



HAL
open science

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin

► To cite this version:

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin. ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré. *Inter Pares : revue électronique de jeunes chercheurs en sciences humaines et sociales*, 2024, 10, pp.16-26. hal-04724915

HAL Id: hal-04724915

<https://hal.science/hal-04724915v1>

Submitted on 7 Oct 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.

Partie I - La formation outil de professionnalisation

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin
Université de Lorraine, ATILF (CNRS/UL) UMR 7718

Résumé

L'année de formation initiale est une étape cruciale pour les professeurs stagiaires (PS) de l'enseignement secondaire. En effet, ceux-ci doivent attester en fin d'année d'une maîtrise suffisante des gestes professionnels enseignants pour être titularisés. Une formation professionnalisante de qualité organisant la « montée en compétences » (Barbier 1998) des PS est donc déterminante.

Cet article prend appui sur 15 PS d'anglais volontaires pour être filmés en classe puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) guidés avec le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021), permettant d'analyser l'activité avec une entrée par les émotions ressenties. L'analyse des *verbatim* des EAC montre que ce modèle a permis aux PS de prendre du recul sur leurs pratiques et d'enclencher leur « montée en compétences » (Barbier, 1998). Lorsque l'enseignant prend conscience de la plus-value de sa posture réflexive, il peut entrer dans un processus d'autoformation.

Mots clés : Formation initiale – Professionnalisation – Émotions – Réflexivité – Autonomie

Abstract:

The year of initial training is a crucial stage for pre-service secondary school teachers. At the end of the year, they must demonstrate sufficient mastery of professional teaching skills to be granted tenure. Quality professional training focusing on the 'growth of competences' of the trainees is therefore crucial.

This article is based on 15 pre-service teachers of English who volunteered to be filmed in class and to take part in self-confrontation interviews guided with the circular ÉmoDÉRÉ model (Author, 2021) enabling to analyse the activity through the emotions felt. The analysis of the interviews *verbatim* shows that this model enabled the trainees to take a step back from their practices and to initiate their "growth competence" (Korthagen & Vasalos, 2005). When teachers become aware of the added value of their reflective posture, they can enter a process of self-training.

Key words: Initial training – Professionalization – Emotions – Reflectivity – Autonomy

ÉmoDÉRÉ : un outil réflexif de professionnalisation pour la formation et l'auto-formation des enseignants du second degré

Marie-Claire Chauvin

Introduction

L'année de formation initiale est une étape déterminante pour les professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire (PS) lauréats des concours d'enseignement (CAPES, agrégation). Pour être titularisés, ils doivent faire montre d'un niveau de maîtrise suffisant dans les différentes compétences professionnelles définies dans le *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation*¹ de 2013. Ainsi, à la fin de cette année, la formation dispensée doit leur permettre d'atteindre au minimum un niveau 2 (soit une maîtrise suffisante des compétences visées pour agir de façon autonome) sur une échelle de 4² dans l'ensemble des attendus, soit dans la didactique de leur discipline³ et « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »⁴ tout en établissant des règles de gestion de classe souvent difficiles à maintenir (Saujat, 2004). Selon Guimbretière (2014), les PS de langues vivantes étrangères ont un « statut à part » (p.27) car ils doivent acquérir et mettre en place l'ensemble des gestes professionnels en français et dans la langue qu'ils enseignent. En effet, ils doivent notamment maîtriser leur voix et leur prosodie dans les deux langues et assurer une bonne communication avec les élèves en langue cible en « *exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue* » (Guimbretière, 2014, p. 27). Tout ceci représente des difficultés supplémentaires pour ces professeurs débutants.

Les premières années sont souvent qualifiées d'éprouvantes et riches en émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021) par les PS car leurs gestes professionnels (Alin, 2010) sont en construction et

donc fragiles. Apprenants une partie de la semaine à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), et enseignants en responsabilité dans des classes le reste du temps, les stagiaires sont dans un entre-deux inconfortable et douloureux émotionnellement. Or, si la dimension professionnelle et didactique est au cœur de la formation tant universitaire que de terrain, le volet relationnel/émotionnel semble être peu pris en considération, comme en atteste son absence dans les maquettes de master Métier de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) ou dans les vade-mecum académiques destinés aux tuteurs.

La présente contribution prend appui sur 15 PS d'anglais volontaires pour être filmés en classe durant au moins une séance de cours puis pour participer à des entretiens d'autoconfrontation (EAC) à des extraits de cours choisis par leurs soins, guidés avec le modèle circulaire ÉmoDÉRÉ (Lemarchand-Chauvin, 2021), permettant d'analyser l'activité avec une entrée par les émotions ressenties. Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, puis présenté le modèle ÉmoDÉRÉ utilisé pour mener les entretiens, nous analyserons à travers l'étude des *verbatim* des EAC de ces 15 PS, comment ce modèle entrant par le prisme des émotions a permis aux enseignants d'engager leur « compétence de développement » (Korthagen & Vasalos, 2005) et de mettre en place une dynamique d'auto-formation.

