

Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil

The impact of emotions on the building of the professional identity of pre-service English teachers. The case of the academy of Créteil

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/535>

DOI : 10.4000/ree.535

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin, « Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/535> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.535>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les émotions au service de la métamorphose identitaire des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin¹

Résumé

L'année de formation initiale des enseignants stagiaires est riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018) et leur position transitoire entre deux temps, à moitié étudiant et à moitié enseignant, la rend parfois douloureuse et difficile. Durant cette période de transition – qui n'est pas sans rappeler la crise identitaire de l'adolescent – le stagiaire va progressivement enclencher la construction de son identité professionnelle. Cette étude s'appuie sur deux cohortes de professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil. Elle repose sur l'hypothèse qu'il est possible d'accompagner les professeurs stagiaires dans leur métamorphose en leur permettant de partager leurs émotions (Rimé, 2005) avec leurs pairs par le biais de groupes de parole libre favorisant l'écoute empathique, de modules engageant le corps et la voix (Pujade-Renaud, 1984 ; Tellier & Cadet, 2014) et des sessions de théâtre forum. Placer les émotions et l'empathie au cœur de la formation initiale permettrait d'accéder plus facilement à la réflexivité (Schön, 1983, 1987) et à la croissance professionnelle ou métamorphose des enseignants débutants.

En France, l'année de formation initiale des étudiants lauréats des concours de l'enseignement est une étape déterminante de leur parcours. Elle leur permet de découvrir la profession d'enseignant à travers la prise en charge de classes sur le terrain, tout en poursuivant leur formation universitaire dans le cadre du master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Cette alternance entre deux statuts – celui de professeur et celui d'étudiant – est souvent rapportée par les stagiaires comme étant inconfortable et riche en émotions (Lemarchand-Chauvin & Tardieu, 2018), ce qui n'est pas sans rappeler la crise identitaire traversée par les adolescents. Quelles émotions les professeurs stagiaires (désormais PS) d'anglais vivent-ils au quotidien ? Peuvent-elles être des atouts ou des entraves au processus de construction de leur identité professionnelle ? Dans quelle mesure est-il possible d'accompagner les PS dans cette métamorphose ?

La recherche présentée ici prend pour objet d'étude deux cohortes de PS d'anglais formés dans l'académie de Créteil afin d'observer, par le prisme de l'analyse de leurs émotions, comment le processus de construction de leur identité professionnelle se met en place. Afin de faire un état des lieux des émotions des PS et de la façon dont ils les partagent (Rimé, 2005), une enquête, sous la forme d'un questionnaire, a été menée sur une période de trois semaines à compter de la quatrième semaine de novembre. Puis dans un deuxième temps, à partir du mois de janvier et pendant une durée variant entre un et deux trimestres (cf. II.2), les journaux de bord tenus par dix-huit stagiaires volontaires ont été analysés pour y relever des traces de crise identitaire et d'amorce de métamorphose. Dans un troisième temps, les PS volontaires ont suivi un module expérientiel visant à prendre conscience de leurs émotions, à les partager et à développer l'écoute empathique. Les retombées de ce module sur la construction de leur identité ont ensuite été analysées à travers les écrits des PS.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, le présent article expose les différentes étapes et résultats, et interroge la place du partage social des émotions (Rimé, 2005) dans la formation initiale.

¹ Formatrice en anglais à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Créteil-UPEC et doctorante en didactique de l'anglais, Laboratoire PRISMES, Équipe « Semantics and Syntax – Language In Action » (SeSyliA), Sorbonne-Nouvelle, Paris 3.

1. Cadre conceptuel et théorique

■ Autour des émotions

L'objet de cette partie n'est pas de tenter de définir ce qu'est une émotion – le débat à cet égard étant toujours ouvert depuis la controverse opposant William James (1884) et Carl Lange (1885) à Walter Cannon (1929) au début du siècle dernier – mais de définir notre ancrage dans la psychologie sociale. Cette recherche s'inscrit dans les théories psycho-évolutionnistes qui décrivent les émotions comme universelles et en nombre limité (cf. tableau 1) dans le contexte de leur fonction adaptative (Belzung, 2007, p. 112), et plus précisément dans la théorie développée par Robert Plutchik (1970, 1980, 1991). Elle s'appuie également sur le concept de partage social des émotions défini par Bernard Rimé (2005).

Tableau 1 - Émotions primaires chez Carroll Izard (1977), Robert Plutchik (1980) et Paul Ekman (1992)

Auteurs	Émotions primaires
Izard	Joie, surprise, colère, peur, tristesse, mépris, détresse, intérêt, culpabilité, honte, amour
Plutchik	Acceptation, colère, anticipation, dégoût, joie, peur, tristesse, surprise
Ekman	Colère, peur, tristesse, joie, dégoût, surprise

• Émotion ou affect ?

La quête actuelle du développement personnel fait des « émotions » un phénomène sociétal à la mode dont les médias s'emparent volontiers, comme en témoignent les plus de vingt millions d'entrées recensées par le moteur de recherche Google. L'absence de consensus scientifique sur sa définition, puis aujourd'hui son appropriation populaire, font d'« émotion » un concept flou, peu fiable, utilisé par le grand public comme un équivalent de « ressenti », « impression de », « état ». Un véritable terme « fourre-tout », comme en atteste Jacques Cosnier (1994, p. 10) pour qui « le champ des émotions se présente aussi cacophonique en philosophie que dans les représentations populaires ». Certains chercheurs à l'instar de Cosnier ont fait le choix de limiter l'utilisation du mot « émotion » aux émotions dites primaires et aux émotions dites mixtes, qui résultent des mélanges d'émotions de base. Cosnier (1994, p. 14) opte pour le terme « affects » pour désigner les différents « éprouvés psychiques » et les différencie par leur durée, leur intensité ainsi que par leur caractère saillant. Il oppose ainsi émotions de base – remarquables et peu fréquentes dans la vie de tous les jours – aux affects du quotidien – affects phasiques subliminaux ou affects toniques² (Cosnier, 1994, p. 79-82).

