



HAL
open science

Affects et émotions en entretien de tutorat des enseignants en formation

Solange Ciavaldini-Cartaut

► **To cite this version:**

Solange Ciavaldini-Cartaut. Affects et émotions en entretien de tutorat des enseignants en formation. Recherche et formation, 2020, 95, pp.75-88. 10.4000/rechercheformation.7219 . hal-03651629

HAL Id: hal-03651629

<https://hal.science/hal-03651629v1>

Submitted on 22 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Affects et émotions en entretien de tutorat des enseignants en formation

Affects and emotions in mentoring interviews for trainee teachers

Solange Ciavaldini-Cartaut



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/7219>

DOI : [10.4000/rechercheformation.7219](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7219)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2020

Pagination : 75-88

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Solange Ciavaldini-Cartaut, « Affects et émotions en entretien de tutorat des enseignants en formation », *Recherche et formation* [En ligne], 95 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2026, consulté le 24 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/7219> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7219>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Affects et émotions en entretien de tutorat des enseignants en formation

Solange Ciavaldini-Cartaut

Université Côte d'Azur – INSPÉ de l'académie de Nice

RÉSUMÉ : La place des émotions dans le développement de l'activité des enseignants en difficulté au cours de leur formation professionnelle initiale en master MEEF est rarement abordée en situation de tutorat. Cette contribution s'intéresse aux conditions d'une prise en compte constructive des affects et des émotions en situation d'entretien de conseil pédagogique. Elle repose sur une illustration clinique en éducation physique et sportive. L'analyse de données est issue d'une observation située et d'une approche « orientée activité » de l'expérience émotionnelle vécue de l'enseignement. Les résultats aboutissent à des questions adressées à la formation des futurs étudiants en difficulté ou insatisfaits face aux urgences de la classe et à propos desquels les tuteurs peinent à conseiller.

MOTS-CLÉS : enseignant stagiaire, tutorat, expérience professionnelle, développement des capacités professionnelles

1. La place des émotions dans l'entretien de tutorat ou de conseil pédagogique

En formation professionnelle initiale, les enseignants novices (EN dans le reste du texte) doivent se mesurer aux épreuves d'un concours de recrutement, puis à un exercice du métier qui n'est pas réductible aux prescriptions. Ils se soumettent alors à l'épreuve du travail réel sans vraiment y être préparés, d'où l'importance d'un accompagnement professionnel adapté. Ils y affrontent des situations d'enseignement complexes, parfois avec un public difficile où se jouent aussi des conflits de logique entre la formation universitaire et la formation de terrain, entre les missions confiées et les moyens alloués concrètement pour y parvenir. Ils y mettent à l'épreuve leurs connaissances (sujet épistémique), leurs capacités à agir (sujet capable en fonction de potentialités) et y assument ou non d'être un professionnel (sujet responsable). Toutefois, lorsqu'ils manquent de ressources, ils sont affectés par les faux-pas du développement de leur activité s'ils ne parviennent pas à y faire leurs preuves. Leur santé au travail est alors mise à mal et le tutorat rencontre des limites à y répondre.

Cette contribution se propose d'interroger les rapports entre affects, émotions, cognition et action chez les EN qui sont en grande difficulté pendant leur seconde année de master MEEF. L'entretien de tutorat ou de conseil pédagogique peut offrir l'occasion de travailler ces

rapports qui ne vont pas de soi, ni pour les formés, ni pour les formateurs. L'importance de la place de ces entretiens dans l'accompagnement professionnel n'est plus à démontrer (Chaliès *et al.*, 2009 ; Popescu-Mitroi et Mazilescu, 2014 ; Martineau *et al.*, 2008). Néanmoins, un décalage est susceptible d'exister entre la posture adoptée lors des interactions de conseil pédagogique et les représentations que s'en font *a posteriori* les tuteurs ou les formateurs. Ces derniers, tout en voulant aider et conseiller, ne parviennent pas toujours à soutenir la réflexivité des EN d'une part ni à être un levier du changement de leur pratique d'autre part. En effet, cela nécessite des tuteurs (TU dans le reste du texte) ou des formateurs qu'ils arrivent à concilier la gestion des émotions des EN et la problématisation des situations critiques vécues par ces derniers (au regard des problèmes éducatifs et scolaires qui les composent) « à chaud » lors d'un entretien faisant suite à une observation de classe. Faute d'y parvenir, les TU ou les formateurs n'adoptent que difficilement la posture d'un « ami critique » permettant aux EN d'acquérir ressources et connaissances leur permettant de s'engager dans des actions alternatives à leurs choix initiaux. Fortes de ces constats, quelques études ne manquent pas de souligner la plus-value d'un usage d'observables recueillis au cours des leçons (enregistrements audio-vidéo, photographies ou productions d'élèves) pour soutenir une analyse objective et distanciée des faits survenus en classe pendant l'entretien de conseil pédagogique. Ces études s'inscrivent en vidéoformation ou dans une approche culturaliste de l'analyse de l'activité (Ciavaldini-Cartaut, 2018 ; Flandin *et al.*, 2015 ; Gaudin et Chaliès, 2012 ; Moussay *et al.*, 2018). L'analyse de traces objectives de l'activité collective en classe permet, en effet, de limiter les phases d'incompréhension entre TU et EN lorsque les événements les plus pénibles survenus en classe suscitent de fortes émotions (stupeur, colère, déni, par exemple) qui empêchent de signifier autrement cette expérience vécue pour la dépasser (Ciavaldini-Cartaut, 2015).

