbalise pas**, elle ne dit ni ce qui la dérange, ni ce qu'elle attend, ce qui ne permet pas aux élèves de comprendre son intention et de se corriger. Elle en prend conscience durant la phase de description de l'action de l'EAC : « *je leur dis « Eh ! Eh ! » c'est tout, donc je leur ai pas dit d'arrêter* ». Il est intéressant de noter que Dorine est restée très souriante jusqu'au moment où elle a proféré les interjections, et qu'elle reprend ensuite immédiatement son sourire lorsqu'elle dit « *we'll see next time* ». Ceci renvoie à la difficulté de positionnement qu'elle mentionnait dans son e-JdBP et qui l'amène à osciller en permanence entre son identité personnelle, ce qu'elle a qualifié de « posture amicale » et ce qu'elle considère comme l'identité professionnelle enseignante, dont la fermeté, qu'elle n'arrive pas à mettre en place, fait partie. Elle intervient donc quand elle est excédée, et par le biais d'interjection :

Ils ne comprennent pas pourquoi je crie tout à coup alors que le bruit est installé depuis un moment [...].

Je préférerais leur dire, ou, tout simplement « taisez-vous ». Parce que je me retiens et je sais que ça monte. Pour moi le niveau sonore il est haut mais eux ils ne le savent pas, je leur dis pas quand pour moi c'est haut. Moi j'attends un moment, j'attends, j'attends, et puis au moment où ça ne me plait pas, là, je crie.

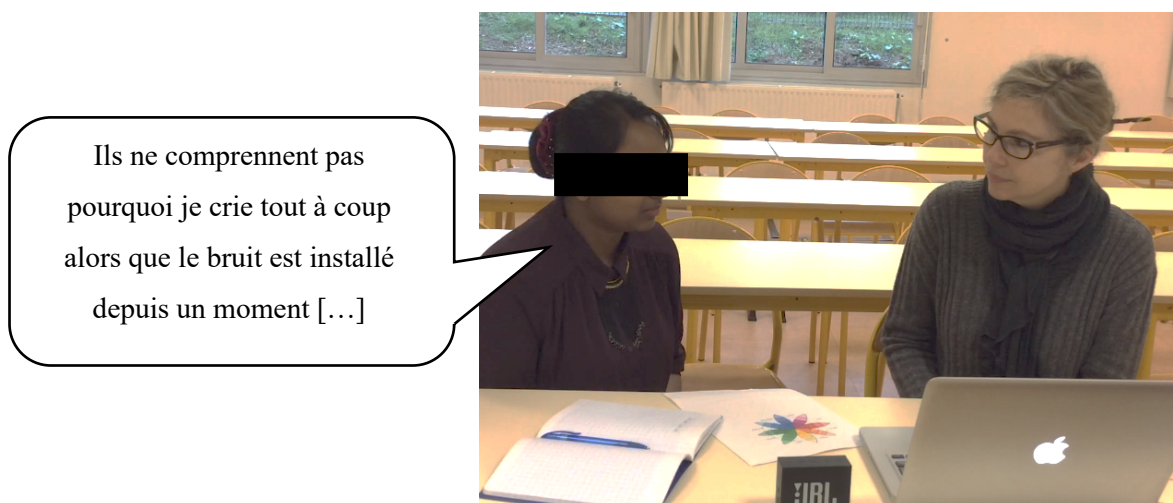


Figure 8.24. Extrait de l'EAC de l'épisode 1, Dorine PS C3.

- Épisode 2 : colère

Le deuxième épisode émotionnel survient trois minutes plus tard, à la minute 14 et dure 15 secondes. Dorine a changé d'activité et procède au rappel du cours précédent et au contrôle des connaissances. Elle interroge des élèves et leur fait produire des énoncés en prenant appui sur des images projetées au tableau. Le niveau sonore n'est pas redescendu depuis l'épisode précédent car Dorine n'a pas pris le temps de redéfinir les règles en procédant

à un « temps mort », comme défini plus haut, ni de fixer des limites aux élèves. Elle continue le cours avec énergie et grand sourire, tout en faisant plusieurs rappels à l'ordre, plus ou moins discrets, qui ne fonctionnent pas. Entre la minute 11 :40 et la minute 14, on peut relever six manifestations de son énervement :

Minute	Nature de l'intervention
11 :20	Interjection « chhhhhut ! » + son long
12 :35	4 interjections « Eh ! » + interjection « chut ! » + pointage du doigt vers l'élève/les élèves concerné(s) avec geste de retour vers le tableau
12 :42	Geste de pointage, claquement de doigts + injonction « stop ! » + visage fermé vers les mêmes élèves
12 :55	Geste « chut » + pointage vers l'oreille
13 :13	Interjection « chhhhhut ! » avec son long
13 :23	Geste « chut » + visage fermé

Tableau 8.35. Manifestations d'énervement entre l'épisode émotionnel 1 et l'épisode émotionnel 2. Dorine PSC3

De la minute 13:30 à la minute 14, une élève est en train de produire un énoncé avec l'aide de Dorine. C'est à ce moment que surgit l'épisode émotionnel 2.



D : Dorine

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

D	okay let's go myriam \ ch:::ut ((COM : geste "chut" + geste se retourner + geste "chut")) <((en français)) ALORS ON SE TAIT />	1
	[[((COM : battements de stylo))	2
EX	[c'est pas moi/]	3
D	speak up / ((COM : geste parler plus fort + geste « chut »))	4

Figure 8.25. Capture de vidéo « Alors on se tait ! » et transcription du segment

Analysons maintenant ce segment en utilisant le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Dorine, PS Nature de l'émotion : « colère » => <u>nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestée linguistiquement</u>: *Usage de l'interjection « chut » prononcé avec un son consonantique long. *Perte de contrôle de sa voix : ceci affecte la hauteur de voix et l'intensité, et donc la prosodie. *Perte de contrôle de la langue d'usage du cours, l'anglais : elle quitte l'anglais pour crier en français l'injonction « alors on se tait ! » => <u>manifestée paralinguistiquement</u>: Dorine accompagne son discours de gestes d'animation (Tellier, 2014, p. 110) pour gérer la classe : le geste emblématique « chut », le geste iconique « se retourner » qui imite le mouvement de rotation. Elle frappe sa main gauche du stylo qu'elle tient de la main droite en signe de colère et d'impatience (« j'étais très impatiente là, je touchais mon stylo là comme ça, je voulais aller vite »). Son visage est très fermé, sans sourire – ce qui est rare de la part de la PS – et son regard est dur (« je regarde méchamment »).</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « colère ».</u> L'émotion est justifiée par l'amont : Il y a eu six rappels à l'ordre en l'espace de 3 minutes 20. Dorine précise durant l'EAC : « c'est pour la même raison, on n'écoute pas, on n'écoute pas la camarade qui est sur le point de prendre la parole », « ils ne peuvent pas se mettre à parler quand un camarade est en train de prendre la parole ».</p>

Tableau 8.36. Analyse du segment 2 de Dorine avec le modèle de Plantin

Si l'énervement était l'émotion du premier épisode, le deuxième épisode donne cette fois lieu à l'émergence de la colère, émotion d'intensité supérieure. En effet, l'émotion « énervement » du premier épisode est retombée mais Dorine n'est pas encore revenue à son état thymique normal lorsque l'émotion colère survient, ce qui explique l'escalade.

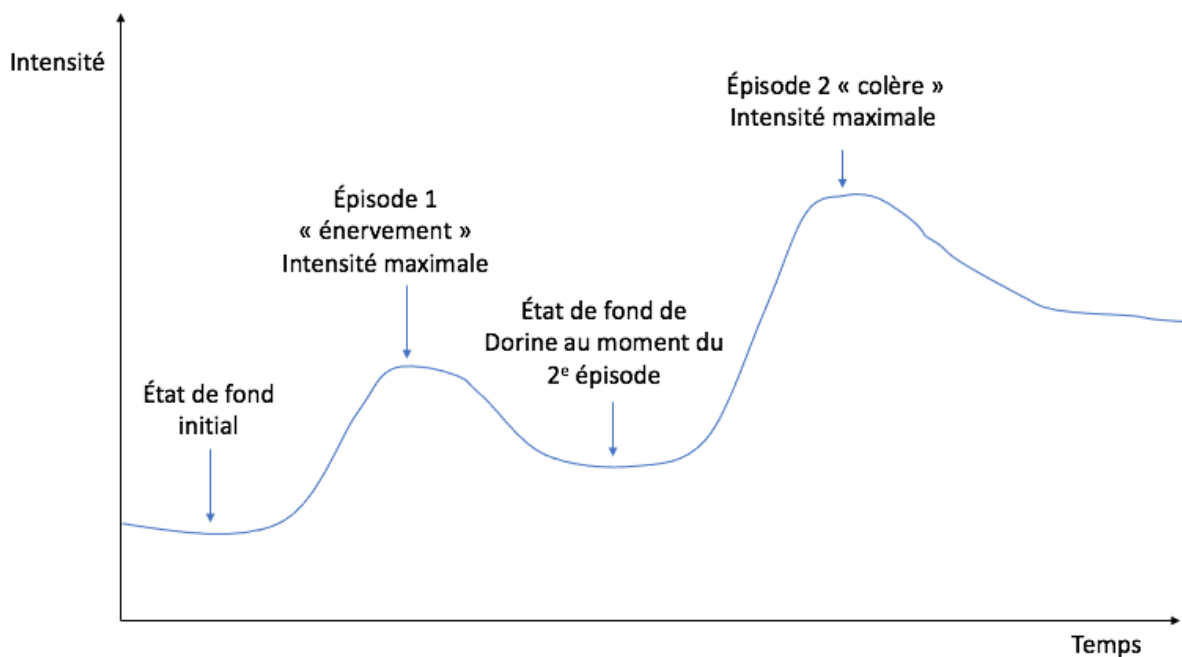


Figure 8.26. Courbes des épisodes émotionnels d'après Plantin

Lorsque les scripts prototypiques contrariés au premier épisode émotionnel – script de « l'activité suffisamment bonne », script de « enseignante stagiaire suffisamment performante », et script du « bon public captif » – le sont une nouvelle fois, la colère émerge. L'escalade émotionnelle engendrée amène le décalage à être plus important. Le curseur du modèle ci-dessous est donc maintenant situé sur le niveau -2 car Dorine est passée de l'énervement à la colère.

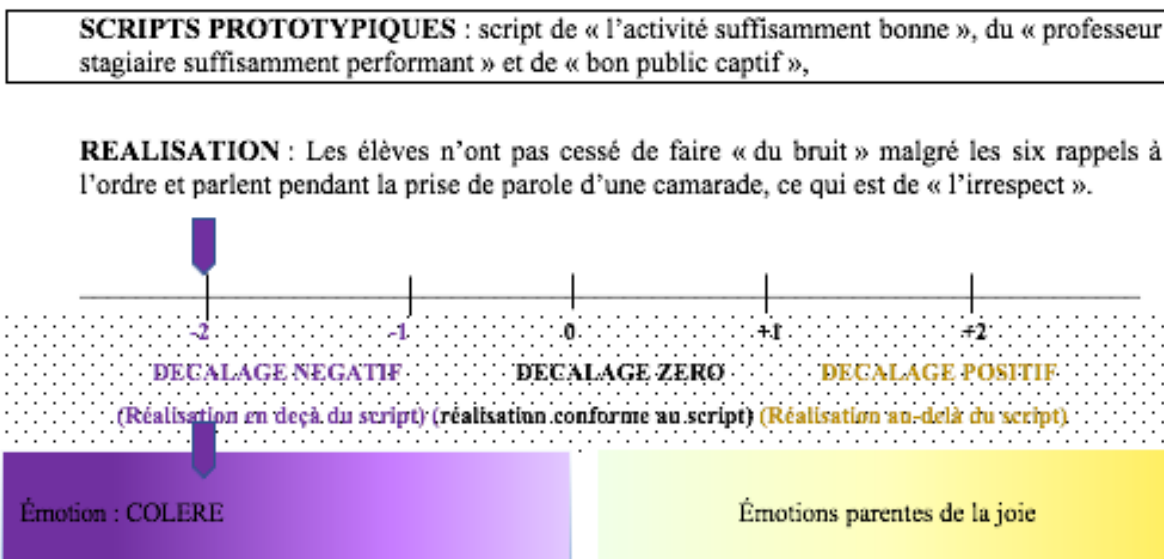


Figure 8.27. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 2, Dorine PS C3

La colère a un impact sur le discours de Dorine. Elle l'amène tout d'abord à **perdre le contrôle de sa voix** et donc de sa **prosodie**. Le volume de sa voix monte et elle se met à **crier**, la hauteur de voix n'est plus contrôlée. Elle **perd le contrôle de son discours régulateur** ce qui l'amène à recourir à des **interjections** (« chut ! ») et au **langage non-verbal** (gestes, expressions du visage). Lorsqu'elle verbalise sa colère, Dorine a recours à **l'alternance codique interphrastique**, elle intercale donc la phrase en français « *alors on se tait !* », avant de reprendre immédiatement en anglais avec « *speak up !* », antithèse de l'injonction précédente en français. La verbalisation en français ne lui permet pas de reprendre le contrôle de son discours régulateur. En effet, **l'injonction** « *alors on se tait !* » n'est pas claire pour les élèves et est donc **inefficace** pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la forme déclarative (« on se tait ! ») n'a pas le même impact que la forme impératif (« taisez-vous ! »), la notion d'injonction étant alors uniquement portée par l'intonation. Par ailleurs, le recours au pronom « on », à la place de « vous » ou du prénom des élèves concernés, montre que la PS n'affirme pas suffisamment son autorité. Ceci est renforcé par l'absence de « pause silence »¹⁶¹ entre l'injonction criée (« *alors on se tait !* ») et la reprise immédiate du cours (« *speak up !* »). L'EAC amène Dorine à en prendre conscience : « *'on se tait !' et j'ai tout de suite repris. [...] Je n'ai pas encore eu le silence et j'ai repris. [...] Oui, c'est bizarre, je leur dis « on se tait ! » mais je n'attends pas le silence* ». La quatrième phase du modèle ÉmoDÉRÉ, ou « recherche d'alternatives », et lui permet d'échafauder des stratégies de remédiation :

[si c'était à refaire] j'aurais croisé les bras, je les aurais regardés et j'aurais dit 'écoutez, là vous avez des camarades en train de s'exprimer, c'est pas normal que vous soyez en train de parler en même temps, c'est de l'irrespect. Donc je ne reprendrai qu'à partir du moment où vous vous taisez, qu'on pourra faire entendre ce que dit votre camarade' », marquer le coup. Le « on se tait ! » plus lentement, et vraiment attendre, regarder toute la classe, pas que d'un côté, et oui, attendre

- Épisode 3 : « très très très en colère »

L'épisode émotionnel 3 intervient moins d'une minute après l'épisode 2. Dorine est en train de guider les productions des élèves. Les élèves sont globalement partie prenante dans l'activité, et certains, hors du champ de l'objectif, continuent de bavarder, de commenter le

¹⁶¹ Une pause silence correspond à l'arrêt d'émission sonore. Elle s'oppose à la pause remplie qui comprend des marqueurs d'hésitation (Guimbretière, 2014)

cours ou de s'apostropher. Lorsqu'un élève interpelle un autre à voix plus haute, l'épisode 3 est déclenché.



D : Dorine

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

D	Ch:::ut \((geste « chut »)) EH EH EH \ (0.3) VOUS ARRETEZ \ (0.10)	1
	((en hurlant)) EUNICE \ JTE DERANGE /	2
EUN	non (.)	3
D	BEN MOI TU M'DERANGES \ ALORS TU T'TAIS \ ((regard insistant 0.7))	4
	okay so a charity is (.) comp. (.) is composed (.) of (0.2) of	5

Figure 8.28. Capture de vidéo “Eunice, j'te dérange ?» et transcription du segment

Procédons à l'analyse de ce segment à l'aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Dorine, PS Nature des émotions : « très très très en colère », « très fâchée » => <u>nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestées linguistiquement</u> : *Perte de contrôle de sa voix et de sa prosodie : => volume de voix très haut : voix criée, voire hurlée => ton agressif => débit plus rapide, ce qui conduit la PS à faire des élisions : « je te dérange ? » en « j'te dérange ? », « tu me déranges » en « tu m'déranges » et « tu te tais » en « tu t'tais ». *Usage d'interjections => « chhhhut » avec son consonantique allongé,</p>
--	--

	<p>=> « Eh ! » répété trois fois. Le dernier « Eh ! » a une intensité plus forte que les trois autres.</p> <p>*Recours à une question rhétorique : « j'te dérange ? »</p> <p>=><u>manifestées paralinguistiquement</u> :</p> <p>*Recours au geste emblématique « chut »</p> <p>*Visage fermé et regard très dur.</p> <p>*Elle fait un mouvement de la tête vers l'avant lorsqu'elle dit « Eunice, j'te dérange ? ». Ceci montre qu'elle ne parvient pas à faire usage de sa voix professionnelle, ou voix portée. Elle force sa voix et utilise sa « voix de détresse » ou « voix d'insistance » caractérisée par une avancée du menton et de la tête et une élévation de la hauteur et de l'intensité de la voix (Garnier, Dubois & Henrich, 2007).</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « très très très en colère », « très fâchée »</u></p> <p>L'émotion est justifiée par l'amont. Comme le dit Dorine dans l'EAC, il y a « une accumulation » :</p> <p>Oui là j'étais vraiment énervée parce que je voyais des des ... oui je voyais euh Taha, je voyais un de mes élèves qui était en train de se retourner pour parler et euh, pendant que je le reprenais, il y avait aussi Eunice qui parlait en même temps, et ça m'a énervée car comme je l'avais reprise plusieurs fois dans le cours. En plus elle se retourne quand je reprends quelqu'un qui bavarde, oui ça m'avait énervée. Et là j'arrive au stade où je suis vraiment très fâchée</p> <p>La réponse d'Eunice à la question rhétorique alimente la colère.</p>

Tableau 8.37. Analyse du segment 3 de Dorine avec le modèle de Plantin

L'émotion « très fâchée » et « très très très en colère » surgit car le décalage entre les scripts prototypiques contrariés au premier et au deuxième épisode émotionnel – script de « **l'activité suffisamment bonne** », script de « **l'enseignante stagiaire suffisamment performante** », et script du « **bon public captif** » – et la réalisation en classe persiste et se trouve renforcé. Il y a un effet d'accumulation. Le curseur vire donc davantage dans la zone négative pour atteindre le niveau -3.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script de « l'activité suffisamment bonne », du « professeur stagiaire suffisamment performant » et de « bon public captif »

REALISATION Accumulation. Le bruit persiste et certains élèves se retournent pour bavarder, s'interpeller. Tant que la PS les reprend, une élève, Eunice, se retourne.

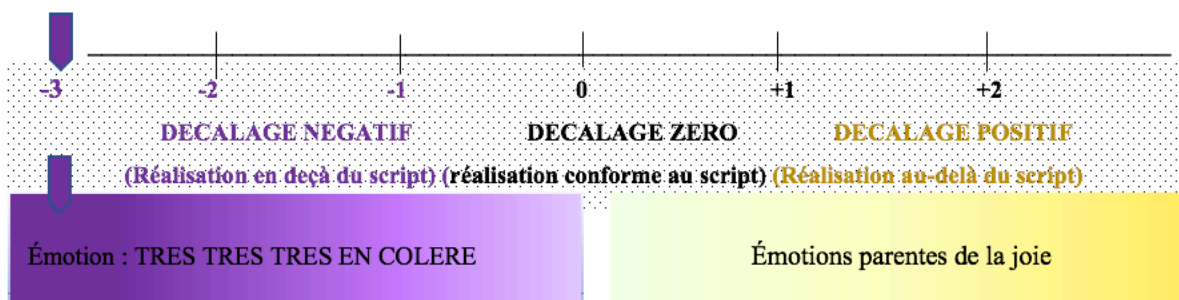


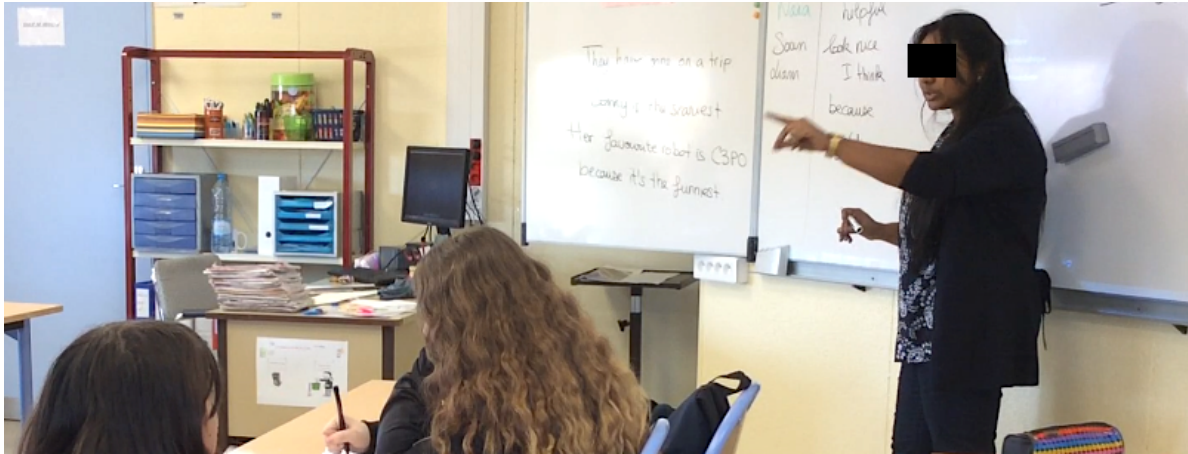
Figure 8.29. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 3, Dorine PS C3

L'émotion « très très très en colère » a un impact sur le discours de Dorine. Outre les **interjections**, l'**allongement de « chhhhut »**, le recours à une **injonction** (« *tu t'tais !* ») dont il a déjà été question précédemment, on peut noter certains points saillants. La très grande colère l'amène tout d'abord à **une perte de contrôle générale** dont elle prend conscience durant l'étape d'évaluation de l'action de l'EAC (« *je ne me contrôle plus, je perds contrôle* ») et qui lui fait peur (« *sur ce cri là, ça m'a fait peur* »). Elle **perd le contrôle** de sa voix et donc **de sa prosodie**. Le forçage vocal l'amène à utiliser sa **voix de détresse** et à mettre alors sa santé en danger. En effet, forcer régulièrement sur sa voix peut conduire à des pathologies, et notamment à l'émergence de nodules sur les cordes vocales (Éluard, 2004, Bento, 2014). Dorine perd aussi le contrôle de ses propos et se montre **agressive** envers l'élève. On note également que, à l'instar de Cécilia, l'émotion la conduit à recourir à **l'alternance codique interphrastique**, véritable « parenthèse temporelle » (Cicurel, 2011) de discours régulateur. Dans un EAC au cours du 19 mars, Dorine précise que pour elle la gestion de classe ne fait « *pas partie du cours* » (« *quand je suis en train de faire mon cours, c'est mon cours, et la gestion de classe, c'est la police. Pour moi, la gestion de classe, je n'arrive pas à l'associer à l'enseignement* »), ce qui explique l'alternance de code : « *la gestion de classe, je l'associe toujours au français* ». Ceci corrobore les thèses de Kramersch (1984, 1991), Castellotti (2001) et Anciaux (2003) qui précisent que les enseignants changent de code pour faire de la gestion de classe et recadrer l'attention ou le comportement des élèves. La parenthèse est de courte durée puisque Dorine reprend tout de suite son cours en anglais. Tout comme cela avait été le

cas pour Cécilia lors de l'épisode 2, l'émotion amène Dorine à produire une **question rhétorique**. Si ce procédé est généralement compris par un public adulte qui sait qu'aucune réponse n'est attendue, il ne l'est pas des adolescents. Habités aux interactions exogènes (François, 1990) et aux questions pédagogiques (Bouchard, 1998) que leurs enseignants leur posent, les élèves se sentent obligés de répondre aux questions rhétoriques. C'est le cas ici et la réponse de l'élève est alors vécue comme une insolence supplémentaire qui déclenche l'étincelle de la **surenchère** et l'**amplification** du discours de colère (« *Ben moi tu m'déranges ! alors tu t'tais !* »)

- Épisode 4 : colère

Ce segment a été filmé le 26 mars 2019. La disposition de la classe a changé et les bureaux sont maintenant disposés en U. Le cours commence traditionnellement avec les rituels habituels (contrôle des absences en interaction, activité de *warm up* ludique), suivi du rappel du cours précédent et du contrôle des connaissances. Dorine enchaîne sur une activité d'anticipation à la compréhension orale qui suit. Les élèves sont volontaires mais leur prise de parole est anarchique. L'audio est ensuite joué deux fois et les élèves prennent en notes ce qu'ils ont compris dans le but de pouvoir le restituer ensuite. Dorine a pour objectif de leur faire utiliser le superlatif bien que les situations proposées ne suscitent pas le besoin d'utiliser cette forme. La communication est donc purement didactique, et a « pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Cicurel, 2011, p. 21), ce qui perd un peu les élèves qui ne comprennent pas où leur enseignante veut en venir. La PS ponctue alors son discours de commentaires métalinguistiques en français pour s'assurer que tous les élèves comprennent. C'est dans ce contexte qu'à la 27^{ème} minute du cours survient un nouvel épisode émotionnel. Taha, élève qui n'apparaît pas sur la vidéo, a décroché et est avachi sur son bureau, la tête sur son cartable.



D : Dorine

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

D	what else / (0.2) that's all / (0.5) finished/ (.) TAHA / TU TE/ (.)	1
	((geste se relever)) tu t'éveilles /allez / (0.2) TU TE TIENS	2
	CORRECTEMENT ET TU METS TON SAC PAR TERRE \ (0.5) thank you \issa /	3

Figure 8.30. Capture de vidéo « Taha, tu te réveilles ! » et transcription du segment

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Dorine, PS Nature des émotions : « fâchée », « en colère » => <u>nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestées linguistiquement</u> : *Perte de contrôle de la prosodie => volume de voix fluctuant : il est beaucoup plus haut (voix criée) sur « Taha tu te » puis baisse sur « tu t'éveilles », et redevient très haut sur « tu te tiens correctement et tu mets ton sac par terre ». => débit est haché, avec des pauses silence. *Perte de contrôle du lexique Ellipse du verbe « redresses » qu'elle ne trouve pas, et reprise de « tu te » avec « tu t'éveilles ». *Alternance codique interphrastique. Dorine change de code et passe en français pour effectuer son rappel à l'ordre, avant de conclure en anglais par un « thank you » discret, prononcé avec un volume de voix bas comparé à l'énoncé en anglais. => <u>manifestées paralinguistiquement</u> : *Visage fermé</p>
--	---

	*Usage de gestes d'animation (Tellier, 2014, p. 110) pour accompagner son discours. Ils illustrent les injonctions (geste « se lever », geste de pointage pour indiquer l'action « mettre le sac par terre »).
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « énervement ».</u> L'émotion est justifiée par l'amont. L'élève a déjà été rappelé à l'ordre plusieurs fois depuis le début de la séance car il n'est pas concentré. Dorine précise durant l'EAC : « il est en train de dormir devant moi, il a la tête dans les bras sur son sac. Oui, j'étais, j'étais fâchée là, à ce moment-là oui j'étais en colère ».

Tableau 8.38. Analyse du segment 4 de Dorine avec le modèle de Plantin

Ici, le script du « **bon élève captif** » (le bon élève captif réagit au cours avec enthousiasme mais calmement. Il respecte les règles de vie de classe) est interrompu. Il y a un décalage négatif entre le script et la réalisation en classe.

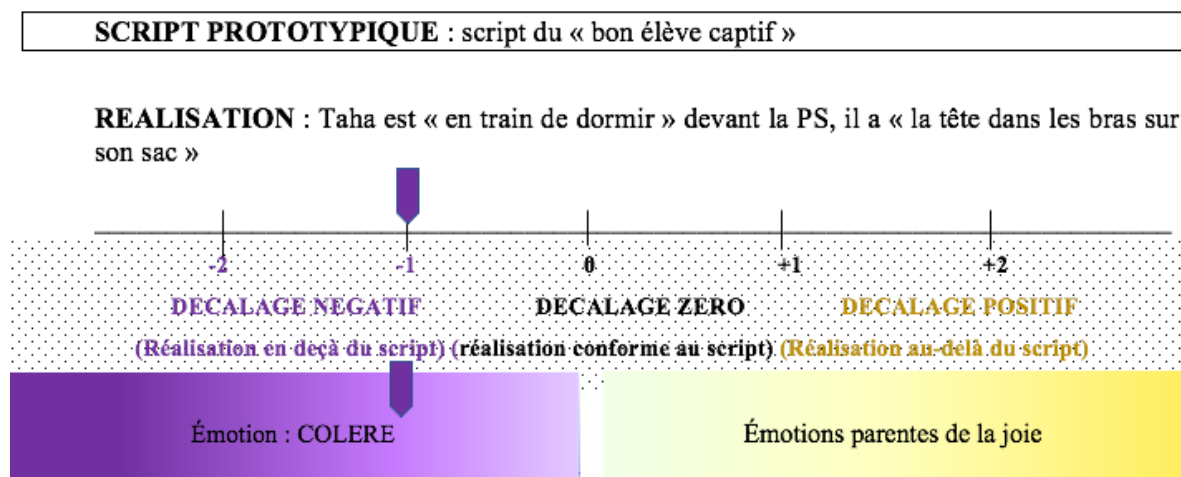


Figure 8.31. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 4, Dorine PS C3

La colère impacte le discours de Dorine. Cette fois encore la PS **perd le contrôle de sa voix** et de son lexique. Elle ne maîtrise plus sa prosodie (voix poussée criée, volume fluctuant, pauses silence). Elle est dans un état de **confusion** car elle **ne parvient pas à verbaliser** ce qu'elle veut dire. Elle n'arrive pas à retrouver le mot « redresses », ce qui l'amène à marquer une **pause d'hésitation** et à faire une reprise qui lui fait **répéter** « tu te ». La colère l'amène à faire des **injonctions** à l'aide de formes impératives, et plus précisément à l'aide de **overt subject imperatives** (Han, 2001; Zanuttini, 2007; Portner, 2007; Postdam, 2019) qui font apparaître le sujet dans l'ordre : « tu te réveilles », « tu te tiens correctement », « tu mets ton sac par terre »). La prosodie – et notamment le volume de la voix et l'intonation, associée à la

gestuelle (geste « se redresser », geste de pointage » vers le cartable) – ainsi que l’usage répété du pronom « tu » renforcent la nature injonctive du message. À ce moment-là, Dorine renforce son autorité (Potsdam, 1996) et reprend une position haute. La colère conduit une nouvelle fois Dorine à recourir à **l’alternance codique interphrastique**, ce qu’elle regrette avoir fait dans l’EAC, durant les phases d’évaluation de l’action et de recherche d’alternatives :

Là ça aurait été pas mal de le faire en anglais, « sit properly! », il aurait compris, « your bag on the floor », comme je le dis tout le temps, j’aurais pu, on aurait pu rester sur l’anglais là ... Ca aurait été plus fluide, plus dans le cours, je pense.

Elle fait ensuite un commentaire très intéressant qui éclaire sur l’impact que l’alternance codique exerce sur son discours :

Je pense que [rester en anglais] me permettrait de **rester plus calme** déjà parce que je me dirais, je suis en train de faire cours, je continue mon cours, je ne suis pas en train de m’arrêter, de me stopper, oui je pense que ça m’aiderait à rester plus calme, de parler anglais.

Selon Dorine, rester en anglais lui permettrait de garder son calme et de ne pas avoir le sentiment d’interrompre son cours. On comprend alors que le passage en français contribue à la rupture du calme. On peut alors s’interroger sur la raison : est-ce uniquement parce que cela crée une parenthèse dans le cours dont la progression s’en trouve alors ralentie ? Ou est-ce parce que, comme le disait Cécilia, Dorine n’a « pas les mots en anglais » pour montrer son énervement ? Le fait de ne pas savoir spontanément se mettre en colère en anglais pourrait-il être un atout pour Dorine car cela lui permettrait de modérer son langage et de moins s’emporter ? Le passage au français pourrait-il donc être un **réflexe cognitif en langue maternelle**, et non un choix pédagogique délibéré, libérant une soupape émotionnelle incontrôlée ?

Si la colère impacte le discours de Dorine, voyons ce qu’il en est des émotions parentes de la joie.

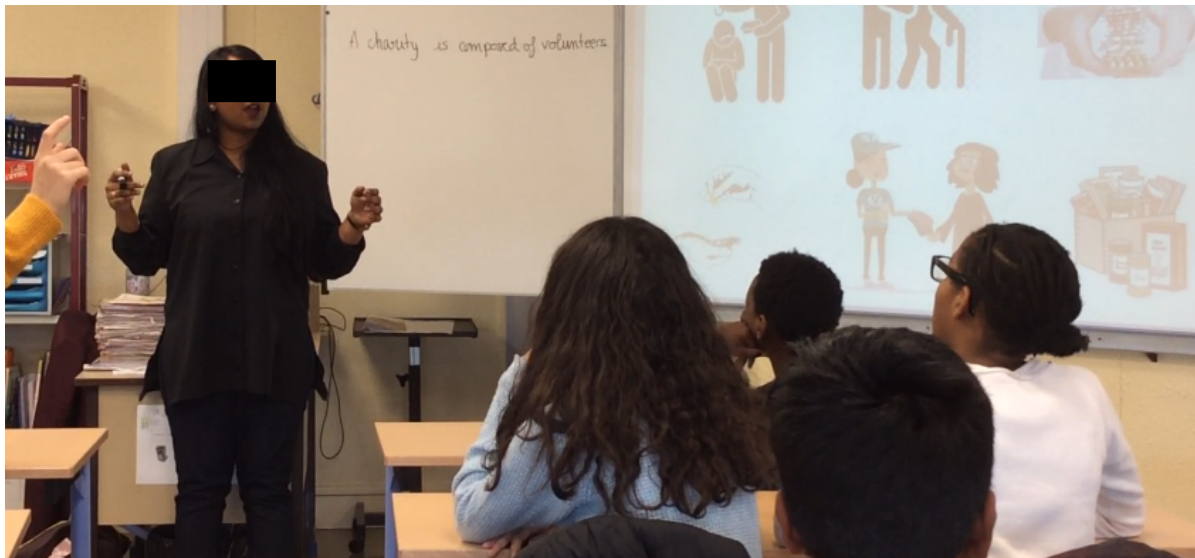
8.2.2.4. Analyse d’extraits de situations de cours déclenchant la joie

Dans cette partie nous étudierons un extrait du cours du 18 février durant lequel Dorine dit avoir ressenti de la joie. Celui-ci a donné lieu à un EAC.

- Épisode 5 : joie (contente)

L’épisode émotionnel 5 survient 1 minute 30 après l’épisode de grande colère. Dorine poursuit l’activité de production orale sur les associations caritatives à partir d’images projetées au tableau. Quelques élèves sont particulièrement impliqués et actifs, notamment

lorsqu'elle leur demande de citer les qualités nécessaires pour être un bénévole efficace (« *What are the qualities for a good volunteer?* »), question qui fait écho à l'activité de début d'heure durant laquelle elle a utilisé une cocotte en papier. Le fil conducteur de son cours est maintenant clair pour les élèves qui réagissent positivement. À ce moment surgit l'épisode émotionnel 5. Dorine donne la parole à Claire qui est vite interrompue par l'intervention intempestive d'Eunice. Trop contente d'avoir une bonne production, Dorine accepte la phrase et félicite l'élève à l'aide de l'interjection « good! »



D : Dorine

E : élèves

EF : élève fille sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

D	okay er class what are the qualities for a good volunteer /	1
EX	oh oh /claire\	2
CLA	generous	3
D	so a / (0.2) make a sentence \	4
EX	oh a volunteer is generous	5
D	obligation	6
CLAI	a volunteer must be generous	7
D	GOOD \ emma \	8

Figure 8.32. Capture de vidéo “good!» et transcription du segment

Analysons ce segment avec du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Dorine, PS Nature de l'émotion : « contente » => <u>nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>jouée linguistiquement</u> : Recours à l'interjection, évaluation positive « good !»
---	---

<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contente».</p> <p>L'émotion est justifiée par le contexte. Durant l'EAC Dorine précise :</p> <p style="padding-left: 40px;">En fait j'étais contente parce que j'avais ma production et comme depuis tout à l'heure je suis énervée parce qu'il y a du bavardage, quand on est en train de travailler, même si ça se passe dans le désordre, je suis contente.</p>
--	---

Tableau 8.39. Analyse du segment 5 de Dorine avec le modèle de Plantin

Ici plusieurs points peuvent être soulignés. Tout d'abord, le contraste entre les épisodes émotionnels précédents, tous négatifs (« depuis tout à l'heure je suis énervée parce qu'il y a du bavardage », et celui-ci (« on est en train de travailler ») justifie d'autant plus le sentiment de victoire qu'elle éprouve et renforce la joie de Dorine. Durant la phase de description de l'action, Dorine précise qu'elle a atteint ses objectifs car l'énoncé produit est celui qu'elle attendait (« j'avais ma production »). Il y a donc ici un décalage zéro entre les scripts prototypiques de « l'activité suffisamment bonne » et « l'enseignante stagiaire suffisamment performante » et du « bon public captif » et la réalisation et donc une parfaite adéquation.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script de « l'activité suffisamment bonne », du « professeur stagiaire suffisamment performant » et de « bon public captif »,

REALISATION : Eunice a produit la phrase que Dorine attendait.

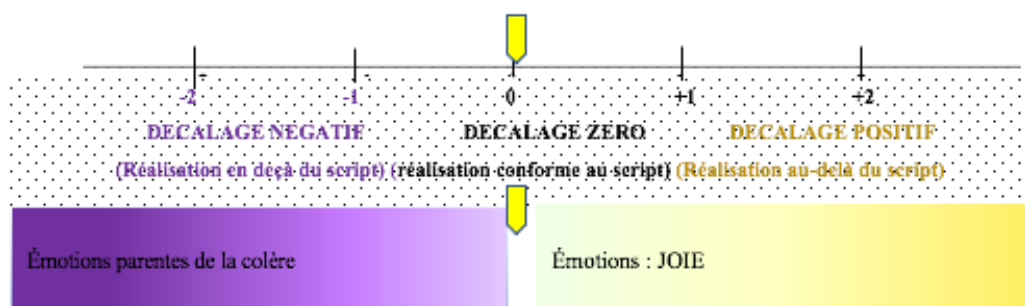


Figure 8.33. Schéma de l'émergence de la joie. Épisode émotionnel 5, Dorine PS C3

L'émotion joie a un impact sur le discours de Dorine. Tout d'abord, elle prononce une **évaluation positive** avec l'**interjection** (« good! »). Sa voix reste stable et maîtrisée. La joie l'amène également à commettre une **erreur d'appréciation** et à déroger à ses propres règles de gestion de classe : elle est si contente d'avoir la production qu'elle attendait qu'elle accepte qu'une élève intervienne intempestivement, coupe la parole de sa camarade et fasse la phrase à sa place. L'adéquation entre l'objectif inscrit dans sa fiche préparation et son atteinte lève

tous les interdits et donne lieu à une évaluation positive. Dorine s'en rend compte durant l'étape d'évaluation de l'action de l'EAC. Elle considère que dans cette situation de joie, elle **se fait déborder**, elle « **ne contrôle plus les flux de parole** »

En regardant là je me suis dit mince, j'ai l'impression que ça contribue encore au fait que les élèves pensent qu'ils peuvent parler peuvent discuter, sans avoir la main levée donc je contrôle plus les flux de parole.

Nous n'analyserons pas d'autre segment de joie. En effet, Dorine a sélectionné très peu de segments où elle ressent des émotions parentes de la joie, certainement parce que ceux-ci sont rares et moins spectaculaires que les épisodes de colère. Par ailleurs, les rares segments de joie concernent des moments où elle interagit avec les élèves en français pour annoncer des objectifs et notamment des projets. Durant les EAC, elle explique rester afin d'être comprise de tous les élèves car il s'agit de consignes. L'origine de sa joie est double : elle est heureuse d'annoncer un projet qui lui tient à cœur et ressent de la joie face à l'enthousiasme de ses élèves.

8.2.2.5. Le cas de Dorine: conclusion

Pour conclure, voici un récapitulatif des épisodes émotionnels présentés et de l'impact que les émotions parentes de la colère et de la joie ont eu sur le discours de Dorine :

	Scripts prototypiques	Réalisations	Émotions convoquées	Impacts sur le discours
1	« L'activité suffisamment bonne », « L'enseignante stagiaire suffisamment performante », et « le bon public captif »	Les élèves continuent de parler, de protester, de poser des questions sur l'activité alors que la PS y a mis fin	Énervement	Interjection « Eh ! » répétée ; Perte de contrôle de sa prosodie : voix criée
2		Les élèves n'ont pas cessé de faire du bruit malgré les 6 rappels à l'ordre et parlent pendant la prise de parole d'une camarade, ce qui est de l' « irrespect »	Colère	Perte de contrôle : -de sa prosodie (volume et hauteur de la voix) -de son discours régulateur (recours aux interjections, langage non-verbal, injonction inefficace) Alternance codique interphrastique
3		Accumulation. Des élèves se retournent pour bavarder, s'interpeller. Tant que la PS les reprend, une élève se retourne.	Très très en colère	Interjections « chhhhut » avec allongement du son consonantique ; Injonction ; Perte de contrôle générale ⇒ Perte de la maîtrise de la prosodie (volume, ton, débit). Forçage de la voix : voix de détresse) ⇒ Agressivité Alternance codique interphrastique ; Questions rhétoriques
4	« Bon élève captif »,	Un élève est « en train de dormir » devant la PS, « la	Colère	Perte de ses moyens linguistiques => prosodie (volume, débit, pauses) & lexique. Confusion

		tête dans les bras sur son sac »		Injonction à l'aide de <i>overt subject imperatives</i> . Réflexe cognitif en langue maternelle : alternance codique interphrastique
4	« L'activité suffisamment bonne », « l'enseignante stagiaire suffisamment performante », et « le bon public captif »	Une élève a produit la phrase que Dorine attendait	Joie	Évaluation positive avec l'interjection (« good! ») Perte de contrôle du flux de parole & erreur d'appréciation

Tableau 8.40. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Dorine

Après avoir analysé ces épisodes de colère et constaté que le discours de Dorine se trouvait impacté par des phénomènes récurrents, on peut alors se demander si participer à des dispositifs de formation pourrait l'aider à pallier ces failles. Une formation pour apprendre à placer sa voix et à la projeter serait-elle bénéfique à Dorine ? Prendre part à des ateliers de théâtre forum (Boal, 1995), à des jeux de rôle ou à des dispositifs permettant d'analyser ses pratiques pourrait-il offrir une plus-value ?

8.2.3. Synthèse comparative 1

Bien que n'ayant pas exactement le même profil (Cécilia est étudiante en M2 MEEF alors que Dorine est déjà titulaire de son diplôme, la première effectue son stage en lycée et la seconde au collège), on constate un nombre conséquent de similitudes entre les deux PS, comme en atteste le tableau comparatif suivant :

	Cécilia	Dorine
Questionnaire	Une majorité d'émotions à valence négative au quotidien : 81%	Une majorité d'émotions à valence négative au quotidien : 75%
E-JdBP	Une majorité d'émotions à valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX : 65% -Décompte émotions : 75%	Une majorité d'émotions à valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX : 55% -Décompte émotions : 57%
*La colère	Représente 30% des émotions négatives citées. Est déclenchée par le « comportement inadapté des élèves »	Représente 33,7% des émotions négatives citées. Est déclenchée par le « comportement inadapté des élèves »
*La joie	Une majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.)	Une majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.)
*Point saillant	Identité professionnelle en construction Phase chrysalidaire.	Identité professionnelle en construction Phase chrysalidaire
Impact de la colère sur le discours	Modification de la prosodie ⇒ Volume de voix plus élevé Interjections (chut !) Question rhétorique	Modification de la prosodie ⇒ Volume de voix plus élevé Interjections (chut !) Question rhétorique

	Reflexe cognitif en langue maternelle ⇒ Alternance codique interphrastique Décentration de l'attention (effet bulle)	Reflexe cognitif en langue maternelle ⇒ Alternance codique interphrastique Confusion
Impact de la Joie sur le discours	Interjections (évaluation positive)	Interjections (évaluation positive)

Tableau 8.41. Synthèse intermédiaire : similitudes entre Cécilia et Dorine

On constate cependant que les émotions n'impactent pas toujours le discours de Cécilia et de Dorine de la même façon. Sous le joug de la colère, Cécilia tend à faire des erreurs et Dorine perd le contrôle de sa voix et de sa prosodie. La joie conduit Cécilia à l'hyperbole tandis que Dorine fait des erreurs d'appréciation dans ses choix pédagogiques.

Type d'émotions	Impact sur le discours	
	Cécilia	Dorine
Parentes de la colère	Erreur de lexique	Perte de contrôle de sa voix et sa prosodie : ⇒ Volume de voix : voix criée, forçage de voix ⇒ Ton : agressivité
	Erreur pédagogique	
Parentes de la joie	Exagération, hyperbole	Erreur pédagogique

Tableau 8.42. Synthèse intermédiaire : différences entre Cécilia et Dorine

Pour finir, on constate que les EAC amènent Cécilia et Dorine à prendre conscience de l'impact de leurs émotions sur leur discours, à relever les points à corriger/renforcer dans leurs pratiques et à échafauder des stratégies à mettre en place pour pallier leurs difficultés. Nous reviendrons plus tard sur la plus-value des EAC.

8.3. Le cas de Marie, PS puis T1 de C2

Pour cette étude de cas, nous suivrons les mêmes étapes que pour celles de Cécilia et de Dorine. Rappel de l'organisation :

1. Analyse des questionnaires	2. Analyse des E-journaux de bord pédagogique	3. Analyse des Segments vidéo
-Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que PS Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que T1 =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	- Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère en tant que PS puis en tant que T1 -Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie en tant que PS puis en tant que T1 -Conclusion

Tableau 8.43. Organisation de l'analyse des données de Marie, T1 C2

8.3.1. Analyse des réponses de Marie au questionnaire

Marie a répondu au questionnaire envoyé en novembre 2017 en tant que PS, puis en novembre 2018 en tant que T1. À l'instar de Cécilia et de Dorine, elle a accepté de communiquer son pseudonyme. Disposer de ces données deux années successives a permis d'avoir un aperçu sur l'évolution des émotions de Marie ainsi que sur la mise en place de certains gestes professionnels.

PS	Cohorte	Nombre réponses questionnaire	E-JdBP	Dates captations cours	Classes	Durée captations de cours	Dates captations EAC	Durée captations EAC
Marie	C2 PS	11 entrées (avec le pseudonyme « Patricia Arquette »)	08/01 au 25/05/2018 (11612 mots)	30/03/2018	2 nd e	55 mn	17/05/2018	37 mn

Tableau 8.44. Nature de la participation de Marie aux expérimentations

8.3.1.1. Réponses au questionnaire en tant que PS

En 2017, Marie a consigné 11 entrées dans le questionnaire, ce qui correspond à deux jours de plus que la majorité de ses pairs. À la différence des autres répondants, ses réponses sont toujours détaillées et argumentées, et sont bien souvent enjouées voire humoristiques. Elle utilise régulièrement des signes de ponctuations multiples et des émoticônes – « représentations d'expressions faciales utilisant les caractères disponibles sur un clavier d'ordinateur » (Schneebeli, 2018) – dans ses réponses, ce qui joue paralinguistiquement ses émotions :

La peur : de ne pas avoir fini tout ce que j'ai à faire à temps donc :(

La joie : Ah !!!! Quel plaisir de passer la journée de formation avec cette personne !!

Une personne axée terrain, très pragmatique, claire et factuelle.

On constate également cette tendance dans son e-journal de bord. Nous la développerons dans la partie suivante.

Les réponses que Marie a faites font émerger les mêmes tendances que celles observées chez les PS et chez l'ensemble des enseignants. Elle ressent essentiellement des émotions à valence négative au quotidien, comme en atteste la figure ci-dessous. Le pourcentage de 61% est identique à celui de la moyenne de sa cohorte, ce qui est très légèrement supérieur à la moyenne des quatre cohortes (59%).

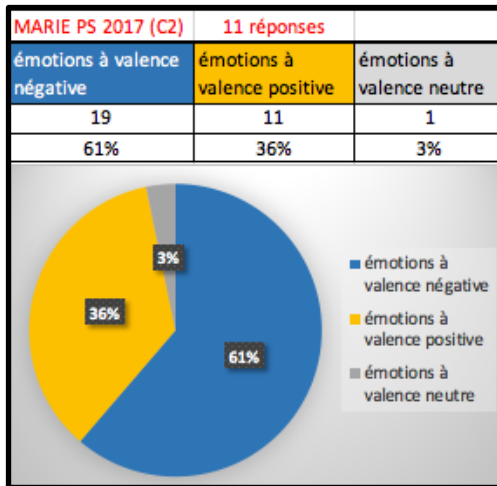


Figure 8.34. Ratio émotions à valence négative /positive de Marie, PS de C2

Si la joie est l’émotion la plus fréquemment citée, les émotions à valence négative sont dominantes en nombre total, ce qui est le signe d’un quotidien difficile et douloureux (La liste des émotions réparties par valence est consultable en annexe 25).

On remarque que les émotions du registre de la colère représentent près du tiers des émotions négatives citées par Marie, soit 6 sur 19.

Marie PS 2017 (C2) : 11 réponses, 22 épisodes émotionnels, 31 émotions citées	
Sur 19 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Colère	2
Frustration	2
Agacement	2
TOTAL	6
représentent 31,6% des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.45. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (PS de C2) et ratio.

Les tableaux ci-dessous présentent les éléments/situations que Marie a cités comme déclencheurs des émotions à valence négative et des émotions parentes de la colère.

Les codes couleur suivants en facilitent la lecture :

Émotions parentes de la colère	Émotions à valence négative	Types de déclencheurs
		Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
		Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
		Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
		Épisodes émotionnels en lien avec la formation

MARIE PS 2017 (C2) : 11 réponses, 22 épisodes émotionnels	
Surcharge de travail	8
Doutes et questionnement	2
Absence d'implication	2
Comportement inadapté	2
Événement privé entravant l'agir	1
Échec	1
Matériel défaillant	1
Absence d'aide et de soutien	1
Surcharge de travail	1
TOTAL	19

MARIE PS 2017 (C2) : 11 réponses, 22 épisodes émotionnels	
Comportement inadapté	1
Absence d'implication	1
Surcharge de travail	1
Doutes et questionnement	1
Absence d'aide et de soutien	1
TOTAL	5

Tableau 8.46. Les déclencheurs des émotions à valence négative et des émotions parentes de la colère de Marie PS de C2

On constate que la « **surcharge de travail** », tant dans le cadre de la profession que de celui de la formation, déclenche un grand nombre d'émotions à valence négative dont deux occurrences de colère. À la différence de Cécilia et de Dorine, Marie est mère de famille. Elle est très fatiguée et débordée, et cette fatigue génère de la souffrance. Les exemples suivants illustrent cette surcharge et mettent en avant épuisement et culpabilité :

La fatigue : j'ai dormi 4 heures la nuit dernière... Je vous fais pas un dessin, je ne suis pas allée en boîte... Je me suis tirée du lit avec beaucoup de difficulté et passée 1h30 dans ma voiture pour rejoindre Torcy pour le dernier cours de Tronc Commun. Ça a intérêt à être intéressant parce que sinon, c'est 10 heures de correction qui me passent sous le nez.

La culpabilité de ne pas passer assez de temps avec mon conjoint et ma fille en ce moment ; je suis surchargée de travail et, même quand je ne travaille pas, je ne suis pas vraiment disponible pour autre chose mentalement.

Lorsque la charge de travail est vraiment trop forte, les émotions parentes de la colère émergent :

La frustration : d'avoir trop de travail (derniers DST/DM¹⁶² de la séquence à préparer, corrections et notes avant les conseils de classe qui tombent la semaine prochaine + le travail/les devoirs à l'ESPE + la visite du formateur ESPE incluant de nombreuses informations à fournir en amont + 3 niveaux et 10,5 heures de cours par semaine alors que nombre de mes collègues stagiaires ont 1 voire 2 niveaux maximum et plutôt 8 à 9 heures par semaine. C'est pas normal. J'ai aussi une vie privée et un enfant en bas âge et ça commence à se ressentir sur mon humeur!

¹⁶² DM : devoir maison. DST : devoir sur table.

Comme chez l'ensemble des PS des quatre cohortes, le « **comportement inadapté** » et « **l'absence d'implication** » des élèves déclenchent la colère :

L'agacement : avec certains élèves qui perturbent le cours à chaque séance et qui ralentissent clairement le rythme de progression des autres.

La joie est également présente dans les réponses au questionnaire de Marie.

MARIE PS 2017 (C2) : 11 réponses, 22 épisodes émotionnels	
Sur 11 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie	
Joie	8
Soulagement	2
Fierté	1
TOTAL	11
représentent 100% des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.47. Liste des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (PS de C2) et ratio.

Les émotions parentes de la joie sont déclenchées par divers événements dont l'origine provient des élèves, de l'institution et de l'enseignante elle-même.

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
	Épisodes émotionnels en lien avec la formation initiale

MARIE PS 2017 (C2) : 11 réponses, 22 épisodes émotionnels	
Évènements privés contribuant à la réussite de l'agir	2
Réussite des élèves	2
Aide et soutien (collègues, direction)	2
Conscience de sa posture d'enseignant	1
Implication des élèves	1
Reconnaissance des élèves	1
Retours positifs (collègues, direction)	1
Aide et soutien en formation	1
TOTAL	11

Tableau 8.48. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie de Marie PS de C2

L'exemple de joie suivant est intéressant :

La joie : un super moment avec mes premières. Nous commençons une nouvelle séquence. D'habitude ils sont plutôt "mous" à l'oral alors j'ai choisi de parler des réseaux sociaux et de les solliciter un maximum à l'oral et... ça marche !! Les langues se délient, les réflexions sont pertinentes, je ne savais plus où écrire sur le tableau ! :D

On voit clairement ici que le script prototypique de départ était pessimiste (script des « élèves mous » : ils ne sont pas actifs et réagissent peu aux sollicitations. Ils participent peu). La réalisation en classe « *Les langues se délient, les réflexions sont pertinentes* » l'interrompt,

créant un décalage positif. La cassure est signalée par « *d'habitude* » et « *ça marche !!* », qui marque le contraste. La joie émerge donc : « *un super moment avec mes premières* », « *je ne savais plus où écrire sur le tableau ! :D* ». L'émoticône et les points d'exclamations multiples sont des indices paralinguistiques qui attestent de la joie.

La réussite des élèves, combinée au retour positif de la tutrice, déclenche la joie de Marie :

La joie : l'une de mes 2 secondes a fini les présentations de ses superhéros ; quel travail ! :) C'était agréable de travailler avec eux sur ce projet ! Ma tutrice était là, elle a passé un très bon moment m'a-t-elle dit :) À refaire :)

La ponctuation et les émoticônes laissent penser ici que la joie est déclenchée par le dépassement des scripts prototypiques, « le travail suffisamment bon des élèves » et « le retour suffisamment bon de la tutrice », élaborés par Marie. Celle-ci avait dû anticiper que les élèves allaient faire un « bon travail ». Or celui-ci a dû dépasser ses attentes, ce qui a satisfait la tutrice. Le cumul des deux a déclenché la joie de Marie.

La joie est également ressentie lorsque la PS parvient à allier vie professionnelle et familiale :

La joie : j'ai passé un moment avec ma fille mercredi après-midi ; c'était important pour moi car j'ai besoin de me sentir proche d'elle, de la voir grandir ; elle n'a que 2 ans...

L'« aide et le soutien » que l'institution (proviseure, tutrice, différents acteurs de la vie de l'établissement) apporte à Marie contribue à déclencher de la joie chez cette dernière.

Le soulagement : je n'ai pas réussi à corriger toutes mes copies avant la deadline (c'était hier à minuit et je me suis littéralement endormie sur mes copies, assise, le stylo à la main !) ; mes élèves ne pourront pas avoir le 2ème DST dans leur moyenne. :(Alors je vais voir le proviseur adjoint pour voir ce qu'il est possible de faire... La voilà qui me débloque Pronote¹⁶³ pour que je puisse "tranquillement le faire ce week-end... et surtout ce soir il faut que (je prenne) l'apéro"me dit-elle ! :)

Sur les 22 épisodes émotionnels décrits par Marie, 11 ont été partagés, 7 ne l'ont pas été. Nous n'avons pas d'information sur le partage éventuel de 3 épisodes. Marie a davantage partagé les émotions à valence négative que les émotions à valence positive, et parmi les 7 épisodes partagés, 3 avaient déclenché des émotions parentes de la colère.