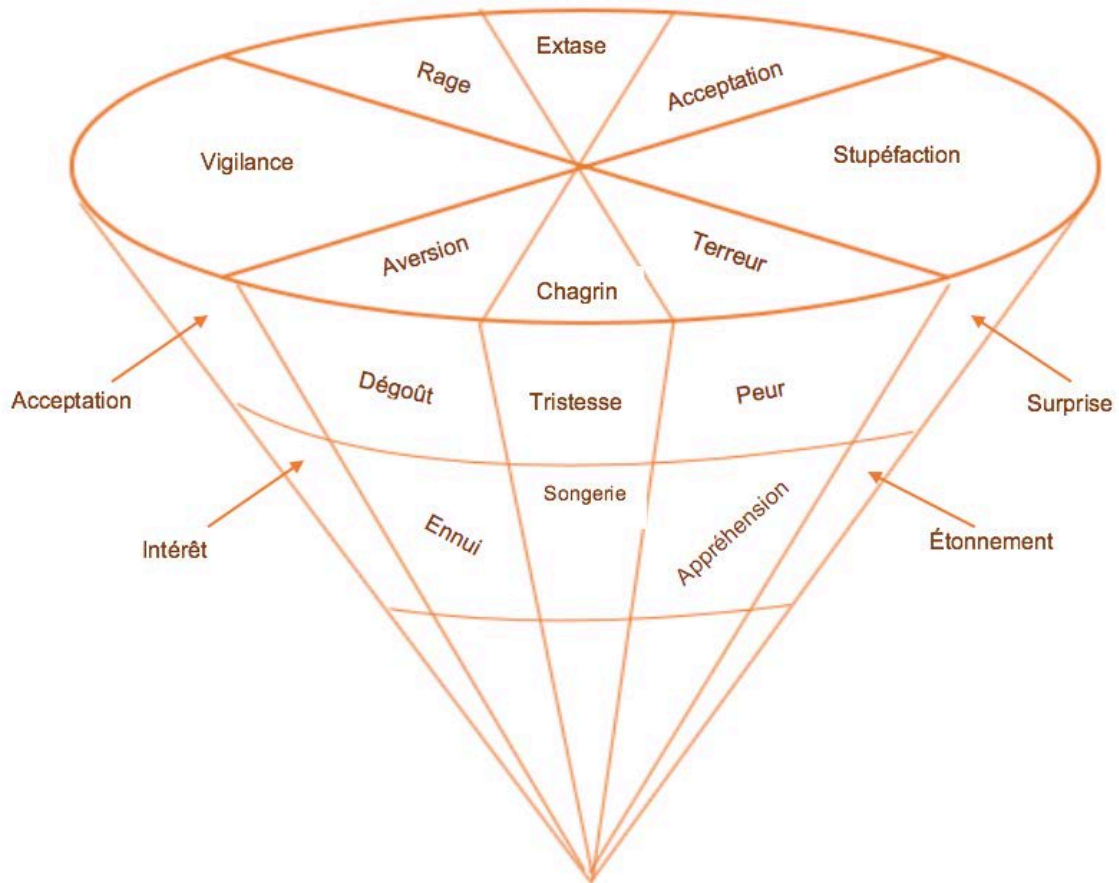
Pour cette étude nous avons choisi de retenir le terme émotion dans un sens générique, parfois « fourre-tout », mais faisant sens pour tous les enseignants partie prenante dans cette recherche.

• Le modèle multidimensionnel de Plutchik

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik définit huit émotions primaires qu'on peut représenter sous la forme d'un modèle multidimensionnel reposant sur trois notions : l'aspect dimensionnel – dans lequel on dénombre l'intensité, la similitude et la polarité –, la notion de persistance et la notion de pureté, les émotions étant rarement pures mais plutôt issues de combinaisons. Les émotions secondaires émanent du mélange d'émotions primaires. Plutchik définit ensuite des dyades d'émotions primaires, secondaires et tertiaires, en fonction de la proximité ou de l'éloignement des émotions sur le cône (cf. figure 1 ci-après).

² Pour plus de précisions, voir Cosnier (1994) chapitre 3, p. 79-85.

Figure 1 - Le modèle multidimensionnel des émotions d'après Plutchik (1980)



- *Le partage social des émotions*

D'après Rimé (2005), quiconque traverse un épisode émotionnel ressent le besoin d'en parler à autrui. Quel que soit son sexe ou son âge, il va partager cette expérience vécue avec une ou plusieurs personnes de son entourage qui, à leur tour, iront répéter à un ou plusieurs interlocuteurs le récit de ce qui a été partagé avec elles. Plus l'émotion ressentie est forte, au moment où elle est vécue ou au moment où elle est transmise, plus l'épisode sera relaté et répété.

Si nombreux sont ceux qui y prêtent une dimension thérapeutique, Rimé (2005, p. 238) 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 ». En effet, la croyance populaire 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 abandonné cette thèse faute de validation. On ne peut cependant nier les vertus du partage social des émotions qui permet de créer une véritable dynamique interpersonnelle (Rimé, 2005, p. 129). Rimé précise que lorsque les conditions optimales sont réunies, le partage social des émotions renforce ou crée les liens socio-affectifs (p. 28-130), développe l'empathie entre les personnes, favorise la bienveillance, le soutien et l'entraide (p. 197). Ce partage est « un puissant outil d'intégration sociale » (p. 130).

