

L'influence des émotions sur la prise de parole en classe des enseignants stagiaires d'anglais de l'académie de Créteil

Marie-Claire Lemarchand-Chauvin^{1,*}

¹ED 625 Prismes, SeSyLIA, Sorbonne-Nouvelle Paris 3, 75005 Paris, France

Résumé. L'année de formation initiale des professeurs stagiaires (PS) d'anglais est une étape déterminante de leur parcours. Ils doivent apprendre et mettre en place les gestes professionnels dans la langue enseignée, difficulté supplémentaire pour un professeur débutant. Cette année est souvent rapportée par les PS comme étant douloureuse et riche en émotions [1]. La recherche présentée, articulée en deux étapes, vise à recenser les émotions que les PS d'anglais de 3 cohortes disent ressentir au quotidien, puis à observer l'impact des émotions les plus saillantes sur la production orale de 9 PS d'anglais. L'analyse des résultats montre que les deux émotions les plus saillantes sont la joie et la colère. Les entretiens d'autoconfrontation ont permis de déceler que ces émotions sont à l'origine de certaines modifications de la prise de parole en classe des 9 PS filmés, à l'instar de l'alternance codique [9, 10] ou d'erreurs linguistiques diverses.

Abstract. Initial training is a crucial step for pre-service teachers of English. They learn professional gestures and how to implement them in the language they teach, which represents an additional difficulty for beginners. This year is usually described as painful and filled with emotions [1]. This research, conducted in two phases, first aims to identify the emotions that pre-service teachers of English from 3 different cohorts declare feeling daily, and then to observe the impact that the most salient emotions have on 9 the speech of pre-service teachers. The analysis of the results show that joy and anger are the most salient emotions. The self-confrontation interviews carried out revealed that these emotions generated alteration – such as code-switching [9 ;10] or various linguistic mistakes – in the speech of the 9 pre-service teachers who were filmed in class.

Introduction

L'année de formation initiale des professeurs d'anglais lauréats des concours de l'enseignement est une étape déterminante de leur parcours. Elle leur permet de découvrir la profession d'enseignant à travers la prise en charge de classes sur le terrain, tout en

*marie-claire.chauvin@u-pec.fr

poursuivant leur formation universitaire dans le cadre du master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Cette année est souvent rapportée par les professeurs stagiaires comme étant inconfortable, douloureuse et riche en émotions [1]. En effet, ils doivent apprendre à préparer et à mettre en œuvre leurs cours dans le respect des instructions officielles, et à mettre leurs élèves en activité tout en assurant une bonne gestion de leur classe. Les enseignants de langue doivent acquérir et faire usage de ces gestes professionnels dans la langue enseignée, difficulté supplémentaire pour un professeur débutant. De l'acquisition de ces compétences dépend leur titularisation, épée de Damoclès tout au long de leur année de stage [1].

Quelles émotions [2] les professeurs stagiaires d'anglais disent-ils vivre au quotidien ? Dans quelle mesure les émotions qu'ils disent ressentir affectent-elles leur prise de parole en classe ?

Cette recherche, de type exploratoire, s'articule en deux étapes : le recensement des émotions que les professeurs stagiaires d'anglais (désormais PS) disent ressentir au quotidien, puis l'analyse de l'influence des émotions les plus saillantes sur la production orale de neuf PS d'anglais. Pour cela, deux types de données ont été collectées. Dans un premier temps, un même questionnaire a été envoyé chaque soir durant trois semaines à trois cohortes de PS d'anglais formés dans l'académie de Créteil. Puis neuf PS d'anglais (3 de chaque cohorte) se sont portés volontaires pour être filmés dans leur cours et participer à des entretiens d'autoconfrontation [3] à ces vidéos.

Après avoir défini le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche, nous présenterons les émotions que les trois cohortes de professeurs stagiaires d'anglais disent ressentir au quotidien, puis, à travers l'étude des neuf études de cas, nous exposerons des moments de cours durant lesquels les émotions des scénarios de la colère et de la joie impactent la prise de parole des PS d'anglais et les amènent à en modifier la forme ou le contenu.

1 Cadre théorique

1.1 La prise de parole des PS d'anglais

1.1.1 *Quels attendus ?*

Suite à la réforme de la Mastérisation en 2010, il est aujourd'hui obligatoire d'être en possession d'un diplôme de Master pour devenir enseignant fonctionnaire de l'Éducation Nationale. Cependant, aucune mention n'est faite de la discipline dans laquelle le Master doit avoir été obtenu, et il est fréquent de rencontrer des PS d'anglais n'ayant pas suivi un cursus spécialisé dans cette discipline. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2019[†] définit des compétences interdisciplinaires et la seule mention à la discipline enseignée se trouve dans la compétence P1 « Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » où il est précisé la nécessité de « connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement ». Mais qu'est-ce que connaître l'anglais de manière approfondie ? Les concours de recrutement servent en quelque sorte de référence en fixant un niveau d'exigence à atteindre pour obtenir une certification délivrée par l'État, et seuls les rapports de jury[‡] peuvent servir d'indicateurs du niveau d'exigence attendu.

