

DYNAMIQUE ÉMOTIONNELLE ET ACTIVITÉ LE CAS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

LUC RIA*, SÉBASTIEN CHALIÈS**

Résumé

Cet article présente un cadre d'analyse des émotions situées et des extraits de l'étude des émotions d'enseignants débutants en classe et lors de leur entretien de conseil pédagogique. À partir des trois catégories d'expérience selon Peirce (1931-1935), nous avons catégorisé les émotions des enseignants en documentant des états affectifs, des sentiments et des émotions-types. Les résultats montrent le rôle des émotions lors de la construction de connaissances professionnelles et celui de la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique.

Abstract

This paper presents a framework for the analysis of situated emotions and some excerpts from the study of the emotions of beginning teachers in class and during their teaching advice interview. Starting from the three categories of experience according to Peirce (1931-1935), we have categorized the teachers' emotions by documenting emotional states, feelings and typical emotions. The results show the role of emotions in the construction of professional knowledge and the role of emotional dynamics between a tutor and a beginner during a teaching advice interview.

7

* - Luc Ria, PAEDI, IUFM d'Auvergne.

** - Sébastien Chaliès, LIRDEF, IUFM de Montpellier.

Dans *La modification*, Michel Butor (1957) vous (1) invite à prendre le train Paris – Rome en troisième classe. Votre intention est de rejoindre une maîtresse que vous retrouvez à chacun de vos voyages d'affaires pour vivre ensemble définitivement. Vous avez décidé de vous séparer de votre femme et de vos enfants et d'apporter ainsi une grande modification à votre vie. Vous attendez ce voyage comme une libération, comme l'espoir exaltant d'une vie nouvelle. Et pourtant pèse sur vous une lassitude, vous diriez presque un malaise. Au fil des heures de ce voyage ferroviaire et des détails de l'horizon qui défilent devant vous en continu de Paris à Rome, s'entrelacent dans votre esprit des souvenirs, des perceptions futiles, des sentiments présents et passés. Peu à peu s'estompent votre optimisme et votre emportement venant vider de son sens votre projet initial. Inexorablement s'effectue un changement d'éclairages, de perspectives et de significations, lié à la fatigue, aux circonstances de votre voyage et aux incessantes réminiscences de votre passé. À la fin du parcours, votre état d'esprit s'est tellement modifié que vous renoncez au changement même en vue duquel vous étiez parti.

Michel Butor décrit de façon subtile la modification à la fois imperceptible et profonde du flux d'expérience d'un acteur circonscrit spatialement et temporellement au compartiment d'un train entre Paris et Rome. De cet espace clos, son expérience se déploie pourtant sur la base de plusieurs temporalités : ses expériences passées avec sa femme et sa maîtresse et les attentes concernant son projet. Ses émotions, à la fois synthèse et nœud de tension entre son passé, son présent et son futur, jouent un rôle décisif dans sa lente et inexorable modification. Deux dynamiques émotionnelles sont repérables : la première constituée de ses expériences d'adultère sur la base desquelles émergent des sentiments d'optimisme et de confiance, la seconde relative à ses expériences maritales sur la base desquelles émergent des sentiments de doutes, de remords et de pessimisme. La modification de ses sentiments lors de son voyage résulte de cette double dynamique contradictoire : la seconde prenant le pas progressivement et implicitement sur la première.

8

Notre recherche s'est intéressée à l'analyse du flux de l'expérience des enseignants débutants et notamment du flux de leurs émotions. Si par nature leurs émotions s'écartent totalement de celles décrites par Butor dans ce nouveau roman, des similitudes existent cependant concernant leur genèse, leur déploiement et leur modification au fil des événements de la classe : la classe constitue également une unité de temps et de lieu dans laquelle l'expérience présente des enseignants débutants synthétise différents éléments de leurs expériences passées. Et le flux de leurs émotions (ou dynamique émotionnelle) contribue fondamentalement à la modification de leur activité professionnelle.