1. Cadre théorique

Formation initiale des enseignants et construction de l'identité professionnelle

La formation initiale des enseignants du second degré est relativement récente (Condette, 2007) et a donné lieu à de fréquentes réformes dont la dernière date de 2021. Longtemps mal considérée par les élites (de la Fouchardière et al, 2021), la pédagogie a fait une entrée tardive dans la formation des enseignants avec la mise en place de stage de pratique accompagnée puis de stage en responsabilité visant à améliorer la qualité de la formation initiale. La politique de masterisation instaurée en 2010 a rendu obligatoire l'obtention d'un master pour devenir enseignant. Certains étudiants

¹ <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

² [Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle - Devenir enseignant](#)

³ Compétence P1 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

⁴ Compétence P3 du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013)

suivent un master MEEF⁵ professionnalisant et préparant au métier d'enseignant avec 18 semaines de stage⁶ en établissement réparties sur les deux années. D'autres suivent des cursus différents ne préparant pas à l'enseignement et découvrent le métier une fois lauréats du CAPES⁷ ou de l'agrégation. Après avoir été reçus au concours, les étudiants deviennent professeurs stagiaires (PS). Ils doivent poursuivre leur formation à l'INSPE de leur académie et valider une formation initiale professionnalisante de type diplôme universitaire (DU) ou attestation d'étude universitaire (AEU) MEEF tout en ayant des classes en responsabilité en établissement. Plus tout à fait étudiants mais pas encore totalement enseignants, ils sont dans une phase chrysalidaire (Lemarchand-Chauvin, 2021) durant laquelle ils doivent, avec l'aide de leurs tuteurs, construire leurs gestes professionnels et peu à peu quitter leur identité d'étudiants accompagnés pour devenir des enseignants titulaires. La titularisation dépend de leur capacité à montrer une maîtrise satisfaisante de ces gestes, parmi lesquels on trouve « prendre en compte les éléments réglementaires et institutionnels de leur environnement professionnel », « favoriser la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative », « maîtriser les contenus disciplinaires et leur didactique » « mettre en œuvre des situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves », « utiliser et maîtriser les technologies de l'information et de la communication » et, pour finir, « analyser et adapter sa pratique professionnelle en tenant compte des évolutions du métier », comme indiqué dans le *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* de 2013. On comprend combien cette année déterminante, durant laquelle l'identité professionnelle doit se forger, peut être compliquée et chargée en émotions (Lemarchand-Chauvin, 2021). La question de l'identité enseignante est complexe. En effet, leurs identités personnelle et professionnelle sont interdépendantes (Jacquet-Francillon, 1997, p. 69 ; Nias, 1996) car enseigner nécessite un engagement fort de sa personne, implique une fragilisation de soi, une vulnérabilité de l'estime de soi, en particulier lorsque des difficultés se présentent. D'après Rinaudo (2004, p. 143), « la construction de l'identité professionnelle est un processus durant lequel l'enseignant négocie entre ce qu'il fait, ce qu'il croit faire, ce qu'il perçoit de ce que lui renvoient les collègues, les parents d'élèves, l'institution ». Entrent

également en scène sa propre histoire scolaire, sa relation à sa discipline, à ses pratiques, ses représentations imaginaires, fantasmées (Rinaudo, 2004). On comprend alors la place majeure qu'ont les émotions tant positives que négatives dans l'identité enseignante (Lemarchand-Chauvin, 2021) et la nécessité d'en tenir compte dans la formation.

Émotions et enseignants stagiaires

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 : joie, colère, peur, tristesse, surprise. Ainsi, le public-cible de cette étude, comme la plupart des non-experts du domaine des émotions, a une « granularité émotionnelle » (Feldman-Barrett, 2017) généralement peu développée.

Le modèle multidimensionnel de Plutchik (1980), basé sur trois notions – la persistance, la pureté et l'aspect dimensionnel lui-même prenant appui sur les paramètres d'intensité, de similarité et de polarité – propose un ancrage particulièrement intéressant et des outils précieux pour cette recherche, tels que la roue des émotions (1980, p.161) (voir figure 1). Plutchik considère que les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l'instar de la colère, dont l'irritation et l'agacement sont des variantes moins intenses, et de la rage ou de la fureur des versions plus fortes. Il décrit des degrés de similitude entre certaines émotions, d'où leur proximité sur le modèle qu'il a produit. Les émotions primaires, que l'on retrouve au deuxième niveau de la roue, correspondent aux couleurs primaires. Les émotions secondaires sont les résultats de la combinaison de deux émotions primaires.