Cette contribution théorique s'appuie sur une illustration clinique par la mobilisation du cas d'un enseignant novice en master MEEF Éducation physique et sportive exerçant en collège. Elle s'intéresse à la prise en compte des émotions en entretien de tutorat ou de conseil pédagogique et se propose d'examiner son opérationnalisation (mise en œuvre et efficience) dans le cadre d'une approche « orientée activité » de cette situation de formation. Sa visée compréhensive de l'expérience émotionnelle vécue par cet EN permet de questionner les conditions propices à en faire un instrument au service du développement de l'activité d'enseignement confrontée à différentes urgences : autorité sans autoritarisme, pratique sécurisée des élèves sur les installations sportives, qualité de la motricité et des apprentissages.

2. Activité, expérience émotionnelle vécue et puissance d'agir selon Vygotski et Spinoza

Notre premier postulat se réfère à l'expérience vécue qui, lorsqu'elle est mise en mots par le sujet contribue à la construction des significations sur les actions réalisées et/ou à réaliser. Dans ce cas, l'idée féconde empruntée à Vygotski (1931/1998) est de considérer que l'expression de l'expérience inclue les significations que le sujet attribue à son activité et que lorsqu'elle est adressée verbalement à d'autres destinataires (par exemple le TU ou d'autres formateurs) elle devient un moyen de restructuration de la pensée et de réorganisation de ces significations. Autrement dit, l'objectivation de l'expérience vécue en change le statut dans l'activité du sujet. Dans le cadre de cet article, ce postulat permet de concevoir les situations d'entretien de conseil pédagogique comme propices à la mise en mots de l'activité mobilisée en classe avec sa part de conflits de logique, de préoccupations, de difficultés parfois chargées d'émotions. Toutefois, la condition est que TU et/ou formateur universitaire puissent en faire un instrument au bénéfice de la vie psychique des enseignants novices.

Comme le soulignait Vygotski (1934/1997) dans son ouvrage *Pensée et langage* :

Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même [...] a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique. (p.61)

La place des affects et des émotions dans l'œuvre de Vygotski s'inscrit dans des emprunts à la philosophie de Spinoza (Jaquet, 2004 ; Spinoza, 1677/2010). Pour ce dernier, bien que composée de plusieurs états, la raison est intrinsèquement liée aux émotions. Soutenant la nécessité pour le sujet de diriger ses affects afin d'augmenter sa puissance d'agir sur lui-même et sur le monde, ce postulat initialement spinozien permet à Vygotski (1934/1997) d'établir une corrélation entre la capacité du sujet à être affecté et la contribution de la prise de conscience au développement de son activité (Derry, 2004). En revanche, l'auteur (1931/1998) refuse d'établir une hiérarchie entre « émotions supérieures ou inférieures » et défend la nécessité de les mobiliser pour analyser, comprendre et orienter les actions humaines. Autrement dit, notre second postulat théorique est que le sujet devenu capable d'être affecté peut réguler son activité grâce à la « mobilité » fonctionnelle des affects (*ibid.*). C'est ce que Vygotski qualifie de changement de place des affects au sein du système fonctionnel de l'activité du sujet (voir la figure 1). La prise de conscience permise grâce à la cognition est une étape nécessaire au passage des affects « négatifs ou passifs » en affects « actifs ou vivants ». Yves Clot évoque à ce propos « un cercle psychologique vertueux » qui peut être engagé entre émotion et cognition (2003, p.32). Lorsque le changement de place des affects est empêché, sans pour autant être abolies, les expériences émotionnelles dépourvues de significations (dans la partie gauche de la figure 1) suscitent des états physiologiques ne permettant pas au sujet de transformer son activité. Ces états ne permettent

pas au sujet d'être en capacité d'agir, car il est alors replié sur des pulsions défensives qui «obstruent les passages de la pensée à l'action et inversement» (Clot, 2008, p. 35).