1 - Ce roman écrit à la deuxième personne du pluriel nous invite à prendre la place de l'acteur principal.

L'enseignement apparaît pour une littérature abondante comme un travail émotionnel occasionnant des sentiments de satisfaction mais aussi de tension voire de souffrance. L'importance des émotions en classe a été particulièrement mise en évidence chez les enseignants débutants (par exemple, Huberman, 1989) en soulignant notamment une période critique, relative aux cinq ou sept premières années du métier, s'accompagnant d'émotions fortes et de dilemmes. Ces recherches ont décrit les émotions des enseignants à partir de questionnaires, d'entretiens et de journaux de bord. Ces méthodes ont en quelque sorte détaché les émotions des actions professionnelles et des contextes dans lesquels elles apparaissaient. En contre-point, notre programme de recherche (Ria, Durand, 2001 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001) s'intéresse à l'analyse des émotions situées selon une théorie inspirée de la sémiologie de Peirce (1931-1935) pour décrire et comprendre l'activité professionnelle des enseignants en classe et lors des entretiens conseils (Chaliès, Durand, 2000).

LA THÉORIE SÉMIOLOGIQUE DU COURS D'EXPÉRIENCE

Notre étude des émotions s'inscrit dans l'approche de la cognition située, mettant en exergue la situativité des processus psychologiques. Les émotions sont considérées comme indissociables des situations dans lesquelles elles prennent forme. S'appuyant sur la sémiotique de Peirce (1931-1935), la théorie sémiologique du cours d'expérience (Theureau, 1992) s'attache au niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui *a posteriori*. Cette théorie est fondée sur le postulat que le niveau de l'expérience qui est significatif du point de vue de l'acteur est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux possibles d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles.

9

Les trois catégories d'expérience selon Peirce

Peirce a distingué trois catégories d'expérience : la priméité, la secondéité et la tiercéité. Ces catégories sont à la fois inextricablement mêlées et distinctes : l'acteur éprouve une expérience de façon globale mais peut exprimer *a posteriori* des contenus d'expérience différents, respectivement de l'ordre de la priméité, de la secondéité et de la tiercéité. Ces trois catégories d'expérience se rattachent à trois modes d'existence au monde : le Potentiel, l'Actuel et le Virtuel (Fontanille, 1998).

La priméité est la catégorie d'expérience d'un acteur tel qu'il est positivement sans référence à quoi que ce soit d'autre. Elle se caractérise par la révélation immédiate de soi au monde. Par exemple, la sensation du « mouillé » saisie dans sa seule

présence. Cette sensation synchrétique pour l'acteur ou *qualia* est sans actualité particulière avec son environnement significatif. Par son indétermination, la priméité se rattache au mode potentiel dans la mesure où elle constitue pour l'acteur une ouverture – liée à ses expériences passées – de possibles non actualisés dans l'expérience présente.

La secondéité est la catégorie d'expérience d'un acteur lors de la concrétisation d'un fait. Elle traduit l'expérience pour l'acteur d'une interaction particulière avec son monde. Par exemple, la sensation du « mouillé » mise en relation avec la « pluie qui tombe ». La secondéité se rattache au mode actuel dans la mesure où elle est l'actualisation concrète d'un ou plusieurs possibles pour l'acteur. Par exemple, l'action de se protéger de la pluie qui tombe ou de penser que la pluie est utile pour la végétation.

La tiercéité est la catégorie d'expérience d'un acteur donnant lieu à l'élaboration de raisonnements, à la généralisation. Elle est le mode de la construction de connaissances. Par exemple, l'expérience-type d'être de mauvaise humeur quand il pleut, confirmant à l'acteur la régularité de son expérience dans des situations vécues par lui comme similaires. La tiercéité permet la typicalisation de son rapport au monde à partir des expériences passées et présentes. Elle se rattache au mode virtuel dans la mesure où elle produit et/ou modifie les connaissances de l'acteur selon un mode dégagé des contingences.