Pour conclure, l'année de stage de Marie a été ponctuée par une majorité d'émotions à valence négative, et notamment beaucoup de fatigue due à une surcharge de travail. En revanche, elle

¹⁶³ Pronote : logiciel de gestion de vie scolaire

a également ressenti de la joie, première émotion sur le total exprimé. Ces résultats – hormis les épisodes émotionnels liés à sa situation de mère de famille – sont parfaitement conformes à ceux des PS des 4 cohortes.

8.3.1.2. Réponses au questionnaire en tant que T1

Marie a fait 12 entrées dans le questionnaire lors de sa première année de titularisation, soit 3 jours de plus que ces pairs. À la différence de la première année, sachant qu'elle n'écrivait plus sous l'anonymat de son pseudonyme, elle s'est parfois adressée directement à moi.

J'ai toujours des problèmes de gestion de temps et c'est souvent que je n'arrive pas à faire écrire les TE. Est-ce parce que la gestion de classe me prend trop de temps ? Ou que les TE sont trop longues ? Ou les élèves trop mous ? Ou que ma préparation ne s'inscrit pas dans les 55 minutes (enfin si on peut dire puisqu'il faut compter dans ces 55mn le changement de salle de la classe qui sort, l'arrivée de la classe suivante, son entrée en classe et l'appel...) ? **Tiens, je vais t'envoyer un email à ce sujet...**

Fierté : avec mes 4eA !! Quand je pense que c'est LA classe perturbatrice de tout le collège... c'est aussi la meilleure 4e en termes de résultats ! Nous sommes à 3 jours des conseils de classe et nous travaillons ! Oui, **tu lis bien**, nous travaillons encore et bien de surcroît. Je suis fière d'eux... et un peu de moi aussi. :)

Elle a également précisé dans la partie « commentaires » : « J'espère que mes réponses ne sont pas trop longues mais finalement tu es devenue ma confidente :). Les adresses directes ne sont pas rares dans le cadre des journaux de bord, comme le précise Guichon (2009).

On constate que Marie ressent toujours une majorité d'émotions à valence négative au quotidien et que leur taux est resté identique malgré la titularisation (61% en tant que PS et en tant que T1). L'autonomie – et donc l'absence de tutorat tant sur le terrain qu'en formation – est-elle vectrice de difficultés ?

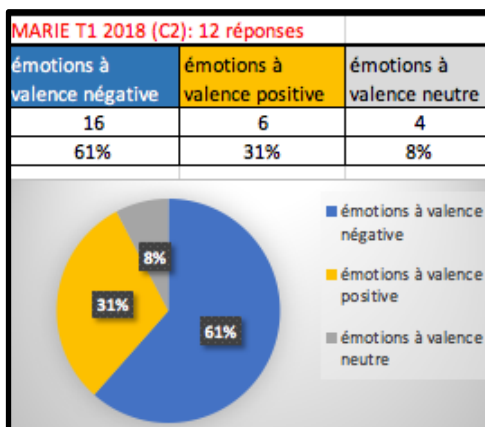


Figure 8.35. Ratio émotions à valence négative /positive de Marie, T1 de C2

Sur les 16 émotions à valence négative citées, les émotions parentes de la colère en représentent la moitié, ce qui indique que Marie T1 ressent davantage de colère que lorsqu'elle était PS.

MARIE T1 2018 (C2) : 12 réponses, 24 épisodes émotionnels, 26 émotions citées	
Sur 16 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère :	
Colère	4
Lassitude	2
Frustration	1
Agacement	1
TOTAL	8
représentent 8 (50%) des émotions à valence négative citées	

Tableau 8.49. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (T1 de C2) et ratio.

Sans surprise, le **comportement inadapté des élèves** est le déclencheur principal des émotions à valence négative (cf. annexe 26) et des émotions parentes de la colère de Marie, comme en atteste l'exemple suivant :

L'agacement : dans tous les sens du terme. J'ai du mal à supporter les 4e et plus généralement, le bruit. Je compte les jours jusqu'aux vacances, je suis impatiente face aux élèves indisciplinés, qui ne travaillent pas ou qui bavardent. Je m'irrite rapidement. J'ai du mal à garder mon sang froid.

Émotions parentes de la colère	Types de déclencheurs
	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
	Épisodes émotionnels en lien avec la formation

MARIE T1 2018 (C2) : 12 réponses, 24 épisodes émotionnels, 26 émotions	
Comportement inadapté des élèves	6
Contexte politique et décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2
"Mauvais cours"	2
Renoncement	1
TOTAL	11

Tableaux 8.50. Les déclencheurs des émotions parentes de la colère de Marie T1 de C2

Les décisions institutionnelles contribuent également à la colère et au mal-être :

Mais la colère que je ressens est moins tournée vers ces élèves finalement que les conditions de travail que je vis depuis la rentrée avec tous les niveaux quatrième en LV1 et deux classes à 33 et 34 par classe... qui est le fait de la direction.

On constate, comme c'était déjà évoqué dans l'e-JdBP de Dorine, que les groupes de langues vivantes étrangères¹⁶⁴ ont des effectifs pléthoriques difficiles à gérer pour les enseignants, novices de surcroît. Le script de l'« institution bienveillante » est rompu ce qui génère de la colère.





Le sentiment d'avoir donné un « **mauvais cours** » est présent dans la liste des déclencheurs et arrive en troisième position.

Si la joie était l'émotion la plus fréquemment citée par Marie lorsqu'elle était PS, la colère a maintenant la première place. On remarque dans le tableau ci-dessous que les émotions parentes de la joie sont peu nombreuses, et ne représentent que 4 des 7 émotions à valence positive citées, soit 4 émotions sur l'ensemble des 26 nommées par Marie.

MARIE T1 2018 (C2) : 12 réponses, 24 épisodes émotionnels, un total de 26 émotions	
Sur 7 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie :	
Joie	3
Fierté	1
TOTAL	4
représentent 4 des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.51. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (T1 de C2) et ratio.

La joie survient principalement lorsque les élèves s'impliquent dans les cours et se mettent au travail.

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
	Épisodes émotionnels en lien avec la formation initiale

¹⁶⁴ Afin de garder des classes hétérogènes, les équipes de direction des établissements choisissent souvent de répartir les élèves germanistes dans plusieurs classes plutôt que de les regrouper dans une seule. Ce choix a un impact sur les cours de LVE durant lesquels des élèves de classes différentes, mais étudiant la même langue, se retrouvent dans le même groupe. Ainsi deux classes de 25 élèves (effectif confortable) avec 8 élèves germanistes chacune, donneront lieu à 2 groupes de langue : un groupe de germanistes à 16 et un groupe d'anglicistes à 34, effectif pléthorique dénoncé par Dorine et Marie.

MARIE PS 2017 (C2) : 12 réponses, 24 épisodes émotionnels,	
Implication des élèves	3
« Bon cours »	1
Partage en formation	1
TOTAL	5

Tableau 8.52. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie de Marie PS de C2

La citation suivante :

Fierté : avec mes 4eA !! Quand je pense que c'est LA classe perturbatrice de tout le collège... c'est aussi la meilleure 4e en termes de résultats ! Nous sommes à 3 jours des conseils de classe et nous travaillons ! Oui, tu lis bien, nous travaillons encore et bien de surcroît. Je suis fière d'eux... et un peu de moi aussi. :)

Les scripts prototypiques de départ étaient pessimistes (script de « la classe la plus perturbatrice de tout le collège » – les élèves de cette classe ont des facilités et de bons résultats, mais ils sont très pénibles et perturbateurs, ce qui rend le travail difficile – et le script du « T1 pas suffisamment performant » qui n'arrive pas à mettre ses élèves au travail). La réalisation en classe « *Nous sommes à 3 jours des conseils de classe et nous travaillons ! Oui, tu lis bien, nous travaillons encore et bien de surcroît* » interrompt les deux scripts en créant un décalage positif. Ceci engendre la fierté que Marie ressent pour ses élèves et pour elles même car elle a réussi à les mettre au travail.

En tant que T1, Marie a peu partagé ses émotions avec son entourage (collègues, conjoint). En effet, sur les 24 épisodes émotionnels relatés, on ne trouve que 7 références au partage. On compte parmi les épisodes partagés, 6 épisodes donnant lieu à des émotions à valence négative et l'épisode générant la fierté, évoqué ci-dessus. On peut alors s'interroger sur ce constat. Est-ce une simple coïncidence, le nombre d'épisodes n'étant pas suffisamment important ? Est-ce le signe qu'une fois titularisés les enseignants s'autorisent moins à partager de peur d'être jugés par leurs pairs ? Ou suis-je devenue sa confidente privilégiée par le biais de ce questionnaire et ce partage lui suffit ?

Voyons dans quelle mesure les tendances observées se retrouvent dans le journal de bord de Marie.

8.3.2. Analyse du e-journal de bord pédagogique de Marie

Marie a tenu un e-JdBP ¹⁶⁵lorsqu'elle était PS en lycée, du 8 janvier au 25 mai 2018. Son journal, qui comprend 11612 mots, relate son quotidien souvent douloureux de PS avec un ton plutôt léger. Son e-JdBP a été analysé à l'aide d'outils différents : le logiciel Tropes et plus particulièrement avec le scénario EMOTAIX (Bannour & Piolat, 2008), la typologie des émotions et celles des déclencheurs, ainsi que le modèle de Plantin (2011) lorsque cela a été possible.

L'e-JdBP de Marie ne ressemble pas à celui de Cécilia ni à celui de Dorine dans lequel il n'y a pas de référence directe au lecteur. Le ton est donné dès les premières lignes par Marie qui évoque le contrat que nous avons passé qui lui permet de se livrer totalement et en toute confiance :

Voici la première page de mon journal. On pourrait dire qu'il s'agit là d'un journal intime où je vais me livrer totalement et ainsi jouer le jeu à fond. En retour, je sais que je peux compter sur cette discrétion dont vous nous avez assurée. Je vous fais confiance.

Marie écrit pour partager. Est-ce parce qu'elle est plus âgée et plus mûre que ses pairs ? Souhaite-elle établir une connivence avec moi car au moment où elle remplit son e-JdBP nous ne nous sommes jamais rencontrées ? Son récit est très vivant, parfois haut en couleur, ce qui correspond tout à fait à sa personnalité enjouée, comme nous le verrons lors de l'étude des extraits vidéos. Marie prend visiblement plaisir à divertir le lecteur, tout comme elle apprécie amuser ses élèves. Elle intègre à sa narration des outils linguistiques et paralinguistiques qui mettent en relief les émotions qu'elle décrit, et sur lesquels nous reviendrons.

8.3.2.1. Émotions à valence négative et colère

Lorsqu'on soumet l'e-JdBP de Marie à Tropes et plus précisément au scénario EMOTAIX, on obtient un état des lieux global du lexique des émotions présent. Sans surprise, les émotions à valence négative sont majoritaires¹⁶⁶, mais dans des proportions moindres que dans le questionnaire (53% contre 61%). Après recadrage manuel, on relève 215 références à

¹⁶⁵ L'intégralité de son e-JdBP se trouve en annexe 27.

¹⁶⁶ La liste de émotions à valence négative relevées par EMOTAIX est consultable en annexe 28.

des émotions à valence négative – soit 53% du total –, 188 références à des émotions à valence positive, soit 47%.

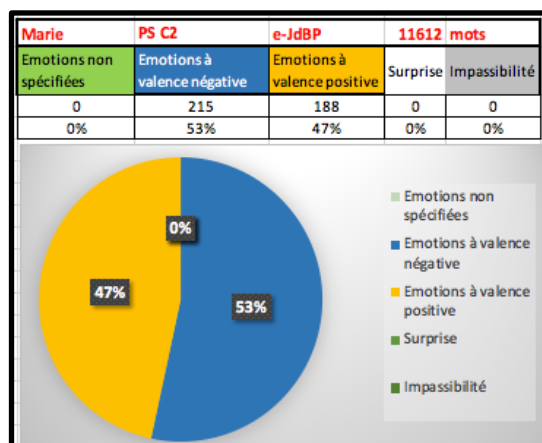


Figure 8.36. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdBP de Marie (PS C2)

Avant de nous intéresser aux émotions parentes de la colère, quelques points méritent d'être signalés. EMOTAIX signale 49 références au thème de la « fatigue ». En effet, dans son e-JdBP Marie se plaint fréquemment de fatigue voire d'épuisement. L'année de stage, durant laquelle elle doit concilier vie de famille, travail et formation, lui est particulièrement pénible. Les longs trajets pour aller en formation contribuent à sa fatigue tant physique que morale. Par ailleurs, 20 références correspondant à l'« inquiétude » sont également relevées. On constate dans le journal que Marie est souvent inquiète de ne pas réussir à atteindre les différents objectifs qui lui sont fixés par manque de temps comme on peut l'observer dans cet extrait :

Je corrige à plein tube depuis 10h20 ce matin et j'en ai encore pour quelques heures de correction et d'appréciation. Seulement à 13h00 j'ai un cours d'1h30 avec mes 1ères S3 et 2 heures de "trou" avant un autre cours de 16h30 à 17h30 avec mes 2ndes 9 cette fois. Pronote étant gelé à 18h00, je suis en grande panique, j'ai peur de ne pas finir à temps !

Les émotions parentes de la colère sont présentes à travers les 46 entrées dans le thème de la frustration, les 21 références au « déplaisir » et les 16 renvois à l'« insatisfaction ».

De nombreux points ne satisfont pas Marie dans son année de stage à l'instar du manque d'investissement de certains de ses pairs dans la formation (« *je suis dépitée par l'attitude de certaines personnes dans l'amphi qui se sont permises de parler pendant les présentations. Quel manque de respect ! Quand je pense que nous sommes censés porter des valeurs telles que le respect, l'esprit d'équipe, etc. auprès de nos élèves... je m'inquiète !* »), des mauvaises

conditions de travail auxquelles elle est confrontée à l'ESPE (« *Notre petit groupe a eu du mal à avancer ce matin, mais pas du fait de ma fatigue, plutôt parce que, comme d'habitude, nous trouvons difficile de se concentrer sur le TSNR dans une pièce bruyante et surpeuplée* »), ou de contenus de formation qui ne la satisfont pas (« *Honnêtement, je reste perplexe sur l'intérêt d'avoir participé à ce module* »). Le thème intermédiaire « agressivité » mène au thème spécifique « colère » dans lequel il n'y a qu'une occurrence. Marie est donc plus insatisfaite qu'en colère.

Si on comptabilise uniquement les noms des émotions citées par Marie en entête des 102 entrées qu'elle a faites dans son journal, tels des titres synthétisant les épisodes émotionnels – comme on peut le voir dans la capture d'écran ci-dessous –, on trouve 63 émotions à valence négative, soit un total de 48%, résultat inférieur aux 53% qu'EMOTAIX avait relevés.

Vendredi 25 mai 2018

8h30

Anxieuse

Aujourd'hui est une très grosse journée. C'est le dernier jour avant l'arrêt des notes des secondes, leurs conseils ayant lieu en début de semaine prochaine. Je dois encore faire terminer leur TF à mes 2ndes 6 (pendant la 1ère heure) et les évaluer à l'oral en POC pendant la 2ème heure. Je devrai ensuite rentrer toutes les notes et appréciations dans leur bulletin, sachant que Pronote sera verrouillée à minuit !

Les élèves arrivent un peu stressés car ils savent qu'ils ont perdu du temps mardi et que je n'étais pas contente. Encore une fois, je regrette le rythme de ce 3ème trimestre.

J'en ai parlé à : ma tutrice

Déception / résilience

J'évalue aussi les 2ndes 9 ce matin mais je sais qu'ils ne sont pas prêts. C'est une classe fragile qui a besoin de beaucoup d'attention et la réalisation de la TF a été assez compliquée pour certains groupes. Je suis un peu déçue de moi-même car j'aurais aimé entraîner tout le monde mais je réalise que, même avec la meilleure volonté, il faut accepter que certains élèves n'arrivent pas à rattraper des difficultés d'ordre linguistiques et syntaxique et que leur production ne soit pas à la hauteur de niveau requis en fin d'année. C'est comme ça, j'ai fait de mon mieux.

J'en ai parlé à : personne

11h30

Soulagée / satisfaite

Les 2ndes 6 m'ont rendu de très jolis travaux, c'est du bon travail. J'avais donné des sous-thèmes et des petits challenges grammaticaux à chaque groupe (par exemple : Earth before global warming / "used to", act now before it's too late / "should, have to, must", etc.) ; ils devaient écrire 2 strophes, choisir un titre et illustrer leur thématique. Finalement, tout le monde s'en est bien sorti ! Si je compare leurs productions avec celles des 2ndes 9, je réalise que je les ai vraiment poussés, mes 2ndes 6... mais ils avaient toutes les compétences nécessaires pour réussir, alors je ne regrette pas de l'avoir fait ! Plus important encore, je vois qu'ils sont fiers de leur travail et ça, ça vaut tout l'or du monde !)

J'en ai parlé à : personne

Figure 8.37. Capture d'écran de l'e-JdBP de Marie, PS C2

Cette différence peut s'expliquer car les deux modes de calcul ne prennent pas appui sur les mêmes données. Comme Piolat et Bannour (2008, pp. 20-21) le soulignent, EMOTAIX ne

s'en tient pas qu'aux seules émotions modales, mais il permet de « collecter les termes traduisant les différents états affectifs (humeurs, dispositions émotionnelles, postures interpersonnelles, émotions esthétiques) tels qu'ils sont définis par Bernard Rimé (2005) ou Klaus Scherer (2005) ». Comme pour l'analyse des questionnaires, seuls les noms d'émotions explicitement cités ont été comptabilisés ici, alors qu'EMOTAIX prend en compte l'intégralité du lexique exprimant une émotion. En revanche, on peut s'interroger sur la différence entre les 61% d'émotions à valence négative relevées avec le questionnaire dont le mode de calcul est identique, et les 48% recueillies dans l'analyse du e-JdBP. La période novembre-décembre, durant laquelle le questionnaire a été rempli, a-t-elle été plus difficile pour Marie que le reste de l'année ce qui expliquerait le plus grand nombre d'émotions à valence négative ? En effet, cette période hivernale concentre conseils de classe, réunions et évaluations à l'ESPE. La différence pourrait-elle venir du fait que le e-journal a été tenu sur une plus longue durée et qu'il comprend près de cinq fois plus d'épisodes émotionnels (102 contre 22 dans le questionnaire) ?

La fatigue arrive en tête des émotions à valence négative (cf. annexe 29) suivie en troisième position par l'épuisement, comme l'illustre cette citation :

Petite forme ce matin due à la fatigue accumulée ; cette année est très exigeante en termes d'énergie, d'investissement, de travail et de temps. Ayant une fille de 2,5 ans, je travaille principalement le soir quand elle est couchée (et le week-end pendant ses siestes, dont la durée raccourcit à vue d'œil...).

Les deux premiers déclencheurs des émotions à valence négative (cf. annexe 30) de Marie, soit « **événements privés entravant l'agir** » et « **surcharge de travail** », renvoient à l'épuisement physique et mental de Marie.

Tout comme Cécilia et Dorine, Marie a une granularité émotionnelle relativement développée. Elle utilise huit termes différents pour qualifier sa colère, de l'agacement à la rage, en modulant son intensité à l'aide de l'adjectif « légère ». Les émotions parentes de la colère ne représentent que 20,5% des émotions à valence négative citées par Marie.

Marie PS C2, e-JdBP 11612 mots, 127 émotions citées	
54 épisodes émotionnels négatifs cités, 63 émotions négatives nommées	
Sur 63 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Agacement	5
Contrariété	2
Frustration	1
Saturation	1
Légère contrariété	1

Colère	1
Légère frustration	1
Rage	1
TOTAL	13

représentent 20,5% des émotions à valence négatives citées

Tableau 8.53. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans l'e-JdBP de Marie (T1 de C2) et ratio.

Mise à part une occurrence de rage, les émotions citées ne sont pas très fortes en intensité. Cela peut venir du fait que Marie, PS dans un lycée d'une ville cossue de Seine-et-Marne, a des conditions de travail plus favorables que la majorité de ses pairs.

Le tableau suivant recense les déclencheurs de la colère, répartis selon le code couleur suivant :

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
- Épisodes émotionnels en lien avec la formation

Marie PS C2, e-JdBP, 11612 mots, 132 émotions citées	
54 épisodes émotionnels négatifs cités, 63 émotions négatives nommées	
Absence d'implication des élèves	5
Contexte politique et décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2
Surcharge de travail	2
Mauvaises conditions de travail	1
Doutes et questionnement	1
Événements privés entravant l'agir	1
Gestion difficile de l'imprévu	1
Comportement inadapté des élèves	1
Échec des élèves	1
Désaccord	1
TOTAL	16

Épisodes en lien avec les élèves	Épisodes en lien avec l'établissement /institution	Épisodes en lien avec l'enseignant lui-même	Épisodes en lien avec la formation initiale
7	4	3	2

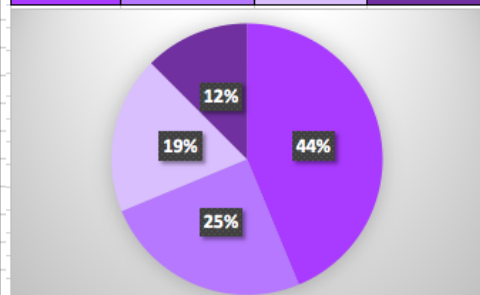


Tableau 8.54. Les déclencheurs de la colère cités dans l'e-JdBP de Marie de C2 et ratio

L'« **absence d'implication** » des élèves est le principal déclencheur de colère chez Marie qui cherche à les mettre au travail par tous les moyens :

Une heure plus tard et ils ont réussi à m'agacer. Clairement certains n'ont pas encore compris qu'ils étaient de retour à l'école et surtout, qu'on était maintenant au 2ème trimestre. Je les ai prévenus que j'allais "resserrer la vis" et que j'allais les interroger sur leurs leçons à chaque début de cours. Ça m'embête d'en passer par là mais si c'est la seule solution pour qu'ils travaillent.

8.3.2.2. Colère et scripts prototypiques

Tout comme c'était le cas pour Cécilia et Dorine, la colère émerge lorsqu'une situation ne se passe pas comme Marie l'avait imaginée préalablement. Il y a alors inadéquation et donc décalage négatif entre le script prototypique envisagé et la réalisation effective dans l'établissement. Les scripts prototypiques suivants ont été reconstitués à partir de l'étude des épisodes émotionnels ou « réalisations ».

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script des « élèves suffisamment respectueux des règles ». Ces élèves se conforment aux règles de vie de classe fixées par leur enseignante. Ils ne sont pas en retard, ne provoquent pas leur professeur en racontant des mensonges.</p> <p>Script du « prof stagiaire suffisamment bon ». Le PS suffisamment bon sait gérer sa classe et se faire respecter. Il n'a pas recours à l'exclusion de classe.</p>	<p>En colère Ce qui devait arriver est arrivé. J'ai exclu 2 élèves qui sont arrivés délibérément 15 minutes en retard en prétendant avoir attendu devant une salle au RDC que nous n'occupons plus depuis les vacances de la Toussaint ! L'un des élèves est décrocheur et l'autre... influençable ;(Je les envoie à la vie scolaire avec un travail mais cela me contrarie énormément. Je n'ai pas envie de les expulser de mon cours car ce n'est pas comme ça qu'ils apprendront, mais en même temps, la situation va se dégrader (ils me "cherchent" depuis un moment...) si je ne prends pas le taureau par les cornes.</p>	<p>L'émotion « colère » est nommée explicitement. Elle est <u>manifestée linguistiquement et paralinguistiquement</u> : *Usage de points de suspension, d'un point d'exclamation « [...] devant une salle au RDC que nous n'occupons plus depuis les vacances de la Toussaint ! » *Expression familière exprimant le conflit : "ils me cherchent". "cela me contrarie énormément. » *Introduction d'un émoticône rappelant l'émotion « colère » « L'un des élèves est décrocheur et l'autre... influençable ;(» On peut recourir au diagnostic empathique : deux élèves en retard sont exclus du cours. Marie est en colère d'avoir mis à exécution un geste professionnel inévitable si elle veut garder autorité dans sa classe mais qui ne correspond pas à ses aspirations. Prise de décision qui ne convient pas.</p> <p><u>L'émotion "colère" est argumentée :</u> "arrivés délibérément 15 minutes en retard en prétendant avoir attendu devant une salle au RDC que nous n'occupons plus depuis les vacances de la Toussaint ! L'un des élèves est décrocheur et l'autre... influençable ;(". L'émotion "culpabilité" n'est pas mentionnée mais elle est présente en filigrane : "Je n'ai pas envie de les expulser de mon cours car ce n'est pas comme ça qu'ils apprendront, mais en même temps, la situation va se dégrader (ils me "cherchent" depuis un moment...) si je ne prends pas le taureau par les cornes" = je n'ai pas le choix, je suis obligée de prendre une décision qui ne plaît pas.</p> <p>Les deux scripts sont interrompus. Le décalage est négatif car cela ne se passe pas comme prévu dans le script, mais moins bien. La colère est donc déclenchée.</p>

<p>Script de « l'institution bienveillante » : L'institution bienveillante offre aux étudiants des bonnes conditions de travail (salles disponibles, prises électriques, places de parking). Les étudiants ne sont pas convoqués par le PAF¹⁶⁷ les jours de formation ESPE.</p>	<p>Agacement Ce matin nous sommes à l'ESPE de Torcy et nous "travaillons" sur le TSNR¹⁶⁸. Si j'ai mis "travaillons" entre guillemets, c'est parce qu'en réalité, nous n'avons toujours pas commencé de travailler ! Pourtant nous sommes arrivées à l'heure (je fais du co-voiturage avec une collègue stagiaire) et nous avons pu nous garer, ô bonheur ! dans le parking de l'ESPE. Le problème c'est que nous sommes 4 dans notre groupe de travail mais 2 manquent à l'appel : la 1ère a été convoquée à une formation obligatoire dans le cadre du PAF et l'autre... semble s'être perdue dans les locaux. Il faut dire que les conditions ne sont pas réunies pour travailler... Toutes les salles de Torcy (je dis bien toutes !) sont prises pour des entretiens (nous nous sommes fait "remercier" d'une salle qui semblait disponible par un formateur) et il ne reste plus une place disponible à la bibliothèque ! Moralité, il est 10h00 et nous errons toujours à la recherche d'un endroit où travailler. Nous terminons à la cafétéria, assises dans le plus grand inconfort pour que nos ordinateurs puissent profiter à tour de rôle de la seule prise disponible. Honnêtement, après 1h40 de route pour venir à l'ESPE, j'ai la désagréable sensation de perdre mon temps. :(</p>	<p>L'émotion « agacement » n'est pas explicitement nommée mais on peut la retrouver grâce au diagnostic empathique : Marie qui met déjà 1h40 pour venir en formation ne trouve pas de salle pour travailler avec son groupe. Par ailleurs 2 personnes de son groupe sont absentes.</p> <p>L'émotion est <u>jouée linguistiquement</u> :</p> <p>*Tout d'abord avec la ponctuation :</p> <p>-points d'exclamation : « Si j'ai mis "travaillons" entre guillemets, c'est parce qu'en réalité, nous n'avons toujours pas commencé de travailler ! », « ô bonheur ! », « et il ne reste plus une place disponible à la bibliothèque ! »</p> <p>-points de suspension : « et l'autre... semble s'être perdue dans les locaux », « Il faut dire que les conditions ne sont pas réunies pour travailler... »</p> <p>-mise entre parenthèses pour faire des commentaires : (je dis bien toutes !), (nous nous sommes fait "remercier" d'une salle qui semblait disponible par un formateur).</p> <p>-mise entre guillemets de « travailler », et de « remercier » pour insister sur la dimension ironique</p> <p>*Usage de technique rhétorique :</p> <p>-l'ironie avec l'exclamation : « ô bonheur ! »</p> <p>Choix de certains termes qui accentuent le côté désagréable de la situation : « moralité », « errer », « le plus grand inconfort »</p> <p><u>L'émotion est argumentée</u> : « la première fois seulement aujourd'hui » et « en me donnant une liste de choses à rectifier pour moins de 2 semaines avant l'inspection » montrent que la tutrice a failli aux attentes de sa mission.</p> <p>Recours à un émoticône pour rappeler l'émotion « agacement » « ;(»</p> <p>Script interrompu et décalage négatif => agacement</p>
---	---	---

Tableau 8.55. Scripts prototypiques et colère dans le e-JdB de Marie

Si les émotions à valence négative occupent une grande part du quotidien de Marie, les émotions positives, et plus particulièrement la joie sont également présentes.

¹⁶⁷ PAF : Plan Académique de Formation

¹⁶⁸ TSNR : Travail Scientifique de Nature Réflexive que les enseignants stagiaires doivent réaliser en groupe.

8.3.2.3. Émotions à valence positive et joie

EMOTAIX recense 188 émotions à valence positive, soit 47% de l'ensemble des émotions (cf. annexe 31). Le thème « bien-être » représente 49% du total des émotions à valence positive. Sur l'ensemble, 44 références sont faites à la « satisfaction », et 16 au « bonheur ». Marie est donc une enseignante heureuse, même si elle est très fatiguée. Dans le champ « affection », on relève des occurrences en lien avec les thèmes « amour », « admiration » et « désir ». Ceci souligne la motivation présente dans le quotidien de Marie. Celle-ci fait preuve d'enthousiasme avec ses élèves, ainsi qu'en formation :

Ravie de retrouver ma classe “chouchou” de 1ère S3 (j’imagine que tous les profs en ont une...?) et nous recommençons les cours en continuant tranquillement notre séquence sur Gene Ethics, qu’ils ont relativement bien gardés en mémoire, compte tenu que l’on ne s’est finalement pas vu depuis 3 semaines !

Oh là là qu’est-ce qu’on s’amuse, c’est GÉNIAL cette journée !! On est parti comme des bombes avec plein d’idées en tête, on travaille hyper bien ensemble, l’ambiance est bonne et on rigole ! J’adore travailler dans ces conditions et notre projet tient vraiment la route. Ça fait vraiment plaisir. Je pense être vraiment au point sur les escape games à l’issue de cette journée et j’ai vraiment l’envie et l’objectif d’en mettre un en place l’année prochaine... Il faudra “juste” que je trouve la/le prof de maths pour être mon binôme !! Surtout que le prof de français du lycée XX qui m’avait proposé de faire un escape game semble débordé en ce moment et le projet stagne. Je ne pense pas qu’on aura le temps de l’organiser avant la fin de l’année. Du coup, ça me rebooste parce que c’est vrai que c’était une petite frustration pour moi de ce côté-là... Allez hop ! Aux oubliettes la frustration, c’est l’excitation qui a pris la place !! Quoi ??? Il faut déjà aller manger ??? Oh non... moi j’veux continuer !!! Je me sens comme une vraie gamine, hihhi :D :D

Lorsqu'on comptabilise uniquement les noms d'émotions que Marie a placés en entête des épisodes qu'elle relate, on trouve 66 émotions à valence positive, soit 50% :

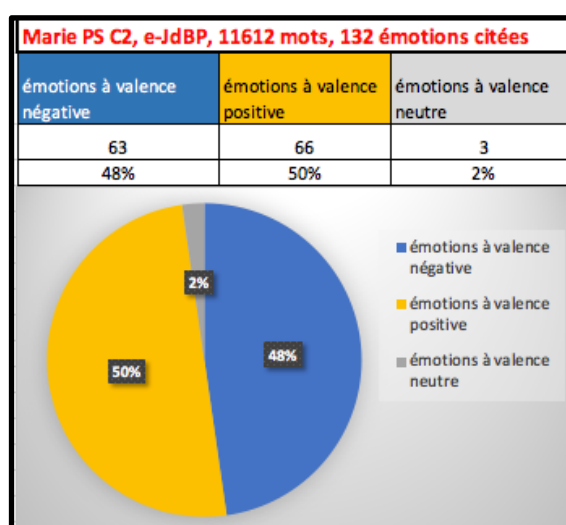


Figure 8.38. Ratio émotions à valence négative/positive/neutre dans l'e-JdBP de Marie PS C2

Les émotions à valence positive recensées dans l'E-JdBP de Marie sont consultables en annexe 32. À la différence de ses pairs, la joie n'est pas la première émotion à valence positive recensée dans le journal de Marie. Elle se dit principalement « contente » au quotidien, comme on peut l'observer dans cet exemple.

Contente

Nous avançons à bonne vitesse avec les 1ères L3 en LÉLÉ sur la séquence “The Writer in His/Her Time” et les élèves font des progrès en lecture et en analyse. Je suis assez contente car quand on m'a appris que je devais assurer un cours de LÉLÉ en début d'année, j'étais un peu paniquée. Je ne savais absolument pas par quel bout le prendre ni par quoi commencer mais aujourd'hui, je sens que je maîtrise mieux la LÉLÉ¹⁶⁹ et je prends même du plaisir à l'enseigner.

On constate qu'elle n'hésite pas à graduer les émotions parentes de la joie en utilisant des adverbes ou des expressions d'intensité, ce qui lui permet de disposer d'un large registre. Elle se dit « assez contente », « un tantinet fière », « plutôt satisfaite », « je suis vraiment aux anges », « très joyeuse ».

Marie PS C2, e-JdBP 11612 mots, 132 émotions citées	
52 épisodes émotionnels positifs cités, 66 émotions positives nommées	
Sur 66 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie	
Contentement	11
Soulagement	6
Joie	5
Satisfaction	4
Grande joie	4
Fierté	4
Excitation	2
Ravisement	1
Affection	1
TOTAL	38
Représentent 57,6% des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.56. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à l'e-JdBP de Marie (T1 de C2) et ratio.

L'étude du e-JdBP de Marie montre qu'elle ressent des émotions de la famille de la joie pour des raisons très variées.

¹⁶⁹ LÉLÉ : Littérature étrangère en langue étrangère
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/00/4/RESS_LV_cycle_terminal_LELE_anglais_316004.pdf

Rappel du code couleur :

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même
- Épisodes émotionnels en lien avec la formation

Marie PS C2, e-JdBP 11612 mots, 132 émotions citées		Episodes émotionnels en lien avec les élèves	Episodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution	Episodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même	Episodes émotionnels en lien avec la formation				
52 épisodes émotionnels positifs cités, 66 émotions positives nommées									
Implication des élèves	9	16 40%	2 4%	21 31%	13 25%				
Apports et soutien en formation	7								
"Bon cours"	7								
Réussite des élèves	7								
Conscience de sa progression	6								
Implication en formation	4								
Conscience de sa posture d'enseignant	4								
Événements privés contribuant à l'agir (ou sans lien avec l'agir)	2								
Partage en formation	1								
Réussite en formation	1								
Détermination	1								
Travail accompli	1								
Aide et soutien dans l'établissement	1								
Partage dans l'établissement	1								
TOTAL	52								

Tableau 8.57. Les déclencheurs de la joie cités dans l'e-JdBP de Marie de C2 et ratio

Elle ressent principalement de la joie lorsque ses élèves sont impliqués dans son cours et qu'ils sont en réussite :

Contente / positivement surprise

Ouf ! La CO s'est bien passée ! Ils ont été force de proposition, ont formulé des hypothèses pertinentes et ont compris énormément de choses dès la 1ère écoute. À tel point que je n'ai pas eu le temps de faire de TE mais tant pis, au moins ils s'étaient réveillés ! Je ferai la TE lundi après le récap'. Plusieurs collègues stagiaires m'ont dit que ça leur arrivait encore régulièrement de manquer de temps... alors je reste confiante.

Je termine mon cours avec les 1ères S qui s'est bien passé ; cette classe est décidément au travail, elle a envie d'apprendre et de progresser. Je vois d'ailleurs des élèves qui ont déjà fait des progrès notables à l'oral depuis le début de la séquence que j'ai essentiellement consacrée à la POC et à la POI. Ils "tentent" des choses et osent prendre des risques, je suis fière d'eux et des efforts fournis.

À la différence de Cécilia et de Dorine, Marie a souvent mentionné sa formation initiale comme source d'émotions à valence positive, et notamment de joie, dans son e-JdB.

J'ai vraiment plaisir à faire ces AP¹⁷⁰ ; les formateurs sont pertinents, sympas mais pointus rigoureux. J'apprends et moi j'adore ça, apprendre. En plus c'est du concret, donc quand je repars, j'ai 1h30 de route (ou plus si affinités...) mais je suis toujours "nourrie", avec de vraies pistes à expérimenter en classe.

Ceci vient sans doute du fait, qu'étant en reconversion professionnelle, elle a conscience de l'atout que représente cette formation que ses pairs, plus jeunes et qui n'ont pas interrompu leur cursus universitaire, ont parfois l'impression de subir :

Encore une journée riche et sympathique passée à l'ESPE. Seul bémol : j'ai entendu quelques réflexions au sein du groupe pendant l'après-midi de TSNR, concernant plus particulièrement le rythme des évaluations "constantes" et l'encadrement et le contenu des cours "insuffisants". Je pense que ces personnes ne réalisent pas la chance qu'elles ont d'être payées pour être en formation. Que cette formation vous donne ce qu'elle reçoit. Il ne s'agit pas d'attendre passivement qu'on nous gave comme des oies. Il faut travailler. Il faut réfléchir. Il faut s'investir.

Prendre conscience de ses avancées et de sa progression lui apporte également de la joie. Elle se sent progresser en formation, dans la conception de séquence didactique avec ses pairs :

Soulagée/un tantinet fière

We made it!!! Et en plus, je trouve que notre travail est plutôt pas mal :) J'ai hâte de faire cette séquence avec mes 1ères S3 vendredi (sur Gene Ethics). Ça fait tellement plaisir de travailler avec mon groupe, on est vraiment soudée. **Et puis je sens que je percute beaucoup plus vite qu'avant.** Même si certains termes "techniques" m'échappent encore (je n'ai pas fait de MEEF2), **je me suis rendu compte que, pendant la réflexion commune, j'avais souvent les idées/concepts...** Et du coup mes collègues (qui sont en renouvellement) me fournissent les termes manquants. On s'enrichit mutuellement quoi... :)

Elle est également consciente du lien entre ses progrès en didactique et leur impact sur la mise en œuvre pédagogique en classe, ce qui a un effet sur la réussite de ses élèves :

Je termine la journée sur les rotules mais je suis satisfaite. J'ai **comme eu un déclic depuis début/mi-février** (certainement suite aux conseils prodigués par lors de ma visite conseil) ; je parle moins et les élèves parlent plus du coup. Et puis je "déroule" ma séquence, séance après séance (même si j'ai encore parfois des problèmes de gestion de temps...) de façon plus fluide. Le travail en classe s'en ressent positivement. Je suis vraiment contente de ça, aussi pour moi que pour mes élèves.

¹⁷⁰ Séance d'AP : séance d'analyse des pratiques professionnelles

8.3.2.4. Joie et scripts prototypiques

À l’instar de ce que nous avons déjà constaté chez Cécilia et Dorine, les émotions parentes de la joie de Marie émergent lorsqu’il y a adéquation – soit décalage zéro – entre le script prototypique et la réalisation effective.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script du « cours suffisamment bon » : le cours est perfectible mais il intéresse les élèves et satisfait la tutrice.</p> <p>Script de la « tutrice satisfaite » : la tutrice trouve que le cours de la PS atteint les objectifs qu’elle a fixés. Les élèves sont productifs.</p> <p>Script de la « PS suffisamment performante » : la PS fait un cours qui intéresse les élèves, elle atteint ses objectifs. Sa tutrice est satisfaite du cours qu’elle observe.</p>	<p>Soulagement.</p> <p>Mission accomplie, même si je n’ai pas réussi à faire tout ce que je voulais (je n’ai pas eu le temps de faire la TE...), j’ai senti que cette nouvelle séquence sur “Green Art” les avait intéressés. Ma tutrice m’a d’ailleurs dit qu’elle trouvait que les élèves avaient été très productifs, qu’ils avaient plein de choses à dire.</p>	<p>L’émotion « soulagement » est explicitement nommée.</p> <p>Elle est jouée linguistiquement avec l’expression « mission accomplie » qui indique que l’objectif est globalement atteint. L’émotion est argumentée : la séance aurait pu être meilleure (« je n’ai pas réussi à faire tout ce que je voulais (je n’ai pas eu le temps de faire la TE... »), mais la « mission » est « accomplie » car les élèves ont été intéressés, ont été « très productifs », « avaient plein de choses à dire », ce qui satisfait la tutrice.</p> <p>Décalage zéro, adéquation entre les scripts prototypiques et la réalisation = soulagement</p>
<p>Script de la « formation suffisamment bonne » : les cours sont clairs, structurés, pertinents, axés sur le terrain. Ils permettent de progresser. Les formateurs sont performants et les pairs stagiaires impliqués.</p>	<p>Réconfortée, contente</p> <p>Au moins j’ai pas perdu mon temps. J’aime les cours que nous suivons en ce moment : clairs, structurés, pertinents et très axés terrain. Ils m’ont permis de progresser dans ma pratique au quotidien et d’y voir vraiment plus clair sur ce qui est attendu de nous sur le plan didactique. Je trouve ces cours personnellement très enrichissants et la formatrice particulièrement pointue. Par ailleurs je fais partie d’un petit groupe très soudé : nous travaillons quasiment toujours ensemble, nous avons la même façon de penser, de se remettre en question et de toujours chercher à s’améliorer. Alors même si la journée a mal commencé et que j’étais très “bougon”, ça vaut le coup d’être là :)</p>	<p>Les émotions sont explicitement nommées : « réconfortée, contente ».</p> <p>Le soulagement est joué linguistiquement avec la première phrase (« Au moins j’ai pas perdu mon temps ») et la phrase de clôture (« Alors même si la journée a mal commencé et que j’étais très “bougon”, ça vaut le coup d’être là :) »). Le contentement est joué par l’énumération d’adjectifs à connotation positive (clairs, structurés, pertinent, enrichissants, pointus...) et la présence de l’intensifieur « très ».</p> <p>L’émotion est jouée paralinguistiquement : l’émoticône « :) » termine la citation en symbolisant l’émotion de départ : contente.</p> <p>Les émotions sont argumentées.</p> <p>Le soulagement est argumenté : « Au moins j’ai pas perdu mon temps », « ça vaut le coup d’être là :) »</p> <p>Le contentement est argumenté par « J’aime les cours que nous suivons en ce moment » et « par ailleurs je fais partie d’un petit groupe très soudé ». Chacun de ces arguments sont suivis d’une énumération de sous-arguments.</p> <p>Il y a ici adéquation entre les attentes de Marie en termes de formation, et donc avec le script prototypique de « la formation suffisamment bonne » et la réalisation = « réconfortée et contente »</p>

Tableau 8.58. Scripts prototypiques et joie dans l’e-JdBP de Marie PS de C2. Cas d’adéquation script/réalisation

Comme chez ses pairs, la joie émerge également lorsqu'il y a un décalage positif entre le script prototypique et la réalisation. Il peut tout d'abord s'agir de l'interruption d'un script plutôt pessimiste :

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script pessimiste « le cours de rentrée pas suffisamment bon » Le cours ne se passe pas bien, les élèves sont agités, se mettent au travail lentement, ne participent pas.</p> <p>Script pessimiste de « la classe de 2^{nde} 9 » : cette classe ne travaille pas aussi bien que la 2^{nde}6. Elle a toujours du mal à se mettre au travail. Les élèves sont moins motivés que ceux de la 2^{nde}6</p>	<p>Surprise positive, contente : Je m'attendais à ce que la rentrée avec les 2^{nde} 9 soit un peu dissipée, étant donné que cette classe a toujours du mal à se mettre au travail, mais le cours s'est très bien passé, au contraire de la 2^{nde} 6, les élèves étaient motivés et ont bien participé à l'oral. Nous commençons à avancer plus vite qu'avec mon autre seconde ! :)</p>	<p>Les émotions sont explicitement nommées : « surprise positive, contente ». Elles sont jouées linguistiquement avec « s'est bien passé ». La surprise positive est jouée par l'expression du contraste et donc avec : « Je m'attendais à ce » associé à « mais le cours s'est bien passé ». Le fait d'être contente est joué linguistiquement et paralinguistiquement avec la phrase exclamative : « Nous commençons à avancer plus vite qu'avec mon autre seconde ! :) » et la présence de l'émoticône « :) » qui symbolise l'émotion. Les émotions sont argumentées : la surprise est argumentée par le contraste entre le profil des deux classes et le résultat final « mais le cours s'est très bien passé, au contraire de la 2^{nde}6 ». Marie argumente son contentement : « le cours s'est très bien passé », « les élèves étaient motivés et ont bien participé à l'oral. Nous commençons à avancer plus vite qu'avec mon autre seconde ! :) »</p> <p>Les scripts prototypiques étaient pessimistes Le curseur de départ est en position négative. La réalisation interrompt le script. Le décalage est positif déclenche les émotions surprise positive et contentement.</p>

Tableau 8.59. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de décalage script pessimiste /réalisation

La joie peut émerger lorsque le script de départ est dépassé et que la réalisation va au-delà de ce qui était espéré.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script des « bons élèves » : les bons élèves s'investissent et font le travail demandé. Ils atteignent les objectifs fixés par le professeur.</p>	<p>Fierté/grande joie Deuxième cours avec mes 1ères S cette fois. On bosse sur les réseaux sociaux en ce moment. Je leur ai demandé de se mettre en groupes de 5 (donc 7 groupes puisqu'ils sont 35), de faire des recherches sur un réseau social en particulier (ils ont choisi : Twitter, Facebook, Instagram, Snapchat, LinkedIn, Youtube et Flickr) et de réaliser une présentation Powerpoint qu'ils présenteront en classe. Oh là là...! Le niveau des présentations !!! Ils se sont donnés à fond ! Pour chaque groupe, j'ai un</p>	<p>Les émotions sont explicitement nommées « fierté/grande joie » Elles sont jouées linguistiquement et paralinguistiquement. *Interjections, exclamations, points d'exclamation multiples : <i>Oh la la...! Le niveau des présentations !!! Ils se sont donnés à fond !</i> *Expression « fière comme une baraque à frites » *Références aux manifestations corporelles de la joie: "I've got chills, they're multiplying, and I'm losing control, 'cause the power you're supplying, it's electrifying!!!" (Source:</p>

	<p>10/10 au niveau du respect des consignes : concept du réseau social, histoire de sa création (qui, quand, où, pourquoi), son développement, l'image qu'on en a aujourd'hui et la personnalité qui le représente particulièrement. Il y a même un groupe qui m'a fait le lien avec les notions du programme. En prix Bonux ! Je l'avais même pas demandé. Me voilà, fière comme une "baraque à frites" à les écouter me parler de "spaces and exchanges", "places and forms of power" et "the idea of progress"... "I've got chills, they're multiplying, and I'm losing control, 'cause the power you're supplying, it's electrifying!!!" (Source: Grease) Je retiens ma p'tite larme mais je suis émue par le cadeau qu'ils m'offrent... et qu'ils s'offrent à eux-mêmes au passage, car c'est bien ça le plus important.</p>	<p>Grease) Je retiens ma p'tite larme le cadeau qu'ils m'offrent... et qu'ils s'offrent à eux-mêmes au passage, car c'est bien ça le plus important".</p> <p>Les émotions sont argumentées : *Énumération des points de la consigne respectés pour justifier la note de 10/10 et l'émotion. « <i>Pour chaque groupe, j'ai un 10/10 au niveau du respect des consignes : concept du réseau social, histoire de sa création (qui, quand, où, pourquoi), son développement, l'image qu'on en a aujourd'hui et la personnalité qui le représente particulièrement.</i></p> <p>*présentation du dépassement : «Il y a même un groupe qui m'a fait le lien avec les notions du programme. En prix Bonux ! Je l'avais même pas demandé »</p> <p>Décalage positif, le script est dépassé car les élèves sont allés beaucoup plus loin que ce qui était prévu => fierté, grande joie</p>
<p>Script des « bons élèves » : les bons élèves s'investissent et font le travail demandé. Ils atteignent les objectifs fixés par le professeur.</p>	<p>Joie J'ai réussi à avoir l'assistante de langue qui vient de l'Idaho pour mes lères S. Elle est très courtisée par les autres profs et j'ai réussi à négocier qu'elle vienne 1 semaine sur 2 assister à ce cours. Je me doutais bien qu'ils seraient contents mais l'accueil des élèves pour Mary Kate est allé au-delà de mes espérances. C'était un beau moment de partage et d'échange, les élèves ont posé beaucoup de questions, dont plusieurs en lien avec le thème de la séquence (réseaux sociaux).</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée. Elle est jouée linguistiquement : « Je me doutais bien qu'ils seraient contents mais l'accueil des élèves pour Mary Kate est allé au-delà de mes espérances. ». Utilisation de l'adjectif « beau », de l'adverbe « beaucoup ».</p> <p>L'émotion est argumentée : les élèves ont été actifs et ont posé des questions en lien avec le cours. « C'était un beau moment de partage et d'échange, les élèves ont posé beaucoup de questions, dont plusieurs en lien avec le thème de la séquence (réseaux sociaux) »</p> <p>Le script de départ est dépassé car les élèves ont réagi « au-delà des espérances » de Marie => joie</p>

<p>Script du « cours de LELE suffisamment bon » : les élèves participent, leurs productions sont intéressantes.</p> <p>Script de la « PS suffisamment performante » : la PS fait un cours de LELE qui intéresse les élèves, elle les amène à faire des analyses intéressantes et atteint ses objectifs.</p>	<p>Joie</p> <p>Je pense que je viens de faire le meilleur cours de LELE depuis le début de l'année. Nous travaillons sur "The Writer in His/Her Time". Nous venons de terminer l'étude de <i>Death of a Salesman</i> d'Arthur Miller et avons commencé celle de <i>The Grapes of Wrath</i> de John Steinbeck. Les élèves semblent avoir enfin le déclic en LELE : les échanges sont plus riches qu'aux 2 premiers trimestres, les réflexions et l'analyse générale du thème pertinentes. Je suis vraiment aux anges et j'ai hâte d'être à vendredi prochain... Je vous avoue que c'est la 1ère fois que je ressens ça de l'année en LELE.</p>	<p>L'émotion « joie » est explicitement nommée. Elle est jouée linguistiquement :</p> <p>*Évaluation positive du cours :</p> <p>-Superlatif : « <i>le meilleur cours de LELE depuis le début de l'année</i> »,</p> <p>-Adjectifs « riches », usage d'adjectifs positifs : « riches », « pertinentes »</p> <p>-Comparatif de supériorité : « les échanges sont plus riches qu'aux 2 premiers trimestres »</p> <p>expression « être aux anges »</p> <p>*Impatience : « j'ai hâte d'être à vendredi prochain »</p> <p>*Connivence avec le lecteur : « Je vous avoue que c'est la 1ère fois que je ressens ça de l'année en LELE »</p> <p>L'émotion est argumentée : Les élèves fournissaient un bon travail, mais maintenant leur réflexion va beaucoup plus loin qu'avant : « <i>Les élèves semblent avoir enfin le déclic en LELE : les échanges sont plus riches qu'aux 2 premiers trimestres, les réflexions et l'analyse générale du thème pertinentes.</i> »</p> <p>Il y a un décalage entre les scripts et la réalisation. La attentes de Marie sont dépassés => joie</p>
---	---	--

Tableau 8.60. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de dépassement du script par la réalisation

8.3.2.5. Synthèse des indices linguistiques et paralinguistiques des émotions présents dans l'e-JdBP de Marie

On trouve dans l'e-JdB de Marie de nombreux indices linguistiques et paralinguistiques des émotions qu'on ne trouve pas ou qu'on observe dans une bien moindre proportion dans les e-JdBP des enseignants des autres études de cas. Le tableau ci-dessous en présente un recensement. La première colonne indique la nature de l'indice et la dernière précise à quelle(s) émotion(s) cet indice a été associé.