Accompagner les enseignants novices dans l'expression de leurs émotions en mettant à leur disposition un outil facilitateur tel que la roue colorée de Plutchik 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

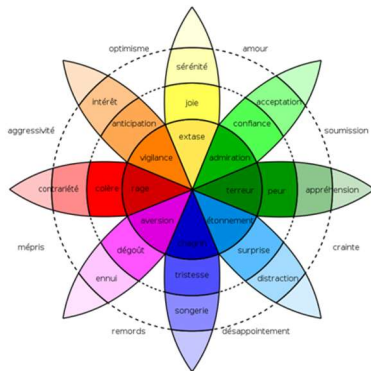
⁵ Métier de l'enseignement de l'éducation et de la formation.

⁶ L'obligation de placer 18 semaines de stage dans les maquettes MEEF fait suite à la réforme de la formation mise en place à la rentrée 2021-2022.

⁷ Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement de Second degré

positive) et au déplaisir (valence négative), sera aussi utile dans le cadre de cette recherche. Si les grandes émotions (Cosnier, 1994), 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 (Rimé, 2005 ; Plantin, 2011).

Figure 1. La roue des émotions de Plutchik (1980)



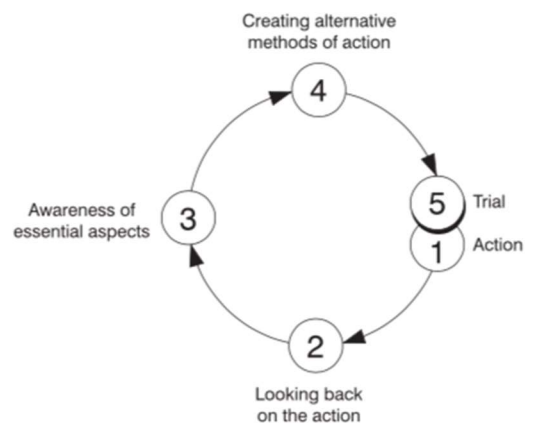
Les émotions (Plutchik, 1980) des enseignants intéressent la recherche depuis la fin des années 1990. De nombreuses études (e.g. Nias, 1996) mettent en avant les émotions que les enseignants ressentent pour leurs élèves (bienveillance, affection, etc.), l'impact qu'elles vont avoir sur ces derniers, sur le niveau de leur filtre affectif (Krashen, 1985), et donc sur la qualité de leurs apprentissages. On constate cependant que peu de recherches sont consacrées aux émotions des enseignants novices malgré un nombre de démissions croissant, signe inquiétant de malaise et de souffrance en début de carrière (Lemarchand-Chauvin, 2021). Une recherche longitudinale (Lemarchand-Chauvin, 2021) menée auprès de quatre cohortes de PS d'anglais de 2016 à 2020 a montré que ces derniers ressentent principalement des émotions à valence négative au quotidien, soit 60% du total des émotions qu'ils ont citées. Si on s'appuie sur l'ensemble des émotions citées et leur nombre d'occurrence quelle que soit la valence, on remarque que la joie est toujours l'émotion la plus ressentie au quotidien par les PS, suivie par la colère. La joie est principalement déclenchée par la réussite des élèves, le sentiment d'avoir donné un bon cours. La colère est provoquée par la rupture du contrat pédagogique, et le plus souvent par le comportement inadapté des élèves et leur manque d'implication dans le cours. L'émergence de ces émotions en classe n'est

pas sans conséquence car elles impactent le discours et la pédagogie des PS. En dépit de ce constat, les émotions des enseignants continuent à être peu prises en compte dans la formation initiale cadrée par l'institution, et la dimension professionnelle-didactique est toujours privilégiée au détriment du volet relationnel-émotionnel (Lemarchand-Chauvin & Tardieu 2018 ; Lemarchand-Chauvin, 2021). On sait depuis les années 1990 qu'émotions et cognition sont intimement liées (Damasio, 1995) et indissociables.

Entretiens d'autoconfrontation simple et réflexion sur l'action

L'entretien d'autoconfrontation simple ou individuel (EAC) est une méthode consistant à confronter une personne à sa propre activité au moyen d'une vidéo. Les participants sont ainsi amenés à déconstruire et reconstruire les liens entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils aimeraient faire, ce qu'ils auraient pu faire ou ce qu'ils feraient s'ils pouvaient revivre la situation (Clot, 2008, p.215). Korthagen & Vasalos (2005, p.48), précisent qu'agir en « praticien réflexif » (Schön, 1983) peut aider à « éclairer les questions sous-jacentes »⁸ au lieu de chercher uniquement des « solutions rapides à un problème pratique »⁹. Le modèle ALACT¹⁰ (voir figure 1) a été conçu par Korthagen (1985, 1988) et en collaboration avec d'autres chercheurs (2001) pour permettre aux enseignants d'augmenter leur montée en compétences (Korthagen et al. 2001, p.47), et leur donner les outils réflexifs nécessaires pour poursuivre leur développement professionnel par eux-mêmes (Korthagen & Vasalos, 2005, p.48).