[†] https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/85/1/prof_colleges_lycees-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_1151851.pdf

[‡] Voir les rapports de jury du CAPES externe d'anglais 2018 :

Étonnamment, aucun certificat en langue ou niveau du Cadre Européen de Référence Commune pour les Langues (CECRL) [4] n'est exigé des futurs enseignants d'anglais et il n'existe pas de texte officiel ou de référentiel définissant les compétences langagières qu'ils doivent maîtriser. Ceci explique les grandes disparités qui peuvent être rencontrées sur le terrain en termes de maîtrise de la langue. Chacun possède sa propre norme correspondant à son propre niveau de langue, avec ses forces et ses possibles failles. C'est ce que nous retiendrons lorsque nous analyserons les modifications du discours des PS sous l'emprise des émotions.

1.1.2 L'alternance codique

Le concept d'alternance codique – aussi appelé *code switching* [5] – provient de la recherche sur le bilinguisme. On peut le définir comme l'usage alterné de deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal [6], chaque langue continuant à fonctionner indépendamment l'une de l'autre, selon ses propres règles. Il existe plusieurs types d'alternance codique : l'alternance « interphrastique », l'alternance « intraphrastique » et l'« alternance extraphrastique » [7]. Dans le cas de l'alternance interphrastique, le changement de code se fait de façon consécutive, d'une phrase à l'autre ou dans l'alternance des tours de parole. L'alternance intraphrastique correspond à l'introduction d'un mot ou un groupe de mots d'une langue différente de celle de la phrase dans laquelle il est inséré. Dans le cas de l'alternance extraphrastique des segments correspondant à des proverbes ou des expressions idiomatiques dans une autre langue sont intégrés dans une phrase, ou d'une phrase à une autre [8]. L'alternance codique peut intervenir à tout moment d'une conversation. Les locuteurs vont utiliser deux codes indépendants l'un de l'autre dans un seul et même discours, sans en avoir forcément conscience.

Dans le cadre de la théorie du Second Language Learning – qui considère la L1 et la L2 comme deux langues séparées – la recherche en didactique des langues montre que les enseignants recourent à cette pratique pour diverses raisons. Selon Castellotti [9] les enseignants de langue étrangère (L2) utilisent l'alternance codique et parlent français en cours pour diverses raisons : donner une explication ou faire un commentaire métalinguistique, faire de la gestion de classe (ce que Kramsch [10] nomme la fonction régulatrice) ou passer certaines consignes afin d'être sûrs d'être compris de tous. On aboutit donc à une alternance codique de type intraphrastique avec insertion de quelques mots isolés, voire un véritable panachage au sein de la même phrase, ou à une alternance interphrastique avec l'ajout de phrases complètes en français faisant suite à des explications en L2. Castellotti souligne la dimension artificielle du cours de langue dans lequel la « langue officielle » [11] devient la L2. Enseignants et élèves vont jouer à l'utiliser, même si les intentions de communication prennent parfois spontanément forme en français surtout en début d'apprentissage. Pour Wantz-Bauer [in 9], l'usage de l'alternance codique chez les apprenants peut être un « indice de dysfonctionnement ». Soucieux de ne pas rompre la chaîne parlée, ils vont insérer un mot en français dans leur production afin de ne pas l'interrompre. Les PS étant des enseignants apprenants, on peut alors se demander si leur recours fréquent à l'alternance codique n'est pas un indice de dysfonctionnement psycholinguistique [12], notamment lorsqu'ils ne parviennent pas à gérer les situations imprévues tant aux niveaux didactique, pédagogique, qu'émotionnel.

1.1.3 Les erreurs linguistiques

Si de nombreux ouvrages [13-15] et textes institutionnels à l’instar du CECRL [4] s’intéressent aux erreurs des élèves et des apprenants en général, peu sont consacrés aux erreurs faites par les enseignants, notamment dans le cadre de leur production orale. Quivy et Tardieu [13] présentent plusieurs typologies des erreurs [16-19] faites par les élèves. Elles proposent de retenir « une typologie simple » prenant appui sur celle de Larson Freeman & Long : les erreurs interlinguistiques de type calque, les erreurs intralinguistiques liées à la généralisation d’une règle et les erreurs extralinguistiques liées à la situation de communication. Les rapports de jury des concours peuvent également constituer une typologie des erreurs linguistiques les plus récurrentes chez les enseignants. Ceux de 2018 proposent la recension des erreurs orales suivantes :

Tableau 1. Erreurs en anglais recensées dans les rapports de jury du CAPES externe d’anglais 2018

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

1.2 Les émotions

1.2.2 Le modèle multidimensionnel des émotions de Plutchik

La théorie dite « psycho-évolutive » de Plutchik [2] définit huit émotions primaires que l’on peut regrouper par paires opposées : joie-tristesse, acceptation-dégoût, peur-colère, surprise et anticipation. Plutchik les représente sous la forme d’un modèle multidimensionnel (figure 1) reposant sur trois notions : l’aspect dimensionnel, la notion de persistance et la notion de pureté. L’approche dimensionnelle repose elle-même sur trois paramètres : l’intensité, la similitude et la polarité. Tout d’abord, selon Plutchik, les émotions varient en intensité sur un axe vertical, à l’instar de la colère pour laquelle l’irritation et l’agacement sont des variantes moins intenses, et la rage ou la fureur des versions plus fortes. Les émotions les plus intenses se trouvent au sommet, sur la coupe horizontale. Plutchik considère également qu’il existe des degrés de similarité entre certaines émotions, d’où leur proximité sur le cône. Ainsi la peur est plus proche de la surprise que de la colère. On note également que plus on descend dans le cône et plus les nuances entre les émotions sont subtiles.