Le choix de la personne avec laquelle s'effectue le partage varie selon le contexte de l'épisode émotionnel. Selon Rimé (p. 156), si l'épisode a eu lieu dans le contexte professionnel, le partage se fait prioritairement avec les collègues pour lesquels les lieux, les interlocuteurs et les conditions de travail sont familiers.

- *Bienveillance, sollicitude et empathie*

Le concept de bienveillance est souvent assimilé à celui de gentillesse, sollicitude et empathie (Roelens, 2017). Dans cette recherche nous nous appuyons sur la définition de Eirick Prairat (2014) qui pose bienveillance et sollicitude « comme deux termes équivalents, et qui présente l'éthique de la sollicitude comme une responsabilité de se faire du souci pour autrui, de prendre soin de lui, d'agir concrètement pour l'aider si besoin » (Roelens, 2017, p. 98).

La définition de l'empathie donnée par Rimé (2005, p. 121), soit le « processus par lequel on endosse l'émotion d'autrui », sera celle que nous retiendrons pour cette étude. Selon lui, l'empathie « procède en droite ligne de la compréhension de la situation de l'autre personne. Elle résulte des images mentales que l'adoption de la perspective d'autrui engendre ». Il ajoute que se mettre à la place d'autrui permet de « s'imaginer soi-même dans la situation de cette personne, ce qui suffit généralement à éveiller les émotions qui correspondent à cette situation ».

- *Identité professionnelle enseignante et émotions*

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

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

Les contextes institutionnel, historique et social et leurs prescriptions sont déterminants dans la construction de l'identité professionnelle enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2017). De nombreuses études à l'instar de celle de Jennifer Nias (1996) mettent en avant les émotions que les enseignants ont à l'égard de leurs élèves (bienveillance, affection, etc.) et montrent que les émotions au sein de la classe et dans l'apprentissage ne sont plus un tabou (Osborn, 1996, p. 455). Cependant, la part biographique de l'identité personnelle, l'individu et ses émotions, sont encore peu pris en compte dans la formation initiale cadrée par l'institution (Lemarchand-Chauvin, 2018). Le passage de l'identité d'élève-enseignant à celle d'enseignant d'élèves est complexe, et les émotions parfois douloureuses que les PS vivent lors de cette période transitoire en attestent (Blanchard-Laville & Nadot, 2000). Toutefois, l'importance des émotions sur la cognition est aujourd'hui indéniable et on peut en déduire que les émotions sont également indissociables de la construction identitaire enseignante, comme le montrent Lemarchand-Chauvin & Tardieu (2018). Ces travaux insistent sur les effets positifs de l'expression des émotions et de leur partage (Rimé, 2005).

2. Méthodologie

Pour tenter d'apporter un éclairage sur les émotions et le processus de construction de l'identité professionnelle des PS d'anglais formés à Créteil, un dispositif en trois étapes a été mis en place de façon identique sur deux années successives avec deux cohortes différentes.

■ *Positionnement du chercheur et cadre éthique*

En tant que chercheuse et formatrice à l'INSPE de Créteil, il a été nécessaire, pour lever toute ambiguïté, de bien marquer une distinction entre ces deux positionnements. Selon Dominique Macaire (2010, p. 28), « le chercheur est caractérisé par la quête de son objet de recherche dans le respect de la scientificité et de l'éthique qui l'anime, le praticien par son expérimentation, son questionnement réflexif et la recherche de solutions, quand bien même tous deux sont impliqués. ». Cette distinction a été présentée oralement puis par écrit aux enseignants des deux cohortes répondant aux questionnaires anonymes. L'étape 2 de la recherche a été menée avec des PS volontaires dont le chercheur n'assurait ni la formation ni l'évaluation. Un contrat de confiance a été établi et signé par les deux parties. Il y était précisé que le chercheur n'intervenait pas dans leur évaluation, que toute information et/ou échange étaient strictement confidentiels, que les enseignants stagiaires étaient libres de ne pas répondre à certaines questions et qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à la recherche à tout moment. Ils avaient également le choix d'accepter ou de refuser de lever *a posteriori* leur anonymat et de communiquer le pseudonyme utilisé pour remplir le questionnaire afin de permettre de comparer ces données avec celles du journal de bord.

■ *Étape 1 : le questionnaire*

La première cohorte (désormais C1) était composée de 43 PS (15 hommes et 28 femmes), et la cohorte 2 (désormais C2), qui a répondu au questionnaire l'année suivante, était composée de 48 PS (12 hommes et 36 femmes). L'objectif du questionnaire est de recenser les émotions que les PS ressentent lorsqu'ils travaillent (en classe, en formation ou chez eux), d'en connaître les éléments déclencheurs et d'avoir un aperçu sur leur partage.

Le même questionnaire a été envoyé chaque soir pendant trois semaines et des PS des deux cohortes se sont portés volontaires pour répondre anonymement. 301 réponses ont été données par C1 et 280 par C2.

Les répondants devaient chaque soir, à compter de la quatrième semaine de novembre 2016 et 2017, cocher toutes les émotions à valence positive ou négative (Belzung, 2007, p. 17) qu'ils avaient ressenties durant la journée parmi une liste de sept émotions sélectionnées à partir des listes des émotions primaires définies par Izard (1977), Plutchik (1980) et Ekman (1992)³ : la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Ils devaient ensuite relater les événements qui les avaient déclenchées. La description d'au moins deux épisodes émotionnels était attendue. Pour finir, il leur était demandé de préciser s'ils avaient partagé ou non ces émotions et, si oui, avec qui.