Nature des indices linguistiques et paralinguistiques des émotions	Indices linguistiques et paralinguistiques des émotions	Émotions inscrites dans l'e-IdB
Interjections	Hourra !	Épuisement => diagnostic empathique, ironie
	Oh là là !	Fierté /grande joie
	Ouh là là !	Légère contrariété
	Lol	Vigilance
	Argh	Déception
	Super !	Vigilance
	Grrrr....	Contrariété
	Boohoo ...	Tristesse
	Wow !	Joie
	Gloups !	Inquiétude
	Ouf !	Soulagement

	Argghhh	Diagnostic empathique : agacement
	Hihhi	Excitation
Reproduction du style oral pour partager les émotions (vers une contagion émotionnelle ?)		
Une approche oralisée du discours écrit		
⇒ Sons vocaliques signalés longs	Elle a compris O combien j'étais dans la « biiiiiiiiip »	Soulagement
	Surtout que la journée va être loooooongue ... étant donné que j'ai récupéré les DM des 1ères L3 hier soir et ce matin et que je dois tout corriger, puis remplir les appréciations dans les bulletins avant leur conseil de... ce soir !!	Fatigue
	! Une des journées les plus lonnnnnngggguuuueeees depuis la rentrée scolaire.	Frustration
	La journée va être trèèèèèèèè longue.	Epuisement
⇒ Accentuation caricaturale	Madaame, si c'est Animal Farm, on l'a fait l'année derniièèèèèèèèe !!!!!	Argumentation de la déception
⇒ Accentuation via l'usage de lettres capitales (=parler fort/crier)	Mais il est GENIAL ce prof !!!	Joie
	Les perdre d'ennui OU faire une pirouette cacahuète	Déception
	Je me suis sentie VRAIMENT mal	Honte / culpabilité
	Ils m'AGACENT !!	Contrariété
	(Les vacances n'ont clairement PAS été reposantes)	Argumentation de la joie
Construction syntaxique		
Phrases nominales, style relâché	Oh la la! Le niveau des présentations !!!	Fierté /grande joie
	Il y a même un groupe qui m'a fait le lien avec les notions du programme.	Fierté /grande joie
	En prix Bonux !	Fierté /grande joie
⇒ Absence de négation	Je l'avais même pas demandé	Fierté /grande joie
	"j'avais jamais donné de cours de ma vie avant septembre et je suis lauréate du 3ème concours !!!".	Soulagement / confiance
⇒ Contraction	Je retiens ma p'tite larme	Fierté /grande joie
	Une des 1 ^{ère} de couv' de ...Death of a Salesman !!	Déception
	À nous 5 on est les doigts d'la main :)	Grande joie
⇒ Ponctuation	Oh la la! Le niveau des présentations !!! Ils se sont donnés à fond !	Fierté /grande joie
• Points d'exclamation	En prix Bonux !	Fierté /grande joie
	Mais il est GENIAL ce prof !!!	Joie
	J'adore !	Joie
	O bonheur !	Joie
• Points de suspension	Cette fois je rentre en scène pour la 2nde9... ou devrai-je dire je rentre en piste car cette classe est, comment dire... telle la Cour des Miracles, comme les surnomme leur PP :(Vigilance
• Multiples signes de ponctuations	Mais il est GENIAL ce prof !!!	Joie
	On l'a fait l'année derniièèèèèèèèe !!!!!	Imitation du discours des élèves
	On va bosser !!	Soulagement / confiance
	Que faire ??	Diagnostic empathique : affolement
	Sur fond de "j'avais jamais donné de cours de ma vie avant septembre et je suis lauréate du 3ème concours !!!".	Soulagement / confiance
	Ils sont mous les 2ndes 6 !!! Que se passe-t-il ??	Légère contrariété / inquiétude

	Aux oubliettes la frustration, c'est l'excitation qui a pris la place !! Quoi ??? Il faut déjà aller manger ??? Oh non... moi j'veux continuer !!!	Excitation
⇒ Émoticônes	telle la Cour des Miracles, comme les surnomme leur PP :(Diagnostic empathique : peur, appréhension
	On va bosser !! :)	Soulagement / confiance
	Quel mauvais départ avec ce nouveau formateur :(Honte / culpabilité
	Je suis ravie, j'espère le retrouver la prochaine fois !:)	Joie
	Ma tutrice va m'aider :)	Confiance
	Le début de la fin de la Cour des Miracles en cours d'anglais ?? ;)	Surprise positive => plaisir
	Ahaha la bonne blague.:/	Doute
	A nous 5 on est les doigts d'la main :)	Grande joie
	L'un est décrocheur, l'autre ...influçable ;(Colère
	Tout s'est bien passé au final mais vous reconnaitrez que c'est quand même incroyable ;)	Diagnostic empathique : soulagement
	Les élèves sont (enfin !) au travail et ils progressent (presque ...) tous :	Joie
	[...] – je les ai une semaine sur deux :)	joie
	Je me sens comme une vraie gamine, hihhi :D :D	Excitation
[...] bref, encore un cadeau que les gamins me font et que je reçois le cœur grand ouvert <3 <3 <3	Affection	
(Auto)Citations	Euh.. tu m'as prise pour un cinéma ??? Allez hop, on se secoue les puces et on se remet au travail. Non mais je rêve... Attendez de rentrer dans la vie active on verra si vous êtes "crevés".	Agacement
	"Évitez les endroits poussiéreux, essayez de parler le moins possible pour reposer votre système ORL et reposez-vous."	Scepticisme /doute
Commentaires directs et apartés	Tout s'est bien passé au final mais vous reconnaitrez que c'est quand même incroyable ;)	Diagnostic empathique : soulagement
	[...] ce fichu DST imposé par l'établissement a lieu (encore !) jeudi.	Scepticisme /doute
	Les élèves sont (enfin !) au travail et ils progressent (presque ...) tous :	Joie
	Toutes les salles de Torcy (je dis bien toutes !)	Agacement
	[...] étant de nature très (trop ?) dynamique.	Agacement
	Du coup nous avons « un peu » (beaucoup) pris les rênes du projet [...]	Excitation
	Ravie de retrouver ma classe « chouhou » de 1 ^{ère} S3 (j'imagine que tous les profs en ont une ...?) [...]	Joie
	Après un moment d'adaptation, le test fonctionne : nous sommes tous (j'insiste sur le "tous" !) assis en cercle et tout le monde est au travail et concentré ! Quel bonheur ! Je suis vraiment contente et nous reproduirons l'expérience dès que l'occasion (supports de travail et temps) se présentera :)	Joie
	Nous avons même fait une belle TE (je me suis même demandée si elle n'était pas trop longue pour le coup ?).	Sérénité
Construction linguistique		
Choix du lexique : expressions familières	Ils se sont donnés à fond !	Fierté /grande joie
	Je retiens ma p'tite larme	Fierté /grande joie
	Elle a compris O combien j'étais dans la « biiiiiiiiip »	Soulagement

	Je serre les fesses dans l'attente de la fameuse alerte confinement	Anxiété
	On se secoue les puces	Agacement
	Ca m'a fait passer la « pilule » de ce matin	Soulagement
Humour et (auto)dérision	(ou plus si affinités...)	Diagnostic empathique : contrariété
	faire une pirouette cacahuète	Vigilance
	Cette fois je rentre en scène pour la 2nde9... ou devrai-je dire je rentre en piste car cette classe est, comment dire... telle la Cour des Miracles, comme les surnomme leur PP :(Vigilance
	(2 dys, 1 bipolaire, 2 décrocheurs, 4 redoublants qui pourraient retripler pour autant que je sache, 2 dépressives et 1 “serial killeuse” en herbe qui tue les souris dans son sac en cours de maths... super!) J'en ai parlé à : le PP de la 2nde9.	Vigilance
	Je serre les fesses dans l'attente de la fameuse alerte confinement	Anxiété
	Je suis un oeil de lynx qui détecte la moindre incartade, lol. Plus sérieusement, je les mets au travail très vite	Vigilance
	Allez hop ! Aux oubliettes la frustration, c'est l'excitation qui a pris la place !! Quoi ??? Il faut déjà aller manger ??? Oh non... moi j'veux continuer !!! Je me sens comme une vraie gamine, hihhi :D :D	Excitation
	Pour résumé : où est mon lit ?????	Epuisement
Choix du lexique : culture commune	Les perdre d'ennui OU faire une pirouette cacahouète	
	En prix Bonux !	Fierté / grande joie
	Je n'ai pas dit mon dernier mot, Jean-Pierre !	Contrariété
	Me voilà, fière comme une “baraque à frites” à les écouter me parler de “spaces and exchanges”, “places and forms of power” et “the idea	Fierté / grande joie
	Ce qui devait arriver est arrivé	Colère
	Incroyable mais vrai !	Surprise positive
	Si je ne prends pas le taureau par les cornes	Colère
	Comme on dit en italien : “chi va piano va sano” :)	Plutôt contente
Dimension pragmatique		
Alternance codique		
<i>Fonction : souhait de partager. Objectif relationnel-émotionnel : instaurer proximité et connivence</i>		
<i>Forme : Incises, changement de registre, utilisation d'expression figées</i>		
Intraphrastique : noms des notions au programme Extraphrastique : extrait d'une chanson (culture commune) dont les paroles correspondent aux émotions de Marie.	Me voilà, fière comme une “baraque à frites” à les écouter me parler de “ spaces and exchanges ”, “ places and forms of power ” et “ the idea of progress ”... “ I've got chills, they're multiplying, and I'm losing control, 'cause the power you're supplying, it's electrifying!!! ” (Source: Grease)	Fierté / grande joie
Parler bilingue, exclamation	Wow ! Mais il est GENIAL ce prof !!!	Joie
Parler bilingue, exclamation	Boohoo ... Dolores O'Riordan des Cranberries est décédée à l'âge de 46 ans aujourd'hui. Toutes mes idoles s'envolent les unes après les autres... R.I.P. Dolores.	Tristesse
Extraphrastique Partage	Tout ceci me fait penser à la citation d'Alexander Pope “ A man should never be ashamed to own that he has been in the wrong, which is but saying in otherday words that he is wiser today than he was yesterday. ” :)	Joie

Extraphrastique. figée	Expression	Comme on dit en italien : “chi va piano va sano” :)	Satisfaction
Intraphrastique didactique)	(terme	Je surveille mon TTT *comme l’huile sur le feu depuis que mon formateur-visiteur m’a demandé de travailler ce point et ça progresse *teacher talking time	Sérénité
Extraphrastique Connivence, partage		Ouf ! J’ai réussi à tout faire, appelez-moi Shiva. Maintenant je vais ramper jusqu’à ma voiture pour aller chercher ma fille chez la nounou... et recommencer une autre “journée” de travail !! Tiens, ça me fait penser à cette p’tite blague : <i>Friend: Are you getting enough sleep?</i> <i>Me: Sometimes when I sneeze, my eyes close.</i>	Soulagement, épuisement
Extraphrastique		Comme dirait Dean Martin : “Oh, the weather outside is frightful But the fire is so delightful And since we've no place to go Let it snow, let it snow, let it snow.” :)	Frustration
Extraphrastique (cri de joie spontané)		We made it!!! Et en plus je trouve que notre travail est plutôt pas mal :)	Soulagement /fierté
Intraphrastique (noms de oeuvres étudiées)		Nous travaillons sur “The Writer in His/Her Time” . Nous venons de terminer l’étude de Death of a Salesman d’Arthur Miller et avons commencé celle de “The Grapes of Wrath” de John Steinbeck.	Joie
Intraphrastique (références au programme)		J’avais donné des sous-thèmes et des petits challenges grammaticaux à chaque groupe (par exemple : Earth before global warming / “used to”, act now before it’s too late / “should, have to, must”, etc.)	Soulagement, satisfaction
Extraphrastique (citation de la trace écrite produite par les élèves)		Voici la TE que nous avons donc construite ensemble: <i>“On the mural, there is some BP oil, the same than (sic) in the two cartoons. The three documents show that BP oil endangers sea animals. The marine ecosystem is threatened by pollution, mostly by petrol oil. On the three documents, we can see signs of death: a skull, dead fish, dead corals, etc. The documents criticize the pollution of our planet by humans: oil spilling, waste dumped in the sea, deadly chemicals spread in the air. It is showing the human impacts on marine life. The three documents are made in order to alert people on different ecosystems that are being threatened with extinction.”</i> Je suis fière de leur travail, même si je sais que ce n’est pas parfait ; n’oublions pas que le PP de cette classe les surnomme “la Cour des Miracles” !	Fierté
Extraphrastique. commune	Culture	Mission accomplie. Veni, vidi, vici.	Paix
Intraphrastique. didactique	Terme	Nous établissons un recap ’ ensemble	Sérénité
Intraphrastique. commune	Culture	C’était une séance “light” ...	Fatigue
Intraphrastique. didactique	Terme	Surtout que j’ai réussi à faire baisser mon TTT * qui « battait tous les records » selon M. X ;) ! *teacher talking time	Sérénité

Intraphrastique. Nom de la séquence	Nous avançons à bonne vitesse avec les lères L3 en LELE sur la séquence « The Writer in His/Her Time »	Satisfaction
Intraphrastique. Nom de la séquence	La séquence sur « Gene Ethics » continue de fonctionner comme je l’espérais	Sérénité

Tableau 8.61. Indices linguistiques et paralinguistiques des émotions recensés dans l’e-JdBP de Marie, PS C2

8.3.2.6. Marie et le partage des émotions

Sur l’ensemble des épisodes relatés dans son journal, on constate que Marie écrit en avoir uniquement partagé 46, ce qui représente 45% du total. Ceci corrobore la tendance décelée dans les résultats du questionnaire.

Marie PS C2 e-JdBP 11612 mots, 132 émotions citées		
Partage des épisodes émotionnels	Nombre d’occurrences	%
OUI	46	45%
NON	56	55%
Total	102	100%

Tableau 8.62. Partage des épisodes émotionnels cités par Marie dans son e-JdBP

Ce pourcentage est très en deçà de la moyenne de 52% des PS de sa cohorte ou de celui des quatre cohortes (pour rappel 54,5%). Marie fournit à plusieurs reprises des explications à cette tendance : « J’en ai parlé à : personne (pas le temps !) », J’en ai parlé à : personne (pas le temps ! bis), J’en ai parlé à : personne (trop fatiguée !) ». L’année de formation initiale de Marie semble être une course éreintante contre la montre qui ne lui permet pas de prendre du temps pour partager ses épisodes émotionnels.

8.3.3. Analyse d’extraits de situations de cours déclenchant la colère

Nous présenterons dans cette partie cinq segments de captations vidéo de cours qui ont été choisis pour être analysés en EAC. Ils renvoient tous à des épisodes durant lesquels Marie dit avoir ressenti des émotions parentes de la joie. Les deux premiers ont eu lieu lorsqu’elle était PS, les suivants lors de son année de T1.

8.3.3.1. Analyse de segments filmés durant son année de stage (PS)

Les deux extraits suivants sont tirés d’un cours d’une classe de seconde et ont été filmés le vendredi 30 mars 2017 à 8h30. L’objectif de cette séance, la première de la séquence « *Global warming* », est de faire un état des lieux des connaissances des élèves sur cette thématique et d’introduire en jalon du nouveau vocabulaire. Pour focaliser l’attention de tous les élèves et les amener à produire des énoncés, Marie utilise un document iconographique qu’elle vidéoprojette. L’activité en soi n’est pas particulièrement stimulante car les élèves doivent uniquement décrire ce qu’ils voient sur l’image. Aucun déficit d’information n’est

créé pour amener les élèves à réagir, interagir, émettre des hypothèses ou argumenter. Le cours repose sur la capacité de Marie, centre de l'attention, à motiver son public à l'aide de son énergie débordante.

- Épisode 1 : excédée

Le premier épisode surgit vers la moitié du cours. Deux élèves à la droite de Marie bavardent et Dorian, qui a déjà été prévenu plusieurs fois qu'il serait envoyé à l'infirmier s'il ne se redressait pas, est encore affalé sur son bureau.



M : Marie

E : élèves

EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

M	again deVEloped	1
EX	deVEloped	2
M	sh: should i move you two agai:n (0.6) DORIAN: SIT UP/ NEXT TIME you go to see the nurse dorian\ it's the LAST call\ (0.5) thank you\ (0.3) <((prononce /'divelept/)) DEVELOped> (0.4) sorry ((prononce /di'velept/)) deVELOped\>	3 4 5 6
EF	deVEloped	7
M	deVEloped	8
E	deVEloped	9
M	deVEloped	10

Figure 8.39. Capture de vidéo «developed » et transcription du segment

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ?	Personne affectée : Marie, PS
=> Qui est affecté ?	Nature de l'émotion : « excédée »
=> Quelle est l'émotion éprouvée ?	=> nommée explicitement durant l'EAC
	=> manifestée linguistiquement :
	*Modification de la syntaxe

	<p>=> Références au fait qu'il s'agit de récidives de comportement inadapté et aux rappels à l'ordre précédents : "again", "the last call".</p> <p>=>Formes impératives "sit up!", "Next time you go to see the nurse Dorian!" et la phrase exclamative: " it's the last call! ".</p> <p>=> question rhétorique: "Should I move you two again?"</p> <p>*Modification de la prosodie</p> <p>=>Volume de voix plus élevé</p> <p>=>Intonation plus ferme (descendante), notamment sur "thank you!" qui est censé clore l'incident</p> <p>=> son [e] de "again" est allongé, exagéré en signe d'exaspération. Marie accentue de façon expressive les mots clés : "sit up", "next time", "last call", "thank you".</p> <p>=><u>manifestée paralinguistiquement</u>:</p> <p>*Langage corporel : orientation du corps et du regard vers l'élève.</p> <p>*Recours aux gestes d'animation (Tellier, 2014, p.110) pour accompagner le discours.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « excédée ».</u></p> <p>L'émotion est argumentée et justifiée par l'amont : deux élèves assises à la droite de Marie bavardent et Dorian est affalé sur son bureau. Marie avait déjà dû séparer les bavardes à un autre cours, et c'est la quatrième fois qu'elle rappelle à l'ordre Dorian. « It's the last call » montre qu'il y a déjà eu des rappels. L'ordre "Sit up!" signifie qu'il n'était pas assis droit jusque-là. Durant l'EAC (phase de description de l'action), Marie précise :</p> <p style="padding-left: 40px;">Alors j'ai cette émotion d'excès parce qu'il est affalé sur sa table et mon objectif c'est qu'il se redresse et qu'il participe au minimum au cours. Donc j' lui explique pourquoi ça va pas et quelque part je lui dis que si ça continue ben on arrivera à prendre des décisions autres qui sont euh ... « bah va à l'infirmerie si tu t' sens si mal que ça, maintenant ça suffit ! » et je lui dis aussi « c'est la DERNIERE fois que j' te l' dis ! » voilà !</p>

Tableau 8.63. Analyse du segment 1 de Marie avec le modèle de Plantin

L'émotion « excédée » surgit car le script prototypique du « **bon élève captif** » – « le bon élève captif » est impliqué dans le cours, participe, fait des efforts pour progresser tout en respectant les règles (comportement, participation) mises en place par l'enseignante » – que l'enseignante avait anticipé est interrompu. Ici les élèves ne sont pas impliqués, ne participent pas, ne font pas d'effort pour progresser, ne respectent pas les règles : deux élèves bavardent et Dorian est affalé sur son bureau. Il y a un décalage négatif entre le script et la réalisation effective car les élèves ne se conforment pas aux attendus. Le décalage entre le script prototypique et la réalisation génère l'émotion « excédée ».

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script de « bon élève captif »

REALISATION : Malgré plusieurs rappels à l'ordre deux élèves continuent de bavarder et Dorian dort sur son bureau

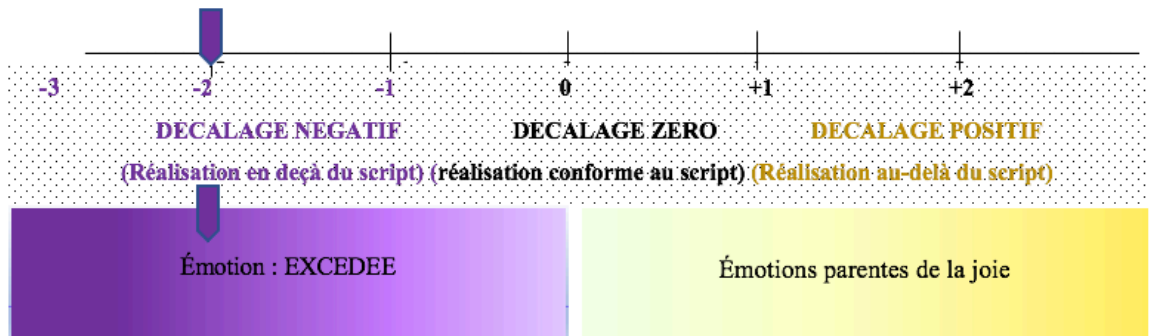


Figure 8.40. Schéma de l'émergence de l'émotion « excédée ». Épisode émotionnel 1, Marie PS C2

L'émotion « excédée » a un impact sur le discours de Marie. Elle l'amène à poser une **question rhétorique** aux deux élèves bavardes, à donner des **ordres** à l'élève Dorian affalé sur son bureau. Sa **prosodie est modifiée** : le **volume de voix** est plus élevé, son **intonation** est **descendante**, signe de fermeté, elle **accentue certains mots** et les scande de sa **gestuelle**. Cependant “thank you!” ne clôt pas l'incident, et lorsqu'elle reprend son discours constitutif, l'émotion toujours présente lui fait **perdre le contrôle de sa prosodie**. Elle fait une **erreur d'accentuation**. Elle accentue ['diveløpt] sur la première syllabe au lieu de l'accentuer sur la deuxième. Elle s'en aperçoit immédiatement et se corrige, puis répète le mot corrigé et le fait répéter plusieurs fois aux élèves. Elle commente cette erreur dans l'EAC :

Et là je suis tellement excédée que j'en fait une erreur de prononciation (lève le doigt pour signaler l'erreur), ... là je me reprends.

On peut souligner plusieurs points intéressants dans cet épisode. Marie, qui se montre ferme par le biais de sa prosodie, ne peut convaincre les élèves car son message manque de cohérence. Dans cet extrait il s'agit d'un nouveau rappel et les élèves savent qu'ils ont encore une chance, comme en atteste “next time” et la question rhétorique “Should I move you two again?”. Elle ne parvient donc pas encore à se positionner totalement en adulte référent car elle peine à donner des limites à ses élèves. On peut par ailleurs s'interroger sur la menace d'être envoyé à l'infirmerie. Si l'élève est malade, il n'enfreint pas les règles et doit en effet quitter le cours. En revanche, s'il est las du cours et le signifie par son attitude, Marie devrait utiliser d'autres méthodes, plus douces (l'intégrer au cours via des sollicitations) ou plus coercitives (rappel des règles de vie de classe et punition). On remarque également sur les vidéos que Marie fait principalement cours avec les élèves situés à sa gauche. Il y a donc un

angle mort dans son champ de vision, ce que l'on observe chez la très grande majorité des enseignants novices. Ceci peut expliquer le manque d'intérêt des élèves rappelés à l'ordre et qui ne se sentent pas concernés par le cours puisque l'enseignante leur tourne le dos.

- Épisode 2 : excédée et troublée

L'épisode émotionnel suivant intervient trois minutes après le premier. Les deux élèves qui ont déjà été rappelés à l'ordre pour bavardage sont à nouveau interpellées par Marie :



M : Marie

E : élèves

EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

Extrait 2 : Une élève en difficulté parvient à former un énoncé.

M	ch:::ut \ GIRLS \i'm going to SEPARATE you \ it's the LAST call TOO\	1
EF	but i speak english	2
M	you do but er you're disturbing the class \participate with US not in	3
	between you two PLEA:::SE	4
EF	okay	5
M	okay you're next and you too (.)i know you have an idea\ ((tourne le	6
	dos aux deux élèves)) yes /	7

Figure 8.41. Capture de vidéo “I’m going to separate you” et transcription du segment

Pour analyser ce segment, utilisons le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Marie, PS</p> <p>Nature des émotions : « excédée et troublée », reconstruites par le biais du diagnostic empathique car ce segment n'a pas été choisi par Marie pour donner lieu à un EAC.</p> <p>Marie entend derrière elle que les deux élèves qu'elle a rappelées à l'ordre trois minutes auparavant sont en train de parler à nouveau. L'émotion précédente est donc à nouveau convoquée : elle est excédée. Cependant, elle est mise en difficulté par la réponse d'une des deux élèves qui précise qu'elles étaient en train d'échanger en anglais sur le cours. Marie est troublée mais sait rapidement gérer l'imprévu. Elle garde la face en leur demandant de prendre la parole et donc en les réintégrant au groupe classe.</p> <p>=>L'émotion « excédée » est jouée linguistiquement.</p> <p>*Usage de l'interjection « chut » prononcée avec un son consonantique long (chhhhhut).</p> <p>*Modification de la prosodie : Marie accentue de façon expressive plusieurs mots clés (“separate”, “last”, “too” et “please”) et allonge le son vocalique dans “please”.</p> <p><u>Le trouble (mise en difficulté) est joué linguistiquement avec :</u></p> <p>*“you do but, er” : reprise par l'auxiliaire “you do”, accompagnée de la conjonction “but” exprimant l'opposition et le marqueur d'hésitation “er”</p> <p>*la supplique “participate with us and not in between you two, please”.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « excédée et troublée ».</u></p> <p>L'émotion « excédée » est justifiée dans la mesure où Marie est convaincue que les deux élèves bavardent et que cela perturbe la classe : “you're disturbing the class”.</p> <p>Son trouble est justifié par la répartition d'une des deux élèves qui lui précise parler du cours en anglais. Le trouble de Marie est de très courte durée et celle-ci parvient à garder la face et à reprendre une position haute : “okay, you're next, and you too. I know you have an idea”</p>

Tableau 8.64. Analyse du segment 2 de Marie avec le modèle de Plantin

L'émotion « excédée » resurgit car le script prototypique du « bon élève captif » est à nouveau interrompu. L'émotion « troublée » émerge à son tour parce que le script de « la PS suffisamment performante » (la PS suffisamment performante sait intéresser ses élèves, sait leur faire respecter les règles de vie de classe et est capable de réagir face à l'imprévu) est également contrarié. Il y a un décalage négatif entre les scripts et la réalisation effective ce qui génère les deux émotions.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script de « bon élève captif », script de « la PS suffisamment performante »

REALISATION : Malgré plusieurs rappels deux élèves continuent de bavarder. Une élève conteste et dit ne pas bavarder mais parler du cours en anglais

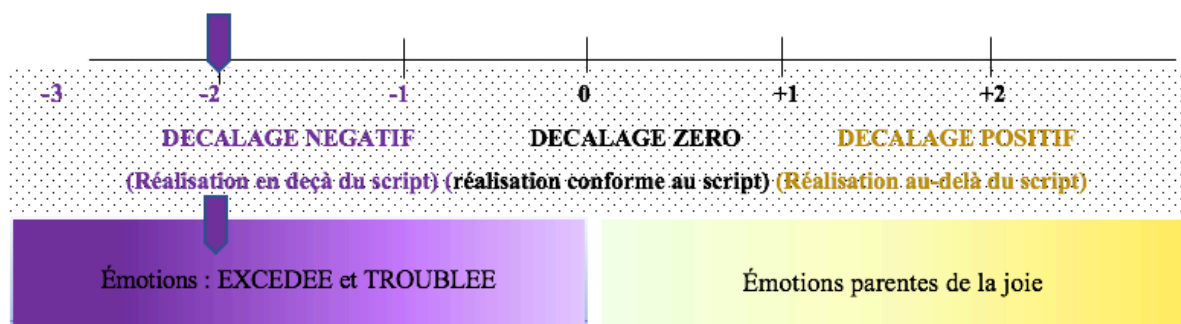


Figure 8.42. Schéma de l'émergence de les émotions « excédée » et « troublée ». Épisode émotionnel 2, Marie PS C2

Ces émotions ont un impact sur le discours de Marie. L'émergence de l'émotion « excédée » entraîne comme précédemment une **modification de la prosodie** (volume de voix plus élevé, **intonation descendante** signe de fermeté, **accentuation expressive de certains mots** accompagnés de **gestes de battement**). Cette expression de colère, associée au trouble généré par la situation imprévue, amène Marie à **perdre le contrôle de son discours régulateur**, ce qui se traduit par la présence d'un **marqueur d'hésitation** ainsi que par un **changement de ton et de mode** : on passe de deux phrases assertives à une requête insistante (impératif + please).

On relève cette fois encore le même point saillant que dans le segment précédent : Marie ne regarde pas les élèves assis à sa droite et va jusqu'à leur tourner le dos. On peut alors se demander si cette erreur, très fréquente chez les enseignants novices, n'est pas la cause du décrochage des trois élèves rappelés à l'ordre dans ces deux segments. Dans quelle mesure ces élèves ne se sont-ils pas sentis délaissés et exclus du cours ? Travailler en formation sur le placement et les déplacements, la proxémie, le regard périphérique et la posture gestuée (Duvillard, 2016) ne pourrait-il pas être un atout pour les PS rencontrant les mêmes difficultés que Marie ?

8.3.3.2. Analyse de segment filmés durant sa première année de titularisation

Le premier épisode est tiré d'un cours de 6^{ème} qui a donné lieu à des enregistrements vidéo et audio le 13 avril 2019. L'extrait n'a pas pu être filmé, seul le son a été enregistré. Le deuxième segment est extrait d'un cours de 3^{ème} filmé le 21 janvier 2019.

- Épisode 3 : agacement profond

L'épisode se passe durant une séance de fortune que Marie a dû improviser car son matériel vidéo ne fonctionne pas. Elle ne peut donc pas projeter la vidéo sur laquelle elle avait prévu de travailler et se lance dans une séance de "spelling bee¹⁷¹". Vers la vingt-sixième minute du cours, deux élèves que Marie avait déjà rappelées plusieurs fois à l'ordre, sont surprises à nouveau en train de bavarder.

M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

M	spell (.) coloring / ch::::ut <((fort bruit inspiration)) ah>	1
EF	quoi /non mais c'est pas MOI/	2
M	non mais c'est never you it's never you \please go down er over there \	3
	yes so you'll be able to concentrate and work \	4
EH	mais c'est moi qui a parlé	5
M	YES for once for once thank you (.) okay \it's okay \see off you go /(.)	6
	at the back so you can CONCENTRATE (.) you can work (.) in SI:LENCE \	7
	(0.3) paul \coloring pencils \	8
		9

Figure 8.43. Transcription du segment audio « mais c'est never you »

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Marie, T1 Nature des émotions : « agacement profond » => <u>Émotion nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotion jouée linguistiquement</u> *Interjection « chut » suivie d'une forte inspiration *Perte des moyens linguistiques : Marie poursuit en français (« non mais c'est ») puis rebascule en anglais (« never you ») tout en gardant un accent et une intonation française. Elle fait également des répétitions : "never you", "for once", "okay", "you can".
---	---

¹⁷¹ Concours d'orthographe : les participants doivent épeler des mots

<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se met-elle dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « agacement profond ».</p> <p>Marie précise dans l'EAC « à ce moment-là de l'agacement profond c'est sûr, étant donné que je sais qui c'est. C'est Sarah, elle est toujours en train de bla-bla-bla d'ailleurs ».</p> <p>J'étais en train de faire participer ce petit Paul. Il a un profil très particulier [...] et du coup je mets toute mon énergie pour essayer de le tirer comme ça et je vois Sarah, qui elle doit s'embêter forcément puisqu'elle est loin devant, et du coup et ça je me le dis en français « non mais c'est pas possible/décidément ils veulent pas que ça avance les gamins »</p>
--	---

Tableau 8.65. Analyse du segment 3 de Marie avec le modèle de Plantin

L'émotion émerge car le script du « **cours suffisamment bon** » (le cours se déroule conformément à la préparation de l'enseignante. Rien ne l'entrave : il n'y a pas de problème matériel, les élèves sont actifs et ont un comportement adapté) est interrompu pour la deuxième fois. En effet, l'activité prévue ce jour-là n'a pas pu être mise en œuvre en raison d'un problème matériel conduisant Marie à improviser, et des élèves bavardent malgré plusieurs rappels à l'ordre. Il y a donc un décalage négatif entre le script et la réalisation, ce qui engendre l'agacement profond.

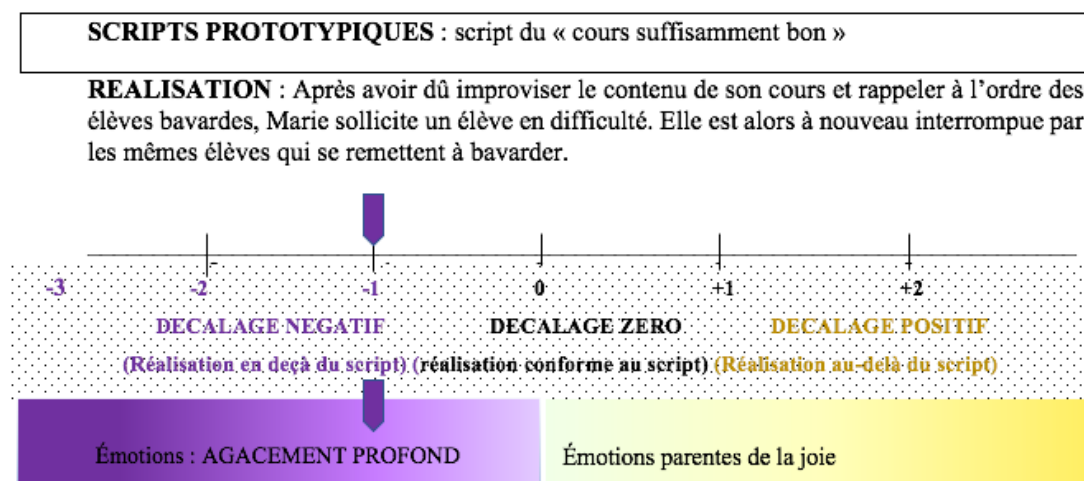


Figure 8.44. Schéma de l'émergence de l'émotion « agacement profond ». Épisode émotionnel 3, Marie PS C2

L'émotion « agacement profond » a un impact sur le discours de Marie. On remarque qu'elle **perd le contrôle de son discours** et que ceci la conduit à de **l'alternance codique intraphrastique** ainsi qu'à une **prononciation et une intonation calquée sur le français**. L'élève Sarah, qui a identifiée l'émotion de Marie, réagit spontanément en français, c'est-à-dire en mettant en place de l'« alternance codique inter-intervention » (Gumperz, 1989) – un individu parle dans une langue et l'autre répond dans une autre. Marie entre dans la brèche et

poursuit en français, puis en anglais. Elle en est consciente et l'analyse dans la phase de description de l'action de l'EAC :

Un de tes étudiants [avait] un petit questionnaire sur internet où justement on devait répondre « quand tes émotions prennent le pas, est-ce que tu repasses en français ou est-ce que tu continues en anglais ? ». Alors au départ j'avais répondu très impulsivement, non aucun problème. Et depuis qu'on se voit, je me suis rendu compte que si, complètement en fait. Et quand j'ai dit « non mais c'est » j'allais continuer là, après je me suis dit « mince je suis en français là » donc là j'ai dit « never you ».

J'utilise les mots en fr..., en anglais les mots « never you », « jamais toi » traduits d'une façon, pff, à la petite sauvette et du coup je me sens obligée de retraduire derrière c'est par « it's ». Alors du coup je me retrouve avec une phrase que je n'incarne pas du tout puisque dans ma tête je suis tellement emprise par ces émotions d'agacement que je dis « it's never you ». **Je continue à lui parler en français in fine, avec des mots anglais parce qu'il faut faire du « tout en anglais ».** Comme quoi on peut quand même se poser la question. Il y a un moment où le « tout anglais » ça a quand même une limite, c'est-à-dire que quand on reprend un élève qui est français parfois l'autorité doit repasser par sa langue maternelle pour euh ... pour euh ... [...]

Non c'est les émotions qui vont faire repasser en français parce que dans ma tête je suis : « non mais c'est pas vrai ! » et je lui dis « NON MAIS C'EST NEVER YOU ! »

Ah mais c'est sûr c'est sûr parce qu'en plus Paul, j'étais en train de faire participer ce petit Paul il a un profil très particulier [...] et du coup je mets toute mon énergie pour essayer de le tirer comme ça, et je vois Sarah, qui elle doit s'embêter forcément puisqu'elle est loin devant, et du coup et ça je me le dis en français « non mais c'est pas possible ! Décidément ils veulent pas que ça avance les gamins ! » et ça **je me le dis en français dans ma tête**, c'est sûr, et du coup mon émotion elle passe par-dessus en fait. J'arrive plus à en fait, **c'est moi qui suis revenue, j'ai posé mon rôle d'actrice** puisque on incarne tous une profession un rôle. Là c'est Marie : « attends c'est bon là on ne va pas attendre trois semaines », c'est moi, alors vite vite repassons, derrière « it's never you it's never you » mais c'est pas crédible, **le masque du prof** le temps que je le recompose.

Plusieurs éléments sont particulièrement intéressants dans son analyse. Tout d'abord, elle mentionne qu'un **réflexe cognitif en langue maternelle** se met en place sous le coup de l'émotion. L'agacement profond fait émerger les mots en français « dans sa tête ». On retrouve ensuite la **dichotomie identité personnelle vs identité professionnelle** déjà mise en avant par Dorine. Marie, la personne, répond spontanément en français, et le professeur poursuit en anglais. Marie s'indigne dans sa langue maternelle, puis reprend son « **masque du prof** » et poursuit en anglais, langue qu'elle enseigne et qu'elle ne s'autorise pas à quitter « parce qu'il faut faire du « **tout en anglais** ». Sous l'émotion elle « traduit à la petite sauvette », tout en étant conscience que son anglais n'est autre que le **calque du français** : « je continue à lui parler en français *in fine*, avec des mots anglais parce qu'il faut faire du « tout en anglais ». On note qu'elle amorce une remise en question du tout anglais « il y a un moment où le 'tout anglais' ça a quand même une limite », résurgence de la méthode audio-visuelle (Tardieu,

2014) qui hante toujours les enseignants d'anglais. Durant la phase d'évaluation de l'action, elle estime que ce tout anglais artificiel n'est « pas crédible ».

- Épisode 4 : énervement

L'épisode émotionnel est tiré d'un cours de 3^{ème}. La séquence s'intitule “ *your dream job*” et le thème de la séance porte sur “*parental expectations*”. C'est la 5^{ème} minute du cours. Marie a distribué des fiches et donné des consignes de lecture aux élèves. La classe est configurée en U et Marie a une vision panoramique sur l'ensemble de élèves. Elle demande à un élève sur sa gauche de lire le titre et s'aperçoit au même moment que deux élèves à sa droite sont en train de « *bidouiller des trucs, de toute évidence elles ne suivent pas* ». Une des deux est une élève sérieuse mais ce n'est pas le cas de sa camarade.



M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

M	okay \ ch:::ut \ girls concentrate please \ (0.3) this is not plastical art here \	1 2
---	--	--------

Figure 8.45. Capture de vidéo “This is not plastical art here” et transcription du segment

Procédons à l'analyse de ce segment à l'aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ?	Personne affectée : Marie, T1 Nature de l'émotion : « énervement » => <u>Émotion nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotion jouée linguistiquement</u> :
--	---

=> Quelle est l'émotion éprouvée ?	*Interjection « chut » *Impératif “concentrate please !”, *Perte des moyens linguistiques : =>calque du français: « this is not plastical art here ».
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « énervement ».</u> L'émotion est justifiée par le contexte. Marie précise dans son EAC : « là elle s'assoit là car elle a l'autorisation de ses parents de se faire filmer et elle me pourrit la voisine et du coup ça m'a énervée. J'ai essayé de la casser en lui disant « c'est bon c'est pas un cours d'arts plastiques ici »

Tableau 8.45. Analyse du segment 4 de Marie avec le modèle de Plantin

Le script du « **bon cours filmé** » (le bon cours filmé est parfait. Le contenu est bon et les élèves sont actifs et se comportent bien) est interrompu. Le décalage négatif entre le script et la réalisation en classe génère l'énervement.

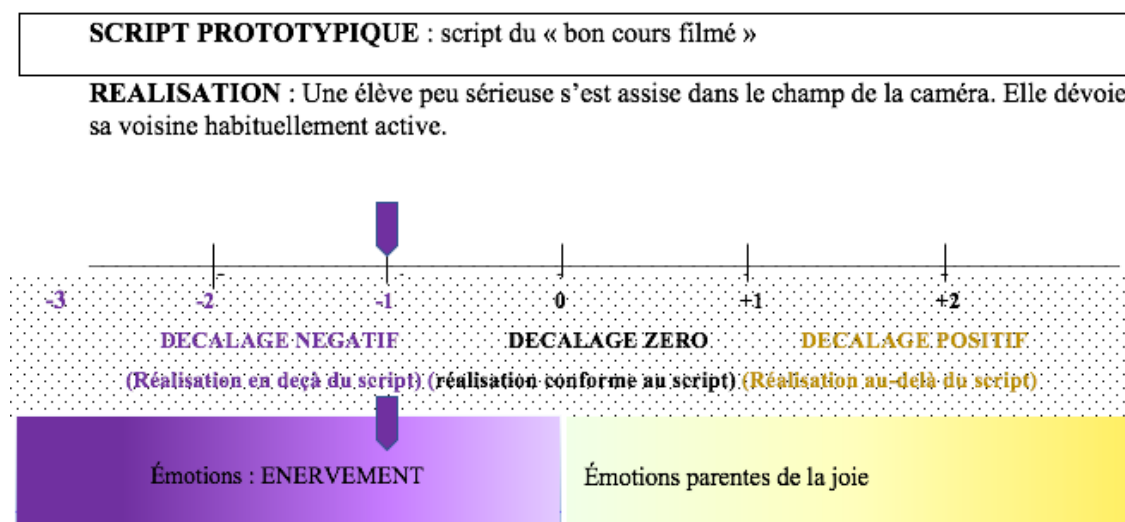


Figure 8.46. Schéma de l'émergence de l'émotion « énervement ». Épisode émotionnel 4, Marie PS

L'émotion « énervement » a un impact sur le discours de Marie. Outre le recours à l'interjection « chut » et à l'impératif, on constate que l'énervement amène Marie à **perdre des moyens linguistiques** et en l'occurrence de son lexique. Elle fait une **erreur lexicale**, et plus précisément un **calque** du français.

J'étais énervée, j'ai dit n'importe quoi (rires) ! Ça s'est transformé en traduction littérale « it's not plastical art here », c'est pas l'art plastique. Plastique, plastical, allez, (tape dans ses mains) paf !

Elle traduit littéralement ce qu'elle était en train de penser silencieusement en français. Durant la phase de recherche d'alternative, Marie conclut :

En fait j’aurais dû le dire en français parce que je me le disais en français à l’intérieur de moi « c’est pas de l’art plastique ici »

Il s’agit encore d’un **réflexe cognitif en langue maternelle** contrarié par le joug du « tout en anglais » que s’impose Marie.

Comme je switch my mind to English for the pupils, if I address the pupils so it has to be in English Parce qu’on nous a formaté du tout anglais du tout anglais alors, comme il faut que ça soit tout anglais, allez allez (tape dans les mains) plastical art !

On peut ici s’interroger sur la pression du « tout en anglais » que les enseignants s’imposent sur le terrain. Dans quelle mesure la recherche en didactique de l’anglais pourrait-elle faire évoluer cette croyance en mettant en place des projets de recherche-action participative ?

- Épisode 5 : (auto)-énervement

Le cinquième épisode a lieu durant un cours de 6^{ème} du 13 mars 2019. Marie met en œuvre une compréhension orale sur *Charlie and the Chocolate Factory*. Un élève, Mathis, a du mal à rester attentif et bavarde. Marie le rappelle à l’ordre pour la « cent millième fois ».



M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

M	let's listen / mathis mathis mathis mathis\ (0.8)°you're talking° \ it's	1
	very ANNOYING \	2
MAT	talking /	3
M	TALKING \ < ((geste de la main : parler)) CHAT CHAT CHAT > BLA BLA BLA	4
	(.)	5
MAT	(INAUD.)	6
M	hm /	7
MAT	(INAUD.)	8
M	YES PLEASE	9

Figure 8.47. Capture de vidéo “talking ! Chat, chat, chat !” et transcription du segment, Marie T1 C2

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Marie, T1 Nature de l'émotion : « (auto-)énervement » => <u>Émotion nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotion jouée linguistiquement</u> *Modification de la prosodie =>volume de voix plus fort =>rythme modifié => accentuation expressive * Nombreuses répétitions Le prénom « Mathis » est prononcé 4 fois sur le même ton monotone, signe d'exaspération. "talking" est prononcé deux fois, avec un allongement exagéré du [ɔ:], « chat » est prononcé trois fois de suite, et on trouve une occurrence de l'expression " bla bla bla ". <u>Émotion jouée paralinguistiquement</u> Marie joint le geste à la parole. "Chat chat chat" est accompagné d'un geste d'information (Tellier, 2014, p. 110) qui imite la bouche en train de parler. Son discours est multimodal car il associe modalité vocale/verbale, et modalité gestuelle/mimiques faciales.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se met-elle dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « (auto-)énervement ».</u> L'émotion est justifiée par le contexte. Durant l'EAC Marie précise qu'elle a rappelé à l'ordre Mathis de nombreuses fois : Mais pour la cent millième fois en fait depuis que je le connais ce Mathis. Mathis, Mathis, Mathis ! Toujours la même chose Mathis ! Par ailleurs elle précise que son émotion s'auto-nourrit (« je m'auto-énervé », « je m'auto-excité ») et va « crescendo », en raison de la répartition de Mathis. En effet, Marie est déjà énervée, mais lorsqu'elle entend Mathis dire « talking ? », son énervement grandit, ce qui déclenche « chat chat chat » et « bla bla bla », qu'elle juge jubilatoires (« ben là je me fais plaisir je me fais plaisir »).</p>

Tableau 8.67. Analyse du segment 5 de Marie avec le modèle de Plantin

Ici le script du « **Mathis, le bon élève captif** » (Mathis a déjà été rappelé à l'ordre « *cent mille fois. Il s'investit maintenant dans le cours et se comporte de façon irréprochable* ») a été interrompu. Le décalage négatif entre le script et la réalisation engendre l'énervement.

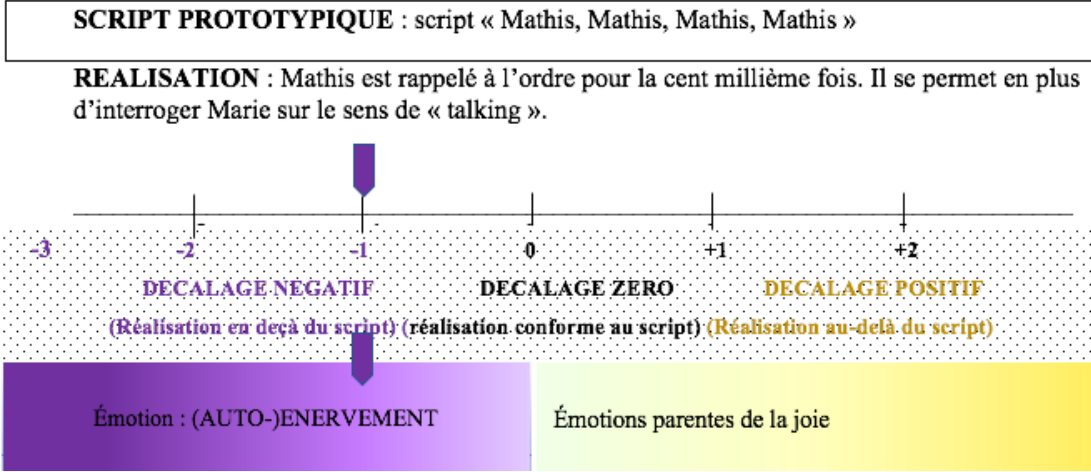


Figure 8.48. Schéma de l'émergence de l'émotion « (auto-) énervement ». Épisode émotionnel 5, Marie TIC2

L'énervement a un impact sur le discours de Marie. Il l'amène à **modifier sa prosodie** et à faire de **multiples répétitions**. Il la conduit à avoir un ton **violent et agressif** envers Mathis, élève de 6^{ème} (« *BLA BLA BLA* » *c'est agressif en fait. Je trouve ça violent un peu la façon dont je lui parle* »). On assiste également à un phénomène intéressant qui semble récurrent. Durant l'épisode émotionnel, l'émotion parente de la colère s'amplifie tout d'abord du fait du recours aux répétitions, ce que décrit Marie durant la première phase de l'EAC :

C'est de l'agacement en fait. Pourquoi on répéterait comme ça quatre fois la même chose ? Le fait de dire « Mathis, Mathis, Mathis, Mathis » déjà tu vois (souffle), tu le dis quatre fois déjà tu n'as plus de souffle en fait donc déjà euh c'est pas une façon de rester zen que de parler en manquant d'air, [...] ça a nourri le crescendo.

L'émotion s'amplifie lorsque Mathis pose la question « talking ? », vécue comme une provocation. Ceci amène Marie à **perdre ses moyens linguistiques**, ce dont elle est consciente :

Ça monte vraiment crescendo. Aussi bien le ton, le débit, euh ben les mots. CHATTING. ALL THE TIME. BLA BLA BLA. Là y a plus d'intonation, y'a plus d'accent, on s'en fout en fait. C'est, il faut que [la colère sorte]

Marie estime qu'en utilisant une formulation avec laquelle l'élève n'était pas familier, elle lui a « *tendu la perche* » et est donc à l'origine de la surenchère d'énervement. On peut penser que le recours aux questions rhétoriques a le même effet. En posant une question à laquelle il ne faut pas répondre à des élèves dont le quotidien prend appui sur le modèle questions-réponses, l'enseignant tend une perche à l'élève pour **nourrir sa colère**.

Voyons maintenant si les épisodes d'émotions à valence positive révèlent des tendances similaires et soulèvent le même type d'interrogations.

8.3.4. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie

8.3.4.1. Analyse de segments filmés durant son année de stage (PS)

Les deux segments présentés sont extraits du cours de classe de seconde filmé le vendredi 30 mars 2017 à 8h30 duquel deux épisodes d'émotions parentes de la colère avaient été tirées.

- Épisode 6 : amour, joie, fierté

Dans cet épisode, Margaux, élève en difficulté qui n'aime pas l'anglais, parvient à faire une phrase avec l'aide de Marie. Après avoir été excédée par l'attitude de Dorian qui est affalé sur son bureau et qui ne travaille pas, Marie laisse alors exploser sa joie.



M : Marie

E : élèves

EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom

EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom

EX : élève non identifiable

M	<((geste répéter)) THE WATER LEVEL RISES>	1
E	the water level rises	2
LOU	((chuchotements))	3
M	((baisse ses lunettes en direction d'un élève en signe de désapprobation)) (3) thank you (.) al right AND BECAUSE OF	4
EF	global warming/	5
M	BIG- BIG- yes:/	6
MAR	glaciers is euh melt	7
M	there is only one glacier	8
MAR	glaciers glaciers is	9
M	so if we have many: (.) glaciers ((montre son oreille))	10
MAR	glaciers:	11
EF	melt	12
MAR	are (.) are	13
M	yes do like this (0.4) okay <((écrit au tableau)) euh: na na na>	14
M	are: or we plus ((montre le tableau puis efface)) plus sorry\	15
M	GRR:\\ verbe ing	16
MAR	the glaciers are- are melting	17
M	<((en français)) BRAVO\\ bravo\> well done margot\ well done you	18
	see you're making a lot of progress/ hein/ (.) well done\	19
		20

Figure 8.49. Capture de vidéo « bravo » et transcription du segment, Marie PS C2

Procédons à l'analyse de ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Marie, PS Nature des émotions : « amour, joie, fierté » => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotions jouées linguistiquement</u> *Modification de la syntaxe => Interjections françaises et anglaises “Bravo !”, “hein !”, “well done !” => Calque : “you see you're making a a lot of progress, hein ?” est calqué sur le schéma français, ce qui induit de l'alternance codique intraphrastique et le remplacement du <i>question tag</i> attendu par l'interjection « hein ? ». *Modification de la prosodie. => Accentuation expressive de « Bravo ! » et “Well done!” => Calque de l'intonation française: “you see you're making a a lot of progress, hein ?” <u>Émotions jouées paralinguistiquement par le biais du langage corporel</u> Marie accentue le premier « bravo ! » avec un mouvement du haut du corps. Elle s'approche de l'élève, la regarde fixement, pointe le doigt vers elle quand elle dit “you see you're making a a lot of progress, hein ?”. Elle crée ainsi un moment d'aparté hors du groupe classe, instant de connivence avec l'élève qui rit.</p>
--	--

Tableau 8.68. Analyse du segment 6 de Marie avec le modèle de Plantin

Durant l'EAC Marie argumente et revit ses émotions comme on peut le voir sur la capture d'écran suivante :

Là je me remets dedans j'ai des frissons dans les bras



Figure 8.50. Capture d'écran EAC Marie, PS C2, expression corporelle des émotions

Ses émotions sont argumentées, comme on peut le constater dans l'extrait de son EAC ci-dessous (figure 8.50). Tout d'abord l'élève Margaux a réussi à produire un énoncé, à se surpasser. Elle « monte en puissance » alors qu'elle est en difficulté et qu'elle « déteste l'anglais ». C'est aussi une victoire pour Marie (« de la fierté pour elle et un peu pour moi aussi ») pour qui « ce job c'est d'aller raccrocher les wagons ». L'émotion est d'autant plus forte que Marie avait été avinée excédée par Dorian. Elle mentionne le contraste entre les deux épisodes dans l'extrait de l'EAC ci-dessous :

M	(5) alors j'ai choisi ces deux: ces deux émotions là sachant qu' j'en ai ressenties beaucoup hein pendant là .tsk pendant la séance (0.4) j'ai choisi ces deux émotions-là parce que justement elles sont totalement opposées\ autant j' suis contrariée par rapport à dorian parce que je sais pas QUOI faire pour l'aider et j'le vois qui se laisse aller comme ça autant cette petite margaux au début d' l'année elle était vraiment très renfrognée elle détestait l'anglais et là elle s'EPANOUIT elle explose elle monte en puissance <((la main sur la poitrine)) .h:: oh là là> (11) ((rires)) ((6)) [voilà c'est vraiment:]	3 4 5 6 7 8 9 10 11
MC	[alors] l'émotion là\	12 13
M	ah ouais là c'est d'l'AMOUR d' la fierTE c'est d' la JOIE c'est euh: là je me remets dedans .h: j'ai des frissons dans les bras: j'me dis WOUAH c'est pour ça que j'suis là on peut y arriver en fait\ on peut euh: °ah j'en ai encore des trucs° on peut récupérer un élève qui est presque en décrochage en fait/ qui s' dit <((grimace)) j' suis nul t' façon ça sert à rien:> <((geste ramper)) et en allant chercher tout au long de l'année on est au troisième trimestre mais c'est pas grave// on s'en fiche euh: peut-être que c'est le déclic dont elle avait besoin pour l'année prochaine euh ((claque des doigts)) partir euh vraiment sur les bons rails dès l' début et et ouais ça m' procure de la JOIE pour elle euh d'la fierté pour elle euh un peu pour moi aussi/ parce que c'- ah- aussi quand on met en opposition avec- avec euh cet EXCES que j'ai pu ressentir euh pour l'attitude de dorian j'me dis <((frappe son poing)) eh bah non\> finalement ça sert pas à rien\ voilà pourquoi j' suis là voilà le sens premier pour lequel j'ai choisi ce job\ c'est d'aller raccrocher les- les wagons	14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

Figure 8.51. Extrait de l'EAC Marie, PS C2

Les émotions « amour, fierté et joie » émergent car le script pessimiste de « **Margaux, l'élève en difficulté** » (Margaux ne participe pas car c'est une élève en décrochage, renfrognée et qui déteste l'anglais) est interrompu. Cela ne se passe finalement pas comme Marie s'y attendait, la réalisation est bien meilleure. Il y a donc un décalage positif. Le script de « **la PS suffisamment performante** » (l'enseignante sollicite tous les élèves, même les élèves en difficulté, mais ça ne marche pas toujours) est également dépassé. Le curseur est placé sur +2 car les émotions mentionnées sont très fortes.

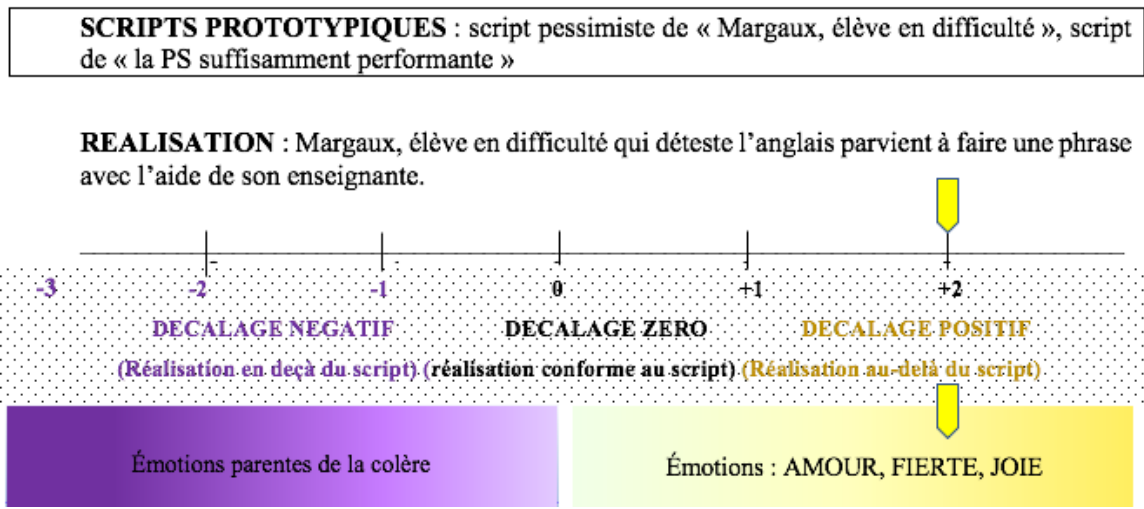
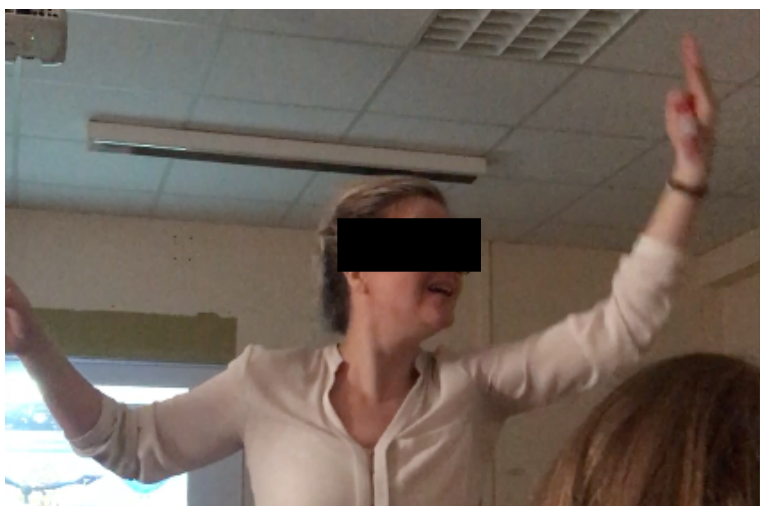


Figure 8.52. Schéma de l'émergence des émotions « amour, fierté, joie ». Épisode émotionnel 5, Marie PS C2

Ces émotions ont un impact sur le discours de Marie. Leur émergence en classe entraîne chez Marie une **perte de ses moyens linguistiques**. Elle recourt à l'**alternance codique interphrastique** (« *bravo !* ») et **intraphrastique** (“*you see you're making a lot of progress, hein ?*”), et utilise des interjections. Elle **calque** la construction de son discours sur le français. Sa **prosodie** est également modifiée (volume plus élevée, intonation française, accentuation expressive).

- Épisode 7 : contente

Toujours sur la thématique de “*global warming*”, les élèves sont amenés à dire que l'eau manque toujours à partir du même document projeté. Marie donne le mot “*drought*” et essaie de faire deviner sa signification à la classe en faisant un bruit guttural pour indiquer qu'elle a très soif. L'épisode émotionnel survient quand un élève lui dit « la sécheresse ».



M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

+		
M	drought\YES hm /	1
EF	assécher /	2
M	it's a noun \ it's a noun\	3
EH	la sécheresse	4
M	YES \ ((déplacement vers l'élève, corps penché, geste de pointage))	5
	<((en montant plusieurs fois sa main vers le haut)) louder for everyone\	6
EH	la sécheresse	7
M	YES\ (.) drought((bruit gorge sèche))et oui/ (0.4) okay very good \ very good point \very good point\	8 9

Figure 8.53. Capture de vidéo « louder for everyone ! » et transcription du segment, Marie PS C2

Analysons ce segment à l'aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Marie, PS Nature de l'émotion : « contente » =>recours au diagnostic empathique (cet épisode n'a pas donné lieu à un EAC) Un élève trouve la réponse que Marie attendait, la PS est donc contente. =><u>Émotion jouée linguistiquement</u> *Modification de la prosodie =>augmentation du volume de la voix sur « YES ! », très accentué. * Répétitions : => 2 occurrences de “YES ! ”, 3 occurrences de “very good” dont deux fois “very good point” => Marie manifeste sa joie en demandant à l'élève de répéter sa réponse, non seulement pour être sûre que tout le monde l'a entendue, mais aussi afin de valoriser son énonciateur. *Présence d'évaluations positives (“very good”, “very good point”).</p>
--	---

<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « contente ».</p> <p>L'émotion est justifiée par le contexte : l'élève a trouvé le sens de « drought », il a donné la traduction que l'enseignante attendait.</p>
---	--

Tableau 8.69. Analyse du segment 7 de Marie avec le modèle de Plantin

Il y a donc adéquation entre le script du « **cours suffisamment bon** » (le cours a été bien préparé en amont, l'enseignant arrive à le mener à bien et à atteindre ses objectifs) et la réalisation. Le décalage zéro déclenche l'émotion.