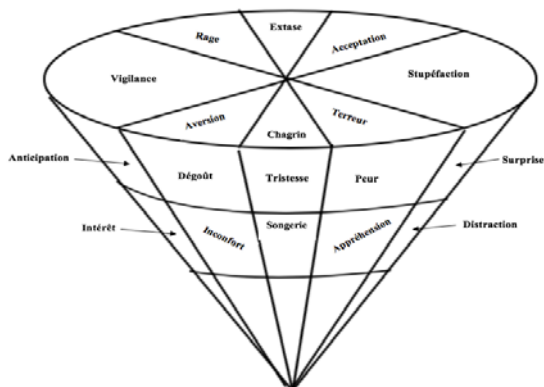


Fig. 1. Le modèle de circumplex en 3 dimensions (cône) de Plutchik. Nos schéma et traduction.

Plutchik définit des règles pour former des émotions mixtes et détermine des dyades d'émotions primaires, secondaires et tertiaires selon leur proximité ou leur éloignement dans le modèle. En combinant deux émotions ou plus issues de différents niveaux d'intensité, on parvient à décrire de nombreuses émotions [2] (figure 2).

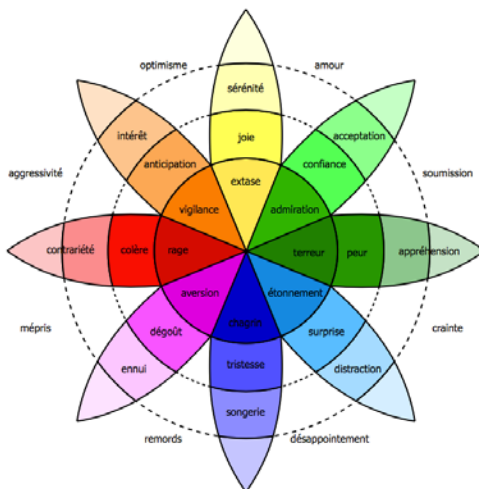


Fig. 2. Le modèle de circumplex en 2 dimensions (roue des émotions) de Plutchik (1980)

1.2.3 La valence des émotions

Dans le domaine de la psychologie, la notion de valence [20] prend appui sur le ressenti émotionnel. Certains états émotionnels sont décrits comme positifs et agréables, quand d'autres sont considérés négatifs et désagréables. La joie est communément décrite comme une émotion à valence positive alors que la colère a une valence négative.

1.2.4 La notion de scénario

Selon Plantin [21] une émotion ne peut se définir de manière isolée car elle n'est pas la réponse simple à un stimulus. Elle a besoin d'un contexte pour se construire et apparaît comme « la résultante d'un script émotionnel, où entre d'autres émotions ». Le scénario, (ou script) est donc la suite des actions typiques depuis l'émergence de l'émotion jusqu'à sa disparition. Tcherkassof [22, pp. 53-54] définit ce concept comme :

un ensemble de représentations mentales complexes ayant trait aux conditions déclenchantes (les antécédents), à une séquence comportementale, à des sensations physiologiques, à des conséquences. [...] Ces représentations mentales s'organisent de façon cohérente au sein de chaque catégorie d'émotion, et chaque catégorie d'émotion correspond à un ensemble de représentations qui lui sont spécifiques.

On parle alors de scénario prototypique. « L'existence de ces schèmes prototypiques constitue une voie rapide et puissante de déclenchement de l'émotion » [23, p. 35] ce qu'Abelson [24] appelle des inférences. Pour que le scénario soit activé, trois conditions doivent être réunies : avoir une représentation cognitive stable d'un évènement, être en présence du contexte de l'évènement et entrer dans le scénario. Face à une situation, une personne a donc la possibilité de ne pas y répondre (absence de déclenchement du scénario) ou d'y répondre (déclenchement du scénario et de l'émotion). Plantin [25, p. 230] décrit ainsi le scénario permettant de mettre A en colère contre B :

B méprise A injustement ; il le brime, il l'outrage, il se moque de lui, il fait obstacle à ses désirs, et il y prend plaisir
A souffre.
A cherche à se venger en faisant du tort à B.
B fantasme cette vengeance et en jouit.

La colère apparaît donc comme « la résultante complexe d'une combinatoire où entrent d'autres émotions, comme l'humiliation ou le mépris » [25, p. 230]. Wierzbecka et Jamrozik [26, p. 102] définit le scénario de la joie suivant :

(a) X pense : quelque chose de bon m'arrive
(b) je le veux
(c) X ressent un bon sentiment à cause de cela

Le modèle de Plutchik et la notion de scénario de Plantin nous offrent un large éventail d'émotions à analyser. Celles-ci connaissent différents degrés d'intensité, mais aussi toute une palette d'autres émotions issues de leur script émotionnel, de leur combinaison.

2 Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un dispositif en trois étapes mené de façon identique pendant trois années successives (2016, 2017, 2018) avec trois cohortes différentes. La première cohorte (désormais C1) était composée de 43 PS, la cohorte 2 (C2), qui a répondu au questionnaire l'année suivante, était composée de 48 PS, et la cohorte 3 (C3) de 46 PS.