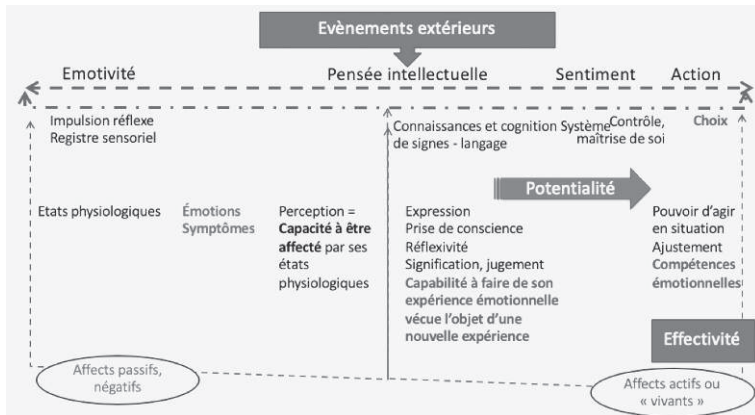


Figure 1 : Changement de place des affects au sein du système fonctionnel de l'activité d'après Ciavaldini-Cartaut *et al.* (2016) à propos de Vygotski (1931/1998)

Notre troisième postulat relève du rapport entre le pouvoir d'être affecté et la puissance d'agir du sujet dans une approche « orientée activité ». Au sens de Spinoza, le développement de la puissance d'agir (*potentia*) n'est possible que grâce à un autre développement : celui du pouvoir d'être affecté (*potestas*). La puissance d'agir relève de la proportion d'affects actifs qui entrent dans la réalisation de l'activité du sujet. Quand l'on cherche à inverser l'expression « pouvoir d'agir » au sens de « *potentia* » ce n'est pas « l'impouvoir d'agir » (ne pas être capable d'agir) que nous retenons, mais « l'impuissance d'agir » (Brun, 2017). Rapporté aux situations d'entretien de conseil pédagogique nous considérons que certains EN en difficulté sont dans le registre de l'émotivité sans être en capacité d'en faire quelque chose (affects négatifs ou passifs). Un cercle vertueux entre affects et cognition peut être opéré lors des interactions avec le TU ou d'autres formateurs. Toutefois, les conditions d'opérationnalisation de ce cercle vertueux nous conduisent à formuler deux hypothèses. Tout d'abord, en mobilisant l'expérience vécue en classe avec les élèves, parfois pénible ou difficile, les TU ou les formateurs peuvent faire vivre aux enseignants novices une « dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction » pour reprendre cette expression de Vygotski. Elle est suscitée par la mise en mots de l'expérience vécue en classe resignifiée grâce aux conseils pédagogiques qui leur sont adressés. Toutefois, et c'est notre seconde hypothèse, « ce difficile à dire » n'est dépassé que grâce à des médiations mobilisées lors de phases structurales de l'entretien de conseil pédagogique permettant de rendre les EN capables d'être affectés (Ciavaldini-Cartaut, 2015, 2018) autrement dit capables d'opérer de nouveaux choix d'action (voir la figure 1) : être dans l'effectivité d'agir autrement avec leurs élèves avec moins d'insatisfaction professionnelle (sujet capable et responsable).

3. Démarche méthodologique

Cette étude qualitative a été menée au sein d'un programme de recherche en éducation et formation des adultes.

3.1. Aménagement des entretiens de conseil pédagogique lors des visites de classe d'enseignants novices en difficulté et instruments de collecte des données

En seconde année du diplôme de master MEEF, deux visites de classe suivies d'un entretien de tutorat ou de conseil pédagogique complètent l'accompagnement régulier du TU en établissement scolaire. Un formateur universitaire (FU) s'associe à ce dernier pour effectuer une observation conjointe puis un entretien «à trois» : il s'agit du dispositif de tutorat mixte mis en œuvre dans un ESPÉ du sud de la France. La littérature internationale associe ce dispositif à la supervision de stage (Ciavaldini-Cartaut, 2018). L'aménagement que nous évoquons dans le cadre de cet article s'adresse aux EN en difficulté et s'appuie sur des traces de l'activité collective (enseignant-élèves) recueillies conjointement par le TU et le FU pour en faire usage ultérieurement (photographies, extraits vidéo). Six EN ont bénéficié d'un tel aménagement les invitant à associer ces traces à des moments d'activité perçus comme confortables ou efficaces vs inconfortables ou inefficaces. La photographie est un moyen d'accéder à ces moments et d'organiser les contenus abordés lors de l'entretien en tenant compte des besoins de l'EN et de ses préoccupations. Les extraits vidéo de courte durée (entre trente secondes et deux minutes) permettent de revenir (plusieurs fois, voire image par image ou au ralenti) sur des moments perçus comme «remarquables» à des fins d'analyse collective (Gaudin et Chaliès, 2012).