Ne proposer qu'un nombre restreint d'émotions sélectionnées parmi le registre des émotions dites primaires à valences positive et négative peut biaiser les résultats, ce que Rafal Jonczyk (2016) reproche à un grand nombre d'études. Afin de réduire ce possible biais, il a été donné aux participants la possibilité d'élargir leur choix en cochant la proposition « autres émotions », ce qui leur permettait de compléter en notant, à leur convenance, une ou plusieurs émotions supplémentaires absentes de la liste. Ceci leur a permis d'apporter des nuances dans l'intensité (satisfaction plutôt que joie ou contrariété à la place de colère par exemple) ou de proposer des émotions secondaires issues de mélanges. Ainsi, de nombreuses émotions à valence positive ont pu entrer dans les propositions. Cependant, permettre aux répondants de noter eux-mêmes les émotions qu'ils ont ressenties a ouvert la porte à la dimension « fourre-tout » de la notion citée par Cosnier (1994). Opter pour le terme « affect » aurait été plus judicieux mais moins aisé à

³ Cf. tableau 1

comprendre pour les répondants. Les données ont été ensuite analysées quantitativement sous Excel et qualitativement grâce au scénario « Emotaix » du logiciel d'analyse sémantique Tropes, élaboré par une équipe de chercheurs de l'université d'Aix-en-Provence (Ghiglione et al., 1998).

■ **Étape 2 : les journaux de bord**

Le choix s'est porté sur la mise en place de journaux de bord, donc d'écrits subjectifs, plutôt que sur des vidéos de cours afin de prolonger le travail entamé par les PS dans le questionnaire. En effet, l'enquête menée via les questionnaires repose sur les ressentis des PS et non sur des données observables.

L'objet des journaux de bord (désormais JdB) est de comparer les émotions exprimées avec celles notées dans le questionnaire (dans les cas où l'anonymat a été levé, soit dans 16 cas sur 18) afin d'en vérifier la cohérence ou de relever d'éventuels paradoxes. L'objectif est ensuite de rechercher les signes de crise identitaire pouvant être liés à leur statut entre deux temps, ni tout à fait étudiant ni tout à fait enseignant, ce que Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot (2000) qualifient d'adolescence professionnelle. Puis pour finir, d'analyser à travers ces écrits la plus-value éventuelle du module expérientiel mis en place.

7 PS (4 hommes et 3 femmes) parmi les 43 répondants au questionnaire de C1 et 11 PS (2 hommes et 9 femmes) de C2 se sont portés volontaires pour tenir chaque soir, à compter du début du mois de janvier 2018, un JdB pendant une durée d'un à deux trimestres⁴ en suivant la consigne : « 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 ». Ce JdB fait l'objet de peu de consignes afin que les PS se sentent libres d'écrire ce qu'ils souhaitent. Il leur est juste demandé de faire état des épisodes émotionnels qu'ils ont rencontrés au cours de la journée en s'appuyant, à leur convenance, sur le schéma du modèle multidimensionnel des émotions de Plutchik (cf. figure 1). D'un point de vue qualitatif, ces données ont été traitées avec le logiciel d'analyse sémantique Tropes, et notamment avec le scénario EMOTAIX qui « 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).

■ **Étape 3 : le module expérientiel**

Un module expérientiel d'une durée de vingt-quatre heures, indépendant de la formation des enseignants stagiaires, a été mis en place pour cette recherche. Il s'appuie sur trois modalités à visée réflexive faisant appel à des domaines de recherche différents. L'objectif était d'observer *a posteriori* leur plus-value éventuelle sur le processus de construction de l'identité professionnelle des PS à travers leurs écrits.

Tout d'abord, en l'absence du chercheur et uniquement entre pairs, il leur était alloué un temps de parole libre et de partage des émotions basé sur la sollicitude (Prairat, 2014) le respect mutuel et l'empathie (Rimé, 2005). Il leur était ensuite proposé de participer à un atelier « corps et voix » avec leur formateur afin de prendre conscience des messages que leur expression corporelle et vocale renvoie à autrui (Pujade-Renaud, 1984 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Jourdan, 2014 ; Malifaud, 2010). Ils ont mis en scène certaines émotions face à leurs pairs pour modifier et/ou tenter de contrôler le message qu'ils souhaitaient faire passer par le biais de leur corps et de leur voix.

La dernière modalité proposée a été la pratique du théâtre forum (Boal, 1996) au cours de laquelle les stagiaires ont pu jouer et rejouer des scènes de classe émotionnellement difficiles et échanger avec leurs pairs pour rechercher collégialement une issue plus favorable aux situations présentées.

⁴ 6 PS sur 7 de C1 et 4 PS sur 11 de C2 ont tenu leur JdB pendant 2 trimestres, les autres ont tenu leur JdB entre 3 et 5 mois. Certains ont arrêté pour cause de maladie, d'autres en raison d'une surcharge de travail.

3. Analyse des résultats et discussion

■ Analyse des émotions des PS dans les questionnaires

Un total de 619 citations d'émotions (ou états apparentés à des émotions selon les PS dans leurs réponses libres⁵) a été produit par la C1, parmi lesquelles on compte 35 émotions différentes – les 7 émotions proposées et 28 ajouts du choix des PS. 594 pour la C2, avec un éventail de 46 émotions, soit 39 ajouts.

Le tableau 2 ci-dessous donne uniquement un aperçu des 15 émotions les plus saillantes. Les pourcentages indiqués correspondent au nombre de citations sur le nombre d'occurrences total. On peut constater de très fortes similitudes entre les deux cohortes.