2.1 Étape 1 : questionnaire

L'objectif du questionnaire est de recenser les émotions que les PS ressentent dans le cadre professionnel et d'en connaître les éléments déclencheurs. Le même questionnaire a été envoyé chaque soir pendant trois semaines et des PS des trois cohortes successives se sont portés volontaires pour répondre anonymement. 301 réponses ont été données par C1, 299 par C2 et 220 par C3. Les PS devaient chaque soir, à compter de la quatrième semaine de novembre, cocher les émotions à valence positive ou négative ressenties durant la journée,

puis relater ce qui les avait déclenchées. La description d’au moins deux épisodes émotionnels était attendue. Six émotions sélectionnées parmi les émotions primaires définies par Izard [27], Plutchik [2] et Ekman [28] ont été proposées aux participants : la joie, la tristesse, la honte, la colère, la culpabilité, la peur et la surprise. Proposer un nombre restreint d’émotions dites primaires peut biaiser les résultats [29]. Afin de réduire ce possible biais, les PS ont eu la possibilité de fournir des réponses ouvertes et d’inscrire, à leur convenance, une ou plusieurs émotions supplémentaires absentes de la liste. Ceci leur a permis d’apporter des nuances dans l’intensité (satisfaction plutôt que joie ou contrariété à la place de colère) ou de proposer des émotions secondaires issues de mélanges.

2.2 Etape 2 : enregistrements vidéo de cours

Afin de pouvoir étudier l’impact des émotions les plus saillantes des PS sur leur prise de parole, des enregistrements vidéo de cours ont été effectués.

9 PS des trois cohortes se sont portés volontaires pour être filmés en classe. Les films leur ont ensuite été envoyés. Il leur a été demandé de les visionner seuls et de sélectionner trois segments correspondant à des épisodes émotionnels vécus en classe. De notre côté, trois autres segments ont été choisis. Les vidéos ont été effectuées avec une tablette en plan fixe au fond de la classe. Les films ont ensuite été transcrits sur traitement de texte.

2.3 Etape 3 : entretiens d’autoconfrontation (EAC)

Des EAC aux segments sélectionnés ont été menés une semaine après les enregistrements de cours. Ils ont été filmés avec la même tablette et ont également donné lieu à des transcriptions. Ces entretiens, proches du modèle de Korthagen et Vasalos [30], étaient semi-guidés et les PS devaient décrire les émotions qu’ils avaient ressenties en classe, expliquer ce qui les avaient déclenchées, décrire leur geste professionnel au moment de l’émotion, dire ce qu’ils feraient si c’était à refaire et, pour finir, dire quelle émotion ils ressentaient en visionnant la vidéo ce jour-là. Pour les aider à mettre des mots sur leurs émotions et aller au-delà des émotions primaires, la roue des émotions de Plutchik leur a été remise.

3 Résultats et discussion

3.1 Analyse des émotions des PS dans les questionnaires

594 émotions ont été citées par la C1, 686 pour C2 et 414 pour C3. Le tableau 2 donne un aperçu des 5 émotions à valences positive et négative les plus saillantes et révèle de très fortes similitudes entre les 3 cohortes.

Tableau 2. Les 5 émotions les plus citées dans les questionnaires

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Les 5 émotions les + citées	Nb citations / 625	%	Les 5 émotions les + citées	Nb citations / 594	%	Les 15 émotions les + citées	Nb citations / 414	%
Joie	186	30	Joie	164	28	Joie	118	29
Colère	120	19	Colère	114	19	Colère	61	15
Peur	52	8	Tristesse	59	10	Tristesse	32	8
Tristesse	49	8	Culpabilité	46	8	Culpabilité	25	6
Culpabilité	49	8	Surprise+	33	6	Peur	23	6

Si on analyse l'ensemble des émotions par valence, on constate que les PS ressentent majoritairement des émotions à valence négative dans le cadre de leur profession. C1 et C2 présentent des résultats identiques avec 62 % d'émotions à valence négative contre 38% d'émotions à valence positive. C3 présente un ratio très similaire avec 60% d'émotions à valence négative contre 40% d'émotions à valence positive.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur les deux émotions les plus saillantes, en l'occurrence la joie et la colère.

3.1.1 Analyse des émotions du scénario de la joie

Parmi les émotions à valence positive les plus citées par les PS des trois cohortes, la joie est de loin l'émotion la plus exprimée. Lorsqu'on observe les émotions à valence positive ajoutées par les PS via la case « autres », on remarque qu'un grand nombre s'apparente au scénario de la joie (tableau 3). Elles peuvent être de moindre intensité – comme la satisfaction –, issues du mélange de la colère avec une autre émotion (figure 2) – comme le soulagement et la fierté.