Figure 2. Le modèle de réflexion ALACT de Korthagen & Vasalos (2005)



⁸ Notre traduction.
⁹ Notre traduction.
¹⁰ L'acronyme ALACT est dérivé des premières lettres des phases de réflexion "Action", "Looking back on action",

"Awareness of essential aspects", "Creating alternative methods of action", and "Trial"

Une fois leur compétence de croissance développée, les enseignants peuvent passer d'une phase du cycle à la suivante et répéter le cycle autant de fois que nécessaire. Certains enseignants, et les PS en particulier, peuvent avoir besoin d'être accompagnés pour passer d'une phase à l'autre (Korthagen et Vasalos, 2005, p.48). Le tableau 1 présente les questions que les tuteurs peuvent poser à chaque phase du cycle, et auxquelles les enseignants novices pourront recourir une fois autonomes dans leur démarche réflexive :

Tableau 1. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ALACT

| |
|---|
| Phase 1 du cycle actuel (et 5 du cycle précédent) |
| <p>1. Que voulais-je / voulez-vous atteindre ?</p> <p>2. À quoi ai-je / voulez-vous prêter une attention particulière ?</p> <p>3. Que voulais-je / vous vouliez essayer ?</p> |
| Phase 2 (retour en arrière) |
| <p>4. Quels ont été les événements concrets ?</p> <p>Que voulais-je faire / que vouliez-vous faire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'ai-je fait / qu'avez-vous fait ? - Qu'ai-je pensé / qu'avez-vous pensé ? - Qu'ai-je ressenti / qu'avez-vous ressenti ? - Selon moi /vous, que voulaient, faisaient, pensaient, ressentait les élèves ? |
| Phase 3 (prise de conscience des aspects essentiels) |
| <p>5. Quel est le lien entre les réponses aux questions précédentes ?</p> <p>6. Quelle a été l'influence du contexte/de l'école dans son ensemble ?</p> <p>7. Qu'est-ce que cela signifie pour moi/vous ?</p> <p>8. Quel est le problème (ou la découverte positive) ?</p> |

| |
|---|
| Phase 4 (création d'alternatives) |
| <p>9. Quelles alternatives peuvent-être envisagées ?</p> <p>10. Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune ?</p> <p>11. Qu'est-ce que je décide / vous décidez de faire la prochaine fois ?</p> |

Une formation professionnalisante de qualité organisant la « montée en compétences » (Barbier 1998) réside-t-elle uniquement dans l'acquisition de savoirs académiques et de savoir-faire ? Peut-elle prendre en compte les émotions des PS ? La réflexion sur l'action favorise-t-elle la « montée en compétences » des PS ? Dans quelle mesure l'autoconfrontation guidée prenant en compte les émotions des PS permet-elle à ces derniers de développer leur réflexivité et de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1983) ?

2. Cadre méthodologique

L'expérimentation menée a pour objet d'observer dans quelle mesure les entretiens d'autoconfrontation prenant appui sur les émotions des PS peuvent accompagner ces enseignants dans l'analyse de leur activité, enclencher leur réflexivité et leur montée en compétences.

Participants et cadre éthique

Quinze PS d'anglais lauréats du CAPES en formation initiale dans l'académie de Créteil se sont portés volontaires pour participer à l'expérimentation en dehors du cadre de leur formation. Après avoir donné leur consentement éclairé, ils ont été filmés en classe – certains au collège et d'autres au lycée – et ont participé ensuite à des entretiens d'autoconfrontation. Chaque PS a été filmé au minimum pendant une séance de cours de 55 minutes. Le chercheur n'intervenant ni dans leur formation ni dans leur évaluation, les PS ont pu s'exprimer librement et sans crainte pour leur titularisation.

Déroulement des captations vidéo et des EAC

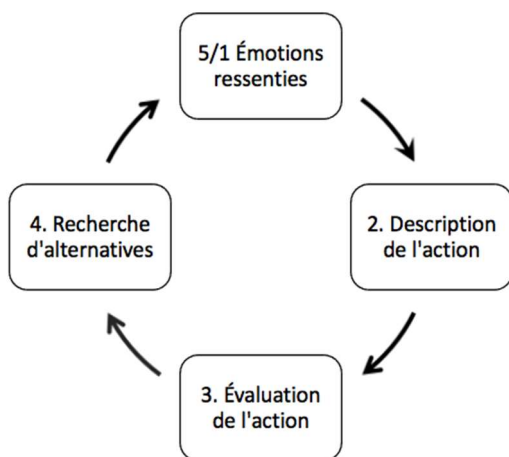
Les enregistrements vidéo ont été réalisés à l'aide d'une tablette disposée en plan fixe au fond de la classe. Ces films ont été transférés aux PS filmés le soir même. Ces derniers avaient ensuite pour consigne de les visionner et de choisir au minimum trois épisodes au cours desquels ils avaient ressenti en classe des