Tableau 2 - Les quinze émotions les plus citées par les PS de C1 et C2

Cohorte 1 (C1)			Cohorte 2 (C2)		
Classement des émotions par ordre décroissant	Nombre de citations /619	Pourcentage	Classement des émotions par ordre décroissant	Nombre de citations /594	Pourcentage
Joie	187	30 %	Joie	164	28 %
Colère	117	19 %	Colère	114	19 %
Peur	51	8 %	Tristesse	59	10 %
Tristesse	50	8 %	Culpabilité	46	8 %
Culpabilité	49	8 %	Surprise+	33	6 %
Surprise +	36	6 %	Peur	32	5 %
<u>Fatigue</u>	21	3 %	<u>Fatigue</u>	18	3 %
Honte	19	3 %	Honte	18	3 %
Surprise -	16	3 %	<u>Frustration</u>	11	2 %
Surprise neutre	15	2 %	<u>Satisfaction</u>	9	2 %
<u>Déception</u>	7	1 %	<u>Lassitude</u>	8	1 %
<u>Frustration</u>	7	1 %	<u>Découragement</u>	8	1 %
<u>Satisfaction</u>	6	1 %	Surprise-	8	1 %
<u>Agacement</u>	5	1 %	<u>Déception</u>	7	1 %
<u>Soulagement</u>	4	1 %	<u>Soulagement</u>	5	1 %

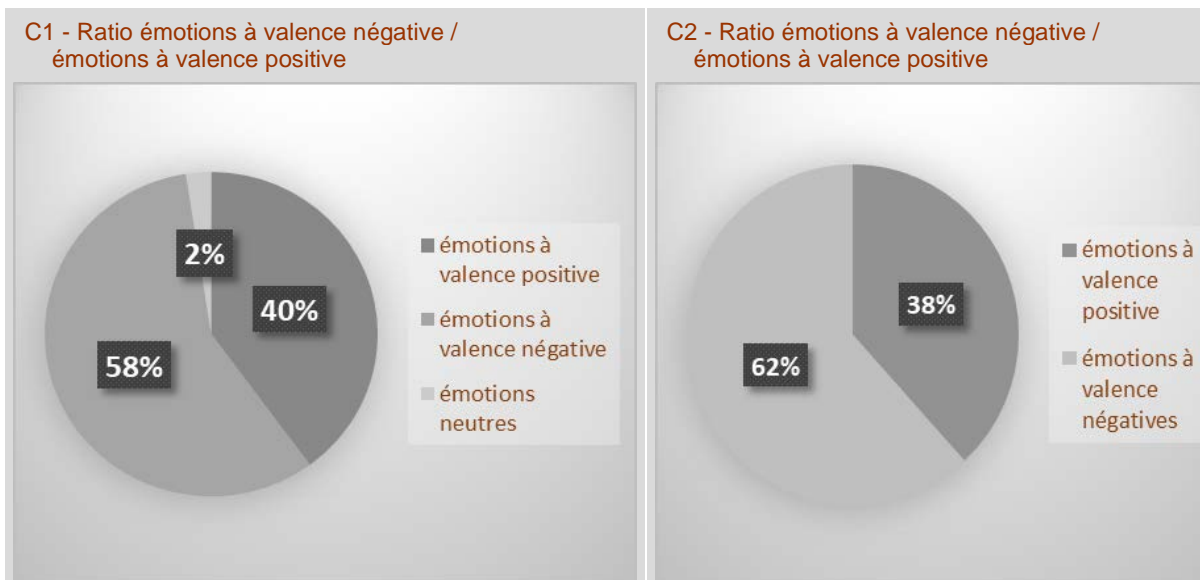
Si on analyse les émotions cochées par les répondants, ainsi que celles qu'ils ont ajoutées, on remarque que les PS ressentent majoritairement des émotions à valence négative dans le cadre de leur profession. Les deux cohortes présentent des résultats assez proches avec pour C1 58 % d'émotions à valence négative et 62 % pour C2, contre 40 % d'émotions à valence positive pour C1 et 38 % pour C2 (Ghiglione et al., 1998).

⁵ Les réponses libres sont soulignées dans le tableau 2.

Pour ne pas créer de biais lié à une interprétation subjective des données, le choix a été fait de laisser « fatigue » – état que de nombreux enseignants ont cité comme émotion – dans la liste (cf.1. Étape 1). Cependant, l'analyse des épisodes émotionnels associés à la fatigue montre que la tristesse ou différents niveaux d'intensité de colère sont des émotions résultant de cet état.

Tableau 3 - Comparaisons des quatre émotions à valences positive et négative les plus citées entre C1 et C2

Cohorte 1 (C1)			Cohorte 2 (C2)		
Classement des émotions à valence positive	Nombre de citations /247	Pourcentage	Classement des émotions à valence positive	Nombre de citations /225	Pourcentage
Joie	187	76 %	Joie	164	73 %
Surprise +	36	15 %	Surprise+	33	15 %
<u>Satisfaction</u>	6	2 %	<u>Satisfaction</u>	9	4 %
<u>Soulagement</u>	4	2 %	<u>Soulagement</u>	5	2 %
Classement des émotions à valence négative	Nombre de citations /357	Pourcentage	Classement des émotions à valence négative	Nombre de citations /369	Pourcentage
Colère	117	33 %	Colère	114	31 %
Peur	51	14 %	Tristesse	59	16 %
Tristesse	50	14 %	Culpabilité	46	12 %
Culpabilité	49	14 %	Peur	32	9 %



Les émotions à valence positive les plus mentionnées sont pour les deux cohortes la joie (C1 75 % des émotions à valence positive citées et C2 73 %), et la surprise positive (C1 & C2 15 %). Ils ressentent ces émotions quand ils considèrent avoir donné un bon cours ou quand ils ont partagé des moments de complicité avec leurs élèves. Les PS disent également être heureux car ils aiment enseigner, malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

Les émotions à valence négative les plus fréquentes sont la colère (C1 33 % ; C2 31 %), la tristesse (C1 14 % ; C2 16 %), la peur (C1 14 % ; C2 9 %) C2 et la culpabilité (C1 14 % ; C2 12 %). La colère est de loin l'émotion la plus exprimée. Elle est principalement déclenchée par les problèmes de gestion de classe qui représente le point noir de leur quotidien. Vient ensuite le manque de travail des élèves. La peur, la tristesse et la culpabilité apparaissent lorsque les PS estiment avoir donné un mauvais cours et doutent de leur capacité à enseigner.