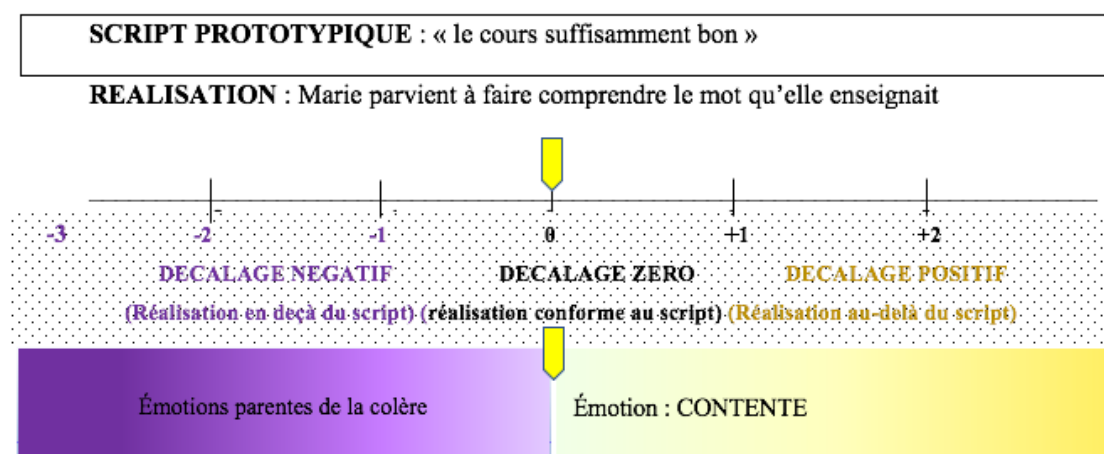


Figure 8.54. Schéma de l'émergence de l'émotion « contente ». Épisode émotionnel 6, Marie PS C2

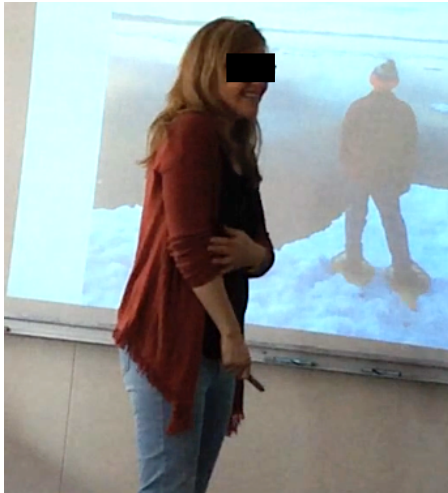
L'émotion a un impact sur le discours de Marie. Elle l'amène à énoncer des **interjections**, des **évaluations positives**, à faire de **multiples répétitions**, à **augmenter le volume** de sa voix, à **accentuer** certains mots, mais aussi à recourir à **l'alternance codique intraphrastique**, avec l'intrusion d'un « et oui » au milieu de son discours. Ces alternances codiques récurrentes dans les épisodes émotionnels sont très intéressantes car elles sont la caractéristique d'une **perte de contrôle** du discours. En effet Marie ne recourt pas au français dans ses cours, à la différence de ses pairs. Les seules occurrences de français apparaissent comme des **traces de réflexes cognitifs en langue maternelle**.

8.3.4.2. Analyse de segment filmés durant sa première année de titularisation

- Episode 8 : joie

L'épisode 8 a lieu durant le cours de 4^{ème} – « *LES TERREURS du collège ; tous les profs s'en plaignent* » – le 21 janvier 2019. Marie est arrivée « *la boule au ventre* » et le cours commence de façon très tendue. Peu à peu la situation se détend et le cours commence. Marie

projette un document iconographique et les élèves font des énoncés descriptifs. Une élève fait une phrase intéressante qui, une fois corrigée, est répétée par l'ensemble de la classe sur le mode du "backward building" (l'énoncé est répété en commençant par la fin et par unité de sens) ce qui débouche sur une répétition de bonne qualité. C'est la première fois que Marie se lance dans ce type de répétition et elle constate que cela fonctionne bien.



M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

M	allez \ mélia\	1
MEL	i think this picture was taking up in the north of canada \	2
M	oh::: \okay \ that's a NICE sentence \ you repeat and correct yourself \	3
	(.) I will stop you \	4
MEL	i think this photo was [taking]	5
M	[((geste stop)) taking]/	6
MEL	taken \	7
M	YES \EXCELLENT \ keep this sentence in mind \you repeat \ repeat (.) for	8
	the rest	9
MEL	i think this picture was taken up in the north of canada \	10
M	VERY GOOD you repeat guys \	11
	((geste à Mélia pour qu'elle répète encore))	12
MEL	i think this picture was taken up in the north of canada \	13
E	<((peu d'élèves répètent, ils ne sont pas à l'unisson)) i think this	14
	picture was taken up in the north of canada>	15
M	in CANADA \	16
E	in CANADA \	17
M	up north in canada \	18
E	up north in canada \	19
M	was taken up north in canada\	20
E	was taken up north in canada\	21
M	this picture was taken up north in canada \	22
E	this picture was taken up north in canada \	23
M	okay i think this picture was taken up north in canada \	24
E	i think this picture was taken up north in canada \	25
M	okay \ brilliant \ <((en français)) ah ouais ::: AH \ ((geste	26
	frissons)) manon \	27

Figure 8.55. Capture de vidéo « Brilliant ! Ah ouais ! Ah ! » et transcription du segment, Marie T1 C2

Analysons ce segment à l'aide du modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Marie, T1 Nature de l'émotion : « joie » => <u>Émotion nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotion jouée linguistiquement</u> *Modification du lexique => Interjections en anglais et en français : “oh”, “yes”, “okay”, « ah », « ah ouais » => Adjectifs laudatifs (évaluations positives) : “nice” “excellent”, “brilliant” *Modification de la prosodie => Accentuation expressive des interjections et adjectifs laudatif *Répétitions : fait des répétitions et fait répéter à l'élève sa production car elle est intéressante mais également pour valoriser celle qui l'a faite. *Aparté : Lorsqu'elle est parvenue à mettre en place une bonne répétition chorale, sa joie se manifeste via un aparté en français « ah ouais ! Ah ! » L'aparté est accompagné de <u>manifestations paralinguistiques de la joie</u> : Marie montre qu'elle ressent des frissons dans les bras.</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se met-elle dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « joie ».</u> L'émotion est justifiée par le contexte : le cours commençait mal avec la classe la plus terrible du collège, et finalement il se poursuit bien. Les élèves progressent et elle-même est consciente de sa propre progression, comme en atteste son aparté.</p>

Tableau 8.70. Analyse du segment 8 de Marie avec le modèle de Plantin

Les scripts pessimistes du « **cours pas suffisamment bon avec les élèves de 4^e, terreurs du collègue** » (Le cours va mal se passer car les élèves sont terribles et en font voir à tous les professeurs du collège) et de « **la T1 pas suffisamment performante** » (la T1 arrive en cours « la boule au ventre » car elle sait que le cours va mal se passer. Elle ne parviendra pas à faire travailler et progresser les élèves) sont interrompus. Cela se passe mieux que Marie l'avait envisagé, il y a un décalage positif entre les scripts pessimistes et la réalisation effective, d'où l'émergence de la joie.

SCRIPTS PROTOTYPES PESSIMISTES : script du « cours pas suffisamment bon avec élèves de 4^e, terreurs du collègue » et script de « la T1 pas suffisamment performante »

REALISATION : Alors que le cours commençait mal dans cette classe difficile, une élève parvient à faire une bonne phrase que Marie réussit à faire répéter avec succès à l'aide d'une nouvelle technique. Les élèves et l'enseignante progressent.

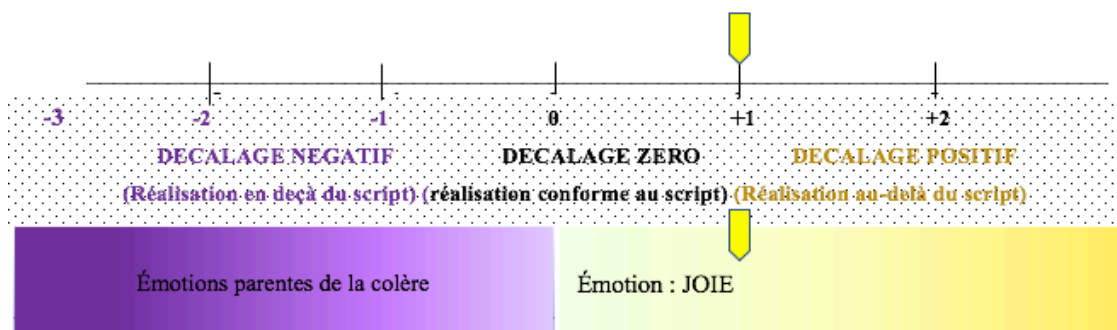


Figure 8.56. Schéma de l'émergence de l'émotion « joie ». Épisode émotionnel 7, Marie T1 C2

L'émotion joie a un impact sur le discours de Marie. Elle engendre des **interjections** et l'émergence d'**adjectifs appréciatifs accentués**. On remarque dans ce segment que la joie provoque une **décentration de l'attention** de Marie ce qui engendre un **aparté en français** : face au succès de la nouvelle méthode qu'elle vient d'expérimenter, elle fait à sa propre attention un commentaire sur la situation et son ressenti. Elle extériorise ici ce qui relève habituellement du monologue intérieur, d'où son recours à sa L1. C'est un temps hors du temps, une bulle en marge du cours.

- Épisode 9 : fierté

L'épisode 9 a lieu durant le cours de 6^{ème} du 13 mars 2019. Marie met en œuvre une activité de compréhension orale avec des 6^{ème}. Alexandre, le plus jeune élève de la classe qui a rencontré des difficultés pour s'adapter aux exigences du collège, a bien progressé. Il parvient à repérer et répéter le mot que Marie cherche à leur faire trouver dans l'audio.



M : Marie
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

ALE	angry /	1
M	YES / VERY GOOD::D /very good alexandre \	2

Figure 8.57. Capture de vidéo « YES! VERY GOOD! » et transcription du segment, Marie T1 C2

Procédons à l'analyse de ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Marie, T1 Nature de l'émotion : « fierté » => <u>Émotion nommée explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotion jouée linguistiquement</u> *Modification de la prosodie => volume de voix élevé et accentuation expressive de l'interjection "YES" et de l'évaluation positive "very good". *Répétitions de "very good".
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion « fierté ».</u> Dans l'EAC, Marie justifie l'émotion par l'amont en s'appuyant sur le parcours effectué par l'élève : Alexandre c'est le plus jeune de la classe, et quand on a commencé l'année, il était pas du tout prêt à être en 6 ^{ème} . Il bougeait dans tous les sens euh, vraiment il revient de loin comme on dit. Il revient de loin, il a fait des progrès en termes de savoir être qui sont incroyables, et il a progressé en anglais mais de façon exponentielle. Et en fait là, c'est vraiment la fierté.

Tableau 8.71. Analyse du segment 9 de Marie avec le modèle de Plantin

Le script prototypique « Alexandre, l'élève qui n'est pas prêt à être en 6^{ème} » est interrompu. Le décalage positif entre le script et la réalisation déclenche la fierté.

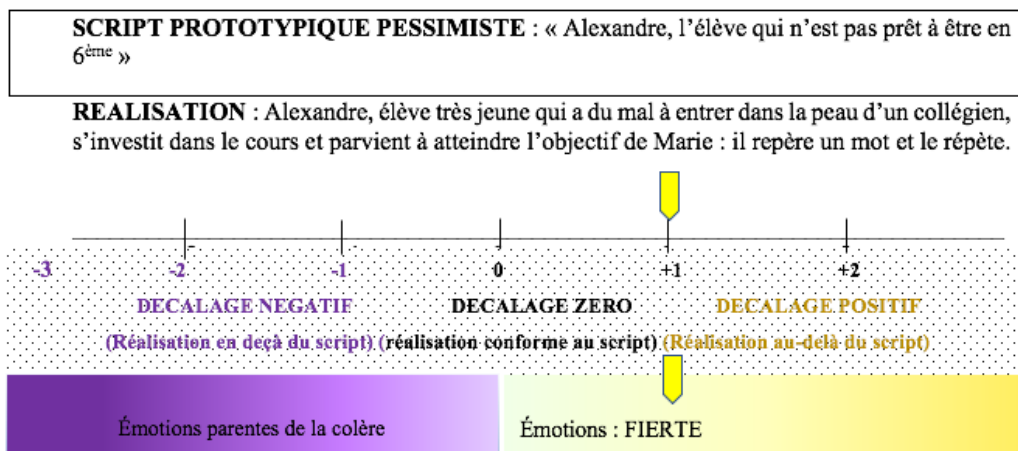


Figure 8.58. Schéma de l'émergence de l'émotion « fierté ». Épisode émotionnel 8, Marie T1 C2

L'émotion « fierté » a un impact sur le discours de Marie. Cela l'amène à **modifier sa prosodie** (volume de voix plus élevé, accentuation expressive), à employer des **interjections** (“yes”, “very good”) et à faire des **répétitions**.

8.3.4.3. Le cas de Marie: conclusion

Les émotions de Marie ont évolué entre son année de stage et sa première année de titularisation, mais pas dans le sens qu'on aurait pu imaginer. Contre toute attente, elle ressent davantage d'émotions à valence négative et plus de colère une fois titularisée. Le changement de cycle – c'est à dire son passage du lycée en tant que PS au collège – peut être à l'origine de ce changement. En effet, les bons élèves parmi les lycéens auxquels Marie a enseigné en tant que PS avaient déjà des bases solides et avaient acquis la méthodologie des activités de compréhension orale et écrite. En dépit des difficultés didactiques et pédagogiques de Marie, ils sont parvenus à répondre aux attentes de cette dernière et à progresser. En revanche les collégiens ont besoin que leur enseignant les guide pour comprendre et s'imprégner de la méthodologie. Or Marie découvre ce public et n'a pas encore acquis les savoir-faire nécessaires, comme on peut le constater lors de l'épisode 9. Dans quelle mesure être capable de relever un mot entendu dans un document audio signifie-t-il qu'on le comprend ? Marie félicite l'élève qui a entendu « angry » et l'a répété, mais elle n'a pas encore le réflexe de lui demander de prouver qu'il en a compris le sens, en le mimant par exemple. Il se peut donc que le comportement inadapté des élèves ou le manque d'implication dont elle se plaint ait pour origine ses propres difficultés. Dans quelle mesure Marie aurait-elle pu tirer parti d'une formation continuée destinée à accompagner les PS changeant de cycle (passage du lycée au collège ou vice-versa) ?

Le tableau ci-dessous récapitule les épisodes émotionnels analysés et l'impact que les émotions parentes de la colère et de la joie ont sur le discours de Marie :

	Scripts prototypiques	Réalisations	Émotions convoquées	Impacts sur le discours
1	« Le bon élève captif »	Malgré plusieurs rappels à l'ordre deux élèves continuent de bavarder et Dorian dort sur son bureau.	Excédée	Question rhétorique. Prosodie modifiée (volume de voix plus élevé, intonation descendante signe de fermeté, accentuation expressive) & perte de contrôle. Erreur d'accentuation.
2	« Le bon élève captif », « la PS suffisamment performante »	Deux élèves sont rappelées à l'ordre. Une des deux dit ne pas bavarder mais parler du cours en anglais.	Excédée et troublée	Perte de contrôle du discours régulateur. Modification de la prosodie (volume de voix plus élevé, intonation descendante

				pour fermeté, accentuation expressive), marqueur d'hésitation, changement de ton et de mode
3	« Cours suffisamment bon »	Marie interroge un élève en difficulté et est interrompue par les bavardages de deux élèves qui ont déjà été rappelées à l'ordre.	Agacement profond	Perte de ses moyens linguistiques (syntaxe). Reflexe cognitif en langue maternelle. Alternance codique intraphrastique, prononciation et intonation calquée sur le français.
4	« le bon cours filmé »	Une élève peu sérieuse s'est assise dans le champ de la caméra. Elle dévoie sa voisine habituellement sérieuse.	Énervement	Perte de ses moyens linguistiques : erreurs de lexique. Calque.
5	« Mathis, le bon élève captif »	Mathis est rappelé à l'ordre pour la cent millième fois. Il se permet en plus d'interroger Marie sur le sens de « talking ».	(Auto-)énervement	Répétitions. Perte de ses moyens linguistiques (prosodie, lexique). Modification de la prosodie (ton violent et agressif). Effet crescendo : la colère nourrit la colère.
6	« Margaux, l'élève en difficulté », « la PS pas assez performante »	Margaux, élève en difficulté réussit à faire une phrase.	Amour, fierté, joie	Perte de ses moyens linguistiques (syntaxe, prosodie). Alternance codique interphrastique et intraphrastique. Interjections. Calque syntaxique et phonologique sur le français. Modification de la prosodie (volume plus élevé, intonation française, accentuation expressive).
7	« Cours suffisamment bon »	Marie parvient à faire deviner à un élève le sens du mot qu'elle vient d'introduire.	Contente	Interjections, évaluations positives, répétitions, modification de la prosodie (augmentation du volume de la voix, accentuation expressive), perte de ses moyens linguistiques : réflexes cognitifs en langue maternelle. Alternance codique intraphrastique
8	« Cours pas suffisamment bon avec les élèves de 4è, terreurs du collègue » « la T1 pas suffisamment performante »	Alors que le cours commençait mal, une élève fait une bonne phrase et Marie parvient à faire faire à la classe une bonne répétition chorale. Élèves et professeure progressent.	Joie	Interjections, adjectifs appréciatifs accentués, modification de la prosodie, aparté en français (monologue)
9	« Alexandre l'élève qui n'est pas prêt à être en 6 ^{ème} »	Alexandre parvient à donner un mot repéré dans un document audio	Fierté	Modification de la prosodie, Interjections, répétitions

Tableau 8.72. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Marie

8.3.5. Synthèse comparative 2

Si Marie a de nombreux points communs avec Cécilia et Dorine, on peut également relever des différences importantes. Le tableau ci-dessous fait état de ces similitudes (en *italiques*) et différences (en caractères **gras**) dans les réponses au questionnaire et dans les journaux de bord pédagogiques :

	PS Cécilia & Dorine	PS et T1 Marie
Questionnaire	<i>Une majorité d'émotions valence négative au quotidien : Cécilia : 81% et Dorine : 75%</i>	<i>Une majorité d'émotions valence négative au quotidien : 61% les 2 années</i>
E-JdBP	<i>Une majorité d'émotions valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX => Cécilia 65% & Dorine 55% -Décompte émotions => Cécilia 75% /Dorine 57%</i>	<i>Une majorité d'émotions valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX : 53% (proche du pourcentage de Dorine) -Décompte émotions :75% (identique à Cécilia mais pas à Dorine)</i>
*La colère	Représente 1/3 des émotions négatives citées <i>Principalement déclenchée par les élèves</i> Déclencheur principal : le « comportement inadapté des élèves »	Représente 20,5% des émotions négatives citées <i>Principalement déclenchée par les élèves</i> Déclencheur principal : le « l'absence d'implication des élèves »
*La joie	<i>Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.)</i>	<i>Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.), mais le déclencheur principal est la réussite des élèves.</i>
*Points Saillants	Phase chrysalidaire : identité professionnelle en construction	Surcharge de travail Émotion la + saillante : la fatigue Manifestation des émotions via de nombreux outils linguistiques et paralinguistiques. Prise à partie du lecteur.
*Partage	<i>Peu de partage des épisodes émotionnels vécus</i>	<i>Peu de partage des épisodes émotionnels vécus</i>

Tableau 8.73. Bilan : similitudes et différences dans les réponses au questionnaire et les e-JbBP entre Cécilia et Dorine (PS de C3) et Marie

Cécilia, Dorine et Marie ressentent une majorité d'émotions à valence négative au quotidien, avec des taux relativement similaires obtenus en analysant les e-JbBP tant avec EMOTAIX qu'avec le seul décompte des émotions. Cependant, ces émotions ne sont pas les mêmes et ne renvoient pas aux mêmes problématiques. Cécilia ressent essentiellement de l'appréhension car tous les lundis elle a peur de faire face à ses élèves. Ainsi chaque début de semaine, elle doit reconstruire l'identité professionnelle dont elle ne se sent plus légitime, ce qui est douloureux. Dorine ressent principalement de la colère car elle ne parvient pas à se positionner en tant qu'adulte référent bien que consciente de ce qu'elle devrait mettre en place pour y parvenir. Elles sont toutes les deux à un stade de développement intermédiaire entre l'étudiant

et l'enseignant que l'on peut qualifier de période chrysalidaire, ce qui n'est pas le cas de Marie, en reconversion professionnelle, plus âgée et mère de famille. Cette dernière ressent principalement de la fatigue car elle a du mal à conjuguer son année de stage à sa vie personnelle. Elle fait donc de nombreuses mentions à la surcharge de travail qu'elle subit. Dans des conditions de travail plutôt similaires – on ne la comparera pas à Dorine PS en collège en REP+ – elle ressent moins de colère que Cécilia (20,5% contre 30% pour Cécilia). Si la colère de Cécilia (et de Dorine) est déclenchée par « le comportement inadapté des élèves », celle de Marie est liée à leur « absence d'implication ». Ceci peut déjà être l'indice d'une amorce de prise de recul : elle parvient à percevoir qu'ils ne sont pas en activité au lieu de se focaliser sur les conséquences de ce manque d'implication : l'agitation. Cependant, Marie ne parvient pas encore à remettre en question sa démarche didactique, ni sa mise en œuvre pédagogique.

Les émotions parentes de la colère et de la joie ont un impact sur le discours des trois enseignantes. On constate de nombreuses similitudes (en *italiques*) et quelques différences (caractères **gras**).

	Cécilia (PS)	Dorine (PS)	Marie (bilan PS et T1)
Impact de la colère sur le discours	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> <i>Modification de la prosodie</i> ⇒ <i>Volume de voix plus élevé</i> <i>Interjections</i> <i>Question rhétorique</i> <i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> ⇒ « Perte des mots en anglais » (sic) ⇒ <i>Alternance codique interphrastique</i> ⇒ <i>Calque lexical</i> Erreur lexicale Décentration de l'attention (effet bulle) Erreur dans les choix pédagogiques	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> Perte de contrôle de la prosodie ⇒ <i>Volume de voix plus élevé, cris</i> ⇒ Forçage vocal <i>Interjections</i> <i>Question rhétorique</i> <i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> ⇒ <i>Alternance codique interphrastique</i> Confusion <i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> <i>Modification de la prosodie</i> ⇒ <i>Volume de voix plus élevé</i> Répétitions <i>Question rhétorique</i> <i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> ⇒ <i>Alternance codique interphrastique</i> ⇒ Calque intonatif ⇒ <i>Calque lexical</i> Erreur d'accentuation <i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>

	Recours à la gestuelle pour remplacer les mots manquants		
Impact de la Joie sur le discours	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> -« Perte des mots en anglais » (sic)	<i>Interjections (évaluation positive)</i>	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> -Modification de la prosodie -Reflexe cognitif en langue maternelle ⇒ Alternance codique interphrastique ⇒ Calque intonatif
	<i>Interjections (évaluation positive)</i> <i>Répétitions</i> Hyperbole		
	<i>Perte de discernement, erreur dans les choix pédagogiques</i>	<i>Confusion</i> <i>Erreur dans les choix pédagogiques</i>	<i>Interjections (évaluation positive)</i> <i>Répétitions</i> Décentration de l'attention (effet bulle => aparté)
	Recours à la gestuelle pour remplacer les mots manquants		

Tableau 8.74. Bilan : impact des émotions parentes de la colère et de la joie sur le discours de Cécilia et Dorine (PS de C3) et Marie (PS et T1 de C2)

Sous le joug de la colère, les trois novices tendent à perdre leurs moyens linguistiques, ce qui les amène toutes à modifier leur prosodie et à augmenter le volume de leur voix. Seule Dorine perd totalement contrôle et crie. Plus la colère est forte et plus elle met sa voix en danger en recourant au forçage vocal. Toutes ont des réflexes cognitifs en langue maternelle qui les amènent à s'exprimer en français. Marie est alors tiraillée entre le « tout anglais » qu'elle s'impose (et qu'elle se croit imposé) et le réflexe cognitif en français, ce qui engendre des erreurs : erreur d'accentuation, calque intonatif, calque lexical. Il en est de même pour Cécilia qui enseigne également tout en anglais. Celle-ci dit « perdre ses mots en anglais » lorsque la colère surgit, et commet des erreurs de calque lexical quand elle ne s'autorise pas à parler français. La colère amène les trois novices à recourir à des questions rhétoriques. En y répondant, les élèves alimentent la colère des enseignantes et la font s'amplifier.

La joie a également un impact sur le discours des trois novices, mais celui-ci est généralement plus modéré car cette émotion est souvent exprimée de façon moins spectaculaire – sauf dans le cas de Marie dont l'expression des émotions est toujours forte, quelle que soit la valence. Les épisodes de joie sont moins nombreux et se manifestent généralement par des interjections, des évaluations positive et des répétitions. Cependant, la joie peut conduire à la perte des moyens linguistiques tout comme la colère. On le constate chez Cécilia qui perd à nouveau ses mots en anglais et doit alors recourir à la gestuelle. La joie conduit également ces enseignantes à la confusion et à faire des erreurs dans leurs choix pédagogiques. Marie en

oublie d'accueillir positivement les productions de ses élèves, Dorine ne gère plus les flux de parole et laisse une élève couper la parole à une autre sous prétexte qu'elle a la bonne réponse. Marie se laisse aller à un aparté et s'auto-congratule.

Une différence majeure entre les PS, Cécilia et Dorine, et Marie réside dans la façon dont les émotions sont exprimées. Lorsqu'on analyse les épisodes émotionnels de Marie, on pourrait être tenté de penser que la démonstration de certaines émotions est parfois excessive, surtout si on la compare aux manifestations de joie de ses deux pairs. Cependant, l'émergence de l'émotion et son expression doivent être envisagées par rapport à la norme émotionnelle de Marie qui est au-dessus de celle de ces pairs. Son niveau thymique de base – ou niveau zéro des émotions – est élevé, on peut donc parler de tempérament très gai. C'est cet état psychique de base que les émotions, phasiques, vont venir perturber.

8.4. Le cas d'Antoine, PS puis T1 et T2 de C1

Les trois premières années d'enseignement d'Antoine se sont passées dans des établissements très différents. En 2016, Antoine était PS dans un collège calme d'une petite ville cossue de Seine-et-Marne. Il a été titularisé en 2017 et affecté dans un collège de Seine-Saint-Denis classé en REP⁺¹⁷². Afin de se rapprocher de son domicile, il a obtenu l'année suivante sa mutation pour un collège de Seine-et-Marne également classé en REP+.

Rappel de l'organisation pour chacune des trois années durant lesquelles Antoine a été suivi :

¹⁷² La politique d'éducation prioritaire se fonde sur une carte des réseaux composés d'un collège et des écoles du secteur accueillant le même public. Deux types de réseaux ont été identifiés : les **REP+** qui concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire et les **REP** plus mixtes socialement mais rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

1. Analyses des questionnaires	2. Analyse des journaux de bord pédagogique	3. Analyse des Segments vidéo
-Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que PS Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que T1 Analyse réponses au questionnaire rempli en tant que T2 =>focus sur la colère =>focus sur la joie =>focus sur le partage	-Analyse des émotions à valence négative et de la colère (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la colère (modèle de Plantin, 2011) -Analyse des émotions à valence positive et de la joie (avec EMOTAIX et la typologie des déclencheurs) -Focus sur la joie (modèle de Plantin, 2011) - Le partage des émotions ⇨ Pour le JdBP tenu l'année de PS ⇨ Pour le JdBP tenu l'année de T1	-Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère lorsqu'il était T1 et lorsqu'il était T2 -Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie lorsqu'il était T1 et lorsqu'il était T2 -Conclusion

Tableau 8.75. Organisation de l'analyse des données de Marie, T1 C2

8.4.1. Analyse des réponses d'Antoine au questionnaire

Antoine a répondu au questionnaire envoyé en novembre 2016 en tant que PS, puis en novembre 2017 et 2018 en tant qu'enseignant titulaire (T1 en 2017 et T2 en 2018). Disposer de ces données trois années successives fournit un aperçu longitudinal des émotions d'Antoine et permet d'observer la mise en place de ses gestes professionnels.

8.4.1.1. Réponses au questionnaire en tant que PS

En 2016, Antoine, étudiant en deuxième année de Master MEEF et PS, a fait 7 entrées dans le questionnaire, il a donc fait part de 14 épisodes émotionnels. Ses réponses ne font pas émerger les mêmes tendances que celles observées chez les PS ou chez l'ensemble des enseignants. En effet, Antoine ressent essentiellement des émotions à valence positive au quotidien comme en atteste la figure ci-dessous.

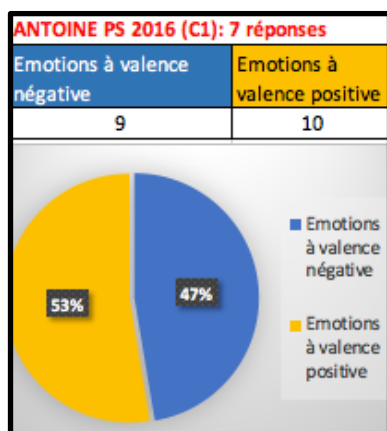


Figure 8.59. Ratio émotions à valence négative/positive d'Antoine, PS de C1

Sur les 19 émotions citées, 9 sont à valence négative, soit 47%, ce qui est inférieur de 12 points à celui de la moyenne de sa cohorte et des quatre cohortes (59%). Cependant, il est difficile de savoir s'il s'agit d'une tendance établie car ces résultats ne reposent que sur 7 jours de réponses et uniquement sur le récit de 14 épisodes émotionnels, ce qui est peu. Par ailleurs, la frontière est très mince ici entre négatif et positif. Ce résultat peut néanmoins s'expliquer pour deux raisons : tout d'abord Antoine exerce dans un collège calme situé hors de l'éducation prioritaire, et une de ses trois classes ne comprend que 14 élèves. Son année de stage est donc moins difficile et douloureuse que celle de la majorité de ces pairs.

Antoine PS 2016 (C1) 7 réponses, 14 épisodes émotionnels, 19 émotions citées			
Émotions à valence négative		Émotions à valence positive	
Colère	4	Joie	7
Peur	2	Surprise positive	2
Doute	2	Fierté	1
Culpabilité	1		
TOTAL	9	TOTAL	10

Tableau 8.76. Liste des émotions citées par Antoine (PS) réparties par valence + nombre d'occurrences

On remarque que la colère est l'émotion à valence négative la plus citée, soit 4 fois sur 9. Elle représente 21% (4 occurrences) de l'ensemble des émotions citées (19 au total). Trois des quatre épisodes de colère sont déclenchés par le **comportement inadapté** des élèves. Il peut s'agir de mauvais comportement entre élèves (« *j'ai ressenti de la colère lorsqu'un de mes élèves s'est moqué de son camarade handicapé* ») ou de situations de classe qu'Antoine ne parvient pas encore à gérer (« *J'ai ressenti de la colère ainsi que du doute durant un cours avec mes 5èmes avec lesquels j'ai des problèmes de bavardage qui ne se résolvent pas* » ; « *j'ai ressenti de la colère lorsque j'ai dû faire preuve d'autorité envers une classe et lorsqu'une élève d'une autre classe a fait preuve d'insolence envers moi* »). On remarque qu'Antoine rencontre des difficultés pour s'affirmer en tant qu'adulte référent auprès de ses élèves, point sur lequel nous reviendrons dans son e-JdBP.

Les émotions parentes de la joie représentent la quasi-totalité des émotions à valence positive ressenties par Antoine.

Antoine PS 2016 (C1) 7 réponses, 14 épisodes émotionnels, 19 émotions citées	
Sur 10 émotions à valence positives citées, les émotions parentes de la joie	
Joie	7
Fierté	1
TOTAL	8
en représentent 8 (soit 80%)	

Tableau 8.77. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire d'Antoine PS C1 et ratio

Celles-ci sont principalement liées aux élèves. On constate que les moments de **connivence** entre Antoine et ses élèves sont les premiers vecteurs de joie. Les déclencheurs suivants présents ici sont les mêmes que ceux cités par la majorité des PS et enseignants : « **implication** » et « **réussite des élèves** », « **bon cours** », « **conscience de sa posture d'enseignant** » et « **conscience de sa progression** ».

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Antoine 2016 PS C1 7 réponses, 10 émotions à valence positive citées	
Connivence avec les élèves	3
Réussite des élèves	2
Implication des élèves	1
"Bon cours"	1
Conscience de sa posture d'enseignant	1
Conscience de sa progression	1

Tableau 8.78. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie d'Antoine PS de C1

Sur les 14 épisodes émotionnels qu'il a cités, Antoine n'en a partagé que la moitié, ce qui est inférieur au taux moyen de partage de sa cohorte (53%) et de l'ensemble des quatre cohortes (54,5). Antoine échange en priorité avec sa conjointe, elle-même enseignante. Sur les 7 épisodes partagés, 4 sont des situations de colère.

8.4.1.2. Réponses au questionnaire en tant que T1

En tant que T1, Antoine a répondu cinq fois au questionnaire et a relaté huit épisodes émotionnels. Il est maintenant titulaire – et donc autonome et sans tutorat – dans un établissement classé en REP+ en Seine-Saint-Denis. Son quotidien est fort différent de celui qu'il avait connu durant son année de formation initiale, comme en rendent compte les épisodes émotionnels qu'il a cités. Sur les huit épisodes mentionnés, cinq ont engendré des émotions à valence négative.

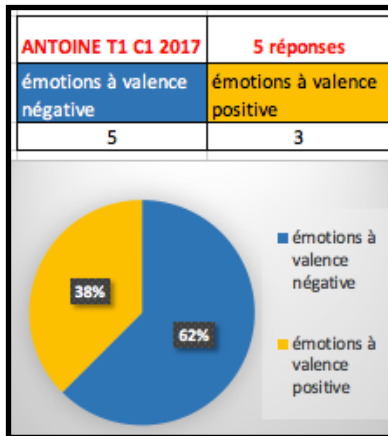


Figure 8.60. Ratio émotions à valence négative /positive d'Antoine, T1 de C1

On constate dans le tableau 8.89 que les émotions citées par Antoine ne sont plus les mêmes. La colère est maintenant l'émotion la plus citée.

Antoine T1 2017 (C1) 5 réponses, 8 épisodes émotionnels citées			
Émotions à valence négative		Émotions à valence positive	
Colère	3	Joie	2
Peur	1	Satisfaction	1
Déception	1		
TOTAL	5	TOTAL	3

Tableau 8.79. Liste des émotions citées par Antoine (T1) réparties par valence + nombre d'occurrences

Deux épisodes de colère sur trois sont déclenchés par le comportement inadapté des élèves qui ne lui permet pas de faire cours (« Colère : Les deux heures de l'après-midi se sont très mal passées et je n'ai presque pas pu faire cours », « Colère : Je n'ai seulement que deux heures de cours le jeudi après-midi et ces dernières (avec des 5emes) se sont relativement mal passées (élèves très pénibles et agités) »). Le troisième est déclenché par la violence à laquelle son établissement et lui-même en tant qu'enseignant sont confrontés (« Colère : La vie scolaire¹⁷³ a été incendiée pendant la nuit et j'ai été menacé par un parent d'élève »)

¹⁷³ Il s'agit des bureaux alloués aux personnels de la « vie scolaire », c'est-à-dire le(s) CPE et les surveillants, et de la salle de permanence. Lorsqu'un élève a été absent, en retard ou a eu un comportement inadapté, il est convoqué à la « vie scolaire ». S'il est puni ou exclu de cours, il se rend en salle de permanence. La « vie scolaire » est donc pour certains élèves un lieu associé à des émotions à valence négative.

Sur les huit émotions citées, trois sont parentes de la joie. Elles émergent à chaque fois lorsqu'un script pessimiste est interrompu. Le décalage positif engendre la joie ou la satisfaction.

Scripts prototypiques pessimistes	Réalisations	Commentaires
« Les mauvais cours » (les cours se passent mal car les élèves sont agités ce qui ne permet pas de mettre en œuvre le travail prévu) « Le mauvais cours avec la classe qui pose problème » (avec « la classe qui pose problème » les cours se passent toujours mal)	Joie : la matinée s'étant bien déroulée, même avec une classe posant d'habitude problème.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation. Script pessimiste interrompu (s'étant bien déroulée), décalage positif => joie
« La journée qui se passe mal suite aux incidents de la veille » (« suite aux incidents de la veille », la journée se passe mal.)	Satisfaction : La journée s'est relativement bien déroulée malgré les incidents de la veille.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation Script pessimiste interrompu (s'est relativement bien déroulée) décalage positif => satisfaction
« L'élève problématique » (l'élève problématique se tient mal et perturbe le cours)	Joie : un élève d'ordinaire problématique s'est très bien tenu durant l'heure.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation Script pessimiste interrompu (s'est très bien tenu) décalage positif => joie

Tableau 8.80. Scripts prototypiques et émotions parentes de la joie dans les réponses d'Antoine (T1 C1) au questionnaire de 2017

Antoine a partagé sept épisodes émotionnels sur huit, principalement avec sa compagne (6 occurrences de partage) et avec ses collègues (5 occurrences de partage). Tous les épisodes engendrant des émotions à valence négative ont été partagés. Le besoin de partager vient sans aucun doute de la violence des situations qu'Antoine vit en tant que T1.

8.4.1.3. Réponses au questionnaire en tant que T2

En tant que T2, Antoine a rempli neuf fois le questionnaire envoyé en novembre 2018 et a mentionné 18 épisodes émotionnels. Sur les 21 émotions qu'il a citées, 13 sont à valence négative, soit un ratio de 62% identique à celui de la cohorte des T2 de C1.

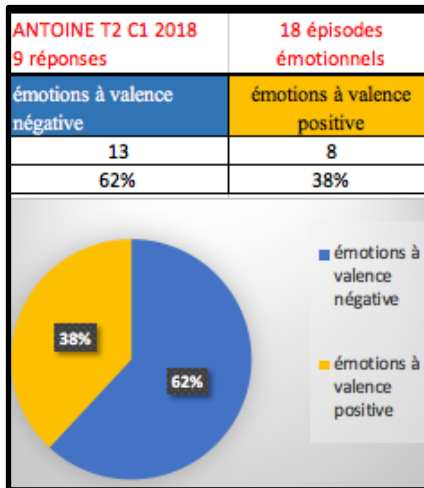


Figure 8.61. Ratio émotions à valence négative/positive d’Antoine, T2 de C1

En tant que T2, Antoine ressent essentiellement des émotions à valence négative au quotidien, colère en tête, même si la joie reste l’émotion la plus fréquemment citée. Ces résultats correspondent maintenant à la tendance constatée chez l’ensemble des cohortes d’enseignants ayant rempli ce questionnaire sur les trois ans.

Antoine T2 2017 (C1) 9 réponses, 18 épisodes émotionnels cités			
Émotions à valence négative		Émotions à valence positive	
Colère	6	Joie	7
Surprise négative	2	Fierté	1
Tristesse	2		
Peur	2		
Culpabilité	1		
TOTAL	13	TOTAL	8

Tableau 8.81. Liste des émotions citées par Antoine (T2) réparties par valence + nombre d’occurrences

Les émotions parentes de la colère sont principalement engendrées par des situations déclenchées par les élèves. Sans surprise, on trouve en tête le déclencheur « comportement inadapté des élèves », qui arrive en première position dans la quasi-totalité des questionnaires.

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l’établissement (collègues, parents d’élèves, direction) ou l’institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l’enseignant lui-même

Antoine T2 2017 (C1) 9 réponses, 18 épisodes émotionnels cités	
Comportement inadapté des élèves	3
Échec	2
Absence d'implication	1
Surcharge de travail	1
Conscience de ses difficultés	1
Gestion difficile de l'imprévu	1
« Mauvais cours »	1
TOTAL	10

Tableau 8.82. Les déclencheurs de la colère d'Antoine T2 C1

Dans l'épisode émotionnel ci-dessous, la colère émerge car le script prototypique du « **cours fun suffisamment bon** » (ce cours ludique se passe bien et les élèves savent se prendre au jeu tout en restant calmes) a été contrarié :

J'ai ressenti de la colère car une heure de 5ème s'est particulièrement mal déroulée. L'activité du jour était plutôt "fun" et les élèves n'ont pas été capables de revenir au calme et l'heure a été très agitée.

Un décalage négatif s'est opéré entre le script et la réalisation et a généré de la colère.

Les émotions parentes de la joie émergent dans 7 épisodes (un épisode fait émerger à la fois joie et fierté) sur les 18. Elles sont essentiellement déclenchées lorsqu'Antoine a le sentiment d'avoir donné un « **bon cours** » (4 occurrences sur 7) et lorsque les élèves ont un « **comportement adapté** » (3 occurrences sur 7). À la lecture de certains épisodes, on remarque que les scripts prototypiques pessimistes ont été contrariés car les réalisations en classe se sont bien mieux passées que prévu, ce qui a déclenché la joie.

Scripts prototypiques pessimistes	Réalisations	Commentaires
« Les mauvais cours » (les cours se passent mal car les élèves sont agités ce qui ne permet pas de mettre en œuvre le travail prévu)	J'ai aujourd'hui ressenti de la joie à plusieurs reprises lorsque des heures de cours avec certaines classes se sont largement mieux passées que d'habitude (participation accrue, absence d'agitation...). J'ai également ressenti de la fierté envers mes élèves pour les mêmes raisons.	L'émotion est argumentée : « (participation accrue, absence d'agitation...) » Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation. Script pessimiste interrompu (« se sont largement mieux passées que d'habitude »), décalage positif => joie
	J'ai aujourd'hui ressenti de la joie lors d'heures de cours qui se sont bien déroulées.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation. Script pessimiste interrompu (« se sont bien déroulées »), décalage positif => joie

	J'ai ressenti aujourd'hui de la joie car plusieurs cours se sont bien passés alors que cela faisait quelque temps que ce n'était pas arrivé.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation. Script pessimiste interrompu (« se sont bien passés alors que cela faisait quelque temps que ce n'était pas arrivé »), décalage positif => joie
« Le mauvais cours avec la classe qui pose problème » (avec « la classe qui pose problème » les cours se passent toujours mal)	J'ai ressenti de la joie aujourd'hui car une classe avec qui j'avais des rapports conflictuels s'est très bien tenue aujourd'hui.	Contraste entre les scripts pessimistes et la réalisation. Script pessimiste interrompu (« s'est très bien tenue aujourd'hui »), décalage positif => joie

Tableau 8.83. Scripts prototypiques et émotions parentes de la joie dans les réponses d'Antoine (T2 C1) au questionnaire de 2018

Antoine a partagé la quasi-totalité (17 épisodes sur 18) des épisodes émotionnels qu'il a cités dans le questionnaire.

Après une année de formation initiale dans des conditions particulièrement bonnes et une année de néo-titulaire dans un établissement particulièrement difficile, Antoine exerce désormais dans les mêmes conditions que la majorité de ses pairs enseignants. Ses émotions sont maintenant les mêmes que celles constatées dans l'ensemble des cohortes quelle que soit l'étape de la carrière : une majorité d'émotions à valence négative au quotidien, avec la colère à leur tête, mais une prédominance de la joie.

Voyons maintenant si ces diverses tendances se retrouvent dans son JdBP.

8.4.2. Analyse des journaux de bord pédagogiques (JdBP) d'Antoine

Antoine a tenu un JdBP audio lorsqu'il était PS¹⁷⁴ puis en tant que T1¹⁷⁵. Il l'a tout d'abord tenu quotidiennement, puis de façon hebdomadaire, ce qui explique qu'il y ait peu d'enregistrements la première année. Chaque enregistrement renvoie à plusieurs épisodes émotionnels. J'ai choisi de traiter chaque enregistrement comme une entrée dans le journal. Le tableau ci-dessous précise pour chaque année les périodes de tenue du JdBP, le nombre d'enregistrements et le nombre total de mots transcrits avec le logiciel de traitement de texte

¹⁷⁴ L'intégralité de la transcription du JdBP d'Antoine (PS) est consultable en annexe 33. Les enregistrements audio sont disponibles sur l'espace compagnon sécurisé.

¹⁷⁵ L'intégralité de la transcription du JdBP d'Antoine (T1) est consultable en annexe 38. Les enregistrements audio sont disponibles sur l'espace compagnon sécurisé.

Word. Pour finir, les outils utilisés pour analyser des journaux de bord pédagogiques sont rappelés.

Statut	Dates de tenue du JdBP	Nombres d'enregistrements	Nombre de mots transcrits sous Word	Outils d'analyse
PS	10/01 au 19/05/2017	13 enregistrements	9105 mots	EMOTAIX+ typologies des émotions et des déclencheurs
T1	08/09 au 05/05/2018	35 enregistrements	22012 mots	

Tableau 8.84. Détails journaux de bord Antoine PS et T1 C1

8.4.2.1. Journal de bord d'Antoine, PS C1

L'année de formation initiale d'Antoine s'est déroulée dans des conditions idéales. Il a effectué son stage dans un établissement scolaire calme et avait une classe à effectif réduit. Ceci a eu un impact sur les réponses qu'il a faites au questionnaire car, à la différence de ses pairs, il y a cité plus d'émotions à valence positive (54%) que d'émotions à valence négative. Cette tendance tend à se retrouver dans une moindre mesure lorsqu'on analyse son JdBP audio.

- Émotions à valence négative et colère

En soumettant la transcription de son JdBP au scénario EMOTAIX, on trouve 50% d'émotions à valence positive contre 49% d'émotions à valence négative – le dernier 1% revient à « l'impassibilité ». Contre toute attente, le nombre d'émotions à valence positive est sensiblement supérieur à celui des émotions à valence négative, ce qui ne correspond pas à la tendance décelée chez les autres PS des études de cas, et chez l'ensemble des cohortes des enseignants ayant répondu aux questionnaires (cf. résultats du chapitre 7).

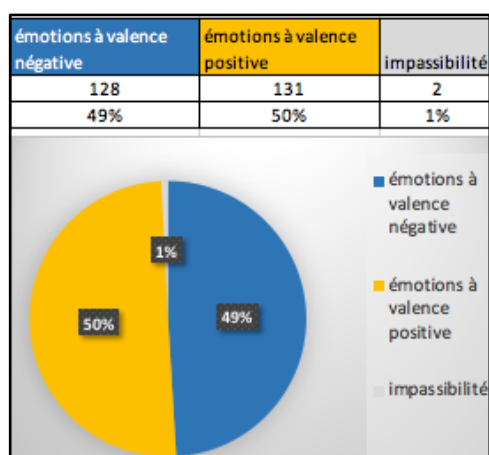


Figure 8.62. Ratio émotions à valence positive/négative/impassibilité relevées par EMOTAIX dans le JdBP d'Antoine (PS C1)

La majorité des émotions à valence négative répertoriées par EMOTAIX renvoient à la « frustration ». L'exemple suivant en atteste :

Ma tutrice est venue me voir, alors y a un ou deux éléments que j'ai pas tout à fait réussi à faire, ce qui m'a un peu **frustré** après je m'y suis un peu mal pris aussi. J'ai voulu adapter un cours qu'à la base j'avais fait en deux séances, sur une pour qu'elle puisse tout voir, et en fait c'était beaucoup trop ambitieux. Et en fin de compte bah voilà, j'ai sacrifié beaucoup trop de choses dans le processus donc ça, c'est dommage.

Dans le thème « frustration », 15 occurrences renvoient au « déplaisir » dont la principale cause est la déception qu'Antoine ressent à l'encontre de ses élèves (« *ils n'ont peut-être pas participé autant que je l'aurai aimé mais ils ont quand même fait des efforts, donc non à ce niveau-là il a y a rien à dire, mais petite déception quand même.* » ; « *Entre triste et déçu on va dire, parce que j'ai viré mon premier élève de cours aujourd'hui, et en plus... Bon c'est un élève très compliqué mais que j'affectionne vraiment* ») ou qu'il ressent vis-à-vis de lui-même :

la deuxième visite donc , qui globalement s'est bien passée, mais quand même je finis une semaine très positive sur une pointe de déception, parce que je pense que j'aurais pu faire mieux. Ça c'est clair, net et précis, j'avais quand même préparé une séance entre guillemets "assez béton" et ça a pas donné le résultat escompté. J'ai pas très bien géré mon timing.

On trouve également des références à l'expression de la colère et à la description de mauvaises attitudes :

Je pense que c'est une génération qui doit être sensibilisée dès le plus jeune âge à la Web-étiquette. Donc euh voilà ça a terminé de me **fâcher** contre eux. Donc lundi j'ai commencé à prendre une posture assez sévère, en leur faisant pas mal de remontrances.

Plus de détails sur cette analyse sont consignés en annexe 34.

Si on comptabilise uniquement les noms des émotions citées par Antoine dans les épisodes qu'il a relatés dans son journal, on trouve 18 émotions à valence négative – 16 émotions à valence positive et une émotion à valence neutre – soit un total de 51%, résultat légèrement supérieur au 49% qu'EMOTAIX avait relevé. La déception arrive en premier, ce qui corrobore les résultats de l'analyse d'EMOTAIX (cf. annexe 35)




Parmi les 18 émotions à valence négative, 7 sont parentes de la colère :

Antoine PS C1, JdBP 9105 mots, 35 émotions citées	
9 épisodes émotionnels négatifs cités, 18 émotions négatives nommées	
Sur 18 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Frustration	2
Colère	2
Agacement	1
Énervement	1
Insatisfaction	1
TOTAL	7
représentent 7 (38,9%) des émotions à valence négatives citées	

Tableau 8.85. Liste des émotions du registre de la colère présentes dans le JdBP d'Antoine (PS de C1) et ratio

Intéressons-nous maintenant aux événements déclencheurs des émotions parentes de la colère.

Pour rappel, voici le code couleur utilisé :

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Antoine PS C1, JdBP, 35 émotions citées	
9 épisodes émotionnels négatifs cités, 18 émotions négatives nommées	
Conscience de ses difficultés et erreurs	3
Doutes et questionnement	2
Comportement inadapté des élèves	2
Absence d'implication des élèves	2
Désaccord	1
Total	10

Tableaux 8.86. Les déclencheurs des émotions à valence négative et de la colère cités dans l'e-JdBP d'Antoine PS C1

En observant les tableaux 8.96, on s'aperçoit que les émotions négatives, et parmi celles-ci les 7 émotions parentes de la colère, ne sont pas déclenchées par les élèves, comme c'était le cas pour ses pairs des trois autres études de cas, mais par des situations dont l'enseignant lui-même est à l'origine. Ceci vient certainement du fait qu'Antoine commence à s'analyser et donc à prendre conscience de certaines de ses difficultés, comme en atteste l'extrait suivant :

Après pas mal d'angoisse et pas mal de doute, je suis arrivé au constat que je ne préparais pas suffisamment bien mes cours, pas suffisamment en profondeur en tout cas, je le fais en tout cas mais pas assez en profondeur ce qui fait que mes derniers cours ne se sont pas super bien passé et je sais maintenant pourquoi. Donc je pense

que je vais maintenant vraiment me reprendre en main et vraiment pas m'asseoir sur mes acquis comme j'ai tendance à le faire je pense.

La posture réflexive qu'Antoine commence à mettre en place lui permet de pointer la cause de son mal-être. Il vit mal sa double identité, moitié étudiant moitié enseignant et se sent « infantilisé » lorsqu'il est en formation :

Le stress et le dépit d'aller à la formation demain entachent un peu la journée d'aujourd'hui. C'est vrai que j'apprécie même quand c'est des journées longues et compliquées. J'apprécie toujours le temps passé au collège, et c'est vrai que demain il y a la formation. Il y a trois heures de linguistique le matin, ce qui est quand même un peu frustrant quand on a déjà eu le CAPES de reprendre, de faire des choses de CAPES. C'est un peu frustrant en fin de compte de se dire qu'avec tout ce qu'on a fait, on doit faire de la linguistique, alors qu'on a déjà validé notre compétence en linguistique avec le CAPES. Bon, et puis c'est vrai que demain on doit rendre le premier jet de mémoire, et c'est assez stressant enfin de compte. Voilà il n'y a pas de surprise, l'année de stage est vraiment très très chargée en boulot ne serait-ce que, en tant que stagiaire dans les établissements. Et c'est vrai qu'en plus de ça, avec le mémoire et la formation, c'est beaucoup de travail beaucoup de stress, on se demande toujours si on a bien fait etc. etc., et c'est pas la même façon de penser. **Une partie de la semaine on doit penser en tant que professeur, en tant qu'adulte responsable, et c'est vrai qu'à côté de ça l'autre partie de la semaine on est encore élève. On est quand même pas mal infantilisés donc c'est vrai que c'est compliqué d'enfiler une casquette et l'autre,** c'est un peu frustrant un peu perturbant, et j'ai très très hâte d'être à l'année prochaine et surtout j'espère me faire titulariser grandement. Et pouvoir terminer ce Master 2, et pouvoir terminer enfin avec les études.

Il ne parvient pas encore à établir les ponts nécessaires entre sa formation universitaire et sa formation sur le terrain, ce qui l'amène à subir la formation. Ceci marque une différence fondamentale entre Antoine et Marie qui comprend et savoure ce qu'elle découvre en formation car elle a compris qu'il s'agissait d'un complément indispensable pour lui permettre de prendre du recul et progresser sur le terrain.

- Colère et scripts prototypiques

La colère émerge lorsqu'une situation ne se passe pas comme Antoine l'avait imaginé préalablement. Il y a alors inadéquation et donc décalage négatif entre le script prototypique envisagé et la réalisation effective dans l'établissement. Les scripts suivants ont été reconstitués à partir de l'étude des épisodes émotionnels ou « réalisations ».

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script « des élèves captifs qui respectent les règles du jeu ». Ces élèves comprennent que c'est du « donnant-donnant » : l'enseignant fait le	Je me suis bien fâché on va dire, parce que c'était la goutte de trop. Très peu voire trop peu de participation, mais parallèlement beaucoup trop de bavardages, donc voilà ça m'a... ça a fini par vraiment m'énerver . Donc	L'émotion « énervement » est nommée explicitement. Elle est jouée linguistiquement ou paralinguistiquement : -Usage d'adverbes intensifieurs :

<p>maximum pour eux. En contrepartie ils doivent respecter les règles : participer, et ne pas bavarder.</p> <p>Script du « cours extrêmement interactif qui intéresse les élèves ». Ce cours conçu par un enseignant qui fait le maximum pour ses élèves, est interactif et prend appui sur des supports originaux authentiques. Il intéresse les élèves.</p>	<p>j'ai arrêté, j'ai arrêté de faire cours et j'ai commencé à leur faire recopier des leçons, des leçons toutes faites. Histoire qu'ils comprennent que c'est du donnant donnant et que moi je fais le maximum de mon côté pour leur faire des cours extrêmement interactifs avec des supports originaux authentiques qui soient susceptibles de les intéresser. Et voilà. Je voulais simplement leur faire comprendre que c'est donnant donnant et que si eux ne sont pas capables de mettre du leur en fin de compte, participer quand il faut participer, de ne pas bavarder quand il ne faut pas bavarder etc etc, et bien je leur fais comprendre que rien... rien n'est dû en fin de compte.</p>	<p>« beaucoup trop de », « extrêmement », « vraiment »</p> <p>-Adjectifs élogieux pour qualifier ses propres pratiques : « des cours extrêmement interactifs avec des supports originaux authentiques »</p> <p>-Recours aux répétitions (« Donc j'ai arrêté, j'ai arrêté de faire cours » ; « participer quand il faut participer, de ne pas bavarder quand il ne faut pas bavarder »)</p> <p>L'émotion "énervement" est argumentée par l'amont et par l'aval.</p> <p>Amont : « moi je fais le maximum de mon côté pour leur faire des cours extrêmement interactifs avec des supports originaux authentiques qui soient susceptibles de les intéresser »</p> <p>Aval : « C'était la goutte de trop. Très peu voire trop peu de participation, mais parallèlement beaucoup trop de bavardages »</p> <p>L'émotion entraîne la vengeance : « Donc j'ai arrêté, j'ai arrêté de faire cours et j'ai commencé à leur faire recopier des leçons, des leçons toutes faites. Histoire qu'ils comprennent que c'est du donnant donnant et que moi je fais le maximum de mon côté »</p> <p>Les deux scripts sont interrompus. Le décalage est négatif car cela ne se passe pas comme prévu dans le script, mais moins bien.</p> <p>L'« énervement » est donc déclenché.</p>
<p>Script du « cours suffisamment bon qui satisfait la tutrice ». Ce cours permet à la tutrice d'avoir un panorama large sur ce que le PS sait faire. C'est un très bon cours.</p>	<p>Ma tutrice est venue me voir. Il y a un ou deux éléments que j'ai pas tout à fait réussi à faire, ce qui m'a un peu frustré. Après je m'y suis un peu mal pris aussi, j'ai voulu adapter un cours qu'à la base j'avais fait deux séances sur une, pour qu'elle puisse tout voir, et en fait c'était beaucoup trop ambitieux, et en fin de compte, j'ai sacrifié beaucoup trop de choses dans le processus donc ça c'est dommage.</p>	<p>L'émotion « un peu frustré » est nommée explicitement.</p> <p>Elle est manifestée linguistiquement avec : « c'est dommage » et des termes exprimant l'échec : « j'ai pas tout à fait réussi à »,</p> <p>L'émotion "un peu frustré" est argumentée par l'amont : « je m'y suis un peu mal pris aussi, j'ai voulu adapter un cours qu'à la base j'avais fait deux séances sur une, pour qu'elle puisse tout voir »</p> <p>et par l'aval : « c'était beaucoup trop ambitieux », « j'ai sacrifié beaucoup trop de choses dans le processus »</p> <p>Le script est interrompu. Le décalage est négatif car cela ne se passe pas comme prévu dans le script.</p> <p>La frustration est donc déclenchée.</p>

Tableau 8.87. Scripts prototypiques et colère dans le JdBP d'Antoine

Intéressons-nous maintenant aux émotions à valence positive et à la joie.