Tableau 3. Les émotions du scénario de la joie pour les 3 cohortes exprimées en fonction du nombre total des émotions à valence positive citées

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /248 [§]	%	Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /220	%	Émotions du scénario de la joie	Nb de citations /165	%
Joie	189	76	Joie	164	76	Joie	118	72
Surprise +	36	15	Surprise +	28	13	Surprise +	18	11
Satisfaction	8	3	Satisfaction	9	4	Satisfaction	13	8
Soulagement	4	2	Soulagement	5	1	Soulagement	6	4
Fierté	4	2	Amusement	2	0	Espoir	2	1
Espoir	1	0	Fierté	2	0	Fierté	2	1
Bonheur	1	0	Plaisir	1	2	Sérénité	2	1
Contentement	1	0	Sérénité	1	1			

Les PS ressentent les émotions du scénario de la joie quand ils considèrent avoir donné un bon cours, lorsque leurs élèves s'impliquent dans leur travail ou quand ils ont partagé des moments de complicité avec ces derniers. Ils disent être heureux car ils aiment enseigner, malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

3.1.2 Analyse des émotions du scénario de la colère

La colère est l'émotion à valence négative la plus citée par les PS. Parmi les émotions à valence négative ajoutées librement par les PS, certaines s'apparentent au scénario de la colère (tableau 4), à l'instar de l'agacement ou l'énervement – de moindre intensité – de l'exaspération ou le ras-le-bol – issues du mélange de la colère avec une autre émotion.

[§] 248, 220 et 165 correspondent au nombre total des émotions à valence positive citées par les répondants. On y retrouve notamment la motivation et la détermination qui ne font pas partie du scénario de la joie. Les pourcentages représentent le ratio des émotions du scénario de la joie par rapport à l'ensemble des émotions à valence positive.

Tableau 4. Les émotions du scénario de la colère pour les 3 cohortes exprimées en fonction du nombre total des émotions à valence positive citées

Cohorte 1			Cohorte 2			Cohorte 3		
Émotions du scénario de la colère	Nb citations /419**	%	Émotions du scénario de la colère	Nb citations /366	%	Émotions du scénario de la colère	Nb citations /249	%
Colère	133	33	Colère	114	31	Colère	61	24
Frustration	19	5	Frustration	13	3	Frustration	8	3
Agacement	7	2	Énervement	5	1	Agacement	7	3
			Agacement	5	1	Exaspération	3	1
			Rancœur	1	0	Énervement	2	1
			Ras-le-bol	1	0	Contrariété	2	1
			Exaspération	1	0	Lassitude	2	1

La colère et les émotions de son scénario sont principalement déclenchées par les problèmes de gestion de classe. Tous les PS se plaignent de l'insolence des élèves, des bavardages incessants et du refus d'obtempérer lorsqu'ils leur demandent de se plier à certaines règles. Les PS sont également conscients d'avoir des difficultés pédagogiques et mentionnent ne pas parvenir à mettre en œuvre ce qu'ils avaient prévu de faire, ce qui déclenche de la colère et de la frustration.

3.2 Analyse de l'impact de la colère et de la joie sur le discours des PS

11 entretiens d'autoconfrontation à 6 segments à chaque fois ont été effectués et ont permis d'isoler des moments du cours durant lesquels les PS ont ressenti des émotions des scénarios de la colère et de la joie. Si la joie est majoritairement citée dans les questionnaires, c'est principalement la colère que les PS ont choisi de commenter lors des EAC (voir *infra*).

3.2.1 L'impact de la colère sur la prise de parole des PS

On note (tableau 5) que la colère et la difficulté à s'en distancier ont une influence sur la production orale des PS. Cela les amène à déroger à leur propre norme et à commettre des écarts. Sous l'effet de la colère, l'émergence de plusieurs tendances saillantes sont combinées : le recours à l'alternance codique, l'apparition d'erreurs linguistiques, de bégaiement, d'interjections, de répétitions, ainsi que le changement de registre.

Tableau 5. Analyse de l'impact des émotions du scénario de la colère sur la prise de parole des PS

Profils des PS (Prénoms fictifs)	Émotions citées	Éléments déclencheurs de l'émotion	Productions orales	Traces de la colère dans la prise de parole	Commentaires des PS durant l'EAC
Cléa Lycée 2 nd e Gestion de classe en français	Agacement	Bavardages incessants d'un élève	Tom, ça suffit !	Alternance interphrastique	En français, c'est plus percutant. Tout le monde comprend

** 419, 366 et 249 correspondent au nombre total des émotions à valence négative citées par les répondants. On y retrouve notamment la peur ou la tristesse qui ne font pas partie du scénario de la colère. Les pourcentages représentent le ratio des émotions du scénario de la colère par rapport à l'ensemble des émotions à valence négative.