Trois niveaux de description des émotions

10

À partir des trois catégories d'expérience selon Peirce, trois niveaux de description des émotions sont proposés.

Premièrement, des états affectifs synchrétiques relatifs à la priméité de l'expérience. Ils constituent le flux émotionnel continu lié à l'adaptation de l'acteur à son environnement physique et social. Ils sont la révélation immédiate et diffuse pour l'acteur de son engagement au monde. Par exemple, la sensation diffuse de bien-être ou de mal être, de confort ou d'inconfort, d'agrément ou de désagrément. Ces états affectifs enracinés dans le corps, peuvent se développer sans actualité présente ni analyse ni raisonnement.

Deuxièmement, des sentiments (2) relatifs à la secondéité de l'expérience. Ils sont les moments saillants et limités dans le temps de ces émotions pouvant être racontés et commentés. Par exemple, l'expression du sentiment ponctuel d'agacement lié à la pluie qui tombe.

2 - Notre distinction concernant la notion de « Sentiment » s'écarte de la nomination de Peirce (1931-1935) qu'il définissait comme « révélation au monde sans actualité » (priméité).

Troisièmement, des émotions-types relatives à la tiercéité de l'expérience. Elles correspondent à la typification des émotions de l'acteur. Elles participent à la construction pour l'acteur de régularités éprouvées dans des situations similaires à ses yeux. Par exemple, la connaissance (plus ou moins implicite) de sa mauvaise humeur typiquement liée aux journées pluvieuses.

Les états affectifs, les sentiments et les émotions-types composent les émotions, et leurs développements forment la dynamique émotionnelle du cours d'expérience de l'acteur. Ainsi définies les émotions émergent de la manière dont l'homme appréhende le monde et interagit avec lui. Elles constituent, au même titre que les perceptions, les préoccupations, les actions et les interprétations, une des composantes de l'expérience humaine (Theureau, 1992). L'homme peut en rendre compte en dévoilant *a posteriori* des contenus significatifs plus ou moins élaborés, plus ou moins symbolisés. Les états affectifs se développent de façon permanente et implicite. Ils sont des états syncrétiques participant à l'ouverture des possibles pour l'acteur (Potentiel). De l'interaction avec son monde émergent des sentiments de l'ordre de l'action, de l'impulsion (Actuel). Et les émotions-types participent à la typification de son expérience (Virtual).

L'ÉVOCATION DES ÉMOTIONS LORS DE L'AUTOCONFRONTATION

Les émotions revêtent divers degrés de communicabilité. Contrairement aux sentiments qui sont actuels pour l'acteur et plus facilement exprimables moyennant des conditions favorables (confiance réciproque, situation non évaluative), les états affectifs indéterminés ne sont pas directement racontables ou commentables.

Plus généralement, l'évocation des émotions pose problème. En faire part *a posteriori* nécessite souvent un effort pour l'acteur, voire une période d'apprentissage. L'autoconfrontation n'est pas seulement la remémoration d'une expérience émotionnelle, comme s'il s'agissait de la seule « retraversée de l'expérience ». Elle est un nouveau déploiement émotionnel prenant ancrage sur l'expérience première. Et ce nouveau déploiement constitue une nouvelle expérience émotionnelle, adressée à autrui, qui déborde l'expérience initiale. En effet, l'autoconfrontation constitue une deuxième interaction entre l'acteur et le chercheur relativement à la première. La seconde se développant sur la base de la première par le biais des traces de l'activité précédente enregistrées sur vidéo.