- Émotions à valence positive et joie

EMOTAIX recense 131 émotions à valence positive, soit 50% de l'ensemble des émotions.

On relève dans le journal d'Antoine de nombreuses références à la « satisfaction », et au « bonheur », ce qui corroborent les résultats trouvés dans les e-JdBP de Cécilia, Dorine et Marie. On peut alors se demander si ces occurrences de satisfaction et de bonheur ne sont pas propres aux PS qui ont enfin la joie d'avoir leurs propres classes, en dépit des difficultés qu'ils rencontrent. Antoine est un enseignant heureux. On trouve dans son journal 49 occurrences en lien avec le champ « affection », dont 20 en lien avec le thème « amour ». L'affection d'Antoine pour ses élèves est très fréquemment mentionnée : « *c'est des élèves avec lesquels ça se passe très bien en général, je les adore* », « *C'est un élève très compliqué mais que j'affectionne vraiment* ». L'analyse des émotions à valence positive du JdBP d'Antoine peut être consultée en annexe 36.

Lorsqu'on comptabilise uniquement les noms d'émotions qu'Antoine a cités dans les épisodes qu'il a relatés, on trouve 16 émotions à valence positive, soit 46% du total (cf. annexe 37)

À l'instar de Marie, la joie n'est pas la première émotion à valence positive recensée dans le journal d'Antoine. Il se dit principalement « satisfait » ou « content » au quotidien : « *Les cours se sont relativement bien passés, je suis content* », « *je suis assez satisfait de la semaine, les cours se sont pas mal passés* », « *je suis content j'ai commencé un nouveau type de séquence avec mes 5èmes, et il s'avère que ça marche très bien.* »

Antoine PS C1, JdBP 9105 mots, 35 émotions citées	
11 épisodes émotionnels positifs cités, 16 émotions positives nommées	
Sur 16 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie	
Satisfaction	4
Contentement	3
Plaisir	3
Joie	1
Fierté	1
TOTAL	12
Représentent les 3/4 des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.88. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à le JdBP d'Antoine (PS de C1) et ratio.

Les émotions parentes de la joie représentent les trois-quarts des émotions à valence positive citées. L'étude du e-JdBP d'Antoine montre qu'il ressent des émotions de la famille de la joie pour des raisons très variées.

Rappel du code couleur :

	Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
	Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
	Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

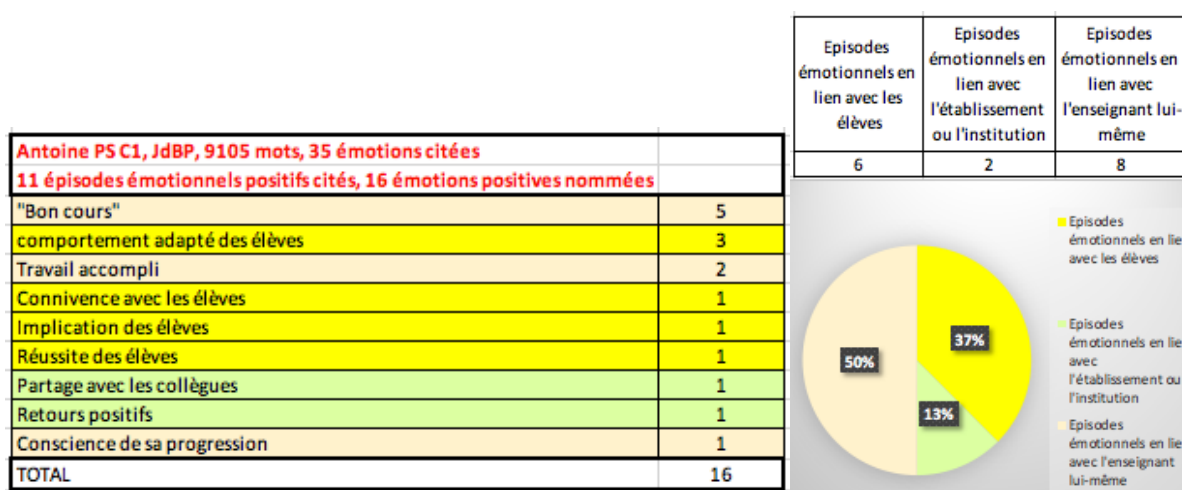


Tableau 8.89. Les déclencheurs de la joie cités dans le JdBP d'Antoine PS de C1 et ratio

Si la joie de Marie est principalement déclenchée par la réussite de ses élèves, celle d'Antoine est en lien avec ses propres réussites en tant qu'enseignant. Le sentiment d'avoir donné un « **bon cours** » est le premier vecteur d'émotions parentes de la joie : « *après au niveau des cours aujourd'hui j'ai été assez satisfait* ».

Le « **comportement adapté des élèves** » déclenche également chez Antoine des émotions de la famille de la joie. Pour celui-ci, avoir le « silence » dans ses cours est un gage de qualité : « *Ça s'est bien passé j'ai eu aucun souci à avoir un silence absolu donc j'étais assez satisfait* ». À la différence de ses pairs, l'implication des élèves et leur réussite sont peu citées. Ceci peut s'expliquer car Antoine est dans un excellent établissement dans lequel les élèves s'investissent spontanément et réussissent. Il sera intéressant d'analyser l'évolution de ce déclencheur dans le JdBP qu'il a tenu en tant que T1 dans un établissement situé en REP+.

- Joie et scripts prototypiques

La joie survient lorsqu'il y a adéquation – soit décalage zéro – entre le script prototypique et la réalisation effective.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script du « PS suffisamment performant » : le PS suffisamment performant réussit à mettre en place la pédagogie différenciée dans ses cours.	Aujourd'hui a été vraiment une très bonne journée professionnellement parlant. Tout d'abord par ce que ce que j'ai voulu mener avec mes classes s'est bien passé. Après il y a une classe de quatrième où le niveau est vraiment très très hétéroclite (sic), j'ai des excellents éléments comme des élèves vraiment très faibles, et j'ai réussi à mettre en place quelque chose qui me tenait vraiment à cœur, c'est-à-dire qu'en une même heure de cours, j'ai fait deux choses différentes. Voilà c'est de la pédagogie différenciée, ce qui est un bien joli terme mais j'ai réussi à le mettre en place, au moins pendant une heure de cours et c'était vraiment vraiment plaisant. Je pense que ça a plutôt bien fonctionné en plus, j'ai ressenti de la fierté de la joie.	<p>Les émotions « fierté et joie » sont explicitement nommées.</p> <p>Elles sont jouées linguistiquement avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'expression : « [ça] s'est bien passé », - des répétitions : tout d'abord celle de « j'ai réussi à mettre en place », et celle de l'adverbe vraiment qui renforce l'émotion : « c'était vraiment vraiment plaisant ». - l'occurrence « quelque chose qui me tenait vraiment à cœur » <p>Les émotions sont argumentées : une classe avec un niveau hétérogène (« j'ai des excellents éléments comme des élèves vraiment très faibles ») et le projet d'expérimenter et cela fonctionne « Je pense que ça a plutôt bien fonctionné en plus ». Insistance sur la réalisation et la durée : « ce qui est en bien joli terme mais j'ai réussi à le mettre en place, au moins pendant une heure de cours » + l'expression « un bien joli terme » qui renforce l'idée de difficulté de mise en œuvre.</p> <p>Décalage zéro, adéquation entre le script prototypique et la réalisation = joie et fierté</p>

Tableau 8.90. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas d'adéquation script/réalisation

La joie émerge également lorsqu'il y a un décalage positif entre le script prototypique et la réalisation. Il peut tout d'abord s'agir de l'interruption d'un script plutôt pessimiste :

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script pessimiste de « la classe avec laquelle ça se passe mal » : avec cette classe le cours ne fonctionne pas comme l'enseignant le souhaite (bavardage, manque d'investissement).	Une classe avec laquelle ça se passait mal depuis deux ou trois semaines et avec qui j'ai vraiment pris des mesures drastiques, heures de colle, cours très désagréables, etc. etc., et bien ça a eu l'air de porter ses fruits parce qu'aujourd'hui ça a roulé carrément bien donc je suis assez content.	<p>L'émotion est explicitement nommée : « assez content »</p> <p>Elle est jouée linguistiquement avec « ça a eu l'air de porter ses fruits parce qu'aujourd'hui ça a roulé carrément bien ».</p> <p>L'émotion est argumentée : « ça se passait mal depuis deux ou trois semaines » et aujourd'hui « ça a roulé carrément bien »</p> <p>Le script prototypique était pessimiste. Le PS s'attendait à ce que cela se passe mal. Le curseur de départ est en position négative. La réalisation « ça a roulé carrément bien » parce que « ça a eu l'air de porter ses fruits » a interrompu le script.</p>

		Le décalage est positif, ce qui déclenche le contentement.
Script du « dernier cours avant les vacances » : durant ce cours les élèves sont terribles, dissipés car ils en ont marre.	La dernière journée avant les vacances a été plutôt agréable. C'est vrai que je m'attendais à ce que les élèves soient terribles étant donné qu'ils l'ont été ces derniers temps. Très dissipés ils en ont marre. Ça se peut se comprendre évidemment, donc je m'attendais à ce qu'ils soient vraiment terribles, mais en fait pas du tout. Les cours se sont relativement bien passés, je suis content.	L'émotion est explicitement nommée : « content » Elle est jouée linguistiquement avec « plutôt agréable » et « les cours se sont relativement bien passés ». L'émotion est argumentée : Les élèves étaient très dissipés au cours précédent, Antoine s'attend à ce que ce soit encore pire, « mais en fait pas du tout ». Le script prototypique était pessimiste. Le curseur de départ est en position négative. La réalisation « les cours se sont relativement bien passés » a interrompu le script. Le décalage est positif, ce qui déclenche le contentement.

Tableau 8.91. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas de décalage script pessimiste /réalisation

La joie peut émerger lorsque le script de départ est dépassé et que la réalisation va au-delà de ce qui était espéré.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script du « cours suffisamment bon » : ce cours intéresse les élèves qui s'investissent.	Je suis content, j'ai commencé un nouveau type de séquence avec mes 5èmes, et il s'avère que ça marche très bien. [...] C'est une séquence sur les super héros d'ailleurs et il y a toute une trame avec un super vilain qui attaque la ville [...] donc ils doivent apprendre du vocabulaire, ils doivent apprendre à identifier, à décrire etc. etc., et tout ça dans le but d'arrêter le super vilain. Donc j'étais pas tout à fait sûr mais je me suis dit qu'il fallait expérimenter, et en fin de compte je suis très très content parce que ça marche super bien. Les élèves ont montré beaucoup d'engouement, et même chez certains élèves chez qui je n'en attendais plus. Vraiment c'est très positif.	L'émotion « très très content » est explicitement nommée. Elles sont jouées linguistiquement par l'expression d'appréciations positives : « il s'avère que ça marche très bien », « ça marche super bien », « vraiment c'est très positif ». L'émotion est argumentée : -définition de la trame de la séquence qui montre son côté ludique. -présentation du dépassement : « donc j'étais pas tout à fait sûr mais je me suis dit qu'il fallait expérimenter, et en fin de compte je suis très très content parce que ça marche super bien » ; « Les élèves ont montré beaucoup d'engouement, et même chez certains élèves chez qui je n'en attendais plus. » Décalage positif, le script est dépassé car les élèves sont allés beaucoup plus loin que ce qui était prévu => très, très content

Tableau 8.92. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas de dépassement du script par la réalisation

- Antoine et le partage des émotions

Antoine ne dit pas ouvertement dans son JdBP s'il a partagé ou non les épisodes émotionnels dont il fait part. On comprend qu'il en a partagé 5 sur 13, ce qui ne signifie pas qu'il n'a pas partagé les autres.

- Bilan : Antoine PS

L'année de formation initiale d'Antoine s'est passée sous les meilleurs auspices. Il a ressenti plus d'émotions à valence positive que ses pairs car ses conditions de travail étaient très bonnes ce qui lui a permis d'expérimenter des méthodes de travail et des thématiques de séquences, sans être gêné par le comportement inadapté de ses élèves, et ainsi de se sentir en réussite. En revanche, prendre conscience de ses difficultés et de ses manquements a fait émerger des émotions à valence négative, et notamment de la déception. Bien que capable d'analyser certaines de ses difficultés, Antoine est encore dans un état chrysalidaire qu'il vit mal. Son identité professionnelle est en cours de construction.

8.4.2.2. Journal de bord d'Antoine, T1 C1

En tant que T1, Antoine a tenu un JdBP audio du 8 septembre au 5 mai 2018 (cf. annexe 38). Il a fait 35 enregistrements. Chaque enregistrement contient plusieurs épisodes émotionnels avec, la plupart du temps, des valences différentes car Antoine peut autant ressentir de la satisfaction durant une heure de cours que de la frustration à la séance suivante. Une fois transcrit, son journal représente 22012 mots. À la différence de la première année, Antoine T1 s'adresse parfois à moi en tant que chercheuse. Cela peut être pour se recentrer sur ce qu'il considère être attendu :

Sinon une petite chose éprouvée, alors c'est vrai que **c'est les sentiments qui vous intéressent** surtout, j'en ai éprouvé beaucoup beaucoup beaucoup à l'égard d'une élève de 5^{ème}.

On va dire que lundi a été une journée très compliquée. Étant donné que **c'est les sentiments qui vous intéressent**, on va dire que clairement le sentiment dominant était l'insécurité

pour me transmettre des informations :

Voilà j'en profite également dans ce journal de bord **pour vous informer** qu'à la fin de cette semaine je vais pas être au collège pendant 2 semaines, dû à des soucis familiaux personnels donc je vais pas faire de journal de bord ou de questionnaire ou autre pendant deux semaines C'est aussi ce qui explique mon inconstance au niveau du questionnaire parce que j'ai beaucoup de choses à gérer en ce moment que ce soit au niveau du travail ou plus personnellement. Je fais de mon mieux mais c'est pour ça qu'il peut y avoir des trous.

ou pour me prendre à partie :

Donc nous avons choisi de faire un deuxième droit de retrait, cette fois ci concernant la sécurité, qu'on en est à notre cinquième incendie criminel en un an, que n'importe qui peut rentrer dans ce collège et que **vous même pouvez en témoigner notamment la fois où vous êtes venue**, on rentre comme dans un moulin.

ou pour procéder à du méta-discours, en faisant une parenthèse (« petite note »), un commentaire sur son discours dans son discours :

Petite note à vous et à moi-même en même temps, petite remarque que je me suis faite. Je me rends compte du pourquoi du comment de la réputation de ce genre d'établissement. Je me vise évidemment moi-même, on a tendance à ne relayer que les choses désagréables, assez incroyables qui sortent de l'entendement ... qui arrivent, et c'est vrai que c'est assez dommage parce qu'en fin de compte euh... Bah... il se passe tellement d'autres choses, de choses belles etc., et je pense que c'est en partie aussi pour ça que la réputation s'est faite avec une telle euh... presque comme une telle légende, euh... et c'est vrai que c'est... Ça reste dommage en fin de compte parce qu'il y a beaucoup plus que ça dans un établissement comme le mien, voilà. Et c'est vrai que bon... j'essaierai moi-même à l'avenir de plus véhiculer aussi le positif, et pas uniquement le négatif.

- Émotions à valence négative et colère

À l'issue de sa titularisation, Antoine a été affecté dans un établissement classé REP+ en Seine-Saint-Denis. Sa première année en autonomie a donc été difficile.

En soumettant la transcription de son JdBP de T1 au scénario EMOTAIX, on constate que le taux d'émotions à valence négative est de 61%, soit 12 points de plus que l'année précédente, ce qui est un indicateur des difficultés et des souffrances qu'il vit. Ceci corrobore les tendances relevées en analysant ses réponses aux questionnaires en tant que PS et T1 et cela confirme que les établissements REP génèrent de la souffrance chez ces enseignants débutants.

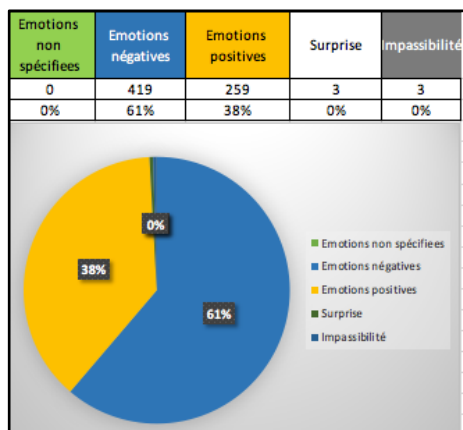


Figure 8.63. Ratio émotions à valence positive/négative/ impassibilité relevées par EMOTAIX dans le JdBP d'Antoine (T1 C1)

Quelques points saillants sont à noter. Sans surprise, on constate que le pourcentage d'émotions recensées dans le thème majeur « Mal-être » a augmenté par rapport à l'année antérieure et est passé de 67% à 76% (cf. annexe 39). On y relève 99 références à la « souffrance », ce qui atteste de la difficulté de son année, ainsi que 53 références à la fatigue,

dont la majorité au sens figuré. Selon le *CNRTL*, fatigant signifie au sens propre : « qui provoque une diminution des forces de l'organisme ». Au sens figuré, lorsqu'il fait référence à une personne, fatigant signifie « qui importune (légèrement) à longueur de temps, au point d'être difficile à supporter », et lorsqu'il renvoie à une chose, dans le domaine abstrait : « qui décourage, qui enlève toute envie de poursuivre », « qui fatigue l'esprit ». Dans le cas d'Antoine, toutes les définitions de « fatigant » sont mobilisées, tant au sens propre que figuré.

Si on comptabilise uniquement les noms des émotions citées par Antoine dans les épisodes qu'il a relatés dans son journal, on trouve 65 émotions à valence négative, 36 émotions à valence positive et deux émotions à valence neutre, soit 103 émotions au total. Les émotions à valence négative (cf. annexe 40) représentent un total de 63%, résultat légèrement supérieur au 61% qu'EMOTAIX avait relevé, et reflète la même tendance de mal-être.

Sans surprise, la fatigue, au sens figuré et au sens propre, arrive en première position ce qui corrobore les résultats de l'analyse d'EMOTAIX.

Et c'est **fatigant**. On a l'impression de les traîner comme des boulets, donc c'est vrai que c'est frustrant, dans un sens parce que du coup je me sens pas très épanoui en fin de compte, parce que bon... je fais plus le gendarme que le professeur et c'est pas vraiment ce pourquoi j'avais signé entre guillemets. Donc y a d'abord cette frustration, de pas savoir les gérer et ils me **fatiguent** extrêmement.

Là c'est la **fatigue** qui commence à se faire bien ressentir par contre. Je sais que j'suis vraiment éreinté.

C'est le sentiment dominant. Donc clairement, la **fatigue**, même si je sais que ce n'est pas clairement un sentiment. Mais voilà, là il va vraiment vraiment être temps que les vacances arrivent parce que la fatigue se fait bien bien bien ressentir, aussi moralement, enfin mentalement, que physiquement.




Un tiers des 65 émotions à valence négative sont parentes de la colère. L'énervement est l'émotion la plus fréquemment citée. On remarque qu'Antoine n'a jamais prononcé le mot « colère », ce qui peut paraître surprenant.

Antoine PS C1, JdBP 22012 mots, 103 émotions citées	
26 épisodes émotionnels négatifs cités, 65 émotions négatives nommées	
Sur 65 émotions à valence négatives citées, les émotions parentes de la colère	
Énervement	7
Déplaisir	5
Frustration	4
Insatisfaction	3
Ras-le-bol	1
Agacement	1
TOTAL	21
représentent 32,3 % des émotions à valence négatives citées	

Tableau 8.93. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans le JdBP d'Antoine (T1 de C1) et ratio.

Intéressons-nous à ce qui déclenche les émotions parentes de la colère.

Pour rappel, voici le code couleur utilisé :

-  Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement ou l'institution
-  Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Antoine T1 C1, JdBP, 97 émotions citées, 63 émotions négatives nommées 26 épisodes émotionnels négatifs cités, dont 14 épisodes de colère	
Comportement inadapté	12
Doutes ou questionnement	10
Absence d'aide et de soutien	2
Contexte politique & décisions institutionnelles perturbant les habitudes	2
Désaccord	1
Surcharge de travail	1
Absence d'implication	1
Conscience de ses difficultés & erreurs	1
TOTAL	30

Tableaux 8.94. Les déclencheurs des émotions à valence négative et de la colère citées dans l'e-JdBP d'Antoine T1 C1

Lorsqu'Antoine était PS, ses émotions étaient en lien avec ses pratiques de classe. Elles étaient déclenchées par la prise de « conscience de ses difficultés et erreurs » et par le « doute et le questionnement », c'est-à-dire la construction de son identité professionnelle. Titularisé dans un établissement difficile, ses émotions et leurs déclencheurs évoluent. Le « **comportement inadapté** » de ses élèves est désormais le premier déclencheur de ses émotions à valence négative et de sa colère, tout comme chez ses pairs Cécilia et Dorine. Les problèmes de gestion de classe sont présents dans son JdBP du premier jour en septembre jusqu'à l'arrêt des enregistrements au troisième trimestre.

12 septembre : Beaucoup d'élèves sont arrivés en retard, évidemment les plus pénibles. Donc ils m'ont interrompu à plusieurs reprises, je les ai pas acceptés donc ça a râlé, ça a parlé fort, ceux évidemment que je n'ai pas acceptés en cours. Donc début de cours très très très éprouvant.

19 mars : Ces deux dernières semaines ont été très compliquées au niveau de la gestion de classe. Les élèves sont extrêmement pénibles et même avec les élèves avec qui ça se passait bien depuis un moment, depuis que j'avais mis un certain nombre de choses en place, ils redeviennent insolents, y a des retards donc bref... Très compliqué.

9 avril : vraiment peu satisfait. Toujours à faire de l'autorité etc. donc une ambiance plutôt désagréable dans l'établissement, donc voilà une journée plutôt déplaisante

En lisant ces épisodes, on comprend qu'il est difficile pour Antoine de faire cours et de mener à bien ses séquences et séances. S'il avait pris l'habitude d'évoquer ses difficultés de mise en œuvre dans son JdBP lorsqu'il était PS, il ne le fait plus en tant que T1, vraisemblablement car toute son énergie est concentrée sur la gestion de classe. On constate que son identité professionnelle est toujours en construction, et qu'Antoine est sans cesse en proie aux **doutes et au questionnement**. Comme Dorine, il ne considère pas la gestion de classe comme une partie du cours, mais comme un à-côté qui le parasite. À l'instar de Dorine qui distingue son agir personnel (amical et souriant) de son agir professionnel (qui donne des limites aux élèves), Antoine recourt à une dichotomie de son identité. Il distingue le professeur, qu'il revendique être, et le gendarme/policier, identité pour laquelle il précise qu'il n'a « pas signé ».

Du coup je me sens pas très épanoui en fin de compte parce que bon... je fais **plus le gendarme que le professeur** et c'est pas vraiment ce pourquoi j'avais signé entre guillemets.

Assez fatigant tout de même... Toute l'heure faire de l'autorité j'avais l'impression d'être **plus un officier de police qu'un professeur**, ce qui est forcément pas très plaisant. Donc j'ai dû distribuer un grand nombre de punitions, des mots dans les carnets, j'ai aussi mis mes premières heures de colles, donc c'est vrai que... c'est... c'est pas nécessairement plaisant après voilà c'est pas des élèves nécessairement méchants, ils sont mêmes assez euh... assez gentils et... comment dire ? et attendrissants pour la plupart. Mais ce sont quand même des élèves fatigués.

Et la plupart de mes collègues ont d'ailleurs lâché les heures de colles euh lâché toutes ces choses-là parce que tout simplement ils en avaient marre de s'occuper et de devoir **faire la police** derrière.

À ce stade Antoine ne perçoit pas le discours régulateur comme une étape essentielle dans son discours constitutif. Sans un cadre de cours clair, avec des parenthèses régulatrices structurantes, les élèves ne pourront pas progresser. Antoine est toujours dans l'approche du « donnant-donnant » qu'il évoquait en tant que PS (« *Je leur dis constamment que c'est donnant donnant quoi. Et que s'ils remplissent pas leur part du contrat je remplirai pas la mienne non plus* ») qui le positionne au même niveau que les élèves et qui tend vers un chantage d'ordre affectif. Plutôt que de reprendre une position haute d'enseignant et d'assurer sa mission d'éducation, il tente alors de reprendre le contrôle en utilisant la répression. On trouve 5 occurrences de cette tendance dans le journal :

Ça m'a foncièrement énervé donc je leur ai dit que je ne travaillerai pas pour rien, et donc je leur ai fait copier des textes pendant une heure.

Je leur ai fait copier des textes pendant une heure, chose qui je l'accorde n'est absolument pas pédagogique, mais ça m'a juste tellement fatigué fatigué de voir que je me cassais la tête à faire des bons cours et que eux derrière ne remplissaient pas leur partie du contrat. Je pense qu'ils ont trouvé ça relativement pénible de copier des textes pendant une heure donc j'ai quand même bon espoir qu'ils se réveillent pour la prochaine fois que je les vois quoi. Donc bon je leur ai dit que s'ils voulaient continuer comme ça, on pouvait continuer comme ça jusqu'à la fin de l'année, et que donc s'il n'y avait pas un peu plus de gens qui avaient fait les devoirs pour la prochaine séance ben... on travaillerait pas. Et on continuerait euh... à faire copier des textes bêtement et méchamment.

Je leur ai dit que j'allais leur faire copier des pages bêtement et méchamment et je leur ai dit que s'ils ne comprennent pas, c'est tout ce à quoi ils auront droit.

Vendredi dernier par exemple ils m'ont vraiment pris la tête, donc je les ai fait copier pendant 25 minutes... Recopier des choses

Des 5èmes qui ont d'ailleurs été pénibles que j'ai fini par faire copier des leçons bêtement et méchamment dans toute la classe, ce qui m'a déçu mais bon ... Je leur ai dit "si vous ne pouvez pas... si on ne peut pas travailler, et ben on travaillera pas mais je vais pas vous laisser faire le bazar quoi" donc ils ont copié pendant une heure. Ce qui est quand même fort dommage.

On retrouvera cette tendance dans les segments vidéo filmés durant son année de T2.

- Colère et scripts prototypiques

La colère émerge lorsqu'il y a un décalage négatif entre le script prototypique envisagé Antoine et la réalisation effective en classe. Le script prototypique suivant a été reconstitué à partir de l'étude de l'épisode émotionnel cité.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
<p>Script « des élèves de 3^{ème} mous le matin » : Les élèves de 3^{ème} sont peu dynamiques le matin mais participent quand même un minimum au cours, surtout si la thématique les intéresse et qu'ils comprennent.</p>	<p>Généralement ils sont toujours assez mous le matin, et agités l'après-midi, mais alors là là là... ça a atteint son paroxysme. Ils étaient effroyablement endormis, pourtant on travaille sur des discours de Martin Luther King, de Malcolm X donc... j'entends que ce ne soit pas la chose la plus... funky du monde... les discours mais, je trouve que... y a pire donc... Je leur ai demandé en plus je leur ai dit " mais ça ne vous intéresse pas ?" "Si si ça nous intéresse on vous écoute parler". "Euh mais c'est pas à moi de parler". Donc ça a été assez pénible la première heure, parce que j'avais l'impression de faire le cours tout seul et de les tirer à bout de bras pour que</p>	<p>L'émotion « agacement » n'est pas nommée explicitement mais on peut la reconstruire. Diagnostic empathique : les élèves comprennent le cours mais n'ont pas envie de participer, ils souhaitent juste être spectateurs/auditeurs. L'enseignant qui fait le cours tout seul doit menacer les élèves. L'émotion est jouée linguistiquement : « mais alors là là là... ça a atteint son paroxysme » -Usage de l'adverbe : « effroyablement ». -Répétition de l'adjectif « pénible » et de « là » -Auto-citation et citation du discours des élèves. L'émotion « agacement » est argumentée :</p>

	<p>ça participe, et faut menacer pour que ça participe, “Mais c’est peut-être parce que vous n’avez pas compris ?” “Si si on comprend tout à fait”. Voilà c’est assez pénible.</p>	<p>-contenu culturel généralement apprécié des élèves : « pourtant on travaille sur des discours de Martin Luther King, de Malcolm X », -Absence d’implication alors qu’ils comprennent et sont intéressés : « “Si si ça nous intéresse on vous écoute parler” ; “Si si on comprend tout à fait”. « j’avais l’impression de faire le cours tout seul et de les tirer à bout de bras pour que ça participe, Le script est interrompu. Le décalage est négatif car cela ne se passe pas comme prévu dans le script, mais moins bien. L’« agacement » est donc déclenché.</p>
--	--	--

Tableau 8.95. Script prototypiques et agacement dans le JdBP d’Antoine T1 C2

Intéressons-nous maintenant aux émotions à valence positive et à la joie.

- Émotions à valence positive et joie

EMOTAIX recense 259 émotions à valence positive, soit 38% de l’ensemble des émotions (cf. annexe 41). Si le « bien-être » comprenait un nombre d’occurrences majoritaire dans le journal qu’Antoine a tenu en tant que PS, ce n’est plus le cas. Ceci est tout à fait compréhensible au vu de la souffrance qu’il exprime. On remarque la prévalence du thème « affection ». Ceci n’a rien de surprenant puisqu’Antoine est dans une relation affective avec ses élèves, comme en attestent les exemples suivants : « *J’ai commencé par une classe de 3ème, que j’avais vu hier, toujours très mignons* », « *C’est des élèves que j’apprécie vraiment pour la plupart et je veux dire au niveau individuel* », « *Je leur dis que je les aime beaucoup mais que si on peut pas travailler... et ben je vais être obligé de sévir* », « *J’ai eu des classes que j’affectionne* ».

Lorsqu’on comptabilise uniquement les noms d’émotions qu’Antoine a cité dans les épisodes qu’il a relatés, on trouve 36 émotions à valence positive (cf. annexe 42), soit 35% de l’ensemble des émotions citées.

Sans surprise, la satisfaction arrive en première position, ce qui corrobore l’ensemble des résultats analysés jusque-là. La surprise positive est la deuxième émotion la plus citée par Antoine. Celle-ci annonce généralement l’interruption d’un script pessimiste et l’émergence d’une émotion parente de la joie, comme dans les exemples suivants : « *l’heure s’est bien passée à ma grande surprise donc j’étais très très content* », « *Je dis “d’accord, est ce que tu*

veux lire un livre ? Parce que bon t'as l'air de t'ennuyer... » Donc à ma grande surprise il me dit "oui je veux bien". [...] Donc c'était évidemment une grande joie, même si c'est pas vraiment de mon fait, une fierté ».

Antoine T1 C1, JdBP 22012 mots, 103 émotions citées	
23 épisodes émotionnels positifs cités, 36 émotions positives nommées	
Sur 36 émotions à valence positive citées, les émotions parentes de la joie	
Satisfaction	10
Contentement	5
Plaisir	4
Fierté	3
Joie	1
Amusement	1
TOTAL	24
Représentent 66,6% des émotions à valence positive citées	

Tableau 8.96. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à le JdBP d'Antoine (T1 de C1) et ratio.

Si on additionne les émotions parentes de la joie, on arrive à un total de 24 sur les 36 émotions à valence positive citées, ce qui place la joie en première position des émotions. Intéressons-nous maintenant à ce qui la déclenche.

Rappel du code couleur :

- Épisodes émotionnels en lien avec les élèves
- Épisodes émotionnels en lien avec l'établissement (collègues, parents d'élèves, direction) ou l'institution
- Épisodes émotionnels en lien avec l'enseignant lui-même

Antoine, T1 C1, JdBP 22012, 107 émotions citées	
23 épisodes émotionnels positifs cités, 32 émotions positives nommées	
"Bon cours"	5
Implication	4
Conscience de sa posture d'enseignant	3
Conscience de sa progression	3
Détermination	2
Comportement adapté	2
Connivence	2
Réussite	2
Aide et soutien	2
TOTAL	25

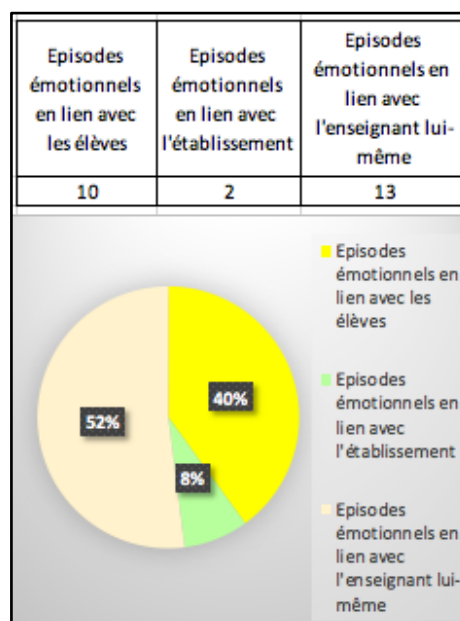


Tableau 8.97. Les déclencheurs de la joie citées dans le JdBP d'Antoine T1 de C1 et ratio

Les épisodes émotionnels de joie dont Antoine fait part sont principalement en lien avec ses propres réussites. C'était déjà le cas lorsqu'il était PS, mais pas pour les mêmes raisons. En tant que PS il était focalisé sur la mise en œuvre de ses cours et donc sur sa didactique et sa pédagogie. En tant que T1, Antoine n'a pas la même perception du cours donnant satisfaction. Lorsqu'il écrit « *le cours s'est bien passé* », il fait principalement allusion à la gestion de classe. Cela signifie qu'il a pu mettre en œuvre sa préparation et qu'il est parvenu à impliquer les élèves dans son cours, deuxième déclencheur d'émotions parentes de la joie.

Mes deux classes de 3èmes le matin, avec qui **ça s'est pas mal passé** je commence à même m'adapter à chaque classe, voir comment ils fonctionnent, qu'est-ce qui leur plaît. Je sais que les 3èmes sont très compliqués là. Les 3èmes F, j'ai peut-être un peu baissé mes attentes en matière de fond sonore, alors évidemment, je reste quand même à sanctionner, à les gronder quand il le faut etc. mais j'ai quand même un peu baissé mes attentes. J'essaie de leur faire faire des choses originales un peu, au moins pour leur faire passer un moment calme, au moins pour les faire parler. Les faire entrer dans le cours, les faire parler en anglais quoi.

Après la récréation j'ai eu les 3èmes F, donc la plus musclée de mes 3èmes, et voilà évidemment ça ne se passe pas dans un grand calme etc. etc., mais j'étais vraiment très très agréablement surpris. **J'ai réussi à les mettre au travail** en fait. Alors voilà, ça se fait dans le brouhaha constant, ça se retourne ça bavarde, mais c'est une classe où beaucoup beaucoup d'élèves sont ou étaient en décrochage scolaire, et j'avoue que je me sens presque un peu fier, euh parce que **j'ai réussi à les mettre au travail**.

Il est intéressant de constater qu'Antoine ne perçoit pas encore sa démarche didactique et sa mise en œuvre pédagogique comme le moyen de faire adhérer les élèves au cours et donc de canaliser leur énergie en réalisant des tâches/projets. Il cherche d'abord à avoir « le calme » pour pouvoir ensuite les faire « *entrer dans le cours* ». On comprend ici qu'un travail sur les représentations – de l'élève, de l'enseignant et du cours d'anglais – pourrait lui être utile dans le cadre de la formation continuée afin de l'accompagner dans le processus de construction de son identité professionnelle.

- Joie et scripts prototypiques

Dans cette partie nous nous focaliserons sur deux situations durant lesquelles un script pessimiste a été interrompu, créant ainsi un décalage positif déclenchant des émotions parentes de la joie.

Scripts prototypiques	Réalisations	Commentaires
Script pessimiste du « cours de rentrée qui se passe mal » : le	Cette semaine de rentrée a été moins terrible que ce à quoi je m'attendais. Je m'attendais vraiment à ce que les	L'émotion « assez agréablement surpris » est explicitement nommée, mais l'émotion « satisfaction » ne l'est pas. On peut la

<p>cours se passe mal car les élèves sont agités et ont tout oublié pendant les vacances.</p>	<p>élèves soient très lourds, très dissipés etc. Je m’attendais à devoir “refaire tout” entre guillemets, et... il s’avère qu’en fin de compte ce n’est pas le cas, donc j’étais quand même assez agréablement surpris de voir qu’il restait de très bonnes traces de tout le travail de fond que j’avais pu faire depuis un mois et demi, donc c’est quand même assez plaisant.</p>	<p>reconstruire avec le diagnostic empathique : Antoine s’attendait à ce que ses élèves soient pénibles et aient tout oublié, mais cela n’a pas été le cas. L’émotion est jouée linguistiquement avec l’expression de la surprise positive « j’étais quand même assez agréablement surpris » et deux évaluations positives : « il restait de très bonnes traces de tout le travail de fond que j’avais pu faire depuis un mois et demi, donc c’est quand même assez plaisant »</p> <p>L’émotion est argumentée : « ce n’est pas le cas » et « il restait de très bonnes traces de tout le travail de fond que j’avais pu faire depuis un mois et demi »</p> <p>Le script prototypique était pessimiste et le curseur de départ était en position négative. La réalisation : « il s’avère qu’en fin de compte ce n’est pas le cas » a interrompu le script. Le décalage est positif, ce qui déclenche le contentement.</p>
<p>Script du « cours de 3^{ème} qui se passe très mal » : le cours se passe très mal car les élèves sont pénibles.</p>	<p>Et donc l’après-midi deux heures avec les 3èmes que j’appréhendais grandement, parce qu’en ce moment les 3èmes sont pénibles. Ça ne s’est pas trop mal passé. Alors évidemment j’ai encore mis des rapports, des heures de colles etc. etc., mais on a quand même pu avancer. On a pu faire ce que je voulais faire dans l’heure, sachant que je revois malheureusement mes objectifs à la baisse de plus en plus concernant ce que je peux faire en une heure.</p>	<p>L’émotion « relative satisfaction » n’est pas explicitement nommée mais peut être reconstruite avec le diagnostic empathique : Antoine s’attendait à ce que ses élèves soient très pénibles et que le cours se passe très mal. Ça ne s’est pas passé aussi mal qu’il le redoutait.</p> <p>L’émotion est jouée linguistiquement avec « ça ne s’est pas trop mal passé ».</p> <p>L’émotion « satisfaction » est argumentée : Antoine appréhendait grandement la séance mais a finalement pu faire cours et atteindre ses objectifs « On a pu faire ce que je voulais faire dans l’heure », « mais on a quand même pu avancer ».</p> <p>Elle reste modérée car : -il a quand même rencontré des difficultés « évidemment j’ai encore mis des rapports, des heures de colles etc. etc. ». -sa réussite est relative : « sachant que je revois malheureusement mes objectifs à la baisse de plus en plus concernant ce que je peux faire en une heure ».</p> <p>Le script prototypique était pessimiste. Le curseur de départ est en position négative. La réalisation « ça ne s’est pas trop mal passé » a interrompu le script ». Le décalage est positif et déclenche la « relative satisfaction ».</p>

Tableau 8.98. Scripts prototypiques et joie dans l’e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de décalage script pessimiste /réalisation

- Antoine et le partage des émotions

Antoine a mentionné partager les épisodes émotionnels de son quotidien avec sa compagne enseignante et avec ses collègues. Il fait dans son journal une analyse intéressante de ce partage :

Donc évidemment j'en ai discuté avec **ma compagne qui est également professeur**, elle d'histoire géo, et tous les soirs quand elle rentre, on parle pendant une ou deux heures de nos journées respectives. Donc c'est vrai qu'on va pas se le cacher **ça aide beaucoup** d'avoir une conjointe, une partenaire avec qui partager tout ça et qui le comprend, parce qu'elle vit euh..., évidemment elle est pas dans une REP + elle est dans le centre-ville de là où nous habitons, mais elle fait quand même le même métier au fond. Donc c'est vrai que ça, **ça aide quand même beaucoup après une journée de soit vider son sac soit de faire partager sa joie, sa fierté, soit ... Être un peu rassuré**, voilà, **parler avec quelqu'un qui comprend** en fait tout simplement. Parce que je pense que comme la plupart des métiers, on peut pas comprendre si on a pas vécu en fait. **Beaucoup pensent pouvoir porter un jugement sur ce métier, étant donné que tout le monde a eu des professeurs, des enseignants**, mais tant qu'on l'a pas fait, on peut vraiment pas savoir de quoi on parle. Donc, j'en ai discuté avec elle, et j'en ai discuté rapidement **avec mes collègues** également.

Il conçoit le partage des émotions comme le décrit Rimé (2005) : un temps d'échange, d'écoute empathique qui permet d'être rassuré, réconforté, sans être jugé. Ce temps permet de renforcer le lien social et le sentiment d'appartenance à un groupe. Il fournit également un éclairage sur le manque de partage entre enseignants :

La peur, bon c'est un peu exagéré, mais **l'appréhension d'être jugé par les collègues**. [...] Les collègues entre eux ne sont **pas toujours francs**. Ne serait-ce que l'année dernière pour mon année de stage j'ai vu des collègues qui disaient "Oh oui moi ça se passe très bien avec telle classe" et en fin de compte je m'étais assez rapidement rendu compte que pas du tout. Que c'était un bazar pas possible avec eux.

Les enseignants ont peur d'être jugés par leurs pairs et finissent ainsi par taire leurs difficultés dont ils ont honte. Certains finissent par s'inventer des réussites qui ne leurrent pas grand monde, comme l'indique Antoine. On peut alors se demander si instaurer des groupes de parole, à l'instar des groupes Balint¹⁷⁶(Reznik, 2009) dont bénéficient certains personnels soignants, ne pourrait pas être un atout pour les enseignants novices et expérimentés.

¹⁷⁶ « Michael Balint, grande figure de la psychanalyse, a fondé, il y a quelques décennies, les groupes éponymes qui constituent une méthode vivante pour aborder et résoudre les difficultés inhérentes à la relation soignant-soigné. La formation et la pratique de ces groupes continuent, aujourd'hui encore, d'apporter un dynamisme renouvelé et de vivifier la clinique des professionnels du soin. » (Reznik, 2009, p. 29)

Voyons maintenant, à travers l'analyse de segments vidéo de cours, comment s'illustrent les différents points saillants qui ont été évoqués grâce à l'étude des journaux de bord.

8.4.3. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la colère

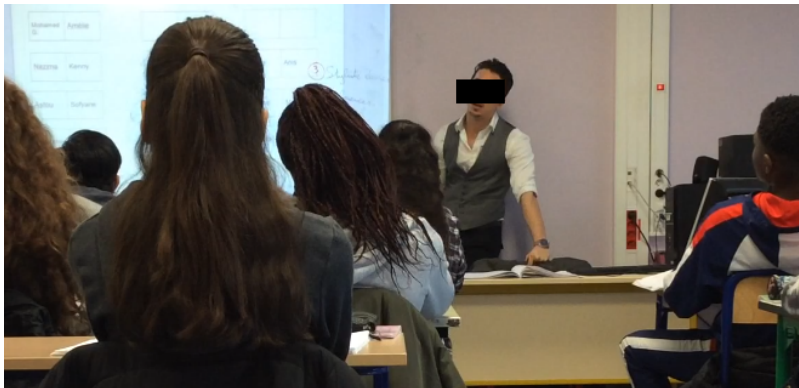
Nous présenterons dans cette partie cinq segments de captation vidéo de cours qui ont été choisis pour être analysés en EAC. Ils renvoient tous à des épisodes durant lesquels Antoine dit avoir ressenti des émotions parentes de la colère. Les deux premiers ont eu lieu lorsqu'il était T1, les suivants lors de son année de T2.

8.4.3.1. Analyse de segments filmés durant sa première année de titularisation (T1)

Les deux extraits suivants sont tirés de cours filmés le vendredi 3 avril 2018. Le premier est tiré d'un cours de 3^{ème} et le deuxième d'un cours de 5^{ème}.

- Épisode 1 : agacement, énervement, perte de patience

Antoine donne oralement à sa classe de 3^{ème} les consignes nécessaires pour réaliser la tâche finale de la séquence : les élèves, placés en binômes, doivent écrire un discours contre le racisme à la manière de Martin Luther King. Antoine a constitué les binômes et les projette au tableau pour gagner du temps. Les élèves réagissent vivement quand ils voient avec qui ils vont travailler. Le premier épisode émotionnel intervient à la vingtième minute du cours.



A : Antoine
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

E	((commentaires diffus à haute voix))	1
A	(0.12) vous êtes des 3/ OH OH \ < ((voix détresse)) ALLO > \ vous êtes des 5èmes ou des 3èmes là /	2
EX	chut chut	3
A	vous êtes des 3èmes alors soyez gentils agissez comme des 3èmes \ (.)	4
	donc vous vous leVEZ / vous vous mettez à côté de votre binôme et dans le CALME / (.) c'est pénible là ce brouhaha ambiant \	5
		6
		7

Figure 8.64. Capture de vidéo « Oh, oh ! Allo ! » et transcription du segment, Antoine T1 C1

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Antoine, T1 Nature des émotions : agacement, énervement, perte de patience => <u>nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestées linguistiquement et paralinguistiquement</u> : -interjections « oh », « allo » -répétition de « oh » - question rhétorique « <i>vous êtes des 5è ou des 3è là ?</i> » -modification de la prosodie : volume de voix plus haut sur « oh, oh ! », voix de détresse sur « allo ! » ; accentuation expressive sur les mots clés (levez, binôme, calme) accompagnée de gestes de battement. -long silence avec posture d'attente. Expression du visage montrant l'énervement.
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion parente de la « colère ».</u> Les élèves n'agissent pas comme des 3èmes. Il a du « brouhaha », c'est « pénible ».

Tableau 8.99. Analyse du segment 1 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin

Ici le script prototypique des « **élèves de 3èmes gentils et responsables** » (les élèves de 3ème gentils et responsables se lèvent et vont s'asseoir à côté du binôme qui leur est désigné, dans le calme. Ils ne se comportent pas comme des élèves de 5ème agités) est interrompu car les élèves n'obtempèrent pas et sont bruyants. Ils ne sont pas « gentils » car ils ne répondent pas aux attentes. Il y a un décalage négatif entre le script et la réalisation, ce qui déclenche « agacement, énervement et perte de patience ».

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script des « élèves de 3èmes gentils et responsables »

REALISATION : Les élèves de 3^{ème} se mettent à faire des commentaires sur la constitution des binômes au lieu de se mettre tout de suite au travail. Ils se comportent comme des 5^{ème}

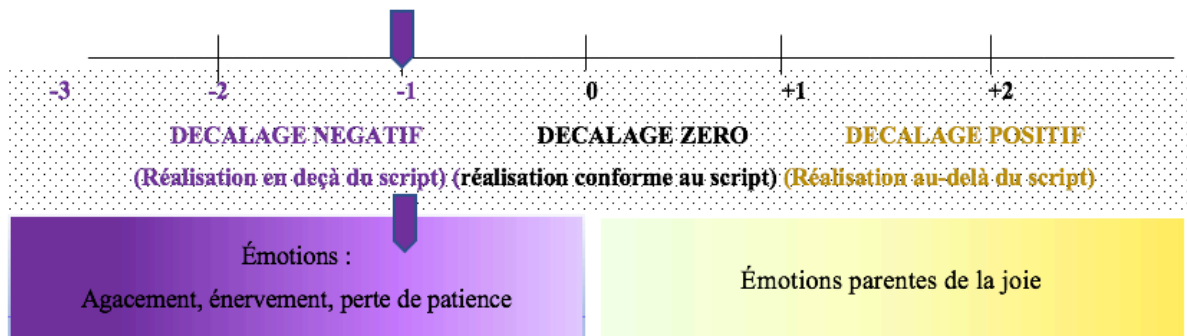


Figure 8.65. Schéma de l'émergence des émotions « agacement, énervement et perte de patience ». Épisode émotionnel 1, Antoine T1 C1

Les émotions « agacement, énervement et perte de patience » ont un impact sur le discours d'Antoine. Celui-ci **perd le contrôle de sa voix et de sa prosodie**. Constatant qu'il ne parvient pas à se faire entendre (amorce de « *vous êtes des 3 ...* »), à l'instar de Dorine, il force sur sa voix et utilise la « **voix de détresse** » pour émettre des **interjections**. Durant la phase de description de l'action de l'EAC, Antoine commente ainsi son geste « *on est très simplement dans l'autoritarisme, juste l'outil le plus basique, à savoir la voix, je crie pour me faire entendre ; s'ensuit une petite pique, petite morale* ».

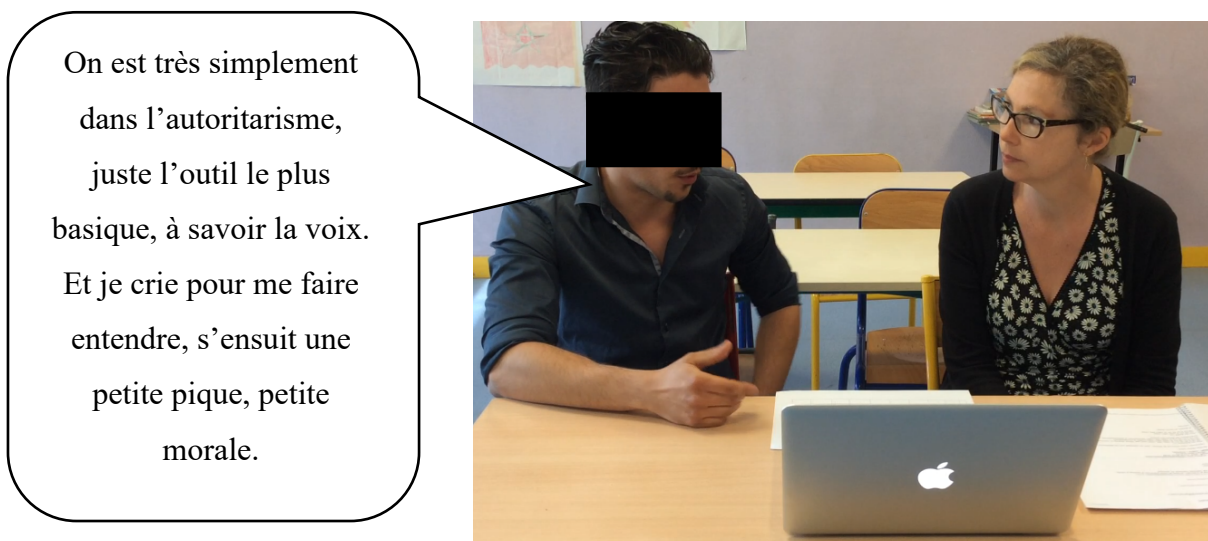


Figure 8.66. Extrait EAC épisode 1, Antoine T1, C1.

Il utilise une **question rhétorique** comme tous les enseignants novices des études de cas. En revanche, ses élèves ne tentent pas d'y répondre.

On voit dans cet extrait qu'Antoine joue avec la corde sensible des élèves, qu'il entre en communication avec eux via le versant affectif. Il essaie de « piquer » leur orgueil, (« *vous êtes des 3èmes ou des 5èmes ?* »), de leur faire « *une petite morale* » (« *vous êtes des 3èmes, alors soyez gentils, agissez comme des 3èmes* »), ce qu'il explique durant l'entretien. Il est intéressant de noter l'occurrence de l'adjectif « gentils », jugement de valeur auquel on ne s'attend pas dans le cadre professionnel. Ceci corrobore la tendance relevée par EMOTAIX avec notamment les 107 occurrences dans le thème « affection », et également 18 occurrences de l'adjectif « gentil ».

- Épisode 2 : frustration, déception, énervement

Le deuxième épisode émotionnel a lieu durant le cours de 5^{ème} filmé le 3 avril 2018. Antoine débute son cours par une activité qu'il nomme « *phonetic zoo* ». Les élèves doivent donner le nom des animaux dont l'image projetée est associée à un symbole phonétique. Le focus est mis sur les sons vocaliques. Au bout de 11 minutes, il donne les consignes de la tâche intermédiaire (mi-séquence) que les élèves vont devoir faire : réaliser en groupe des cartes de jeux. L'épisode émotionnel retenu par Antoine se situe à la 13^{ème} minute du cours. Antoine est resté sur un mauvais souvenir suite à l'échec d'une activité très similaire, ce qu'il explique durant l'EAC :

La dernière tâche intermédiaire qu'ils avaient faite était un peu du même acabit et ça avait été bâclé. Ça m'avait énormément frustré et déçu. Le fait de voir que je leur proposais une activité un peu interactive, qui change du truc lambda, et qu'en fin de compte leur réaction à eux, ben c'était de bâcler ça et de le faire n'importe comment. Donc ça ça m'avait beaucoup énervé et et je pense que là il y a encore un peu cette frustration, déception.

Le rappel de cet épisode aux élèves, durant la passation des consignes, lui fait revivre les émotions parentes de la colère qu'il avait vécues.



A : Antoine
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

E	on va faire ça en plusieurs étapes \ d'accord / la première que vous	1
A	allez réaliser aujourd'hui c'est que je vais vous remettre des cartes	2
	comme ceci \ un peu comme pour le jeu des 7 familles	3
EX	[INAUD.]	4
A	< ((volume de voix plus haut et débit plus rapide)) oui qu'on n'a pas	5
	fait parce que ça avait été fait n'importe comment par la plupart />	6
	donc là j'attends (.) chut\ je vous donne une autre chance au niveau du	7
	sérieux / anas	8
EX	[ch :t]	9
A	[c'est pas en parlant] que tu vas écouter mes consignes \	10
	là je vous redonne une chance au niveau du sérieux / si on ne peut plus	11
	faire d'activités cool ensemble on ne fera plus d'activités cool	12
	ensemble\ d'accord / donc j'attends du SERIEUX de votre part s'il vous	13
	plait \donc vous allez vous remettre /	14
EX	par groupe	15
A	des feuilles comme ça \ c'est clair jusqu'ici /	16
EX	yes \	17

Figure 8.66. Capture de vidéo « ça avait été fait n'importe comment » et transcription du segment, Antoine T1 C1

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?	Personne affectée : Antoine, T1 Nature des émotions : frustration, déception, énervement => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>manifestées linguistiquement</u> : -modification de la prosodie : volume de voix plus haut, accélération du débit, accentuation expressive de certains mots (ex : « sérieux ») -répétitions : sérieux, « activités cool ensemble » -interjection : « chut »
Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?	=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion parente de la « colère ».</u> Ces émotions surgissent suite à la réaction inaudible d'un élève qui doit vraisemblablement commenter le fait que la classe n'a pas joué au jeu de 7 familles

L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée	alors que cela avait dû leur être promis. Antoine est donc remis en question par cet élève au moment où il annonce une activité similaire.
---	--

Tableau 8.100. Analyse du segment 2 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin

Dans cet épisode, le script de « l'enseignant suffisamment performant » (l'enseignant suffisamment performant parvient à atteindre ses objectifs. Il sait guider les élèves et mène à bien les 'activités cool' qu'il a prévues) est interrompu par un élève qui rappelle à Antoine son échec précédent lors d'une activité similaire. Il y a donc un décalage négatif entre le script et la réalisation, ce qui fait émerger la frustration et la déception.