émotions dont ils se rappelaient bien (généralement des épisodes positifs ou négatifs marquants). Ils devaient ensuite communiquer les références (le minutage) des segments à analyser au chercheur et indiquer les émotions ressenties en classe lors de ces situations. Les AEC à ces segments ont été réalisés environ deux semaines après les captations pour que les enseignants aient eu suffisamment de temps pour se distancier des émotions parfois fortes qu'ils avaient ressenties en classe. L'enseignant filmé et le chercheur, côte à côte, ont visionné ensemble chaque segment (cf. figure 3) et ont procédé leur analyse. Ces entretiens ont été filmés puis envoyés aux PS qui ont ainsi pu poursuivre leur cycle de réflexion en les visionnant.

Le modèle ÉmoDÉRÉ : les émotions au service de la réflexivité

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

Figure 2. Le modèle de réflexion ÉmoDÉRÉ



Un « protocole d'entretien d'autoconfrontation » (Cadet & Tellier, 2014, p.263) a été communiqué aux PS. Il leur a été rappelé qu'ils pouvaient mettre fin à l'exercice à tout moment s'ils le souhaitaient car être confronté à son image en action peut constituer chez certains ce que Mottet (1996, p.37) qualifie de « source de blocage ». Une fois leur consentement oral donné, les segments que les enseignants avaient choisi

d'analyser ont été visionnés puis ont donné lieu à un entretien. Les questions guidant l'entretien (voir tableau 2) ont été communiquées aux PS avant le début de l'entretien pour les mettre en confiance.

Figure 3. Illustration d'un EAC



Tout d'abord, les PS devaient rappeler l'émotion ressentie en cours, et engendrée par la situation d'enseignement choisie. Pour les aider à répondre si leur granularité émotionnelle était limitée, la roue des émotions de Plutchik (1980) était mise à leur disposition (voir figure 3). Ils devaient ensuite décrire leur activité et l'évaluer, c'est-à-dire confronter la mise en œuvre de leur séance d'enseignement au projet initial et relever puis analyser les éventuelles différences. Enfin, ils étaient amenés à proposer des pistes d'alternatives, soit dire comment ils procéderaient s'ils pouvaient revivre la situation, ce qui correspond à la phase 4 du modèle ALACT de Korthagen. Pour finir, il leur était demandé de décrire ce qu'ils ressentaient à la fin de l'entretien. Si l'émotion finale (en phase 5, soit en fin d'entretien) n'avait pas la même valence que celle d'origine ressentie en classe (phase 1), ils devaient tenter d'en expliquer la raison, l'objectif étant d'observer dans quelle mesure ils étaient conscients de la mise en place de leur posture réflexive. Par exemple, un PS mécontent de sa mise en œuvre en classe peut, en fin d'entretien, être satisfait d'avoir trouvé une alternative. Le changement de valence indique généralement que le PS a été capable de procéder à une analyse réflexive. Le passage par la verbalisation lui permet d'en prendre conscience.

Tableau 2. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉRÉ

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

| |
|---|
| Phase 2 |
| 3. Pouvez-vous décrire votre action ? |
| - Que vouliez-vous faire ? |
| - Qu'avez-vous fait ? |
| - Qu'avez-vous pensé ? |
| - Qu'avez-vous ressenti ? |
| - Comment les élèves ont-ils réagi ? |
| Phase 3 |
| 4. Dans quelle mesure cela vous convient-il ? |
| Phase 4 (création d'alternatives) |
| 5. Si c'était à refaire, que feriez-vous ? Changeriez-vous quelque chose ? |
| Phase 5 |
| 6. Quelle(s) émotions ressentez-vous lorsque vous regardez la vidéo aujourd'hui ? |
| 7. S'agit-il d'une émotion(s) à valence positive ou négative ? |
| 8. Si la valence de(s) l'émotion(s) 2 est différente de celle de(s) l'émotion(s) 1, comment expliquez-vous cette différence ? |