Les résultats des questionnaires montrent que plus d'un PS sur deux partage ses émotions (C1 53 %, C2 52 %). Ils parlent principalement des épisodes émotionnels qu'ils ont vécus avec leurs collègues, parmi lesquels le tuteur est souvent le premier interlocuteur. Partager leurs émotions avec les collègues de leur établissement apporte aux PS réconfort et soulagement. Si partager n'apporte pas de solution aux problèmes (Rimé, 2005), on constate dans leurs réponses que cela favorise l'intégration à l'équipe enseignante et le sentiment d'appartenance à la communauté. Les PS partagent aussi bien les émotions à valence positive que celles à valence négative, leurs victoires mais aussi leurs défaites car ils sont conscients d'être des professeurs en construction. Ceci les amène à demander et accepter l'aide et les conseils de leurs pairs car le partage favorise l'échange.

■ **Analyse des journaux de bord avant expérimentation et constats**

L'analyse des JdB tenus par les 18 PS volontaires met en avant des résultats similaires à ceux obtenus avec le questionnaire. Cependant, la complémentarité de ces outils a aussi permis de déceler quelques points saillants parfois paradoxaux.

Tout d'abord, les résultats montrent des émotions très exacerbées, de forte intensité, avec des polarités opposées sur le modèle multidimensionnel de Plutchik – de forts pourcentages de joie mais aussi de colère exprimés par les mêmes personnes. Par ailleurs, on constate un paradoxe intéressant en comparant les réponses aux questionnaires et JdB de certains PS. En effet, plusieurs stagiaires présentent des ratios d'émotions à valence positive/négative en contradiction entre le questionnaire et leur JdB. C'est le cas notamment des PS Sofia et Nathalie⁶ dont l'analyse des questionnaires fait apparaître une très large proportion d'émotions à valence positive – principalement la joie – et dont les JdB mettent en avant une majorité d'émotions à valence négative, ou du PS Sofiane pour lequel la situation est inversée.

L'inconstance des émotions des PS et leur statut ni tout à fait enseignant, ni tout à fait étudiant, renforce l'hypothèse qu'ils traversent une crise identitaire à l'instar de celle des adolescents qui ne savent plus qui ils sont et qui expérimentent un tumulte émotionnel. Certains extraits de JdB soulignent l'inconfort des PS dans cette période transitoire et mettent en avant la recherche de repères identitaires.

Victor

« Je commence à trouver mon identité, sans hésiter quand on me demande ce que je fais dans la vie, je réponds 'professeur d'anglais' ». « J'ai l'impression d'avoir trouvé ma voie, je peux me justifier en tant qu'enseignant, j'ai l'impression de ne pas être accompli mais presque. Je fais partie de l'équipe. J'ai l'impression d'être enseignant en fait ». « J'ai l'impression de faire un tour de manège (pas dans la productivité mais dans les émotions) dans la mesure où j'ai confiance, à présent dans mes capacités à 'improviser' et ce, même si des réflexes sont en cours de développement ».

Victor se pose des questions sur son identité. Il commence à trouver des repères même s'il est par moment submergé par ses émotions.

Sofia

« C'est quelque chose d'assez stressant finalement car on sait que tout le monde (élèves, parents, collègues, proviseur...) va lire nos appréciations et se faire une idée du professeur

⁶ Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des PS.

qu'on est à partir de ça. » « J'ai continué la saisie des appréciations dans les bulletins. J'hésitais quelques fois dans la formulation de mes appréciations, et j'ai même sollicité ma sœur qui m'aidait à bien formuler mes phrases. » « Les conseils de classe ont débuté. C'est toujours un moment un peu particulier car en tant que jeune professeure stagiaire j'ai l'impression de ne pas être aussi qualifiée que mes collègues. » « Plus j'assiste aux conseils de classe et plus j'ose intervenir et je me sens à ma place. J'ai l'impression d'être une 'vraie prof' (plus légitime) et d'apporter ma pierre à l'édifice. » « J'ai le sentiment de faire entièrement partie du groupe et ça me donne confiance en moi. C'est important d'être perçue comme une collègue, avant d'être considérée comme la stagiaire ».

On voit ici Sofia passer de l'état d'étudiante qui manque de confiance en elle à celui d'enseignante. Les conseils de classe ont rempli une fonction initiatique et l'aide de la communauté enseignante lui a permis de se sentir désormais « légitime », « une vraie prof », « une collègue ».

Adrien

« Une partie de la semaine on doit parler en tant que professeur, en tant qu'adulte responsable, et à côté de ça, l'autre partie de la semaine on est encore élève, on est quand même infantilisé. C'est compliqué d'enfiler une casquette et l'autre ».

Adrien a analysé son problème identitaire.

Marie

« Comme c'est un élève qui est relativement calme et gentil, je me suis sentie mal par rapport à lui, malgré ses propos qui ont atteints ma personne, ça m'a fait mal au cœur. » « Ça fait mal au cœur, c'est difficile les heures de colle et d'appeler les parents, mais je pense que c'est nécessaire par moment. C'est quelque chose de difficile à faire, c'est éprouvant. C'est difficile aussi dans le sens où j'aime beaucoup qu'on m'apprécie. Je pense que je vais passer pour la méchante prof pendant un petit moment. »

Marie ne parvient pas encore à se positionner en tant que professeur adulte référent.

Anne

« Rendez-vous avec les inspecteurs. Malgré la bienveillance, je me sens jugée, toujours et encore. Cela m'épuise. Je n'en parle pas, qui peut comprendre ça ? »

Anne manque de confiance en elle. Elle ne partage pas ses émotions.