Pour chaque EN, les entretiens ont été filmés et retranscrits verbatim. Puis, quelques semaines après, ce sont des autoconfrontations vidéo simples qui ont été menées avec le chercheur (CH) afin d'évaluer la contribution de cet aménagement à la resignification de leur expérience émotionnelle et au développement de leur puissance d'agir. Ce décalage dans le temps n'est pas un problème, car l'activité du sujet lors de l'autoconfrontation n'est ni celle initialement mobilisée en classe ni celle relative à l'entretien avec les formateurs. Cette nouvelle situation le place «une tête au-dessus de lui-même» grâce au changement de destinataire (activité dirigée) et le «redoublement» de l'expérience offre une nouvelle occasion de mettre en mots de ce qui n'avait pas été dit (ou n'avait pas pu être dit jusqu'alors, Bonnemain, 2019).

3.2. Traitement des données

La catégorisation des données s'appuie sur les indices émotionnels de réalisation de l'affect au cours des interactions entre l'EN, les formateurs et le chercheur. Bonnemain (2019, p.21) propose un repérage des mouvements affectifs à partir de trois modalités accessibles à l'aide des enregistrements vidéo des situations d'entretien et d'autoconfrontation. C'est à partir de ces modalités et du codage des interactions que nous proposons le tableau 1 :

- Les modalités vocales de réalisation de l'affect : modulations de rythme (silence, variations intonatives de types accentuations, allongements sonores, les rires);
- Les modalités gestuelles de réalisation de l'affect : gestes coverbaux qui « véhiculent la composante affectivo-émotionnelle de l'énoncé » qui caractérise un inconfort et constitue le signe d'une désorganisation de l'activité; les variations de postures qui marquent une rupture ou un repli sur soi;
- Les modalités langagières de réalisation de l'affect : modulations du rapport entre le locuteur et son propre discours, discontinuités discursives qui signalent des décrochages dans le fil du discours, les répétitions.

Émotions mises en mots	Source des émotions		Vécu du moment de la leçon	
	L'activité des élèves	Phase de l'activité d'enseignement	Inconfortable-inefficace Affects passifs/négatifs	Confortable-efficace Affects actifs/positifs
Gain de confiance	Application de la routine	Prise en main de la classe		X
Contrôle	En activité	Transport		X
Malaise et difficulté	Refus de faire	Mise en situation pendant les ateliers	X	
Incompréhension	Agitation	Échauffement	X	
Perte de confiance en soi et agressivité	Défi	Gestion des ateliers	X	
			X	

Tableau 1 : Catégorisation des émotions perçues par l'EN suite à son positionnement médiatisé par des photographies et/ou des extraits vidéo de l'activité collective de classe

La colonne « source des émotions » renvoie à celles associées tantôt aux phases de l'activité d'enseignement tantôt à l'activité des élèves telles qu'exprimées par l'EN lors de l'entretien de tutorat. La colonne « vécu confortable ou inconfortable » renvoie à la signification attribuée par l'EN à sa perception initiale associée par le chercheur au cycle des affects dans l'activité tel qu'illustré en figure 1.

4. Résultats

4.1. Apprendre à faire de son expérience émotionnelle vécue une ressource pour développer son activité

Lors de l'entretien de tutorat post-observation de la classe, le formateur universitaire (FU) et le tuteur (TU) demandent à l'EN de choisir des photographies ou des extraits vidéo enregistrés à l'aide d'une tablette numérique et de les associer à des moments de confort-efficacité ou d'inconfort-inefficacité (Ciavaldini-Cartaut, 2018). Les difficultés professionnelles rencontrées par l'EN apparaissent en lien avec la gestion de la classe et renvoient plutôt à des «affects passifs négatifs» (voir le tableau 1).

EN : alors quand j'ai été relativement en confiance c'était lors de la prise en main, le transport et l'accès aux installations sportives [...]. Euh... toute la routine de transport qui a été relativement intégrée par les élèves. Pour moi, c'est un moment où j'ai le contrôle. Il y a le début de la situation avec les ateliers parce que les élèves avaient routinisé le fonctionnement et se mettaient en activité. Je passais [...] moins de temps [...] à expliquer les choses et à perdre leur attention [...]. Voilà, c'est pour cela qu'à ces deux moments je me suis senti en confiance [...]. Après les moments où je me suis senti moins à l'aise, c'est l'échauffement. Euh..., j'ai vraiment eu du mal, je me suis senti mal à l'aise parce que pour moi cela devait fonctionner tout seul et ça n'a pas été du tout le cas [...] ensuite il y a eu la fin de la situation en ateliers où l'agitation générale a commencé à m'échapper. Après la fin de la situation de saut où clairement j'ai loupé quelque chose [...], ils n'ont pas compris ou pas voulu faire [...]. Voilà, ce sont les moments où je me suis senti le moins en confiance.