Des états affectifs, des sentiments et des émotions-types éprouvés par l'enseignant lors de la deuxième expérience se déploient à partir de l'expérience de deux interactions : l'une avec les élèves, l'autre avec le chercheur et les élèves présents sur

l'image vidéo. L'expérience émotionnelle de l'acteur est alors constituée de contenus émotionnels de la première expérience et d'éléments nouveaux de la deuxième : a) des contenus émotionnels remémorés de la première expérience avec les élèves. Par exemple, le souvenir de l'enseignant lors de l'autoconfrontation, du caractère plus ou moins confortable de son expérience en classe ; b) des contenus émotionnels émergeant lors de l'autoconfrontation, proches de ceux vécus initialement dans la situation d'enseignement. Ils émergent de ce qui fait signe (de nouveau) pour l'acteur dans la situation vécue (de nouveau) par le biais de l'enregistrement vidéo. Il s'agit ici d'un processus d'émergence d'émotions *hic et nunc* (et non d'un processus mnésique), proche du premier processus lors de l'expérience avec les élèves. Par exemple, l'enseignant éprouvant de nouveau de l'énerverment en percevant (de nouveau) les comportements des élèves dans la situation ; c) des contenus émotionnels nouveaux, produits de la deuxième expérience avec le chercheur et les élèves sur la vidéo. Par exemple, les émotions du chercheur, en fonction de ses propres préoccupations, participant au développement d'une expérience émotionnelle avec l'enseignant débordant celle vécue initialement avec les élèves.

Ainsi, l'évocation des émotions n'est pas la restitution *in extenso* des émotions d'une seule expérience passée, mais la synthèse à l'instant « t » – selon des processus de réminiscence, de ré-émergence et de nouvelle émergence – de différents éléments émotionnels d'expériences passées et présente.

MÉTHODE

12

Notre méthode consiste à favoriser l'explicitation du flux d'expérience des enseignants débutants à un grain de description le plus fin possible en fonction de ce qui fait signe pour eux, et plus particulièrement à décrire leurs états affectifs, leurs sentiments et leurs émotions-types.

Les enseignants volontaires, effectuant leur année pré-professionnelle au cours de laquelle, en tant que lauréats du concours du professorat d'éducation physique (EP), prenaient en charge des classes et bénéficiaient d'entretiens de conseil pédagogique. Au moment de l'étude, ils avaient une expérience cumulée d'enseignement d'environ trois à cinq mois.

Deux catégories de données ont été recueillies : a) des données d'observation et d'enregistrement pendant l'action : l'enregistrement vidéo de l'action des enseignants et des élèves, à l'aide d'une caméra VHS sur pied et d'un micro HF ; b) des données d'auto-confrontation *a posteriori* : l'auto-estimation des états affectifs des enseignants sur une échelle analogique en sept points à partir du visionnement de l'enregistrement vidéo, et l'enregistrement de leurs verbalisations lors d'un entretien d'auto-confrontation.

La documentation des émotions

Les états affectifs ont été documentés à partir d'une échelle d'Estimation des Etats Affectifs (ou échelle EEA). Cette échelle permet à l'acteur d'estimer et d'exprimer synthétiquement l'intensité émotionnelle de son expérience. Elle est constituée de sept points : de + 3 (très agréable ou très confortable) à - 3 (très désagréable ou très inconfortable). L'estimation sur cette échelle de la tonalité de ses états affectifs correspond à un ressenti synchrétique et immédiat. Il s'agit du niveau seulement montrable des émotions. L'estimation par les enseignants du caractère positif ou négatif de leur expérience en classe s'est déroulée immédiatement après la leçon en visionnant la vidéo. Ils pouvaient à tout instant modifier les valeurs estimées sur l'échelle EEA sans avoir à les justifier.

À la suite de l'estimation synthétique des états affectifs en classe, les sentiments ont été documentés lors d'un entretien d'autoconfrontation. Cette documentation a consisté à demander aux enseignants, confrontés à l'enregistrement vidéo de leur activité en classe, de décrire et commenter pas à pas leur expérience telle qu'ils l'ont vécue et ressentie. Ils étaient incités à décrire ce qu'ils faisaient, ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. L'étiquetage des sentiments s'est fait à partir des données d'autoconfrontation sans reprendre systématiquement la nomination des enseignants (e.g. : L'expression « Là, je ne me sens pas terrible ! » lors de l'autoconfrontation étiquetée comme le sentiment d'un malaise).