Élise

« En tant que professeur stagiaire, je suis censée dire aux élèves qu'ils feront mieux la prochaine fois. »

Élise ne parvient pas encore à entrer dans la posture enseignante.

■ Traces de construction identitaire dans les journaux de bord après expérimentation

De nouvelles données ont été récoltées dans les JdB après la tenue du module expérientiel. Elles ont permis de mesurer sa plus-value sur la gestion des émotions et la mise en place de gestes professionnels.

Victor

« Avant je criais trop, maintenant ça va mieux, je suis content ». « J'ai dû jouer la sévérité ». « C'était bon de partager avec les autres ».

Victor réussit maintenant à faire preuve de fermeté sans crier. Il sait endosser le rôle d'enseignant.

Sofia

*« Je sens que je suis de plus en plus en confiance dans mon rôle d'enseignante. »
« J'essaie réellement de faire la distinction entre moi "prof" et moi "individu" comme si j'endossais un rôle au théâtre, sans craindre d'être ridicule, ne prenant pas les choses personnellement ». « Quand on partage, on ne se sent pas seul ». « On progresse en écoutant les autres nous conseiller ».*

Sofia parvient à rentrer dans son « rôle » d'enseignante. Elle souligne l'importance du partage des émotions.

Marie

« J'ai peut-être crié une fois aujourd'hui mais ce n'est rien comparé à avant. Maintenant je lève la voix et comme on l'a vu dans le module, je vais dans les graves et je trouve que ça marche beaucoup mieux qu'avant donc ça fait plaisir ». « Il faut se remettre dans le mode professeur ». « Je me suis sentie dans mon rôle ». « J'ai aimé la bienveillance du groupe ».

Des gestes professionnels se mettent en place : elle module sa voix et se positionne plus en référent par le biais de la voix grave. Elle met en avant l'importance du partage des émotions.

Anne

« Nous avons pu tous partager nos pratiques, craintes et souhaits du quotidien ». « C'était bien de réfléchir tous ensemble, sans être jugés ».

L'importance du partage et de la bienveillance du groupe sont mises en avant.

Charlotte

« J'ai discuté avec des collègues, on partageait un peu tous cette même impression, ça m'a rassurée de voir que je n'étais pas la seule. » « Je ressens plus de sérénité face au chemin qui me reste à parcourir. » « Les échanges ont permis de confronter nos points de vue et de se compléter. En tant que professeur-stagiaire, nouvelle dans le métier, je trouve que cet échange est essentiel pour progresser ». « Ça m'a permis de bien revenir sur la prise de recul nécessaire dans ce métier pour "survivre émotionnellement" mais également progresser dans sa pratique ».

On voit ici l'importance du partage sur le sentiment d'unité et sa qualité réconfortante. La réflexivité se met en place.

Élise

*« Je regarde maintenant tous les élèves, j'ai un regard périphérique. » « J'ai compris que j'étais trop sévère dans mon personnage. Il faut que je souris plus et que je montre plus d'enthousiasme. » « Je n'aime pourtant pas être filmée, mais ça m'a apporté beaucoup. »
« Je leur ai fait faire de la relaxation pour se calmer et aussi me calmer. Le module m'a permis de gérer cette situation ». « J'ai acheté une tablette pour me filmer comme dans le module et voir par moi-même comment j'évolue ».*

Élise a tiré profit du module pour améliorer sa présence auprès des élèves. Elle parvient à mieux gérer ses émotions. Le module lui a permis de renforcer sa réflexivité.

L'analyse des JdB dans les semaines suivant l'expérimentation montre une évolution positive chez plusieurs PS. Quatre points peuvent être mis en avant dans cette analyse : l'évolution de leurs émotions (Plutchik, 1980), l'importance de leur partage (Rimé, 2005), l'évolution de leur identité professionnelle (Dubar, 1996 ; Rinaudo, 2004) ainsi que la mise en place de leur réflexi-

tivité (Schön, 1983, 1987). Tout d'abord, les PS semblent mieux gérer leurs émotions et n'hésitent pas à les mettre en scène lorsque cela s'avère nécessaire, à l'instar d'Élise qui ne ressent pas naturellement d'enthousiasme en classe mais souhaite en montrer à ses élèves. La progression de leurs gestes professionnels grâce à la prise de conscience de leur corps et de leur voix professionnels transparait également. Le corps et la voix deviennent outils au profit du cours. L'importance du partage des émotions est mise en avant comme source de soutien et de réconfort de se sentir appartenir à un groupe. La bienveillance ou la sollicitude (Prairat, 2014) du groupe et son empathie (Rimé, 2005) lors des temps de partage sont citées comme précieuses et essentielles à la progression de chacun. Pour finir, le renforcement ou la mise en place d'une posture de praticien réflexif (Schön, 1983, 1987) est souligné. Ils ont apprécié réfléchir collectivement autour d'études de cas présentées par leurs pairs et se sentent à même de se lancer dans cette réflexion par eux-mêmes. Les PS, à l'instar de Charlotte et Élise, sont conscients de leur nouvelle qualité réflexive et se lancent dans l'analyse de leurs pratiques de classe. Ils se montrent optimistes car ils ont compris l'origine de certaines difficultés et échafaudent des plans pour les surmonter. Ils se projettent dans une dynamique de progression, le processus de métamorphose est enclenché.