3. Résultats et discussion

Tableau 3. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉREÉ

Cf. Annexes p. 26

L'analyse des EAC menés avec ÉmoDÉREÉ a montré que dans quatorze situations émotionnantes sur les dix-sept présentées dans le tableau 3, la valence des émotions ressenties en classe et citée en phase 1 n'est pas la même que celle citée en phase 5 à l'issue de l'entretien. On comprend alors que les différentes étapes de l'exercice d'analyse de pratique, mené avec le modèle ÉmoDÉREÉ ont amené les PS à se remettre et à remettre leur activité en question, à se projeter dans le futur en construisant des approches alternatives, ce qui a eu un impact sur leur ressenti final. Analysons les réponses. Les émotions ressenties en classe et citées en

phase 1 dans les exemples 1 à 9 sont toutes négatives et parentes de la colère (contrariété, irritation, frustration, émotions dominantes dans un corpus de cinquante heures de cours filmées. La fréquence et le nombre important de captations écartent ici le biais possible lié à une captation exceptionnelle durant laquelle l'enseignant aurait ressenti le stress d'être filmé). Chacun de ces EAC s'est terminé en phase 5 par l'inversion de la valence initiale, et donc par une émotion à valence positive. C'est le cas par exemple de Sébastien qui a réalisé suite à la phase 4 de recherche d'alternatives qu'il était « important de donner du temps » à ses élèves et que l'absence de pause était contre-productif. On retrouve cette prise de conscience chez les autres PS, ce qui, outre de la satisfaction, génère de l'espoir et de l'optimisme. Ces PS se projettent déjà dans une réussite future. Les captations suivantes témoignent d'une montée en compétences. Dorine, par exemple, a pris le temps de revenir sur les règles de vie de classe avec ses élèves et a mis en place un contrat avec ces derniers. Elle a cessé de crier.

Dans les exemples 10 à 14, la situation est inversée : les PS ont dit en phase 1 avoir ressenti des émotions à valence positive en classe et ont exprimé une émotion à valence négative en phase 5. Décrire les émotions qu'ils ont ressenties en classe a conduit plusieurs PS à identifier sur la vidéo un décalage entre l'émotion ressentie et son expression. Thomas pensait avoir montré de la surprise positive et de la joie à son élève alors que son visage était resté impassible. Fatiha a ressenti de la honte en analysant son comportement qu'elle qualifie de puénil à l'égard d'un élève. Dans chacun de ces quatorze cas, les commentaires faits par les PS permettent d'observer que le changement de valence est dû à la mise en place d'une posture réflexive, à l'évaluation d'une situation sous un autre angle rétrospectivement. Les captations suivantes ont indiqué que les enseignants avaient su tirer profit des entretiens. Dans les situations où la phase 5 a donné lieu à une émotion à valence négative, il aurait été nécessaire de redémarrer un nouveau cycle afin d'amener le PS à réfléchir à des pratiques ou mises en œuvre alternatives, menant sans aucun doute à un ressenti positif en phase 5.

Dans les exemples 14 à 17, on constate que la valence des émotions des phases 1 et 5 sont les mêmes. C'est le cas lorsque les enseignants sont satisfaits de leurs actions et ne ressentent pas le besoin de trouver des alternatives. Marie est satisfaite d'avoir encouragé vivement son jeune élève en classe. Sans hésitation, elle dit qu'elle reproduirait ce geste professionnel si c'était à refaire car sa décision était bonne. Le cycle ÉmoDÉREÉ prend donc fin. L'exemple 16 est totalement différent. Marie relate avoir ressenti de

l'exaspération en classe lorsqu'elle a surpris un de ses élèves à moitié endormi sur sa table pour la troisième fois. Elle lui a demandé fermement de se redresser, en le menaçant d'aller à l'infirmerie s'il ne le faisait pas. Après avoir visionné le segment, elle précise qu'elle ne changerait rien si elle pouvait revivre la situation et se dit encore exaspérée en phase 5. L'exemple 17 est similaire au 16. Antoine a ressenti de la colère et de la rage en classe lorsque ses élèves ne répétaient pas avec enthousiasme les mots qu'il leur prononçait. Il a alors crié, les a punis et a précisé en phase 4 qu'il ferait la même chose s'il devait revivre la situation. Comme Marie, le maintien de la même valence et de la même émotion peut signifier qu'ils n'ont pas réussi à suffisamment bien analyser la situation. Marie n'a pas réussi à s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'élève était couché sur sa table (Ennui ? Cours trop facile ou trop difficile ?) ainsi que sur sa propre réaction (menacer de punir est-il pertinent ? Aller à l'infirmerie est-il une punition ?) et Antoine n'est pas parvenu à se demander pourquoi ses élèves n'étaient pas réceptifs (L'activité avait-elle un sens pour les élèves ? Était-elle stimulante ?) Deux hypothèses peuvent-être avancées ici. La première est que le PS n'est pas encore être capable d'analyser certains aspects de sa pédagogie et qu'il a besoin de plus de temps. Dans ce cas, il pourrait être intéressant d'organiser un nouvel entretien d'autoconfrontation à distance du dernier et de choisir une situation proche. En cas de difficultés similaires, des questions supplémentaires pourraient être introduites pour davantage orienter la réflexion. La seconde hypothèse suggère que les émotions ressenties étaient tellement intenses que les participants n'ont pas pu s'en distancer en l'espace de deux semaines. Ces PS ont pu ressentir un blocage durant l'EAC car la situation était encore trop douloureuse. On peut alors se demander s'ils sont parvenus à d'autres conclusions *a posteriori* lorsqu'ils ont visionné à nouveau le segment et repris le cycle de réflexion dans une démarche autonome.