La mise en mots de l'expérience émotionnelle vécue par l'EN rendue possible par l'aménagement de la situation d'entretien lui offre l'occasion d'objectiver sa perception de phases de l'activité d'enseignement qui «lui échappe» et «où il a loupé quelque chose». La mise au travail rapide des élèves et le contrôle du groupe classe par l'instauration de routines dans le transport depuis le collège jusqu'aux installations sportives lui procurent du confort et renvoient à des «affects positifs», mais minoritaires (voir le tableau 1). En revanche, l'apparition de comportements agités pendant les situations d'apprentissage est source de malaise. À ce propos, l'EN se pose comme sujet («j'ai vraiment eu du mal»), mais pas totalement responsable des dysfonctionnements («ils n'ont pas compris ou pas voulu faire»). Il n'est pas dans le déni, mais l'attribution externe de ses difficultés rend compte de son incapacité, à ce moment de l'entretien, de se distancier de son expérience émotionnelle initiale. Les deux formateurs invitent alors ce dernier à réfléchir aux problèmes qu'il vient d'évoquer et le questionnent afin d'accéder au sens qu'il confère à la situation. Ils s'efforcent de cibler l'objet de leur conseil sur les événements qui sont significatifs pour lui. Ils vont adopter une autre posture.

FU : sur ces trois moments est-ce que tu as des pistes explicatives, des raisons, pour lesquelles tu t'es senti mal à l'aise? [...]

EN : [...] ma préoccupation c'est dans l'attitude des élèves, pour les cadrer [...] pour qu'ils aient un vrai rôle d'élève, tous et pas seulement ceux qui ont envie de pratiquer. [...] Avec cette classe, j'ai du mal avec le cadrage et donc je pense qu'il faut que je reste sur des routines en ateliers [...]. Les objectifs moteurs en lien avec le multibond je pense que je ne les ai pas atteints parce qu'ils n'ont pas pris correctement leur performance, ils n'ont pas reporté leur score.

TU : qu'est-ce qui te permet de dire que ça n'a pas fonctionné?

EN : j'ai des élèves qui font n'importe quoi, d'autres attendaient en faisant les guignols donc voilà ce n'est pas automatique sauf pour des élèves faciles, mais ce n'est pas la majorité [...] moi ma préoccupation c'était clairement de les mettre en activité et de ne pas perdre le contrôle.

La préoccupation de l'EN est de les mettre rapidement en activité pour « ne pas perdre le contrôle ». De son point de vue cela « n'a pas fonctionné » parce les élèves se sont désengagés des tâches proposées. Il porte un jugement négatif sur les plus agités qu'il qualifie de « guignols » en formalisant ses attentes vis-à-vis d'un « vrai rôle d'élèves ». Il se limite à un discours de la plainte (émotions) sans y associer l'inefficacité de l'organisation de leur prise de performance motrice qui lui est échue. À ce moment de l'entretien, il appartient aux formateurs de lui permettre d'opérer des liens entre sa posture, ses choix pédagogiques et l'inefficacité de la situation d'enseignement mise en œuvre (cognition). Ils doivent agir sur le système fonctionnel de l'affectivité de l'EN (voir la figure 1). L'enjeu pour eux est d'engager le processus de prise de conscience à propos d'une confusion existante dans l'objet de son activité et des conséquences que cela a en termes de demande d'aide.

EN : les fois dernières, je sortais de cours en étant exténué [...].

FU : pourquoi tu ne nous as pas informés [...] moi ou d'autres collègues dans la formation?

EN : pour moi ce n'était pas dangereux.

FU : pour les élèves c'est la priorité, mais pour toi aussi ta santé et le fait de t'accompagner à rentrer dans le métier, à vivre bien le métier.

EN : oui et bien je me suis dit que [...] je devais essayer de surmonter mes problèmes moi-même.

FU : là, il faut absolument qu'on soit clair là-dessus. Il faut que tu t'inscrives dans une demande d'aide alors on avance en contractualisant [...] collectivement [...] soyons lucides tu es en difficulté.

EN : oui c'est sûr.

FU : tu es [...] en train de perdre pied par rapport à ce que tu avais stabilisé avec des classes auparavant. Là, c'est très inquiétant. Ça veut dire qu'il faut qu'on trouve des solutions ensemble rapidement. L'année dernière tu étais d'emblée sur une préoccupation qui renvoyait aux contenus, aux apprentissages. [...] Sur les contenus, il y a des moments où tu aurais pu y être aujourd'hui, mais ça n'a pas été le cas non plus.

Malgré son niveau d'épuisement (« je sortais de cours en étant exténué »), l'EN ne perçoit

pas l'atteinte de «son rapport au métier» qualifié «d'inquiétant» par le FU. On peut alors parler de «passion triste» au sens spinozien dans la mesure où l'EN subit son état affectif qui l'isole au plan professionnel dans une impuissance à ré-agir. Empêchées sans pour autant être abolies, ses expériences émotionnelles dépourvues de significations ne permettent pas le développement de son activité. Le FU explicite les attentes institutionnelles : faire apprendre, faire progresser les élèves. Il ne conseille plus, il forme. Il précise la nécessité d'accepter l'aide collective. L'enjeu est de permettre à l'EN de prendre conscience des conséquences d'une posture professionnelle inappropriée. Les concepts «d'autoritarisme, de faute, d'usure et de plaisir» seront mobilisés pour déconstruire la signification initialement attribuée au comportement des élèves et requalifier le registre émotionnel normalement associé à l'activité collective de classe.