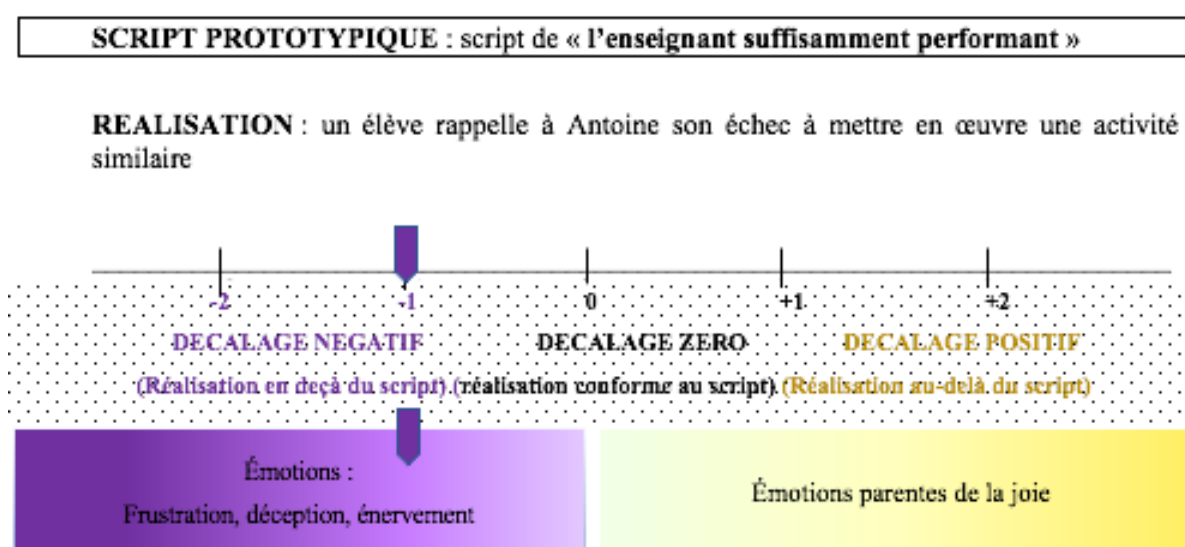


Figure 8.67. Schéma de l'émergence des émotions « Frustration et déception ». Épisode émotionnel 2, Antoine T1 C1

Les émotions « frustration, déception, énervement » ont un impact sur le discours d'Antoine. Vraisemblablement piqué dans son amour propre par le commentaire de l'élève, il répond vivement en français (**alternance codique interphrastique**). Sa **prosodie** est tout d'abord impactée (volume de voix plus haut, accélération du débit). Il **renvoie la responsabilité de son échec précédent aux élèves** afin de sauver sa face (« ça avait été fait n'importe comment par la plupart »). Son discours prend à nouveau une **coloration affective** (« je vous donne une autre chance », « je vous redonne une chance », « j'attends du sérieux de votre part s'il-vous-plaît »). On comprend que le contrat liant enseignant et élèves est – comme on l'a vu précédemment dans le JdBP – celui d'un donnant-donnant dans lequel l'enseignant propose « des activités cool » uniquement si les élèves sont « sérieux ».

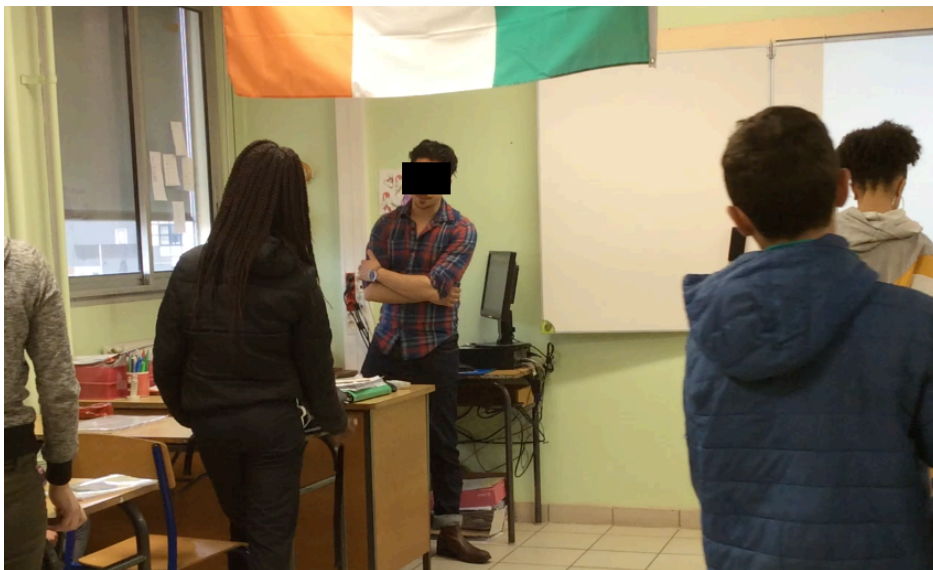
Voyons si ces points saillants s’observent toujours lors de la deuxième année de titularisation d’Antoine.

8.4.3.2. Analyse de segments filmés durant sa deuxième année de titularisation (T2)

Les trois segments commentés ici sont issus du même cours de 5^{ème} option sport filmé le 1^{er} février 2019. La classe est composée de 19 élèves suivant tous l’option « sport ». Antoine a rencontré des difficultés avec ces élèves en début d’année et on ressent sa tension à leur égard dès l’entrée en cours.

- Épisode 3 : agacement, déception

Le premier épisode émotionnel se passe durant la première minute du cours. Antoine, le visage fermé et dans une posture tendue, attend que les élèves s’installent. À la vingtième seconde, une collègue fait irruption dans la salle de classe. Les élèves ne se lèvent pas, ce qui déclenche l’épisode émotionnel.



A : Antoine
E : élèves
EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
EX : élève non identifiable

	((bruits de chaises)) (0.20)	1
COL	excuse me / do you mind [INAUD]	2
A	of course \accessoirement quand un adulte [INAUD] vous vous levez /	3
	(.)c'est préférable /	4
COL	i'm sorry are being inspected /	5
A	no no no no \	6
COL	[INAUD.]	7
	(0.8)	8
A	okay you may sit \ et ça je devrais pas avoir à vous le dire hein	9
	en 5 ^{ème} / d'accord /(.) y a un adulte qui rentre dans la classe /	10
	vous ne devez même pas attendre vous devez vous lever direct \ si	11
	l'adulte vous dit de rester assis okay vous vous rasseyez / mais	12
	s'il vous a rien dit il ou elle ne vous a rien dit/ vous vous	13
	levez\ (0.2)sharon retire ta veste \ là là là y a trop de trucs qui	14
	vont pas déjà d'entrée de jeu \ vous avez pas sorti vos affaires /	15
	vous avez pas retiré vos vestes / y en a qui ont des sacs sur les	16
	chaises /alors je sais pas où est-ce que vous avez vu jouer ça /	17
	mais jamais vous avez vos sacs sur vos chaises / (0.3) patrick	18
	(.)ton carnet (.) c'est normal qu'il est caché sous ton cahier /	19
	(0.4) ça commence mal\	20
	((fait l'appel))	21

Figure 8.68. Capture de vidéo « ça commence mal » et transcription du segment, Antoine T2 C1

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Antoine, T2 Nature des émotions : agacement, déception => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotions manifestées linguistiquement et paralinguistiquement</u> :</p> <p>En français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modification de la prosodie => accentuation expressive, rythme plus rapide, volume de voix plus haut, changement de registre tonal avec le passage en français ce qui crée une parenthésisation (Guimbretière, 2014) - Long tour de parole - Répétitions (« là là là ») - Interjections (« hein ? », « okay », « d'accord ? ») - Énumérations avec effet d'accumulation (du général au spécifique avec rappel à l'ordre de Sharon et de Patrick). - Conclusion : « ça commence mal » - Posture tendue, visage fermé - Soupirs
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion parente de la « agacement, déception ».</u> Antoine se met en colère car les élèves n'ont pas acquis les règles de vie de classe qu'il a instaurées depuis le début de l'année, ce qu'il précise dans l'EAC : « des trucs que je vois avec eux depuis le début de l'année », « en février, les mêmes ils ne sont toujours pas foutus de faire les choses que tu leur demandes de faire depuis le début de l'année ». Il argumente son émotion aux élèves : -« Je devrais pas avoir à vous le dire en 5^{ème} » (sous-entend que ces règles sont connues des élèves car ce sont celles du règlement intérieur) « Là là là y a trop de trucs qui vont pas déjà, d'entrée de jeu » introduit les raisons de la colère, développées ensuite dans l'énumération : « Vous avez pas sorti vos affaires, vous avez pas retiré vos vestes, y en a qui ont des sacs sur les chaises... Jamais vous avez vos sacs sur vos chaises ! » => liste des preuves (accumulation)</p>

Tableau 8.101. Analyse du segment 3 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin

Plusieurs scripts prototypiques ont été interrompus : le script de la « **bonne installation des élèves en classe** » (en arrivant en classe les élèves retirent leur veste, sortent leurs affaires, sortent leur carnet de correspondance et le place en évidence sur leur bureau, posent leur sac par terre et pas sur les chaises), le script du « **bon réflexe des élèves de 5^{ème} quand un adulte entre dans la classe** » (quand un adulte entre dans la classe, les élèves se lèvent immédiatement. Si l'adulte dit de rester assis, ils peuvent rester assis ou s'asseoir. Si l'adulte ne dit rien, ils se lèvent et attendent. Les élèves de 5^{ème} doivent le savoir) et le script du « **T2 suffisamment performant** » (le T2 sait faire respecter à ses élèves le règlement intérieur ainsi que les règles de vie de classe qu'il a instaurées. Il ne perd pas la face devant ses collègues). Dans cet extrait de l'EAC, le décalage entre ses attentes (le script) et la réalisation effective est clairement perceptible.

Agacement et déception parce que c'est des trucs que je vois avec eux depuis le début de l'année. Après je sais que le métier d'enseignant c'est la répétition encore et encore, rabâcher les mêmes choses, j'en suis tout à fait conscient et je sais que je ne suis pas au bout de mes peines, mais voilà, c'est vrai que c'est quand même relou et pénible. Je ne sais plus quand tu es venue, en février je crois, et les mômes ils ne sont toujours pas fichus de faire les choses que je leur demande depuis le début de l'année quoi.

Le décalage négatif engendre les émotions « agacement » et « déception ».

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : script de la « **bonne installation des élèves en classe** », script du « **bon réflexe des élèves de 5^{ème} quand un adulte entre dans la classe** », script du « **T2 suffisamment performant** ».

REALISATION : Les élèves ne respectent pas les règles d'entrée en classe et ne se lèvent pas à l'entrée d'un professeur dans la salle

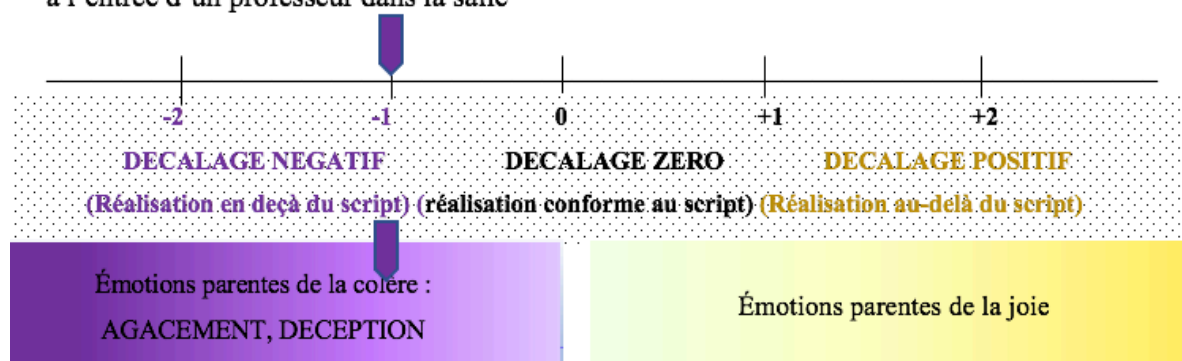


Figure 8.69. Schéma de l'émergence des émotions « agacement et déception ». Épisode émotionnel 3, Antoine T2 C1

L'« agacement » et la « déception » ont un impact sur le discours d'Antoine. Outre la **modification de la prosodie**, ces émotions entraînent l'**alternance codique interphrastique**. Antoine passe du rituel d'introduction du cours en anglais « *you may sit* » au discours régulateur en français. Celui-ci, introduit par « et », (« *et ça je ne devrais pas avoir à ...* ») est une incise, une parenthèse orale. Interrogé à plusieurs reprises sur son recours fréquent à l'alternance codique, Antoine donne plusieurs explications au cours de l'EAC. Tout d'abord, il souligne le lien entre l'intensité des émotions et l'émergence du français :

C'est une conclusion que je commence à tirer de nos entretiens, j'ai l'impression qu'à chaque fois finalement qu'il y a une émotion aussi forte on va dire, bon pas à chaque fois mais extrêmement souvent, il y a ce passage au français qui se fait.

Il indique le caractère instantané du passage au français qui laisse entrevoir qu'il s'agit d'un **réflexe en langue maternelle** :

[L'anglais n'] est pas ma langue maternelle donc ça me vient plus spontanément [en français] alors que je sais que ce n'est pas bien. Très honnêtement, je ne crois pas que ce soit délibéré.

Il insiste également sur le « *besoin impératif à ce moment-là de se faire comprendre* ». Il ajoute : « *dans ce genre de moment en fait je veux immédiatement que : 'stop !'* ».

C'est plutôt à la réception que je pense, ça a **plus de poids** dans la langue qu'ils vont tous comprendre tout de suite, que si je le fais en anglais. [...] Quand je les sermonne, j'ai déjà essayé en anglais, l'impact il est quasi nul. Il y a tout pareil, le ton, l'intonation la voix qui monte, le visage qui se ferme, et **c'est pas le même impact**. Après ça vient peut-être du fait que du coup je ne le fasse pas suffisamment souvent. [...] Je me dis que je devrais moins parler français en cours.

Le français tend donc à rester pour Antoine la **langue du discours régulateur**, pour être sûr d'être compris et avoir du « *poids* », d'avoir un impact reconnu des élèves, ce qui corrobore les thèses de Kramsch (1984) et Castellotti (2001). À l'instar de Dorine et Marie, ce recours au français, pourtant jugé incontournable, est mal assumé (« *je sais que ce n'est pas bien* », « *je devrais moins parler français en cours* »).

- Épisode 4 : énervement, déception, « boules », colère

L'épisode 4 se passe à la troisième minute. Antoine réagit soudain fortement à l'égard d'un élève qu'il a déjà rappelé à l'ordre en tout début de séance.



A : Antoine
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

A	phonetic /	1
E	phonetic /	2
A	zoo \	3
E	patrick si t'as pas envie de travailler tu sors tu vas chez	4
A	monsieur pierron \ c'est clair ou pas / tu tires la gueule depuis	5
	que t'es rentré dans le cours ça m'énerve \	6
PAT	j'ai fait quoi /	7
A	RIEN du tout, c'est bien ça que je te reproche \ si t'es là pour	8
	rien faire / tu vas chez monsieur pierron et tu vas rien faire	9
	chez lui \(.) c'est clair ou pas / (0.2) parce que si vous voulez	10
	rien faire vous vous êtes trompés de cours \vous vous prenez vos	11
	affaires / vous décalez / vous allez chez monsieur pierron \ là	12
	là-bas chez lui vous pouvez aller rien faire \ ici non\ est-ce	13
	que je me fais bien comprendre /	14
	oui	15
E	y a y a plutôt intérêt\ ça fait déjà deux fois que je vous reprends	16
A	/ si y a une troisième fois vous passez l'heure à gratter\ et je	17
	vous mets le pire des contrôles que je peux vous trouver pour	18
	lundi \ mardi pardon \(.) là l'heure elle commence très très mal\	19
	(.) je suis extrêmement déçu pour l'instant (.) j'espère que vous	20
	allez vous rattrapez parce que là j'ai les boules \(.) donc \	21
	phonetic \	22

Figure 8.70. Capture de vidéo « vous décalez » et transcription du segment, Antoine T2 C1

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Antoine, T2 Nature des émotions : énervé, extrêmement déçu, a « les boules », est en colère => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant le cours et durant l'EAC => <u>Émotions manifestées linguistiquement</u>: En français : - Modification de la prosodie => accentuation expressive, rythme plus rapide, volume plus haut - Champ lexical de la colère : « énervé », « déçu », « j'ai les boules »</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Long tour de parole - Questions à valeur rhétorique à la fin de chaque argumentaire : « c'est clair ou pas ? » dit deux fois suivi d'une question synonyme : « est-ce que je me fais bien comprendre ? » - Usage d'intensifieurs : très très ; extrêmement <p>Perte de contrôle du lexique, de la prosodie et de la déontologie pédagogique : registre familier « décaler », « gratter », « j'ai les boules » ; bégaiement (« vous, vous » ; « là là ») ; menace « je vous mets le pire des contrôles ».</p> <p>=> <u>Émotions manifestées paralinguistiquement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visage fermé -Gestes d'animation pour faire de la gestion de classe (Tellier, 2014, p.110)
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> <u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers les émotions « énervé, déçu, j'ai les boules ».</u></p> <p>C'est la deuxième fois que l'élève Patrick est interpellé. L'élève ne comprend pas l'émotion et demande à ce qu'elle soit argumentée : « j'ai fait quoi [pour que ça vous énerve] et/ou [pour que vous pensiez que je n'ai pas envie de travailler] » ?</p> <p>Antoine fournit une argumentation suite à la question de l'élève :</p> <p>Argument : <i>Rien du tout</i>, et justifie son émotion : <i>c'est bien ça que je te reproche</i></p> <p>Il revient ensuite à son énoncé d'origine qui maintenant est argumenté et légitimé : « Si t'es là pour rien faire, tu vas chez M. Pierron et tu vas rien faire chez lui ».</p> <p>La réaction « j'ai fait quoi ? » déclenche une montée de la colère d'Antoine qui se traduit par une généralisation du « tu » au « vous » (ligne 10). La colère est alors orientée vers l'ensemble de la classe.</p> <p>Les 3 questions « c'est clair ou pas ? », « est-ce que je me fais bien comprendre ? » nourrissent la surenchère. Antoine se met en colère en justifiant sa colère (Plantin, 2000).</p>

Tableau 8.102. Analyse du segment 4 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin

Du fait de l'accumulation énoncée « ça fait déjà deux fois que je vous reprends » plusieurs scripts gigognes sont interrompus dans cet épisode. Tout d'abord le script général « **moi, professeur figure d'autorité dans ma classe** » : Mes élèves entrent en classe et s'installent tout de suite de façon autonome : ils enlèvent leur veste, sortent leurs affaires, posent leur sac par terre, ils ne mettent jamais leur sac sur une chaise dans mon cours. Ils se lèvent d'eux-mêmes si un adulte rentre dans la classe et ils attendent les consignes. Ils sortent leur carnet de correspondance. Dans MON cours on travaille, on « fait quelque chose ». Dans mon cours on « ne fait pas la gueule », on ne me déçoit pas ou on se rattrape pour que je ne sois pas déçu, que je n'aie pas les boules. Ce script général comprend un sous-script : « **le bon comportement de mes élèves dans MON cours** » qui lui-même comprenant deux niveaux de sous-scripts : « **le bon comportement de mes élèves en début de séance** » – qui comprend 2 sous-sous scripts : « l'entrée d'un adulte dans ma classe » et « l'installation de mes élèves en classe » – et « **mes élèves au travail durant mon cours** ». Le schéma ci-dessous illustre les différents scripts :

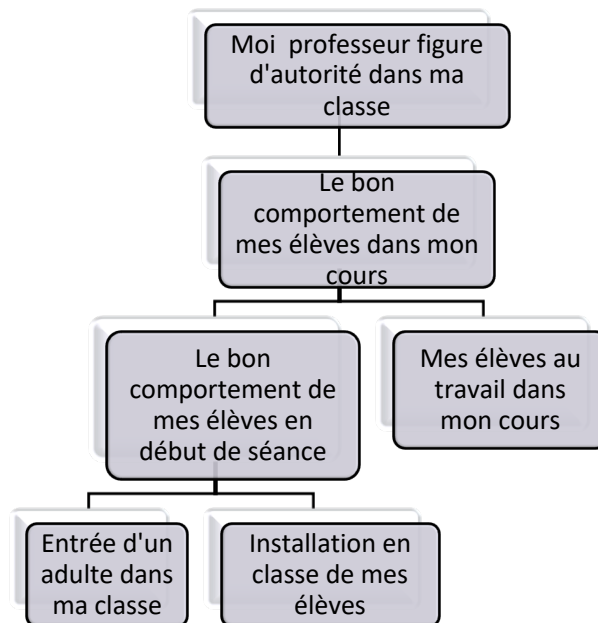


Figure 8.71. Les différents scripts et sous-scripts interrompus lors de l'épisode 4

La réalisation interrompt ces scripts ce qui déclenche « énervement », « déception », « boules » et « colère ». Antoine le dit lui-même, « *on n'est plus sur de l'agacement, on est sur la colère* », l'émotion a gagné en intensité par rapport au premier épisode. Le curseur se décale sur -2.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : « moi, professeur figure d'autorité dans ma classe » et ses sous-scripts

REALISATION : Un élève « tire la gueule » depuis le début de l'heure et ne travaille pas. L'ensemble de la classe n'a « pas envie de travailler ».

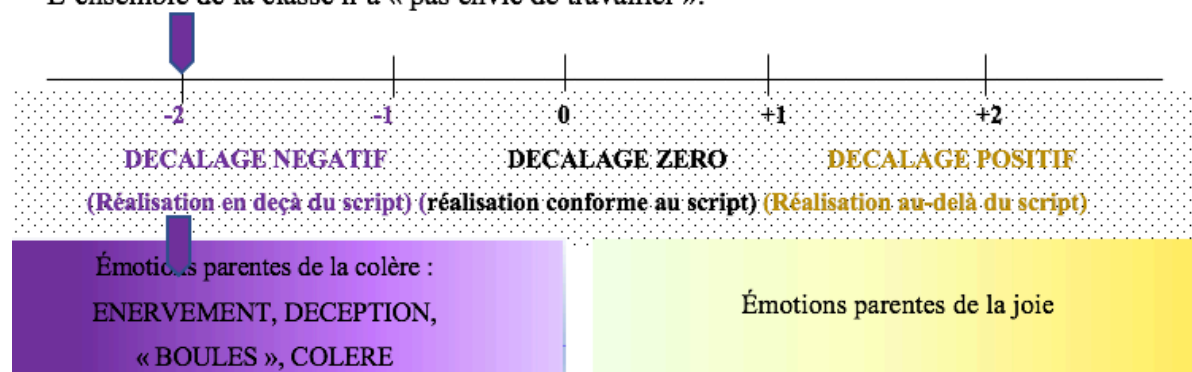


Figure 8.72. Schéma de l'émergence des émotions « énervement, déception et « boules » ». Épisode émotionnel 4, Antoine T2 C1

Ces émotions ont un impact sur le discours d'Antoine, ce dont ce dernier prend conscience durant l'EAC. Durant la phase d'évaluation de l'action, il explique avoir **perdu le contrôle**

de son discours et de son agir professionnel : « *je perds un peu mon sang-froid. C'est vrai qu'en le revoyant je ne trouve pas que ce soit la bonne manière. Je trouve que je manque de professionnalisme* ». Outre, **l'alternance codique interphrastique** déjà commentée dans l'épisode 3, on note que son **registre de langue devient plus familier** : « tire la gueule », « gratter », « décaler », « j'ai les boules ». Il précise : « *j'utilise le mot gueule qui n'est absolument pas professionnel parce que pour moi ça c'est l'aspect assez humain du métier qui prend le pas des fois. [...] c'est plutôt la personne qui prend le pas sur le professionnel* ». On comprend que sous l'emprise des émotions, son « **moi-personnel** » prend le dessus sur son « moi-professionnel ». Il n'est plus l'enseignant représentant de l'institution, mais l'individu :

On gère de l'humain. Dans ma conception du métier, on ne peut pas être froid et détaché. Je pense qu'on doit rester humain aussi soi-même, parce que c'est pas possible d'être un robot quand on est avec des petits humains en devenir. Mais bon il y a des fois c'est sûr où il vaudrait mieux garder son self-control. Là j'étais pas bien du tout.

Il est intéressant de relever ici l'association de l'adjectif « humain » avec « soi-même », comme si l'agir enseignant retirait l'humanité et cantonnait à l'état de « robot ». Ceci indique que l'identité professionnelle d'Antoine est toujours en construction.

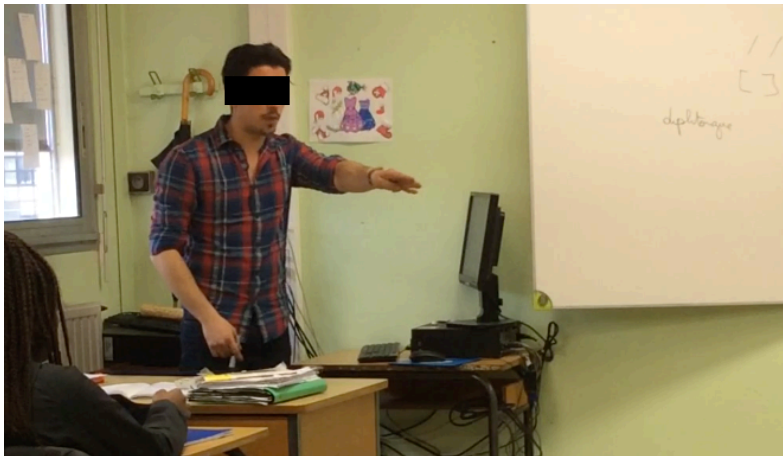
Interrogé sur l'utilisation du terme « décaler », Antoine précise que « *c'est un truc de jeune* » qui signifie « *vous allez partir, vous allez bouger, vous allez dégager* ». Il renonce donc à tenir un discours régulateur professionnel. Plutôt qu'utiliser « dégager » qu'il trouve « *trop incisif* » et qu'il s'est « interdit » de dire, il recourt au langage de ses élèves et les menace de « *décaler* » chez le CPE s'ils ne changent pas de comportement. En perdant le contrôle de son agir professionnel, Antoine en vient à menacer ses élèves d'exclusion et à leur faire du chantage. Il brandit le « contrôle » comme un outil coercitif et non comme un outil d'évaluation des connaissances et compétences. La perte générale de contrôle l'amène à **commettre une erreur** et à se reprendre « *pour lundi, mardi pardon* ». Elle a également un impact sur **sa prosodie** et le fait **bégayer** : « *je bégaie un peu quand même parce que l'énervement prend le dessus justement* ».

Pour finir, on notera que cet épisode se termine par « *l'heure, elle commence très très mal* », faisant écho à « *ça commence mal* » qui concluait le premier segment. À ce stade, la séance semble donc inévitablement vouée à mal se terminer. Durant l'EAC, Antoine ne peut s'empêcher de se projeter dans l'épisode suivant. Il fait alors un commentaire à destination de

l'élève qui, à ce stade du cours, n'imagine pas encore que le pire est à venir : « If only he knew ... ».

- Épisode 5 : colère « montée d'un cran » et déception « au même niveau »

Le troisième épisode survient à la dixième minute du cours. Les élèves répètent avec peu de d'entrain les noms d'animaux qu'Antoine projette au tableau (manque d'intérêt ?). C'est l'escalade. Antoine monte d'un cran sur l'échelle de la colère car il s'agit du troisième événement perturbateur en dix minutes. Par ailleurs, comme il le précise durant l'EAC, si l'incident précédent ne visait qu'un seul élève, cette fois la classe entière est concernée (« *À trois élèves près, c'est vraiment toute la classe* »). Le nouvel épisode commence par deux claquements de langue, une grimace « niiiiiii !!! », signe de moquerie, puis une répartie en anglais, inaudible, est le déclencheur.



A : Antoine
E : élèves
EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
EX : élève non identifiable

A	cat\((((double claquement de langue))	1
E	cat\	2
A	shark\	3
E	shark\	4
A	ni:: whale \	5
E	whale \	6
A	[INAUD.]et vous savez quoi / si vous voulez pas faire ça à l'oral c'est pas de souci\ vous allez le faire à l'écrit et vous allez (.) le copier plusieurs fois la semaine prochaine \ d'accord /	7 8 9 10
E	hein /	11
A	non moi ça me gonfle \ ça me gonfle \ vous n'jouez pas le jeu vous n'jouez pas l'jeu aujourd'hui/ vous avez décidé de me casser la tête / donc ça déjà je vous le ferai payer bien comme il faut croyez moi / et vous allez le bouffer à l'écrit (.) hein (.) voilà (.) allez hop (.) vous copiez cat / dans le cahier //[INAUD] vous allez le copier pour (.) moi je me casse pas la tête à m'exciter tout seul à perdre mon énergie pour vous si vous en avez rien à péter / j'en ai trois qui (.) participent / hop (.) allez \ [INAUD]	12 13 14 15 16 17 18 19 20
E	[INAUD]	21
A	et après vous prenez vos agendas vous écrivez contrôle pour mardi	22
E	oh non !	23
A	NON NON NON NON NON, mais vous avez voulu jouer / mais on va jouer y a pas de problèmes \ vous souvenez pas comment c'était avant les vacances de la toussaint / et ben là c'est pareil pour les 3 prochaines semaines \	24 25 26 27 28
E	[INAUD]	29
A	VOUS AVEZ RIEN FAIT [INAUD] \ vous êtes 4 à participer sur une classe de 19 \ je m'excite pas tout seul dans le vent alors que personne qui fait rien (.) donc vous voulez pas parler à l'oral / pas de soucis \ (.) ça va se passer à l'écrit\ (0.3) voilà \ comme ça au moins (.) c'est bien vous avez tout perdu /	30 31 32 33 34 35

Figure 8.73. Capture de vidéo « vous n'jouez pas le jeu » et transcription du segment, Antoine T2 C1

Analysons ce segment :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ? => Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Antoine, T2 Nature des émotions : colère « montée d'un cran » et déception « au même niveau » => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant l'EAC => <u>Émotions manifestées linguistiquement</u> : En français, perte de contrôle totale (prosodie, lexicale, agir professionnel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modification de la prosodie => même caractéristique qu'à l'épisode précédent mais niveau d'intensité supérieur : accentuation expressive, rythme plus rapide, volume plus haut. Le volume monte à chaque intervention/réaction des élèves. - Nombreuses questions rhétoriques : « vous savez quoi ? », « d'accord ? », « vous ne vous souvenez pas comment c'était avant les vacances de la Toussaint ? », « vous voulez pas parler à l'oral ? » - Nombreuses répétitions : « ça me gonfle, ça me gonfle », « vous n'jouez pas le jeu, vous n'jouez pas le jeu », « non, non, non, non, non ». - Lexique familier : « ça me gonfle », « casser la tête », « bouffer », « s'exciter tout seul », « rien à péter » - Durant l'EAC la colère est manifestée par l'utilisation d'un lexique de guerre « j'envoie l'artillerie lourde », « opération ». <p>=> <u>Émotions manifestées paralinguistiquement</u> : -visage fermé</p>
--	---

<p>Pourquoi ?</p> <p>L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>Pour quelle raison se mettre dans cet état ?</p> <p>n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers les émotions « colère et déception »</p> <p>On note 5 arguments annoncés une première fois, puis repris :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « vous voulez pas faire ça à l'oral », « donc vous voulez pas parler à l'oral » « Vous avez RIEN fait » 2. « vous n'jouez pas le jeu, vous n'jouez pas l'jeu aujourd'hui », « mais vous avez voulu jouer ? mais on va jouer » 3. « vous avez décidé de me casser la tête », « Moi je me casse pas la tête à m'exciter tout seul à perdre mon énergie pour vous », « Je m'excite pas tout seul dans le vent alors que personne qui fait rien » 4. « vous en avez rien à péter » 5. « j'en ai trois qui participent » « Vous êtes 4 à participer, sur une classe de 19 »
---	---	--

Tableau 8.103. Analyse du segment 5 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin

Ici les mêmes scripts qu'à l'épisode 4 sont interrompus. Ce qui déclenche un nouvel épisode de colère encore plus fort que le premier. Le curseur est maintenant sur -3.

SCRIPTS PROTOTYPIQUES : « moi, professeur figure d'autorité dans ma classe » et ses sous-scripts

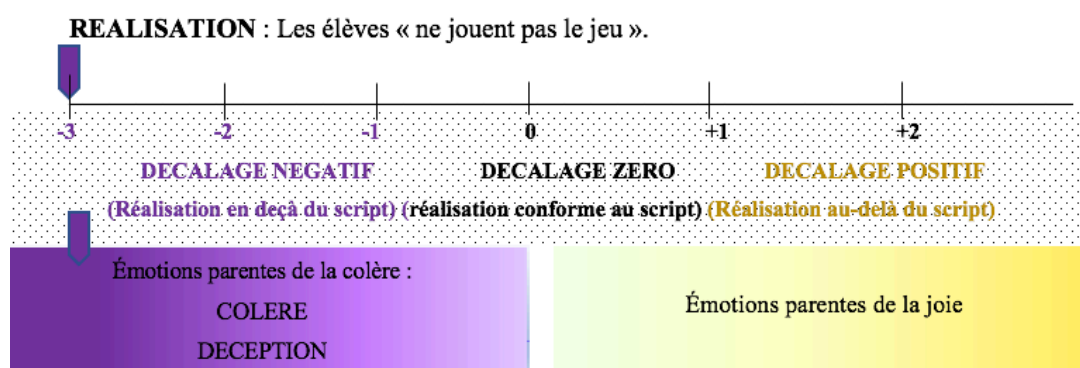


Figure 8.74. Schéma de l'émergence des émotions « colère et déception ». Épisode émotionnel 5, Antoine T2 C1

L'escalade de la colère a un effet sur le discours d'Antoine. Outre tous les points décrits précédemment (**alternance codique, perte de contrôle du discours et de l'agir professionnel**) sur lesquels on ne reviendra pas, on peut souligner **l'augmentation du recours à un niveau de langue familier**. Plus Antoine se sent « attaqué » personnellement (ex : *me casser la tête* », « *j'en ai 3 qui participent* », plus il devient familier. On remarque que sa colère est « stimulée par l'attitude prêtée à l'autre » (Plantin, 2011, p.245) : « *vous n'jouez pas le jeu, vous n'jouez pas l'jeu aujourd'hui* », « *vous avez décidé de me casser la tête* » ; « *vous en avez rien à péter* »

Ceci est conforme au script « mettre en colère » décrit dans le livre II de *La rhétorique* et repris par (Plantin, 2011, p. 23), où la colère de (A) – ici Antoine – contre (B) – ici ses élèves – peut se décrire comme suit :

- B méprise A injustement ; il le brime, il l’outrage, il se moque de lui, il fait obstacle à ses désirs, et il y prend plaisir.
- A souffre.
- A cherche à se venger en faisant du tort à B.
- A fantasme cette vengeance et en jouit

Antoine suit parfaitement le schéma décrit par Aristote et annonce sa vengeance (« *je vous le ferai bouffer bien comme il faut croyez-moi* ») et la savoure (« *c’est bien, vous avez tout perdu* »).

Cependant la colère d’Antoine « enseignant » vis-à-vis de ses élèves n’est pas compréhensible. Ses attentes ne sont pas justifiées par son discours : le rôle des élèves n’est pas rappelé, ni celui de l’enseignant. On est ici dans une relation affective hors du cadre enseignant/élèves dans laquelle les élèves ne sont pas rentrés. Antoine considère leur passivité comme une attaque personnelle, une hostilité, ce qui ne lui permet pas d’entamer une analyse réflexive sur sa didactique et sa pédagogie. Bien qu’organisé le 12 mars, soit à une distance d’un mois et onze jours de la captation, l’EAC ne permet pas encore à Antoine de prendre du recul et d’envisager des pistes de remédiation. À la question « si c’était à refaire, comment t’y prendrais-tu ? », il répond :

Très honnêtement je ne sais pas, ça fait un moment que je le retourne dans ma tête parce que ça m’a vraiment travaillé, si tu veux, et je me suis pas mal remis en question. J’ai retourné tout ça dans ma tête et j’ai toujours pas la réponse.

Un sixième épisode émotionnel a lieu pendant cette heure. Antoine définit son émotion comme de la « *rage niveau Hulk* ». Nous ne le décrirons pas car il reprend les mêmes caractéristiques que l’épisode 5.

Le schéma ci-dessous illustre les différentes phases de colère présentes dans le cours d’Antoine. Le niveau thymique de base d’Antoine, en vert, est précisé ici pour montrer que le premier épisode émotionnel ne démarre pas de ce niveau zéro mais de plus haut. Dès le départ les conditions sont réunies pour que le cours se passe mal : Antoine est resté sur une mauvaise expérience, son visage est fermé et sa posture est crispée. À la fin du premier épisode émotionnel « agacement », l’état de fond ne redescend pas au niveau initial mais reste plus haut. C’est de ce niveau que démarre le deuxième épisode émotionnel qui est par conséquent

plus fort. On est donc en présence d'un processus récursif qui mène de l'agacement à la rage, contrairement à Marie.

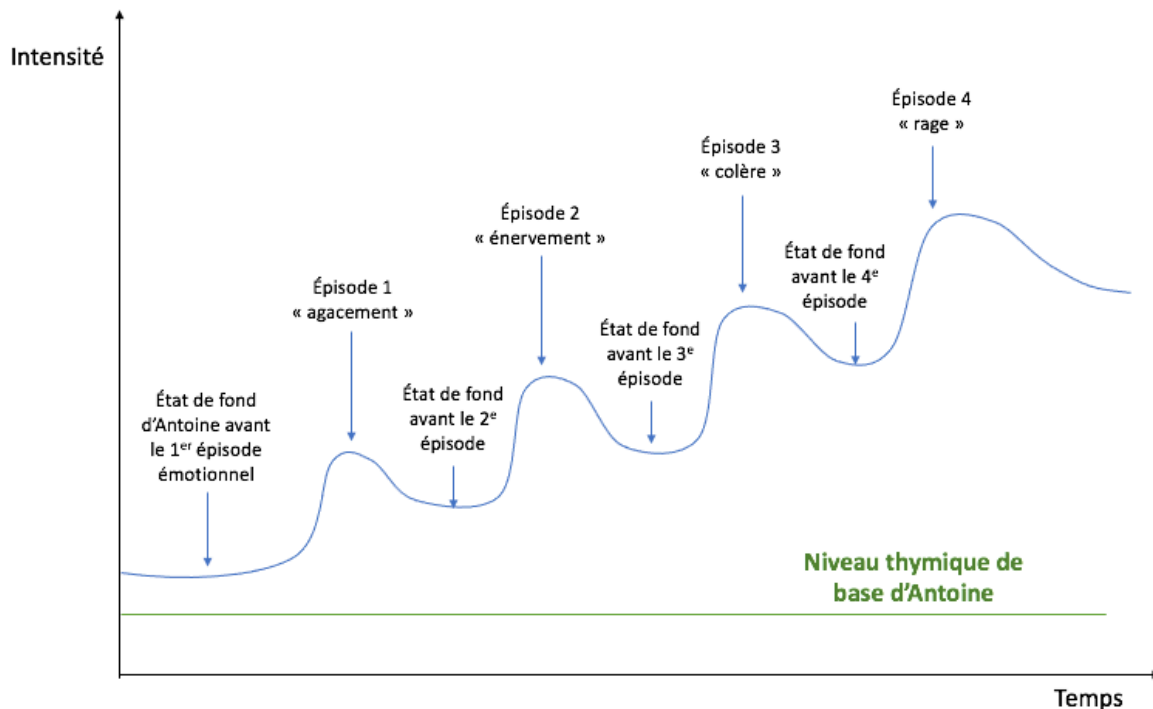


Figure 8.75. Courbes des épisodes émotionnels d'Antoine, d'après Plantin

8.4.4. Analyse d'extraits de situations de cours déclenchant la joie

8.4.4.1. Analyse de segments filmés durant sa première année de titularisation (T1)

Les deux extraits suivants sont tirés d'un cours de 5^{ème} filmé le vendredi 3 avril 2018.

- Épisode 6 : joie, fierté, satisfaction

Le sixième segment émotionnel sélectionné par Antoine se passe durant les 32 premières secondes du cours de 5^{ème}. Au retour d'un week-end prolongé, Antoine commence son cours avec une activité de *warm up*. Il demande aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait durant les trois jours afin de leur faire travailler l'expression du passé et donc rebrasser le prétérit. Les réponses sont laconiques et plutôt répétitives car la thématique expose la face des élèves, mais l'activité se passe dans la bonne humeur ce qui donne satisfaction à Antoine. Les élèves font des erreurs sur les verbes irréguliers mais sont capable de s'inter- ou s'auto-corriger.



A : Antoine
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

A	x how are you /	1
EH	i'm tired \	2
A	TIRED / for god's sake you had three days / what did you do \	3
EH	{Inaud.}	4
A	please x in english that would be good (.) what did you do \	5
EH	i sleep and i eat \	6
A	i sleep or i ((geste pouce pointant vers l'arrière symbolisant le passé)) /	7
EH	i slept \	8
A	and i ((geste « manger ») /	9
EH	i ate \	10
A	okay good \ (.) past \	11

Figure 8.76. Capture de vidéo « okay good ! Past ! » et transcription du segment, Antoine T1 C1

Analysons ce segment avec le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ?</p> <p>=> Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Antoine, T1 Nature des émotions : joie, fierté, satisfaction => <u>Émotions nommées explicitement</u> durant l'EAC</p> <p>=> manifestées / jouées linguistiquement et paralinguistiquement : - interjections : « okay », « good » - durant l'EAC Antoine précise qu'il fait un « hochement de tête » en signe d'approbation et « un sourire » pour que l'élève « comprenne qu'il est content ».</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=> recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion parente de la « joie ». Un élève répond à la question d'Antoine et est capable de s'auto-corriger grâce au guidage gestuel fourni.</p>

Tableau 8.104. Analyse du segment 6 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin

Le script du « bon élève captif » (le bon élève captif répond aux sollicitations de l'enseignant. S'il fait des erreurs, il est capable de s'auto-corriger avec l'aide de son professeur) correspond

à la réalisation en classe. Il y a décalage zéro, donc adéquation, entre le script et la réalisation, ce qui engendre les émotions joie, fierté, satisfaction.

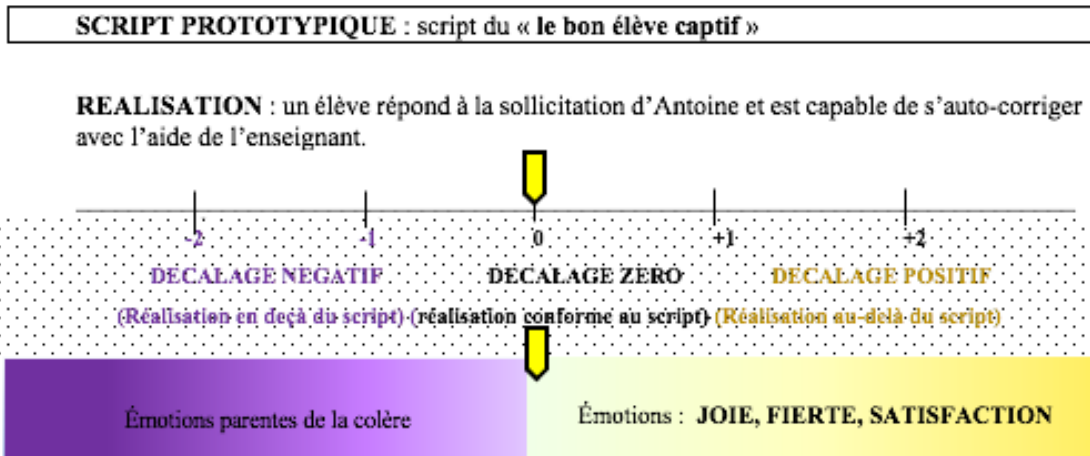


Figure 8.77. Schéma de l'émergence des émotions « joie, fierté, satisfaction ». Épisode émotionnel 6, Antoine T1 C1

Les émotions « joie, fierté, satisfaction » n'ont qu'un impact limité sur le discours d'Antoine. Elles déclenchent deux **interjections** « okay » et « good » qui valident la réponse de l'élève. Ces réponses semblent en décalage avec les émotions citées par Antoine. Celui-ci s'en rend d'ailleurs compte et exprime alors une « *légère déception* » durant la phase d'évaluation de l'action : « *j'aurais pu plus l'encourager* », « *j'aime bien beaucoup les encourager, c'est quand même des élèves qui globalement manquent d'encouragement, et sans doute d'attention de la part d'un adulte et voilà je trouve qu'il aurait été bien de le faire encore plus* ».

- Épisode 7 : satisfaction

Le dernier épisode n'a pas été traité durant l'EAC. Il se passe pendant l'activité « *phonetic zoo* » qui suit le warm up. Plusieurs élèves répondent aux questions qu'Antoine pose à la classe.



A : Antoine
 E : élèves
 EF : élève fille, sinon trois premières lettres du prénom
 EH : élève garçon, sinon trois premières lettres du prénom
 EX : élève non identifiable

A	what can you tell me about this sound \ about this sound here\ (.) maria \	1
MAR	(Inaud.)	2
A	okay thank you very much \ raphael /	3
RAP	il y a des petits points c'est un son prolongé \	4
A	c'est bien raphael \ very good \ Il y a deux petits points donc c'est un	5
	son (.) prolongé (.) long (.) comme on veut \ (.) and what about this \	6
	what is this \ what is this \ mélissa \	7
MEL	une diphtongue \	8
A	une /	9
MEL	une diphtongue \	10
A	et c'est quoi une diphtongue /	11
E	<{(plusieurs élèves parlent en même temps)} deux sons qui en forment	12
	un>	13
A	ch ::ut	14
MEL	c'est deux sons qui en forment un \	15
A	< {(en anglais)} excellent > \ c'est deux sons qui en forment un ou un	16
E	qui est formé par /	17
E	un son \	18
E	deux sons \	19
A	c'est mieux \ <{(en anglais)}okay excellent > \ what about this one /	20

Figure 8.78. Capture de vidéo « excellent! » et transcription du segment, Antoine T1 C1

Analysons ce segment à l'aide du le modèle de Plantin (2011, p. 233) :

<p>Qui éprouve quoi ? => Qui est affecté ?</p> <p>Quelle est l'émotion éprouvée ?</p>	<p>Personne affectée : Antoine, T1 Nature de l'émotion : satisfaction =><u>recours au diagnostic empathique</u> : l'activité marche bien car de nombreux élèves s'impliquent et lèvent la main. Lorsqu'Antoine pose des questions, il obtient les réponses qu'il attend.</p> <p>=><u>Émotion manifestée linguistiquement et paralinguistiquement</u> : - interjections: « <i>c'est bien</i> », « <i>very good</i> », « <i>okay</i> », « <i>excellent</i> » - sourire</p>
<p>Pourquoi ? Pour quelle raison se mettre dans cet état ? L'émotion n'est compréhensible que si elle est argumentée</p>	<p>=><u>recherche dans le discours des traits argumentatifs orientant vers l'émotion parente de la « joie ».</u> Les élèves sont très actifs et répondent aux questions d'Antoine.</p>

Tableau 8.105. Analyse du segment 7 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin

Il n'y pas de décalage entre le script prototypique « **du cours suffisamment bon** » (durant ce cours les élèves sont actifs, s'impliquent avec plaisir et répondent aux sollicitations de l'enseignant. Il n'y a pas de problème de discipline) et la réalisation. Ce décalage zéro engendre la satisfaction.

SCRIPT PROTOTYPIQUE : script du « le cours suffisamment bon »

REALISATION : les élèves sont très impliqués et répondent aux sollicitations de l'enseignant. Il n'y a pas de problème de discipline.

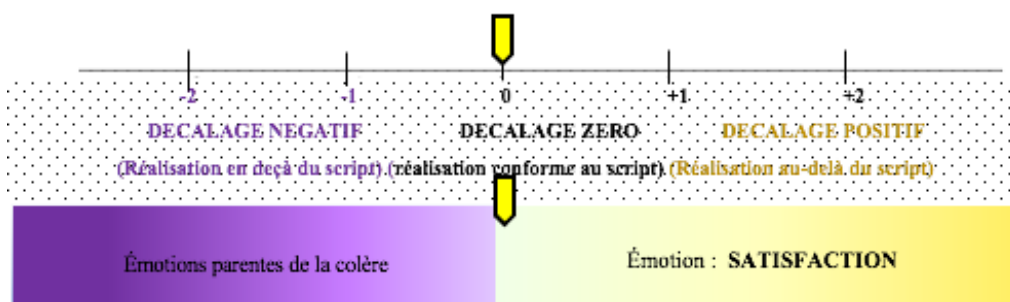


Figure 8.79 - Schéma de l'émergence des émotions « joie, fierté, satisfaction ». Épisode émotionnel 7, Antoine T1 C1

L'émotion « satisfaction » amène Antoine à féliciter ses élèves à l'aide d'**interjections** en français (« *c'est bien Raphaël !* ») et en anglais (« *very good !* » « *excellent !* »). On assiste ici à de l'**alternance codique**, à un panachage des deux langues. Le passage suivant est intéressant :

C'est bien Raphael, very good. Il y a deux petits points donc c'est un son prolongé, long, comme on veut. And what about this? What is this? What is this? Melissa?

L'évaluation « *c'est bien Raphaël !* » vient en réponse à l'intervention de l'élève, ce que Kramersch (1984) qualifie de « fonction communicative » dans le but de « maintenir l'interaction ». Elle est suivie de « *very good !* », interjection en anglais. Celle-ci apparaît ici davantage comme un **réflexe d'anglais de classe ou Classroom English**, plutôt que comme une reprise du discours en anglais. La preuve en est qu'Antoine poursuit en français, cette fois dans un objectif métalinguistique, l'usage de la métalangue étant familier en français. Les explications terminées, le cours reprend en anglais. On retrouve la même caractéristique ligne 16 et ligne 20 de la transcription avec l'interjection en anglais « *excellent !* » (cf. figure 8.78).

8.4.4.2. Analyse de segment filmés durant sa deuxième année de titularisation (T2)

Les captations de cours de l'année durant laquelle Antoine était T2 n'ont pas permis de relever des nouveaux traits saillants lors de l'émergence d'épisodes émotionnels de joie. Les épisodes sélectionnés par Antoine montrent que ce dernier recourt à l'anglais pour exprimer les émotions parentes de la joie. Cette émotion est exprimée par le biais d'interjections, évaluations positives (good!, very good!, excellent!), qui sont répétées lorsque l'émotion est plus intense.

8.4.4.3. Synthèse comparative 3

Tout comme Marie, Antoine a vécu une année de stage sous les meilleurs auspices dans un collège de centre-ville favorisé. Il a principalement ressenti des émotions à valence positive au quotidien et a pu se concentrer sur sa démarche didactique et sa mise en œuvre pédagogique car il ne rencontrait pas de difficulté de gestion de classe. Lors de son année de titularisation dans un collège de REP+, la situation s'est inversée. Il ressent essentiellement des émotions à valence négative, cette fois en lien avec le comportement inadapté de ses élèves qu'il tente de gérer avec une approche béhavioriste basée sur le conditionnement opérant (Skinner, 1938) : si les élèves « jouent le jeu », il leur propose des cours « motivants », « fun », en revanche si les élèves se comportent mal, il ne leur fait pas cours et les punit. En tant que T1 et T2, l'identité professionnelle d'Antoine est encore en cours de construction. Il se plaint d'avoir une « double casquette » et d'être à la fois le « professeur » qui fait cours et le « gendarme » qui fait de la gestion de classe. Il ne conçoit pas son discours régulateur comme partie intégrante du cours et donc du discours constitutif. En effet, avant d'envisager sa démarche didactique et sa mise en œuvre pédagogique, il veut que les élèves commencent par bien se comporter, et qu'ils soient « gentils », « mignons ». Il n'a pas encore intégré que didactique/pédagogie et gestion de classe sont indissociables : si le cours est intéressant et bien mené, les élèves s'impliqueront et seront attentifs. On peut alors se demander si Antoine aurait pu tirer profit d'un dispositif de formation continuée pour l'accompagner dans la mise en place de ses gestes professionnels. Intégrer une communauté de pratique (Wenger, 1998) avec des pairs plus expérimentés afin de co-construire des séquences et analyser leur mise en œuvre *a posteriori* aurait-il pu lui permettre de développer sa réflexivité ?

Le tableau ci-dessous récapitule les épisodes émotionnels analysés et l'impact que les émotions parentes de la colère et de la joie ont sur le discours d'Antoine :

	Scripts prototypiques	Réalisations	Émotions convoquées	Impacts sur le discours
1	« Les élèves de 3èmes gentils et responsables »	Les élèves de 3 ^{ème} se mettent à faire des commentaires sur la constitution des binômes au lieu de se mettre au travail. Ils se comportent comme des 5 ^{ème} .	Agacement, énervement, perte de patience	Perte de contrôle de la voix et de la prosodie. Voix de détresse. Interjections. Question rhétorique.
2	« L'enseignant suffisamment performant »	Un élève rappelle à Antoine à mettre en œuvre une activité similaire.	Frustration, déception, énervement	Alternance codique interphrastique Modification de la prosodie (volume de voix plus élevé, accélération du débit).

				Discours à coloration affective.
3	« La bonne installation des élèves en classe », « le bon réflexe des élèves de 5 ^{ème} quand un adulte entre dans la classe », « le T2 suffisamment performant »	Les élèves ne respectent pas les règles d'entrée en classe et ne se lèvent pas à l'entrée d'un professeur dans la classe	Agacement, déception	Modification de la prosodie. Alternance codique interphrastique, réflexe en langue maternelle.
4	« Moi, professeur figure d'autorité dans ma classe », « le bon comportement de mes élèves dans mon cours »	Un élève « tire la gueule » depuis le début de l'heure et ne travaille pas. L'ensemble de la classe n'a « pas envie de travailler. »	Énervement, déception, « boules », colère	Perte de contrôle générale : de son discours et de son agir professionnel. Alternance codique interphrastique. Registre de langue plus familier. Confusion : se trompe de jour. Modification de la prosodie : bégaie.
5	« Moi, professeur figure d'autorité dans ma classe », « le bon comportement de mes élèves dans mon cours »	Les élèves « ne jouent pas le jeu »	Colère « montée d'un cran » et déception « au même niveau »	Perte de contrôle du discours et de l'agir professionnel, alternance codique, augmentation du recours à un niveau de langue familier
6	« Le bon élève captif »	Un élève répond à la sollicitation d'Antoine et est capable de s'auto-corriger avec l'aide de l'enseignant	Joie, fierté, satisfaction	Interjections (évaluations positives).
7	« Le cours suffisamment bon »	Les élèves sont très impliqués et répondent aux sollicitations de l'enseignant. Il n'y a pas de problème de discipline.	Satisfaction	Interjections (évaluations positives). Alternance codique interphrastique. Réflexe d'anglais de classe ou <i>Classroom English</i>

Tableau 8.106. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours d'Antoine

8.5. Conclusion

8.5.1. Bilan des quatre études de cas

Les études de cas de Cécilia, Dorine, Marie et Antoine, enseignants à trois stades du continuum PS, T1, T2, ont pu mettre en lumière ce qui déclenchait leurs émotions et ont facilité l'analyse de l'impact de leur colère et de leur joie sur leur discours. Elles ont également fourni un éclairage sur la construction de leurs gestes professionnels. L'ampleur des données collectées – réponses aux questionnaires, eJdBP, captations de cours et EAC – a été un atout pour cette recherche. Elle a permis de procéder à une triangulation en effectuant des croisements. Les différents outils utilisés ont conduit à des résultats identiques, et ont mis en avant des récurrences et des points saillants, ce qui est un gage de fiabilité. Ces outils se sont aussi complétés, certains permettant de découvrir des données qui n'avaient pas été révélées

par d'autres. Ainsi, l'e-JdBP de Dorine relate des épisodes de colère fréquents qui n'apparaissent pas dans ses réponses au questionnaire.