Les émotions-types ont également été documentées à partir de l'entretien d'autoconfrontation, grâce à la mise en évidence de la récurrence de certaines émotions éprouvées par les enseignants. L'étiquetage des émotions-types s'est fait à partir de l'explicitation par les enseignants d'expériences vécues dans des situations estimées par eux comme similaires. (e.g. : « C'est toujours difficile de les mettre en action ! ») traduisant la régularité des émotions éprouvées par l'enseignant lors du début des leçons.

13

Résultats

Les extraits suivants mettent en évidence le rôle des émotions dans la construction de connaissances professionnelles, et la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique.

Extrait 1 : le rôle des émotions dans la construction de connaissances professionnelles

L'extrait 1 débute lorsque Maud met en place sa deuxième leçon sur un cycle de huit en tennis de table avec une classe de trente filles de 4^e réparties sur huit tables. Son projet est de passer à chaque table, de lire la fiche de résultats des élèves pour choisir un exercice adapté au jeu de chacun. Il repose sur la conviction, acquise en formation initiale, qu'un dispositif pédagogique articulant plusieurs exercices choisis en fonction du niveau et du rythme de travail des élèves permet à tous un apprentissage différencié.

Maud s'aperçoit rapidement que son projet est difficile à mettre en œuvre : quand elle arrive à une table, il lui faut interpréter la fiche de résultats, sans délai de réflexion, pour comprendre ce qu'ont fait des élèves qu'elle n'a pas eu le temps de voir jouer. Lors de l'autoconfrontation, elle dit : *« Je passe d'une table à l'autre mais je ne vois pas ce qui se passe... Alors j'essaie de me faire une idée de la façon dont elles ont dû jouer... Ce n'est pas comme si j'avais fait l'observation moi-même... »* Maud indique la valeur de +1 sur l'échelle EEA. Elle éprouve un sentiment d'indécision devant la nouveauté de ce type d'intervention : *« J'essaie de me montrer convaincante... Pourtant je suis assez indécise... »*

Au fur et à mesure de ses interventions aux différentes tables, Maud se rend compte que toutes les élèves ne travaillent pas : celles des tables précédentes (à qui elle a donné les consignes d'un nouvel exercice) la sollicitent de nouveau pour des informations supplémentaires, alors que, devant elle, les autres élèves inactives s'impatientent. Maud indique alors la valeur de -1 sur l'échelle EEA. Elle éprouve des sentiments d'agacement et de lassitude à force de répéter les consignes à chaque table : *« Je commence à être perturbée par le fait d'avoir à ré-expliquer... Je ne le montre pas trop, mais ça m'agace... »* Aux dernières tables, elle exprime le sentiment d'être débordée par les sollicitations qui vont en s'accroissant : *« À ce moment-là, je me sens débordée en répondant aux questions des élèves... »* Elle indique la valeur de -2 sur l'échelle EEA.

La connaissance relative à l'intérêt de différencier sa pédagogie et mobilisée par Maud pour structurer son intervention en classe perd peu à peu de sa pertinence au fur et à mesure qu'elle éprouve des sentiments d'indécision, de doute et d'agacement. Maud ne parvient pas à enrayer l'agitation des élèves et s'interroge : *« Là, je commence à me dire : Punaise ! Je n'aurais pas dû prendre ce mode de fonctionnement là... »* Pourtant, elle préfère endurer cette expérience désagréable plutôt que de changer inopinément de dispositif pédagogique : *« Je ne veux pas me compliquer en changeant la façon de présenter ou en donnant un nouvel exercice... C'est dur de changer en fin de cours... C'est toujours usant... Et là, j'ai déjà du mal à gérer*

la situation... » Maud a déjà éprouvé des sentiments d'usure et d'inefficacité lors de la présentation de nouveaux exercices en fin de cours. Ces expériences désagréables sont à l'origine du maintien de son dispositif pédagogique malgré l'agitation des élèves.