EN : [...] je les connais et je sais comment ils sont.

FU : comment ils sont ?

EN : perturbateurs.

FU : moi je n'ai pas vu une classe extrêmement difficile, j'ai vu un prof qui mettait ses élèves en difficulté de par le fait de la relation pédagogique qu'il instaurait avec eux. Comment tu la qualifierais ta relation avec les élèves ? Regarde la photographie sur la tablette (zoom et gros plans).

EN : oui et bien avec ceux-là euh [...] je dirais que je suis maintenant trop autoritaire.

FU : c'est même de l'autoritarisme, c'est du «militaire». Face à un prof comme cela, qui fait usage de son autorité sans en justifier les choix, les raisons et de manière continue, l'élève n'a pas trop envie de s'investir. [...] Ils sont dans le rapport de force et c'est à coup de sanctions, de punitions que la leçon se déroule. Et donc tu prends du plaisir ?

EN : euh non.

FU : et eux ils prennent du plaisir ?

EN : non.

FU : c'est [...] pendant les situations d'apprentissage que tu devrais prendre du plaisir à enseigner, à voir les élèves progresser, s'impliquer [...]. C'est un problème de posture qui fait que tu es dans l'impasse. Et là tu vas t'user [tu] accélères les sanctions et c'est sans fin.

EN : ça me permet de reprendre le contrôle et si ça m'use ça ne me dérange pas.

TU : est-ce que tu as ressenti que tu étais agressif avec les élèves qui ne l'avaient pas forcément été envers toi ?

EN : euh oui et bien [...]. Oui, oui.

FU : j'ai l'impression que tu as des représentations fausses sur tes élèves, décalées par rapport à la réalité, comme s'ils étaient là pour te défier.

EN : eh oui sur l'échauffement c'est clair pour moi, enfin la routine ils la connaissent.

FU : mais est-ce que la connaître, ça suffit pour la réaliser ? Est-ce qu'il ne faut pas autre chose en plus ? [...] Alors c'est de leur faute ?

Dans cette phase de l'entretien, le FU bouscule l'EN en évoquant son registre «autoritaire» requalifié par la suite «d'autoritarisme» compte tenu de la piètre qualité de la

relation pédagogique avec ses élèves. Malgré l'évocation des concepts « d'agressivité » et de « faute » à ce moment de l'entretien, l'EN n'est pas encore capable d'être affecté. Il demeure sur la défensive : ses élèves le défient. Les formateurs parviennent-ils pour autant à lui faire vivre une « dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction » pour reprendre l'expression de Vygotski ?

Lors de l'entretien d'autoconfrontation vidéo simple, l'EN rend compte au chercheur (CH) de son état de mal-être et requalifie son attitude initiale avec les élèves :

EN : au début [...], j'ai vu qu'il y avait des problèmes de gestion de classe [...]. J'étais dans une attitude, pas vraiment professionnelle [...]. Bon, je n'étais pas bien quoi sur tous les aspects [...] au niveau du cadrage les problèmes présents auraient pu amener des problèmes de sécurité, mais c'était davantage des élèves pas cadrés qui auraient pu se taper, grimper [...]. J'ai vraiment eu du mal, parce que pour moi cela devait fonctionner tout seul et ça n'a pas été du tout le cas. Il y a eu la fin de la situation en ateliers où l'agitation générale a commencé à m'échapper. Des élèves repassaient sur l'atelier en sens inverse, d'autres ne pratiquaient pas, ils ne faisaient que lorsque j'étais près d'eux. Ils avaient un peu peur de moi parce que j'étais agressif avec eux, je ne faisais que crier [...]. C'est par ma situation de cours qu'ils étaient en défi [...].

CH : avec le FU tu emploies le mot « exténué ».

EN : c'était une fatigue psychologique, je sortais de là j'avais mal à la tête parce que voilà ça m'avait soulé quoi !

CH : et quand il te parle d'autoritarisme ?

EN : j'avais déjà été un peu « recadré » par l'équipe enseignante et le chef d'établissement avant la visite. C'est vrai qu'après avec la vidéo on voit vraiment que mon cadre n'est plus adapté à la situation.

Dans cet extrait, l'EN souligne le rapport de force établi avec la classe confirmant le caractère autoritariste qu'il lui était reproché par le FU lors de l'entretien (« Ils avaient un peu peur de moi parce que j'étais agressif avec eux, je ne faisais que crier »). On apprend également que le chef d'établissement et l'équipe pédagogique étaient déjà intervenus pour le « recadrer ». À présent l'EN apparaît affecté par ses « émotions symptômes » (voir la figure 1) : agressivité, cris, fatigue psychologique, maux de tête. Il exprime aussi avoir pris conscience du problème (« C'est par ma situation de cours qu'ils étaient en défi ») qui a fait l'objet d'une partie des interactions d'entretien de tutorat.