Les différentes modalités du dispositif expérientiel basé sur l'expression et la prise en compte des émotions leur ont permis d'apprendre à vivre leurs émotions comme des atouts, et non plus comme des entraves à la mise en place de leurs gestes professionnels. En effet, leurs émotions sont maintenant davantage maîtrisées car les PS ont perçu l'intérêt de les filtrer, voire de les mettre en scène lorsqu'ils en ressentent la nécessité. Si la joie et la colère restent leurs émotions les plus saillantes, des émotions de moindre intensité – et donc moins exacerbées – font parallèlement leur apparition, signes d'un apaisement du tumulte émotionnel et d'une amélioration de leur bien-être quotidien au travail. Travailler sur eux-mêmes les a également conduits à développer leur posture réflexive. Ceci a contribué à enclencher la construction de leur identité professionnelle en leur permettant de prendre conscience de leur passage de la posture d'étudiant à celle d'enseignant.

Conclusion

L'analyse post-expérimentation des journaux de bord laisse entrevoir qu'il est possible d'enclencher le processus de construction identitaire des PS en les accompagnant dans cette métamorphose par le biais de diverses modalités mobilisant les émotions.

La plus-value du dispositif expérientiel mené a mis en avant l'importance du partage social des émotions et de l'écoute empathique pour le bien-être et la progression professionnelle des PS. Le lien entre émotions et cognition étant établi, l'institution reconnaît aujourd'hui la part importante des émotions dans l'apprentissage des élèves. Si les émotions des enseignants et notamment celles des débutants intéressent la recherche, les textes institutionnels régissant la formation initiale et continue y font encore trop peu référence. Par ailleurs, les maquettes chargées des étudiants stagiaires continuent à privilégier les apports théoriques et didactiques – certes précieux dans la formation des enseignants novices – et à ne pas suffisamment tenir compte de la dimension relationnelle-émotionnelle pourtant indissociable du volet professionnel.

Placer les émotions et l'empathie au cœur de la formation initiale permettrait d'accéder plus facilement à la réflexivité et à la métamorphose des enseignants débutants.

Références

- BELZUNG Claire (2007), *Biologie des émotions*, Paris, de Boeck.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine & NADOT Suzanne (2000), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- BOAL Augusto (1996), *Le théâtre de l'opprimé*, Paris, La découverte.

- CANNON Walter (1929), *Bodily changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*, New York, Appleton.
- CLOT Yves (1995), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- COSNIER Jacques (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, RETZ.
- DUBAR Claude (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- EKMAN Paul (1992), « Are there basic emotions? », *Psychological Review*, n° 99, p. 550-553.
- ETIENNE Richard & FUMAT Yveline (2014), *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Louvain-la-Neuve, de Boeck.
- FREUD Sigmund & BREUER Josef (1956), *Étude sur l'hystérie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GHIGLIONE Rodolphe et al. (1998), *Le logiciel Tropes. L'analyse automatique des contenus*, Paris, Dunod.
- GONNIN-BOLO Annette (2002), « Entretien d'A. Gonnin-Bolo avec C. Dubar », *Recherche & Formation*, n° 41, p. 131-138.
- IZARD Carol (1977), *Human Emotions*, New York, Plenum Press.
- JACQUET-FRANCILLON François (1997), « Entretien de Mireille Cifali », *Recherche & Formation*, n° 251, p. 69-83.
- JAMES William (1884), « What is an emotion? », *Mind*, vol. 9, n° 34, p. 188-205.
- JOURDAN Isabelle (2014), « Corps en scène et voix de l'affect », dans Marion Tellier & Lucile Cadet (éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues, p. 231-241.
- LANGE Carl G. (1885), « The mechanism of the emotions », *The classical psychologists*, p. 672-684.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire & TARDIEU Claire (2018), « Teachers' Emotions and Professional Identity development: Implications for Second Language Teacher Education », dans Juan de Dios Martinez Agudo, *Emotions in Second Language Teaching*, Springer, Cham. p. 425-443.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire (2018), « Émotions et construction de l'identité professionnelle des professeurs stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil », dans Françoise Berdal-Masuy (éd.), *Emotissage, Les émotions dans l'apprentissage des langues*, Louvain, PUL, p. 163-174.
- LEMARCHAND-CHAUVIN Marie-Claire (2017), « Du novice à l'expert : représentations identitaires », *Études en Didactique des Langues*, vol. 29, p. 99-115.
- MACAIRE, Dominique (2010), « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche », *Les Après-midi de LAIRDIL*, n° 17, p. 21-32.
- MALIFAUD Marianne (2010), « Le corps et la voix de l'enseignant », UPEC-IUFM, Ressource vidéo, En ligne <http://ressources.creteil.iufm.fr>
- NIAS Jennifer (1996), « Thinking about feeling: the emotions in teaching », *Cambridge Journal of Education*, n° 26, p. 293-306.
- OSBORN Mike (1996), « Book reviews: the highs and lows of teaching: 60 years of research revisited », *Cambridge Journal of Education*, n° 26, p. 455-461.
- PIOLAT Annie & BANNOUR Rachid (2009), « EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif », *L'Année psychologique*, n° 109, p. 655-98.
- PLUTCHIK Robert (1991), *The Emotions. Facts, Theories and a new Model*, Lanham, University Press of America.
- PLUTCHIK Robert (1980), *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*, Harper, New York.

PRAIRAT Eirick (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy-Editions Universitaires de Lorraine.

PUJADE-RENAUD Claude (1984), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF éditeur.

RIMÉ Bernard (2005), *Le partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France.

RINAUDO Jean-Luc (2004), « Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants », *Recherche & Formation*, vol. 47, n° 1, p. 141-153.

ROELENS Camille (2017), « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.

SCHERER Klaus R. (2005), « What are emotions? And how can they be measured? », *Social science information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729.

SCHÖN Donald A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

SCHÖN Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.

TELLIER Marion & CADET Lucile (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Paris, Éditions Maison des Langues.

ZEMBYLAS Michalinos (2003), « Emotions and teacher identity: A poststructural perspective », *Teachers and Teaching*, vol. 9, n° 3, p. 213-238.