Chaque expérience apporte son lot d'éléments nouveaux modifiant les connaissances acquises au préalable et/ou permettant la construction de nouvelles connaissances. La pertinence que les enseignants leur accordent est liée à la façon dont ils les éprouvent en classe et leur donnent un sens. Ainsi, la construction de connaissances en classe ne s'effectue pas *in abstracto* et de manière froide et rationnelle mais au cœur de l'action dans des contextes singuliers. La dynamique émotionnelle positive ou négative qui s'y déploie, à partir de résidus émotionnels éprouvés précédemment dans des situations similaires, contribue à augmenter ou à diminuer la validité des connaissances mobilisées. Et ce degré de validité ou d'invalidité oriente les actions futures, sans pour autant être déterministe ni définitif : il peut à nouveau fluctuer dans des contextes différents.

Extrait 2 : la dynamique émotionnelle entre un tuteur et un enseignant débutant lors d'un entretien de conseil pédagogique

L'interaction entre un enseignant débutant (Sylvain) et son tuteur est extraite du cinquième entretien de conseil pédagogique depuis le début de l'année scolaire. La troisième leçon en Athlétisme d'un cycle de sept, achevée quelques instants au préalable, sert de support à cet entretien.

15

Au début de l'entretien de conseil pédagogique, Sylvain dit : « *Donc là où j'ai du mal en fait, c'est d'être capable de jongler sur l'ensemble des quatre ateliers et d'être pertinent sur chacune de mes consignes...* » Son tuteur poursuit : « *Oui, mais ça bon... Moi je trouve ça bien parce que par rapport à la première fois où je t'avais vu [premier entretien de conseil pédagogique], tu sais en Badminton... [...] Là, c'est intéressant parce que tu es dans le travail avec les élèves. Tu essayes de leur donner des consignes...* ».

L'entretien de conseil pédagogique a été suivi par deux entretiens d'autoconfrontation conduits séparément avec Sylvain puis son tuteur. Chacun a alors évoqué ce point de désaccord survenu lors de l'entretien de conseil pédagogique.

Sylvain est peu satisfait de sa leçon et s'étonne de l'estimation faite lors de l'entretien de conseil pédagogique par son tuteur : « *... Je suis quand même étonné parce qu'en fait dans ma tête c'était encore...* » Il estime avoir eu pour cette leçon

des difficultés à superviser simultanément les différents ateliers et à donner aux élèves les consignes adéquates. En disant « encore », il exprime le caractère récurrent de ses sentiments d'insatisfaction depuis le début de l'année. Son tuteur exprime plutôt des sentiments inverses. Il estime son intervention de façon plus positive et souligne sa plus grande implication en classe comparativement à sa dernière visite.

Le désaccord entre les deux protagonistes lors de cet extrait d'entretien de conseil pédagogique peut être interprété en analysant la dynamique émotionnelle (3) inter-individuelle qui se développe au sein de ce cours d'expérience collectif. Cette dynamique est constituée de sentiments ponctuels contradictoires mais aussi de phénomènes émotionnels résiduels liés à des expériences passées, partagées ou non par Sylvain et son tuteur. Elle se déploie dans l'interaction du conseil pédagogique mais aussi sur la base d'éléments résiduels mêlant synthétiquement plusieurs expériences passées, singulières ou typiques. Elle se prolonge ensuite lors des deux entretiens d'autoconfrontation.

Pour Sylvain : a) l'expérience avec les élèves support de l'entretien présent ; b) l'expérience typicalisée des entretiens précédents de conseil pédagogique depuis le début de l'année scolaire avec son tuteur ; c) l'expérience typicalisée depuis le début d'année scolaire avec les élèves de cette classe sans son tuteur. Pour son tuteur : a) l'intervention présente de Sylvain en classe ; b) l'intervention de Sylvain lors de la première leçon visitée ; c) les entretiens précédents de conseil pédagogique avec Sylvain ; d) l'expérience typicalisée des entretiens de conseil pédagogique avec des enseignants débutants en début d'année scolaire ; e) sa propre expérience d'enseignement.