Charlotte Collège 4è Pas d'erreur récurrente. Fréquents recours au français pour s'assurer de la compréhension de tous	Agacement, frustration	La classe ne réagit pas aux sollicitations de la PS dont les consignes sont confuses	We can have a vote. Who thinks he is real, raise your hand! so 3 people. Who thinks he is fake? So maybe he is fake, et la plupart des gens ont l'air de dormir. Clément, what do you think? Is he real or fake?	Alternance inter et intraphrastique + injustice. Manque de bienveillance	J'essaie de les pousser, de faire ludique et de voir que ça ne marche pas, on se dit « mon activité n'était pas assez planifiée », on est frustré du manque de réaction des élèves qui dorment. J'ai eu une réaction d'attaque sur un élève pour remotiver la classe.
François Collège 4è Erreurs de phonologie récurrentes	Agacement	Des élèves contestent une punition	On verra ça quand ces deux gentlemen se seront assis”	Alternance intraphrastique + changement de registre : ironie	Là je suis repassé au français mais d'habitude je reste en anglais pour la gestion de classe.
Victor Collège 5è Alternance codique régulière	Agacement	Un élève se fait remarquer.	If Monseigneur Killian agrees	Alternance intraphrastique + changement de registre : ironie	Je le reprends gentiment mais il m'agace. Le français est la langue des émotions pour moi.
Arnaud Collège 5è Pas d'erreur récurrente. Exercice sur la langue en français et en anglais	Colère	Le PS est resté sur un mauvais souvenir du cours précédé et sur-réagit devant la passivité des élèves lors d'une activité de phonétique en français	Non moi ça me gonfle, ça me gonfle , vous ne jouez pas le jeu , vous ne voulez pas jouer le jeu . Vous avez décidé de me casser la tête , je vais vous le faire payer. Moi je ne me casse pas la tête à m'exciter tout seul si vous n'en avez rien à péter . Après vous écrirez contrôle pour mardi . Vous avez voulu jouer, alors on va jouer	Alternance interphrastique, répétitions et changement de registre. Manque de bienveillance Usage répressif de l'évaluation	Je ne décolère pas en re-regardant ce passage. Ça m'énerve encore autant. Ils sont odieux.
Anne Lycée 2 nd e Cours tout en anglais.	Agacement, énervement	Manque de travail, bavardages	Guys! Guys! Silence! (en anglais) Stop talking, you stop talking now! Yes, Laura. Silence! Guys you stop talking, that's enough, You stop talking! I can't hear.	Perte de sang-froid, répétitions	J'ai parlé très fort, j'ai crié, je n'arrêtais pas de me répéter ce qui ne servait à rien, je suis restée au tableau, j'ai interrogé une élève qui voulait parler mais je n'ai pas attendu le silence, je l'ai coupée.
Marie Lycée 2 nd e Cours tout en anglais	Exaspération et colère	Bavardages. Un élève dort sur son bureau	Repeat “de'veloped, de'veloped”! Shall I move you two again? Dorian, it's the last call! Thank you! ... Developed, sorry, de'veloped	Erreur extralinguistique : accentuation	Et là je suis tellement excédée que j'en fais une erreur de prononciation ... et là je me reprends ...

<p>Charlotte Collège 4è De fréquents recours au français pour s'assurer de la compréhension de tous</p>	<p>Agacement</p>	<p>Un élève, coutumier du fait, arrive très en retard</p>	<p>-Hamed, what do you say? -Excuse-me, mais je me suis trompé de classe -Whatever happened, tu me donnes ton carnet -Pourquoi ? -Parce que tu es en retard. -Je me suis trompé de classe -Amelle ! Oh Pardon ! Hamed !</p>	<p>Erreur extralinguistique : prénom + alternance inter et intraphrastique</p>	<p>Sous l'émotion je me suis trompée de prénom ce qui a provoqué l'hilarité des élèves. Et le prénom que j'ai utilisé est celui d'Amelle qui est la meilleure élève de la classe donc le contraste avec Hamed est très fort !</p>
<p>Cléa Lycée 2nd Utilisation ponctuelle du français liée à la gestion de classe.</p>	<p>Contrariété</p>	<p>Un élève avachi sur sa table. C'est la deuxième fois que la PS le reprend</p>	<p>Tom, can you stand up?</p>	<p>Erreur extra et inter linguistique : lexique</p>	<p>Ici je suis contrariée et je reste en anglais. Je lui dis n'importe quoi sous le coup de l'émotion. C'est sûrement pour ça que je ne reste pas en anglais d'habitude. Je fais une faute. Je dis <i>stand up</i> au lieu de <i>sit up</i>. Le geste suffisait.</p>
<p>Benoît Lycée 2nd Calme et posé Cours tout en anglais</p>	<p>Agacement, confusion</p>	<p>Manque de réactivité des élèves. PS conscient de son manque de préparation</p>	<p>Imagine that you have just arrived in Detroit. Like in the video that we have watched together, heu, four weeks ago, and you have just arrived (Répète la consigne)</p>	<p>Erreur extralinguistique : Grammaire Répétitions confuses</p>	<p>Ah je fais une faute là ! Du point de vue cognitif, c'est la confusion. Je ne sais pas où je veux aller, j'aurais dû préparer cette étape plus finement</p>
<p>Maya Collège 4è Cours tout en anglais</p>	<p>Grosse colère</p>	<p>La classe ne réagit pas aux sollicitations de la PS dont les consignes sont confuses. Les difficultés n'ont pas été anticipées.</p>	<p>-Show me your slates, show me your slates. Bon là on va faire une pause en français parce que là Quand que je montre une image, faudra m'écrire le bon mot. A quoi ça correspond. Alors correct answer or incorrect answer. - En groupe ? -A ton avis ?</p>	<p>Alternance interphrastique + simplification de la langue + répétitions + manque de bienveillance</p>	<p>« Je suis passée par le français pour me faire comprendre et qu'on puisse avancer vite. J'avais l'impression que ça ne servait à rien, j'avais déjà expliqué trois fois. Dans ma consigne je n'avais pas fait de phrase, j'avais mis des mots simples, transparents aussi, « correct » et « incorrect »</p>

La colère conduit à l'alternance codique inter ou intraphrastique chez la majorité des PS (Cléa, Victor, Maya, Arnaud, prénoms fictifs). Plusieurs (Cléa, François, Maya) expliquent que l'utilisation du français lors des temps de gestion de classe est garante de la bonne compréhension de tous. Si on *joue* à parler anglais en cours, la gestion de classe ne fait pas partie du jeu, c'est un temps hors du cours. Victor explique que le français est la langue des émotions car c'est sa langue maternelle. Dans les épisodes émotionnels, le français prend alors le dessus. L'alternance codique peut être combinée à un changement de registre. François et Victor font référence aux élèves perturbateurs avec grandiloquence (« gentlemen », « Monseigneur »), ce qui véhicule une touche d'ironie et d'humour. Arnaud utilise un registre très familier (« ça me gonfle », « me casser la tête », « rien à péter ») en

décalage avec sa propre norme et les attendus institutionnels. Dans le cas d'Arnaud, la colère aboutit à la promesse d'une évaluation punitive. On remarque des occurrences de répétitions dans les productions d'Arnaud et d'Anne. Elles contribuent à un effet crescendo qui fait monter leur colère, aboutissant à des cris pour Anne et à une punition pour Arnaud. Ces répétitions ont un effet d'accumulation et sont des signes de leur incapacité à se distancier de leur colère.

La colère conduit plusieurs PS à commettre des erreurs linguistiques. Au moment où l'émotion devrait être à son stade de décours, Marie, Charlotte, Cléa et Benoît sont encore sous son emprise et ne parviennent pas à s'en distancier ce qui a un impact direct sur la prise de parole qui s'en suit. Marie fait alors une erreur de prononciation alors qu'elle avait donné un modèle correct avant l'épisode de colère, Charlotte utilise le prénom d'une bonne élève pour interpeler un élève pénible, Cléa fait une erreur de lexique pouvant s'apparenter à du calque en disant à un élève « stand up » au lieu de « sit up ». Benoît, noyant ses élèves de détails, en vient à ajouter « four weeks ago » à une phrase qu'il avait construite avec le present perfect. Cet ajout, tout à fait inutile au sens du message, témoigne de sa confusion et provoque l'erreur.

La colère peut être le résultat de difficultés didactiques. Maya, Benoît et Charlotte s'enlisent dans leur cours car, disent-il/elles, il n'a pas été assez préparé, ce qui déclenche leur colère. Maya simplifie alors ses productions, et se met à poser une avalanche de questions qui perd ses élèves. Elle se montre froide et peu bienveillante envers ses élèves. Benoît se noie dans des répétitions et des explications confuses. Ils en prennent conscience au moment de l'EAC.

3.2.2 L'impact de la joie sur la prise de parole des PS

Peu de place a été donnée aux émotions du scénario de la joie lors de ces entretiens, très probablement car il est plus aisé de contrôler et de réguler ses effets que lorsqu'on ressent de la colère. Les émotions du scénario de la joie s'expriment principalement par l'emploi de formes exclamatives courtes (adjectif seul ou very + adjectif), d'une intonation et d'un lexique laudatifs. On remarque une tendance générale à rester en anglais.

Tableau 6. Analyse de l'impact des émotions du scénario de la joie sur la prise de parole des PS

Profil des PS (Prénoms fictifs)	Émotions citées	Éléments déclencheurs de l'émotion	Productions orales	Traces de joie dans la prise de parole	Commentaires des PS durant l'EAC
Marie Lycée 2nde Cours tout en anglais	Joie	Une élève en difficulté parvient à faire une phrase avec difficulté	Bravo ! Well done! You see you're making a lot of progress, hein?	Alternance codique + lexique laudatif + exclamations	Là c'est de l'amour, c'est de la fierté c'est de la joie, c'est... là je me remets dedans et j'ai des frissons dans les bras, je dis wow on peut y arriver en fait.
Charlotte Collège 4è. Utilise le français pour faciliter la compréhension	Optimisme, Sérénité, Contentement Plaisir	Un élève en difficulté fait spontanément une phrase en anglais	Okay, yes, you can talk about his clothing style	Pas d'impact notable => frustration de l'élève	(...) on essaie quelle que soit la production de l'élève de la valoriser en l'écrivant au tableau
Cléa Lycée 2nde Anglais sans erreur. Cours tout en anglais	Joie	Un élève en difficulté parvient à faire une phrase	Yes ! Very good! Excellent!	+ lexique laudatif + exclamations	Il me dit le mot et je lui montre que je suis très contente. Je fais un clin d'œil.

Victor Collège 4è Anglais sans erreur. Cours tout en anglais	Surprise +	Un élève donne une réponse inattendue	Very good !	Exclamation + pas d'impact notable	Wow, je ne montre pas grand-chose ! J'aurais pu faire beaucoup plus, ça lui aurait peut-être fait plaisir je pense. Je suis déçu.
---	------------	--	-------------	--	---

Si la colère explose, les émotions du scénario de la joie reste contrôlée et modérée, comme en atteste le recours majoritaire à un lexique émotionnel de moindre intensité. On constate qu’il existe chez Charlotte et Victor un décalage entre l’émotion qu’ils disent avoir ressentie et l’image renvoyée sur les vidéos. Charlotte évoque avoir ressenti optimisme, sérénité, contentement, plaisir mais n’en montre aucun signe dans son discours, ce qui conduit à frustrer l’élève auquel elle s’adresse. Victor est « déçu » en constatant le décalage entre l’émotion ressentie et celle qu’il a montrée à son élève. La joie de Célia est exprimée par la succession de trois formes exclamatives (« Yes ! Very good ! Excellent !). Seule Marie (tableau 7) laisse exploser sa joie et on retrouve alors l’alternance codique (« bravo ! » « hein ? »), signe du débordement émotionnel présent lors des occurrences de la colère.

Conclusion

Les PS d’anglais formés à Créteil avec lesquels nous avons travaillé ressentent beaucoup de joie et de colère dans le cadre de leur profession. Les études de cas présentées dans cette recherche montrent que la colère tend à davantage modifier la prise de parole des PS que la joie. En effet, leurs difficultés à se distancier de leur colère les amènent à s’écarter de leurs propres normes et à commettre des erreurs pouvant être préjudiciables à leur enseignement et à l’instauration d’un climat de classe apaisé. Les EAC ont amené les PS à adopter une posture réflexive : comprendre l’origine de leur colère et à en découvrir les conséquences. Cette recherche, menée avec un échantillon réduit de participants, gagnerait maintenant à être conduite à une plus grande échelle pour pouvoir en tirer de véritables conclusions. Élargir cette étude à toutes les académies de l’Ile de France, puis à l’ensemble des académies françaises permettrait d’analyser si les particularités décelées sont propres aux PS affectés en Ile de France ou s’il s’agit de tendances générales. Il serait intéressant de faire une triangulation [31] avec des PS dont la langue maternelle est l’anglais afin de voir si ces résultats se vérifient. Ceci pourrait alors être prolongé par des actions de formation. En effet, le bien-être professionnel est indissociable du bien-être personnel. Introduire dans la formation initiale des temps de partage social des émotions [23] via des groupes de parole, des ateliers favorisant les pratiques de type théâtral et les techniques de relaxation pourraient être un atout. Ceci permettrait aux PS d’apprendre à prendre de la distance avec leurs émotions, à les contrôler, les jouer, et les mettre en scène pour en tirer profit plutôt que de les subir.

Bibliographie

1. M-C. Lemarchand-Chauvin, C. Tardieu, C. Teachers’ Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. Dans J.D.M. Agudo, *Emotions in Second Language Teaching*, 425-443 (Springer, Cham, 2018).
2. R. Plutchik, *The Emotions. Facts, Theories and a new Model*. (University Press of America, Lanham, 1980)
3. Y. Clot, *La fonction psychologique du travail* (Paris, PUF,1995)

4. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Didier, Strasbourg, 2005)
5. C. Myers-Scotton, Code-switching. Dans F. Coulmas (dir.), *The Handbook of Sociolinguistics*, 217-237 (Blackwell, Oxford, 1997)
6. J. Gumperz, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. (L'Harmattan, Paris, 1989)
7. S. Poplack, Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espaniol: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, **18**, 581-618. (1980)
8. F. Anciaux, *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*, Doctoral dissertation, Université des Antilles (Guyane, 2013)
9. V. Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (CLE international, Paris, 2001)
10. C. Kramersch, *Interaction et discours dans la classe de langue* (LAL Didier, Paris, 1984)
11. J-C. Pochard, Une classe d'anglais en France : quelle (s) langue (s) y parle-t-on? *Etudes de linguistique appliquée*, **108**, 411-412 (1997)
12. A. Gauthier, De l'intérêt qu'il y a pour l'élève à se colleter avec les difficultés de la langue qu'il s'efforce de s'approprier. *Langues modernes*, **5**, 18-22 (1987)
13. M. Quivy, C Tardieu, *Glossaire de didactique de l'anglais*. (Ellipses, Paris, 2002)
14. C. Tardieu, *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. (Ellipses, Paris, 2008)
15. C. Tardieu, *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. (Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2014)
16. B. Coudurier, De la faute à l'erreur, quelle potentialité ? *Langues modernes*, **5**, 81-89 (1987)
17. F. Schanen, J-P. Confais, *Grammaire de l'allemand*. (Nathan, Paris, 1986)
18. D. Larson-Freeman, M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research: Applied Linguistics and Language Study* (Longman Group, U.K. Limited. 1991)
19. R. Huart, *La grammaire orale de l'anglais*. (Ophrys, Paris, 2002)
20. C. Belzung, *Biologie des émotions* (De Boeck, Bruxelles, 2007)
21. C. Plantin, *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné* (Peter Lang, Bern, 2011)
22. A. Tcherkassof, *Les Emotions et leurs expressions* (Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 2008)
23. B. Rimé, *Le partage social des émotions* (Presses Universitaires de France, Paris, 2005)
24. R.P. Abelson, Psychological Status of the script concept, *American Psychologist* **36/7**, 715-729 (1981)
25. C.Plantin, *Dictionnaire de l'argumentation*. (ENS Éditions, Lyon, 2016)
26. A. Wierzbicka, E. Jamrozik, *L'amour, la colère, la joie, l'ennui. La sémantique des émotions dans une perspective transculturelle*. *Langages*, **23/89**, 97-107 (1988).
27. C. Izard, *Human Emotions* (Plenum Press, New York, 1977)
28. P. Ekman, *Are there basic emotions?* *Psychological Review* **99**, 550-553 (1992)

29. R. Jonczyk, *Affect-Language Interactions in Native and Non-Native English Speakers*. (Springer, Cham, 2016)
30. F. Korthagen, A. Vasalos, *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth*. *Teachers and teaching*, **11, 1**, 47-71 (2005)
31. F Raby. *Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexion sur les méthodes de recherche empirique en didactique de l'anglais*. LIDILEM, Université Stendhal (Grenoble, 2008)