Par ailleurs, procéder à quatre études de cas a offert la possibilité d'observer des points communs. Cécilia et Dorine présentent des situations *a priori* similaires (même cohorte, même âge), Antoine et Marie également car ils ont tous deux effectué leur stage dans des conditions privilégiées. Outre les similitudes, on observe aussi des différences intéressantes entre les participants. Il peut s'agir de leur contexte d'exercice (secteurs géographiques contrastés, établissements en centre-ville ou en REP+), mais aussi de leurs personnalités non prises en compte dans le cadre de cette recherche. Marie, en reconversion professionnelle, offre un cas de plus grande maturité et Antoine une différence de contextes (centre-ville/REP+) tout à fait intéressante. Voici une synthèse des différences (caractères **gras**) et des similitudes (*italiques*) recensées avec les questionnaires et les e-JdBP :

	PS Cécilia & Dorine	PS et T1 Marie	PS, T1 et T2 Antoine
Questionnaire	<i>Une majorité d'émotions à valence négative au quotidien : Cécilia : 81% et Dorine : 75%</i>	<i>Une majorité d'émotions valence à négative au quotidien : 61% les 2 années</i>	Une majorité d'émotions valence à positive au quotidien (53%) durant la première année. <i>Une majorité d'émotions à valence négative au quotidien (62%) en tant que T1 et T2.</i>
E-JdBP	<i>Une majorité d'émotions valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX => Cécilia 65% & Dorine 55% -Décompte émotions => Cécilia 75% /Dorine 57%</i>	<i>Une majorité d'émotions valence négative recensées avec les 2 outils : -EMOTAIX : 53% -Décompte émotions :75%</i>	Année PS : Un pourcentage d'émotions à valence négative inférieur à celui de ses pairs, recensé avec les 2 outils : EMOTAIX : 49% -Décompte émotions :51% Année T1 : EMOTAIX : 61% (+11 points) Décompte émotions : 63% (+12)
*La colère	Représente 1/3 des émotions négatives citées <i>Principalement déclenchée par les élèves</i> Déclencheur principal : le « <i>comportement inadapté des élèves</i> »	Représente 20,5% des émotions négatives citées <i>Principalement déclenchée par les élèves</i> Déclencheur principal : le « l'absence d'implication des élèves »	Représente : Année PS : 38,9% des émotions négatives citées Principalement déclenchée par sa pratique (démarche didactique et mise en œuvre pédagogique) : Déclencheur principal : « conscience de ses difficultés et erreurs » Année T1 : 32,3% des émotions négatives citées <i>Principalement déclenchée par les élèves</i> Déclencheur principal : le « <i>comportement inadapté des élèves</i> »

*La joie	<i>Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.)</i>	<i>Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.), mais le déclencheur principal est la réussite des élèves.</i>	<u>Année PS</u> : Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (principalement « bon cours »), <u>Année T1</u> : Majorité de déclencheurs en lien avec l'enseignant (« bon cours », conscience de sa posture d'enseignant, de sa progression, etc.)
*Points Saillants	<i>Phase chrysalidaire : identité professionnelle en construction</i>	Surcharge de travail Émotion la + saillante : la fatigue Manifestation des émotions via de nombreux outils linguistiques et paralinguistiques. Prise à parti du lecteur.	<i>Phase chrysalidaire : identité professionnelle en construction</i> Dimension affective exacerbée avec les élèves. Démarche béhavioriste.
*Partage	<i>Peu de partage des épisodes émotionnels vécus</i>	<i>Peu de partage des épisodes émotionnels vécus. Partage avec la chercheuse (questionnaire et e-JdBP)</i>	Partage fluctuant en fonction des années. Plus important en tant que T1 et T2 (conditions difficiles)

Tableau 8.107. Bilan : similitudes et différences dans les réponses au questionnaire et les e-JdBP entre Cécilia et Dorine (PS de C3), Marie et Antoine

Les similitudes mises en avant via les réponses aux questionnaires et les e-JdBP de Cécilia, Dorine, Marie et Antoine sont très nombreuses, et corroborent les résultats trouvés en analysant les différents questionnaires présentés au chapitre 7. On peut donc dégager des constantes : les PS ressentent une majorité d'émotions à valence négative au quotidien. Leurs émotions négatives et notamment leur colère sont déclenchées par le comportement inadapté des élèves, et leur joie est liée à leur propre réussite. Les PS tendent à souffrir de la période chrysalidaire que représente l'année de stage et certains, à l'instar de Dorine et d'Antoine, se plaignent d'avoir une double identité (moi personnel vs moi-professionnel, étudiant vs enseignant, professeur vs gendarme). Cependant, on constate aussi des différences. Placé dans un contexte très favorable en tant que PS, Antoine a majoritairement ressenti des émotions à valence positive. Ses émotions négatives, et notamment la colère et la déception, ont été déclenchées par la prise de conscience de ses propres difficultés, et non par le comportement inadapté de ses élèves. Marie, plus âgée et en reconversion professionnelle est entrée dans une démarche réflexive. Bien que non lauréate d'un master MEEF – à la différence de ses trois pairs –, elle est rapidement parvenue à prendre du recul sur ses pratiques, à endosser son identité d'enseignante et a su tirer profit de sa formation. Mais dans tous les cas, on est frappé

par les montagnes russes émotionnelles que ces quatre enseignants connaissent au quotidien, les épisodes de joie et de colère se succédant parfois de manière très rapprochée, ce que l'on observe notamment chez Dorine. Ces émotions ont un impact sur leur discours. Le tableau suivant en présente une synthèse générale. Les très nombreuses similitudes constatées entre les enseignants sont en *italiques* et les différences en caractères **gras** :

	Cécilia (PS)	Dorine (PS)	Marie (bilan PS et T1)	Antoine (bilan T1 et T2)
Impact de la colère sur le discours	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> <i>Modification de la prosodie</i> => <i>Volume de voix plus élevé</i>	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> Perte de contrôle de la prosodie => <i>Volume de voix plus élevé, cris</i> => Forçage vocal (voix de détresse)	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> <i>Modification de la prosodie</i> => <i>Volume de voix plus élevé</i>	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> <i>Modification de la prosodie</i> => <i>Volume de voix plus élevé</i> => voix de détresse => accélération du débit => bégaiement
	<i>Interjections</i>	<i>Interjections</i>	Répétitions	<i>Interjections</i>
	<i>Question rhétorique</i>	<i>Question rhétorique</i>	<i>Question rhétorique</i>	<i>Question rhétorique</i>
	<i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> => « Perte des mots en anglais » (sic) => <i>Alternance codique interphrastique</i> => <i>Calque lexical</i> Erreur lexicale	<i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> => <i>Alternance codique interphrastique</i>	<i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> => <i>Alternance codique interphrastique</i> => Calque intonatif => Calque lexical Erreur d'accentuation	<i>Reflexe cognitif en langue maternelle</i> => <i>Alternance codique interphrastique</i>
	Décentration de l'attention (effet bulle) <i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>	Confusion <i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>	<i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>	Confusion : erreur de jours <i>Effet crescendo : la colère nourrit la colère</i>
	Erreur dans les choix pédagogiques			Perte de contrôle de l'agir professionnel Niveau de langue très familier Coloration affective du discours
	Recours à la gestuelle pour remplacer les mots manquants			
Impact de la Joie sur le discours	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> -« Perte des mots en anglais » (sic) <i>Interjections (évaluation positive)</i> <i>Répétitions</i> Hyperbole	<i>Interjections (évaluation positive)</i>	<i>Perte de ses moyens linguistiques</i> -Modification de la prosodie -Reflexe cognitif en langue maternelle => <i>Alternance codique interphrastique</i> => Calque intonatif	<i>Interjections (évaluation positive)</i> => <i>Alternance codique interphrastique (panachage L1 et L2)</i> Réflexe d'anglais de classe

			=> aparté en L1	
	Perte de discernement, <i>erreur dans les choix pédagogiques</i>	Confusion <i>Erreur dans les choix pédagogiques</i>	<i>Interjections (évaluation positive)</i> <i>Répétitions</i>	
	Recours à la gestuelle pour remplacer les mots manquants		Décentration de l'attention (effet bulle => aparté en L1)	

Tableau 8.108. Bilan : impact des émotions parentes de la colère et de la joie sur le discours des 4 participants aux études de cas

Grâce aux captations de cours et aux EAC, on peut observer des constantes concernant l'impact de la colère et de la joie sur le discours des quatre enseignants. Tous perdent leurs moyens linguistiques sous le joug de la colère. Leur prosodie est modifiée et ils s'expriment avec un volume de voix plus élevé. Dorine et Antoine, tous deux en REP+, forcent sur leur voix et utilisent la voix de détresse qui à terme peut avoir un effet néfaste sur leurs cordes vocales. Cécilia, Dorine et Antoine recourent à des interjections, « chut ! » étant la plus fréquente. Les quatre enseignants utilisent des questions rhétoriques qui ne sont pas comprises par les élèves. Les réponses que ces derniers font sont perçues par les enseignants comme des provocations, ce qui contribue à amplifier la colère. Qu'il s'agisse de colère ou de joie, lorsque les émotions surgissent les enseignants sont souvent troublés, ce qui déclenche un réflexe en langue maternelle et donc de l'alternance codique. Il s'agit généralement d'alternance codique interphrastique, mais on trouve également notamment chez Marie, de l'alternance codique intraphrastique avec un panachage de la L1 et la L2, ce qui affecte la prosodie. Cette alternance codique est toujours mal vécue. Tous considèrent que parler français dans le cadre du cours d'anglais est proscrit et donc que « c'est mal » car ils sont empreints de cette même croyance, résurgence de la méthode audio-visuelle (Tardieu, 2014). Le trouble lié aux émotions colère ou joie amène les quatre enseignants à commettre en L2 des erreurs qui peuvent être d'ordre lexical, phonologique mais aussi d'ordre pédagogique ou déontologique (niveau de langue trop familier, violence verbale, punition inadaptée). La réaction aux émotions varie également en fonction de la personnalité de l'enseignant. D'un tempérament très enjoué, Marie réagit de façon plus spectaculaire que ses pairs aux émotions, notamment lorsqu'elle ressent de la joie. Ce trait a été évoqué, mais pas développé dans cette étude car il relève du domaine de la psychologie.

Pris dans un véritable tourbillon émotionnel, ces enseignants ressentent beaucoup de souffrance. Les EAC ont rendu possible l'analyse de ces émotions.

8.5.2. Focus sur les EAC

Les EAC ont permis aux quatre enseignants des études de cas de formuler une analyse de leurs gestes professionnels en prenant appui sur des segments choisis dans les captations vidéo de leurs cours. Cette démarche « *a posteriori* » leur a donné l'occasion d'aller plus loin dans leur réflexivité, ce qu'ils n'avaient pas pu faire dans les questionnaires ou dans les e-JdBP où les réactions sont consignées « à chaud ». Cela a également fait participer les enseignants novices à la recherche d'une manière encore plus impliquée, leur discours étant entendu comme contribuant au discours de recherche.

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation révèle que l'adoption d'une posture réflexive (Schön, 1983, 1987 ; Perrenoud, 2001 ; Vacher, 2011) permet aux novices de modifier la valence de leurs émotions initiales au moins une fois au cours de chaque séance (Lemarchand-Chauvin, 2020). En effet, en suivant le modèle ÉmoDÉRÉ (Émotions, Description de l'action, Évaluation de l'action, Recherche d'alternatives, Émotions) présenté en 6.2.3.3, les enseignants sont amenés à décrire leur activité et leur geste professionnel, puis à déduire si ces gestes étaient appropriés (ou non) et à trouver par eux-mêmes des pistes de remédiation possibles.

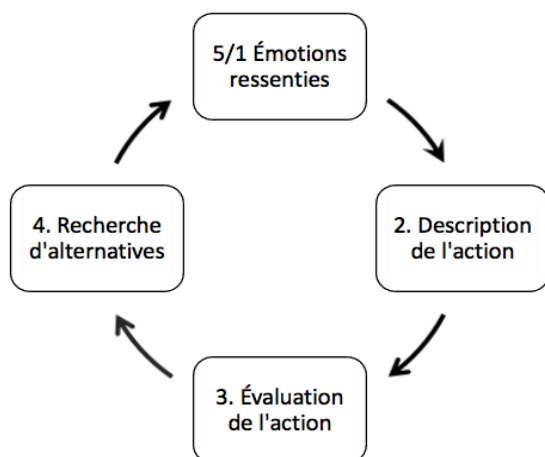


Figure 8.80. Rappel du modèle ÉmoDÉRÉ

Cette démarche a ainsi pu les aider à changer la perception qu'ils avaient de certains épisodes émotionnels. Dorine, par exemple, a compris lors des EAC qu'elle devait prendre le temps d'expliquer aux élèves ce qui la mettait en colère et que ses interjections étaient donc inefficaces car incomprises des élèves. Suivre ce modèle a conduit certains enseignants à

reconnaître qu'il y avait un décalage entre l'émotion qu'ils pensaient avoir montrée en classe et ce dont les élèves avaient effectivement été témoins. C'est le constat d'Antoine qui pensait avoir manifesté sa satisfaction à un élève en lui souriant et en l'encourageant suite à une production intéressante, et qui se trouve déçu en constatant qu'il n'a formulé qu'un « good » sans enthousiasme.

Les entretiens d'autoconfrontation ont amené les quatre enseignants à conclure que l'analyse d'une situation ayant déclenché une émotion parente de la colère, peut finalement faire émerger une émotion à valence positive *a posteriori*. En effet, en les guidant pour qu'ils entrent dans une démarche réflexive – en leur demandant de décrire la situation choisie et leur geste professionnel – il est possible de les amener à comprendre la nature de leurs erreurs (Korthagen & Vasalos, 2005) et de se projeter dans des pistes de remédiation. Ceci les amène alors à ressentir de la joie, de la détermination ou de l'espoir. Une fois ces pistes repérées, ils se sentent satisfaits et sont plus optimistes quant à l'avenir. Ils peuvent se projeter dans un cercle vertueux de progrès.

When the teacher is also really *feeling* the frustration of his or her limiting patterns, and really *feels* the empowering effects that naturally evolve from an awareness of new possibilities (feelings of pleasure, excitement, fulfilment and expansion), this deepens the process even further, making reflection much more effective (Korthagen & Vasalos, 2005, p.58)

Cécilia, Dorine et Marie éprouvent de l'espoir parce que l'entretien d'autoconfrontation leur a permis de comprendre la nature de leurs difficultés. Cécilia et Antoine s'interrogent sur les phénomènes d'alternance codique, leur réflexion est engagée. Dorine est optimiste quant à l'avenir parce qu'elle a compris que crier en classe était inutile et a ensuite échafaudé des projets pour gérer sa classe plus efficacement. Marie ressent de l'inspiration et de la satisfaction car regarder les vidéos l'a aidée à analyser ses faiblesses et à améliorer ses pratiques. Inversement, l'analyse d'épisodes émotionnels de joie peut faire émerger des émotions du registre de la colère. C'est le cas de Cécilia qui rétrospectivement est surprise puis contrariée par ses manifestations de joie qu'elle juge inappropriées (cf. 8.1.1.2. épisodes 5 et 6). On constate cependant que lorsque l'épisode émotionnel a été très violent, la réflexivité est plus longue à se mettre en place. Dorine y parvient avec un guidage renforcé. Suite à l'épisode de rage, Antoine n'a pas réussi à en faire une analyse poussée car il était encore choqué.

Le modèle ÉmoDERÉ est un cercle, ce qui le rend par définition sans fin. Sa dernière étape correspond également à la première. Ainsi, l'apparition d'une émotion négative à la cinquième

étape offre la possibilité de relancer la démarche et de « poursuivre le processus d'apprentissage » (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49). Dans cet extrait de la phase 5 de son EAC, Marie montre qu'elle est entrée dans ce processus :

On apprend de ses échecs, un échec c'est négatif, le moment où on vit l'échec on n'en peut plus, on a tous les boyaux qui se serrent, les bras qui frissonnent on est au bout de notre vie comme disent les jeunes, et puis une fois que justement on a un peu digéré tout ça, on l'analyse, et puis l'humain, la nature elle veut survivre, donc on va essayer de trouver une solution et quand on l'a trouvée ben voilà ça se transforme en positif parce que on se dit « ben voilà ! ». La vie s'arrête pas à un échec, on prend, on rebondit et on se dit, c'est comme ça qu'on se développe et qu'on grandit, donc ça c'est bien.

Le chapitre 8 en bref

*2 PS de C3: Cécilia et Dorine

*1 PS puis T1 de C2 : Marie (suivie 2 ans)

*1 PS puis T1 et T2 de C1 : Antoine (suivi 3 ans)

* **Analyse des questionnaires et des JdB** => résultats similaires. Des points communs : émotions à valence négative dominantes, déclencheurs de la colère liés aux élèves, joie liée à leurs propres réussites. Peu de partage. Les émotions sont déclenchées par le décalage (négatif, zéro, positif) entre le script prototypique envisagé par l'enseignant et la réalisation effective. Période chrysalidaire : identité professionnelle en construction.

Des différences dues au contexte d'enseignement, à la maturité des PS, à leur personnalité.

***Analyse des vidéos et EAC** :

Émotions déclenchées par le décalage (négatif, zéro, positif) entre script prototypique envisagé et réalisation effective.

Impact de la colère sur le discours : des constantes => modification de la prosodie, reflexe en langue maternelle (alternance codique), interjections, questions rhétoriques, erreurs (lexicale, phonologique, choix pédagogiques)

Impact de la joie sur le discours : des constantes => interjections (évaluations positives).

Des différences dues à la personnalité des enseignants.

*Les EAC ont favorisé la réflexivité et ont permis aux enseignants de prendre du recul sur leurs pratiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

“The world of the beginning teacher is never still”, écrit Erb en 2002. C’est le constat que j’ai fait en tant que formatrice sur le terrain et qui m’a conduite, cette fois en tant que chercheuse, à vouloir faire un état des lieux des émotions que les enseignants disent ressentir tout au long de leur carrière. Dans le cadre de ma thèse, mon objectif a été de repérer quelles étaient les émotions les plus saillantes des enseignants, d’en identifier les éléments déclencheurs, et de découvrir si ces émotions évoluaient avec le temps. Une fois cette étude compréhensive achevée, mon ancrage professionnel dans la formation des enseignants d’anglais m’a amenée à me focaliser sur le public que je connaissais, les enseignants novices – c’est-à-dire les professeurs stagiaires et les enseignants fraîchement titularisés, T1 et T2. J’ai voulu étudier et comprendre ce qui suscite la colère et la joie dans leur cours et observer l’impact que ces émotions ont sur leur discours, dans le cadre du polylogue institutionnel (Bouchard, 2006). Pour cela, j’ai suivi plus particulièrement quatre enseignants d’anglais novices – deux professeurs stagiaires (PS), une PS puis néotitulaire (T1), et enfin un PS, qui devient T1 puis T2.

Rappel des hypothèses de départ et réponses

Au terme de quatre années d’envoi de questionnaires au mois de novembre à des cohortes de PS, mais aussi à un échantillon plus réduit de T1, T2, T3, T5+, et d’enseignants « EXPERTS » de l’académie de Créteil, et après avoir effectué une triangulation avec des enseignants d’anglais de la France entière (hors Ile de France), j’ai pu dresser un état des lieux des émotions les plus fréquemment citées. Les réponses obtenues m’ont permis tout d’abord d’invalider ma première hypothèse (pour rappel ma première hypothèse qui était : « Il y a une évolution des émotions chez les enseignants à différentes étapes de leur carrière »). Quels que soient l’ancienneté et le niveau de compétences des enseignants, (novices vs « Experts »), on constate d’une part que les émotions prises dans leur globalité sont majoritairement négatives mais que c’est la joie qui arrive en tête de toutes les émotions singulières. La colère arrive ensuite en deuxième position.

L’« implication des élèves » en classe et le sentiment d’avoir donné un « bon cours » sont sources de joie. La qualité de la relation pédagogique semble donc primer. De manière assez cohérente, c’est la rupture du contrat pédagogique, et plus spécifiquement le « comportement

inadapté des élèves », qui émerge comme le premier élément déclencheur de la colère. Ces résultats corroborent ceux publiés en 2003 par Sutton et Wheatley dans la revue de littérature internationale. Ceci signifie que le métier d'enseignant n'est pas de tout repos, émotionnellement parlant, et qu'il joue sur les extrêmes.

Des stagiaires des trois premières cohortes ont pris part à mes recherches en tenant un e-journal de bord pédagogique et en acceptant d'être filmés dans leur classe et de participer à des entretiens d'autoconfrontation. Certains ont contribué à cette recherche pendant trois ans. Dans le cadre de cette thèse, je me suis focalisée sur quatre d'entre eux : Cécilia et Dorine, toutes deux PS de C3 uniquement suivies durant leur année de stage, Marie suivie durant deux ans – soit en tant que PS puis T1 de C2 – et Antoine, suivi de son année de stage (C1) à sa deuxième année de titularisation. L'analyse de leurs e-JdBP et des captations de cours soumises aux EAC m'a permis de valider ma deuxième hypothèse : les émotions parentes de la colère et de la joie proviennent d'un décalage entre le script prototypique élaboré par ces enseignants d'anglais novices et la réalisation effective en classe. Les émotions parentes de la colère peuvent émerger lorsque le cours ne s'est pas passé comme l'enseignant l'avait prévu/anticipé. Le script est contrarié et le décalage est alors négatif, ce qui déclenche une émotion parente de la colère. La joie peut être déclenchée lorsque le script est dépassé (cela se passe encore mieux que prévu, le décalage est modéré) ou lorsque l'enseignant avait élaboré un script pessimiste (cela se passe finalement bien). L'émotion « grande joie » émerge lorsque le décalage positif est important. Le régllet (figure 7.10) que j'ai conçu permet de situer ce décalage sur une échelle et d'apporter un éclairage sur l'intensité de l'émotion. Cette dernière dépend également de la personnalité de l'enseignant – critère observé mais non analysé car il relève de la psychologie.

Cette analyse m'a également permis d'aller plus loin que la thèse de Mandler (1984) selon laquelle l'émotion surgit « quand quelque chose qu'on n'attendait pas se produit, ou quand quelque chose qu'on attendait ne se produit pas » (Mandler, 1984, p. 188 cité dans Rimé, 2005, p. 83). J'ai découvert que l'émergence d'émotions parentes de la joie n'est pas nécessairement le résultat de l'interruption d'un script prototypique. Ces émotions surgissent également lorsque la réalisation effective est en adéquation avec le script (décalage zéro). C'est le cas lorsqu'un cours se passe conformément à ce que l'enseignant avait prévu. Ceci déclenche alors une émotion parente de la joie à l'instar de la satisfaction ou du contentement.

Les vidéos de cours et les EAC m'ont permis de valider ma dernière hypothèse en observant que la colère et la joie ont un impact sur le discours des novices et que cet impact se manifeste sur les plans linguistique, pragmatique et didactique. J'ai pu ainsi relever des constantes. La colère a amené ces quatre enseignants à modifier leur prosodie (volume de voix plus élevé, recours au forçage vocal et donc à la voix de détresse pour les enseignants affectés en REP+), modifier leur syntaxe (recours aux questions rhétoriques, aux formes exclamatives, aux interjections). Chez ces locuteurs dont la langue initiale n'est pas l'anglais, la colère a déclenché un réflexe en langue maternelle et les a conduits à recourir à l'alternance codique (notamment interphrastique). Sous l'emprise de la colère tous ont commis des erreurs d'ordres différents (erreurs de lexique, d'accentuation, de calque, erreurs pédagogiques, confusions, ...). Lorsque les enseignants vivent plusieurs épisodes de colère durant la même séance de cours, l'émotion gagne en intensité et s'amplifie car l'état émotionnel de fond n'est pas revenu au niveau initial entre deux incidents. Les épisodes de joie sont généralement moins spectaculaires et donnent plutôt lieu à des interjections et à des évaluations positives sous forme exclamative. On remarque également que les jeunes enseignants novices expérimentent une phase chrysalidaire de leur identité professionnelle. Ce sentiment d'entre-deux est à l'origine d'un mal-être que l'on ne retrouve pas chez Marie, plus âgée et en reconversion professionnelle. Cette recherche a en outre montré que la personnalité de l'enseignant pouvait avoir un impact sur les émotions et leur gestion. Ainsi Marie laisse exploser toutes ses émotions de façon spectaculaire et sa joie a autant d'impact sur son discours que sa colère. Antoine a besoin d'être dans une relation affective forte avec ses élèves. Les manquements de ces derniers sont donc vécus comme des attaques personnelles, ce qui déclenche chez lui de fortes et violentes colères. Si l'on écarte les raisons liées au contexte d'enseignement et au profil particulier de certains élèves, on remarque également une constante : une des causes du « comportement inadapté des élèves », provient souvent de choix didactiques erronés et des difficultés que ces enseignants novices rencontrent pour mettre en œuvre leurs préparations de cours. Les élèves décrochent lorsqu'une activité n'est pas assez stimulante, ou bien conçue, ni suffisamment guidée /ou précise dans ces objectifs. Ils se laissent aller à des bavardages et autres activités clandestines, pourvu qu'ils soient dans l'angle mort du regard de l'enseignant, ou lorsque leurs bonnes productions ne sont pas prises en considération car elles ne correspondent pas à l'attente expresse de ce dernier. Les EAC ont permis d'amener les quatre enseignants à enclencher leur processus de réflexivité, déjà amorcé dans une moindre mesure

avec les e-JdBP. Enfin, il convient de noter que si la colère est toujours l'une des deux émotions les plus saillantes chez les « experts », et que le déclencheur premier est toujours lié au comportement inadéquat des élèves, on ne peut l'attribuer entièrement à la maladresse professionnelle des débuts de pratique. Ceci ouvre une nouvelle réflexion.

Pertinence de la démarche utilisée

La démarche adoptée pour produire et traiter les données a permis d'assurer au maximum la validité des résultats.

- Validité interne

La **variété des outils méthodologiques utilisés** (questionnaires, e-JdBP, captation vidéo et EAC) a été un atout. Chacun de ses outils a eu des fonctions différentes, rappelées dans le tableau ci-dessous :

Nature de l'outil de production des données	Fonctions
Questionnaire	Faire un état des lieux général des émotions, de leurs déclencheurs et de leur partage. Disposer de données à comparer aux e-JdB une fois l'anonymat levé sur consentement éclairé.
E-journal de bord pédagogique (e-JdBP)	Recenser et analyser les épisodes émotionnels consignés à chaud. Servir de témoin aux EAC. Disposer de données longitudinales (e-JdB tenu régulièrement pendant un semestre voire un an)
Captation vidéo de cours	Disposer d'un matériau spontané ne reposant pas sur du déclaratif. Faire un état des lieux du discours hors épisode émotionnel (norme) et sous le joug des émotions. Mesurer l'impact des émotions sur le discours. Servir de déclencheur aux EAC.
Entretien d'autoconfrontation (EAC)	Inviter le novice à décrire son geste professionnel et à prendre du recul sur son activité via une entrée par les émotions. Faire office de garant et vérifier mes hypothèses (nature des émotions, ressentis, gestes professionnels, impact des émotions)

Tableau CG-1 : Rappel des fonctions des outils méthodologiques

Ces outils, différents en soi, sont interdépendants (le questionnaire apporte un éclairage ponctuel au journal de bord, ce dernier sert de témoin aux EAC. Les captations de cours servent de déclencheurs aux EAC et sont également complémentaires. Ainsi l'e-JdBP de Dorine a permis d'observer des épisodes de colère fréquents qui n'apparaissaient pas dans le questionnaire. Les données produites pendant quatre années successives avec ces différents outils ont permis de disposer d'un vaste corpus. Celui-ci a subi un **traitement quantitatif et**

qualitatif. Selon Raby (2008, p.4), ces deux démarches sont indissociables dans les recherches en didactique de l'anglais car « toute démarche quantitative à une visée qualitative dès lors qu'elle concerne une recherche de terrain » et « aucune démarche qualitative ne peut se passer d'éléments quantitatifs ».

Disposer d'un **corpus conséquent** – constitué de données produites durant quatre années auprès de différentes cohortes d'enseignants à différents stades de leur carrière et auprès de quatre enseignants novices – m'a permis ainsi de procéder à plusieurs formes de **triangulations** (Maxwell, 1996 ; O'Malley & Valdez-Pierce, 1996 ; Gable, 1994 cités dans Raby, 2007, 2008): triangulation des enseignants, des données et des outils d'analyse (Denzin, 1970). J'ai également eu la possibilité d'opposer et de comparer les résultats des questionnaires de manière à la fois transversale et longitudinale (ex : résultats obtenus aux questionnaires par les PS de quatre cohortes différentes pour dégager des tendances et déceler les « effets cohorte » dû à des événements exceptionnels, comme les mouvements sociaux de 2019). J'ai pu confronter les résultats par profils (PS, T1, T2, T5, EXPERTS), et les données produites en fonction des contextes académiques (académie de Créteil vs académies hors Ile de France). Ceci m'a permis d'opérer des recoupements intéressants (par exemple : les émotions les plus citées et leurs pourcentages, les déclencheurs les plus fréquents, etc. pour un même profil d'enseignant dans le déroulé de la carrière, ou pour des enseignants à profils différents), et de mettre en avant des constantes.

- Validité externe

Pour tester la validité des résultats, les questionnaires ont été analysés par deux chercheurs extérieurs. Les résultats obtenus ont été confrontés aux miens en recourant au test non paramétrique du Kappa de Cohen (1960). Celui-ci « permet de chiffrer l'accord entre deux ou plusieurs observateurs ou techniques lorsque les jugements sont qualitatifs » (Bergeri, Michel & Boutin, 2002). Le calcul se fait selon la formule suivante :

$$\kappa = \frac{\text{Pr}(a) - \text{Pr}(e)}{1 - \text{Pr}(e)}$$

$\text{Pr}(a)$ correspond à la proportion de l'accord entre les codeurs et $\text{Pr}(e)$ renvoie à la probabilité d'un accord aléatoire. Si les codeurs sont totalement en accord, alors $\kappa = 1$. S'ils sont totalement en désaccord, ou l'accord est dû uniquement au hasard, $\kappa \leq 0$ (Landis & Koch, 1977).

Landis et Koch (1977), propose le tableau suivant pour interpréter le taux obtenu :

κ	Interprétation du taux
< 0	Désaccord
0.00 – 0.20	Accord très faible
0.21 – 0.40	Accord faible
0.41 – 0.60	Accord modéré
0.61 – 0.80	Accord fort
0.81 – 1.00	Accord presque parfait

Tableau CG.2 : Tableau d'interprétation du Kappa de Cohen, d'après Landis et Koch (1977, p. 159-174)

Les taux obtenus se situent entre 0.81 et 1, et indiquent donc un « accord presque parfait ». Un seul est inférieur et montre un « accord fort ».

Pour finir, l'analyse des segments vidéo a été faite durant les EAC par l'enseignant filmé. Les hypothèses que j'avais pu émettre en assistant puis en re-visionnant les cours ont alors été validées ou invalidées par les propos mêmes de l'enseignant, ce qui a écarté toute possibilité de biais d'interprétation de ma part quant à la nature de l'émotion observée. On pourrait évidemment contester la validité des déclarations des interviewés. Cependant l'image qui retrace l'épisode émotionnel constitue un garde-fou aux propos que peut tenir la personne interviewée. En ce sens, ce que l'on pourrait appeler « la preuve par l'image » est validée comme telle par Vermersch (1994) dans la technique qu'il a élaborée pour un autre type d'entretien, l'entretien d'explicitation.

• Limites et obstacles

Cette recherche présente des limites d'ordres différents. Je me suis focalisée sur les enseignants de l'académie de Créteil dans laquelle j'enseigne et que je connais bien. C'est de l'observation des cours de ces enseignants cristoliens qu'a émergé mon questionnement. Ceci donne aujourd'hui à cette recherche une coloration locale, en dépit de la triangulation menée avec des enseignants hors Ile de France en 2019, et signale que le travail entamé reste à effectuer pour lui donner une véritable dimension nationale.

Par ailleurs, si le nombre de PS répondant au questionnaire a été conséquent, cela n'a pas été le cas des enseignants titulaires (T1, T2, T5 et Experts). Seule la confrontation des résultats entre les cohortes a permis d'exploiter ces données.

Plusieurs pans de ma recherche n'ont pu être menés à bien en raison, tout d'abord, des blocus et mouvements de grève qui ont paralysé les établissements scolaires courant novembre et décembre 2019, puis, depuis février 2020, de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19. Ceci ne m'a pas permis d'opérer une autre triangulation dans le cadre des études de cas en y intégrant une enseignante T1 de l'académie de Dijon, voire une enseignante experte, comme

j'avais prévu de le faire. Je n'ai pas non plus pu suivre et aller filmer un PS anglophone. Observer l'impact des émotions sur le discours d'un enseignant novice de langue anglaise aurait été particulièrement pertinent pour cette recherche et fait désormais partie de mes perspectives prochaines.

Apports pour la recherche et perspectives

En dépit de ses limites, cette thèse présente des apports pour la recherche et notamment pour la formation des enseignants. Tout d'abord, cette thèse propose une vaste revue de littérature des travaux internationaux publiés dans les années 1990-2000 faisant état des émotions des enseignants et de leurs déclencheurs. Elle s'inscrit dans leur continuité et en propose un prolongement dans un contexte français. Par ailleurs, elle va au-delà d'une lecture simpliste des déclencheurs (élèves, institution, enseignant-lui-même, formation), comme cela a été fait jusqu'à présent. En effet, elle prend en compte l'amont, c'est-à-dire les scripts prototypiques intériorisés par les enseignants, qui, lorsqu'ils sont contrariés, atteints ou dépassés, font émerger les émotions. Certains scripts sont liés à des représentations stéréotypées que les novices ont de leur profession (représentation de l'enseignant, du savoir, de l'élève), ce qui offre des pistes pour la formation des enseignants – j'y reviendrai plus tard. Ce travail offre également aux chercheurs et aux formateurs des outils concrets qui pourront facilement être exploitables, à l'instar du modèle ÉmoDÉRÉ ou des différentes typologies (typologie de la colère et de la joie et typologie des déclencheurs des épisodes émotionnels). Cette recherche de terrain offre en outre un vaste corpus constitué de données de types variés (questionnaires, journaux de bord écrits et audio, captations vidéo de cours et EAC filmés tous deux transcrits sous Word), terreau fertile à d'autres projets. Ce corpus pourrait venir alimenter une plateforme en ligne à destination de la formation continuée des enseignants d'anglais dans les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ). Pour finir, cette thèse illustre que l'étude des émotions ne se limite pas au domaine de la psychologie mais qu'elle est bien indissociable de la didactique de l'anglais. En entrant par le prisme des émotions, les enseignants ont pu rendre compte de leurs gestes professionnels et ainsi faire émerger leurs besoins en formation. Marie, Cécilia et Dorine ont souhaité poursuivre le travail entamé et continuer de se former avec les EAC. Observer Dorine et Antoine a mis en évidence que les enseignants de REP+ ont besoin d'apprendre à projeter leur voix pour éviter le forçage vocal et surtout de travailler sur leur identité professionnelle et la

représentation de l'enseignement de l'anglais. Tous ont besoin de consolider leurs démarches didactiques et leur mise en œuvre. À l'issue de cette recherche, plusieurs dispositifs privilégiant une entrée par les émotions pourraient donc être proposés pour renforcer la formation initiale et contribuer au développement de la formation continuée, champ aujourd'hui encore trop restreint.

Voici quelques propositions.

- **Modules de renforcement didactique**

Cette étude a montré que les enseignants experts tout autant que les novices expérimentent la colère ou la joie pour les mêmes raisons qui se résument *in fine* par la qualité de la relation pédagogique. Dans le domaine des sciences de l'éducation ou de la didactique des mathématiques, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la didactique sur la relation pédagogique. C'est le cas de Jean Houssaye (1984, 1988) qui a défini les trois axes du triangle pédagogique et en particulier l'axe apprendre reliant l'élève au savoir (le professeur étant celui qui construit des situations d'apprentissage) ; de Brousseau (1990) qui s'est intéressé à la notion de « milieu » que le professeur doit créer autour d'un savoir à acquérir et celle de « situation a-didactique » – autrement dit des situations proches de la vie réelle (comme dans l'approche actionnelle) –, ainsi qu'à la notion de « dévolution » qui consiste à donner la responsabilité aux élèves ; Yves Chevallard (1985) et la notion de transposition didactique ou comment transposer les savoirs savants dans la salle de classe ; et enfin, Gérard Sensevy (2011), avec la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Les résultats de notre étude nous ont amenés à conclure que la colère et la joie dépendent toujours de la qualité de la relation pédagogique et donc, dans une grande mesure, de la finesse du projet pédagogique élaboré en amont. Il semble donc important d'amener les enseignants en formation initiale ou continue à renforcer leurs compétences didactiques et leur capacité à mettre en œuvre des projets pédagogiques de qualité. La formation pourrait par exemple faire une place de choix à des modules de co-construction de séquences didactiques. Les préparations de cours élaborées en équipe pouvant ensuite être testées dans le cadre de « fictions de cours » avec d'autres novices avant la mise à l'épreuve sur le terrain. Ceci peut favoriser une prise de recul collective sur le guidage proposé et assortie de propositions alternatives. On peut aussi s'appuyer sur des enregistrements vidéo réalisés par les stagiaires eux-mêmes qui sélectionnent ensuite les extraits soumis à réflexion lors des sessions de formation. Le renforcement des compétences proprement didactiques n'est pas incompatible

avec le développement d'autres compétences mentionnées ci-après et les modules de formation qui s'y rapportent pourraient s'articuler sur ces projets didactiques « validés » qualitativement.

- Ateliers corps et voix

Travailler sur le corps et la voix en tant qu'outils professionnels apparaît comme une nécessité incontournable de la formation des enseignants de langues. En effet, ces derniers ont un statut à part comparé à celui d'autres disciplines du fait même que la langue cible est à la fois le but des apprentissages et le moyen de les construire, ce qui requiert une formation à l'utilisation de toutes les ressources posturales, gestuelles, articulatoires et prosodiques à disposition. À cet effet, j'ai monté ces dernières années des modules expérientiels à destination des PS. En prenant appui sur une ou plusieurs captations vidéo de leurs cours en début d'année, je les ai amenés à faire une auto-analyse et un état des lieux de leur posture, de leur gestuelle de classe (geste d'information, d'animation, d'évaluation définis par Tellier, 2014) et de leur voix et à en dresser un profil initial en s'aidant de grilles/questionnaires. Des exercices ont été proposés selon les besoins identifiés, en partant tout d'abord de l'observation de ce que le regard, l'image du corps et la perception de la voix renvoient à l'autre (et en l'occurrence aux élèves). Puis, inspiré des techniques de conscientisation du corps élaborées par Moshe Feldenkrais (1967), un travail a été mené avec les PS pour leur faire prendre conscience de leurs habitudes corporelles et adopter de meilleurs réflexes posturaux, favorisant une image de soi positive. Les exercices proposés par Miller (1986), pédagogue du chant, et par Paris-Durieux et Cardinale (2004, 2018), spécialistes de la psychophonie, permettent de comprendre comment faire de son corps un instrument vocal. En effet, la voix n'est optimale que si le corps est relâché et bien positionné pour que la respiration soit ample. Avoir une bonne voix professionnelle nécessite donc un entraînement à la détente et l'éviction du stress. En plus d'un travail sur leur posture, les PS d'anglais ont également été formés à utiliser toutes les ressources articulatoires et prosodiques (variation de rythme et du registre tonal, accélération ou décélération du débit, accentuation rythmique et expressive) à leur disposition en L1 et en L2 pour garantir une bonne communication avec les élèves. Comme le souligne Guimbretière, l'enseignant d'anglais se doit de « varier son style de parole, en exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue » (Guimbretière, 2000, 2014, p.27). Il doit également veiller à ce que son discours métalinguistique soit « suffisamment ritualisé dans ses contours

intonatifs pour se détacher de la production linguistique et communicative, et pour ce faire il doit jouer sur plusieurs registres » (Guimbretière, 2014, p.27 dans Tellier & Cadet, 2014) (cf. 2.5.2) et à s’efforcer d’enrichir de paraverbal sa communication verbale. Il est donc également important d’accompagner les PS d’anglais dans la construction d’un répertoire de gestes qu’ils pourront enrichir au fur et à mesure de leur carrière. Tout ceci demande aux enseignants d’anglais novices une conscience permanente de leurs intentions pédagogiques, de leur corps et de leur voix.

- Ateliers de pratique de type théâtral

Les PS rencontrent des difficultés pour gérer les situations imprévues. Un atelier recourant aux techniques de *drama*¹⁷⁷ (Aden, 2015), de théâtre image¹⁷⁸ (Boal, 1995) et de théâtre forum¹⁷⁹ (Boal, 1995) permet de comprendre, en engageant son corps dans l’action, comment mieux maîtriser ses émotions, prendre conscience des enjeux de la communication, tout en cherchant collectivement des issues plus favorables aux situations difficiles. Ceci pourrait être l’occasion d’« enseigner les émotions » en français et en anglais, comme l’explique Plantin (2015, p.19-20) :

Si elle est envisagée comme une activité langagière interactionnelle, l’émotion peut et doit sans doute s’enseigner comme telle, en fonction de la langue et de la culture de référence. Autrement dit, au-delà des indispensables enseignements du lexique de l’émotion et de la syntaxe des énoncés d’émotion, se pose le problème de l’émotion comme savoir-faire complexe. Il ne suffit pas par exemple d’enseigner les mots de la

¹⁷⁷ En didactique des langues, le *drama* (du verbe grec "drao" agir, faire, accomplir) renvoie à l’expression du corps et à la mise en acte de situations fictives que les comédiens utilisent pour s’entraîner et développer leur jeu d’acteur. Il permet d’explorer corporellement des fictions en lien avec des connaissances et des compétences langagières des programmes (Aden, 2015, p. 4)

¹⁷⁸ Dans leur article de 2015, Aden et Anderson décrivent ainsi le du théâtre-image : « Les participants font une statue réelle qui exprime nécessairement des stéréotypes et des représentations culturelles et reflète une oppression ou un regard figé sur le sujet. Puis on demande ensuite au même groupe de construire une image collective idéale dans laquelle les problèmes ont été résolus. Quand tout le monde a constaté visuellement la différence entre les deux tableaux, les participants se remettent dans l’image d’oppression et montrent visuellement comment passer d’une situation réelle à une situation meilleure. »

¹⁷⁹ “Boal’s Forum Theatre (1995 p.7) does not provide participants with ready-made solutions to their issues, but it turns them into active observers who can then take part in a collective reflection to find a better outcome. The aim is to enable novices “to extrapolate into real life the actions [they have] rehearsed in the practice of theatre” (Boal, 1995, p.40).” (Lemarchand-Chauvin, 2020)

colère ou la syntaxe de *irriter*, il faudrait aussi enseigner ce qu'est « la colère en français ». « Faire une colère en bon français » (en acceptant l'ambiguïté de l'expression), est une activité interactionnelle qui demande l'articulation de beaucoup de compétences. Premièrement, faire une colère répond à une vision du monde ; la colère se justifie par une description de son motif, une personne qui a eu un comportement inadmissible envers vous ; inadmissible, cela veut dire contraire à des valeurs partagées, un mode de relation estimé normal, etc. Deuxièmement, la colère se signifie aux partenaires, au sens que nous avons donné plus haut à signifier, par une façon de poser sa voix, son corps, ses gestes, etc. Troisièmement, la colère suppose un projet interactionnel qui doit être rendu perceptibles aux participants, qu'il s'agisse d'impressionner l'adversaire et d'obtenir sa rétractation ou d'empathiser avec son interlocuteur — étant bien entendu que toutes ces activités multi-modales doivent être pilotées en coordination avec le feed back des partenaires. Bref, l'émotion est une belle occasion d'activité collective.

Parvenir à mettre en scène certaines émotions à l'instar de la colère peut être un atout, notamment pour réguler la classe. On pourra alors entraîner les enseignants novices à faire des « colères pédagogiques » (Plantin, 2020, conversation privée).

- **Atelier de récits autobiographiques**

Bien que jugé formateur et comme un bon moyen de réfléchir à ses pratiques, le journal de bord est défini comme contraignant par les participants aux études de cas. L'organisation d'ateliers d'écriture ponctuels privilégiant les récits autobiographiques (Coffey & Street, 2008), dans lesquels les enseignants narrent leur histoire liée à l'apprentissage de l'anglais, devrait pouvoir faire émerger des représentations stéréotypées.

As Tedick (2009) states, “Pre-service teachers enter teacher education programmes with pre-conceived ideas” (p.264), often based on their own educational experiences (Lortie, 1975; Pajares, 1992), and the goal of teacher educators is to lead them to apprehend and question these ideas, including what foreign languages represent. (Coffey, 2015, p. 502)

Passer par le dessin et notamment par le portrait, à l'instar de ce que propose Coffey (2015) permettrait de mener avec les novices un travail intéressant sur les métaphores (Grancolas & Vasseur, 1999 ; Coffey, 2015). Il serait alors possible par la suite de travailler, en entretien individuel ou en groupe, à la déconstruction des stéréotypes en prenant appui sur les différentes productions des novices, ainsi que sur leurs expériences de terrain.

Les deux propositions suivantes s'adressent tant aux PS qu'aux enseignants en formation continuée.

- **La vidéo-formation**

Les participants à mon travail de recherche ont tous plébiscité les EAC qu'ils ont jugés être un moyen efficace pour prendre conscience de leurs atouts et points à renforcer (erreurs et/ou carences). Ceci leur a permis d'échafauder des plans de progression. Dorine et Marie ont ainsi progressé de façon spectaculaire et ont toutes deux dit ressentir alors de la sérénité¹⁸⁰, émotion culturellement associée à une valence positive mais dont la définition est très proche de ce que Piolat et Bannour qualifie d'« impassibilité ». Pourrait-on conclure que les EAC leur ont permis d'apaiser leurs émotions exacerbées ?

Dans le cadre de la formation initiale et continuée, les PS, T1 et T2 volontaires pourraient être filmés en classe pour pouvoir ensuite participer à des EAC en suivant le modèle ÉmoDÉRÉ. Avec l'autorisation des participants, une base de données sécurisée pourrait être élaborée afin de permettre aux enseignants partie prenante d'observer d'autres situations de classe et d'y réagir, seuls ou en groupe, toujours en entrant par les émotions. Des groupes de réflexions pourraient être organisés afin de faire émerger la co-construction de pistes de remédiation.

- **Communautés de pratique**

Lave et Wenger (1991) définissent les communautés de pratique comme :

un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fonds de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune.

Ces espaces de réflexion des enseignants à tous les stades de leur carrière sont des atouts pour les enseignants novices. J'ai lancé la communauté English Think Tank en 2020 dans l'académie de Créteil à titre expérimental. Elle a pour ancrage le partage des émotions et l'écoute empathique (Rimé, 2005) qui a permis l'instauration d'une cohésion de groupe, un sentiment d'appartenance et contribué au bien-être de chacun. Les enseignants – principalement novices accompagnés de quelques enseignants plus expérimentés – y conçoivent ensemble la démarche didactique des projets qu'ils mettent ensuite en œuvre dans leurs établissements. La co-observation entre pairs est favorisée afin de bénéficier d'un feed-

¹⁸⁰ Pour rappel, voici la définition que le *CNRTL* en donne : « état d'une personne qui, par sa sagesse et son expérience, reste insensible aux troubles, aux préoccupations de l'existence »

back bienveillant. Cette communauté permet aux novices d'entrer dans la profession en se sentant soutenus, et donc soulagés du stress et de l'angoisse que représentent la prise en charge de classes en autonomie.

S'engager et travailler dans le cadre de communautés de pratique permettrait-il donc d'alléger l'intensité des émotions ressenties par les enseignants d'anglais et notamment par les novices ? Quel impact ces communautés de pairs ont-elles sur la construction des gestes professionnels et l'identité professionnelle ? Ce pan de la recherche sur la question des émotions demeure inexploré et constitue une perspective de recherche pour l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American psychologist*, 36(7), 715.
- Abercrombie, D., Fry, D.B., MacCarthy, P.A.D, Scott N.C. and Trim, J.L.M. (1964). *In Honour of Daniel Jones*. London: Longman
- Aden, J. (2011). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures. Dans J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, (Dir), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, 23-44. Bruxelles : Peter Lang
- Aden J. (2014). Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues. *Les cahiers du CRINI*, (6), 1-8.
- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. Dans P. Chardenet (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. (pp. 422-437) Paris : Edition des archives contemporaines.
- Aden, J. (2017). 4. Developing Empathy Through Theatre: A Transcultural Perspective in Second Language Education. In J. Crutchfield & M. Schewe (Ed.). *Going Performative in Intercultural Education* (pp. 59-82). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Aden, J., & Anderson, J. (2015). *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*. Tesol France.
- Alber, J. L., & Bernard, P. Y. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Études de linguistique appliquée*, 61, 78.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43.
- Ameka, F. (1992). Interjections: The universal yet neglected part of speech. *Journal of pragmatics*. 18(2-3), 101-118.
- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises* (HDR, Université des Antilles-Guyane).
- Anciaux, F. (2003). *L'enfant, le créole et l'Éducation Physique et Sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs* (Doctoral dissertation, Université des Antilles-Guyane).
- André-Larochebouvy, D. (1984). *Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Éditions Didier.
- Arnold, M.B. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Aronsson, K., & Morgenstern, A. (2021). "Bravo!": Co-constructing praise in French family life. *Journal of Pragmatics*, 173, 1-14.
- Aubenque, P. (1957). Sur la définition aristotélicienne de la colère. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*. 147, 300-317.

- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, (41).
- Auer, P. (1998). Bilingual conversation, dix ans après. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 9-34.
- Austin, J. L. (1972). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Averill, J.R. (1985). The social construction of emotion: with special reference to love. Dans Gergen, K.J., Davis, K.E. (Eds) *The social construction of the person*. New York; Springer Verlag.
- Averill, J.R. & More, T.A. (1993). Happiness. In M. Lewis & J.M. Haviland (Eds.). *Handbook of emotions* (pp. 617-629). New York: The Guilford Press.
- Aymé, S., Ferrand, C., & Cogérino, G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, (2), 221-235.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris : L'harmattan.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Baranczak, S. (1990). *Breathing under water and other East European essays*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais*. Tome 1. Paris : Perspectives didactiques, Nathan.
- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Beacco, J.C. (2004) Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, (1), 109-119.
- Bellenger, L. & Pigallet, P. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel : à l'usage des formateurs et des enseignants*. Paris : ESF éditeur.
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. Paris : De Boeck.
- Bento, M. (2013). La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. *Recherches en didactiques*, 1(1), 61-89.

- Bento, M. (2014). La voix de l'enseignant : risques et prévention. Dans M. Tellier, et L. Cadet (Eds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (pp.39-50). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Bentolila, A. (2004). *Tout sur l'école* (Vol. 144). Paris : Odile Jacob.
- Berchoud, M. J. (2002). Le « journal d'apprentissage »: analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants. *Recherche & formation*, 39(1), 143-158.
- Berdal-Masuy, F. (2018). *Emotissage : les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Bergeri, I., Michel, R., & Boutin, J. P. (2002). Pour tout savoir ou presque sur le coefficient kappa. *Med Trop*, 62, 634-636.
- Bergson, (1919/2005). *La conscience et la vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berthoz, A. et Jorland, G. (2004) *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
- Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. France : 3ème cycle.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bloch, O. & von Wartburg, W. (1932/2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Quadrige / Presses Universitaires de France
- Blom, J.P. & Gumperz, J. (1972). The social meaning in linguistic structure: code switching in Norway. In J. Gumperz et D. Hymes (Dir.), *Directions in sociolinguistics* (p. 407-434). New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Oxon: Routledge.
- Bossard L.-M. (2000). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville, S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. (p. 97-146) Paris : L'Harmattan.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?. *Études de communication. langages, information, médiations*, (35), 47-60.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme interaction praxéologique, Dans F. Grossmann, (ed.) *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, (p.193-210) . Université Stendhal-Grenoble 3 : Ivel-Lidilem.
- Bouchard, R. (1999). Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs. Dans J.-M. Barbéris (dir.), *Le français parlé. Variétés et discours* (p.69-98). Montpellier : Presses universitaires de Montpellier.
- Bouchard, R. (2000). « M'enfin !!! Des petits mots pour les petites émotions ? » in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (éds), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon

- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (31), 139-155.
- Bouchard, R. (2009). Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, (3), 269.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche & formation*, 8(1), 57-72.
- Bourgeois, M. (2006). *Les troubles de l'humeur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. *Les langues modernes*. url: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php>.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone : Maison des langues, p. 49-78.
- Bres, J. & Nowakowska, A. (2005). " Dis-moi avec qui tu « dialogues »", je te dirai qui tu es... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse du discours. *Marges linguistiques*, (9)
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(9.3), 309-336.
- Bruner, J. (2015). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calabrese-Steimberg, L. (2010). Esthétique et théorie du roman : la théorie dialogique du Bakhtine linguiste. *Slavica bruxellensia. Revue polyphonique de littérature, culture et histoire slaves*, (6), 60-64.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39(1/4), 106-124.
- Capliez, M. (2011). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones: segments vs. suprasegments. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliv*, 30(3), 44-60.
- Cardinale, M.-J. & Durieux, A. (2004). *Bien être dans ma voix, bien être dans ma vie*. Paris : Éditions le courrier du livre.
- Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 401-410.
- Castellotti, V. (2001a). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (p. 9-37). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V.(dir.). (2001b). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Collection DYALANG. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995/2001). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE-International.

- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 21(3), 8-20.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 111-129.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : Du niveau débutant au niveau avancé. *Études de linguistique appliquée*, 457.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Champy, P. & Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*. Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions : tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaire du Septentrion.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Clot, Y. (1995). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clyne, M. (1997). Constraints on code-switching: How universal are they? *Linguistics*, 25, 739-764.
- Coffey, S. & Street, B. (2008). Narrative and identity in the "Language Learning Project". *The Modern Language Journal*, 92(3), 452-464.
- Coffey, S. (2015). Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal*, 99(3), 500-514.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46.
- Colombetti, G. (2005). Appraising valence. *Journal of consciousness studies*, 12(8-9), 103-126.
- Condette, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France : XIXe-XXe siècles*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. *Systèmes d'interaction émotionnelle*, p.25-56. Paris : Hermès Science publications-Lavoisier
- Corder, S.P. (1967). *The significance of learner's errors*. 5(1-4), 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- Cosnier, J. (1994/2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : RETZ.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coudurier, B. (1987). De la faute à l'erreur, quelle potentialité ? Dans *Les erreurs des élèves : qu'en faire ? Les Langues Modernes*, 81(5), 81-89.
- Cuisinier, F. & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Hal archives ouvertes.
- Dabène, L. (1984b.). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère, *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? *Études de linguistique appliquée*, 98, 103.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Dantzer, R. (1988). Emotion: Theory, research and experience: Vol. 3. In R. Plutchik and H. Kellerman, *Biological Foundations of Emotion*. Orlando: Academic Press,.
- Darwin C. (1872). *The expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- De Bonis, M. (1996). *Connaître les émotions humaines (Vol. 212)*. Liège : Éditions Mardaga.
- De Castéra, B. (2012). *Le compagnonnage*. Paris : Presses Universitaires de France
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : thèse doctorale.
- Delay, J. (1946). *Les dérèglements de l'humeur*. Paris : Presses Universitaires de France
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Deprun, J. (1998). Descartes et les tempéraments: rupture et continuité. Dans J.-P. Collinet (ed.) *Caractères et passions au XVIIe siècle*. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, pp. 69–74.
- Descartes, R. (1649/1988). *Les passions de l'âme*, précédé de J.-M.Monnoyer, *La pathétique cartésienne*. Paris : Gallimard.
- Dewaele, J. M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language teaching research*, 22(6), 676-697.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237-274.

- Dörnyei, Z., & Schmidt, R. (Eds.). (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). National Foreign Language Resource Center.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (eds) (2009) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doron, R et Parot, F. (2011). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.
- Duarte, R. (2010). *Le recours à la L1 et l'alternance codique : un obstacle ou un appui? Analyses d'interactions entre apprenants en classe de L2* (Doctoral dissertation, Thèse de Doctorat. Maine, Université de Maine, UFR de lettres, langues et sciences humaines).
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- Dumont, J. F., & Mias, C. (2010). Le rôle des émotions dans le processus de professionnalisation. L'exemple de la formation en alternance des moniteurs éducateurs. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF) Université de Genève.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, (28), 81-88.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent*. Paris : ESF.
- Ekman, P. (1972). Universal and cultural differences in facial expressions of emotion. Nebraska symposium on motivation. 1971. (Ed. J. Cole) pp. 207-83. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review* 99, 550-553.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1976). Measuring facial movement. *Environmental psychology and nonverbal behavior*, 1(1), 56-75.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Dans *Actas proceedings II simposio international bilingüismo* (p. 1411-1423). Vigo : Université de Vigo.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard
- Ellsworth, P. C., & Tong, E. M. (2006). What does it mean to be angry at yourself? Categories, appraisals, and the problem of language. *Emotion*, 6(4), 572.
- Erb, C. S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society of Studies in Education, Toronto, Canada.

- Erman, M. (2018). *Au bout de la colère*. Paris : Plon.
- François, F. (1990) : *Heurs et malheurs de la communication inégale*. Delachaux et Niestlé.
- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.
- Feldenkrais, M. (1967). *La conscience du corps*. Paris : Éditions Robert Laffont
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Feldman Barrett, L., & Russell, J.A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967–984.
- Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current directions in psychological science*, 8(1), 10-14.
- Foucher, A. L. (2010). *Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, interactions* (Doctoral dissertation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II).
- Freid, R. (1995) *The passionate Teacher*. Boston: Bacon Press.
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 494–519). New York, NY: Routledge.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., & Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Garabedian, M., & Lerasle, M. (1997). L'alternance codique: la double contrainte. *Études de linguistique appliquée*, 433.
- García, O. & Li Wei. (2018). Translanguaging. In C Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Garnier, M., Dubois, D., & Henrich, N. (2007). Bruit et voix: de l'adaptation au forçage vocal. Conceptions et implication méthodologiques. Dans B.Vaxelaire, R. Sock, G. Kleiber, F. Marsac, (eds.). *Perturbations et Réajustements. Langue et langage*. p. 63–71. Strasbourg : Université Marc Bloch–Strasbourg 2.
- Gauthier, A. (1987). De l'intérêt qu'il y a pour l'élève à se colleter avec les difficultés de la langue qu'il s'efforce de s'approprier. *Les langues modernes*, 81(5), 18-22.
- Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. *Canadian modern language review*, 62(3), 449-467.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Ghiglione, R., Landré, A, Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *Le logiciel Tropes. L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American anthropologist*, 66(6_PART2), 133-136.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 2). Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll Le sens commun.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Éditions de Minuit.
- Guerrero, L. K. (1994). "I'm so mad I could scream:" The effects of anger expression on relational satisfaction and communication competence. *The Southern Communication Journal*, 59, 125-141.
- Guichon, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In N. Guichon & M. Tellier (Eds.), *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (pp. 29-58). Paris : Didier.
- Guichon, N. (2009). Le journal de conception, un révélateur de l'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue. IUFM Nord-Pas de Calais, Tome 2, pp. 235-245.
- Guichon, N. (2011). Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 14.
- Guimbretière, E. (2014) La voix de l'enseignant. Dans M. Tellier & L. Cadet (Eds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. (p.15-27). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Gumperz, J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de parole*. Paris : Fayard.
- Hagège, C. (2004). Linguistique générale. *Annales de l'École pratique des hautes études*, 135(18), 388-396.
- Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological linguistics*, 8-21.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 261-281.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European journal of psychology of education*, 30(4), 385-403.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching, and teacher development: With implications for educational leadership. *Int. J. Leadersh. Educ.* 1: 315–336.

- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal. *Teachers and teaching*, 8(3), 393–407.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. In *Extending educational change* (pp. 278–295). Dordrecht: Springer.
- Heller, M. et Pfaff, C. (1996). Code-switching. Dans *Handbuch kontakt linguistique* (p. 594–609). Berlin et New-York: Walter de Gruyter
- Honikman, Beatrice (1964). In D. Abercrombie, D.B. Fry, P.A.D. MacCarthy, N.C. Scott and J.L.M. Trim (eds), 1964, *In Honour of Daniel Jones*, London: Longman, pp. 73–84.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154–167.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1039–1048.
- Houssaye, J. (1984). *Le triangle pédagogique* (Doctoral dissertation, ANRT).
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Huart, R. (2002). *La grammaire orale de l'anglais*. Paris : Éditions OPHRYS.
- Huberman, M. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk, & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 93–118). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hymes, D. (1962). On studying the history of anthropology. Kroeber *Anthropological Society Papers*, 26, 81–86.
- Izard, C. (1971). *Face of Emotion*. New York: Appleton.
- Izard, C. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- James, W. (1890) *Principles of Psychology*. New York: Dover.
- Jonczyk, R. (2016). *Affect-Language Interactions in Native and Non-Native English Speakers*. Cham: Springer.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990 a). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990/1992/1994). *Les interactions verbales*. T.I.-II-III. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, (70), 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008/2016). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. & Plantin C. (dir.) (1994). *Le trilogue*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Khati, T. (1992). Intra-lexical switching or nonce borrowing? Evidence from Sesotho-English performance. Dans *Language and society in Africa: the theory and practice of sociolinguistics* (p. 181-196). Le Cap: Witwatersrand University Press.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Koselak, A. (2007). *Sémantique des sentiments" quand je pense à toi, je ressens quelque chose de mauvais" en français et en polonais* (Doctoral dissertation, Université Paul Verlaine-Metz).
- Kövecses, Z. (2000). The concept of Anger: Universal or Cultural Specific. *Psychopathology* 33, 159-170.
- 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. & 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. & Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Kramsch, C. (1984/1991/1994). *Interaction et discours en classe de langue*. Langues et apprentissage des langues, Paris : Crédif, Hatier.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow : Longman.
- Krysinski, W. (1984). Bakhtine et la question de l'idéologie. *Études françaises*, 20 (1), 21-36.

- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 66.
- Lacroix, M. È., & Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*.
- Lakoff, G., & Kövecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. *Cultural models in language and thought*, 195-221.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Lange, C. G. (1885). The mechanism of the emotions. *The classical psychologists*, 672-684.
- Larson-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research: Applied linguistics and language study*. New York: Routledge.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Léon, P. & Pétron, P. (1985). *Le dialogue*. Ottawa : Didier.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. New York : Cambridge University Press.
- Lemarchand-Chauvin, M-C. (2016). *L'accompagnement des professeurs stagiaires second degré sur le terrain : entre dimensions professionnelle et relationnelle. Le cas des professeurs d'anglais de l'académie de Créteil*. Paris : Sorbonne-Nouvelle (mémoire de master non publié).
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2018). Émotions et construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. Dans F. Berdal Masuy *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C. (2020). How self-confrontation interviews can affect the valence of emotions: the case of novice EFL teachers. In M. Simons & T. Smits. *Language Education and Emotions* (pp. 97-109). London: Routledge.
- Lemarchand-Chauvin, M.-C., & Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. In Martínez Agudo J-d-D (Eds). *Emotions in Second Language Teaching* (p. 425-443). Cham: Springer.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, 70, 111-120.
- Longhi, J. & Sarfati, G. (201). *Dictionnaire de pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux*, 13-26.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- McPherson, M. B., & Young, S. L. (2004). What students think when teachers get upset: Fundamental attribution error and student-generated reasons for teacher anger. *Communication Quarterly*, 52(4), 357-369.
- Maingueneau, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours. *Argumentation et analyse du discours*, (3).
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York : Norton
- Manzini, F. (2014). La valeur de joie chez Spinoza. *Les Études philosophiques*, (2), 237-251.
- Manoïlov, P. V. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2: analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants* (Doctoral dissertation, Université Sorbonne Paris Cité).
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. & Nélis, D. (2020). Chapitre 5. L'expression et l'écoute des émotions. In M. Mikolajczak (éd), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89-114). Paris : Dunod.
- Miller, R. (1986). *La structure du chant*. Paris : Éditions IPMC.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, (1), 71-78
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95-121.
- Moore, D. & Py, B. (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguismes*, (9-10), 133-145.
- Martinez Agudo, J.D.D. (Ed.). (2018). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer.
- Mondada, L. (2005). *Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés : une démarche réflexive*. Rapport du projet Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité.
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 4(4).
- Moeschler, J., & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Morris, C. (1938). *Foundations of the theory of signs*. Chicago: Chicago University Press.

- Moussay, S., & Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Moskowitz, S. & Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code-switching: evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (1997). Code-switching. Dans F. Coulmas (dir.), *The Handbook of Sociolinguistics* (p. 217-237). Oxford : Blackwell.
- Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Paris: Editions Ophrys.
- Nasielski, S. (2009). Le bon usage de la colère. *Actualités en analyse transactionnelle*, (4), 1-14.
- Neveu, F. (2010). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Ntahnkiriye, M. (1999). Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 89-106.
- Nuttin, J., Fraisse, P., Meili, R. et Roubertoux, P. (1963). *Motivation, émotion et personnalité. Traité de psychologie expérimentale. Tome 5*. Paris : Presses universitaires de France.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1(1), 29-50.
- Obin, J. P. (1998). Les politiques publiques d'innovation scolaire en France depuis 1968. Dynamiques du changement en éducation et en formation. *Considérations plurielles sur l'innovation*. (pp. 329-345). Paris : INRP.
- Obin, J. P. (2014). L'évaluation d'une politique publique en France: L'affectation des élèves dans les établissements scolaires. *EducRecherche*, 4(2), 35-42.
- O'Connor, K.E., 2006. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126.
- Orlacher, A. S. (2007). Compte rendu de « Le discours en interaction.» Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Bulletin VALS-ASLA*, 86, 97-102.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions?. *Psychological review*, 97(3), 315.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

- Paquette, G. (2007). L'instrumentation de la scénarisation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(2), 57-71.
- Paris-Durieux, A., Cardinale, M.-J., (2018). *La psychophonie : une approche vivante de la voix*. Paris : Éditions le courrier du livre.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. (pp. 3-31). *American Psychological Association*.
- Pelpel, P. (1996). Les formateurs de terrain: crise d'identité et évolution du modèle de formation. *Recherche & formation*, 22(1), 65-80.
- Pelpel, P., (2003), *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*. Lyon : Chronique sociale.
- Perrenoud, P., (1994), *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J. F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (193), 41-56.
- Piolat, A., & Bannour, R. (2008). Émotions et affects : contribution de la psychologie cognitive. *Le sujet des émotions au Moyen Age*, 53-84.
- Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Plantin C. (2000) « Se mettre en colère en justifiant sa colère » in C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (éds), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Plantin, C. (2011) *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern : Peter Lang
- Plantin, C. (2015). Micro-émotions en interaction : « Ah merde, ya rien pour maman ». *Voix plurielles*, 12(1), 5-21.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon : ENS Éditions.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary 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.

- Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Plutchik, R. (2000). A psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik, *Emotions in the practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theories* (pp. 59-79). American Psychological Association.
- Pochard, J. C. (1997). Une classe d'anglais en France : quelle (s) langue (s) y parle-t-on? *Études de linguistique appliquée*, 411.
- Poplack, S. (1980). 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español': toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre: Éditions Mardaga.
- Prosen, S., Smrnik Vitulic, H., & Polsak Skraban, O. (2014) Teachers' emotional expression in the classroom. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 226-237.
- Prost, A. (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Puozzo Capron, I., & Piccardo, E. (2013). « Au commencement était l'émotion »: Introduction. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 5-16.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 17, 147-161.
- Py, B. (1997). « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 98, 495-503.
- Quivy, M., & Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raby, F. (2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCALL*, 19(2), 181-201.
- Raby, F. (2008). *Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais*. IUFM de Grenoble, Université Joseph Fourier. http://espace-langues. Paris. iufm. fr/IMG/doc/Raby_methodologies. doc.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Disciplines contributives. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 75-80). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Rey-Debove, J & Rey, A. (2000). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. *La place du travail dans la formation des adultes*, 217-243.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche & formation*, 42(1), 7-19.
- Ria, L., & Récopé, M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. Dans L. Ria (Ed.), *Les émotions* (pp. 11-30). Paris : Collection EPS.
- Richet, B. (2001). Quelques données et réflexions sur la traduction des interjections. In M. Ballard (Ed.). *Oralité et traduction*. (pp. 79-128). Arras : Artois Presses Université.
- Ricoeur, P. (1986). *Rhétorique–Poétique – Herméneutique. De la métaphysique à la rhétorique – Essais à la mémoire de Chaim Perelman*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles.
- Rimé, B. et Scherer, K. (1989). *Les émotions*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France
- Roulet, E. (1980). *La langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier. CREDIF, collection « LAL ».
- Rusinek, S. (2014). *Les émotions : du normal au pathologique*. Paris : Dunod.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* (50), 696-735.
- Scherer, K. R., & Sander, D. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Éditions Dunod.
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions. A research review from a psychological perspective. *Journal of contemporary educational studies*, (4), 10-26.
- Searle, J. R. (1972). *Les Actes de Langage Essai de Philosophie du Langage*. Paris: Hermann, Collection Savoir.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional states, *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schanen, F. et Confais, J.-P. (1986). *Grammaire de l'allemand*, Paris: Nathan
- Scherer, K.R. (1984). "On the nature and function of emotion: A component process approach", pp. 304-317. In Scherer K.R. & P. Ekman (Eds). *Approaches to Emotion*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Scherer (1986). Studying emotion empirically: issues and a paradigm for research. In Scherer, K.R., Wallbott, H., & Sommerfield, A. (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. (pp. 3-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scherer, K. R. (2001). The nature and study of appraisal: A review of the issues. In Scherer, K. R., Schorr, A., and Johnson, T. (eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 369–391). New York : Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.

- Scherer, K.R., Wallbott, H., & Sommerfield, A. (1986). *Experiencing emotion: A cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneebeli, C. (2018). Les modalités iconiques dans le discours médié par ordinateur : du neuf dans l'interaction? *Études de stylistique anglaise*, (13), 45-66.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sédat, J. (2013). Du bon usage de la colère. *Études*, 419(11), 485-496.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Seoane, A. (2017). De quelques valeurs pragma-énonciatives des points de suspension en français. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 26, 151-173.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and teacher education*, 26(3), 616-621.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. and O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of prototype approach. *J. Personal. Social Psychol.* 52: 1061–1086.
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ? Gérer l'indiscipline auprès des élèves hyperactifs, oppositionnels ou provocateurs* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).
- Simon, J. P. (1993). Le CAPES: quoi de neuf?. *La Lettre de l'AIRDF*, 13(1), 31-32.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Sutton, R. (2000). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130-137.
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tardieu, C. (2014). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps: réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 33(2), 12-33.
- Tcherkassof, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

- Tcherkassof, A., & Frijda, N. H. (2014). *Les émotions : une conception relationnelle*. L'année psychologique, 114(3), 501-535.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Etude sur des enfants de 5 ans* (Doctoral dissertation, Université Paris-Diderot-Paris VII).
- Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.
- Teroni F (2011) Plus ou moins : Émotion et valence. Dans Tappolet C, Teroni F, Konzelmann Ziv, A. (eds) *Les ombres de l'âme: Penser les émotions négatives*. Geneva : Presses Markus Haller
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Tomkins, S.S. (1962/1963). *Affect, imagery, and consciousness* (vol 1). New York: Springer.
- Tomkins, S. S. (1980). Affect as amplification: Some modifications in theory. In *Theories of emotion* (pp. 141-164). New York : Academic Press.
- Tomkins, S. S. (1984). *Affect theory. Approaches to emotion*, 163(163-195).
- Traverso, V. (1999/2013). *L'analyse des conversations*. Paris : Arman Colin.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school—the coin has two sides. *Teaching and teacher education*, 25(6), 835-842.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, (66), 65-78.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*. Thèse de doctorat de l'Université de Montréal.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Widdowson (1978/1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-CREDIF, collection LAL.
- Wilhelm, S. (2012). *Prosodie et correction phonétique*. Paris : La Clé des Langues.
- Williams, C. (1994). Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog. Doctoral dissertation. Bangor University
- Wing, B. H. (1980). *The languages of the foreign language classroom: A study of teacher use of the native and target languages for linguistic and communicative functions*. Thèse de doctorat de l'Ohio State University (non publiée)

- Woodworth, R. S. & Schlosberg, H. (1954). *Experimental psychology*. New York: Holt.
- Wundt, W. (1897/1969a). *Outlines of psychology*. (C. H. Judd, Transl.) St. Clair Shores, MI: Scholarly Press.
- Young, R. F. (2011). « Interactional competence in language learning, teaching and testing », (p. 426-443). In E. Hinkel (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching*. New York: Routledge.
- Zanna, O. (2008). L'expérience partagée de la douleur physique peut-elle être socialisante?. *Staps*, (1), 95-111.
- Zanna, O. (2010) *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Zanna, O. (2015). Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? *Recherches en éducation*, (21).
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Textes officiels

- Bancel, D.(1998). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/894185300.pdf>
- Conseil de la coopération culturelle, Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, É., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Paris : Hatier.
- Conseil de l'Europe. (2005/2007). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Loi d'orientation sur l'Éducation n°89-48610 juillet 1989 <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>
- Anglais, classe de seconde, première et terminale ; horaires, objectifs, programmes, instructions. (1996)
- Nouveaux programmes des cycle 3 et 4 : B.O.E.N n°11 du 26 novembre 2015 https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm?cid_bo=94717
- Nouveaux programmes du lycée : B.O.E.N n°1 du 22 janvier 2019 https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502

Processus de Bologne. (2004)

http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf

Rapports de jury du CAPES externe d'anglais 2018 :

<http://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/08/rapport-capes-anglais-2018.pdf>

Rapports de jury du CAPES externe d'anglais 2019 :

<https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/09/rapport-CAPES-ext-anglais-2019.pdf>

Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. :

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Liste des figures

Figure 1.1. Continuum de formation.....	23
Figure 1.2. Frise récapitulative de la formation des PS depuis 1808.....	31
Figure 2.1. Organisation d'une salle en autobus.....	70
Figure 2.2. Organisation d'une salle en U ou double U.....	71
Figure 2.3 - Organisation d'une salle en îlots	71
Figure 2.4. Méthodes et approches de l'enseignement de l'anglais (d'après Tardieu, 2008, 2014)....	77
Figure 2.5. Typologie des profils d'enseignant (Ehrhart, 2002, p. 1417)	87
Figure 2.6. Les stratégies d'appui (d'après Causa, 1996, p. 6)	90
Figure 3.1. La théorie périphéraliste de James d'après Belzung (2007, p. 73)	115
Figure 3.2. Théorie des émotions de Lazarus. D'après le schéma de Belzung (2007, p. 83).....	117
Figure 3.3. Courbe avec modification de l'état de fond (Plantin, 2001, p. 124)	124
Figure 3.4. Place de la surprise dans l'épisode émotionnel (Plantin, 2015, p. 9).....	125
Figure 3.5. Modèle multi-dimensionnel des émotions (Plutchik, 1982, p. 539).....	129
Figure 3.6. Dyades primaires formées à partir de la combinaison de paires adjacentes d'émotions primaires (Plutchik, 1982, p. 540).....	131
Figure 3.7. Le modèle de circomplexe en 2 dimensions (roue des émotions) de Plutchik (1980)....	131
Figure 3.8. Le domaine conceptuel des émotions de Shaver et al. (1987 : 1067) repris et traduit par De Bonis (1996, p. 26).....	133
Figure 3.9. Décalage de script initial/réalisation et impact de l'émotion sur le discours	135
Figure 4.1. Continuum de l'épisode de colère selon Aristote	142
Figure 4.2. Continuum de l'épisode de colère selon Descartes.....	144
Figure 4.3. Continuum des 5 étapes de la colère d'après Kövecses (2000, p. 161)	152
Figure 4.4. Arbre de décision de la colère d'après Lazarus (1991, p. 222-226).....	154
Figure 4.5. Le parcours émotionnel (Plantin, 2015, p. 10)	164
Figure 4.6. Branche et ramifications (dyades primaires, secondaires, tertiaires) de la colère chez Plutchik (mon schéma).....	169
Figure 4.7. Analyse de l'émotion colère, extrait tiré de Shaver et al. (1987).....	170
Figure 4.8. Branche et ramification de la colère d'après Shaver et al. (1987) traduction française de Cosnier (1994, p. 45).....	171
Figure 4.9. Arbre de décision de la joie d'après Lazarus (1991, p. 267-268)	189
Figure 4.10. Branche et ramification (dyades primaires, secondaires, tertiaires) de la joie chez Plutchik (mon schéma).....	198
Figure 4.11. Analyse de l'émotion joie, extrait tiré de Shaver et al. (1987).....	200

Figure 4.12. Branche et ramification de la joie d'après Shaver et al. (1987), traduction française de Cosnier (1994, p. 44).....	201
Figure 5.1. Phase 1 de la recherche.....	217
Figure 5.2. 2017-2018, phase 2, recherche compréhensive sur le terrain.....	220
Figure 5.3. 2018-2019, phase 3, vers une recherche interventionniste.....	222
Figure 5.4. 2019-2020, fin de la phase 3 de la recherche	223
Figure 5.5. Les enjeux l'intégrité scientifique, carte heuristique tirée du MOOC "Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche", 2018, Université de Bordeaux, FUN MOOC.	224
Figure 5.6. Enseignants novices des études de cas	236
Figure 6.1. Questionnaire destiné aux PS de C1 (2016-17), consignes	245
Figure 6.2. Extrait du questionnaire : les émotions.....	247
Figure 6.3. Extrait du questionnaire : un journal à la première personne	247
Figure 6.4. Extrait du questionnaire : cases à cocher et questions ouvertes	249
Figure 6.5. Extrait du questionnaire : exemple d'énoncé lacunaire	249
Figure 6.6. Extrait du questionnaire : type de questions (suite).....	249
Figure 6.7. Représentation de l'organisation du lexique de l'émotion et de l'affect sous forme de roue (publiée sur le site du Centre de Recherche en Psychologie de Connaissance, du Langage et de l'Emotion, EA3273, d'Aix Marseille Université).....	264
Figure 6.8. Exemple d'"émotions non spécifiées" répertoriées par EMOTAIX	265
Figure 6.9. Modèle de classement des émotions, EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2008)	267
Figure 6.10. Le modèle ALACT décrivant un processus de réflexion structuré (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 49)	276
Figure 6.11. Interventions d'un accompagnant liées au modèle ALACT (Korthagen & Kessels, 1999, p. 13)	276
Figure 6.12. Le modèle de réflexivité ÉmoDÉRÉ	279
Figure 6.13. Les deux phases de l'EAC : le visionnage et l'entretien	280
Figure 6.14. Les modalités de recueil des données de la recherche.....	282
Figure 7.1. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des cohortes 1 à 4.....	295
Figure 7.2. Les six émotions les plus fréquemment citées par les T1 de C0, C1, C2 et C3	321
Figure 7.3. Ratios des émotions à valence négatives/positive/neutre des T1 des cohortes 0 à 3.....	321
Figure 7.4. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des T2 des cohortes 0 à 2	326
Figure 7.5. Évolution du pourcentage des émotions à valence négative sur 4 ans	335
Figure 7.6. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des T5.....	337
Figure 7.7. Évolution du pourcentage des émotions à valence négative sur 4 ans	338
Figure 7.8. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des EXPERTS 2016 et 2019 ...	345

Figure 7.9. Ratios des émotions à valence négative/positive/neutre des enseignants expérimentés hors IDF (juin et novembre 2019)	353
Figure 7.10. Réglet de mesure du décalage script/réalisation.....	364
Figure 8.1. Ratio émotions à valence négative/positive de Cécilia, PS de C3.....	371
Figure 8.2. Consignes données au début des e-journal de bord pédagogiques	374
Figure 8.3. Extrait du e-journal de bord de Cécilia PS C3.....	375
Figure 8.4. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdbP de Cécilia.....	376
Figure 8.5. Capture de vidéo “Can you stand up?” et transcription du segment	386
Figure 8.6. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 1, Cécilia PS C3.....	388
Figure 8.7. Extrait de l'EAC de l'épisode 1, Cécilia PS C3.	389
Figure 8.8. Capture de vidéo “Est-ce que tu peux s'il-te-plaît ...” et transcription du segment	390
Figure 8.9. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 2, Cécilia PS C3.....	391
Figure 8.10. Capture de vidéo “So Inès, can you make a sentence ? » et transcription du segment	395
Figure 8.11. Schéma de l'émergence de la contrariété. Épisode émotionnel 3, Cécilia PS C3.....	396
Figure 8.12. Capture de vidéo “Jérémy, stop talking!” et transcription du segment	398
Figure 8.13 - Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 4, Cécilia PS C3.....	399
Figure 8.14 - Capture de vidéo “Apply ! » et transcription du segment.....	401
Figure 8.15 - Schéma de l'émergence de la joie. Épisode émotionnel 5, Cécilia PS C3.....	402
Figure 8.16 - Capture de vidéo “Very good ! » et transcription du segment.....	405
Figure 8.17 - Schéma de l'émergence de la joie et du soulagement. Épisode émotionnel 6, Cécilia PS C3	406
Figure 8.18. Ratio émotions à valence négative/positive de Dorine, PS de C3.....	409
Figure 8.19. Extrait de l'e-journal de bord de Dorine PS C3 (verbatim non corrigé)	411
Figure 8.20. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdbP de Dorine	412
Figure 8.21. Ratio des émotions à valence négative/positive à partir du recensement des noms d'émotions cités dans l'e-JdbP de Dorine	413
Figure 8.22. Capture de vidéo “eh eh eh ! » et transcription du segment	424
Figure 8.23. Schéma de l'émergence de l'énervement. Épisode émotionnel 1, Dorine PS C3	425
Figure 8.24. Extrait de l'EAC de l'épisode 1, Dorine PS C3.	426
Figure 8.25. Capture de vidéo “Alors on se tait ! » et transcription du segment.....	427
Figure 8.26. Courbes des épisodes émotionnels d'après Plantin	429
Figure 8.27. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 2, Dorine PS C3	429
Figure 8.28. Capture de vidéo “Eunice, j'te dérange ?» et transcription du segment.....	431

Figure 8.29. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 3, Dorine PS C3	433
Figure 8.30. Capture de vidéo « Taha, tu te réveilles !» et transcription du segment.....	435
Figure 8.31. Schéma de l'émergence de la colère. Épisode émotionnel 4, Dorine PS C3	436
Figure 8.32. Capture de vidéo “good!» et transcription du segment	438
Figure 8.33. Schéma de l'émergence de la joie. Épisode émotionnel 5, Dorine PS C3	439
Figure 8.34. Ratio émotions à valence négative /positive de Marie, PS de C2	444
Figure 8.35. Ratio émotions à valence négative /positive de Marie, T1 de C2	448
Figure 8.36. Ratio émotions à valence positive/négative/non spécifiée et impassibilité relevées par EMOTAIX dans l'e-JdBP de Marie (PS C2).....	453
Figure 8.37. Capture d'écran de l'e-JdBP de Marie, PS C2	454
Figure 8.38. Ratio émotions à valence négative/positive/neutre dans l'e-JdBP de Marie PS C2.....	459
Figure 8.39. Capture de vidéo “developed » et transcription du segment	472
Figure 8.40. Schéma de l'émergence de l'émotion « excédée ». Épisode émotionnel 1, Marie PS C2	474
Figure 8.41. Capture de vidéo “I'm going to separate you” et transcription du segment.....	475
Figure 8.42. Schéma de l'émergence de les émotions « excédée » et « troublée ». Épisode émotionnel 2, Marie PS C2	477
Figure 8.43. Transcription du segment audio « mais c'est never you »	478
Figure 8.44. Schéma de l'émergence de l'émotion « agacement profond ». Épisode émotionnel 3, Marie PS C2	479
Figure 8.45. Capture de vidéo “This is not plastical art here” et transcription du segment.....	481
Figure 8.46. Schéma de l'émergence de l'émotion « énervement ». Épisode émotionnel 4, Marie PS	482
Figure 8.47. Capture de vidéo “talking ! Chat, chat, chat !” et transcription du segment, Marie T1 C2	483
Figure 8.48. Schéma de l'émergence de l'émotion « (auto-) énervement ». Épisode émotionnel 5, Marie T1C2	485
Figure 8.49. Capture de vidéo « bravo» et transcription du segment, Marie PS C2.....	487
Figure 8.50. Capture d'écran EAC Marie, PS C2, expression corporelle des émotions.....	488
Figure 8.51. Extrait de l'EAC Marie, PS C2	488
Figure 8.52. Schéma de l'émergence des émotions « amour, fierté, joie ». Épisode émotionnel 5, Marie PS C2.....	489
Figure 8.53. Capture de vidéo « louder for everyone !» et transcription du segment, Marie PS C2.....	490
Figure 8.54. Schéma de l'émergence de l'émotion « contente ». Épisode émotionnel 6, Marie PS C2	491

Figure 8.55. Capture de vidéo « Brilliant ! Ah ouais ! Ah ! » et transcription du segment, Marie T1 C2	492
Figure 8.56. Schéma de l'émergence de l'émotion « joie ». Épisode émotionnel 7, Marie T1 C2 ...	494
Figure 8.57. Capture de vidéo « YES! VERY GOOD! » et transcription du segment, Marie T1 C2	495
Figure 8.58. Schéma de l'émergence de l'émotion « fierté ». Épisode émotionnel 8, Marie T1 C2.	495
Figure 8.59. Ratio émotions à valence négative/positive d'Antoine, PS de C1	502
Figure 8.60. Ratio émotions à valence négative /positive d'Antoine, T1 de C1	505
Figure 8.61. Ratio émotions à valence négative/positive d'Antoine, T2 de C1	507
Figure 8.62. Ratio émotions à valence positive/négative/impassibilité relevées par EMOTAIX dans le JdBP d'Antoine (PS C1)	510
Figure 8.63. Ratio émotions à valence positive/négative/ impassibilité relevées par EMOTAIX dans le JdBP d'Antoine (T1 C1)	520
Figure 8.64. Capture de vidéo « Oh, oh ! Allo ! » et transcription du segment, Antoine T1 C1	531
Figure 8.65. Schéma de l'émergence des émotions « agacement, énervement et perte de patience ». Épisode émotionnel 1, Antoine T1 C1	532
Figure 8.66. Capture de vidéo « ça avait été fait n'importe comment » et transcription du segment, Antoine T1 C1	534
Figure 8.67. Schéma de l'émergence des émotions « Frustration et déception ». Épisode émotionnel 2, Antoine T1 C1	535
Figure 8.68. Capture de vidéo « ça commence mal » et transcription du segment, Antoine T2 C1 ..	537
Figure 8.69. Schéma de l'émergence des émotions « agacement et déception ». Épisode émotionnel 3, Antoine T2 C1	538
Figure 8.70. Capture de vidéo « vous décalez » et transcription du segment, Antoine T2 C1	540
Figure 8.71. Les différents scripts et sous-scripts interrompus lors de l'épisode 4	542
Figure 8.72. Schéma de l'émergence des émotions « énervement, déception et « boules » ». Épisode émotionnel 4, Antoine T2 C1	542
Figure 8.73. Capture de vidéo « vous n'jouez pas le jeu » et transcription du segment, Antoine T2 C1	545
Figure 8.74. Schéma de l'émergence des émotions « colère et déception ». Épisode émotionnel 5, Antoine T2 C1	546
Figure 8.75. Courbes des épisodes émotionnels d'Antoine, d'après Plantin	548
Figure 8.76. Capture de vidéo « okay good ! Past ! » et transcription du segment, Antoine T1 C1 ..	549
Figure 8.77. Schéma de l'émergence des émotions « joie, fierté, satisfaction ». Épisode émotionnel 6, Antoine T1 C1	550

Figure 8.78. Capture de vidéo « excellent! » et transcription du segment, Antoine T1 C1.....	551
Figure 8.79 - Schéma de l'émergence des émotions « joie, fierté, satisfaction ». Épisode émotionnel 7, Antoine T1 C1.....	552
Figure 8.80. Rappel du modèle ÉmoDÉREÉ	559

Liste des tableaux

Tableau 2.1. D’après Honikman dans Abercrombie, Fry, MacCarthy, Scott & Trim, 1964, p. 81	69
Tableau 2.2. Typologies d’erreurs selon Coudurier (1987), Schanen & Confais (1986), Larson Freeman & Long (1991) et Huart (2002).....	75
Tableau 2.3. Erreurs en anglais recensées dans les rapports de jury du CAPES externe d’anglais de 2018.....	76
Tableau 2.4. Typologie des erreurs présentes dans le discours des enseignants d’anglais novices.....	77
Tableau 2.5. Caractéristiques des cinq dernières méthodes et approches de l’enseignement de l’anglais et impact sur le positionnement et le discours de l’enseignant (d’après Tardieu (2014, 2008), Quivy & Tardieu (2002) ; Puren & Galisson (1988) ; Germain (1993).....	80
Tableau 2.6. Place du français dans les I.O. de 1996, 2015, 2019 et dans le volume complémentaire du CECRL (2018)	84
Tableau 2.7. Récapitulatif des types d’alternances codiques et des nomenclatures retenues.	86
Tableau 2.8. Types, descriptions et objectifs des stratégies d’appui (d’après Causa, 1996, p. 8-9)....	92
Tableau 2.9. Récapitulatif des fonctions de l’alternance codique en cours et des nomenclatures retenues	94
Tableau 3.1. Définitions et caractéristiques des émotions tirées des dictionnaires et encyclopédies	112
Tableau 3.2. Théories et émotions et leurs descriptions associées (d’après Belzung, 2007, p. 112).	118
Tableau 3.3. Listes des émotions de bases.....	122
Tableau 4.1. Définitions de colère/ <i>anger</i> tirées des dictionnaires	141
Tableau 4.2. Extrait du tableau “ <i>Three languages that may be used to describe emotional states</i> ” (Plutchik, 1982, p. 535).....	148
Tableau 4.3. Extrait du tableau « <i>Different languages for the description of emotion</i> » (Plutchik, 1982, p. 547)	148
Tableau 4.4. Construction et interprétation de la colère dans la parole d’après Plantin (dans André et al., à paraître).	150
Tableau 4.5. Synonymes du substantif colère dans les dictionnaires en ligne <i>Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes</i>	158
Tableau 4.6. Synonymes du substantif <i>anger</i> dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus, Merriam-Webster, Collins et Roget’s Thesaurus</i>	158
Tableau 4.7. Liste des verbes liés à colère dans les dictionnaires en ligne <i>Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes</i>	159
Tableau 4.8. Synonymes des verbes liés à <i>anger</i> dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus, Merriam-Webster, Collins, et Roget’s Thesaurus</i>	160

Tableau 4.9. Liste des adjectifs liés à colère dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré, Dictionnaire Électronique des Synonymes et lexique associé aux émotions de base.....	161
Tableau 4.10. Liste des adjectif synonyme de « angry » dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus</i> , <i>Merriam-Webster</i> , <i>Collins</i> , et <i>Roget's Thesaurus</i>	161
Tableau 4.11. Liste des expressions en lien avec la colère dans les dictionnaires en ligne <i>Cordial</i> , <i>Larousse</i> , <i>Le Robert</i> , <i>CNRTL</i> , <i>le Littré</i> , <i>le Dictionnaire Électronique des Synonymes</i> et <i>Reverso</i> ..	163
Tableau 4.12. Liste des expressions en lien avec <i>anger</i> dans les dictionnaires papier et en ligne <i>Thesaurus</i> , <i>Merriam-Webster</i> , <i>Collins</i> , et <i>Roget's Thesaurus</i>	163
Tableau 4.13. Classification des interjections d'après Ameka, 1992, p. 113-114.....	167
Tableau 4.14. « Petits mots de la colère » d'après Bouchard (2000), Plantin (2015) et Ameka (1992)	167
Tableau 4.15. Émotions obtenues à partir du mélange de la colère et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118.	168
Tableau 4.16. Émotions obtenues à partir du mélange de la colère et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118 (ma traduction).....	169
Tableau 4.17. Typologie du lexique en lien avec colère/ <i>anger</i>	174
Tableau 4.18. Trame du schéma à suivre pour reconstituer le script prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233)	175
Tableau 4.19. Relevé des événements déclencheurs de la colère (revue de littérature)	177
Tableau 4.20. Typologie des événements déclencheurs de la colère.....	181
Tableau 4.21. Définitions de joie/ <i>joy</i> tirées des dictionnaires	184
Tableau 4.22. Synonymes du substantif joie dans les dictionnaires en ligne <i>Cordial</i> , <i>Larousse</i> , <i>Le Robert</i> , <i>CNRTL</i> , <i>le Littré</i> et <i>le Dictionnaire Électronique des Synonymes</i>	191
Tableau 4.23. Synonymes du substantif <i>joy</i> dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus</i> , <i>Merriam-Webster</i> , <i>Collins</i> et <i>Roget's Thesaurus</i>	192
Tableau 4.24. Liste des verbes liés à joie dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes.....	194
Tableau 4.25. Liste des verbes synonymes de “be angry”/ “rejoice” dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus</i> , <i>Merriam-Webster</i> , <i>Collins</i> , et <i>Roget's Thesaurus</i>	194
Tableau 4.26. Liste des adjectifs liés à joie dans les dictionnaires en ligne Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré et le Dictionnaire Électronique des Synonymes.....	195
Tableau 4.27. Liste des adjectif synonyme de “angry” dans les dictionnaires en ligne <i>Thesaurus</i> , <i>Merriam-Webster</i> , <i>Collins</i> , et <i>Roget's Thesaurus</i>	195

Tableau 4.28. Liste des expressions en lien avec la joie dans les dictionnaires en ligne <i>Cordial, Larousse, Le Robert, CNRTL, le Littré</i> et le <i>Dictionnaire Électronique des Synonymes</i>	196
Tableau 4.29. Liste des expressions en lien avec <i>joy</i> dans les dictionnaires papier et en ligne <i>Thesaurus, Merriam-Webster, Collins, et Roget's Thesaurus</i>	196
Tableau 4.30. Émotions obtenues à partir du mélange de « <i>joy</i> » et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118	197
Tableau 4.31. Émotions obtenues à partir du mélange de « joie » et d'une autre émotion, d'après Plutchik, 1991, p. 118 (ma traduction).....	197
Tableau 4.32. Typologie du lexique en lien avec <i>joie/joy</i>	204
Tableau 4.33. Trame du schéma à suivre pour reconstituer le scénario prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233)	204
Tableau 4.34. Relevé des événements déclencheurs de la joie (revue de littérature).....	207
Tableau 4.35. Typologie des événements déclencheurs de la joie.....	210
Tableau 5.1. Détail de la participation d'enseignants novices à la deuxième phase de la recherche	220
Tableau 5.2. Définitions de l'article 4 du RGPD (2018)	227
Tableau 5.3. Répondants au questionnaire 2016.....	232
Tableau 5.4. Répondants au questionnaire 2017.....	233
Tableau 5.5. Répondants au questionnaire 2018.....	233
Tableau 5.6. Répondants au questionnaire 2019 issus de l'académie de Créteil.....	234
Tableau 5.7. Répondants issus d'académies autres que Paris-Créteil-Versailles (juin 2019)	234
Tableau 5.8. Répondants issus d'académies autres que Paris-Créteil-Versailles (novembre 2019)..	234
Tableau 5.9. Prénoms des PS de C1 et état de leur participation aux expérimentations en cours.....	235
Tableau 5.10. Prénoms des T1 de C1 et des PS de C2 et état de leur participation aux expérimentations en cours	235
Tableau 5.11. Les enseignants novices de C1, C2 et C3 volontaires pour suivre le protocole.....	236
Tableau 5.12. Présentation synthétique des quatre enseignants des études de cas	237
Tableau 6.1. Phase 1 : objectifs du questionnaire et outils d'analyse	245
Tableau 6.2. Typologie des éléments déclencheurs d'émotions à valences négative et positive, et liste d'exemples de situations	254
Tableau 6.3. Synthèse des différents écrits réflexifs d'après Guichon (2009), De Cock (2007) et Berchoud (2002)	257
Tableau 6.4. Les objets d'écriture relatifs à l'acte d'enseigner, à l'acte d'apprendre, et aux acteurs (De Cock, 2007, p. 43).....	258
Tableau 6.5. Modalités, objectifs et outils, phase 1	259
Tableau 6.6. Critères pour la reconstitution des scripts prototypiques enseignant.....	268

Tableau 6.7. Schéma suivi pour reconstituer le script prototypique d'une situation émotionnante (d'après Plantin, 2011, p. 233-234).....	269
Tableau 6.8. Phases 2 & 3 : objectifs des captations de cours et outils d'analyse.....	272
Tableau 6.9. Grille de reconstitution d'un scénario pédagogique.....	273
Tableau 6.10. Liste des questions permettant d'accéder à la réflexivité (d'après Korthagen & Kessels, 1999, p. 14) et adaptation en français	277
Tableau 6.11. Questions retenues pour les EAC et correspondance avec les phases du modèle ALACT	278
Tableau 6.12. Phases 2 & 3 : objectifs des EAC et outils d'analyse	281
Tableau 7.1. Profils des répondants de l'académie de Créteil et nombre des réponses aux questionnaires de 2016 à 2019	286
Tableau 7.2. Profils de répondants hors académies franciliennes et nombre de réponses aux questionnaires en juin et novembre 2019.....	286
Tableau 7.3. Exemples d'occurrence du mot « anglais ».....	288
Tableau 7.4. Exemples d'occurrences des mots « didactique » et « pédagogie/pédagogique »	289
Tableau 7.5. Recensement de termes spécifiques à la didactique des langues et de l'anglais présents dans les réponses des PS	291
Tableau 7.6. Exemples d'alternance codique intraphrastique.....	291
Tableau 7.7. Les dix émotions les plus fréquemment citées par les PS de C1, C2, C3 et C4	292
Tableau 7.8. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires et ratio	297
Tableaux 7.9. Déclencheurs de la colère des PS.....	299
Tableaux 7.10. Liens scripts prototypiques et colère.....	305
Tableau 7.11. Analyse d'un épisode de colère.....	306
Tableau 7.12. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires et ratio..	306
Tableaux 7.13. Déclencheurs de la joie	308
Tableau 7.14. Adéquation scripts prototypiques et réalisation entraînant la joie	312
Tableaux 7.15. Décalage ou dépassement scripts prototypiques et réalisation entraînant la joie.....	315
Tableau 7.16. Analyse d'un épisode de joie	316
Tableau 7.17. Le partage des émotions par les PS.....	317
Tableau 7.18. Le partage de la colère par les PS	318
Tableau 7.19. Le partage de la joie par les PS	318
Tableau 7.20. Les principaux déclencheurs de la colère : comportement inadapté des élèves et doute en sa capacité à enseigner	319
Tableau 7.21. Les principaux déclencheurs de la joie	319

Tableau 7.22. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T1 et ratio.	322
Tableaux 7.23. Les déclencheurs de la colère chez les T1	323
Tableau 7.24. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires et ratio..	324
Tableaux 7.25. Les déclencheurs de la joie chez les T1	325
Tableau 7.26. Les T2 répondants au questionnaire.....	325
Tableaux 7.27. Les six émotions les plus fréquemment citées par les T2 de C0, C1 et C2	326
Tableau 7.28. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T2 et ratio.	327
Tableaux 7.29. Les déclencheurs de la colère chez les T2	327
Tableau 7.30. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des T2 et ratio.	328
Tableaux 7.31. Les déclencheurs de la joie chez les T2	329
Tableau 7.32. Partage des épisodes émotionnels cités par les T1.....	332
Tableau 7.33. Partage des épisodes émotionnels cités par les T2.....	332
Tableau 7.34. Ratios des émotions à valence négative / positive / neutre des T3 de C1	333
Tableau 7.35. Les 5 émotions les plus citées par les T3 de C1.....	333
Tableaux 7.36. Les déclencheurs de la colère et de la joie	334
Tableau 7.37. Les six émotions les plus citées par les T5+ de 2016 et 2019.....	337
Tableau 7.38. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des T5+ et ratio.	338
Tableau 7.39. Les déclencheurs de la colère des T5+.....	339
Tableau 7.40. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des T5+ et ratio.	339
Tableau 7.41. Les déclencheurs de la joie des T5+	340
Tableau 7.42. Les six émotions les plus citées par les EXPERTS 2016 et 2019.....	344
Tableau 7.43. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des EXPERTS 2016 et 2019 et ratio.	345
Tableaux 7.44. Les déclencheurs de la colère des EXPERTS 2016 et 2019	346
Tableau 7.45. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des EXPERTS et ratio	347
Tableau 7.46. Les déclencheurs de la joie des EXPERTS 2016 et 2019.....	348
Tableau 7.47. Les partages des épisodes émotionnels des EXPERTS	349
Tableau 7.48. Profils des répondants aux questionnaires hors Ile de France en juin et novembre 2019	351

Tableau 7.49. Académie d'origine des répondants de 2019	352
Tableau 7.50. Les six émotions les plus citées par les enseignants hors Ile de France (IDF) en 2019	353
Tableau 7.51. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les questionnaires des enseignants hors IDF (juin et novembre) 2019 et ratio.....	354
Tableau 7. 52. Déclencheurs de la colère des enseignants hors Ile de France (juin et novembre 2019)	355
Tableau 7.53. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les questionnaires des enseignants hors IDF (juin et novembre) 2019 et ratio.....	357
Tableau 7.54. Déclencheurs de la joie des enseignants hors Ile de France (juin et novembre 2019)	358
Tableau 7.55. Procédés linguistiques et paralinguistiques contribuant à jouer l'émotion « frustration »	360
Tableau 7.56. Argumentation de la colère de Galadriel	361
Tableau 8.1. Rappel des profils des participants aux études de cas.....	368
Tableau 8.2. Organisation des analyses des quatre études de cas.....	370
Tableau 8.3. Liste des émotions citées par Cécilia réparties par valence + nombre d'occurrences ..	371
Tableau 8.4. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Cécilia (PS de C3) et ratio.....	372
Tableau 8.5. Les déclencheurs de la colère de Cécilia PS de C3.....	372
Tableau 8.6. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Cécilia (PS de C3) et ratio.....	373
Tableau 8.7. Les déclencheurs de la joie de Cécilia PS de C3	373
Tableau 8.8. Liste des émotions de registre de la colère présentes dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3	377
Tableau 8.9. Les déclencheurs de la colère cités dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3	378
Tableau 8.10. Scripts prototypiques et colère dans l'e-JdB de Cécilia.....	379
Tableau 8.11. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3	380
Tableau 8.12. Les déclencheurs de la joie cités dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3	380
Tableau 8.13. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3. Cas d'adéquation script/réalisation	382
Tableau 8.14. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Cécilia PS de C3. Cas de décalage script/réalisation	383
Tableaux 8.15. Partage des épisodes émotionnels cités par Cécilia dans son e-JdBP	383
Tableau 8.16. Rappel du modèle ÉmoDÉREÉ et du questionnement mené durant les EAC	384

Tableau 8.17. Analyse du segment 1 de Cécilia avec le modèle de Plantin	387
Tableau 8.18. Analyse du segment 2 de Cécilia avec le modèle de Plantin	391
Tableau 8.19. Analyse du segment 3 de Cécilia avec le modèle de Plantin	396
Tableau 8.20. Analyse du segment 4 de Cécilia avec le modèle de Plantin	398
Tableau 8.21. Analyse du segment 5 de Cécilia avec le modèle de Plantin	402
Tableau 8.22 – Analyse du segment 6 de Cécilia avec le modèle de Plantin	405
Tableau 8.23 - Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l’impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Cécilia	407
Tableau 8.24. Organisation de l’analyse des données de Dorine, PS C3	408
Tableau 8.25. Nature de la participation de Dorine aux expérimentations.....	409
Tableau 8.26. Liste des émotions citées par Dorine réparties par valence + nombre d’occurrences	409
Tableau 8.27. Listes des émotions de registre de la colère présentes dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3	413
Tableau 8.28. Les déclencheurs de la colère cités dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3 et ratio	414
Tableau 8.29. Scripts prototypiques et colère dans le e-JdB de Dorine.....	416
Tableau 8.30. Listes des émotions de registre de la joie présentes dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3	417
Tableau 8.31. Les déclencheurs de la joie cités dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3	418
Tableau 8.32. Scripts prototypiques et joie dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3. Cas d’adéquation script/réalisation	419
Tableau 8.33. Scripts prototypiques et joie dans l’e-JdBP de Dorine PS de C3. Cas de décalage script/réalisation	421
Tableau 8.34. Analyse du segment 1 de Dorine avec le modèle de Plantin	424
Tableau 8.35. Manifestations d’énervement entre l’épisode émotionnel 1 et l’épisode émotionnel 2. Dorine PSC3	427
Tableau 8.36. Analyse du segment 2 de Dorine avec le modèle de Plantin	428
Tableau 8.37. Analyse du segment 3 de Dorine avec le modèle de Plantin	432
Tableau 8.38. Analyse du segment 4 de Dorine avec le modèle de Plantin	436
Tableau 8.39. Analyse du segment 5 de Dorine avec le modèle de Plantin	439
Tableau 8.40. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l’impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Dorine.....	441
Tableau 8.41. Synthèse intermédiaire : similitudes entre Cécilia et Dorine	442
Tableau 8.42. Synthèse intermédiaire : différences entre Cécilia et Dorine.....	442
Tableau 8.43. Organisation de l’analyse des données de Marie, T1 C2	442
Tableau 8.44. Nature de la participation de Marie aux expérimentations	443

Tableau 8.45. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (PS de C2) et ratio.....	444
Tableau 8.46. Les déclencheurs des émotions à valence négative et des émotions parentes de la colère de Marie PS de C2	445
Tableau 8.47. Liste des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (PS de C2) et ratio.	446
Tableau 8.48. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie de Marie PS de C2.....	446
Tableau 8.49. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (T1 de C2) et ratio.....	449
Tableaux 8.50. Les déclencheurs des émotions parentes de la colère de Marie T1 de C2	449
Tableau 8.51. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire de Marie (T1 de C2) et ratio.....	450
Tableau 8.52. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie de Marie PS de C2.....	451
Tableau 8.53. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans l'e-JdBP de Marie (T1 de C2) et ratio.	456
Tableau 8.54. Les déclencheurs de la colère cités dans l'e-JdBP de Marie de C2 et ratio	456
Tableau 8.55. Scripts prototypiques et colère dans le e-JdB de Marie	458
Tableau 8.56. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à l'e-JdBP de Marie (T1 de C2) et ratio.....	460
Tableau 8.57. Les déclencheurs de la joie cités dans l'e-JdBP de Marie de C2 et ratio.....	461
Tableau 8.58. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas d'adéquation script/réalisation	463
Tableau 8.59. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de décalage script pessimiste /réalisation	464
Tableau 8.60. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de dépassement du script par la réalisation	466
Tableau 8.61. Indices linguistiques et paralinguistiques des émotions recensés dans l'e-JdBP de Marie, PS C2.....	471
Tableau 8.62. Partage des épisodes émotionnels cités par Marie dans son e-JdBP.....	471
Tableau 8.63. Analyse du segment 1 de Marie avec le modèle de Plantin.....	473
Tableau 8.64. Analyse du segment 2 de Marie avec le modèle de Plantin.....	476
Tableau 8.65. Analyse du segment 3 de Marie avec le modèle de Plantin.....	479
Tableau 8.45. Analyse du segment 4 de Marie avec le modèle de Plantin.....	482
Tableau 8.67. Analyse du segment 5 de Marie avec le modèle de Plantin.....	484
Tableau 8.68. Analyse du segment 6 de Marie avec le modèle de Plantin.....	487

Tableau 8.69. Analyse du segment 7 de Marie avec le modèle de Plantin.....	491
Tableau 8.70. Analyse du segment 8 de Marie avec le modèle de Plantin.....	493
Tableau 8.71. Analyse du segment 9 de Marie avec le modèle de Plantin.....	495
Tableau 8.72. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours de Marie	497
Tableau 8.73. Bilan : similitudes et différences dans les réponses au questionnaire et les e-JbBP entre Cécilia et Dorine (PS de C3) et Marie	498
Tableau 8.74. Bilan : impact des émotions parentes de la colère et de la joie sur le discours de Cécilia et Dorine (PS de C3) et Marie (PS et T1 de C2).....	500
Tableau 8.75. Organisation de l'analyse des données de Marie, T1 C2	502
Tableau 8.76. Liste des émotions citées par Antoine (PS) réparties par valence + nombre d'occurrences	503
Tableau 8.77. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses au questionnaire d'Antoine PS C1 et ratio	503
Tableau 8.78. Les déclencheurs des émotions parentes de la joie d'Antoine PS de C1	504
Tableau 8.79. Liste des émotions citées par Antoine (T1) réparties par valence + nombre d'occurrences	505
Tableau 8.80. Scripts prototypiques et émotions parentes de la joie dans les réponses d'Antoine (T1 C1) au questionnaire de 2017.....	506
Tableau 8.81. Liste des émotions citées par Antoine (T2) réparties par valence + nombre d'occurrences	507
Tableau 8.82. Les déclencheurs de la colère d'Antoine T2 C1	508
Tableau 8.83. Scripts prototypiques et émotions parentes de la joie dans les réponses d'Antoine (T2 C1) au questionnaire de 2018.....	509
Tableau 8.84. Détails journaux de bord Antoine PS et T1 C1	510
Tableau 8.85. Liste des émotions du registre de la colère présentes dans le JdBP d'Antoine (PS de C1) et ratio	512
Tableaux 8.86. Les déclencheurs des émotions à valence négative et de la colère cités dans l'e-JdBP d'Antoine PS C1	512
Tableau 8.87. Scripts prototypiques et colère dans le JdBP d'Antoine	514
Tableau 8.88. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à le JdBP d'Antoine (PS de C1) et ratio.....	516
Tableau 8.89. Les déclencheurs de la joie cités dans le JdBP d'Antoine PS de C1 et ratio	516
Tableau 8.90. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas d'adéquation script/réalisation	517

Tableau 8.91. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas de décalage script pessimiste /réalisation	518
Tableau 8.92. Scripts prototypiques et joie dans le JdBP d'Antoine PS de C1. Cas de dépassement du script par la réalisation	518
Tableau 8.93. Listes des émotions du registre de la colère présentes dans le JdBP d'Antoine (T1 de C1) et ratio.	522
Tableaux 8.94. Les déclencheurs des émotions à valence négative et de la colère citées dans l'e-JdBP d'Antoine T1 C1	522
Tableau 8.95. Script prototypiques et agacement dans le JdBP d'Antoine T1 C2	525
Tableau 8.96. Listes des émotions du registre de la joie présentes dans les réponses à le JdBP d'Antoine (T1 de C1) et ratio.	526
Tableau 8.97. Les déclencheurs de la joie citées dans le JdBP d'Antoine T1 de C1 et ratio	527
Tableau 8.98. Scripts prototypiques et joie dans l'e-JdBP de Marie PS de C2. Cas de décalage script pessimiste /réalisation	528
Tableau 8.99. Analyse du segment 1 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin.....	531
Tableau 8.100. Analyse du segment 2 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin.....	535
Tableau 8.101. Analyse du segment 3 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin.....	537
Tableau 8.102. Analyse du segment 4 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin.....	541
Tableau 8.103. Analyse du segment 5 d'Antoine T2 avec le modèle de Plantin.....	546
Tableau 8.104. Analyse du segment 6 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin.....	549
Tableau 8.105. Analyse du segment 7 d'Antoine T1 avec le modèle de Plantin.....	551
Tableau 8.106. Récapitulatif des épisodes émotionnels et de l'impact des émotions de la colère et de la joie sur le discours d'Antoine	554
Tableau 8.107. Bilan : similitudes et différences dans les réponses au questionnaire et les e-JbBP entre Cécilia et Dorine (PS de C3), Marie et Antoine	556
Tableau 8.108. Bilan : impact des émotions parentes de la colère et de la joie sur le discours des 4 participants aux études de cas	558
Tableau CG-1 : Rappel des fonctions des outils méthodologiques	566
Tableau CG.2 : Tableau d'interprétation du Kappa de Cohen, d'après Landis et Koch (1977, p. 159-174)	568

ANNEXES

Les annexes figurent dans le volume 2.

Les vidéos (cours et EAC) et leurs transcriptions figurent dans l'espace compagnon sécurisé dont le lien a été fourni au jury.

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

Résumé

L'année de formation initiale est souvent rapportée comme douloureuse et riche en émotions par les professeurs stagiaires (PS) d'anglais car leurs gestes professionnels sont encore en construction. On pourrait s'attendre à ce que les émotions des enseignants évoluent avec l'expérience. À travers l'analyse d'un vaste corpus constitué de questionnaires complétés par des enseignants d'anglais cristoliens à différentes étapes de leur carrière, et d'une triangulation menée hors Ile de France, nous avons pu constater que la colère et la joie punctuaient le quotidien de tous les enseignants. Ces deux émotions peuvent être déclenchées par les élèves (comportement inadapté ou investissement), l'institution (surcharge de travail ou aide et soutien) ou l'enseignant lui-même (doutes et questionnement ou « bon cours »). Quatre études de cas ont été menées avec des enseignants d'anglais novices (2 PS, 1 PS puis T1 et 1 PS devenu T1 puis T2), le but étant d'observer les émotions en lien avec la construction des gestes professionnels à travers l'analyse de journaux de bord, de captations vidéo de cours et d'entretiens d'autoconfrontation. Ce corpus a permis de comprendre comment ces émotions se construisent et de découvrir qu'elles émergent lorsqu'il y a décalage ou adéquation entre la représentation mentale de l'enseignant ou « script prototypique » d'une situation et sa réalisation effective. Il a aussi permis de mettre en évidence que la colère et la joie impactent le discours des enseignants sur différents plans : linguistique, pragmatique et didactique. Les résultats de cette recherche offrent des axes de travail tant pour la formation initiale que continu(è)e.

Mots clés : enseignants novices, anglais, émotions, colère, joie, discours, script prototypique, formation des professeurs, didactique des langues

The impact of anger and joy on the discourse of novice teachers of English: a longitudinal study in the Créteil academy based on questionnaires, logbooks, video recordings and self-confrontation interviews

Abstract

The year of initial training is often reported as painful and emotional by pre-service teachers (PS) of English because their professional gestures are still under construction. One might expect teachers' emotions to evolve with experience. Through the analysis of a large corpus of questionnaires completed by English teachers from the Académie de Créteil at different stages of their career, as well as through a triangulation conducted outside of Ile de France, we were able to observe that anger and joy punctuated the daily lives of all teachers. These two emotions can be triggered by the students (inappropriate behavior or investment), the institution (work overload or help and support) or the teacher himself (doubts and questioning or "good lesson"). Four case studies were conducted with novice English teachers (2 PS, 1 PS then Year 1 teacher and 1 PS then Year 1 and year 2 teacher), the aim being to observe the emotions linked to the construction of professional gestures through the analysis of logbooks, video recordings of lessons and self-confrontation interviews. This corpus allowed us to understand how these emotions are constructed and to discover that they emerge when there is a discrepancy or an adequacy between the teacher's mental representation or "prototypical script" of a situation and its actual realization. It also revealed that anger and joy have an impact on teachers' discourse on different levels: linguistic, pragmatic and didactic. The results of this research offer areas of work for both initial and continuing education.

Keywords: novice teachers, English, emotions, anger, joy, discourse, prototypical script, teacher training, language didactics

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ED 625 – MAGIIE

EA 4398 – PRISMES

Maison de la recherche de l'Université Sorbonne Nouvelle - 4, rue des Irlandais, 75005 Paris