Conclusion

Une formation professionnalisante de qualité organisant la montée en compétences des professeurs stagiaires ne peut faire abstraction des émotions de ces derniers car cognition et émotions sont étroitement liées et indissociables. L'expérimentation menée dans le cadre de cette recherche a montré que l'EAC guidé avec le modèle itératif ÉmoDÉREÉ a permis aux professeurs stagiaires partie prenante de devenir des praticiens réflexifs (Schön, 1983) et d'enclencher leurs compétences de développement (Korthagen & Vasalos, 2005) : ils sont désormais capables d'analyser leurs pratiques et de se remettre en question. La majorité d'entre eux a compris la démarche et peut désormais la

mettre en œuvre de façon autonome. Ils sont parvenus à repérer leurs erreurs et à trouver des pistes de remédiations, premiers pas vers le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

L'entretien d'autoconfrontation mené avec le modèle ÉmoDÉREÉ s'avère un outil de formation et d'autoformation de qualité, permettant la montée en compétences des enseignants débutants. Une étude comparative avec un autre modèle d'analyse permettrait maintenant de mesurer la plus-value d'ÉmoDÉREÉ. Ce modèle, jusque-là utilisé uniquement dans le cadre de la recherche pourrait alors être utilisé par les formateurs dans la formation initiale des enseignants stagiaires lors de séances d'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que par les tuteurs pour mener les entretiens post-visites. Une fois leurs compétences de développement enclenchées, les stagiaires pourraient alors utiliser le modèle ÉmoDÉREÉ de façon autonome et poursuivre par eux-mêmes leur dynamique de progrès en relançant les cycles autant de fois que nécessaire.

Références

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Symposium du REF, Toulouse.
- Cadet, L., & Tellier, M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Editions Maison des langues.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Condette, J. F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France : XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Éditions L'Harmattan
- Cosnier, J. (1994) *La psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Feldman-Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. London : Pan Macmillan.
- Fouchardière (de la), C., Abiad, L., Laanani, M., Lanteri, M., Maridet, M., Tenenbaum, A., & Colombet, I. (2021). Formation interdisciplinaire à la pédagogie dans l'enseignement supérieur : de l'expérience individuelle à la dynamique collective pour impulser une transformation pédagogique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). [ripes-3609.pdf](#)
- Guimbretière, E. (2014). In Tellier M. et Cadet L. (Eds.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maisons des Langues.
- Jacquet-Francillon, F. (1997). « Entretien de Mireille Cifali », *Recherche & Formation*, 251, 69-83.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands, *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 35-50). London: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. et Wubbels, T. (2001) *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah : NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F.A.J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow : Longman.
- Lemarchand-Chauvin, M. C., & Tardieu, C. (2018). Teachers' emotions and professional identity development: Implications for second language teacher education. In Agudo J.D. (Ed.), *Emotions in second language teaching : Theory, research and teacher education*, 425-443.
- Lemarchand-Chauvin, M. C. (2021). *L'impact de la colère et de la joie sur le discours des enseignants d'anglais novices : une étude longitudinale dans l'académie de Créteil à partir de questionnaires, journaux de bord, captations vidéo et entretiens d'autoconfrontation*. Sorbonne-Nouvelle, thèse de doctorat.
- Mottet, G. (1996). Du voir au faire : Le trajet de la vidéo-formation. *Recherche & formation*, 23(1), 29-54
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling : The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26(3), 293-306.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions*. Berne : Peter Lang.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion ; A Psycho-Evolutionary Synthesis*. New York : Harpercollins College Division.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.
- Rinaudo J.-L. (2004), Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants, *Recherche & Formation*, 47(1), 141-153.
- Saujat, F. (2004) Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Formation et pratiques d'enseignement en question – *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*. 1, 97-106.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*.
New York : Basic Books.