16

Nous estimons que les états affectifs plutôt négatifs éprouvés par Sylvain lors de la première leçon visitée, puis lors des autres entretiens de conseil pédagogique ont tendance à minimiser l'émergence de sentiments positifs lors de l'entretien présent et au contraire à renforcer chez lui l'émergence de sentiments négatifs même si, pour Sylvain, son insatisfaction est de nature différente comparativement à la première leçon visitée. Pour son tuteur, plusieurs éléments favorisent l'expression de sentiments positifs : a) les progrès effectués par Sylvain depuis la première leçon visitée au niveau de son intervention ; b) l'expression du sentiment négatif de Sylvain, dès le début de l'interaction : « *Donc là où j'ai du mal en fait...* ». Sa façon d'intervenir positivement repose sur la conviction – acquise par l'expérience en tant que tuteur au fil des entretiens avec des stagiaires – qu'il est indispensable d'encourager un enseignant débutant surtout si celui-ci s'estime être en difficulté : « *Il se juge négativement là... [...]*

3 - Nous n'avons pas procédé à l'estimation des états affectifs des acteurs lors de cet entretien de conseil pédagogique.

J'essaie de partir sur quelque chose de positif... Dire 'ça c'est bien', c'est une bonne introduction là... ». Pour ce faire, il relève les progrès effectués par ce dernier depuis le début d'année.

Cette interaction ponctuelle lors d'un entretien de conseil pédagogique nous montre la façon dont un enseignant débutant et son tuteur interprètent différemment une activité professionnelle : l'un l'ayant vécue plutôt négativement ; l'autre l'ayant observée et l'évaluant de façon plutôt positive. Le tuteur tente de modifier la tonalité émotionnelle de son stagiaire pour instaurer une dynamique de travail favorable à la réflexion : « *J'essaie un peu de le mettre en confiance pour qu'il s'engage vraiment dans la discussion et puis qu'on puisse vraiment réfléchir ensemble aux problèmes rencontrés.* » Il sait par expérience que les conseils pédagogiques sont vécus régulièrement par les stagiaires de façon négative : « *Dans ces entretiens de conseil pédagogique, [...] On est toujours sur des choses qui posent problème...* ». Il estime également que sa visite est souvent prise par les stagiaires comme un jugement qui pèse sur eux. Ainsi, le conseil pédagogique a pour fonction ici de minimiser chez l'enseignant débutant l'émergence de sentiments négatifs en l'aidant à repérer des éléments positifs dans son intervention.

DISCUSSION

Les émotions ne se réduisent pas aux conséquences de l'action. Elles en sont au contraire l'essence. Les extraits présentés ci-dessus montrent leur rôle au sein de l'activité des enseignants débutants. Lors de la construction de connaissances professionnelles, les sentiments éprouvés par Maud participent à l'invalidation d'une connaissance mobilisée dans l'action. Lors d'un entretien de conseil pédagogique, la dynamique émotionnelle positive instaurée par le tuteur tente de minimiser le prolongement d'émotions négatives au sein de l'expérience de son stagiaire.

Les émotions émergent de l'activité à la fois physique, mentale et sociale des enseignants, c'est-à-dire des connaissances qu'ils mobilisent et de la façon dont ils interprètent les événements en classe ou encore l'interaction avec leur tuteur. Les émotions ne sont pas seulement des phénomènes internes et individuels, mais des propriétés fondamentalement relationnelles qu'il est nécessaire d'étudier sans les détacher de leur contingence pour comprendre quelles préoccupations et connaissances sont mobilisées dans l'action. En effet, des préoccupations divergentes peuvent être à l'origine de la dynamique émotionnelle inter-individuelle. Par exemple, Sylvain souhaite bénéficier de l'aide de son tuteur pour dépasser ses difficultés d'intervention alors que ce dernier a l'intention de le laisser réfléchir sur son activité en classe sans aide immédiate.