4.2. Capacité d'être affecté et puissance d'agir de l'EN

Lors de l'entretien d'autoconfrontation vidéo simple, l'EN rend compte au chercheur (CH) des transformations de son activité un mois après la visite.

EN : Je me sens beaucoup mieux, je n'y vais pas à contrecœur, avec mon TU ça s'est arrangé aussi [...]. J'étais agressif avec eux, je ne faisais que crier [...]. C'est par ma situation de cours

qu'ils étaient en défi [...] ils n'y trouvaient pas de sens [...] je ne m'étais pas vraiment remis en cause par rapport à ma posture, etc. Bon, il y en a qui n'ont pas envie de faire du sport, mais je pense que ce n'est pas la raison pour laquelle ils ne pratiquaient pas ou qu'ils ne le faisaient pas [...]. Par rapport à ça j'ai vu que de les noter cela participerait de les responsabiliser et me permettrait de me dégager tout en gardant le contrôle au lieu d'être tout le temps sur eux (relance de la vidéo). Maintenant, ils ont plus le rôle d'élèves [...] ils font les situations de façon plus investie [...]. Ce qui me préoccupe c'est qu'ils trouvent du sens dans ce qu'ils font pour justement que je puisse leur apprendre quelque chose et les cadrer sans avoir à courir pour leur crier dessus quoi. Donc c'est par le cadre en fait, par les situations, par le fait de les responsabiliser c'est de contrôler autrement que par la sanction en fait.

D'un sentiment de malaise qu'il attribue à sa «négligence» et de son «incapacité à se remettre en question» l'EN est passé à un sentiment de sérénité. Il rend compte de sa prise de conscience («je ne m'étais pas vraiment remis en cause»). La satisfaction procurée par l'efficacité du contrôle du groupe classe grâce à la pertinence didactique de sa conception des activités s'est substituée à son registre émotionnel caractérisé par la défiance et la colère. Devenu capable d'être affecté, l'objet de son activité a changé dans la mesure où ce dernier est depuis en mesure «d'enseigner pour contrôler» («me dégager tout en gardant le contrôle»). Cet extrait permet tout d'abord de retenir que les relations avec les élèves se sont améliorées. Sa connaissance plus appropriée des facteurs de désengagement scolaire de ces derniers l'aide à instaurer une autorité éducative avec eux et à réguler son activité : il délègue une partie de l'évaluation aux élèves pour qu'ils trouvent du sens dans les activités proposées afin de prendre plus de recul sur l'évolution de la situation d'enseignement. La relation avec son tuteur s'est également améliorée. L'accompagnement peut changer de rythme, les visites hebdomadaires s'espacer, le tuteur forme moins et conseille davantage.

5. Discussion et conclusion

Appréhender les phénomènes émotionnels en formation n'est pas aisé d'autant qu'il existe une diversité de cadres théoriques guidant les recherches (béhaviorisme, cognitivisme, psychanalyse, neurobiologie, neuropsychologie), mais qui ne lèvent pas toujours la confusion entre différents concepts (affect, humeur, sentiment; pour une revue, voir Visioli *et al.*, 2015). Fondé sur l'approche clinique d'une étude de cas, cet article propose une analyse située et sociale des affects et des émotions en situation d'entretien de tutorat dans une approche «orientée activité».

Les vignettes illustratives que nous mobilisons correspondent seulement à quelques minutes d'un entretien de tutorat d'une durée d'une heure environ. Au cours de différentes phases de cet entretien s'opère une (re)signification collective de l'expérience affective de l'EN où les postures du TU et du FU apparaissent prescriptives et directives. Face aux

émotions (colère, agacement, dénigrement des élèves) suscitées par son impuissance à agir au regard des urgences de gestion de classe se pose aux formateurs la question du « comment en faire usage de façon féconde au bénéfice du développement professionnel de l'EN? ». Cette problématique est différemment abordée dans la littérature du domaine. Dans cet article, le TU et le FU assument de faire vivre à l'EN une « dramatique expérience mentale et émotionnelle de la contradiction » au sens de Vygotski en mobilisant des traces objectives de l'activité de classe qui sont autant de médiations introduites pour mettre en activité l'affectivité de ce dernier (Bonfond et Clot, 2016). De ce fait, ils sortent du dilemme « conseiller ou former » (Chaliès *et al.*, 2009). En outre, c'est bien dans le prolongement de « recadrages collectifs » déjà menés sans succès par l'équipe pédagogique et le chef d'établissement qu'ils assument de « former plus que conseiller », car l'EN ne peut « apprendre à enseigner tout seul » au risque d'établir un rapport dégradé au métier affectant sa santé.

Quelques semaines après, il apparaît un changement du rapport entre cognition et action chez l'EN : cela permet d'attribuer une certaine fécondité de l'aménagement de l'entretien de tutorat dont les effets sur le long terme restent à confirmer. Toutefois, grâce à sa nouvelle compréhension de ce qui se joue en classe, l'EN s'adapte à l'évolution des situations sans les subir. Ses nouveaux choix didactiques et pédagogiques confèrent plus de sens aux activités ce qui limite l'agitation des élèves. Nous en concluons qu'il a renforcé sa puissance d'agir (*potentia*) grâce au développement du pouvoir d'être affecté (*potestas*) au sens de Spinoza (Jaquet, 2004 ; Spinoza, 1677/2010). Sur le plan théorique, l'expérience émotionnelle vécue a changé de statut grâce au déplacement interfonctionnel du système des affects dans l'activité (Vygotski, 2003). Cela renvoie aussi à ce que Ria et Chaliès (2003) qualifient, dans la perspective théorique du cours d'action et la sémiotique de Pierce, « de nouvelles dispositions à agir » grâce à la mise en œuvre de « solutions transitoires, mais efficaces » dans la classe le temps que s'opèrent des bascules à la fois posturales et identitaires. Les auteurs utilisent quant à eux une échelle ordinaire en sept points d'évaluation des sentiments (EES) en fonction d'une intensité de +3 (très agréable) à -3 (très désagréable).

Un intérêt grandissant pour les émotions apparaît dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation (Zembylas, 2005). Il est vrai que les compétences émotionnelles renvoient à un aspect important de l'activité d'enseignement et sont centrales dans le travail réel des enseignants. Ainsi, dans le contexte actuel de la réforme de la formation professionnelle initiale des enseignants en INSPÉ cet article soulève plusieurs questions. Tout d'abord, comment aménager les dispositifs d'accompagnement professionnel destinés à des vacataires en responsabilité dans les classes, mais non encore lauréats d'un concours? Dans cet article, l'EN en grande difficulté est tout de même issu du CAPEPS. Puis, comment les former aux compétences émotionnelles pour une relation bienveillante et apaisée au-delà des dispositifs traditionnels de gestion de classe? Enfin, comment former au travail réel et y adapter la formation continue des tuteurs?

Bibliographie

- Bonnefond, J.-Y. et Clot, Y. (2016). Les affects et leur destin dans l'intervention. Un exemple dans l'industrie automobile. *Activités*, 13(2). Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/activites/2895>>.
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, 16(1). Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/activites/4007>>.
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité. *Activités*, 14(1). Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/activites/2957>>.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience [note de synthèse]. *Recherche et Formation*, 61, 85-129. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.13140/2.1.2411.0720>>.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Repenser la réflexivité dans les entretiens de conseil pédagogique en formation d'enseignants. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 221-248). L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2018). Un usage multimodal du numérique en vidéo-formation : aménagement du tutorat mixte pour apprendre le métier d'enseignant et se développer professionnellement. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 199-222). L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Venet, M. et St-Gelais-Merineau, P.-M. (2016). La capacité à être affecté et le pouvoir d'agir sur soi, avec autrui et sur son milieu. Un regard franco-québécois sur l'expérience émotionnelle en enseignement et formation. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux et J. Netter (dir.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. Actes du Sixième séminaire pluridisciplinaire international Vygotsky* (p. 219-233). CNAM.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. Dans L. S. Vygotski (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 7-59). La Dispute.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Derry, J. (2004). The unity of intellect and will: Vygotsky and Spinoza. *Educational Review*, 56(2), 113-120.
- Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? *Raisons éducatives*, 19, 179-198.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Jaquet, C. (2004). *L'unité du corps et de l'esprit. Affects, actions, passions chez Spinoza*. PUF.
- Popescu-Mitroi, M.-M. et Mazilescu, A. C. (2014). Students-teacher perspectives on the qualities of mentor-teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3559-3563.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Presses de l'Université Laval.
- Moussay, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Chaliès, S. et Gaudin, C. (2018). Des approches culturalistes de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants : repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 145-162). L'Harmattan.
- Ria, L. et Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Spinoza, B. (2010). *L'Éthique* (B. Pautrat, trad.). Le Seuil. (Ouvrage original publié en 1677.)

- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 201-230.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934.)
- Vygotski, L. S. (1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 1931.)
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.

Abstract

Affects and emotions in mentoring interviews for trainee teachers

The place of emotions in the developmental activities of pre-service teachers struggling to complete their MEEF Master's programme is rarely addressed in a fruitful way during tutoring. This work focuses on the conditions for taking constructive account of affects and emotions in the context of mentoring interviews. Founded on a clinical illustration in physical and sports education, the analysis is drawn from situated observation and an "activity-based" approach to the lived experience of teaching. The results raise questions about how to train students who are struggling or who are dissatisfied when confronted with classroom emergencies about which mentors find it difficult to give advice.

KEYWORDS: trainee teacher, tutorial system, professional experience, skill development