Annexes

Annexe 1 : Tableau 3. Questions pour favoriser la réflexivité – Modèle ÉmoDÉRÉ

| | PS | Émotion(s) citée(s) en phase 1 | Événements déclencheurs en classe | Émotion(s) ressentie(s) en phase 5 | Commentaire(s) |
|----|-----------|--------------------------------|--|------------------------------------|---|
| 1 | Victor | Contrariété & irritation | « Les élèves n'écoutaient pas, ils bavardaient » | Intérêt & satisfaction | « Ça m'a permis de me remettre en question et de trouver des solutions par moi-même pour progresser » |
| 2 | Sébastien | Irritation | « L'activité a pris trop de temps » | Satisfaction | « <i>A posteriori</i> j'ai réalisé qu'il était important de donner du temps aux élèves » |
| 3 | Charlotte | Frustration | « Les élèves n'écoutaient pas, ils ne savaient pas quoi faire » | Satisfaction & espoir | « <i>A posteriori</i> , je comprends que je n'avais pas assez bien préparé l'activité, ce n'était pas de leur faute. Ça me donne de l'espoir » |
| 4 | Cynthia | Colère | « Les élèves n'écoutaient pas leur camarade qui était en train de dire quelque chose d'intéressant » | Optimisme | « J'ai compris que ça ne sert à rien de crier. Je sais maintenant comment gérer la situation » |
| 5 | Dorine | Colère | « Ils ne s'écoutent pas, ils bavardent, ils se retournent » | Espoir | « Je crie mais ils ne comprennent pas pourquoi. Je ne leur explique pas pourquoi je suis furieuse. Je devrai prendre le temps de leur expliquer ce qui ne vas pas » |
| 6 | Anne | Colère | « Les élèves ne m'écoutent pas, ils ne s'écoutent pas » | Espoir | « Ça me donne de l'espoir de comprendre ce que je devrais faire ou dire, je sais que je peux changer les choses, qu'il y a des solutions. Ça me donne de l'espoir pour le futur » |
| 7 | Stéphanie | Frustration | « Les élèves sont difficiles à gérer... » | Espoir | « Ça m'a permis d'accepter que je ne peux pas être une super prof, là maintenant, que les progrès vont prendre du temps à se mettre en place. Je ne peux pas réussir à faire maintenant ce que d'autres mettent 10 ou 15 ans à faire » |
| 8 | Alexandra | Frustration | « Les élèves ne répondent pas à mes questions » | Inspiration & satisfaction | « Regarder les vidéos m'a permis de comprendre comment je dois m'y prendre pour changer les choses. Je sais ce que je dois faire maintenant » |
| 9 | Élise | Embarras | « D'habitude, je n'aime pas être filmé » | Satisfaction & espoir | « Ça m'a aidée. J'ai compris que j'étais trop stricte. Il faut que je sois plus et que je montre plus d'enthousiasme en classe » « J'ai acheté un iPad pour me filmer en classe comme on l'a fait. Je peux voir par moi-même comment je progresse » |
| 10 | Fatiha | Joie | « Il est très lent et il me tape facilement sur les nerfs. Je lui ai prouvé qu'il avait tort, c'était comme un défi pour moi. J'ai ressenti de la joie » | Déception & honte | « J'ai eu honte parce que je l'avais piégé. Je me suis comportée comme une gamine et ça me déçoit. J'imagine ce qu'il a pu ressentir en rentrant chez lui. Je devrais donner à tous les élèves la possibilité de réussir. Je n'étais pas consciente de mon comportement » |
| 11 | Thomas | Surprise et joie | « Un élève m'a donné une réponse inattendue » | Déception | « Je n'ai pas montré mes émotions alors que j'aurais dû le faire pour encourager cet élève. Je pensais pourtant que je l'avais fait. Je suis déçu » |
| 12 | Nathalie | Surprise (valence positive) | « Je lui ai demandé d'expliquer ce que signifiait "a lie" et il a dit "Miss you are ugly" » | Déception & remords | « Je l'ai ignoré. Je me sens mal à l'aise d'avoir réagi comme ça, j'aurais dû le remercier » |
| 13 | Cécilia | Joie | « Il m'a donné le mot que j'attendais » | Déception | « Je suis déçue d'avoir acceptée ce mot, qui en plus était mal prononcé et d'avoir négligé les autres élèves qui avaient des choses intéressantes à dire » |
| 14 | Dorine | Joie | « Elle a dit ce que j'attendais » | Déception & colère | Je n'aurais pas dû la laisser parler parce qu'elle a interrompu sa camarade. Elle ne l'a pas respectée et je n'ai rien fait » |
| 15 | Marie | Fierté | « D'habitude, il ne comprend pas. Aujourd'hui il a trouvé la bonne réponse, alors je l'ai félicité » | Satisfaction | « Je pense que ça doit leur faire plaisir aux élèves d'avoir une prof qui les encourage » |
| 16 | Marie | Exaspération | Il dormait sur sa table. Je lui avais déjà demandé trois fois de s'asseoir correctement » | Exaspération | « Je me sens toujours exaspérée quand je revois la scène » |
| 17 | Antoine | Colère & rage | « Ils ne veulent pas participer » | Colère & rage | Je ressens toujours la même chose aujourd'hui. Ils sont horribles » |