L'étude des émotions selon la théorie sémiologique du cours d'expérience distingue trois modes d'existence au sein de l'expérience recouvrant trois temporalités : a) le mode potentiel correspond aux émotions éprouvées précédemment lors du même cours d'expérience ou d'un autre ; b) le mode actuel aux émotions éprouvées ici et maintenant ; c) le mode virtuel à la typification des émotions délimitant l'orientation future de l'expérience. Selon cette acception, les « résidus » émotionnels des expériences passées forment le mode potentiel (états affectifs) des émotions de l'expérience présente. Ces émotions peuvent s'infiltrer de façon plus ou moins implicite selon ce qui fait signe dans la situation, et participer au mode actuel des émotions (sentiments). Ces émotions actuelles, synthétisées selon un mode virtuel détaché de toute contingence (émotions-types), deviennent les émotions potentielles et participent à la délimitation des expériences futures. Cette délimitation du futur répond à la tendance très générale chez l'homme à éviter les situations désagréables ou tout au moins à les anticiper pour minimiser leurs effets sans pour autant que ses émotions déterminent systématiquement ses décisions et comportements.

Quand bien même ces trois modes d'existence sont inextricablement mêlés au sein de l'expérience, les extraits présentés mettent en évidence la prédominance d'un des modes d'existence. Dans l'extrait 1, le mode actuel des émotions de Maud prédomine : la modification progressive de ses sentiments résulte de l'évolution contingente de son engagement en classe. Ce mode actuel tend à diminuer peu à peu sa confiance (mode potentiel) relative à la validité d'une connaissance acquise précédemment en formation.

18

Dans l'extrait 2, le mode potentiel des émotions de Sylvain (les émotions négatives depuis le début de l'année) prédomine et se prolonge dans le mode actuel (la leçon vécue quelques instants avant). Ce qui amplifie sa façon de percevoir négativement son intervention en classe. La différence de point de vue s'explique alors entre Sylvain qui est « encore dans la leçon » et marqué par l'empreinte négative de ses expériences passées, et son tuteur qui en est détaché et davantage préoccupé par la conduite de l'entretien en liaison avec ses expériences d'entretiens de conseil pédagogique.

Conclusion

Deux dynamiques émotionnelles apparaissent selon des échelles temporelles différentes. La première relative à la typification des expériences (modes potentiel et virtuel). Cette dynamique se prolonge lentement avec inertie et adhérence dans l'expérience présente. Elle déborde les expériences desquelles elle a émergé et infiltre l'expérience présente. La deuxième dynamique, relative à des sentiments contingents et plus labiles (mode actuel), est étroitement associée aux événements vécus lors de l'expérience présente.

Cette distinction rend plus difficile l'identification des émotions de l'acteur dans la mesure où l'étude de son cours d'expérience à l'instant « t » n'est pas suffisante : les émotions éprouvées ici et maintenant mobilisant implicitement une pluralité d'expériences enchevêtrées. D'autant plus que son cours d'expérience ne cesse de se modifier et de modifier en retour ses émotions. C'est sur cette difficulté principale qu'achoppe la description naturaliste des manifestations émotionnelles, et à partir de laquelle s'origine notre conviction de donner à l'acteur les conditions favorables à l'explicitation des émotions qu'il éprouve de son point de vue.

BIBLIOGRAPHIE

- BUTOR M. (1957). – *La modification*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2000). – « Note de synthèse : L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation*, 35, pp. 145-180.
- FONTANILLE J. (1998). – *Sémiotique du discours*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges.
- HUBERMAN M. (1989). – *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PEIRCE C.S. (1931-1935). – *The collected papers of C.S. Peirce*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- RIA L., DURAND M. (2001). – « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 111-123.
- RIA L., SAURY J., SÈVE C. et DURAND M. (2001). – « Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation », *Science et Motricité*, 42, pp. 47-58.
- THEUREAU J. (1992). – *Le cours d'action : Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- VARELA F. (1989). – *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil.