



UNIL | Université de Lausanne

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique
et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques

de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences du sport et de l'éducation physique

par

Magali Descoeurdes

Directeur de thèse

Prof. Denis Hauw, Université de Lausanne

Co-directeur de thèse

Prof. Jacques Méard, Haute Ecole Pédagogique

Jury

Nathalie Muller Mirza, Maître d'enseignement et de recherche

Prof. Carole Sève

Prof. Frédéric Saujat

LAUSANNE

2019



UNIL | Université de Lausanne

FACULTE DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique
et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques

de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences du sport et de l'éducation physique

par

Magali Descoeurdes

Directeur de thèse

Prof. Denis Hauw, Université de Lausanne

Co-directeur de thèse

Prof. Jacques Méard, Haute Ecole Pédagogique

Jury

Nathalie Muller Mirza, Maître d'enseignement et de recherche

Prof. Carole Sève

Prof. Frédéric Saujat

LAUSANNE

2019

Résumé

Cette thèse vise à comprendre le développement de l'activité d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) débutants à partir de situations émotionnellement marquantes en classe. La littérature met en avant que le vécu des enseignants novices (EN) est soumis à des variations émotionnelles importantes. La première étude a pour but de dessiner une topographie des situations émotionnellement marquantes auprès de 139 EN en EPS, à partir d'un questionnaire qualitatif (chaque EN rapportant deux situations émotionnellement marquantes vécues) dont les données ont été traitées de façon inductive pour établir des types. La deuxième étude clinique, auprès de cinq EN au cours d'une année, vise à comprendre la part subjective du métier qui freine ou favorise le développement de leur activité, à l'épreuve de ces situations émotionnellement marquantes.

Le cadre théorique utilisé dans la seconde étude est celui de la clinique de l'activité (Clot, 1999). La méthode a consisté à suivre de manière longitudinale cinq EN en EPS durant une année scolaire. Trente-deux leçons d'EPS ont été filmées et les acteurs ont ensuite été confrontés aux traces de ces situations émotionnellement marquantes lors d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée. Les données ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), dans le but de repérer des invariants du développement.

Les résultats montrent que les EN en EPS vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative, et induisant, dans une proportion importante, une émotion de surprise. Ces situations se trouvent à la source de conflits intrapsychiques qui favorisent essentiellement un développement potentiel par l'efficience. Les résultats mettent également en avant l'importance de la dimension interactionnelle dans le processus de développement. Ils ouvrent aussi des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation.

Abstract

The aim of this thesis is to understand the professional development of Physical Education Teachers in Training (PETT) from examination of emotionally significant situations in a class setting. The literature says that teaching is a task with important emotional aspects and teachers in training experience both positive and negative emotions during teacher education. Thus, the role of these emotionally significant situations in the development of PETTs needs to be questioned. A mixed research design using a questionnaire and implementing a clinical activity procedure was adopted. The data from the first part of the study were taken from questionnaire responses. PETTs (n=139) had to write two emotionally significant situations they experienced during teaching. The 278 responses were categorized using inductive analysis.

The theoretical framework from the second part of the study is derived from the work of Clot (1999) related to clinical activity which poses several postulates regarding professional development. This part of the study involved following up five PETTs during one year and aims to understand the subjective nature of the teaching profession and the factors that promote or curb their professional development. Thirty-two filmed lessons with an emotionally significant situation serve as support to self-confrontation and crossed interviews. The data were processed using the method of Bruno & Méard (2018) in order to identify development invariants. The findings show that the developmental process of the PETT takes into account the individual's potential to be affected by an emotionally significant situation, mostly shared with someone else, and by the emergence of intrapsychic conflicts. Finally these results challenge traditional teaching methods and open up the potential value in hybridised coursework model of PETTs, particularly when taking into account the subjective nature of the teaching profession.

Remerciements

Parvenue au terme de ce travail de thèse de doctorat à 44 ans, après plus de trois années de travail, il me paraît essentiel de remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue durant ce long parcours :

Jacques, d'abord, qui a été un co-directeur de thèse soutenant, très présent et qui a su me faire profiter de ses compétences scientifiques depuis le début de notre rencontre, en alimentant avec richesse tous nos échanges, dans un climat serein, malgré ses nombreuses occupations professionnelles,

Denis, pour avoir accepté de diriger ce travail de doctorat, pour la qualité de nos échanges et pour sa confiance durant tout le processus,

Le comité de direction de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, pour le soutien et la confiance accordés, sans qui ce travail n'aurait pas pu voir le jour,

Alain et Alain, grâce à qui l'idée de ce travail de doctorat a germé, au coin d'un feu de cheminée, au Col des Mosses en 2014,

Les 139 étudiants spécialistes en EPS de trois années consécutives (2015 à 2017), pour avoir répondu aux questionnaires,

Alice, Camille, Léon, Louis et Mathieu, pour avoir participé, une année durant, à la partie clinique de cette recherche,

Tous les collègues de l'Unité d'Enseignement et de Recherche de l'Education Physique et Sportive, et particulièrement **Gianpaolo**, le responsable, mais aussi les doctorantes du bureau, **Sandra** et **Annabelle**, pour leur soutien sans faille et leurs encouragements,

Matteo, Emma et Maeva qui se sont montrés intéressés, soutenant et qui ont gagné en autonomie durant ces trois années,

Et enfin, **Jérôme**, qui, durant tout le processus, a endossé tous les rôles au sein de la famille, sans jamais rechigner face à la tâche, se montrant tantôt compréhensif, tantôt encourageant et sans qui ce projet n'aurait jamais pu aboutir.

Table des matières

Remerciements.....	6
Table des matières	7
Introduction	14
1. Première problématique : la dimension émotionnelle dans l'activité des enseignants débutants	21
1.1. La méthode	22
1.2. Les caractéristiques émotionnelles des enseignants débutants.....	23
1.2.1 L'écart entre le métier rêvé et la réalité.....	23
1.2.2 Le manque d'efficacité	24
1.2.3 La multiplicité des prescriptions	24
1.2.4 La perception temporelle de l'exercice du métier	25
1.2.5 Les interactions avec les élèves.....	26
1.3 Le cas particulier des enseignants d'éducation physique	27
1.4 La prise en compte des émotions dans la formation des enseignants	29
1.5 La dimension émotionnelle de l'activité enseignante : l'ambiguïté des concepts.....	31
1.6 Première synthèse problématique	35
2. Questions de recherche de la première étude	37
3. Méthode : des évocations de situations émotionnellement marquantes traitées de manière inductive	38
3.1 Le contexte et les participants	38
3.2 Le recueil de données à l'aide de questionnaires.....	39
3.3 Le traitement des données à l'aide d'une méthode inductive	43
4. Résultats de la première étude	48
4.1 Le type des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS	48
4.2 La nature et l'intensité des émotions ressenties dans les situations.....	52

4.3 Les effets sur le développement de l'activité	56
4.4 Le partage avec autrui	59
4.5 Les situations de revirements émotionnels	62
5. Discussion	64
5.1 Les résultats saillants	64
5.2 La liaison-clé.....	66
5.3 Limites et perspectives de la première étude	70
6. Seconde problématique : la dimension émotionnelle du développement de l'activité de l'enseignant	72
6.1 La dimension opératoire du développement de l'activité des EN en EPS	72
6.2 La dimension subjective du développement de l'activité des EN en EPS.....	74
6.3 La dimension interactionnelle du développement de l'activité des EN en EPS.....	77
7. Un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir des enseignants novices à partir de situations émotionnellement marquantes	80
7.1 La théorie des émotions et le pouvoir d'être affecté	81
7.2 La <i>perezhivanie</i>	82
7.3 L'organisation triadique de l'activité selon Leontiev	84
7.4 Le développement biphasé et l'alternance fonctionnelle	88
7.5 L'ergonomie de l'activité enseignante	89
7.6 Les instances de l'activité de travail de Clot.....	92
7.7 La clinique de l'activité, entre activité réelle et activité réalisée	94
7.7.1 Le pouvoir d'agir et son développement	95
7.7.2 Le développement du pouvoir d'agir initié par le pouvoir d'être affecté.....	95
7.8 Synthèse de la partie 7 et formulation des questions de recherche	96
8. Méthode.....	98
8.1 Le contexte et les participants	98
8.2 Le dispositif de recherche	102

8.3 Le recueil des données	103
8.3.1 Des enregistrements audio-vidéo	105
8.3.2 Des grilles d'auto-positionnement émotionnel.....	105
8.3.3 Des entretiens d'auto-confrontation simple.....	106
8.3.4 Une instruction au sosie.....	110
8.3.5 Des entretiens d'auto-confrontation croisée	111
8.3.6 Le retour au collectif	112
8.3.7 Vue synthétique des entretiens d'auto-confrontation menés avec l'ensemble des participants	112
8.4 Lien entre les deux méthodes de recherche	117
8.5 Le traitement des données	118
8.5.1 Transcription des données d'entretiens d'auto-confrontation	119
8.5.2 Identification des marques de développement dans le matériau langagier	120
L'expression des émotions	121
Les énoncés enchâssés	122
Les répétitions et hésitations	123
L'emploi de connecteurs	124
Le langage non-verbal et les figures de style	125
8.5.3 Identification des indicateurs de développement dans le matériau langagier	125
Les indicateurs illustrant un développement potentiel biphasé, entre sens et efficience	126
Les indicateurs relatifs aux tensions entre les composantes du métier	127
Les indicateurs illustrant des conflits intrapsychiques lors des entretiens	128
Les indicateurs illustrant un changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge	129
Les indicateurs illustrant un développement potentiel à l'intersection de différents milieux.....	130
Les indicateurs illustrant un processus de généralisation.....	131
Les indicateurs illustrant la création de nouveaux buts.....	132
8.5.4 La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage	133
8.5.5 Les « <i>Eight Big-Tent</i> », critères pour une excellence au niveau des recherches qualitatives	134

9. Résultats de la seconde étude	136
9.1 Le cas de Mathieu.....	136
Contexte, chantiers et chronologie des données du cas.....	136
9.1.1 Le chantier 1 de Mathieu : « Ce que j’ai remarqué, dans l’école où j’enseigne, c’est que les classes changent beaucoup »	143
9.1.2 Le chantier 2 de Mathieu : « Je cherche beaucoup à ce qu’on travaille ensemble ».....	146
9.1.3 Le chantier 3 de Mathieu : « Moi je veux tendre vers l’autonomie avec ces élèves »	148
Etape 1 : « Ils ont toujours beaucoup de peine ».....	148
Etape 2 : « Les coups de pieds, les petites chamailleries dès que je leur tourne le dos »	149
Etape 3 : « J’évite ces transitions où je dois m’exprimer, interrompre l’activité ».....	151
Etape 4 : « Tous les élèves heureux collectivement ».....	152
9.1.4 Le chantier 4 de Mathieu : « L’engagement des élèves »	154
Etape 1 : « Je fais des cycles courts »	154
Etape 2 : « Moi, j’avais envie qu’il y ait du rendement »	155
Etape 3 : « Je sais qu’ils sont à bloc ».....	159
9.1.5 Le chantier 5 de Mathieu : « Mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule »	164
9.1.6 Le cas de Mathieu : synthèse.....	165
Schématisation du processus	165
Réponses aux questions de recherche	172
9.2 Le cas d’Alice	177
Contexte, chantiers et chronologie des données du cas.....	177
9.2.1 Le chantier 1 d’Alice : « Dans certaines classes, c’est très problématique, c’est vrai, les moqueries »	189
Etape 1 : « Plusieurs élèves ont commencé à s’insulter ».....	189
Etape 2 : « Ah, regardez ce sale gay »	191
Etape 3 : « C’est une classe où les filles et les garçons ont besoin de se montrer »	193
9.2.2 Le chantier 2 d’Alice : « C’est tout le temps des émotions qui sont énormes »	195
9.2.3 Le chantier 3 d’Alice : « L’engagement des élèves »	200
Etape 1 : « Elle est très effacée, elle ne parle jamais »	200

Etape 2 : « J’ai juste deux élèves qui, tout du long, étaient les mains dans les poches ».....	201
Etape 3 : « J’étais contente en fait que, ben de voir qu’ils se sont débrouillés par eux-mêmes et qu’ils ont trouvé un moyen de s’entendre »	202
Etape 4 : « C’est vraiment cet engagement intensif qui m’a marqué ».....	203
Etape 5 : « En fait, ils en avaient marre »	205
Etape 6 : « Il y a toujours des élèves qui viennent avec des excuses, des élèves qui ont toujours quelque chose qui ne va pas ».....	207
Etape 7 : « Je n’ai pas envie de faire avec lui »	210
9.2.4 Le chantier 4 d’Alice : « J’ai un élève qui me pose problème dans cette classe ».....	213
9.2.5 Le cas d’Alice : synthèse	222
Schématisation du processus.....	222
Réponses aux questions de recherche	227
9.3 Le cas de Léon	235
Contexte, chantiers et chronologie des données du cas.....	235
9.3.1 Le chantier 1 de Léon : « C’est incroyable, ils sont motivés, ils se donnent à fond, ils transpirent »	243
9.3.2 Le chantier 2 de Léon : « On doit tous amener nos élèves à être autonomes ».....	245
Etape 1 : « Des élèves crient <i>Allah akbar</i> durant un jeu de mise en train ».....	245
Etape 2 : « Un élève retourne sa raquette et l’utilise comme si c’était une arme à feu ».....	247
Etape 3 : « Un élève décide de <i>dunker</i> , de s’accrocher au panier de basket »	251
Etape 4 : « Un groupe de trois garçons ne prend pas au sérieux les consignes dans un cycle de corde à sauter et ne présente pas l’évaluation ».....	253
Etape 5 : « Si les parents ne le font pas là, nous on est là pour le faire ».....	256
9.3.3 Le chantier 3 de Léon : « Moi je suis plutôt pour un système avec des notes »	258
9.3.4 Le cas de Léon : synthèse	261
Schématisation du processus.....	263
Réponses aux questions de recherche	269
9.4 Le cas de Camille.....	272
Contexte, chantiers et chronologie des données du cas.....	272
9.4.1 Le chantier 1 de Camille : « Je ne pouvais pas être plus sympa avec cette élève »	279

9.4.2 Le chantier 2 de Camille : « C'était de la discipline »	281
Etape 1 : « Ils ne m'écoutaient pas ».....	282
Etape 2 : « Pour une fois, j'ai séparé les filles et les garçons ».....	288
Etape 3 : « Moi j'ai tendance à vouloir trop faire »	289
9.4.3 Le chantier 3 de Camille : « C'est l'aide à l'enseignante, qui d'ailleurs ne m'aide pas » .	293
9.4.4 Le chantier 4 de Camille : « C'était un moment assez magique »	295
9.4.5 Le cas de Camille : synthèse	299
Schématisation du processus	301
Réponses aux questions de recherche	307
9.5 Le cas de Louis	311
Contexte, chantiers et chronologie des données du cas.....	311
9.5.1 Le chantier 1 de Louis : « des fois, j'arrive et je ne sais même pas ce que je vais faire »	318
9.5.2 Le chantier 2 de Louis : « J'ai la tête sur deux choses en même temps et c'est pas évident »	321
Etape 1 : « Y a un truc qui cloche avec cet élève. Il est gentil, mais il est toujours collé à moi ».....	321
Etape 2 : « C'est vrai que ça a commencé avec ces histoires de ski »	324
9.5.3 Le chantier 3 de Louis : « Je perdais vraiment le contrôle, j'ai l'impression ».....	329
9.5.4 Le chantier 4 de Louis : « Ça serait aussi très ennuyeux pour nous, si on ne leur apprenait rien ».....	335
9.5.5 Le cas de Louis : synthèse	338
Schématisation du processus	339
Réponses aux questions de recherche	344
10. Discussion générale.....	349
10.1 Les points de convergence et de divergence entre les deux études	349
10.1.1 La dimension subjective de l'activité de travail des EN en EPS.....	349
10.1.2 La valence négative et positive des situations émotionnellement marquantes.....	350
10.1.3 Les types de situations émotionnellement marquantes repérés et analysés dans les deux études	352
10.1.4 Les émotions repérées et analysées dans les deux études	354

10.2 Réponse à la première question de recherche de la seconde étude.....	355
10.2.1 Un développement potentiel par l'efficacité	355
10.2.2 Un développement potentiel par le sens	358
10.2.3 Un développement potentiel biphasé.....	361
10.3 Réponse à la deuxième question de recherche de la seconde étude	364
10.3.1 Les interactions avec le tuteur	364
10.3.2 Les interactions avec les collègues.....	365
10.3.3 Les interactions avec la chercheuse	367
10.3.4 Les interactions avec les élèves	369
10.4 Discussion d'un point de vue transformatif.....	371
Valorisation de la recherche à des fins technologiques	371
Conclusion.....	378
Perspectives de prolongement	379
Bibliographie.....	381
Table des figures et tableaux	397
Table des annexes	404

Introduction

L'ambition du travail de recherche présenté ici est de mieux comprendre le développement de l'activité des enseignants débutants en éducation physique à partir de situations émotionnellement marquantes. Afin d'éviter toute ambiguïté, une précision terminologique s'impose avant de poursuivre cette introduction. De fait, la littérature, tant francophone qu'anglophone, utilise des termes différents pour identifier les enseignants débutants. En anglais, les termes *beginning teacher* (Craig, 2014 ; Pillen, Beijaard & den Brok, 2013), *novice teacher* (Fantilli & McDougall, 2009), *early career teacher* (Hulme & Menter, 2014), *newly qualified teacher* (Ulvik & Langørgen, 2012), voire même *first-year teacher* (Hebert & Worthy, 2001) sont les plus couramment employés. La langue française utilise tantôt les termes d'enseignant débutant, d'enseignant novice ou d'enseignant stagiaire (étudiants exerçant en classe dans le cadre d'une formation en alternance). Dans ce travail de doctorat, le terme employé sera celui d'*enseignant novice* (EN). En effet, d'après la littérature, les problématiques d'entrée dans le métier couvrent plusieurs années, avant et après la titularisation, les auteurs définissant le statut de novice entre un et sept ans après la première expérience en classe. Huberman (1993) désigne les trois premières années d'enseignement comme trois années de survie, seulement ensuite les EN traverseraient ce qu'il nomme la phase de découverte du métier. Or, dans le contexte de notre étude, les enseignants sont en cours de formation, par alternance, non titularisés. Enfin, le qualificatif *novice* indique un manque d'expérience chez un sujet, ce qui permet de pointer l'importance des expériences accumulées au cours de l'apprentissage du métier, tant dans les instituts de formation que lors des stages, pour aider l'enseignant à se développer professionnellement. Le sigle EN regroupera donc, tout au long du travail, les termes d'enseignant novice, d'enseignant débutant et d'enseignant stagiaire (donc d'étudiants formés en alternance à l'exercice du métier en classe).

L'intérêt porté, dans notre recherche, aux situations émotionnellement marquantes lors de l'entrée dans le métier se justifie d'abord par rapport aux enjeux sociaux et professionnels de ce sujet. De fait, au niveau mondial, près de 50% des enseignants abandonneraient le métier dans les cinq ans suivant le début de carrière. Or, ni les données démographiques, ni les contextes scolaires ne peuvent expliquer comment les enseignants vivent et perçoivent les premières expériences professionnelles, comment ils s'approprient les conditions propres à chaque établissement scolaire, ni encore précisément comment les expériences vécues

individuellement dans leur classe ou collectivement aboutissent à un abandon du métier (Zimmermann & Méard, 2016). Généralement, la décision de quitter le métier n'est, en principe, pas un choix immédiat résultant d'un événement unique. Toutefois, la gestion de classe et les transgressions de règles par les élèves représentent néanmoins une source importante de *burnout* et d'abandon de la profession (Burke, Schuck, Aubusson, Buchanan, Louvière & Prescott, 2013 ; Craig, 2014, Craig, 2017). Pour accompagner ce défi propre aux EN, la littérature internationale pointe du doigt le nécessaire soutien d'un collectif de travail, qui permettrait au débutant de réfléchir sur ses pratiques en les partageant avec d'autres collègues (Moussay, 2009 ; Park, Oliver, Johnson, Graham, & Oppong, 2007).

L'origine de ce sujet de thèse se situe aussi dans des questionnements personnels : formatrice depuis quatre ans au sein de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud, la question de la pertinence de l'alternance au sein du dispositif de formation est centrale à mes yeux. Dans ma propre pratique, je constate, de façon récurrente, la situation dans laquelle un étudiant regrette de ne pouvoir mobiliser, dans sa pratique, les connaissances dispensées en cours. En même temps, j'ai le sentiment que les étudiants témoignent d'émotions intenses dans leurs expériences sur le terrain auprès des élèves et de moments d'ennui en cours (Hascher & Hagenauer, 2016). Cette dimension subjective du métier (Descoedres & Méard, sous presse-b) a-t-elle une importance durant la formation pédagogique des enseignants ? L'observation de ces expériences en dents de scie d'un point de vue subjectif chez mes étudiants a orienté mes préoccupations vers une quête de resserrement des liens entre leurs stages auprès des élèves, d'une part, et les cours théoriques qu'ils suivent à la Haute école pédagogique (HEP), d'autre part. Au lieu de prescrire une formation à partir de données scientifiques souvent décontextualisées, d'injonctions institutionnelles (prescriptions), ne serait-il pas plus opportun de partir de l'activité déployée en classe par les débutants et de la théoriser *a posteriori* au sein des centres de formation, comme le suggèrent de nombreux auteurs (Flandin & Ria, 2014 ; Méard, & Bruno, 2009 ; Ria & Durand, 2013 ; Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006 ; Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011 ; Thiévenaz, 2014) ? Plus précisément, le développement de l'activité des EN ne serait-il pas favorisé en prenant appui sur les points délicats de leur activité, en identifiant

des situations ordinaires, récurrentes, qui reviennent dans l'exercice professionnel. Notre expérience, c'est que lorsque l'on appuie notre activité de formation, à partir de cette activité réelle, et la vidéo est un des moyens pour y parvenir, et qu'on installe des discussions, des échanges sur ce qu'on comprend dans la vidéo, pourquoi les

personnes font ce qu'elles font, qu'est-ce qu'elles gagneraient ou perdraient à faire différemment, alors on génère dans ce qui devient rapidement un collectif, une capacité à s'emparer des problèmes de métier, à imaginer d'autres alternatives et ce qu'on appelle traditionnellement la résistance des enseignants aux changements se transforme dans une discussion nourrie, parfois controversée, mais dont on peut penser qu'elle va susciter du développement à court et à long terme (Picard, 2017).

Dans un contexte où les expériences en classe et en centre de formation résonnent de manière si contrastée chez les EN, le travail de recherche présenté ici vise donc à apporter des éléments de compréhension afin d'étayer des dispositifs de formation renouvelés : comment repérer et envisager différemment les situations émotionnellement saillantes en classe ? En amont, s'agit-il de favoriser l'expression d'expériences professionnelles émotionnellement marquantes à la HEP, pour que la signification construite en formation permette d'appréhender autrement les situations de classe ? Notre but est donc de mieux comprendre le développement de l'activité des enseignants débutants afin d'impacter, à terme, la formation et de rendre ainsi l'alternance plus fonctionnelle. Animé par des considérations sociales et des motivations professionnelles davantage personnelles, le travail doctoral entrepris est porteur, de ce fait, d'une dimension « technologique » qu'il convient de repérer, afin d'éviter les dérives d'une démarche qui serait strictement utilitariste et ne viserait qu'une efficacité à court terme.

Cette caractéristique technologique du travail de recherche présenté ici est confortée également par ma pratique d'enseignante d'éducation physique et d'allemand, couplée à une fonction d'adjointe de direction dans un établissement scolaire public du canton de Vaud. Lors de cette période, une de mes tâches était d'aller visiter les nouveaux enseignants, d'être disponible en cas de questions et de les soutenir dans les débuts de ce que certains auteurs définissent comme un *métier impossible* (Perrenoud, 1996). D'emblée, me sont apparues les différentes situations émotionnellement marquantes vécues par les enseignants dans leur début de carrière, comme des moments saillants et inévitables. Cependant, ces observations récurrentes continuent à me tarauder : alors qu'une partie des EN semble tirer profit des situations émotionnellement marquantes vécues en classe et les utilise à bon escient pour mieux rebondir et affronter la suite de l'année scolaire, d'autres sont tellement affectés qu'ils semblent s'enliser, douter, ne parvenant pas à surmonter ces situations émotionnellement marquantes (Huberman, 1993). Dans les deux cas de figure, les émotions sont bien présentes, à l'image du *whirlpool* (bain de bulles) (Erb, 2002) jamais calmes, toujours en mouvement, avec des hauts et des bas. Alors

qu'au premier abord, rien ne saurait distinguer deux enseignantes d'éducation physique, diplômées, motivées et ayant une attitude professionnelle, ainsi que l'accompagnement réalisé par les formateurs envers elles, la réalité des premiers mois paraîtra alimenter une aisance et une efficacité augmentées pour la première et conduire au contraire à un repli sur soi pour la seconde, amenant cette dernière à douter de son identité professionnelle (Méard & Zimmermann, 2014), la conduisant dans des états de souffrance psychologique importante et l'incitant parfois à abandonner le métier, au moins de manière momentanée. Qu'est-ce qui différencie autant ces deux enseignantes pour que l'une puisse se développer professionnellement, bien que vivant des conflits, des tensions, des préoccupations, alors que l'autre voit son développement empêché, en tout cas momentanément ? Les types de situations saillantes vécues auraient-elles donc une incidence sur le développement de l'activité des EN ? Existe-t-il une typologie de situations émotionnellement marquantes qui favoriserait ou freinerait le développement de l'activité des EN ? Nous verrons donc si, à l'issue de ce travail de recherche auprès des EN en éducation physique, une réponse peut être apportée à ce questionnement concernant leur accompagnement durant les premiers mois de leur carrière.

Cette recherche a lieu dans le contexte suisse romand, plus précisément dans le canton de Vaud. Les principales spécificités de ce contexte concernant les EN sont les suivantes : institutionnellement, au sein des établissements scolaires publics du canton de Vaud, les employeurs sont supposés « prendre soin de tous leurs collaborateurs » mais aucun accompagnement supplémentaire n'est prévu pour les EN, employés ou stagiaires. La mise en place d'une procédure d'accompagnement spécifique est possible, à l'initiative du directeur de l'établissement scolaire et de sa sensibilité à vouloir favoriser une entrée positive dans le métier de ses collaborateurs inexpérimentés. Certains peuvent mettre, à leur disposition, des enseignants ayant suivi une formation de coaching, enseignants que les EN peuvent contacter à leur convenance. Concernant les enseignants qui sont encore en formation, ce soutien est pris en charge par un tuteur, qui est le plus souvent un enseignant-formateur de l'établissement, désigné par la HEP, et par un didacticien, formateur du centre. Dans le canton de Vaud, ces tuteurs sont appelés « prafos », pour « praticiens formateurs » (nous utiliserons indifféremment les termes de « tuteurs » et de « prafos » pour les désigner).

Ces dispositifs d'accompagnement garantissent-ils un développement de l'activité réussi ? On imagine aisément que la réponse est négative. Et, spécifiquement dans mon expérience d'ajointe de direction, j'ai observé, à de nombreuses reprises, des différences importantes de réaction suite à des situations émotionnellement marquantes chez des EN qui étaient dans le

même établissement, face au même type d'élèves et bénéficiant de prestations d'encadrement comparables.

Dans le prolongement de ces motivations professionnelles d'enseignante et de formatrice, dans un contexte où le défi social et institutionnel, représenté par un système de formation d'enseignants efficace, est réel, ce travail de thèse m'est également apparu, à un moment donné, comme un défi scientifique. Spécifiquement, suite aux travaux de Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand (2003) et de Hargreaves (1998, 2000) notamment, la question de la compréhension plus fine de la part du subjectif dans le processus de développement de l'activité a émergé pour moi comme un enjeu. En effet, en contradiction avec la vision commune d'un développement prioritairement cognitif, voire technique, de l'apprentissage, vision dans laquelle la dimension émotionnelle de l'activité humaine est présentée presque exclusivement comme une entrave au développement, comme une source de parasitage à contrôler, à éviter, il m'a semblé passionnant de mettre à l'épreuve un cadre théorique clinique qui réintègre le subjectif et qui puisse le faire dialoguer avec les aspects rationalisables du métier, les règles de métiers, les compétences visées. Autrement dit, la question de la part émotionnelle de l'activité professionnelle d'enseignant apparaît comme une question scientifique majeure, qui dépasse le strict contexte de l'enseignement.

Ce projet de travail doctoral se justifie donc, à la fois, par des raisons personnelles, professionnelles, institutionnelles et par des enjeux scientifiques. Il est composé de dix parties centrales.

Dans la première partie, nous problématiserons notre sujet pour conduire à la définition de notre objet de recherche. Au travers d'une revue de littérature internationale, nous réaliserons un état des lieux des travaux de recherche internationaux sur cette thématique. Le contexte local d'entrée dans le métier des enseignants ainsi que de celui de la formation à travers la dimension subjective du métier sera également présenté. Cet état des lieux de « ce que l'on sait » nous permettra de poser les fondements de notre problématique.

Après avoir formulé, lors de la deuxième partie, les questions de départ de notre recherche, nous présenterons, en troisième partie, la méthode d'une première étude. Le but est, à ce stade, de dresser un tableau des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS dans le Canton de Vaud et d'en proposer une typologie. L'étude consiste en un questionnaire qualitatif auprès de 139 EN, étudiant au sein de la Haute école pédagogique. Complémentairement, cette première étude vise aussi à identifier les émotions et l'intensité ressenties au cours de ces situations, le partage avec autrui et les effets déclarés sur le

développement de l'activité. Les quatrième et cinquième parties seront consacrées aux résultats et à la discussion de cette première étude (voir tableau 1).

Tableau 1 : Les cinq premières parties de la thèse

Partie 1	Première problématique : la dimension émotionnelle dans l'activité des enseignants novices
Partie 2	Questions de recherche de la première étude
Partie 3	Méthode : des évocations de situations émotionnellement marquantes traitées de manière inductive
Partie 4	Résultats de la première étude
Partie 5	Discussion de la première étude

Mais, cette première étude ne répondant que partiellement à nos interrogations au sujet des effets de situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS sur le développement de leur activité, nous avons ensuite orienté notre travail vers les problématiques développementales des EN en éducation physique (sixième partie). Une seconde étude clinique est apparue nécessaire et a été effectuée auprès de cinq EN en EPS. Dans la septième partie, nous définirons le cadre théorique de notre seconde recherche, basé principalement sur le courant de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2011) qui emprunte ses concepts à la psychologie historico-culturaliste (Leontiev, 1976 ; 1984 ; Vygotski, 1931-2014) et à l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; 2009 ; Saujat, 2002, 2007 ; Yvon & Garon, 2006). La fin de cette septième partie sera, quant à elle, consacrée à la formulation des questions de recherche, grâce aux concepts de ce cadre théorique. La méthode et les résultats de cette seconde étude seront présentés respectivement en huitième et neuvième parties (voir tableau 2).

Tableau 2 : Les parties 6 à 9 de la thèse

Partie 6	Seconde problématique : le rôle de la dimension émotionnelle dans le développement de l'activité de l'enseignant novice
Partie 7	Un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d'agir de l'activité des enseignants novices à partir de situations émotionnellement marquantes
Partie 8	Méthode
Partie 9	Résultats de la seconde étude

La partie discussion (dixième partie) portera sur l'impact des situations d'auto-affectation vécues par les EN en EPS durant leur première année d'enseignement et leur effet au niveau du développement du pouvoir d'agir de l'activité en regard de la littérature internationale. Dans la conclusion, nous exposerons les limites de notre recherche et nous tenterons de suggérer des pistes transformatives en termes de dispositifs de formation, accompagnées de pistes scientifiques qui pourraient permettre de poursuivre ce travail.

Tableau 3 : Les deux dernières parties de la thèse

Partie 10	Discussion générale
	Conclusion

1. Première problématique : la dimension émotionnelle dans l'activité des enseignants débutants

L'objectif de cette première problématique est de contribuer à la réflexion relative à la formation en alternance des enseignants, en mettant la focale sur les dimensions émotionnelles, subjectives de l'exercice du métier (Lamarre, 2004) : ce que le professionnel ressent quand il enseigne, les dilemmes qui le font hésiter ou douter, ses préoccupations. D'abord, nous avons cherché, dans la littérature publiée depuis 15 ans, à mesurer l'importance et les différents aspects de la dimension émotionnelle dans l'activité des enseignants. Puis, une discussion sur les concepts utilisés par les chercheurs dans ce domaine nous conduit à dissiper les ambiguïtés et à proposer des pistes de réflexion et d'action pour la formation initiale des enseignants.

La formation des enseignants est fondée sur le principe d'alternance, mais celui-ci est toujours questionné. En effet, les différentes formes de sa mise en pratique semblent encore peiner à dépasser la juxtaposition, d'une part, d'expériences en classe perçues par les EN comme formatrices, d'autre part, d'expériences en centre de formation, souvent perçues comme académiques, théoriques, abstraites par rapport aux préoccupations de métier (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum, 2007). Les enseignants en formation disent vivre régulièrement des moments d'ennui en cours et des moments émotionnellement intenses sur le terrain, auprès de leurs élèves (Hascher & Hagenauer, 2016).

Le but de cette première partie est donc de mieux comprendre, à la lumière de la dimension émotionnelle de l'activité, ce qui est désigné, parfois, comme un fossé entre les deux versants de l'alternance dans la formation des enseignants en formation initiale ou en tout début de carrière. La réduction de cet écart permettrait de relever les défis actuels de ce champ social : un recrutement de qualité et une résorption des abandons en début de carrière. Nous postulons que cette alternance juxtaposée est, en partie, imputable à une prise en compte insuffisante, dans les dispositifs de formation, des dimensions émotionnelles de l'exercice du métier (Lamarre, 2004 ; Ria & Durand, 2013 ; Amathieu & Chaliès, 2014a, 2014b ; Taxer & Frenzel, 2015) : ce que le professionnel ressent subjectivement quand il enseigne, les émotions liées à ses dilemmes, à ses difficultés, à sa satisfaction professionnelle, à ses préoccupations, bref, ce qui relève non plus seulement de la stricte évaluation de son efficacité mais de ce que l'on pourrait appeler, avec Saujat (2004a) son « efficacité subjective ».

Il s'agira, dans un premier temps, de mesurer, grâce à une revue de question, la réalité et la spécificité de la dimension émotionnelle de l'activité de l'EN. En effet, il existe des analyses récentes de la littérature à propos des émotions des enseignants (Schutz, 2014 ; Fried, Mansfield & Dobozy, 2015 ; Visioli, Petiot & Ria, 2015), mais pas spécifiquement des EN ; par ailleurs, un certain nombre de travaux de synthèse relatifs à la formation des enseignants et au développement des EN sont à disposition mais ceux-ci ne mettent pas la focale sur l'émotion ni la subjectivité (Avalos, 2011). Les dernières revues de littérature concernant ce sujet précis (la dimension émotionnelle de l'activité de l'EN) datent d'une quinzaine d'années (Ria, 2001 ; Sutton & Wheatley, 2003), exception faite de celle de Descoedres & Méard (sous presse-a).

Dans un deuxième temps, nous tenterons, à la fois, de circonscrire de façon conceptuelle le versant émotionnel de l'activité enseignante dans les travaux récents (de quoi parlent les auteurs ?) et de comprendre, si la différence dans ce domaine entre les professionnels chevronnés et débutants relève d'un savoir que l'on peut acquérir, auquel on peut se former (s'il existe une « compétence émotionnelle », de quelle nature est-elle ?).

Dans un troisième temps, nous émettrons des hypothèses à partir de cette revue de question, mettant en avant la nécessaire polarisation, dans les dispositifs de formation, sur les situations émotionnellement marquantes en classe et leur exploitation en formation.

1.1. La méthode

Les mots-clés « enseignant débutant » et « enseignant novice », « développement professionnel », « incident critique » et « émotion » (*beginning teacher* ou *trainee teacher*, *professional development*, et *emotion*) ont été utilisés pour sélectionner, sur un empan temporel d'une quinzaine d'années (2002-2018), les articles traitant du sujet qui nous anime (Descoedres & Méard, sous presse-a). Les moteurs de recherche exploités étaient, pour les publications anglophones, *Web of Science*, *Science Direct*, *Education Resources Information Center* (ERIC), *Taylor & Francis*, *Google Scholar* (la plupart relevant de contextes anglo-saxon, sud-américain, asiatique et portugais) et, pour les publications francophones *Cairn* et *Revue.org*. La recherche par mots-clés a été également étendue aux ouvrages cités dans les articles. Certaines publications plus anciennes ou relevant d'autres champs que celui des enseignants ont été intégrées pour des auteurs considérés comme pionniers. Cette démarche nous a permis d'analyser au total 160 articles, dix ouvrages, dix chapitres d'ouvrages, neuf

thèses de doctorat et cinq habilitations à diriger des recherches et 15 communications en colloques.

1.2. Les caractéristiques émotionnelles des enseignants débutants

L'entrée dans le métier d'enseignant est identifiée, dans la littérature, comme une étape particulière, complexe et émotionnellement intense (Avalos, 2011). Erb (2002) se plaît à utiliser l'image du bain de bulles (*whirlpool*) pour décrire cette étape dans la professionnalisation. Ce constat de la part des chercheurs est étayé par un certain nombre d'indicateurs dans l'ensemble des pays développés : par exemple aux Etats-Unis, 14% des enseignants débutants quittent le métier à la fin de leur première année, 33% dans les trois ans et 50% dans les cinq ans (Hong, 2010). En Europe, les enquêtes montrent que les enseignants sont exposés au stress au travail et aux pathologies afférentes, dans des proportions significativement plus importantes que la moyenne des autres travailleurs (Craig, 2017 ; Comité Syndical Européen de l'Education, 2009). Le lien entre l'abandon professionnel des enseignants, le stress professionnel et le risque de *burnout* commence à être établi (Flavier & Moussay, 2014), se posant de façon spécifique et sans doute accrue chez les enseignants débutants, en lien avec les problématiques de construction identitaire (Anttila, Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2016 ; Zimmermann & Méard, 2016). Cette spécificité des problématiques de l'EN par rapport à celles de l'enseignant expérimenté est évoquée dans la littérature et semble se déployer à divers niveaux.

1.2.1 L'écart entre le métier rêvé et la réalité

Cette spécificité tient d'abord de l'écart entre le métier rêvé et la réalité des débuts (Reeve, 2015 ; Saujat, 2004b), écart entre ce que l'on souhaite faire et ce que l'on peut effectivement réaliser. Les travaux empiriques récents reprennent à leur compte la vieille notion de « choc de la réalité » formulée par Huberman il y a 25 ans. Or, cette réalité est, en grande partie, indexée à la complexité du travail en classe, à laquelle les EN sont confrontés à leurs débuts et qui les affecte professionnellement (Cowie, 2011 ; Fried, 2011). Après de nombreuses années d'études où l'EN a été placé dans la situation d'observateur du travail des enseignants (en tant qu'élève puis étudiant), il est supposé assurer lui-même, du jour au lendemain, la responsabilité de la classe et les tâches complexes qu'elle implique (Rouve & Ria, 2009), faites de moments de satisfaction intense mais parfois aussi de moments anxieux (Visioli & Ria, 2007 ; Lee & Yin, 2011 ; Lee, Huang, Law & Wang, 2013). Amathieu et Chaliès (2014b) montrent bien, chez les EN, l'imbrication d'une part, de la santé, de la satisfaction professionnelle et du sentiment

d'efficacité, d'autre part de l'insatisfaction professionnelle, de la diminution de l'estime de soi, de l'accroissement du stress voire de l'épuisement professionnel. Souvent, l'EN se sent peu accompagné et parfois désespéré dans cette « installation dans la profession » (Avalos et Aylwin, 2007 ; Mevarech & Maskit, 2014). Ce décalage entre le métier rêvé et la réalité des débuts produit une pluralité de préoccupations, parfois contradictoires, comme le mettent en évidence Ria et Durand (2013) : faire apprendre, différencier, tenir les élèves, les occuper, les motiver. Ces auteurs pointent que ces préoccupations sont distinctes de celles des enseignants expérimentés ; par exemple, elles semblent plutôt orientées vers la gestion globale de la classe et non la prise en compte des besoins individualisés des élèves. Elles paraissent aussi se succéder de façon typique : d'abord conserver le plan de leçon, ensuite garder le contrôle des élèves, puis définir le travail des élèves, les mettre et les maintenir au travail, mais également entretenir une relation avec un élève particulier.

1.2.2 Le manque d'efficacité

Dans cet environnement où les préoccupations entrent en concurrence, l'EN vit donc des dilemmes, comme par exemple dans telle leçon d'éducation physique (Adé, Sève & Ria, 2006), lorsqu'il doit installer du matériel pour faire la leçon prévue et motiver les élèves, mais qu'il est d'avance conscient que, pendant cette installation, il court le risque de perdre le contrôle de la classe. Serres (2006) met en évidence, que la formation des enseignants stagiaires passe par une identification et un dépassement de ces préoccupations contradictoires. En ce sens, l'entrée dans le métier des enseignants est marquée par le sentiment d'un manque d'efficacité : trop d'expériences négatives successives conduiraient certains EN à se persuader d'une impossibilité de réaliser ce qui est demandé et à renoncer au métier avant même que les routines ne soient rôdées (Sutton & Wheatley, 2003). Le rapport inégal entre expériences positives et négatives alimenterait ce sentiment de manque d'efficacité (Day & Kington, 2008). A l'inverse, le sentiment d'efficacité personnelle jouerait sur leur satisfaction (Amathieu & Chaliès, 2014a) et, à terme, sur leur efficacité (Ciftci Ozkan Ozgun & Erden, 2011). Cette complexité et les difficultés qu'elle entraîne, provoquent donc des émotions intenses chez les EN qui oscillent entre plaisir et souffrance, confort et inconfort (Ria & Durand, 2013), émotions négatives et émotions positives (Descoedres, 2017b).

1.2.3 La multiplicité des prescriptions

Ce sentiment de pénétrer un métier complexe est parfois alimenté par la multiplicité des prescriptions liées aux impératifs de formation qui, ajoutées aux prescriptions institutionnelles

de tout enseignant, constituent, non pas une ressource, mais des contraintes supplémentaires (Méard & Bruno, 2008 ; Méard & Zimmermann, 2014). Sur ce point, il est d'ailleurs éclairant de constater que les EN sont moins réticents face à une réforme que les enseignants expérimentés (Lee, Huang, Law & Wang, 2013). Ils auraient tendance à être motivés et flexibles lorsqu'une réforme est mise en oeuvre (Hargreaves, 2005). Remarquons, à l'inverse, que toute nouvelle prescription, représentée par une réforme, est déstabilisante pour les enseignants expérimentés (Hargreaves, 2000 ; Van Veen & Slegers, 2006 ; Darby, 2008 ; Bahia, Freire, Amaral & Estrela, 2013). Ceux-ci éprouvent des émotions que l'on pourrait apparenter à celles ressenties par les EN, intenses et fluctuantes selon la situation, touchant, là aussi, à l'efficacité professionnelle construite au cours de leurs pratiques antérieures (Wexler, 2002 ; Cross & Hong, 2012 ; Trigwell, 2012). Les enseignants chevronnés ressentent une dissonance entre leur identité et leurs croyances professionnelles, ce qui peut même conduire à de la douleur, à un sentiment de solitude, ou encore à de l'anxiété (Lasky, 2005 ; Lee & Yin, 2011 ; Lee & al., 2013). En négatif, on mesure bien le poids de la prescription chez l'EN qui doit, comme son collègue chevronné lorsqu'il est plongé en contexte de réforme, s'adapter à une organisation de travail toujours nouvelle pour lui.

1.2.4 La perception temporelle de l'exercice du métier

Une autre spécificité des émotions des EN, par rapport à celles des enseignants expérimentés, concerne la perception temporelle de l'exercice du métier. Celle-ci se manifeste à deux niveaux : d'abord, l'EN ressent régulièrement une anxiété liée au déroulement perturbé du plan de leçon, au contraire de l'enseignant chevronné qui est régulièrement traversé par de la joie parce que la leçon se déroule comme prévu (Schutz, 2014), ce qui est rare chez les EN (Descoedres, 2017a ; Descoedres, 2017c). Alors que la programmation des enseignements et des leçons est prévue pour diminuer l'effet anxiogène des interactions en classe, elle peut devenir paradoxalement une source de préoccupations supplémentaires, si elle n'est pas suivie (Ria, 2006). La façon de percevoir la durée du travail face aux élèves est une des caractéristiques typiques des enseignants débutants. Ces derniers ont la sensation d'effectuer en permanence une course contre la montre, qu'ils n'ont pas l'impression de maîtriser. Qu'ils aient « le sentiment d'en manquer ou d'en avoir trop, leur perception du temps affecte fréquemment de manière négative leur expérience en classe » (ibid. p.45). Cette perception problématique de la dimension temporelle du travail s'exprime ensuite face à l'imprévisibilité des tâches (Yin, 2015), au point que 80% du temps en classe serait consacré à gérer les imprévus (Jean, 2008).

L'inconfort lié à l'imprévisibilité trouve aussi sa source dans des *événements* qui surviennent, de façon inattendue, et hors du champ des possibles, impensables et inimaginables. Le nombre d'années d'expérience semble donc avoir une incidence sur les émotions ressenties par les enseignants, face aux écarts par rapport à leurs planifications et aux imprévus (Yin, 2015). Attaché à sa préparation, l'EN est spécifiquement déstabilisé par les aléas de la leçon et l'émergence d'incidents, ce qui semble le détourner de questionnements sur la dimension cognitive des apprentissages chez les élèves (Huber & Chautard, 2001 ; Huber, 2007). Bénéïoun-Ramirez (2014) souligne que ces imprévus, qu'ils soient contextuels, pédagogiques ou didactiques, émergent dans un contexte d'incertitude pour l'EN, en lien avec les écarts au plan de leçon évoqués plus haut, les obligeant à riposter par des improvisations elles-mêmes incertaines (Azéma & Leblanc, 2014).

1.2.5 Les interactions avec les élèves

Cet aspect peu prévisible de l'exercice du métier en classe, qui paraît avoir un retentissement émotionnel accentué chez l'EN, est alimenté, en premier lieu, par la nature des interactions avec les élèves. Les comportements déviants d'élèves et les conflits ouverts constituent une des sources de production d'émotions intenses chez les EN (Chang, 2013 ; Descoedres & Hauw, 2018). D'après Petiot, Visioli & Desbiens (2015), les inducteurs émotionnels principaux, qu'il s'agisse des positifs comme des négatifs ont trait aux comportements non appropriés des élèves en classe ou, à l'inverse, aux manifestations de reconnaissance de leur part. Un sentiment de culpabilité envahit les EN lorsqu'ils interagissent négativement avec un élève alors même qu'ils sont persuadés d'œuvrer pour son bien-être (Shen, 2012). Cette culpabilité, teintée de colère, à propos des comportements déviants d'élèves est également présente dans l'activité de l'enseignant chevronné (Ayme, Ferrand & Cogérino, 2011). Mais, la plupart du temps, chez celui-ci, les émotions positives sont ressenties au sein de la classe avec les élèves, alors que les négatives trouvent plutôt leur origine dans des relations conflictuelles avec un parent, des collègues ou en lien avec la hiérarchie (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014 ; Chen, 2016 ; Hagenauer & Volet, 2014 ; Sutton & Wheatley, 2003). Certains auteurs mentionnent aussi que les situations conflictuelles avec les élèves, fortement marquées émotionnellement, peuvent aussi être le point de départ de constructions professionnelles (Flavier, Bertone, Hauw & Durand, 2002). Chang (2013) montre, par exemple, les multiples stratégies que les enseignants mettent en œuvre pour faire face aux incidents critiques en lien avec un comportement inadéquat d'élèves (Coulter & Descoedres, 2017). De même, une étude auprès de deux enseignants en milieu défavorisé (Cross & Hong, 2012) met en évidence que ceux-ci

éprouvent quotidiennement de la frustration et de la déception mais parviennent à trouver des issues favorables et positives à des moments qui seraient ressentis négativement au départ. L'étude conclut que ces stratégies seraient corrélées avec la construction, parfois fragile, de l'identité professionnelle de ces enseignants et du degré de solidité de leurs convictions en début de carrière.

Les EN semblent particulièrement sensibles à ce face à face permanent (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1994), vécu de façon tantôt positive, tantôt négative (Boisard-Castelluccia & Van Hoorebeke, 2010) et qui peut ébranler, mais aussi rétablir, une identité en construction (Day, & Kington, 2008 ; Zimmermann & Méard, 2016). C'est la dimension personnelle de l'implication de chaque individu dans une situation conflictuelle, par exemple, qui affecte chacun, notamment l'EN, d'une façon particulière (Ria & Recopé, 2005). Dans ces situations, l'enseignant est vite bouleversé, désemparé, en colère (Ayme, Ferrand, Cogérino, 2011) ou peut, au contraire, se préserver des tourments par une « amnésie émotionnelle » qui permet d'éviter la souffrance, mais empêche le plaisir et le sentiment expressif qui émergent des fluctuations émotionnelles (Ria, 2005).

1.3 Le cas particulier des enseignants d'éducation physique

Il apparaît ainsi que l'EPS est une matière scolaire qui revêt un caractère particulier pour diverses raisons. Il s'agit de la seule discipline qui ait un lien direct avec la santé actuelle et future des élèves (Derri, Papamitrou, Vernadakis, Koufou & Zetou, 2014), même si elle est définie, par certains auteurs, de branche scolaire « marginale » (Gaudreault, Richards, Mays Woods, 2018). Alors même que les enseignants d'EPS visent à promouvoir notamment la santé chez leurs élèves, ils souffriraient plus que d'autres du manque de compétence perçue dans leur rôle et dans la relation à leur matière enseignée. Ceci produirait, chez certains enseignants de cette discipline, des conséquences négatives : un stress important, des *burnout* plus fréquents et davantage d'abandons précoces chez les enseignants en début de carrière. Les EN intérioriseraient ces émotions négatives en lien avec la marginalisation, ce qui pourrait compromettre leur enseignement (Gaudreault *et al.*, 2018).

Une manière efficace de combattre l'abandon précoce du métier en EPS consisterait en la mise en place de programmes favorisant le mentorat (entre le tuteur et l'EN) (Heikkinen, Jokinen, & Tynjälä, 2012), car cela contribuerait à donner une meilleure confiance en ses compétences d'enseignant à l'EN et le rendrait plus enclin à rester dans la profession (Heikkinen *et al.*, 2012),

voire produirait chez lui un sentiment de *bore out*, à travers cet emploi qui lui permettrait de s'épanouir et de se sentir heureux (Hosy & Bourion, 2011). L'EPS est une discipline qui se démarque des autres également en raison de la visibilité des actions de tous les élèves au regard de tous, de l'interdépendance entre élèves lors de certaines situations d'apprentissage, des environnements variés, tous ces éléments provoquant des émotions importantes (Descoedres, 2017a ; Descoedres, 2017c). Il est à noter, également, que les enseignants d'EPS seraient, avec ceux des arts et de la musique, les premiers à inclure des élèves à besoins spécifiques dans leur cours (Alquraini & Gut, 2012) : ceci peut-être en raison de la particularité de l'évaluation sommative suivant les contextes (Allain, Dériaz, Voisard, Lentillon-Kaestner, 2016), certains adoptant certes une évaluation sommative promotionnelle, d'autres adoptant une évaluation sommative non promotionnelle ou d'autres, enfin, ne mettant pas de notes en EPS, comme c'est le cas dans le canton de Vaud et en Irlande notamment. Cette absence de notes en EPS pourrait néanmoins être un indicateur local de la marginalisation de l'EPS.

Un des dilemmes particulièrement accentués dans cette discipline semble toucher la double gestion, collectivement de la classe et des individualités (Petiot & Visioli, 2017), ceci dans un vaste espace et sans places fixes pour les élèves. Les enseignants débutants éprouvent ces difficultés liées aux besoins individuels des élèves (Derri *et al.*, 2014). Les études confirment une multiplicité de préoccupations chez les EN en EPS : le contrôle de la classe, la mise au travail des élèves, l'évitement des conflits (Cheon, Reeve & Ntoumanis, 2018) ou encore le respect du plan de leçon. Ces préoccupations diverses sont à l'origine de dilemmes procurant des émotions intenses, parfois anxiogènes (Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003 ; Descoedres & Méard, sous presse-b). Les EN en EPS font beaucoup d'efforts pour dissimuler leurs émotions de façon pertinente et pour donner l'impression de contrôler les événements, quand bien même ils leur échappent en partie (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015). On note néanmoins que ces préoccupations diverses évoluent notamment grâce aux moments partagés avec des formateurs (Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010) ou même grâce à des discussions avec des collègues plus expérimentés (Moussay, Etienne & Méard, 2011 ; Moussay, Flavier, Zimmermann & Méard, 2011 ; Christensen, 2013). Et c'est une des contradictions repérables dans cette littérature : en EPS, les préoccupations sont multiples, les sources d'inquiétudes, voire d'anxiété sont plus nombreuses pour les EN, mais plusieurs travaux soulignent que c'est paradoxalement la discipline où les enseignants parviennent à mieux contrôler ces émotions négatives, en raison notamment de leur passé sportif (Salaveraa, Antoñanzasb, Noéb & Teruelb, 2014). Ils seraient davantage en capacité de trouver des issues positives à des situations vécues

négalement grâce à des personnes ressources, tuteurs, pairs, autres enseignants (Moussay, Méard & Etienne, 2009), mais aussi grâce à des ressources obtenues lors de leur formation initiale, des sites pédagogiques sur internet ou encore des sources institutionnelles (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015).

1.4 La prise en compte des émotions dans la formation des enseignants

La somme importante des travaux concernant les émotions des enseignants contribue, selon nous, à renforcer notre postulat de départ : d'une part, il existe un lien entre le phénomène d'abandon des EN et les difficultés qu'ils rencontrent en début de carrière ; d'autre part, ces phénomènes sont en partie imputables à une prise en compte insuffisante, dans les dispositifs de formation initiale, des compétences émotionnelles de l'exercice du métier. Cet « oubli » de l'émotion conduit à une perception critique des EN, vis-à-vis de cette formation, jugée inutile sur son versant universitaire et à un manque d'efficacité en classe, donc à une multiplication d'expériences produisant de l'insatisfaction (Amathieu & Chaliès, 2014b ; Nir & Bogler, 2008). La littérature insiste sur ce défi de la formation initiale des enseignants qui devrait mettre en avant les expériences émotionnelles auprès des enseignants en formation et les aider à les analyser tout en réfléchissant à leur identité professionnelle et aux conditions dans lesquelles ils travaillent (Kelchtermans, 2005 ; Kelchtermans, Piot & Ballett, 2011 ; Lee & Yin, 2011). Et l'on constate une intention croissante d'inclure, dans les programmes de formation, un apprentissage au maniement de ses propres émotions et de celles des autres (Bahia *et al.*, 2013 ; Yin, 2015). Par exemple, certains auteurs suggèrent une préparation spécifique des EN aux situations conflictuelles avec des élèves au comportement inadéquat (Chang, 2013). Mais, on perçoit bien ici la tendance à envisager ce pan de la formation indépendamment des préoccupations proprement didactiques (la conception des savoirs en direction des élèves, le *design* des tâches, etc.), ce qui risque, selon nous, d'entretenir une vision morcelée du travail enseignant, dans laquelle la subjectivité de l'acteur est isolée de son « efficacité objective » et reléguée au second plan. Ce risque a été pointé de façon spécifique dans les entretiens post-leçons au cours desquels les tuteurs cherchent systématiquement à préserver émotionnellement les EN, quitte à éviter toute critique, à masquer leurs jugements et à baisser leur niveau d'exigence (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006 ; Descoedres & Jilani, 2017).

A la lecture des suggestions d'auteurs, l'amélioration de la formation consisterait plutôt à prendre appui sur des situations de classe, de façon systématique, en centre de formation. En effet, une des spécificités de cette dimension émotionnelle du « savoir enseigner » est qu'elle

ne peut être simulée en centre de formation, car elle repose, d'une part sur l'imprévisibilité, d'autre part sur la participation en direct à des interactions avec les élèves. Mais, sur le versant de la pratique en classe, les EN se retrouvent toujours, à un moment ou un autre, dans des situations « critiques », c'est-à-dire dans lesquelles ce « savoir enseigner », supposé leur permettre d'agir avec efficacité et santé, est indisponible, ce qui conduit, la plupart du temps, à des phases aigües d'inconfort. A la différence du versant didactique du métier, il n'y a pas de manuel, ni d'exercices préparatoires, alors même que, paradoxalement, les plans d'études ont évolué et laissent apparaître des thématiques en lien avec le développement et l'accompagnement émotionnel des élèves (Cuisinier, 2016). A partir de là, il s'agirait de mieux comprendre comment les actions menées par les formateurs ont une influence sur la satisfaction professionnelle des formés (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013) en vue de leur faire construire des « compétences émotionnelles ». Les cas étudiés par Serres (2006) montrent, par exemple, que chaque expérience peut être constitutive de l'activité et participe au processus de développement. Ainsi, une tonalité émotionnelle éprouvée au cours d'une situation de formation peut, dans un premier temps, rester en suspens pour, dans un second temps, donner lieu à une activité épistémique en formation et finalement se traduire, en situation de classe, par des modifications de la façon d'enseigner. Cet aspect suggère de penser la formation en prenant pour supports des « situations émotionnellement marquantes ». En d'autres termes, la préconisation de plusieurs chercheurs et pédagogues consiste à rapatrier, en centre de formation, les expériences avec leur complexité, leur dimension vivante, autrement dit incarnée et chargée en émotion.

Cette option peut prendre diverses formes, comme des jeux de rôles, des analyses de pratiques (Weber & Méard, 2018) ou des vidéos alloscopiques. Ainsi, Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand (2010) encouragent les novices à exprimer leurs émotions *a posteriori*, à les reconnaître lorsqu'ils écoutent les expériences d'autres enseignants, à les classer suivant les diverses situations d'enseignement (début de leçon, transition) et enfin à les comprendre comme des opportunités d'émergence de connaissances et de préoccupations typiques. L'explicitation de ses émotions à un tiers pourrait favoriser la mise à distance de sa propre expérience, afin qu'une transformation s'opère. Ce type d'analyses de pratiques représente un rapatriement en centre de formation, des expériences des EN et de leurs préoccupations en classe. Il serait aussi une opportunité de construire une communauté de collaboration autour des EN (Hong, 2010 ; Park *et al.*, 2007) afin de favoriser le développement de leur activité.

Dans cette optique, le visionnage vidéo alloscopique est fréquemment utilisé et analysé

(Turcotte & Spallanzani, 2006). Il est suivi d'analyses collectives, comme le préconisent plusieurs auteurs à propos de la plateforme *Neopass action* (Leblanc & Sève, 2013 ; Lussi-Borer & Muller, 2014). Ce type de dispositif semble engager le développement de chaînes interprétatives, grâce à une progressivité du vécu émotionnel. Par exemple, avec un EN utilisant la vidéo-formation alloscopique, Leblanc et Sève (2013) pointent l'imbrication de préoccupations et d'engagements « en première personne » (où il emploie le « je », en tant qu'acteur), « en deuxième personne » (où il appréhende avec empathie le vécu de l'enseignant visionné) et « en troisième personne » (où il porte un jugement sur l'efficacité des actions observées).

Une autre caractéristique de cette dimension émotionnelle du « savoir enseigner » tient dans le fait que le moment émotionnellement intense intervient de façon surprenante, prenant l'acteur de court. Un moment où les élèves sont agressifs, agités ou totalement désengagés devient d'emblée une « affaire personnelle » et fait basculer le sens de l'activité de l'EN. Pour ne pas laisser les EN dans la situation où ils se sentent submergés, certains chercheurs recommandent, en formation, un « outillage » pour les faire analyser ce qui s'est passé, mettre des mots, reconnaître, typicaliser les moments marquants (Kelchtermans, 2005 ; Ria & al., 2010). De plus, pour dépersonnaliser ces situations, il est nécessaire de faire sortir le débutant de la solitude et lui offrir un espace de médiation. Par exemple, il s'agirait de faire précéder l'analyse de cas vécus par des allo-confrontations, et de procéder à ces analyses à plusieurs, à propos de moments qui deviennent, du fait de la discussion, « partagés » (Park *et al.*, 2007). En d'autres termes, il s'agirait d'inscrire le travail interprétatif de l'EN, dans celui d'un collectif de travail (Saujat, 2004b). Malgré ces recommandations, la relation directe entre les circonstances de formation et la satisfaction des EN au travail semble pour l'instant négligée (Amathieu & Chaliès, 2014a, 2014b).

1.5 La dimension émotionnelle de l'activité enseignante : l'ambiguïté des concepts

Malgré leur intérêt, ces travaux sur la spécificité émotionnelle de l'activité des EN, notamment en EPS, donnent finalement peu d'indications sur la nature, sur les différentes variantes, les nuances de ce qui est décrit de manière générale : l'émotion. Il nous semble nécessaire, dès lors d'aborder cette question dans une optique plus théorique. Nous verrons que cette tentative de cadrage théorique entretiendra une certaine confusion du fait de la profusion de concepts mais

il permettra néanmoins de mieux définir notre objet de recherche.

Suite aux travaux pionniers de Hargreaves (1998, 2000), de Ria (2001) ainsi que de Sutton et Wheatley (2003) relatifs à la dimension émotionnelle de l'activité enseignante, les recherches en éducation sur cette thématique se sont multipliées (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006 ; Chen, 2016). Elles portent notamment sur l'impact des émotions sur le comportement des enseignants (Becker *et al.*, 2014 ; Hagenauer & Volet, 2014), sur l'enseignement lui-même (Trigwell, 2012 ; Gong, Chai, Duan, Zhong & Jiao, 2013 ; Saunders, 2013) et sur les formes d'évaluation (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013). Ce corpus important de travaux oscille entre une logique souvent causaliste (l'émotion séparée de la cognition est souvent présentée comme un élément perturbateur de l'activité réfléchie et efficace de l'être humain) et une conception qui, à la suite de Damasio (1994), conçoit les émotions comme indissociables des autres dimensions de l'activité et, pour cela, indispensables pour prendre des décisions rationnelles. D'autres auteurs défendent une perspective socioculturelle des émotions (Muller Mirza, 2014) en considérant les émotions comme un ensemble de processus socialement et culturellement médiatisés. En effet, comme la pensée, les émotions passent d'un plan interpsychique à un plan intrapsychique. Vygotski (bien que sa théorie sur les émotions demeure inaboutie) insiste sur la place centrale des émotions dans la vie psychique, dans l'apprentissage et dans le développement (Veresov, 2014). Hargreaves (1998, 2000), lui, ne dissocie pas la question des émotions de l'enseignant de ses actions, de sa cognition, de ses buts ni de sa capacité à atteindre ses buts. Et, à sa suite, de nombreux travaux récents pointent le lien entre la tonalité émotionnelle du travail enseignant et la capacité des professionnels à se développer, par exemple en innovant pédagogiquement (Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005 ; Van Veen & Slegers, 2006 ; Darby, 2008 ; Scott & Sutton, 2009 ; Zembylas, Charalambous, Charalambous & Kendeou, 2011).

Cette position ambiguë de la littérature vis-à-vis de la place et de la nature de l'émotion dans le travail enseignant est redoublée par la multiplicité des concepts utilisés par les différents auteurs pour qualifier la dimension émotionnelle de l'activité professionnelle des enseignants, ce qui pose, au bout du compte, un problème important. En effet, si le projet est d'envisager une amélioration de la formation par alternance des EN par une prise en compte de la dimension émotionnelle de l'exercice du métier, il convient de définir précisément de quoi on parle. Et si l'on pose avec Hargreaves, Ria et leurs successeurs le principe d'une consubstantialité entre les émotions ressenties et d'autres aspects du travail enseignant, on peut se demander s'il est opportun de les envisager isolément. Par ailleurs, comment ces émotions se manifestent-elles

chez l'enseignant ? Comment sont-elles prises en compte, éventuellement maîtrisées ?

Le premier concept que l'on peut retenir dans le champ de l'analyse du travail des enseignants est celui de « régulation émotionnelle » qui définit le « processus individuel qui influence quelles émotions ils ont, quand ils les ont et comment ils les expérimentent et les expriment » (Gross, 1998, p. 275). Sur ce point, des études récentes tendent à montrer que les enseignants, selon les caractéristiques de chaque situation, utiliseraient plusieurs stratégies pour mettre en œuvre cette régulation émotionnelle (Yin, 2015) : feindre, maîtriser, recadrer, s'abstenir, séparer, libérer et déverser. Globalement, ils exprimeraient rarement de manière authentique leurs émotions négatives, même si, à l'inverse, ils peuvent les feindre (Taxer & Frenzel, 2015). Cette dissimulation, associée à l'expression d'émotions positives, ferait partie intégrante des gestes de métier (Hagenauer & Volet, 2014). Ils auraient aussi tendance à exprimer moins la colère que la frustration, car celle-ci leur semble plus acceptable socialement (Sutton, 2007). Avec des élèves difficiles, ils percevraient quelles émotions sont exprimables face aux élèves (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Dans ce contexte, la « régulation émotionnelle » consisterait donc en une articulation d'émotions masquées ou simulées et d'émotions authentiques, vécues et exprimées par les enseignants de façon plus spontanée (Taxer & Frenzel, 2015). Dans ce registre, les EN ont d'autant plus tendance à masquer leurs émotions (lors d'un conflit, d'un incident, d'un imprévu) qu'ils se sentent en difficulté (Chang, 2013). Mais, ils ne parviennent pas souvent à jouer sciemment d'émotions feintes pour produire un effet sur les élèves : simuler de fausses colères, jouer l'agacement ou encore faire de l'humour dans une situation qui ne s'y prêterait pas, de prime abord (Visioli & Ria, 2009). De plus, les tentatives de contrôle de leur surprise, de leur déconvenue, voire de leur consternation, sont coûteuses psychologiquement.

De son côté, Hargreaves évoque le concept de « travail émotionnel » pour désigner ces masquages, feintes ou expressions de ce que l'enseignant ressent en classe. Selon lui, l'enseignement ne peut être réduit à une compétence technique ou à des normes cliniques. Autrement dit, enseigner, apprendre et diriger impliquent de développer une capacité à comprendre des émotions complexes. Dans des aires conceptuelles proches, Day et Leitch (2001) utilisent plutôt le concept « d'intelligence émotionnelle » visant à rassembler finalement ces compétences multiples : reconnaître ses émotions et celles d'autrui, comprendre leur influence sur ses performances, les gérer positivement, en comprendre l'origine, bref créer les conditions optimales pour générer des émotions positives chez les élèves. Pour ces auteurs, cette intelligence émotionnelle est le déterminant principal d'une pratique professionnelle de

qualité. Ils mentionnent qu'une « santé émotionnelle » (reconnaissance de nos émotions et capacité à les transformer) est indispensable pour être efficace au cours de sa carrière d'enseignant et que cette santé émotionnelle et cognitive est affectée par son vécu, par les contextes professionnel et privé, ainsi que par d'autres facteurs externes, comme les prescriptions. Day et Leitch estiment que « l'intelligence émotionnelle » constitue l'aptitude maîtresse de l'enseignant, celle qui est à la base de toutes les autres. Elle pourrait bloquer ou accélérer la capacité mentale de l'enseignant à penser, à apprendre ou à résoudre un problème. Mais, il faut reconnaître que le concept est englobant, donc imprécis, et qu'il tend à recouvrir un ensemble de « compétences émotionnelles ».

A la lecture de Zembylas (2005) et Gong *et al.* (2013), menant des études dans les contextes respectivement chypriote et chinois, on mesure aussi à quel point les manières de reconnaître les émotions d'autrui et de maîtriser les siennes sont historiquement et géographiquement codées, en rapport avec le contexte culturel et ses règles implicites.

Pour ces raisons et afin de sortir de cette confusion conceptuelle et délimiter notre objet de recherche, nous retiendrons que les « compétences émotionnelles » sont le résultat d'un apprentissage, correspondant à une reconnaissance des émotions des autres ainsi qu'à un certain nombre d'actions (regroupées selon les auteurs en « intelligence », « régulation » ou « travail » émotionnel), participant de savoirs professionnels dont les différentes composantes sont indissociables (affectives, cognitives, conatives). Ces savoirs s'apprennent et ne peuvent être acquis indépendamment de la situation dans laquelle ils apparaissent (Ria *et al.*, 2010). Ils sont également inscrits dans une culture, en regard des normes en vigueur (Winograd, 2003 ; Wharton, 2009 ; Yin & Lee, 2012 ; Gong *et al.*, 2013).

Or, selon nous, sur le plan de la recherche, le processus de formation gagnerait à être mieux compris grâce à des investigations à partir des incidents eux-mêmes (Descoedres, 2016). En effet, si l'on considère que l'expertise dans le métier est le résultat d'une multitude d'expériences « sédimentées » (Rogalski & Leplat, 2011), on peut aussi avancer que, concernant la composante émotionnelle de l'expertise enseignante, des moments ponctuels, c'est-à-dire des « expériences épisodiques », ont un effet particulier. Autrement dit, certaines situations en classe « pèsent lourd » dans le développement ou le décrochage professionnel des EN. Et l'on sait peu de choses sur le processus qui permettrait, à partir de ces expériences épisodiques, de faire acquérir des modes d'analyse professionnels, de construire du métier et de l'identité. Si, en français, « l'expérience » est en même temps *Erlebnis* (expérience intérieure qui se traduit par l'émergence d'un vécu) et *Erfahrung* (expérience construite par de telles

expériences) (Romano, 1998), l'enjeu de la formation est bien, dans ce domaine de la compétence émotionnelle (*Erfahrung*), et dans celui de l'accompagnement de l'EN suite à des situations émotionnellement marquantes (*Erlebnis*).

Comme nous l'envisagerons de façon approfondie dans le cadre théorique de notre seconde étude, on peut poser, avec Clot (2008), que le développement de l'activité ne peut être envisagé en l'absence du « pouvoir d'être affecté ». « Le développement du pouvoir d'agir n'est possible que grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnées » (Clot, 2009, p.76). Donc, savoir quand l'EN est affecté et comment il se sert de cette auto-affectation pour se développer apparaît à nos yeux comme un enjeu central (Descoedres & Jilani, 2018).

C'est probablement l'opportunité de vivre en classe des émotions fortes et imprévisibles qui confère au métier d'enseignant une dimension humaine aussi attractive malgré les difficultés de son exercice. Encore faut-il, pour relever les défis actuels de la formation des enseignants, que cette attractivité ne soit pas suivie de désillusions, ni d'anxiétés de même amplitude. Il est urgent, selon nous, de réintroduire la chaleur des expériences en classe des EN dans les moments parfois peu stimulants vécus en centre de formation. Cependant, avant d'entrer dans des investigations sur le développement de l'activité des EN, il nous paraît nécessaire d'identifier les types d'expériences vécues, leur intensité, le devenir de ces expériences. C'est l'objet de notre première étude.

1.6 Première synthèse problématique

Les éléments-clés de cette première problématique, intégrant une revue de littérature et des éléments théoriques, peuvent être résumés ainsi : il apparaît que la position singulière de l'EN est reconnue de manière internationale, avec une position différente de celui de l'enseignant chevronné, devant faire face à une multiplicité de contraintes nouvelles, de manière subite, en décalage avec le métier idéal, cherchant à suivre au plus près les prescriptions, sans pour autant savoir comment s'y prendre, ceci, sous pression temporelle et obnubilé par un plan de leçon qui peine à être suivi à la lettre, en raison des éléments précédemment mentionnés. Bien que peu d'objets d'études aient porté sur les EN en EPS, ces derniers semblent représenter une population pouvant être qualifiée de *marginale*, puisque les contextes multiples, la visibilité des actions des élèves aux yeux de tous, la préoccupation de gérer les élèves tant individuellement que collectivement ou encore la proximité de l'enseignant avec ses élèves, procurent des émotions

intenses. Cette revue de littérature met également en évidence une multiplicité et un recoupement des concepts pour décrire ces processus psychiques appris. Elle montre que la dimension subjective du métier, identifiée par les chercheurs, est également repérée par les praticiens de la formation, conduisant à des tentatives de dispositifs qui cherchent à outiller les EN mais aussi à importer, dans les centres de formation, la dimension émotionnelle des situations de classe.

A cette étape de notre réflexion et des éléments de la littérature scientifique sur le sujet, les questions qui orientent notre recherche sont les suivantes : quelles sont les spécificités des situations émotionnellement marquantes pour les EN en EPS ? Y a-t-il des types d'émotions corrélés à des types de situations ? Autrement dit, qu'est-ce qui affecte les EN dans cette discipline particulière et à quel degré sont-ils affectés ? Avec qui discutent-ils éventuellement de ces situations émotionnellement marquantes ? Avant d'envisager précisément les processus éventuels de développement de l'activité suite à ces situations émotionnellement marquantes (voir la seconde étude), il nous paraît en effet essentiel de mieux délimiter ce champ afin d'approfondir les connaissances à son sujet et de les actualiser. A cette fin, nous avons réalisé une première étude.

2. Questions de recherche de la première étude

Cette première étude a pour but d'identifier les situations émotionnellement marquantes vécues en classe par les EN en EPS durant leur première année d'enseignement et d'en dégager éventuellement des types. De façon plus spécifique, les questions ci-dessous guident cette recherche :

1. Quelles situations émotionnellement marquantes sont vécues en classe par l'EN en EPS durant sa première année d'enseignement ?

Afin de mieux appréhender la partie longitudinale du travail de recherche, nous essaierons, dans un premier temps, de faire ressortir des typologies de situations émotionnellement marquantes, dont les données sont issues de questionnaires de type narratif. Pour ce faire la *Grounded Theory* sera utilisée et nous permettra de construire, de façon inductive, une catégorisation des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS durant leur première année d'enseignement.

Dans ces questionnaires, nous recherchons, complémentairement, à trouver les réponses aux trois questions ci-dessous :

2. Quels liens existe-t-il entre des types de situations émotionnellement marquantes et des types d'émotion et leur intensité ?

3. Ces situations émotionnellement marquantes ont-elles, d'après les EN, un effet sur le développement de l'activité en EPS ?

4. Avec qui ces situations émotionnellement marquantes sont-elles partagées ?

Avant de nous engager dans la seconde étude relative à l'analyse du développement de l'activité des EN à partir de situations émotionnellement marquantes, les réponses à ces questions ont pour but de fournir un « arrêt sur image » sur la typologie, le type et l'intensité des émotions ressenties, le partage avec autrui et l'effet ressenti par les acteurs sur la suite de leur activité enseignante.

3. Méthode : des évocations de situations émotionnellement marquantes traitées de manière inductive

La première étude a été réalisée sous forme de questionnaires : il s'agissait pour des EN de décrire deux situations émotionnellement marquantes survenues avec une classe en EPS durant leurs premières semaines de stage. Nous nous sommes inspirés de la démarche de Petiot, Desbiens et Visioli (2014 et 2015), dans laquelle il était demandé à des élèves (2014), puis à des enseignants (2015) de raconter deux événements marquants, positifs ou négatifs, survenus durant le cours d'EPS (2014) ou ayant eu lieu depuis le début de leur carrière pour les enseignants (2015) et qui contenait également une taxonomie de huit inducteurs émotionnels.

3.1 Le contexte et les participants

L'étude a été menée auprès d'un échantillon de 139 étudiant.e.s spécialistes (47 femmes et 92 hommes, âgés de 24 à 38 ans) en EPS, de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud, tous volontaires pour répondre anonymement à ce questionnaire, un tiers acceptant même de lever l'anonymat afin que leur situation émotionnellement marquante puisse être traitée durant un cours, sous forme d'analyse de pratique collective. La passation des questionnaires a été effectuée en trois temps, à la fin du mois de novembre, durant le cours de didactique de l'EPS au secondaire I et II. Quarante minutes étaient dévolues pour ces questionnaires. La récolte a eu lieu en automne en 2015 (45), en 2016 (44) et en 2017 (50). Les consignes suivantes ont été dites oralement aux étudiants, identiques à chaque passation, par le même formateur, qui n'était pas le chercheur en charge de l'étude :

Les formateurs de l'UER EPS de la HEP Vaud souhaitent améliorer la formation professionnelle des maîtres d'éducation physique du Canton de Vaud.

Ils remarquent que les étudiants traversent des moments très déséquilibrés, car ils vivent, d'une part des moments marquants en classe, au point de les préoccuper fortement et très longtemps et parfois ils se sentent démunis face à ces situations surprenantes ou inconfortables, d'autre part, ils traversent des moments d'ennui important au cours des modules de formation. Pour cela, il a été décidé

-d'inclure dans les modules des moments où les contenus seront présentés à partir d'études de cas vécus par les étudiants en classe ;

-de réaliser une recherche (conduite par Magali Descoedres) pour mieux comprendre l'apparition de ces situations émotionnellement marquantes.

Pour ces deux raisons, nous avons besoin de recueillir des cas et nous vous demandons de prendre 40 mn pour remplir ce questionnaire. Vous verrez qu'il vous est demandé d'évoquer deux situations émotionnellement marquantes vécues par vous (en tant qu'enseignants) en classe.

Ce questionnaire est anonyme et sur la base du volontariat, sauf si vous souhaitez que l'un de vos cas soit analysé explicitement en cours (regardez la dernière question du questionnaire).

Merci de rapporter le mieux possible ces deux cas, de bien vous remémorer les faits et ce que vous ressentiez. Avez-vous des questions ?

Durant la passation du questionnaire, les EN n'ont pas posé de questions. Durant la suite de l'année académique, certains EN ont choisi de lever l'anonymat pour exposer à l'ensemble du groupe, de manière volontaire, une situation émotionnellement marquante qui serve de support à une analyse collective de pratique. Enfin, une information en retour concernant les résultats globaux de cette étude a été réalisée auprès des étudiants, peu avant la fin de l'année académique les concernant.

3.2 Le recueil de données à l'aide de questionnaires

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire auprès d'étudiants spécialistes en EPS de la Haute Ecole Pédagogique (HEP) du canton de Vaud qui étaient impliqués dans un dispositif de formation en alternance (cours à la HEP et stage). Il existe deux types de stage : le stage A est en co-intervention, sous supervision permanente du tuteur, alors que le stage B est en responsabilité, sous contrat étatique, avec des visites ponctuelles du tuteur. Les questions suivantes concernaient spécifiquement deux situations émotionnellement marquantes, en partie inspirée du modèle des incidents critiques (Flanagan, 1954 ; Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant, 1988 ; Preskill, 1996). La technique des incidents critiques est, depuis presque 30 ans, utilisée par des chercheurs en activité physique (Marzouk & Tousignant, 1992 ; Gagnon, Martel, Brunelle, Tousignant & Spallanzani, 2006) pour obtenir le portrait détaillé d'une situation d'enseignement, en fonction de leur objet de recherche. Dans notre cas, malgré la similitude, nous préférons utiliser les termes de « situations émotionnellement marquantes ». Comme le montre l'exemple ci-dessous, il s'est agi d'amener les enseignants encore en formation à narrer deux situations émotionnellement marquantes vécues en EPS depuis le début

de l'année scolaire (trois à 10 lignes chacune), afin de mettre en forme cette expérience et de la rendre intelligible à soi-même et à la chercheuse (de Rickel & Delvigne, 2010). Il a été décidé de demander deux situations afin d'augmenter leur nombre et d'éviter que seules des situations émotionnellement négatives soient rapportées.

La fiche de description de la situation émotionnellement marquante, inspirée du questionnaire de type « incident critique » donné à 120 enseignants du second degré en France par Petiot, Visioli et Desbiens (2015), a ici été distribuée aux enseignants spécialistes en EPS (n=139), encore en formation, sous cette forme :

*Pouvez-vous raconter, avec le plus de détails possibles, **deux situations émotionnellement marquantes** qui se sont déroulées durant un **cours d'EPS** depuis le début de l'année scolaire (événement positif, négatif, imprévu, ...).*

Suite à cette consigne, les EN de notre étude devaient cocher le degré des élèves concernés par cette situation émotionnellement marquante : entre la 7P (10 ans) et 11S (15 ans) pour le secondaire I, les classes d'accueil (pour élèves allophones), les classes de développement (pour les élèves en rupture scolaire et avec des soucis de comportements) ou encore l'école de la transition (destinée aux élèves ayant achevé leur scolarité obligatoire au secondaire 1, mais n'ayant pu être orientés, ni au gymnase (lycée), ni en apprentissage). Pour les enseignants du secondaire II, les choix étaient le gymnase et l'école professionnelle (lycée professionnel).

De manière à guider les enseignants dans leur récit, ceux-ci devaient d'abord identifier la valence de la situation (positive, négative, négative puis positive, positive puis négative), puis caractériser la ou les émotions ressenties sur le moment et leur degré d'intensité (sur une échelle de trois degrés, de "peu intense" à "très intense") afin d'obtenir des nuances dans les réponses des participants, sans pour autant utiliser les sept degrés habituels de l'échelle de Lickert. Comme ces récits avaient lieu *a posteriori*, trois nuances nous sont apparues suffisantes pour documenter notre objet de recherche. Pour cela, nous nous sommes inspirés de la typologie des émotions primaires de Parrott (2001) (surprise, joie, colère, tristesse et peur) dont la fonction était moins de catégoriser *a priori* que de limiter le champ lexical des réponses et de pouvoir interpréter les données. Nous avons retiré la catégorie "amour" qui nous semblait inadéquate à propos de situations professionnelles, bien que des enjeux de séduction soient présents dans la relation enseignant-enseigné. A été retirée également l'émotion primaire liée au dégoût, qui, après discussions avec des chercheurs scientifiques, avait de bonnes chances d'être mal interprétée par notre public, c'est-à-dire associée à de la déception, dans le langage parlé (« je suis dégoûtée, j'ai bien préparé ma leçon, mais les élèves n'ont pas voulu bouger »). Nous avons

aussi laissé l'opportunité aux participants de mentionner d'autres émotions (rubrique "autres émotions"). La valence (négative/positive/négative puis positive/positive puis négative) de chaque situation était déterminée par les participants en fonction de l'émotion ressentie, les émotions de colère, tristesse et peur colorant la situation négativement, alors que la joie la colorait de manière positive. La surprise, était codée tantôt selon une valence positive ou négative, suivant les situations décrites, puisque l'émotion de surprise est qualifiée par la littérature comme étant une émotion mixte. Dans chaque situation pouvaient être rapportées des émotions différentes.

Les participants devaient également renseigner le chercheur sur le partage éventuel de chaque situation avec autrui, ce partage ayant pu être effectué auprès d'interlocuteurs professionnels (tuteurs, collègues), hiérarchiques (directeur, adjoint de direction) ou encore auprès de la sphère privée (ami, conjoint). L'opportunité de mentionner d'autres personnes a, cette fois encore, été laissée aux participants.

Enfin, l'EN devait relater les effets que chaque situation émotionnellement marquante avait eu, d'après lui, sur la suite de son propre enseignement, d'abord en inscrivant cet effet sur une échelle de sept degrés (de très négatif (-3) à très positif (3), en passant par aucun effet (0)), puis il devait préciser les éléments explicatifs de ces effets (annexe 1).

Voici un exemple de questionnaire documenté par un étudiant (uniquement la première situation est illustrée dans l'exemple) :

5. Pouvez-vous raconter, avec le plus de détails possibles, **deux moments émotionnellement marquants** qui se sont déroulés durant un **cours d'EPS** depuis le début de l'année scolaire (événement positif, négatif, imprévu, ...):

Situation 1 : **négatif** / positif / négatif puis positif / positif puis négatif

Situation 96b : *Je donne des consignes à la classe ; les élèves sont assis devant moi. Nicolas ne m'écoute pas. Il parle, rigole, dérange et fait rire les autres élèves. Je dénote que ce n'est pas la première fois que cet élève agit de la sorte. Je le rappelle à l'ordre, sans qu'un quelconque effet ne se fasse réellement ressentir. Je décide donc de le sanctionner en l'envoyant s'asseoir 2 minutes sur le banc. Il continue néanmoins à faire le clown et faire rire les autres élèves en se tenant mal, en faisant des bruits et en se roulant au sol. Je lui rappelle une règle fixée précédemment dans l'année : « notre position du corps est droite et calme durant les consignes et les sanctions ». Je redonne une chance à Nicolas et le renvoie dans l'activité. 20 minutes plus tard, lors des consignes suivantes, les élèves sont perturbés et rient. Je me retourne et vois Nicolas, que je n'avais pas remarqué, faire des mimiques derrière mon dos. Je le sanctionne et l'assois sur le banc, en lui annonçant d'y rester jusqu'à nouvel ordre. Nicolas s'y assois, puis continue à bouger, se coucher au sol et attirer l'attention à lui.*

6. Degré des élèves : ₁ 7P ₂ 8P ₃ 9VG ₄ 9VP

- ₅ 10VG ₆ 10VP ₇ 11VG ₈ 11VP ₉ OPTI
₁₀ SEC II ₁₁ DES ₁₂ ACC ₁₃ ECOLE PROF.

7. Type d'émotions ressenties (plusieurs possibilités) :

- ₁ surprise ₃ peur ₄ colère ₅ joie ₆ tristesse ₇ autres :

8. Comment qualifieriez-vous votre **surprise** sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre):



Très peu importante

Très importante

10. Comment qualifieriez-vous votre **peur** sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre):



Très peu importante

Très importante

11. Comment qualifieriez-vous votre **colère** sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre):



Très peu importante

Très importante

12. Comment qualifieriez-vous votre **joie** sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre):



Très peu importante

Très importante

13. Comment qualifieriez-vous votre **tristesse** sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre):



Très peu importante

Très importante

14. Comment qualifieriez-vous votre **autres** (.....) sur le moment sur l'échelle ci-dessous (entourez un chiffre): **découragé, déçu, impuissant**



Très peu importante

Très importante

15a. Avez-vous parlé de cet événement à une **tierce personne** ?

concepts pour comprendre cette réalité complexe, grâce à un codage approfondi de chaque situation, pendant deux mois, par deux chercheurs. Ce codage a été réalisé en cinq étapes.

Etape 1 : transcription du récit

Nous avons d'abord retranscrit les situations évoquées par les EN.

Etape 2 : codage *in vivo*

Ce premier codage consistait à classer “par tas” (annexe 2) les récits des sujets en gardant les formulations des acteurs eux-mêmes, conformément aux recommandations de Glaser & Strauss (1978). Cette méthode implique que l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un objet de recherche, afin d'éviter de devoir mettre dans des cases préexistantes les données de recherche (Méard, 2017). Cette étape a cherché à faire émerger des types en regroupant les situations émotionnellement marquantes selon des thèmes (pas des activités supports) compatibles. Un codage *in vivo*, c'est-à-dire un codage utilisant le champ lexical du professionnel, respectant la description de l'EN, a donc été effectué. Glaser & Strauss (1978) précisent qu'il convient de désigner, au départ, ces ensembles selon des appellations originales tirées du terrain (appellations *in vivo*).

Etape 3 : codage axial

La troisième étape a consisté à relire les situations, codées *in vivo* et regroupées dans chaque ensemble pour formaliser des groupes et des sous-groupes. A partir de chaque « tas », un codage de type axial qui spécifie chaque type, a été réalisé. Ce second codage visait à regrouper et à étiqueter des types plus importants des récits des EN en EPS (Strauss & Corbin, 1990). Après ce « codage axial » ont émergé 24 types de situations émotionnellement marquantes.

Etape 4 : codage sélectif

A cette étape, le but était de rendre significatifs tous les types de situations émotionnellement marquantes préalablement mises à jour. Douze types ont ainsi émergé du codage sélectif. Par ce « codage sélectif », les auteurs qui ont théorisé ce type de démarche inductive proposent ensuite de conceptualiser. Cette dernière étape de « codage sélectif » vise à définir une ou plusieurs catégories centrales à partir desquelles on tente de relier l'ensemble des propriétés de tous les autres types découverts précédemment.

Etape 5 : liaison-clé

Ce processus progressif d'abstraction a conduit à l'identification, en étape 5, d'une “liaison-clé” (qui est l'étape ultime de la procédure, selon Schatzman et Strauss, 1973). Cette étape peut

qualifier une métaphore, un modèle, un schéma général, une ligne directrice qui permet au chercheur d'opérer des regroupements parmi les données. Cette « liaison clé » sert de base au regroupement, non plus des données, mais des types eux-mêmes (similarité de propriétés et de dimensions). Elle constitue l'étape finale des résultats qui peuvent être confrontés et discutés avec ceux de la littérature.

Un deuxième chercheur a contrôlé les « situations limites » en confirmant ou infirmant le codage initial, à l'aveugle. Finalement toutes les situations émotionnellement marquantes ont été relues au sein de chaque ensemble afin de contrôler qu'aucune incohérence dans le classement ne soit présente et de confirmer le lien existant entre chacune d'elles.

Tableau 4 : Deux exemples de retranscription et de codage

EXEMPLE 1 (situation 125b)

Etape 1 (Transcription de la situation) :

Avec mes 10VG, nous avons fait un test d'endurance, type navette avant les vacances, et les résultats étaient très désolants. Seulement quatre personnes avaient atteint le barème "réussi". Du coup, je les avais prévenus que novembre serait le mois de la condition physique et de l'endurance, et à travers des jeux et séances en musique, nous avons entraîné cette endurance. Au début c'était très difficile, il fallait que je les menace pour qu'ils se mettent à courir, ils ne voulaient pas entrer dans cette logique d'entraînement, puis petit à petit ils ont pris goût et finalement lorsque nous avons refait le test, tout le monde a réussi à atteindre son palier.

Etape 2 (codage *in vivo*) : *Les élèves se sont améliorés de manière significative lors de tests de condition physique*

Etape 3 (codage axial) : *réussites d'un ou plusieurs élèves*

Etape 4 (codage sélectif) : *apprentissages effectifs des élèves*

Etape 5 (liaison-clé) : *sentiment de pouvoir d'agir*

EXEMPLE 2 (situation 112b)

Etape 1 (Transcription de la situation rapportée) :

Pendant mon stage, la gestion d'une classe de 10VP s'avère être parfois compliquée. Ma Prafo (ndlr. : tutrice) n'était pas présente, parce qu'elle avait fait exprès d'arriver 10/15 minutes après le début du cours pour voir comment ça se passe sans sa présence. Pendant ce cours (leçon pendant laquelle j'ai fait des jeux), deux élèves avaient un comportement incivilisé. Les deux élèves ont clairement influencé tous les autres garçons. La leçon ne s'est pas bien passée parce que j'ai dû me concentrer sur la gestion de classe au lieu de l'apprentissage.

Etape 2 (codage in vivo) : Comportement incivilisé d'élèves qui influencent les autres garçons de la classe. Leçon qui ne se déroule pas bien

Etape 3 (codage axial) : transgression volontaire en opposition collective

Etape 4 (codage sélectif) : transgressions de règles par un ou plusieurs élèves

Etape 5 (liaison-clé) : sentiment d'impuissance

Ces différentes étapes du processus de codage, réalisées successivement par deux chercheurs, ont été regroupées dans un tableau à six colonnes (voir tableau 5).

Tableau 5: Exemple des étapes successives de la procédure de codage

EXEMPLE 3 : (situation 135a)					
N°	Transcription	Codage <i>in vivo</i>	Codage axial	Codage sélectif	Liaison clé
135a	<i>Une élève avec qui j'avais des problèmes relationnels s'est ouverte le crâne sur un chariot que j'ai laissé traîner par inadvertance et n'a pas voulu arrêter de jouer pour défier mon autorité et a arrosé la salle de sang. J'ai dû l'arrêter manu militari et le forcer à être accompagné à l'infirmerie.</i>	<i>Une élève s'ouvre le crane sur un chariot laissé dans la salle</i>	Accident d'élève	Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves	Sentiment d'impuissance

L'intégralité des 278 tableaux de codage est accessible en annexe 3.

Parallèlement à cette mise en commun inductive, la procédure a consisté en un traitement des autres données (les émotions, leur intensité, le partage avec autrui et les effets déclarés des situations vécues). Celles-ci ont été retranscrites dans un tableau SPSS, puis un traitement des données, à l'aide de tableaux croisés et d'échelles descriptives, a pu être effectué.

-Il s'est agi d'abord d'identifier des liens entre les types de situations, les émotions et leur intensité. Les fréquences d'apparition de chaque émotion (peur, colère, tristesse, surprise, joie) ainsi que leurs intensités respectives dans les différents types de situations ont donc été calculées et rapportées dans un tableau récapitulatif faisant apparaître les occurrences et les pourcentages.

-Les « partages » de ces situations avec autrui ont ensuite été comptabilisés au total, puis mis en rapport avec les différents types de situations et les différents interlocuteurs (collègues, tuteurs, conjoints, amis, hiérarchie) selon leurs occurrences.

-Enfin, les effets des situations émotionnellement marquantes déclarés par les EN sur leur développement ont été répertoriés puis classés selon leurs sept degrés (de très négatif (-3) à très positif (3), en passant par aucun effet (0)). Ces données ont été traitées à l'aide de tableaux croisés et d'échelles descriptives.

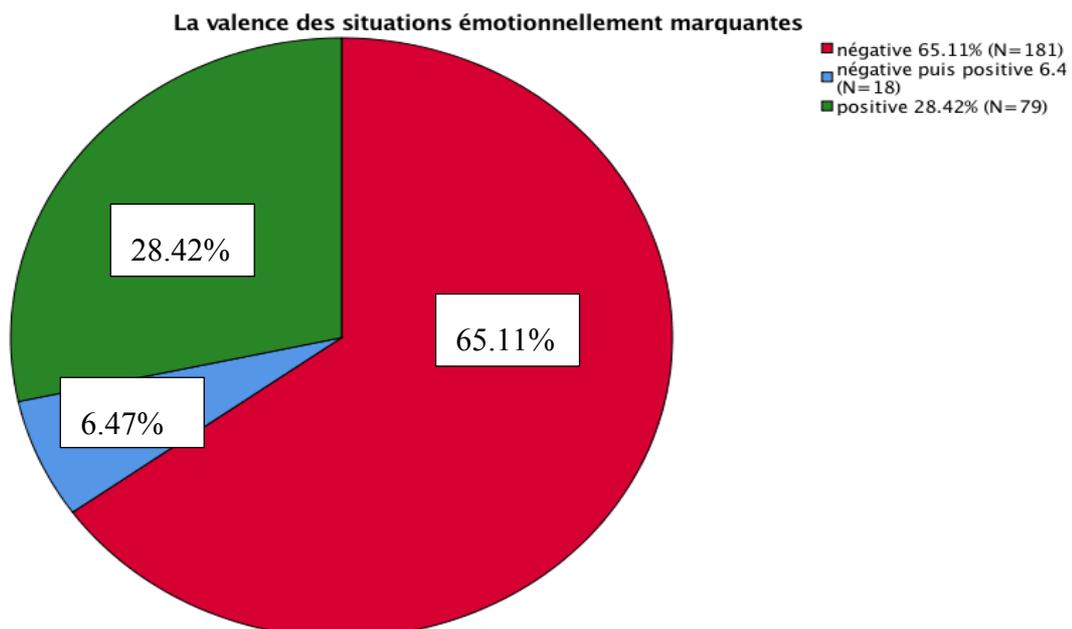
4. Résultats de la première étude

Dans un premier temps (4.1), les différents types de situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS seront présentés sous forme d'un tableau dont les éléments saillants seront commentés. La partie suivante (4.2) sera consacrée à la nature et l'intensité des émotions en lien avec les situations vécues. Puis (4.3), seront exposés les résultats relatifs aux effets déclarés des situations vécues. La quatrième partie (4.4) présentera les résultats relatifs au partage avec autrui de ces situations. Ensuite (4.5), nous porterons la focale sur le cas particulier des situations à l'origine de « revirements émotionnels » rapides (d'abord négatives, puis ayant une issue positive en situation) car nous considérons qu'elles sont éclairantes d'un point de vue qualitatif. Enfin, nous exposerons les résultats de la liaison-clé (4.6).

4.1 Le type des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS

Les EN en EPS rapportent davantage de situations associées à des émotions négatives (181/278, soit 65.11% des réponses) que positives (79/278, soit 28.42% des réponses) (figure 1). Une partie des situations procure tantôt des émotions négatives, tantôt des émotions positives (18/278, soit 6.47% des réponses).

Figure 1 : La valence des situations émotionnellement marquantes



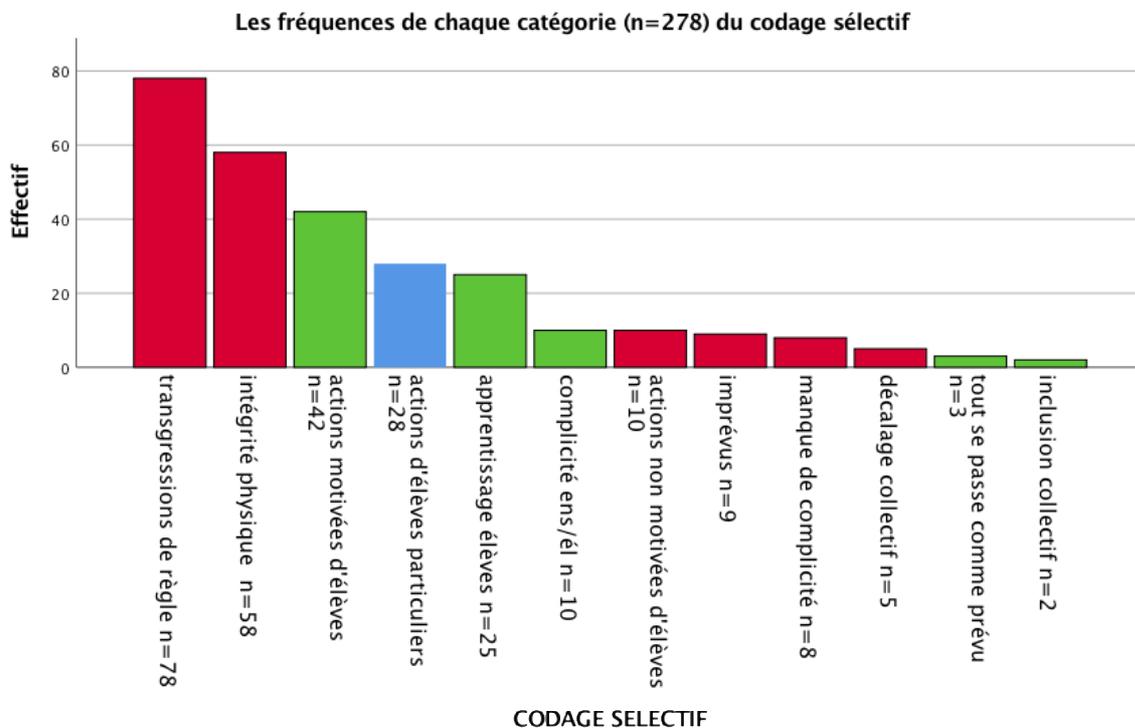
A la suite du codage sélectif, 12 types de situations émotionnellement marquantes vécues par les EN ont été identifiés. Le tableau 6 présente ces 12 types ainsi que la valence (émotion plutôt positive ou négative) attribuée par les EN, leur nombre et leur pourcentage respectifs. On observe que six types sont à valence négative, cinq à valence positive. Un des types de situation est celui des actions d'élèves particuliers, qui suscite des émotions positives dans 21 situations sur 28, négatives dans sept situations sur 28.

Tableau 6 : Les types de situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS (codage sélectif)

Situation	Type de situations	Nombre	Total
négative	<i>Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves</i>	78	28.1%
négative	<i>Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves</i>	58	20.9%
négative	<i>Actions non motivées d'élèves (par le travail scolaire)</i>	10	3.6%
négative	<i>Imprévus organisationnels ou matériels</i>	9	3.2%
négative	<i>Manques de complicité entre l'EN et les élèves</i>	8	2.9%
négative	<i>Décalages avec l'équipe des professionnels</i>	5	1.8%
négative	<i>Actions d'élèves particuliers</i>	21	7.6%
positive	<i>Actions d'élèves particuliers</i>	7	2.4%
positive	<i>Actions motivées d'élèves (par le travail scolaire)</i>	42	15.1%
positive	<i>Apprentissages effectifs des élèves</i>	25	9%
positive	<i>Complicités entre l'EN et les élèves</i>	10	3.6%
positive	<i>Suivis de ce qui était prévu</i>	3	1.1%
positive	<i>Inclusions dans l'équipe des professionnels</i>	2	0.7%
Totaux		278	100

La figure 2 représente les différents types de situations émotionnellement marquantes évoquées par les EN dans le questionnaire, selon leur nombre. En rouge, apparaissent les situations à valence négative, en vert celles à valence positive et en bleu le type de situation nommé *actions d'élèves particuliers* qui possède tantôt une valence positive, tantôt une valence négative. Ce type, libellé « actions de cas d'élèves particuliers », représente chez les EN en EPS un vécu émotionnellement marquant à part entière que nous ne saurions associer, dans un souci de transparence, à d'autres catégories. Le lien entre toutes les situations émotionnellement marquantes issues de ce type est caractérisé justement par la dimension particulière, « hors norme » d'un ou plusieurs élèves.

Figure 2 : La fréquence de chaque type de situations émotionnellement marquantes



Concernant les situations émotionnelles à tonalité négative, plusieurs types récurrents émergent : *les transgressions de règles de la part d'un ou plusieurs élèves* (78/278, soit 28.1 % des réponses) représentent le type de situation le plus fréquent, par exemple, quand un groupe d'élèves perturbe la classe, ou quand un élève refuse explicitement de pratiquer, discute et rit, comme dans la situation 86a, lorsque « *Trois élèves perturbent le groupe en faisant n'importe quoi (se pendre au but, shooter un ballon n'importe où etc.). J'ai dû les sortir du cours les dix dernières minutes et discuter de cela avec eux.* »

Les risques relatifs à l'intégrité physique des élèves (58/278, soit 20.9% des réponses) représentent également une part importante des situations émotionnellement marquantes rapportées par les EN, comme l'illustre la situation 6a : « Alors que les élèves semblaient en sécurité, un accident est arrivé. J'insiste sur les dangers et la sécurité depuis ce jour-là dans toutes les activités. Quand les élèves sont trop engagés, je leur dis de faire attention aux règles de sécurité. »

D'autres situations dans lesquelles se manifestent des actions d'élèves non motivées par le travail scolaire, moins fréquentes, sont également ressenties négativement par les EN (10/296 – 3.6%), comme dans la situation 35b : « *Durant un jeu de basketball, un élève s'assoit sur le banc. Je pense qu'il se sent mal mais il me dit : "Je suis fatigué de jouer. J'arrête, je suis fatigué". J'ai discuté avec lui deux minutes, et j'ai essayé de l'encourager, de le motiver. Finalement il s'est levé. Je ressentais de la colère et de la crainte car j'ai eu peur qu'il reste là et ne bouge pas. »*

Les EN sont fortement surpris lors de ce type de situations négatives (148/278, soit 53.2% des situations), quand un accident survient, quand les élèves refusent de participer, transgressent les règles ou encore dans des situations qu'ils jugent imprévisibles. Cette surprise est exprimée, par exemple, dans la situation 47a : « *Lundi matin, on m'a informé que je ne pouvais pas utiliser la salle de sport parce qu'elles n'étaient pas disponibles (rangements d'une manifestation ayant eu lieu le week-end). Cinq minutes plus tard, nouvelle information : ma collègue était malade et j'étais supposé enseigner à 40 élèves en extérieur alors qu'il pleuvait et qu'il faisait froid. »*

Quant aux situations émotionnellement marquantes ressenties positivement par les EN, elles sont, pour beaucoup d'entre elles, associées à des *actions motivées d'élèves* (42/278, soit 15.1% des réponses) et aux *apprentissages effectifs d'élèves* (25/278, soit 9% des réponses). Le type de situation concernant les *actions d'élèves particuliers* est le seul des 12 types à avoir tantôt une valence émotionnelle positive, tantôt une valence émotionnelle négative. Au niveau des émotions ressenties dans les 12 types, c'est parfois la joie (90/296, soit 32,4% des réponses) qui semble renforcer chez l'enseignant son sentiment d'avoir infléchi la situation (seules cinq situations vécues ayant procuré de la joie semblent n'avoir aucun effet sur le développement de l'activité), alors que la plupart du temps, c'est la tristesse (13/28 dans le type de situation *actions d'élèves particuliers*, soit 46,24% des réponses pour ce type) parce que "le mal a été fait" (l'élève non repéré a chuté ou a échoué). Dans ces cas, l'EN n'a pu compenser, éviter l'échec, agir de façon adaptée.

4.2 La nature et l'intensité des émotions ressenties dans les situations

Cette étude ne permet pas de corrélérer systématiquement tel type de situations et tel type d'émotions, même si, comme le montre le tableau 7, nous constatons que la surprise est l'émotion qui apparaît le plus fréquemment, à moyenne ou haute intensité, alors que la tristesse est plutôt ressentie à faible ou moyenne intensité, au contraire de la joie qui est ressentie de manière très intense. L'intensité de la peur est répartie de façon équilibrée entre les 3 degrés, alors que la colère est le plus souvent ressentie avec une intensité moyenne.

Tableau 7 : La fréquence d'apparition de chaque émotion dans chaque type de situation

Codage sélectif	Surprise			Peur			Colère			Joie			Tristesse		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
transgressions de règle	9	24	28	16	8	4	16	24	17	1	1	2	14	15	5
risques / intégrité physique	9	17	25	7	14	17	12	12	8	1		1	9	4	3
actions motivées d'élèves	11	18	8	2	1			1		1	9	31		1	
actions d'élèves particuliers	2	10	10	2	5		3	5	1		4	2	4	4	5
apprentissage élèves	8	10	3					1			5	17	2	1	
complicités enseignant/élèves	5	3	2								5	5	1		
actions non motivées d'élèves	3	4		3			3	4	2				4		3
imprévus		4	4	1	2		1	3		1			1		
manques de complicité		5	1	1		1	1	4	1					1	
décalage collectif		3	1		1		1	1	1					2	1
tout se passe comme prévu	1											2			
inclusion collectif		2										2			
Totaux :	48	100	82	32	31	22	37	55	30	4	24	62	35	28	17
Pourcentages :	82.7%			30.6%			43.9			32.4%			28.8%		

Ainsi, la surprise peut être positive ou négative. Elle est présente dans plus de 82% des situations évoquées et pas seulement à propos de celles relevant des types *imprévus* ou *risques relatifs à l'intégrité physique*. On observe également que l'intensité de la surprise est importante lors « d'actions d'élèves particuliers ». Qu'il s'agisse d'une élève en situation de handicap non perçu au départ par l'enseignant, d'un élève dépressif qui pleure soudainement, ou encore d'un élève à propos de qui l'EN apprend qu'il est atteint d'une maladie incurable et mourra dans un avenir proche, ces situations marquent émotionnellement les EN en EPS. Comme dans la situation 94a, lorsqu'un élève confie à l'EN une partie de son histoire familiale, *très lourde dans laquelle il a dû s'interposer face à son père qui battait sa mère. Il a même été jusqu'à le dénoncer et son papa se trouve maintenant en prison. Il venait de l'avoir au téléphone, mais il a refusé de lui parler*. A l'inverse, ce type de situation, lorsqu'il débouche sur ce que l'EN perçoit comme une réussite (un regain d'engagement, un apprentissage effectif de l'élève, même lorsque celui-ci est en situation de surpoids par exemple), provoque chez l'EN des pics émotionnels positifs.

Ci-dessous sont présentées, sous forme de graphiques, les différentes émotions avec les intensités ressenties par les participants (figures 3 à 7). Le camembert *non* indique dans chaque figure que l'émotion n'a pas été ressentie dans certaines situations.

Figure 3 : La surprise et les différentes intensités

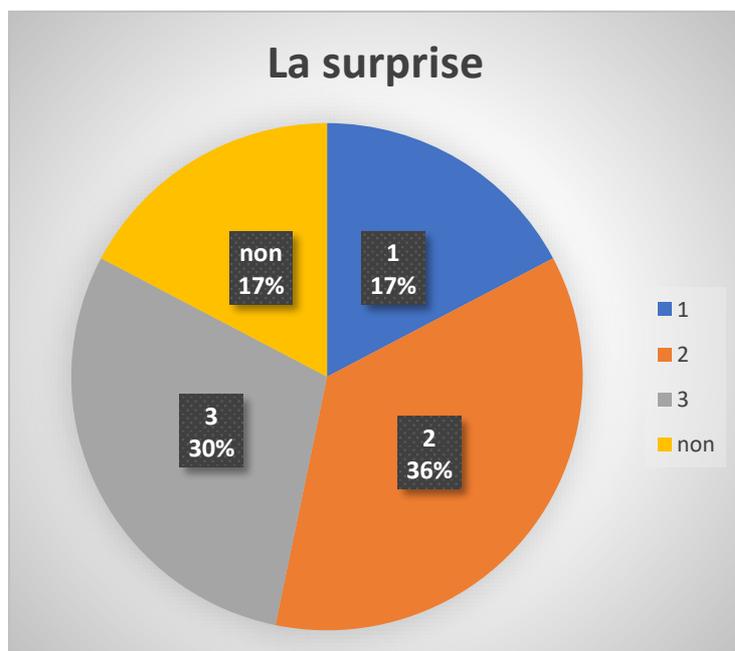


Figure 4 : La colère et les différentes intensités

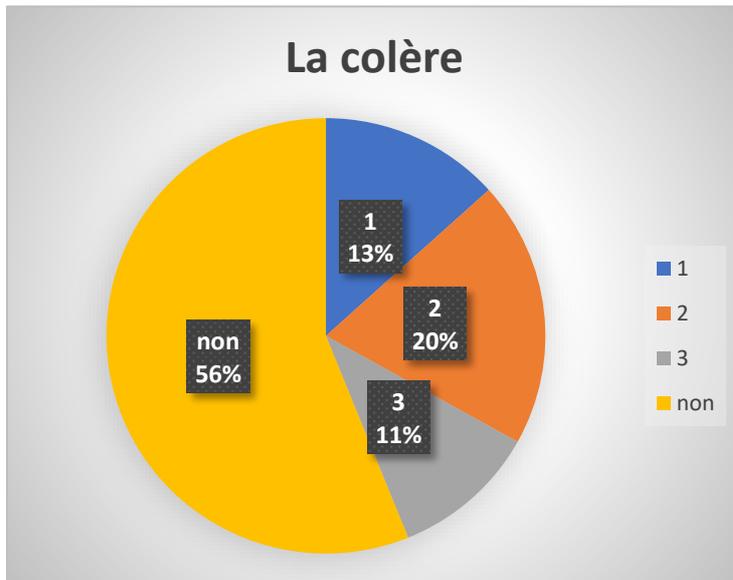
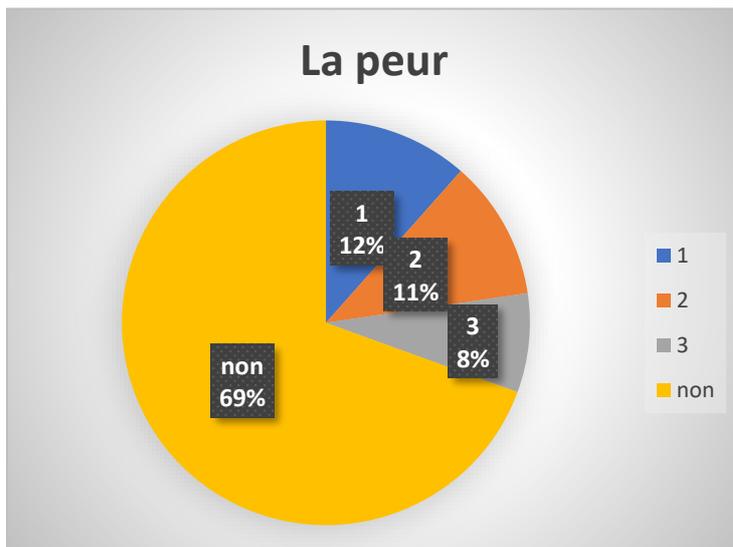
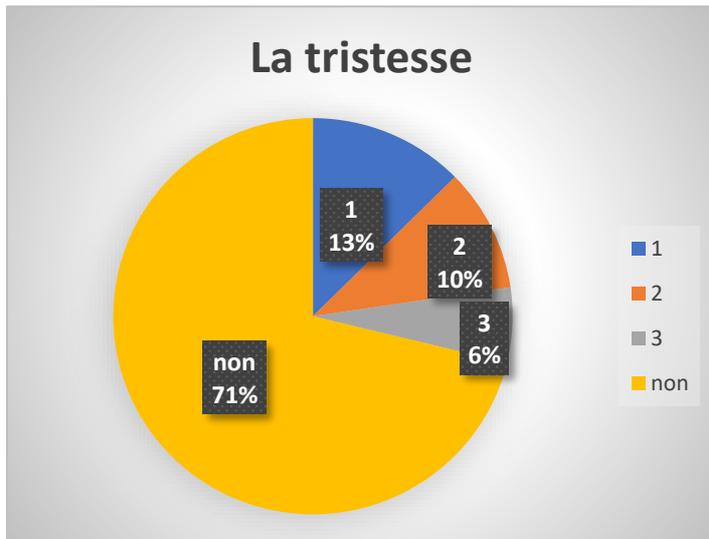


Figure 5 : La peur et les différentes intensités



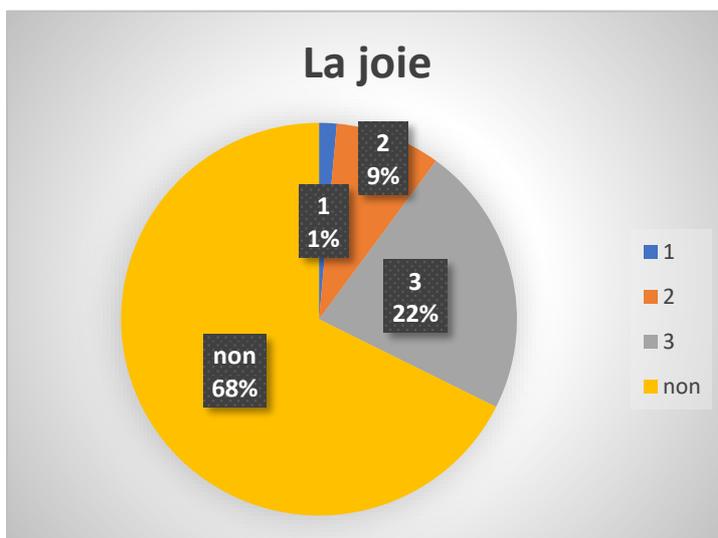
Sur le versant négatif, la colère est présente (43.9 %), ainsi que la peur (30.4 %) et la tristesse (28.8 %). Au regard de l'intensité de l'émotion, il est difficile de tirer des conclusions définitives : la tristesse est ressentie avec peu d'intensité, la colère avec une intensité moyenne, la surprise aussi. Ces émotions, ainsi que leur intensité semblent souvent liées dans les descriptions de situations au sentiment de l'EN qu'il « ne peut rien faire », à un sentiment d'impuissance.

Figure 6 : La tristesse et les différentes intensités



La joie (32.4%) apparaît lorsque les élèves sont engagés, quand ils apprennent et se développent. Quand les enseignants la ressentent, c'est, la plupart du temps, avec une intensité forte, surtout quand la situation débute difficilement : « Cette leçon a été difficile à gérer à cause de niveaux différents d'élèves et de situations problématiques. Mais certains élèves se sont engagés et ont finalement bien réalisé des habiletés qu'ils pensaient impossibles au début du cycle. J'ai ressenti une joie forte au cours de cette leçon » (situation 24b).

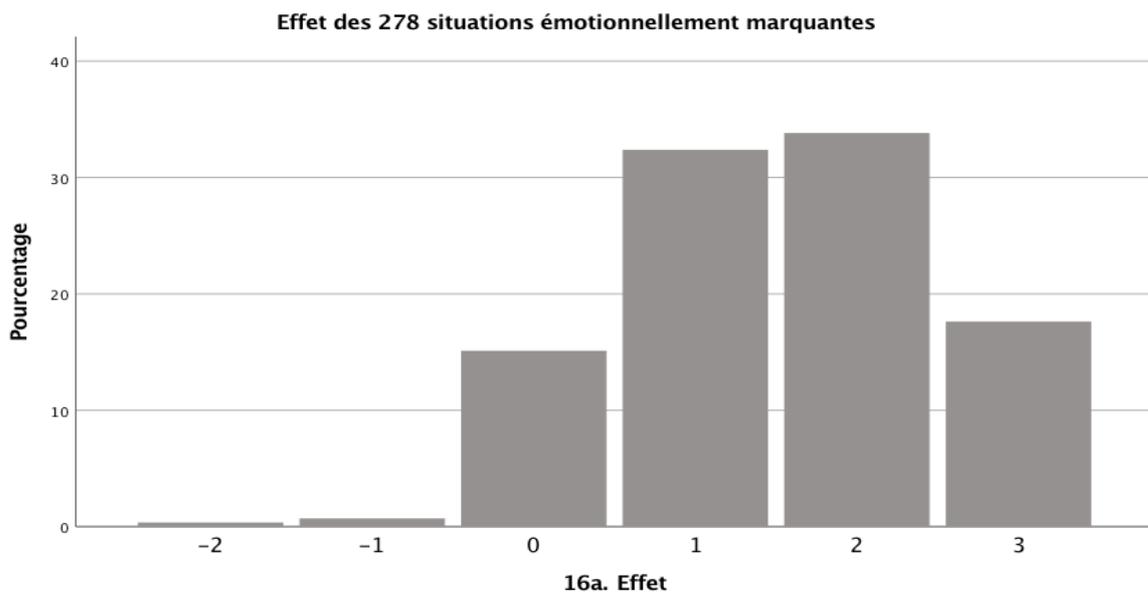
Figure 7 : La joie et les différentes intensités



4.3 Les effets sur le développement de l'activité

Relativement aux effets de ces situations émotionnellement marquantes sur le développement de leur activité, les EN déclarent, dans plus de 83% des cas (233/278), que ces situations émotionnellement marquantes ont un impact positif (figure 8).

Figure 8 : L'effet des situations émotionnellement marquantes sur le développement de l'activité



Même si ces données ne sont que déclaratives, ce résultat indique qu'un processus de changement semble s'opérer chez les EN, dans leur manière d'enseigner, après la plupart des situations émotionnellement marquantes (tableau 8). Ressentie sur le moment comme très négative, une situation peut déclencher une réflexion pour que le problème ne ressurgisse pas : « Face à ce constat d'échec, j'ai dû rapidement changer mon enseignement et mes choix pour trouver des solutions » (situation 2a). Une EN mentionne que « chaque erreur est une source d'apprentissage, on doit réfléchir à sa pratique et en tirer les conclusions pour ajuster et apporter des changements la fois suivante » (situation 52b). Le tableau suivant nous renseigne effectivement sur l'effet positif de la plupart des situations vécues, indépendamment de leur valence positive ou négative (tableau 8).

Tableau 8 : L'effet des situations selon leurs valences respectives

Situation émotionnellement marquante	Effet négatif	Pas d'effet	Effet positif	Total
négative	3	37	141	181
négative puis positive	0	0	18	18
positive	0	5	74	79
Total	3	42	233	278

Les situations vécues négativement ou très négativement ne semblent donc pas être un obstacle au développement de l'activité, au contraire, puisque seule une très faible quantité de situations émotionnellement marquantes vécues, conduit à un effet néfaste sur le développement de l'activité (3/278, soit 1.1% des émotions négatives). Les EN déclarent aussi, dans une moindre mesure, que certaines situations émotionnellement marquantes ont un effet neutre sur leur développement (42/278, soit 15,1% des réponses), mettant en avant le caractère singulier de la situation, comme pour cet EN (situation 53a) qui reçoit, le même jour, une visite certificative de son tuteur et d'un didacticien du centre de formation : « *Ce fut un événement ponctuel. J'ai appris certaines choses importantes, mais le principal était de se relever et de penser à la suite. Je voulais montrer que j'étais capable de nettement mieux* ». Ou encore cet EN (situation 42a) qui est face à « *un élève arrivant en cours avec une arme le lendemain des attentats de Paris. L'arme était factice, mais en métal, de taille et poids réels* ». Ces deux situations, bien qu'émotionnellement marquantes pour l'EN (colère d'intensité 3/3 pour la première et surprise d'intensité 3/3, colère d'intensité 2/3 et peur d'intensité 2/3 pour la seconde) n'ont, d'après le participant, pas eu d'effet sur son développement *car cela reste un cas marquant, mais isolé* (situation 42a), même si le premier extrait laisse à penser que l'EN a « *appris certaines choses* » qui pourraient représenter un vecteur de développement. Seules trois situations émotionnellement marquantes ont un effet négatif sur les EN (3/278, soit 1.1% des réponses). L'EN y ressent de la colère, de la tristesse (1a et 136a), soit parce que son tuteur lui demande de réaliser, à l'improviste, auprès des élèves, une activité qui dégénère, soit parce qu'il a l'impression que son statut d'enseignant d'EPS est « *dévalorisé vis-à-vis des autres*

enseignants », soit à cause d'une réaction d'élève (« *c'est nul votre exercice* ») qui le fait « *culpabiliser* ».

Les effets sur le développement de l'activité peuvent aussi être envisagés en regard des différents types de situations issus du codage sélectif (tableau 9).

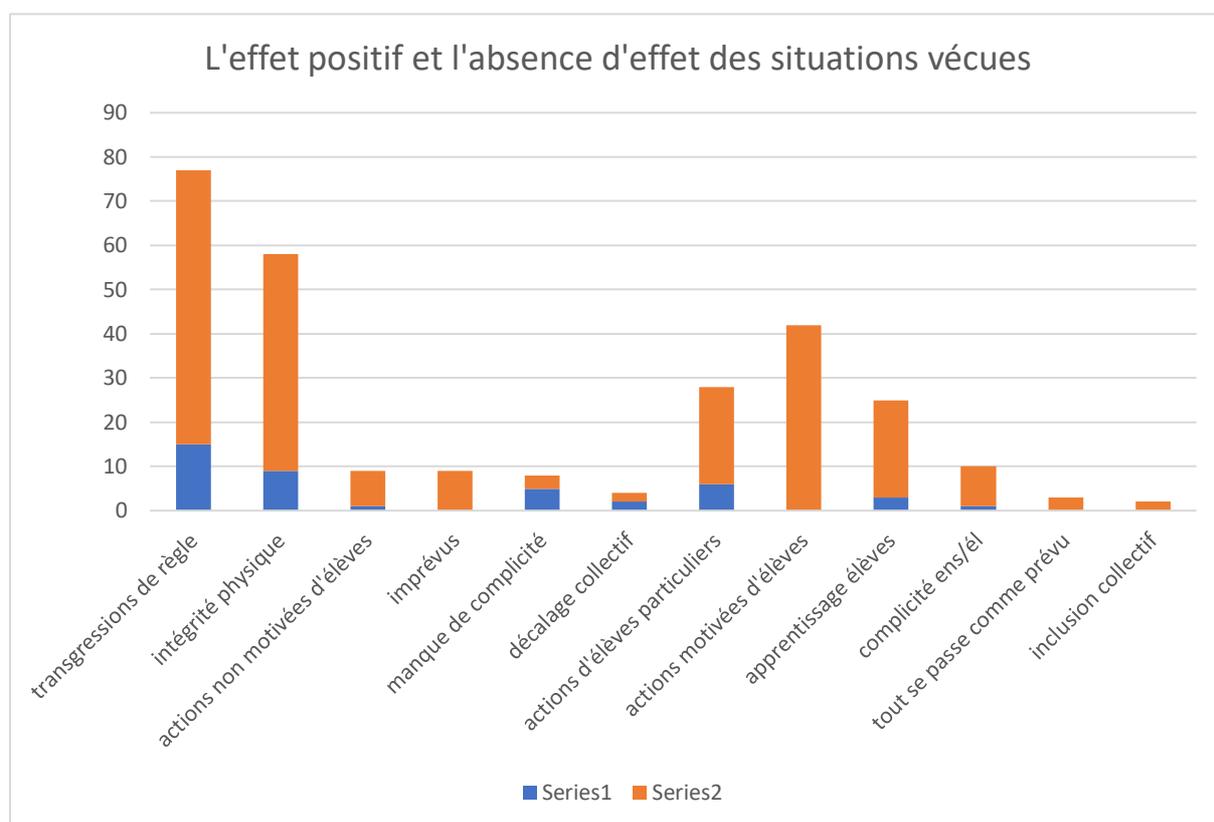
Tableau 9 : L'effet des différents types de situations émotionnellement marquantes

Codage sélectif	Effet négatif	Pas d'effet	Effet positif	Totaux
transgressions de règle	1	15	62	78
risques / intégrité physique	0	9	49	58
actions non motivées d'élèves	1	1	8	10
imprévus	0	0	9	9
manques de complicité	0	5	3	8
décalage collectif	1	2	2	5
actions d'élèves particuliers	0	6	22	28
actions motivées d'élèves	0	0	42	42
apprentissage élèves	0	3	22	25
complicités enseignant/élève	0	1	9	10
suivi de ce qui était prévu	0	0	3	3
inclusions dans le collectif	0	0	2	2
totaux	3	42	233	278

En comparant ce tableau 9 et le tableau 6, on observe que les proportions et nombres respectifs des effets des situations correspondent à ceux des différents types de situations. Autrement dit, les situations vécues comme négatives émotionnellement lors de transgressions de règles ou de

problèmes liés à l'intégrité physique étant les plus nombreuses, sont celles qui conduisent à avoir le plus d'effet perçu : il en va de même pour les actions motivées d'élèves pour le travail scolaire et les apprentissages effectifs des élèves sur le versant positif, indépendamment de leur valence émotionnelle positive ou négative. La figure 9 illustre l'effet positif, en parallèle à l'absence d'effet perçu, (les 3 situations émotionnellement marquantes vécues ayant un effet négatif ne sont ici pas représentées). Ce graphique illustre l'effet positif déclaré (en orange) qu'a la très grande majorité des situations vécues sur le développement de l'activité des EN. Nous pouvons remarquer que le type de situation *manques de complicité entre l'enseignant et les élèves* est le seul type de situation où l'absence d'effet perçu est supérieure à l'effet positif perçu. L'absence d'effet déclaré est de couleur bleue dans le tableau ci-dessous.

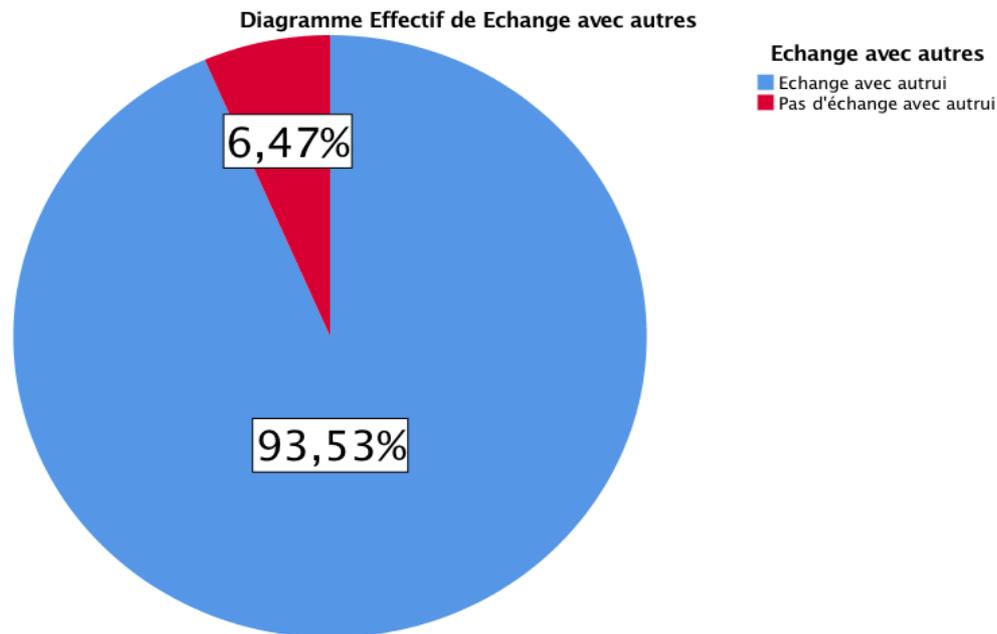
Figure 9 : L'effet positif et l'absence d'effet des situations vécues



4.4 Le partage avec autrui

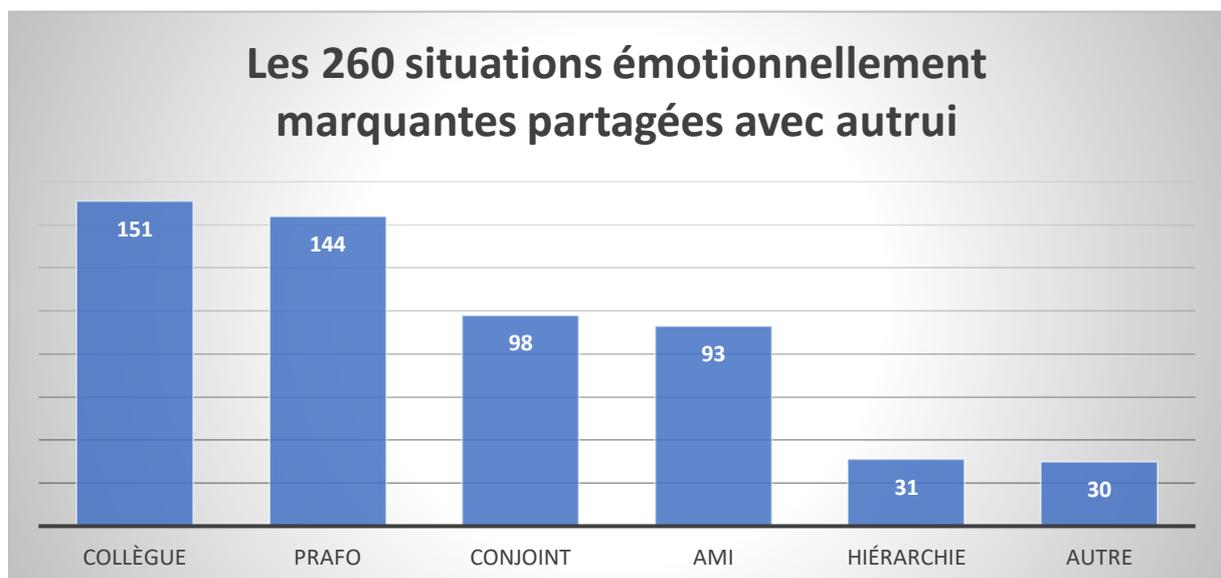
Les situations émotionnellement marquantes sont partagées avec des interlocuteurs à une forte proportion (93.5%, soit 260/278), comme l'indique la figure 10.

Figure 10 : Les pourcentages des situations émotionnellement marquantes échangées avec autrui



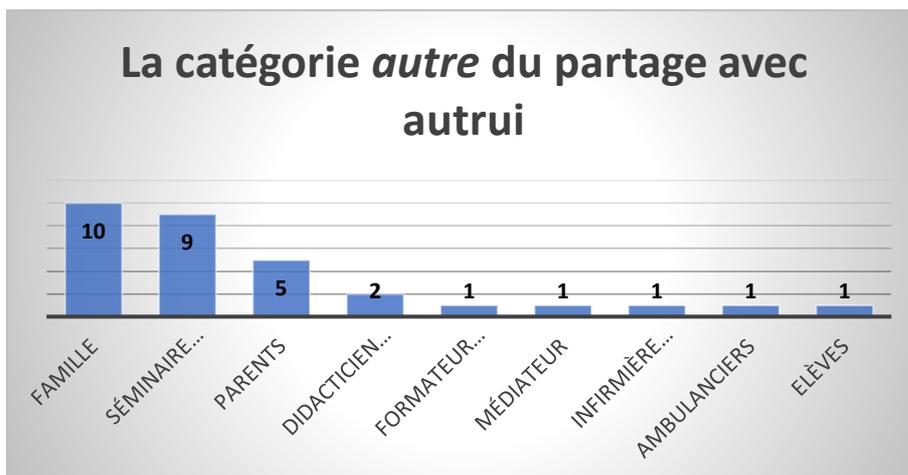
Plus de la moitié le sont avec le tuteur (51.8% des situations partagées) ou avec des collègues (54.3% des situations partagées) mais un tiers est partagé avec d'autres interlocuteurs qui ne sont pas du métier (conjoint 35.8% des situations partagées et ami 33.5% des situations partagées) (figure 11). En revanche, la hiérarchie n'est impliquée dans ces échanges que dans 11.2% des situations partagées avec autrui.

Figure 11 : Les 260 situations émotionnellement marquantes partagées avec autrui



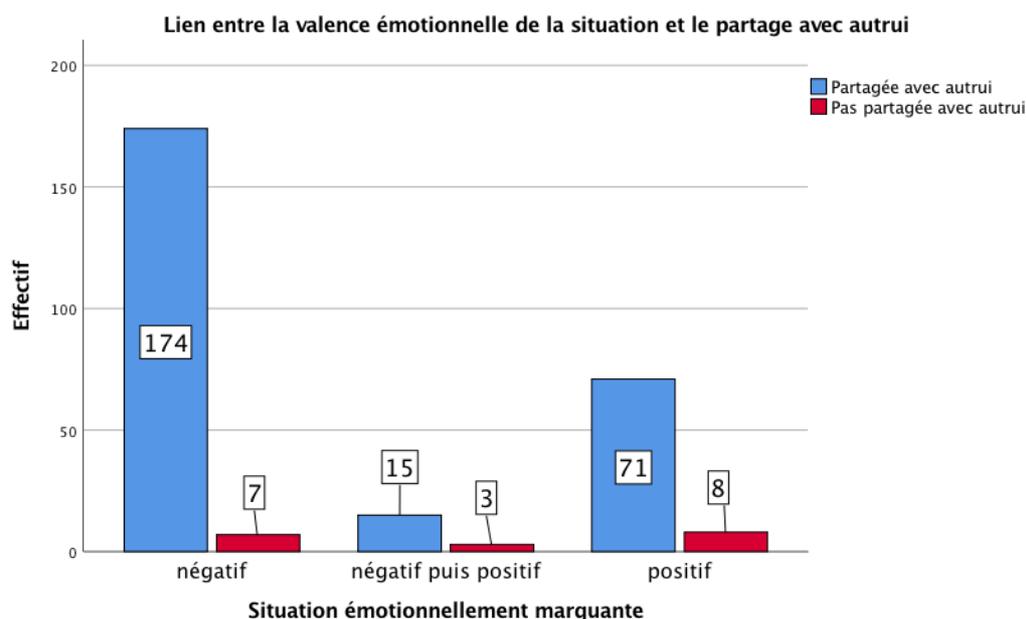
Les interlocuteurs privilégiés par les EN pour échanger à propos d'une situation émotionnellement marquante sont donc le formateur de terrain (prafo) et les collègues. Mais l'environnement proche, essentiellement non professionnel, offre aussi, dans une large proportion, des occasions de « partager » une situation émotionnellement marquante. Trente situations sur les 260 partagées avec autrui (soit 10.8% des situations partagées), le sont avec d'autres personnes que celles proposées dans les questionnaires utilisés (figure 12). Il s'agit principalement de la famille (parfois certains sujets ont précisé en indiquant *frère* ou *soeur*, alors que parfois aucune précision n'est ajoutée au terme *famille*), puisque celle-ci est indiquée à dix reprises (10/30). Cinq situations émotionnellement marquantes sont, de plus, évoquées avec les parents des participants. Le partage avec des membres de l'institut de formation est également présent puisque les sujets échangent avec leur formateur des séminaires d'intégration (8/30), avec les didacticiens en EPS (2/30) ou encore avec un formateur des sciences transversales (1/30). Dans de rares cas, les situations sont partagées avec le médiateur (1/30), l'infirmière scolaire (1/30), les ambulanciers (1/30) ou encore avec les élèves (1/30).

Figure 12 : La catégorie *autre* du partage avec autrui



On peut aussi se demander s'il existe un lien entre la valence émotionnelle de la situation émotionnellement marquante vécue et le partage avec autrui, si un certain type de situation met en évidence un partage ou au contraire s'il conduit au silence des EN. La figure 13 présente les trois valences émotionnelles possibles parmi les 278 situations émotionnellement marquantes, la valence positive, la valence négative et les situations d'abord négatives, puis positives. Il apparaît que les situations non partagées avec autrui sont présentes dans les trois cas de figure, avec une dominante pour les situations émotionnellement marquantes à valence positive.

Figure 13 : Lien entre la valence émotionnelle de la situation et le partage avec autrui



Le croisement du partage des situations avec autrui et des effets déclarés des situations émotionnellement marquantes sur le développement de l'activité ne permet pas d'établir de lien entre les deux. Plus précisément, les situations dont les EN déclarent qu'elles n'ont pas d'effet ou un effet négatif ne sont pas moins partagées avec autrui que celles qui sont présentées comme ayant un effet positif.

4.5 Les situations de revirements émotionnels

Un certain nombre de situations sont particulières, dans le sens où elles commencent de manière négative, mais l'EN rapporte une issue positive à court ou long terme (16/278). Aucune des 278 situations évoquées, n'est présentée d'abord positivement, puis négativement. Les quelques situations qui sont ressenties négativement au départ mais dont l'EN rapporte l'issue heureuse, tantôt avec effet immédiat grâce à une action sur le moment par l'EN (6/278), tantôt avec un effet différé grâce à des actions successives, parfois par tâtonnement (6/278), sont illustrées notamment par cet EN (situation 43b) : « *Elève peu sportive, régulièrement blessée (...). Je lui transmets le document « pratiquer une activité physique malgré une dispense ». Elle ne s'y attendait pas et a dû se plier à cette contrainte. Depuis, elle continue à effectuer ce programme et à se gérer (je peux l'observer). Elle prend du plaisir et est plus active de manière générale.* Dans cette situation, l'EN reprend la main sur une situation initialement délicate qui a provoqué

chez lui colère (1/3) et déception (1/3) et parvient à surmonter cette difficulté liée à une inaptitude, en mettant en œuvre un dispositif spécifique. L'effet est ensuite ressenti de manière positive, puisque cet EN dit « *je prends toujours avec moi le dossier, même avec les autres classes. Je suis content de voir que l'élève a finalement adhéré à l'activité. Je voyais ceci comme un travail supplémentaire, une sanction. Il s'est finalement avéré très pédagogique* ». Alors que dans les deux situations de revirement émotionnel présentées en amont, le processus mis en place a un effet différé, dans les extraits suivants, l'EN met en place le processus au cours même de la leçon, comme dans cette « *Classe de garçons réputée très compliquée à gérer. Badminton, beaucoup de réticence au début, quelques tentatives de « sabotage » de la leçon. Discussion avec le leader qui comprend son rôle, s'engage davantage et contribue à la réussite de la leçon* » (situation 31a). L'effet relaté ici est d'intensité moyenne (2/3) et positif puisque l'EN met en évidence que « *pour la première fois, j'ai réalisé la valeur et le potentiel d'un élève dans la réussite de ma mission d'enseignant.* »

Parfois, cette évolution d'émotion, du négatif au positif, est provoquée par les collègues de l'EN (situation 79a) : « *Les enseignants d'EPS étaient encore en train d'installer le matériel (plusieurs postes) quand les étudiants sont arrivés en salle. Aucune prise en charge durant quelques minutes (4) de la part des enseignants. Les élèves sont restés calmes et discutaient. Cette non prise en charge m'a étonnée. C'était un moment de surprise au début négatif car de la part des enseignants c'est un manque d'anticipation et d'organisation de mon point de vue. Mais par la suite le fait que les étudiants n'ont pas profité de cette non-prise en charge pour faire les fous m'a surpris cette fois-ci positivement.* » L'effet est de faible intensité, mais positif pour l'EN qui indique que cette situation l'a fait « *réfléchir et voir que lorsque l'on ne prend pas en charge les élèves, c'est possible que ça se passe bien mais je reste convaincue que notre salle doit être prête quand les élèves arrivent ou qu'on leur demande de l'aide pour finir de mettre le matériel. Dans tous les cas, je suis plus à l'aise lorsque les élèves sont pris en charge (il y a moins d'ennui et donc moins de conflits).* »

5. Discussion

5.1 Les résultats saillants

Cette première étude visait à répondre à plusieurs questions de recherche.

La première question consistait à identifier les types de situations émotionnellement marquantes vécues en classe par les EN en EPS durant leur première année d'enseignement afin d'en dresser une typologie. Ensuite, nous cherchions à identifier les liens possibles entre des types de situations émotionnellement marquantes et des émotions et des intensités. La troisième question concernait l'effet déclaré des EN en EPS des situations émotionnellement marquantes vécues sur leur développement. Enfin, nous voulions savoir dans quelle mesure ces situations étaient partagées avec autrui par les EN.

Les résultats de l'étude apportent des réponses d'inégal intérêt à ces différentes questions.

Premièrement, ils démontrent une grande variété de situations susceptibles de susciter des états émotionnels chez les EN en EPS. On peut en dresser une typologie selon douze entrées. Les EN, placés dans ces situations, ressentent des émotions dont la majorité, en classe, sont négatives pour les deux tiers (Descoeurdes, 2017). La proportion importante des situations dans lesquelles on observe des « *transgressions de règles par un ou plusieurs élèves* », des « *actions non motivées par le travail scolaire* » et un « *manque de complicité entre EN et élèves* » confirme l'étude de Visioli et Desbiens (2015) dans laquelle il apparaît que l'inducteur émotionnel négatif principal se rapporte aux comportements non appropriés d'un ou plusieurs élèves en classe. Elle se distingue, en revanche, de celle de Chen (2016) selon laquelle les émotions agréables découleraient plutôt des situations de classes et des interactions entre collègues, alors que les moins agréables seraient plutôt en lien avec les prescriptions, les réformes et un déséquilibre dans la vie des enseignants. Cette dissonance peut être, d'après nous, expliquée par le contexte scolaire vaudois dans lequel a été réalisée l'étude et qui ne semble pas particulièrement violent, transgressif, ni tendu socialement. En revanche, il est possible de lier la dissonance entre les résultats de l'étude de Chen et la nôtre qui a été menée auprès d'EN en EPS exclusivement. Cette discipline se spécifie en effet par des risques relatifs à l'intégrité corporelle des élèves (dans notre étude, c'est le deuxième type associé à des émotions négatives), des imprévus, des variations importantes d'engagement et d'émotions selon les activités-supports chez les élèves et des opportunités de transgressions de règles plus importantes (Méard, 2013 ; Méard & Bertone, 2009). Par ailleurs, l'on constate, comme dans

les travaux de Ria *et al.* (2003), que la surprise est fortement présente dans le tableau émotionnel de l'activité des EN, soit dans plus de quatre situations sur cinq. Les inattendus au cours de la leçon semblent donc bien constituer le substrat du "choc de la réalité" mis en évidence par de nombreux auteurs (Bullough, 2009 ; Kim & Cho, 2014 ; De Mauro & Jennings, 2016).

Deuxièmement, les résultats de notre étude ne font pas apparaître de liens entre les types de situations et les types d'émotions. Comme indiqué dans la partie 4.2 et le tableau 6, il est impossible de tirer des conclusions à ce niveau, ni d'établir des associations entre les types de situations et les types d'émotions, d'une part, ni l'intensité de ces émotions, d'autre part. Ce constat, apparemment décevant, incite d'abord à poser que, finalement, le ressenti émotionnel est irréductiblement personnel (Damasio, 1994). Autrement dit, quel que soit le type de configuration dans laquelle l'acteur se trouve placé, la subjectivité manifestée par une forme et une intensité émotionnelle données, est un substrat fondamentalement individuel qui échappe à la comptabilité d'un collectif (Ria *et al.*, 2003). De plus, si l'on met en lien cette absence de corrélation entre situations, émotions et intensités d'un côté, et la proportion importante d'effets déclarés par les EN concernant le développement de leur activité de l'autre côté (voir le paragraphe suivant), on peut avancer que les situations émotionnellement marquantes, quelle que soit leur spécificité et indépendamment des émotions qu'elles suscitent, conduisent la plupart du temps à favoriser le développement de l'activité des EN en EPS.

Troisièmement, notre étude montre, de façon inattendue, que les situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS, y compris celles qui ont suscité une émotion négative forte, ont, la plupart du temps, un effet positif sur le développement de l'activité. Même si la méthode du questionnaire qualitatif ne recueille que des effets « déclarés », le fait que la démarche repose sur l'évocation de situations vécues parfois plusieurs semaines ou mois plus tôt, permet à chaque acteur de revisiter la situation et de rapporter le processus qui lui a succédé. Ce résultat inattendu contribue, selon nous, à conforter la thèse d'une « émotion nécessaire » dans le processus de développement de l'activité des EN, à la suite des options spinozistes initiées par Vygotski (1931-2014). A l'opposé d'une optique cartésienne et cognitiviste de l'apprentissage du métier, dans laquelle l'émotion représenterait un frein, elle se présente ici de façon peu contestable, comme un des éléments constitutifs du processus développemental (Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce & Hunter, 2014). Pour paraphraser Clot (2017), ce résultat étaye l'idée que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Nos résultats semblent toutefois infirmer ceux de certains auteurs, qui affirment que les émotions vécues auraient une incidence sur le sentiment d'efficacité

personnelle, les positives augmentant ce sentiment d'efficacité personnelle, les négatives le mettant à mal (De Mauro & Jennings, 2016). Ou encore que les situations négatives fragiliseraient l'identité professionnelle des EN, alors que les positives la confirmeraient (Nichols, Schutz, Rodgers & Bilica, 2017).

Quatrièmement, cette étude met en évidence que les situations émotionnellement marquantes vécues en EPS par les EN sont massivement partagées avec le tuteur et avec les collègues, dans une moindre mesure avec la hiérarchie, des amis ou le conjoint. Il semble donc, comme l'indique la littérature, que le besoin de partage avec autrui de situations professionnelles vécues est inversement proportionnel à l'expérience accumulée. Ainsi, l'analyse des données auprès des EN pointe la proportion écrasante des expériences émotionnelles partagées avec autrui (93%). Ces résultats interrogent les conclusions de Jokikokko, Uitto, Deketelaere & Estola (2017), qui disent que, dans les cas où l'émotion est très intense, les EN adopteraient plutôt la stratégie du silence. Alors que la recherche de Lassila et Uitto (2016) évoque des tensions entre enseignants expérimentés et EN lors de situations délicates vécues par les seconds, les 278 situations émotionnelles de notre étude témoignent, à l'inverse, que le partage avec autrui concerne plutôt les « gens de métier ». De là, bien qu'il ne soit pas possible, là non plus, d'établir des liens, type de situations par type de situations, entre le partage avec autrui et les effets de ces situations déclarés par les EN sur le développement de leur activité, on peut être tenté, néanmoins, de les mettre en rapport globalement. En effet, on observe, en même temps, que la grande majorité des situations vécues (260/278) est discutée avec des interlocuteurs et qu'une proportion également importante de ces situations favorise le développement de leur activité, si l'on en croit les EN (233/278). La juxtaposition de ces deux résultats globaux va, selon nous, dans le sens des conclusions de chercheurs qui ont souligné l'importance pour les EN des échanges entre collègues (Christensen, 2013 ; Cowie, 2011) et d'un contexte professionnel soutenant (Park et al., 2007).

5.2 La liaison-clé

Plus globalement, cette première étude fait apparaître deux grands axes qui permettent, à notre avis, d'approfondir l'analyse de l'activité des EN en EPS suite à des situations émotionnellement marquantes, et surtout de mieux comprendre ce qui suit ces situations. En effet, en appui de Damasio (1994), pour qui l'émotion est un état mental dans une situation donnée qui précède le sentiment, il semble que les 278 cas rapportés par les acteurs dans notre étude « précédent » et alimentent quatre sentiments antagonistes.

Le premier sentiment tient dans le fait que la majorité des situations rapportées par les EN (181/278, soit 65.1% des réponses) semblent imprégnées, sur le moment, de l'idée d'une incapacité à agir sur la réalité, un sentiment de « *ne rien pouvoir y faire* ». Parmi les 181 situations qui nous semblent concernées par ce sentiment, il est possible de donner quelques exemples : une situation avec des élèves qui refusent catégoriquement de participer, ou des élèves à besoins particuliers devant lesquels l'EN se trouve soudain démunie, des élèves qui sont en échec répété, en cas d'accident, enfin face à des actions non motivées par le travail scolaire ou de transgression de règles et que les enseignants disent se sentir incapables d'endiguer.

Ce sentiment d'impuissance, de ne pas pouvoir agir sur la réalité, est parfois associé à un second sentiment : le manque de reconnaissance de la part de l'équipe (*décalages avec l'équipe des professionnels*, 5 situations, 1,8% du total) ou de la part des élèves (*manque de complicité entre l'EN et les élèves*, 8 situations, 2,9% du total). Cette absence de reconnaissance est sous-jacente dans la quasi-totalité des situations négatives. Ainsi, les situations où les élèves transgressent (28,1%) ou refusent de pratiquer (3,6%) sont présentées non seulement comme des situations où l'EN se sent incapable d'infléchir le cours des événements mais aussi comme des écarts au « contrat pédagogique de base » qui lui dénie, en quelque sorte, le rôle et le statut qui lui sont dévolus (Filloux, 1978).

La présence sous-jacente de ces deux sentiments (sentiment d'impuissance et de manque de reconnaissance), dans les données de cette étude, trouve un éclairage complémentaire, selon nous, dans les trois situations à propos desquelles les EN déclarent qu'elles ont eu un effet négatif sur le développement de leur activité. Pour rappel, dans le premier cas, le tuteur demande à l'EN de réaliser à l'improviste, en classe, une activité qu'il ne maîtrise pas et qui dégénère avec les élèves. Celui-ci déclare se sentir, d'une part décrédibilisé face aux élèves, d'autre part impuissant face à ce qu'il perçoit comme une injustice de la part d'un collègue. Dans le deuxième cas, l'EN se rend compte qu'une de ses élèves a été lourdement sanctionnée au cours d'un conseil des maîtres auquel il n'a pas été convié, donc sans avoir été consulté. Là aussi, il dit ressentir une impossibilité d'infléchir cette décision et une absence de reconnaissance. Dans le troisième cas, une élève en classe déclare à haute voix et à plusieurs reprises « *c'est nul votre exercice* », « *on a déjà fait ça 1000 fois* ». Ici, l'EN exprime une émotion de surprise intense face à laquelle il se sent remis en cause comme enseignant et en même temps incapable de riposter. Il s'agit donc des trois situations (sur 278) à propos desquelles les enseignants ont pu déclarer qu'elles avaient eu un effet négatif sur le développement de leur activité. Et cette particularité tient, selon nous, au fait que toutes les trois

alimentent au plus haut point le sentiment « qu'il n'y a rien à faire » (exprimé explicitement par les EN), associé à une impression plus diffuse mais facilement compréhensible que « l'on ne se remettra pas » d'une telle dévalorisation publique de son statut d'enseignant.

A l'opposé, l'ensemble des situations associées à des émotions positives dégage une impression de dépassement des difficultés et d'atteinte des objectifs spécifiques de l'enseignant : par exemple, motiver les élèves, les faire accéder à des apprentissages effectifs, même ceux qui doivent bénéficier de mesures spécifiques (Marron & Descoedres, 2015 ; Descoedres & Marron, 2018), et réussir à les faire progresser. On semble toucher ici le cœur du métier, ce qui fait l'identité du métier, et le sentiment qui émerge de ces situations pour l'EN est majoritairement qu'il peut « *influencer l'apprentissage des élèves en leur transmettant le plaisir de la réussite* » (extrait de la situation 111a).

Ce sentiment, que nous faisons émerger des données, fait écho à des concepts éloignés de nos cadres théoriques (parfois anciens, comme celui « d'attribution causale », ou de « résignation apprise », parfois plus récents comme celui de « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura, 2003) et il renvoie à des questionnements récurrents concernant la part de l'« *agentivity* » (Johnson, Down, Le Cornu *et al.*, 2014) dans le développement de l'activité des enseignants débutants.

Ce sentiment qui succède à ces émotions et à propos duquel on juge que, cette fois-ci, dans cette situation-là, « *ce qui s'est passé dépend de soi* », ce sentiment de « *pouvoir y faire quelque chose* », de pouvoir agir, est souvent associé au fait que l'action réalisée et ses conséquences sont publiques, sous le regard des autres, ce qui suscite aussi un sentiment d'être « reconnu » professionnellement par les collègues et par les élèves. Cette problématique identitaire des EN est également mise en avant dans de nombreuses études portant sur le développement (par exemple Beijaard, Meijer & Verloop, 2004 ; Flores & Day, 2006 ; Perez-Roux, 2011 ; Dang, 2013).

Elle peut être illustrée par les propos d'une EN exerçant en contexte difficile, propos qui sont rapportés dans l'étude de Montagne (2011): « *Ce qui m'a choquée, c'était leur attitude envers moi. Ils m'ont ignorée : pour eux, je n'existais pas* » (*ibid.*, p.522). Or, le lien entre la reconnaissance / le manque de reconnaissance et la fragile construction d'identité professionnelle des enseignants durant leurs premières années d'enseignement est établi (Day, & Kington, 2008). Certains se sentent inclus, d'autres exclus du collectif de travail de leur établissement scolaire (Méard & Zimmermann, 2014 ; Perez-Roux, 2011). Les défis ne semblent donc pas uniquement en rapport avec les problèmes de gestion de la classe (Veenman,

1984), de différences individuelles entre les élèves, de charge de travail ou encore de pression du métier sur les EN (Kyriacou & Kunc, 2007), mais aussi avec la posture et la place que se construit l'enseignant en début de carrière, au sein d'un établissement scolaire. Et cette reconnaissance n'est d'ailleurs pas étrangère au sentiment de pouvoir agir évoqué ci-dessus, comme l'éclairent divers travaux relevant de théories culturalistes (Engeström, 2001 ; Roth, 2007). Pour ces auteurs en effet, la part *agentive* de l'être humain est nécessaire pour comprendre le processus identitaire.

Le repérage de ces quatre sentiments, que nous interprétons à partir du questionnaire qualitatif de notre étude (se sentir / ne pas se sentir capable d'agir ; se sentir / ne pas se sentir reconnu) permet, selon nous, d'intégrer la compréhension des situations émotionnellement marquantes pour les EN en EPS dans une perspective qui embrasse un processus plus large de construction identitaire. Il peut être schématisé (voir figure 14) et succinctement présenté sous forme de tableau (voir tableau 10).

Figure 14 : Les quatre sentiments alimentés par les émotions ressenties dans les situations émotionnellement marquantes

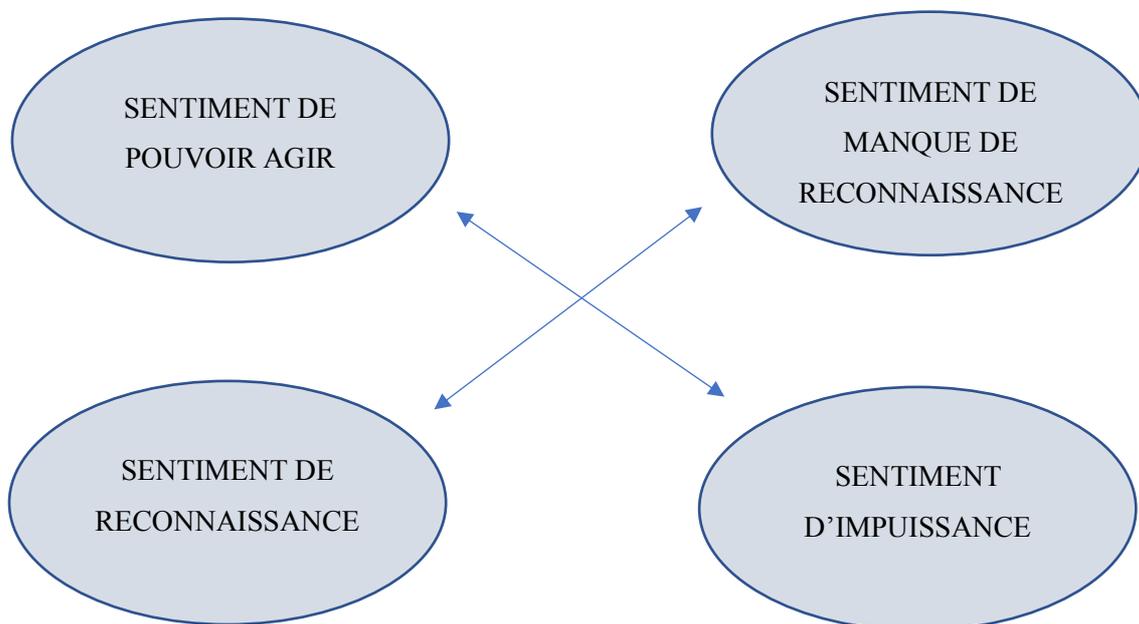


Tableau 10 : Les quatre sentiments alimentés par les émotions ressenties dans les situations émotionnellement marquantes regroupées par types

Types de situations émotionnelles	Liaison-clé
<i>Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves</i> <i>Risques / l'intégrité physique d'un ou plusieurs élèves</i> <i>Imprévus organisationnels ou matériels</i> <i>Actions non motivées d'élèves</i> <i>Actions d'élèves particuliers</i>	<i>Sentiment d'impuissance</i>
<i>Actions d'élèves particuliers</i> <i>Actions non motivées d'élèves</i> <i>Apprentissages effectifs des élèves</i> <i>Situations où tout se passe comme prévu</i>	<i>Sentiment de pouvoir agir</i>
<i>Manques de complicité entre l'EN et un ou plusieurs élèves</i> <i>Décalages avec l'équipe des professionnels</i>	<i>Manque de reconnaissance</i>
<i>Inclusions dans l'équipe des professionnels</i> <i>Complicités entre l'EN et les élèves</i>	<i>Reconnaissance</i>

5.3 Limites et perspectives de la première étude

L'étude présentée ici apporte un certain nombre d'éclairages sur des aspects encore peu visibles de l'activité professionnelle des EN en EPS. Mais d'abord, les résultats obtenus mériteraient d'être complétés par des travaux similaires dans d'autres contextes et dans d'autres matières scolaires. En effet, certains types de situations émotionnellement marquantes comportant des problèmes de sécurité ou des transgressions des règles sont particulièrement prégnants en EPS. De même, la sensibilité à certains événements, donc les émotions et les sentiments qu'elles alimentent, révèlent une dimension culturelle et contextuelle indéniable (le Canton de Vaud en Suisse).

Par ailleurs, les types construits par la *grounded theory*, malgré le nombre important de données et les précautions de trois chercheurs sur plusieurs mois, peuvent prêter le flanc aux critiques.

La démarche inductive réalisée gagnerait à être soumise à des expérimentations plus systématiques pour vérifier la fidélité et la pertinence des résultats afin qu'à terme, d'autres types d'investigations puissent être réalisés.

Enfin, cette étude ne répond que partiellement à la question de la contribution des émotions au développement de l'activité d'EN en EPS. Elle constitue un instantané, un arrêt sur image des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS en Suisse romande, situations analysées à partir d'une typification construite *ad hoc*. Pourquoi, suite à des expériences émotionnelles fortes, certains enseignants débutants abandonnent-ils le métier et pourquoi d'autres se développent ? Aucune réponse n'est apportée à ces questions.

Après cette première enquête, nous avons donc opté pour une autre démarche afin d'appréhender ce processus développemental des EN, suite aux situations émotionnellement marquantes. Nous avons réalisé une étude longitudinale de type clinique d'une année, avec plusieurs EN. Ce projet est l'objet de la seconde étude présentée maintenant. Nous tenterons de mesurer l'évolution des situations qui affectent le même EN ainsi que les effets sur le développement potentiel au cours des mois. Ce travail cherchera à mieux comprendre la nature des discussions et des silences, des demandes d'aides et des repliements dans ce processus, ainsi que la nature des accompagnements à mettre en œuvre dans le but d'améliorer la formation par alternance des enseignants débutants et réduire le phénomène de décrochage professionnel.

6. Seconde problématique : la dimension émotionnelle du développement de l'activité de l'enseignant

Après la première étude qui nous a permis de dresser une topographie des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS, le but est ici de déplacer la focale sur les aspects développementaux de ces professionnels en formation, en lien avec ces situations. Pour cela, il semble nécessaire de puiser dans notre problématique de départ (Partie 1) pour porter plus spécifiquement l'accent sur les pistes développementales qu'envisagent les travaux de recherche à propos des EN (Uitto *et al.*, 2014). Trois champs de questionnement seront privilégiés pour prolonger et compléter la problématique de cette thèse dans le sens d'une analyse du développement de l'activité des EN en EPS :

- La dimension opératoire du développement de l'activité des EN en EPS
- La dimension subjective du développement de l'activité des EN en EPS
- La dimension interactionnelle du développement de l'activité des EN en EPS

6.1 La dimension opératoire du développement de l'activité des EN en EPS

L'acquisition et la maîtrise de gestes de métier efficaces sont au cœur du processus développemental de l'activité. Les EN en EPS n'échappent pas à cette réalité qui les place souvent dans des situations émotionnellement marquantes. Mais ces gestes ne sont pas des comportements effectués à la manière d'automates mais des savoirs en actes qui échappent le plus souvent aux observateurs extérieurs : le geste expert d'un enseignant d'EPS qui diagnostique le déroulé de sa leçon dans le but de prendre une décision adaptée, c'est-à-dire qui interprète l'engagement de ses élèves, leur taux de réussite, la proportion d'actions « hors tâche », les éventuels risques à prévenir, ce geste consiste à rester immobile. Ainsi, il est difficile pour un EN qui observe un enseignant réalisant ce geste expert de l'imiter.

Dans une perspective de professionnalisation, on suppose que l'EN apprend ces connaissances en formation, mais aussi en pratiquant par ses activités finalisées (Marcel, 2006). On pense ici par exemple aux travaux sur le savoir-enseignant (*teachers' knowledge*) (Parrott, 2016) qui prennent souvent appui sur des catégories préalables de savoirs (*content knowledge, curriculum content knowledge, Evidence Based Teaching Strategies*). En France, les conceptions du savoir enseignant se détournent globalement de ces approches cognitivistes, cherchant à identifier une

« base de connaissances », pour s'orienter vers des approches plus contextualisées, interactives et situées dans lesquelles l'action et la cognition sont posées comme indissociables (Barbier et Durand, 2003). Qu'il s'agisse des études didactiques relevant de la théorie de l'action conjointe (à partir de l'analyse de « gestes professionnels », comme Brière-Guénoun, 2015), ou de didactique professionnelle (l'identification de « concepts pragmatiques » réalisée par Samurçay & Pastré, 2004), de tentatives d'inspiration culturaliste (Méard & Bruno, 2009), d'une conceptualisation issue de la philosophie analytique (Michel & Bertone, 2017) ou encore d'une anthropologie cognitive (Serres, 2006), le paradigme qui semble dominer est celui d'une conception située et co-construite, de la connaissance (Barbier & Durand, 2017).

Pour certains auteurs, les EN acquièrent les connaissances grâce à un enseignement ostensible et ostensif de « systèmes de règles » réalisé par un formateur (en situation dissymétrique) auquel succède un accompagnement par cet expert du suivi de ces systèmes de règles par l'EN (par exemple, à l'occasion d'un *co-teaching* tuteur-stagiaire en classe) (Amathieu, 2015 ; Dastugues, Escalié, Duces & Chaliès, 2017 ; Michel & Bertone, 2017). Dans ce cadre, l'EN acquiert les connaissances professionnelles en s'émancipant finalement de la tutelle du formateur et en adaptant à sa manière le système de règles appris. Dans une autre optique, l'EN apprend également dans des configurations dissymétriques des « règles de métier » qui prennent la forme de « raisonnements pratiques » associant des gestes à des motifs (Méard & Bruno, 2009). Mais cette appropriation est d'emblée négociée et donne lieu à des transactions entre EN et formateur à l'occasion d'entretiens post-leçon ou d'analyses de pratiques mais également entre EN et élèves en classe. Enfin, dans une approche anthropologique cognitive située, les connaissances mobilisées par l'enseignant sont contextuelles, assimilées à des croyances et articuleraient des registres empirique et réflexif (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003 ; Serres, 2006). Ce cadre pose que les savoirs des EN seraient le fruit de processus de typicalisation des situations, surtout au cours des moments critiques. C'est également la conclusion de Ria, Sève, Saury, Theureau et Durand (2010).

Dans ces conditions, on pourrait avancer que les situations émotionnellement marquantes représentent des opportunités d'accélération du développement. Or ces réflexions font écho, à l'opposé, à la quasi-totalité de la littérature relative aux EN qui souligne le dénuement des EN face à la complexité du travail en classe à laquelle les EN sont confrontés à leurs débuts (Cowie, 2011 ; Fried, 2011). Et cette contradiction est au centre de nos questionnements concernant le rôle des situations émotionnellement marquantes dans le développement de l'activité des EN. Notamment en EPS, dans telle leçon, l'EN doit installer du matériel pour réaliser la leçon prévue mais en même temps garder le contrôle de la classe. De plus, cette installation ne doit

pas durer trop longtemps, car cela risquerait de détériorer l'engagement des élèves (Adé, Sève & Ria, 2006). Les débuts dans le métier butent régulièrement sur ce processus de construction de gestes efficaces qui sont les compromis opératoires entre des exigences et des contraintes diverses et simultanées. Souvent, les expériences émotionnelles négatives se succèdent avant que ces gestes ne soient construits et rôdés (Sutton & Wheatley, 2003). La dimension opératoire est au cœur du développement de l'activité des EN en EPS.

Sur ce point, un certain nombre d'études permettent d'alimenter encore la problématique entre les modes d'acquisition des connaissances professionnelles par les EN et leur vécu de situations émotionnellement marquantes. Il s'agit de travaux réalisés dans le cadre théorique de la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008) et qui portent sur le développement des enseignants et formateurs. Un des résultats communs à la recherche de Bruno (2015) à propos d'enseignants confrontés aux élèves à risque de décrochage scolaire, à celle de Moussay, Flavier, Zimmermann et Méard (2011) au sujet d'EN placés en « situation tutorale » en établissement scolaire et de Zimmermann, Méard et Flavier (2012) portant sur le processus de façonnage identitaire d'EN du primaire, est que le développement de l'activité semble relever d'abord d'un gain opératoire. Autrement dit, dans ces études, c'est la dimension technique, gestuelle, la maîtrise d'un nouvel instrument ou la réalisation d'une nouvelle opération ou d'un nouveau dispositif en classe qui est le point de départ du processus de développement. C'est ce point de départ qui déclencherait ensuite un dialogue réflexif et un déplacement des préoccupations. La question du rôle éventuellement spécifique des situations émotionnellement marquantes dans le processus développemental des EN en EPS pourrait être ainsi appréhendée selon cette « priorité » de la connaissance opératoire, de la « connaissance en acte ». Notons que le travail récent d'Ottet & Méard (2018) à propos de l'engagement corporel de l'EN en EPS confirme, lui aussi, cette hypothèse. Ces auteurs mettent en évidence les effets puissants d'une centration sur la gestuelle du formé sur le développement de son activité, produisant des transformations spectaculaires de modes d'intervention en classe et de l'activité réflexive afférente.

6.2 La dimension subjective du développement de l'activité des EN en EPS

Nous suivons Saujat (2004) quand il remarque que les recherches relatives à la formation des EN font régulièrement l'impasse sur la dimension subjective de l'activité. Autrement dit, on peut reprocher à plusieurs travaux de n'envisager le développement de l'activité qu'au travers de l'efficacité supposée du professionnel, efficacité souvent comparée à celle d'enseignants chevronnés, voire même à l'activité virtuelle d'un « enseignant expert ». Par exemple, la

validation et la titularisation des EN sont rapportées à un référentiel de compétences, les visites de stages ou les outils intermédiaires d'évaluation formative dans les classes de ces enseignants débutants sont souvent rapportés à des gestes experts. L'ensemble de ces dispositifs de formation tend à envisager uniquement leur activité en termes « d'effets » et d'écarts (et donc de déficit) avec les pratiques des professionnels expérimentés. Or, il semblerait que cette tendance « déficitaire » ait des conséquences négatives sur la formation (Malo, 2007).

Concernant le métier d'enseignant, certaines études s'intéressent aux spécificités subjectives des EN. Par exemple, en EPS, une recherche récente (Gojard & Terral, 2014) met en rapport le passé sportif des novices avec leurs conceptions de l'enseignement. Elle montre que le processus de professionnalisation et de développement passe par une « désportivation » de ces enseignants. En effet, pour ces derniers, enseigner l'EPS implique de former les élèves à acquérir des techniques sportives au début de leur cursus de formation professionnelle. Au fur et à mesure, il apparaît ensuite de nouvelles visées en lien avec la santé et le développement corporel et personnel des élèves.

Sur ces questions, les travaux de Ria (2003, 2008) ont été parmi les premiers à porter la focale sur la spécificité psychologique des professionnels débutants. Cet auteur a mis en évidence des « préoccupations typiques » qui caractériseraient l'activité des EN. En parallèle, Saujat (2004) cherchant à comprendre l'appropriation du « genre » enseignant par les EN (défini ici comme un « système ouvert de façons de faire et de penser partagées » par des professionnels d'un même métier), portait également son attention sur cette spécificité subjective des novices, allant même jusqu'à postuler l'existence d'un « genre débutant » (Roustan et Saujat, 2008). En effet, le fait de devoir apprendre aux élèves en même temps qu'apprendre un métier semble installer des motifs momentanément stables et spécifiques aux EN. Ces deux auteurs (Ria & Saujat, 2008) ont proposé de modéliser le processus de développement des débutants selon quatre configurations successives marquées respectivement par (configuration 1) une sur-négociation avec les élèves, la recherche d'une paix sociale en classe et un renoncement disciplinaire, puis par (configuration 2) une « sur-intervention panoptique » en classe, orientée vers la recherche d'une meilleure efficacité, servant à produire des îlots de stabilité mais encore motivée par une protection de soi, puis par (configuration 3) une individualisation de l'intervention passant par des régulations et des consignes individualisées visant une efficacité d'apprentissage mais produisant souvent de la fatigue, enfin par (configuration 4) une compétence à « habiter la classe » et à « faire la classe » motivée par des enjeux de savoir intériorisés.

Ces travaux s'inscrivent dans le cadre de la psychologie du travail et l'ergonomie française, où cette imbrication des sphères objective et subjective dans l'activité de travail, mais aussi le « conflit de logiques » entre les deux, sont envisagés depuis un certain temps, notamment par Hubault (1996) ou encore par Clot (1999). Ces travaux cliniques mettent en évidence qu'il existe dans l'activité de l'opérateur une « efficacité objective » c'est-à-dire des effets en rapport avec ce qui est prescrit, et une « efficacité subjective » correspondant à ce qui l'affecte, ce qui le satisfait, ce qui le fatigue ou ce qui le fait souffrir. La subjectivité est ici comprise en rapport avec les problématiques de santé au travail qui seraient toujours en concurrence avec les logiques d'efficacité, de performance, de compétitivité. Saujat parvient à résumer ce dialogue entre les deux logiques de la façon suivante : « *qu'est-ce qu'on demande de faire à l'EN ?* » (*efficacité objective*) / « *qu'est-ce que ça demande à l'EN de faire ce qu'on lui demande de faire ?* » (*efficacité subjective*). Cet auteur parle ici du coût psychologique que représentent les « arrangements obligatoires » à trouver entre ses propres motifs prioritaires et ce qu'il doit faire pour intégrer la communauté des enseignants ou pour être validé institutionnellement comme enseignant : concrètement, le fait de devoir absolument faire travailler les élèves en groupe (à la demande de son tuteur) alors que son faisceau de motifs est habité par l'inquiétude de se faire déborder par sa classe ; ou encore les reproches qui lui sont adressés « parce qu'il ne différencie pas son enseignement » alors qu'il est plutôt obnubilé par le contrôle de tel élève perturbateur ; ou encore la prescription à faire apprendre les élèves alors qu'à tel moment, il est simplement satisfait de leur participation active (sans savoir exactement ce qu'ils ont appris), parce que c'est le motif qu'il poursuit depuis des semaines.

La prise en compte de la subjectivité nous semble donc décisive pour comprendre le développement de l'activité professionnelle des EN, surtout suite à des situations émotionnellement marquantes, car elle pose la question des conflits entre les motifs de l'EN à un moment donné de sa formation et d'une part ce qui lui est prescrit, d'autre part les « résistances du terrain » (une horloge qui tourne, un matériel et des installations limités, des élèves qui ne veulent pas apprendre, des parents qui exercent une surveillance à distance).

Concernant l'impact éventuel des situations émotionnellement marquantes, cette dimension subjective du développement de l'activité professionnelle est une question délicate car elle contient en permanence le risque d'un « surplus d'émotion », surtout en EPS. Pour pallier à ces problèmes éventuels, certaines démarches se basent sur l'usage de la vidéo en formation. D'après nous, le but est entre autres de réduire ou d'ajuster l'émotion dans l'activité des EN. Par exemple, certaines études montrent que les enseignants s'engageraient davantage dans

l'analyse de vidéos de collègues (alloscopie) que lors d'analyses de vidéos d'eux-mêmes. Dans ce deuxième cas, les chercheurs signalent justement que l'impact émotionnel étant plus important, un accompagnement adéquat devrait être mis en place (Kleinknecht & Schneider, 2013). C'est le présupposé de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) qui met à disposition des systèmes de formation innovants, notamment grâce à la plateforme *Néopass Action*. Pour Ria (2016), ce recours à la vidéo devient le support privilégié de l'analyse d'activité, ce qui favorise le passage de préoccupations axées sur le contrôle des élèves et à la gestion de la classe à des préoccupations en lien avec les apprentissages et l'autonomie d'élèves. Pour d'autres auteurs, la vidéo contribuerait à former les enseignants à une analyse critique de leur activité de travail en classe et au développement de leur activité professionnelle (Roche & Gal-Petitfaux, 2012).

Qu'il s'agisse de *Néopass action* ou du module en ligne de formation en éducation physique UNF3S mis à disposition par Roche et Gal-Petitfaux (2018), le recours au visionnement vidéo de situations de classe a comme avantage de procurer une immersion sensorielle qui favorise l'analyse tout en maintenant une charge émotionnelle supportable pour l'EN (Roche & Gal-Petitfaux, 2015). Cette immersion est le point de départ d'une réflexion accompagnée par des formateurs. Plus précisément, le fait de voir une situation complexe d'enseignement (mais suffisamment courte pour être analysée) dans laquelle lui ou un pair est impliqué permet à l'EN, selon ces auteurs, de dépasser le discours convenu, les analyses de surface ou simplement la « rationalisation *a posteriori* ». Au-delà de son pouvoir d'affectation qui réintroduit de l'émotionnel dans le travail réflexif mené en centre de formation, le visionnement de la situation en classe facilite le rapprochement avec ce que les acteurs font en classe, leur cognition en acte, en situation. A ce propos, Leblanc & Sève (2012) insistent sur la fonction indispensable de l'accompagnateur lors de vidéo-formation, afin de pouvoir guider l'EN dans l'analyse de ces situations vécues par d'autres et adopter différents points de vue.

6.3 La dimension interactionnelle du développement de l'activité des EN en EPS

Dans la revue de littérature présentée en partie 1 de cette thèse, comme dans les résultats de notre première étude, la nécessité du partage entre professionnels d'expériences vécues ayant un impact émotionnel est soulignée (Cowie, 2011). Elle s'inscrit dans la problématique plus globale du « collectif » dans lequel se développe l'EN vivant des situations émotionnellement marquantes. Il est acquis que les interactions permettraient la construction de nouvelles

connaissances et favoriseraient le développement de chacun (Hunt, 2016), notamment si l'échange avec des pairs porte sur ses propres expériences vécues (ou encore en observant des collègues) dans un climat de confiance et de collaboration. Farrell (2011) met en évidence que les enseignants se développent en partageant leurs expériences lors de communautés de pratiques, définies par lui comme des groupes de personnes partageant une même problématique ou un même intérêt sur un sujet. Lors du partage, ils approfondissent leurs connaissances et leur expertise en la matière. Les enseignants débutants, particulièrement, doivent avoir l'opportunité de réfléchir à leurs pratiques en participant à des discussions entre collègues (Park *et al.*, 2007). Cet espace leur permet de s'engager dans le long terme dans leur métier (Hong, 2010). L'effet sur le développement de l'activité des EN des échanges avec des partenaires professionnels à propos de situations émotionnellement marquantes est précisé par plusieurs auteurs à propos de la dissonance entre ce qu'ils croient avoir fait avec leurs élèves en classe et ce qu'ils ont effectivement fait. Cette dissonance serait à la base du développement de l'activité, car elle produirait une réponse émotionnelle (Golombek & Doran, 2014) poussant l'enseignant à entrevoir d'autres possibilités, à réajuster son enseignement, plus globalement à réfléchir sur ses pratiques. A l'inverse il apparaît que les enseignants isolés et qui ne partagent pas de préoccupations avec autrui seraient plus enclins à quitter la profession de manière prématurée (Hong, 2010), surtout s'ils ne se sentent pas soutenus par leur direction d'établissement. En milieu difficile, le rôle du collectif de travail est même présenté comme indispensable (Félix & Saujat, 2013).

Ce tableau convergent est confirmé par les travaux réalisés dans une perspective culturaliste, Moussay *et al.* (2011) pointent par exemple le rôle décisif du collectif dans l'établissement scolaire pour dépasser les dissonances chez les EN entre le métier rêvé et le métier réel. Les « conflits intrapsychiques » individuels de l'enseignant débutant en stage trouveraient leur issue dans la « situation tutorale », c'est-à-dire dans le groupe plus ou moins formel des professionnels expérimentés autour de l'EN au cours du stage. Ces derniers pourraient apporter une aide au développement de l'activité du novice par un soutien technique (opératoire), informatif et affectif. Dans ces études, il apparaît qu'au-delà des formateurs désignés et officiels, beaucoup d'autres professionnels (conseiller principal d'éducation, autres collègues non formateurs, voire parents) peuvent servir d'interlocuteurs. C'est cette « situation tutorale » qui se met en place et peut devenir une ressource pour le novice. Ces recherches montrent enfin que le collectif dans lequel est plongé l'EN en stage ou en début de carrière dans un établissement est non seulement une voie de résolution de conflits intrapsychiques (de

dissonances, si on adopte la terminologie cognitiviste) mais aussi une source (Moussay, Etienne & Méard, 2011). Autrement dit, ces conflits internes viendraient autant du contact avec les élèves (et de l'écart entre le prévu et le réalisé) que des écarts entre ce que fait l'EN et ce qu'il voit ou entend de la part d'enseignants chevronnés (Moussay, Malo & Méard, 2012).

Mais le tableau que dresse Moussay dépasse largement les interactions entre EN et enseignants expérimentés ou tuteurs. Il établit une conception où le développement de l'activité ne peut se faire qu'avec autrui, que cet autrui soit un collègue chevronné, un formateur, des parents d'élèves, des élèves ou d'autres EN. Zimmermann *et al.* (2012) aboutissent à la même conclusion quand ils analysent le processus de façonnage identitaire des EN, de même que Bayracki (2009) lorsqu'il évoque les conditions d'apprentissages coopératifs entre formés.

Suite à notre première étude et à ces trois champs de questionnements problématiques, nous prolongeons la réflexion en mettant en œuvre une seconde étude qui cherchera particulièrement à comprendre en quoi le processus de développement de l'activité des EN en EPS peut être impacté par des situations émotionnellement marquantes, notamment du point de vue opératoire, du point de vue subjectif et en lien avec un collectif de travail.

7. Un cadre théorique pour appréhender le développement du pouvoir d’agir des enseignants novices à partir de situations émotionnellement marquantes

Afin d’analyser la part de la dimension émotionnelle dans le développement de l’activité de l’EN en EPS, nous optons pour les présupposés théoriques de la clinique de l’activité (Clot, 1999 ; 2008). Dans la constellation des travaux relatifs au développement, ce cadre clinique de l’activité relève d’une perspective développementale, en même temps heuristique et pragmatique, comme le soulignent Lefeuvre, Garcia et Namolovan (2009). Il emprunte ses concepts d’une part à la psychologie historico-culturaliste (Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1931-2014), d’autre part à l’ergonomie française (Daniellou, 2002 ; Félix & Saujat, 2013 ; Flavier & Moussay, 2014 ; Leplat, 2000).

La psychologie historico-culturaliste (Vygotski, 1931-2014) pose que la dimension sociale de l’activité humaine est une source et une ressource du développement des fonctions psychiques supérieures et que ce processus développemental est fondé sur l’intériorisation de signes culturels. Un sujet agit en fonction d’un motif par la médiation d’outils, de signes culturels qui constituent l’héritage que lui ont offert les générations antérieures. Vygotski défend l’idée que l’activité implique, pour l’individu, l’appropriation de signes culturels externes, d’abord « appris » en situation dissymétrique (avec un expert, un sujet qui connaît cet outil), puis « greffés » progressivement dans des situations de plus en plus symétriques, puis en autonomie, devenant ainsi des outils de pensée et d’action au service du développement de son activité.

Pour que cette seconde phase de développement soit possible, cette intériorisation implique des débats psychiques à l’intérieur de la conscience du sujet, débats ayant lieu entre diverses options simultanées et concurrentes. Ces conflits intrapsychiques émergent suite à des échanges et des discussions entre divers interlocuteurs, ou suite aussi à des situations inhabituelles ou ne permettant pas d’atteindre les buts visés par le sujet. Ces conflits intrapsychiques sont donc souvent au départ des conflits interpsychiques que le sujet rapatrie dans son propre psychisme. Ils permettent d’envisager d’autres possibles et, pour cela, constituent un élément-clé du développement, selon ce cadre théorique. Le signe, ainsi approprié, devient une ressource pour le sujet en participant au développement de ses fonctions psychiques supérieures.

Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique (Vygotski, 1931/2014 p. 197).

L'auteur pose donc a) que l'activité humaine est située, en permanence en relation avec le milieu dans lequel elle se déploie, b) que cette activité est dirigée à la fois vers son but et en même temps vers l'activité d'autrui, elle-même tournée vers cet objet, c) enfin que cette activité est historiquement et culturellement marquée par les autres activités passées, actuelles et futures. Ainsi, le développement des fonctions psychologiques d'une personne est ici lié à sa participation à des pratiques socialement organisées.

Rapporté à notre objet de recherche et à notre contexte, ce postulat théorique de départ permet d'estimer que les EN en EPS reçoivent des « signes culturels » lors des discussions avec leur praticien formateur, lors d'échanges avec leurs collègues durant leur formation, ou encore lors de discussions professionnelles avec des collègues débutants ou expérimentés (l'interpsychique). Ainsi, ils intériorisent ces signes (l'intrapsychique) pour en faire des instruments psychologiques qui leur permettent d'agir dans un autre contexte (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006). Il nous paraît important de préciser que l'analyse de ce développement est indexé à une entrée par l'activité et qu'il fait référence au développement de l'activité du sujet dans son milieu professionnel.

7.1 La théorie des émotions et le pouvoir d'être affecté

Si l'on postule, dans ce cadre culturaliste, que le développement des fonctions psychiques supérieures chez les sujets grâce à des échanges de signes culturels au sein du milieu de travail favorise les conflits intrapsychiques qui permettent le développement du pouvoir d'agir, il nous paraît nécessaire de nous pencher sur la question des émotions et de la place que celles-ci occupent dans ce processus. Selon notre option théorique, elles sont considérées, non comme perturbatrices et inhibitrices mais plutôt comme les fondements de l'action de l'individu, l'énergie vitale constitutive de son adaptation au monde. Il est nécessaire d'appréhender cette énergie pour comprendre l'être et sa rationalité. Sur ce point également, Vygotski (1934/1985) a été l'un des premiers à souligner l'erreur pour lui fondamentale commise par la psychologie traditionnelle qui a écarté les émotions de ses recherches :

La séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif, volitif est l'un des défauts majeurs et fondamentaux de toute psychologie traditionnelle. La pensée se transforme alors

inévitablement en un courant autonome d'idées se pensant d'elles-mêmes, elle est coupée de toute la plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense (ibid., p.61).

Pour l'auteur, les émotions émanent d'une expérience indissociable du caractère attractif ou répulsif des événements pour l'individu. L'expérience de bien-être ou de mal-être est provoquée par l'apparition ou la disparition d'événements désirables ou douloureux, ou encore par le fait que l'on s'attende à ce que de tels événements surviennent. L'épisode émotionnel généré est plus ou moins long, intense et explicite pour l'individu.

Considérant les émotions comme point de départ du développement de chacun, Clot (2009) se réfère à Spinoza (comme Vygotski) pour rappeler que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté, c'est-à-dire « *grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnée* » (p.76). Ainsi, notre postulat théorique est que le pouvoir d'être affecté, dans une situation donnée, est à l'origine d'un développement potentiel (Bournel-Bosson, 2011).

7.2 La *perezhivanie*

Cette condition du développement du pouvoir d'agir étant posée, nous pouvons légitimement nous demander en quoi consistent les situations produisant de l'auto-affectation chez les EN. Vygotski utilise, pour les qualifier, le concept de *perezhivanie*, signifiant au sens littéral du terme « expérience inoubliable » ou mieux encore, « Erlebnis » pour reprendre le lexique en allemand. Ce concept présente plusieurs interprétations, parfois avec un écart important. Toutefois, nous avons décidé d'adopter la définition récente de Veresov pour qui la *Perezhivanie* évoque une discontinuité où le sujet est affecté par un événement extérieur. Il désigne ainsi le vécu et le ressenti du sujet en relation avec cet événement extérieur, le plus souvent vécu comme perturbant (Veresov, 2014). Revenons cependant sur l'histoire de ce concept de manière chronologique. Vygotski, au début de sa carrière, utilise ce terme dans un sens différent par rapport à la signification russe, qui désigne, à travers ce mot, toute expérience inoubliable vécue par un sujet et qui contribue au développement de sa personnalité. Ce choix terminologique a d'abord été discuté par Vygotski dans l'ouvrage *The Psychology of Art* (1925/1971), puis dans les ouvrages *The Problem of Environment* (1926/1994) et *The Crisis at Age Seven* (1931/1997). Durant les dix dernières années, ce concept de *perezhivanie* a éveillé l'attention de plusieurs chercheurs (González Rey, 2009 ; Fakhrutdinova, 2010 ; Smagorinsky,

2011 ; Flear & Hammer, 2013 ; Flear & Quinones, 2013), démontrant ainsi un intérêt croissant pour le champ des émotions, de la motivation et de la subjectivité au sein des approches historico-culturalistes. Ainsi, ce concept présente différentes significations suivant l'empan temporel choisi dans le cours du travail de l'auteur princeps. Vygotski, dans un premier temps, définit ce concept en tant qu'émotion caractérisant la créativité artistique de la performance. Cette définition, peu précise, met en avant le manquement que l'auteur ressent au niveau de la définition des sentiments et de la fantaisie, comme il l'exprime clairement ci-dessous :

... tous ces moments inoubliables, fantastiques (et irréels) s'établissent sur une base émotionnelle réelle. Nous voyons dès lors que l'émotion et l'imagination ne sont pas deux processus séparés ; au contraire, ils constituent le même processus. On peut à juste titre envisager l'imagination comme l'expression centrale de la réaction émotionnelle (Vygotsky, 1971, p. 210) (traduit par nous à partir de l'édition anglophone de The Psychology of Art).

Entre 1932 et 1934, Vygotski utilise à nouveau le concept de *perezhivanie*, mais cette fois, il est étroitement lié au concept de « situation sociale de développement », marquant davantage la part de l'influence sociale sur le développement d'un individu. La *perezhivanie* se trouve alors reliée à l'intellectualisation des émotions et non plus avec l'imagination et la fantaisie. Ainsi, le psychologue nous rappelle l'erreur fondamentale de la psychologie qui consiste à séparer la cognition des émotions. Une expérience émotionnelle (*perezhivanie*) émerge toujours « en situation », ce qui signifie que l'environnement est présent dans l'expérience émotionnelle, dans ce que l'auteur nomme une « situation sociale de développement ». Dans cette évolution conceptuelle qui glisse des liens à l'imagination, puis à la cognition et enfin au social, le fil rouge reste néanmoins une vision unifiée des fonctions psychiques supérieures et de leur développement dans la théorie de Vygotski. Et même si le concept de *perezhivanie* n'est pas stabilisé (Gonzales Rey, 2016), il a néanmoins une place de choix dans l'histoire de la psychologie culturaliste et parmi les repères conceptuels de notre cadre théorique.

Le développement apparaît dans des configurations subjectives capables de mobiliser plusieurs processus psychologiques (...). Il n'y a pas de critère externe davantage capable d'expliquer le développement de l'individu que le lien important de ce développement avec un moment inoubliable et une « situation sociale de développement ». Chacun se développe dans des moments de vie où de nouvelles configurations subjectives émergent, capables de mobiliser dans leur unité diverses ressources qui conduiront des changements qualitatifs concernant ses différentes instances individuelles et sociales. Ces changements sont les moments sensibles du développement subjectif (Gonzales Rey, 2016, p. 313). (traduit par nous)

Rapporté à notre sujet, nous pouvons déduire que les EN en EPS vivent, durant leurs leçons auprès des élèves, des situations potentiellement porteuses de développement et que chacun

mobilisera, dans ces situations, des ressources lui permettant de se développer. La *perezhivanie* prend tout son sens et appuie le présupposé théorique qui pose que le développement du pouvoir d'agir n'est pas indépendant du pouvoir d'être affecté. Chaque situation est potentiellement porteuse de développement, qu'elle soit présentée comme *situation sociale de développement* ou *perezhivanie* chez Vygotski ou comme situation émotionnellement marquante ou moment d'auto-affectation dans notre recherche.

7.3 L'organisation triadique de l'activité selon Leontiev

Si le développement de l'activité des EN, comme celui de tous les êtres humains au travail, implique, au départ, que celui-ci soit affecté par une situation, la question qui se pose est celle du processus de développement lui-même après cette auto-affectation. Sur ce point, il nous semble nécessaire de revenir au concept d'activité, tel que Leontiev (1976 ; 1984) le présente, à la suite de Vygotski. Selon lui, l'activité humaine s'organise selon trois niveaux interdépendants : l'individu poursuit des « buts d'action » (par exemple passer une consigne courte à sa classe d'EPS) ; pour cela, en aval, il réalise des « opérations » concrètes, impliquant des gestes, des techniques, la maîtrise d'instruments (par exemple, il fait un schéma au tableau, fait une démonstration, accélère son débit de parole, module son intonation pour insister sur le point essentiel de sa consigne). En amont, ces buts d'action font écho à des « motifs » qui justifient ces buts, qui sont en quelque sorte le moteur de l'activité humaine intentionnelle (par exemple, l'enseignant cherche à améliorer le temps d'apprentissage effectif de sa classe en EPS, et c'est ce motif qui va le pousser à poursuivre comme but de passer une consigne courte, ce jour-là, et comme opérations de faire une démonstration et d'accélérer son débit de parole). Notons que ce motif est lui-même rapporté à des motifs de niveaux supérieurs (pour poursuivre le même exemple, il veut améliorer le temps d'apprentissage effectif de sa classe en EPS pour améliorer les apprentissages et pas seulement animer la classe), jusqu'à des motifs que Leontiev qualifie de « vitaux » (... améliorer les apprentissages pour avoir le sentiment de bien faire son métier).

On envisage donc ici l'activité du sujet comme une structure « en trois étages » dont chaque niveau est lié aux autres : l'activité (rapportée à un motif) – l'action (rapportée à un but) – l'opération (rapportée à un instrument). Nous postulons que cette dynamique entre activité, action et opération est envisagée comme un processus de réorganisation fonctionnelle à l'origine du développement de l'activité du sujet (Leontiev rejoint ici Vygotski sur l'importance du conflit intrapsychique dans le processus de développement). Le rapport entre le but de

l'action (ce qui est visé par le sujet comme résultat de son action) et le motif (ce qui est vital pour le sujet) révèle le « sens » de l'activité. Dans cette optique, l'activité de travail est donc triadique et peut être considérée comme une transformation du milieu environnant, en interaction constante avec l'objet de la transformation et l'activité des autres centrée sur cet objet. Selon Leontiev (1976, pp. 320, 324 et 325), « l'exécution réussie de la tâche ne dépend pas seulement du contenu objectif de cette dernière, mais avant tout du motif qui incite l'enfant à agir, autrement dit du sens que revêt pour lui son activité ». A la manière de Bruno, nous posons donc qu'outre le développement par le sens (qui se traduit par un déplacement et un dépassement des motifs initiaux, par la réalisation et le dépassement des buts de l'action), le développement de l'activité peut suivre une deuxième trajectoire qui se traduit par l'utilisation et la création d'instruments nouveaux pour atteindre le but (la maîtrise de nouveaux outils, de nouvelles techniques) et qui correspond à un développement par l'efficacité (Bruno, 2015, p.62).

Ceci pousse certains auteurs à faire l'hypothèse d'une dynamique entre ces deux voies de développement (par le sens et par l'efficacité) : la maîtrise de nouveaux outils permettant à l'acteur de déplacer certains motifs pour les remplacer par d'autres, ces nouveaux motifs devenant des opportunités pour construire de nouveaux outils, etc. Certains auteurs le nomment, « développement biphasé » (Dir, 2017 ; Méard, 2017 ; Bruno, 2015 ; Flavier & Moussay, 2014 ; Zimmermann, 2013 ; Moussay, 2009 ; Saujat, 2009). « Faire la classe » implique pour l'enseignant des compromis constants entre le sens et l'efficacité de son activité (Moussay, 2009). L'activité des élèves est, pour l'enseignant, à la fois objet (faire apprendre les élèves) et instrument (faire que les élèves soient contrôlés et mis en activité). Ainsi, l'activité d'un élève peut être satisfaisante pour l'enseignant comme moyen (l'élève fait quelque chose et n'est plus assis sur le banc ou il n'ennuie plus ses camarades), mais pas du point de vue de l'objet, car il n'est pas en train d'apprendre (vu qu'il est engagé dans une tâche parallèle). Rapporté à notre objet de recherche, nous pouvons nous demander comment et dans quelles circonstances, l'activité de l'EN en EPS se déploie dans cette dynamique biphasée oscillant entre le sens et l'efficacité. Concrètement, est-ce que le processus de développement de l'EN en EPS qui expérimente une situation émotionnellement marquante trouve plutôt son origine dans un déplacement ou renforcement de motifs (par exemple à l'occasion de discussions avec des pairs ou dans un entretien avec un chercheur) ou, comme le suggère la plupart des travaux cités plus haut, dans un « gain d'efficacité », par la création d'un nouvel outil ou la maîtrise d'une nouvelle technique ?

Concernant le sens que le sujet donne à son action, Leontiev précise que le sens de l'activité est le rapport entre le mobile subjectif qui incite à agir (faire ce que l'enseignant demande aux élèves, afin de ne pas être punis par exemple) et le but des actions objectivement effectuées (apprendre, s'améliorer). En ce qui concerne notre étude sur les enseignants en début de carrière, nous pouvons faire référence, par exemple, à la recherche d'engagement des élèves dans les tâches. A la lecture de la littérature, on peut penser que cet engagement des élèves est souvent en lien chez les EN avec le motif d'évitement du chahut et de la prévention des conflits. Or, petit à petit, ce motif peut se modifier et l'engagement des élèves peut être mis en lien avec des motifs relatifs à l'amélioration des apprentissages.

Un autre exemple est fourni par Leontiev lui-même (1976, p.291) : « supposons un élève en train de faire ses devoirs : il résout un problème d'arithmétique. Il a conscience du but de son action, qui consiste, pour lui, à trouver la solution juste et à l'écrire. Mais comment l'enfant conscientise-t-il ce but, quel sens donne-t-il à son action ? Pour répondre à cette question, il faut savoir dans quelle activité s'insère l'action de l'enfant, autrement dit, en quoi consiste le motif de cette action. Peut-être l'enfant souhaite-t-il trouver la solution afin de faire plaisir à son instituteur, ou finir vite sa tâche et aller jouer avec ses camarades (Leontiev appelle ces « motifs du premier type » ou motifs « seulement compris »). Mais les motifs de l'enfant peuvent changer, se transformer, autrement dit, l'enfant peut être amené à donner d'autres sens à son action. Il peut prendre conscience que la résolution du problème participe à son apprentissage de l'arithmétique et que cet apprentissage pourra lui être d'une grande utilité une fois adulte. L'enfant accède alors à un second type de motifs ». En effet, d'après Leontiev, un sujet différencie une action du motif de son action, dans un système de significations qui est fixé dans le langage et qui lui assure une stabilité. Ainsi, le motif n'est pas confondu avec le sentiment d'un besoin.

Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé [...]. Son but conscient est d'assimiler le contenu de l'ouvrage. Mais quel est le sens particulier que prennent pour l'élève ce but, et par conséquent l'action qui lui correspond ? Cela dépend du motif qui stimule l'activité réalisée dans l'action de lecture. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente. Autrement dit, pour trouver le sens personnel, il faut déceler le motif y correspondant (Leontiev, 1976, p.89).

« Donc, pour Leontiev, le sens (personnel) et la signification (contextuelle et sociale) ne sont pas confondus ; ils sont liés dans un rapport inverse à celui donné par plusieurs linguistes et psychologues : c'est le sens qui s'exprime dans les significations et non l'inverse » (Bruno,

2015, p.61). Leontiev prend comme illustration de la dissociation sens-signification l'exemple suivant : tous peuvent connaître un moment de notre histoire contemporaine (la deuxième guerre mondiale) (signification) mais ceux qui y ont perdu un être cher, ceux qui y ont participé ou ceux qui sont nés 30 ans plus tard, lui en donnent un sens différent. « Le sens et la signification sont les principales composantes de la structure interne de la conscience mais pas les seules. Il y a aussi son contenu sensible. Le sens renvoie ici à quelque chose de « vital » chez Leontiev » (Bruno, 2015, p.61). Concernant plus spécifiquement notre sujet, tous les EN sont sensibles à la sécurité des élèves dans leurs leçons, mais celui qui a vécu une situation émotionnellement marquante sous forme d'accident d'un élève donnera ensuite un sens différent à ses consignes et à son organisation par rapport à celui qui ne l'a pas vécu.

Rapporté à notre sujet d'étude, nous posons, conformément à ce modèle, l'EN en EPS vivant de situations émotionnellement marquantes, comme se trouvant immergé dans un système de significations mais investissant, à des degrés divers (et personnels), un certain sens à la gestion, à la prise en compte ou pas, au déploiement ou à l'acquisition de nouveaux gestes de métier (instruments de l'opération) durant cette première année d'enseignement, certains étant préoccupés par « faire » la classe, d'autres par « tenir » les élèves, d'autres par faire participer les élèves, d'autres par faire participer tous les élèves, d'autres par faire apprendre et enfin d'autres par faire apprendre même les élèves à besoins particuliers.

Leontiev postule donc que les buts d'action sont liés à la maîtrise des instruments de l'opération. En effet, il est imaginable qu'un acteur tende vers un but mais qu'il n'en maîtrise pas les techniques pour l'atteindre (pensons à l'EN qui souhaite faire exécuter un appui tendu renversé à un élève en surpoids, mais qui ne sait pas comment s'y prendre pour ne pas le stigmatiser et masquer aux yeux de la classe la différenciation mise en place). Au début, l'instrument visant ce but sera greffé à l'EN avant qu'il ne se l'approprie et le fasse sien. Donc l'action et le rapport à l'instrument sont dépendants de l'efficacité (atteinte du but), ainsi de l'efficience (atteinte du but avec économie).

Aussi, les EN en EPS notamment, sont fréquemment en situation d'essayer de mettre en œuvre des techniques apprises, mais qui, pour eux, ne sont pas encore des instruments, car ils ne les maîtrisent pas encore. Celles-ci leur paraissent maîtrisées dans leur plan de leçon, mais une fois vécus en situation de classe, face aux préoccupations multiples et parfois contradictoires, ces techniques ont un effet inattendu, voire contraire, par rapport aux attentes initiales (pensons à cet EN en EPS qui décide, pour avoir l'attention de tous les élèves, de les faire systématiquement asseoir pour donner une consigne. Or, le temps dévolu au rassemblement est

tellement important que l'activité des élèves s'oriente vers de l'inattention et de l'agitation). Qu'il s'agisse en effet des passations de consignes, des formes de groupement, de l'agencement temporel des contenus d'enseignement, de la mise en activité des élèves ou encore de la gestion d'élèves à besoins particuliers, les EN en EPS admettent souvent qu'ils s'étaient imaginés un déroulement idéal de la leçon, mais qu'en réalité ils ne savent pas comment s'y prendre. Ainsi, les EN doivent créer de nouveaux instruments afin de gagner en efficacité (au sens de Leontiev).

Cette architecture de l'activité en trois niveaux, opération (instruments) - action (buts) - activité (mobiles vitaux) permet de prendre en compte la subjectivité dans l'activité. Rapporté à notre sujet de recherche, nous stipulons ainsi que l'activité de l'EN en EPS est tout le temps rapportée à des motifs, qui sont en tension avec des buts et des instruments, dans des situations avec d'autres sujets. Ainsi, conformément à la méthode de Bruno et Méard (2018), la mise en tension de ces trois dimensions constitue une source de développement potentiel par le sens et par l'efficacité. Une situation émotionnellement marquante peut être le point de départ d'un développement car, en affectant le sujet, celui-ci réfléchit sur ses choix, les met en question (ou pas), envisage d'autres possibles, remarque un manque de maîtrise au niveau de ses instruments. Ainsi, nous postulons que le processus de développement peut être engagé à partir de situations d'auto-affectation.

7.4 Le développement biphasé et l'alternance fonctionnelle

Reprenant Bruno (2015, p.62) qui s'inspire de Leontiev d'une part et de Clot d'autre part, il semble que « le développement de l'activité du sujet relève d'un processus qui trouve deux sources se nourrissant l'une l'autre : un déplacement et un dépassement des motifs initiaux par la réalisation et le dépassement des buts de l'action (le sens) et une utilisation et une création d'instruments nouveaux pour atteindre le but (l'efficacité) ».

De plus, en clinique de l'activité, nous empruntons à Wallon (1938) le concept « d'alternance fonctionnelle ». Selon cet auteur, le développement dans ses composantes cognitive et affective fait aussi l'objet d'une alternance entre une dynamique centripète, c'est-à-dire tournée vers soi (vers la recherche d'un confort, d'un apaisement de ses préoccupations, de ses inquiétudes), et une dynamique centrifuge, c'est-à-dire tournée vers l'extérieur, le réel (vers la recherche d'un effet sur les élèves par exemple, d'une efficacité). Cette alternance fonctionnelle, qui redouble et complexifie l'alternance sens-efficacité, produit des tensions. Il s'agit d'une double orientation de l'activité qui, d'après Wallon, peut être perçue comme un rapport de

subordination réciproque (avec une prédominance alternée de l'activité orientée vers soi et vers le réel) qui conduit à une conception dialectique du développement. Or cette dynamique d'alternance fonctionnelle se conjugue à la dynamique de développement bi-phasé décrite plus haut. Empruntons une illustration à Moussay (2009, p. 153) qui, pour illustrer ce développement cite Julien, qui « prend conscience que son activité professionnelle bute sur un conflit qui met dos à dos deux raisonnements contradictoires: répondre aux questions des élèves pour qu'ils avancent dans la réalisation d'un exercice et ne pas faire un cours particulier aux élèves, sinon on n'avance pas. Le stagiaire n'investit pas les règles énoncées par le chercheur ; faire un point sur l'exercice à faire (action) en s'adressant à toute la classe (opération). Il explique que de toute façon ses élèves aiment bien que le professeur leur réponde individuellement. Une nouvelle fois, Julien ne réussit pas à dépasser sa préoccupation. Le but d'action ne pas faire un cours particulier envahit son activité professionnelle. En même temps, on observe que le fait de s'adresser individuellement aux élèves rassure Julien, lui fait du bien (orientation centripète). Au cours de l'année, à propos de ces règles relatives au cours particulier, l'activité professionnelle de Julien ne cessera de se développer par l'entremise de nouveaux motifs d'action, mais en même temps, elle se trouvera contrariée par des préoccupations continues qui empêchent Julien d'envisager d'autres buts d'action » (Moussay, 2009, p.153-154). On voit bien dans cet exemple que les dynamiques sens-efficience et centripète-centrifuge se conjuguent et se complètent.

Concernant notre objet d'étude, nous pouvons mettre en avant l'EN en EPS qui, dans un premier temps, pour lui-même, de manière centripète, souhaite faire passer ses consignes, même si parfois totalement dénuées d'efficience, alors que plus tard, il souhaitera faire passer ses consignes pour les élèves, orienté lui-même de manière centrifuge, afin que les élèves puissent se mettre en activité et attribuer du sens à ce qui est demandé par l'enseignant. Le confort de l'EN étant ainsi proportionnel à celui de l'engagement des élèves, par exemple. Les émotions se situeraient entre le sens et l'efficience et seraient ainsi à l'origine d'un développement du pouvoir d'agir, initié par le pouvoir d'être affecté (Clot, 2001).

7.5 L'ergonomie de l'activité enseignante

Les présupposés théoriques de la psychologie historico-culturaliste (Vygotski, Leontiev) mettent donc en évidence que l'activité réalisée par le sujet n'est qu'une partie de « l'activité réelle » plus vaste, constituée également de tout ce qui n'est pas réalisé. Cette distinction

activité réalisée-réelle doit également être complétée par une autre distinction empruntée à l'ergonomie : activité prescrite-réalisée.

Dans cette optique, la prescription énoncée par l'employeur (l'état dans notre contexte) ou ses représentants (les directions notamment), est analysée comme un élément indispensable au travailleur dans l'exercice d'un métier, par son rôle prédictif et encadrant. Celui-ci agit en fonction de celle-ci, mais en même temps en fonction des contraintes de sa tâche (contraintes horaires, matérielles, humaines). Et, c'est la tension entre ce qui est prescrit et ces contraintes qui oblige le travailleur à « composer », à faire des choix, à s'écarter plus ou moins de l'activité prescrite. Cette prescription, dite « descendante », pour un EN, est d'une part constituée, comme pour tous les enseignants, par les textes officiels et les injonctions émanant des Directions d'établissements. Comme le soulignent plusieurs ergonomes, les caractéristiques des prescriptions pour les fonctionnaires enseignants tiennent en leur multiplicité (Bruno, Méard & Walter, 2013), leur variabilité et leur densité qui les rendent finalement « impossibles » à suivre, par exemple dans le domaine de l'inclusion, de la prévention du décrochage scolaire, de l'aide personnalisée. De plus, concernant les métiers de l'enseignement, plusieurs travaux mettent en évidence une prescription importante des objectifs à atteindre, alors que, paradoxalement, les moyens pour atteindre ces objectifs sont, dans la majorité des cas, insuffisamment explicites (Félix, Saujat & Combes, 2012 ; Maroy, 2006). Ces prescriptions qualifiées de « discrétionnaires » (qui n'indiquent pas les manières de faire, les opérations) rendent le travail coûteux en temps et en énergie pour les acteurs, car ils doivent trouver, en permanence des moyens pour opérationnaliser, c'est-à-dire rendre efficient, ce qui est prescrit. De plus, plusieurs ergonomes, tels que Six (1999) ont tendance, à propos des métiers de service, c'est-à-dire pour les travailleurs qui sont face à des clients ou des usagers (dans notre cas les élèves et les parents d'élèves), à qualifier également certaines contraintes de « prescriptions remontantes », par exemple les pressions qu'exercent certains élèves en classe (voir dans notre première étude, la situation n°36 où un élève dit publiquement et à plusieurs reprises « *c'est nul votre exercice* », « *on a déjà fait ça 1000 fois* ») ou de la part de parents qui n'hésitent pas à conseiller les enseignants ou à leur adresser des reproches publics. Ces éléments, pour Six, représentent davantage que de simples contraintes, mais des prescriptions redoublées, émanant non pas de la tutelle mais des usagers, des « clients-rois ». Concrètement, le travailleur débutant en EPS se trouve placé entre des injonctions multiples et parfois inconciliables qui lui viennent de l'employeur, et des impératifs, souvent non formulés mais eux aussi injonctifs, de la part des parents et surtout des élèves qui adhèrent ou non, suivent les

consignes ou non, bref qui ont un pouvoir de négociation important quant à l'orientation de son travail. Cette activité sur-prescrite est encore redoublée pour les EN qui doivent également tenir compte d'un corpus de prescriptions spécifiques au statut d'étudiant (des délais par exemple que le tuteur impose, des référentiels de compétences auxquels il doit se plier, l'obligation de présenter des préparations de leçons écrites et communicables, etc.).

Par exemple, pour un EN d'EPS confronté à la prise en charge d'élèves transgressant les règles au sein de son cours, il faudra faire le tri, sous pression temporelle, entre les sanctions disciplinaires de l'établissement, les préconisations de l'équipe pédagogique d'EPS et ce que lui-même, en tant qu'EN en EPS souhaiterait appliquer. Du côté des contraintes, il devra, en même temps se positionner par rapport à ce qui lui semble acceptable comme sanction par l'élève et par les autres élèves qui observent en direct l'application d'un règlement (Méard & Bruno, 2008). Comme le mentionnent à bon escient les auteurs en clinique de l'activité, le sujet souffre moins de ce qu'il a effectuée, que de ce qu'il aurait voulu faire et qu'il n'est pas parvenu à faire, car c'est en effet l'activité empêchée qui s'avère la plus pénible). Ainsi, le groupe formé par les professionnels, le collectif de travail, permet de ne pas se retrouver isolé pour effectuer un choix entre les différents possibles présents dans une situation de travail ; ce groupe a donc une fonction essentielle, notamment dans le cas des renormalisations des prescriptions.

Les enseignants doivent en effet, pour exercer leur métier, procéder à des renormalisations de la prescription, des règles dispensées par l'institution, par les formateurs de l'institut de formation, par les formateurs de terrain ou encore par l'établissement scolaire ; ce processus de renormalisation est restreint pour un acteur seul et a plus de chance d'avoir lieu au sein d'un collectif de travail, pour favoriser un développement du pouvoir d'agir de chaque acteur, à partir de débats, de controverses et de conflits à propos de la profession. Ainsi, la part subjective du métier, partagée au sein d'un collectif, est supposée favoriser le développement du pouvoir d'agir des sujets (Clot, 1999, 2008).

Comme l'explique Bruno, « l'activité collective est définie comme une articulation entre le travail collectif (correspondant aux modes de collaboration entre les membres d'une équipe à propos de l'organisation locale du travail) et le collectif de travail (correspondant au fonctionnement des relations dans l'équipe, au genre professionnel et aux règles de métier) » (Bruno, 2015, p.71). Issu d'un débat (par exemple sur la pertinence des règles prescrites au sein de l'établissement en cas de transgression disciplinaires en EPS), ce travail de renormalisation contribue à établir entre les professionnels des compromis relatifs au sens du travail, à la reconnaissance des gestes de métier, aux critères du travail bien fait. Ainsi, « la combinaison

du travail collectif et du collectif de travail dans le milieu de travail favorise le développement des compétences et peut constituer une ressource à la fois pour la santé individuelle et le développement de la vitalité du collectif de travail » (Bruno, 2015, p.71, s'inspirant de Caroly, 2010). A l'inverse, on peut penser que, lorsque l'EN se trouve isolé (car, par exemple, voulant mettre en œuvre des gestes professionnels préconisés dans le centre de formation, mais refusés par les collègues de l'établissement) ou que le collectif de travail est absent ou peu soutenant, le développement de l'EN peut être empêché et nuire également à sa santé. On repense à ce propos à la situation n°1a de notre étude, au cours de laquelle le tuteur demande à l'EN de réaliser à l'improviste auprès des élèves une activité qui dégénère, ce que celui-ci ressent comme une « trahison » (du collectif) et lui inspire du « dégoût ». On se souvient également que c'est une des trois situations (sur 278) à propos de laquelle l'EN déclare qu'elle a eu un impact négatif sur son développement.

7.6 Les instances de l'activité de travail de Clot

Dans ce cadre théorique, le métier apparaît comme un processus historique de construction, un travail collectif d'élaboration à travers le temps, qui permet de régler des situations qui ne sont pas cadrées par les prescriptions (Darré, 1994). De plus, en situation, le travailleur construit son propre « style » mais cette construction se réalise dans un métier (ce à quoi peuvent « se tenir » les travailleurs) et à l'intérieur d'un « genre » (l'ensemble des manières de dire et de faire communes aux travailleurs qui exercent le même métier) (Clot & Faïta, 2000). Il nécessite, pour rester vivant, une expression des styles (les variations que chaque professionnel fait subir au genre) au sein de controverses professionnelles. On ne peut donc parler, pour une situation de travail, de « pratiques justes », mais bien de différentes manières de faire qui, « mises en débat, vont contribuer à alimenter le genre au travers des controverses professionnelles » (Bruno, 2015, p.72).

A partir de ce constat, nous utilisons, pour notre cadre théorique, la définition du métier, à travers ses quatre instances, de Clot (2008).

-L'instance impersonnelle, c'est-à-dire les tâches et les procédures, est du côté de la prescription. D'abord prescription endogène, elle contient les règles de métier et les valeurs communes. La prescription exogène, elle, contient les règles produites par l'institution. Rapporté à notre objet de recherche, cette dernière correspond notamment au plan d'études romand ou encore au plan d'études de la HEP qui fixent les modalités du parcours des étudiants et les évaluations inhérentes à la formation pratique.

-La seconde est l'instance transpersonnelle, qui est le résultat, à un moment donné, mais jamais fixé, de l'histoire et de la réorganisation du travail par ceux qui le font. Elle est une résultante issue des collectifs de travail, c'est en quelque sorte l'histoire propre à chaque métier. Par exemple, dans le canton de Vaud, en cas d'oublis d'affaires, les élèves ont l'obligation de faire la leçon d'EPS pieds nus et pas en chaussettes, pour des raisons de sécurité. Cette règle n'est issue d'aucune prescription, mais se transmet de génération en génération, comme étant tacite, mais devant être respectée par les enseignants d'EPS.

-L'instance interpersonnelle se caractérise par les relations interindividuelles, qu'il s'agisse de relations hiérarchiques, entre pairs, et plus largement des relations avec ceux qui partagent le même lieu de travail.

-Enfin, l'instance personnelle comprend toute la dimension subjective et personnelle d'un sujet engagé dans une activité : son histoire personnelle, en particulier son histoire professionnelle, qu'elle cherche à rejouer.

Ces quatre instances se trouvent toujours dans l'activité de travail des professionnels. Au cours de l'exercice du métier, ces quatre instances dialoguent dans la sphère psychique du travailleur avec des cohérences et des discordances. Ces dernières peuvent devenir, selon Clot, une occasion de développement, à la condition qu'elles soient *discordances créatrices*, c'est-à-dire qu'elles soient ressources dans la situation (Litim & Kostulski, 2006). Mais Clot montre aussi qu'en cas de « déliaison », notamment quand la prescription (l'instance impersonnelle) paraît impossible à « tenir » pour le travailleur (l'instance personnelle), ou lorsque le collectif de travail d'un établissement (l'instance interpersonnelle) s'écarte complètement des usages et présumés du métier (transpersonnelle), ces *discordances* ne sont plus *créatrices* et on assiste chez le travailleur à la mise en place de mécanismes de défense, qui parfois, peuvent entraîner non pas un développement mais au contraire un « enveloppement ».

On le voit, sur ce point également, le « collectif » dans lequel exerce le travailleur revêt une importance capitale dans son processus de développement. Quand on rapporte ce cadre théorique à notre sujet, on réalise le poids des interactions que l'EN entretient avec ses pairs débutants ainsi qu'avec les collègues plus expérimentés de son lieu de stage ou de l'établissement dans lequel il exerce en début de carrière. Si ce contexte « social-professionnel » dans lequel est immergé l'EN en EPS (représentant l'instance interpersonnelle de son activité) est présent, vivant, dynamique, il favorise son développement par la facilitation du dialogue entre les autres instances et par leur mise en cohérence : la prescription est digérée

et renormalisée, le « genre enseignant d'EPS » est approprié et le style de l'opérateur novice, c'est-à-dire la déclinaison personnelle du genre, peut se déployer.

7.7 La clinique de l'activité, entre activité réelle et activité réalisée

La clinique de l'activité adopte une définition de l'activité globale qui intègre l'ergonomie et la psychologie. La clinique de l'activité questionne ce tout. Mais le concept d'activité est source de nombreux malentendus. Pour Tosquelles (1967) l'activité n'est pas simplement ce qui est fait mais « ce qui abîme l'homme », c'est « tout ce qu'on ne peut pas faire ». Et, parce qu'on la rumine, cette partie pas effectuée est aussi présente que le travail effectué, réalisé. L'activité réalisée n'a donc pas le monopole de l'activité et, au travers des seuls modes opératoires observables, elle ne traduit pas le réel de l'activité (Clot, 2001). Le réel de l'activité, c'est aussi ce que nous n'avons pas réussi à effectuer, ce que nous cherchons à faire sans y parvenir, ce que nous aurions voulu, pu ou dû faire, ce que nous souhaiterions effectuer dans un autre contexte. Il faut aussi ajouter, ce que nous faisons pour ne pas faire ce qui est à faire, ce qui est à refaire et aussi ce que nous faisons, sans avoir voulu le faire. L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Pour paraphraser Clot, nous postulons que les activités contrariées, suspendues ou empêchées, voire les contre-activités font partie de l'activité. Cette perspective vygotkienne stipule que l'action observable est une possibilité réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées, « mais qui n'ont pas cessé d'agir pour autant » (Mouchet, 2016, p.42). Le réalisé n'a ainsi pas le monopole du réel, puisque « le possible et l'impossible font partie du réel » (Mouchet, 2016, p.19). Les activités empêchées, suspendues, différées ou encore anticipées forment, avec les activités réalisées, une unité. Rapporté à notre objectif d'étude, nous pouvons illustrer ces éléments théoriques avec les propos d'un EN en EPS qui, dans un entretien d'auto-confrontation simple explique qu'il n'a pas du tout fait ce qu'il avait prévu en raison de l'indiscipline des élèves, mais qu'il aurait dû s'y prendre différemment dans tous les cas, même si la situation émotionnellement marquante vécue durant la leçon lui semble *a posteriori* difficile à anticiper. En d'autres termes, l'EN a agi différemment par rapport à son plan de leçon, mais il aurait dû faire encore différemment, car il n'avait pas imaginé cette situation imprévisible. Une citation de Vygotski illustre de manière particulièrement pertinente la distinction entre activité réelle et activité réalisée : « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées ». Du coup, le comportement n'est jamais que le « système de réactions qui ont vaincu » (Vygotski).

7.7.1 Le pouvoir d'agir et son développement

Nous inspirant de Clot, nous définissons le pouvoir d'agir, comme « le rayon d'action des acteurs », en l'occurrence des professionnels au sein de leur milieu de travail, ce sur quoi ils peuvent agir. Chez Clot, il y a eu une évolution de la terminologie : des « *régulations de l'activité en cours d'action* » (Clot, 1995) aux « *pouvoirs de l'action* » (Clot, 1997) et au « *pouvoir d'agir* » (Clot, 1999). Ainsi, le pouvoir d'agir « mesure le rayon d'action effectif du sujet ou des sujets dans leurs milieux professionnels habituels. Il *est hétérogène* et augmente ou diminue en fonction de l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité de l'action [...]. Le pouvoir d'agir signe l'efficacité dynamique de l'activité, ses métamorphoses entre sens et efficacité » (Clot, 2008, p.13). Comme évoqué par Saujat (2010), il n'y a pas de coïncidence entre le développement de son pouvoir d'agir professionnel et son développement propre en tant que sujet : ce dernier ne suit pas mécaniquement le premier (Clot, 2008, p. 27). Ainsi, il s'agit bien d'un développement de l'activité dont il est question tout au long de ce travail.

En effet, pour cet auteur, « vidée de son sens, l'activité du sujet se voit amputée de son pouvoir d'agir » (ibid.). L'ancrage spinoziste de Clot semble se confirmer, puisqu'il écrit, à propos des situations dans lesquelles de nouveaux buts sont découverts par le sujet, que le sens de l'activité se développe sur des terrains imprévus (Bruno, 2015). Il s'agit, dans ce cas, pour lui « *d'un processus classique d'établissement de liaisons nouvelles dans et par l'activité, origine d'affects actifs, d'appétits professionnels et coloré d'émotions* » (Clot, 2008, p. 14).

Ce rayon d'action concerne les objets de leur activité, mais aussi l'activité d'autrui (par exemple les élèves, les autres enseignants). Nous inspirant des chercheurs en clinique de l'activité, nous postulons que la méthode clinique a pour vocation d'augmenter ce rayon d'action des acteurs sur les objets et sur les autres, et de déterminer comment et en quoi consiste cette augmentation. Ainsi, le pouvoir d'agir est synonyme d'efficacité, qui augmente ou diminue en fonction de l'alternance entre sens et efficacité.

7.7.2 Le développement du pouvoir d'agir initié par le pouvoir d'être affecté

Un des indicateurs de développement est l'auto-affectation (Bournel-Bosson, 2011 ; Bruno, 2015). Bournel-Bosson précise que l'auto-affectation du sujet face à l'écart ce qu'il dit avoir fait et ce qu'il se voit faire, lorsqu'il est confronté aux traces de son activité, se présente comme un moment princeps dans le mouvement dialogique (Bournel-Bosson, 2011, p. 160). Selon

Clot, chacun dispose, plus ou moins, du pouvoir d'être affecté, en fonction de son histoire singulière. L'auteur parle ici d'un *sujet capable d'être affecté*. S'il peut être affecté, c'est grâce au développement de sa mobilité inter-fonctionnelle : à sa capacité de mettre une fonction au service d'une autre, ses émotions, par exemple, au service de sa pensée et inversement. Ces migrations inter-fonctionnelles sont dans le psychisme et constituent un instrument décisif pour donner un destin dynamique à l'affect. Celui-ci « défait » le sujet, le déconstruit, s'il reste transformable et sédentaire, s'il ne se métamorphose pas. Et il ne peut se faire qu'en se réalisant dans un jeu ouvert entre expression des émotions et représentations mentales, entre intellect et sentiments. Ce mouvement mesure la plasticité fonctionnelle du sujet. Pour Vygotski, l'échec de ce mouvement se signale par la maladie psychique. Immobile, l'activité deviendrait *intransformable*.

7.8 Synthèse de la partie 7 et formulation des questions de recherche

Afin de résumer notre cadre théorique, nous rappelons l'approche historico-culturaliste. Notre cadre théorique développemental emprunte effectivement ses concepts à la psychologie historico-culturaliste, mais également à l'ergonomie française. Vygotski définit le développement par l'intériorisation de signes culturels (des règles de métier) et de gestes professionnels (des opérations). Ce développement est rendu possible grâce à l'auto-affectation qui se trouve à la source des conflits intrapsychiques. Ces conflits proviennent notamment de l'écart entre l'activité réelle et l'activité réalisée ou encore de motifs concurrents ou enfin d'un manque d'efficacité. De l'ergonomie française, nous retenons les différentes instances de l'activité. Finalement, il convient de rappeler que Clot se réfère à Spinoza pour rappeler que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté.

A partir du cadre théorique énoncé ci-dessus, nous formulons les questions de notre seconde recherche comme suit.

Nous avons vu, dans la première partie de la thèse, que les émotions font partie intégrante du métier d'enseignant, *a fortiori* chez les enseignants novices d'EPS, mais que les études analysant le développement de l'activité, à partir de situations émotionnellement marquantes, chez les enseignants novices en EPS, ne sont pas nombreuses. Par ailleurs, le développement du pouvoir d'agir étant lié au pouvoir d'être affecté, nous posons à cette seconde étude les deux questions suivantes, issues du suivi longitudinal en clinique de l'activité et en lien avec le développement du pouvoir d'agir.

- 1. Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et s'approprie-t-il les opérations pour faire face à des moments d'auto-affectation ?**
- 2. Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?**

Nous détaillerons, dans la partie suivante de la thèse, le contexte et le déroulement de cette seconde méthode en intervention-recherche, ainsi que la méthodologie de traitement des données issues de cette dernière.

8. Méthode

Dans cette huitième partie, nous présentons la méthode de notre seconde étude qui est en rapport avec le cadre théorique : la clinique de l'activité. Il s'agit d'une recherche-intervention à une double visée, heuristique et développementale (Leplat, 1997) auprès d'EN en EPS durant leur première année d'enseignement. Après la présentation du contexte et des participants, nous exposerons la méthodologie employée, le dispositif mis en place et l'échéancier des différents moments de l'intervention. Nous définissons le terme de recherche-intervention, en référence à Mérini et Ponté (2008) et Martinand (2000) :

Une des caractéristiques majeures de la recherche-intervention est sa contribution à une double perspective : épistémique et « transformative ». L'enjeu est de produire de la connaissance autour de ce qui fait crise dans le champ professionnel ou connaît une mutation dans les pratiques, mais on attend d'elle, dans le même temps, une transformation indirecte de ces pratiques. La recherche-intervention a donc une intention d'utilité en produisant des méthodes, des connaissances, en identifiant des sources qui donnent matière à des changements par une transformation des systèmes d'analyse et des phénomènes de reproblématisation (Martinand, 2000).

8.1 Le contexte et les participants

L'étude présentée ici a été précédée d'une pré-enquête effectuée les mois précédant le début du recueil de données. Cette pré-enquête a eu pour vocation, d'une part, de tester et d'appivoiser les différents outils, d'autre part de s'exercer aux techniques d'entretiens à mener : l'auto-confrontation simple (ACS) et l'instruction au sosie. Cette pré-enquête a été menée avec des étudiants en EPS de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP) ayant un stage en responsabilité (c'est-à-dire sous contrat annuel avec l'état de Vaud, dans un établissement scolaire public du canton). Trois étudiants se sont portés volontaires pour cette démarche et un total de sept entretiens d'ACS et deux instructions au sosie ont été effectués. Après chaque entretien, un retour a été fait à la chercheuse par l'équipe de recherche afin qu'elle puisse, au fur et à mesure, adapter ses interventions en tenant compte des remarques faites par l'équipe.

A la fin de l'année académique précédant le début du recueil de données (soit, mai 2016), la chercheuse a envoyé un message à tous les étudiants spécialistes en EPS bénéficiant d'un stage en responsabilité et ayant suivi les enseignements de didactique de l'EPS l'année précédente

(pour éviter les conflits d'intérêt avec la chercheuse impliquée dans ces enseignements), pour leur expliquer le but de cette recherche et les modalités de participation.

Extrait du mail du 4 juillet 2016 :

Bonjour (...),

Lorsque j'ai demandé, le dernier jour du module MSEPS11, quels étudiants avaient des heures fixes en EPS, tu as répondu par l'affirmative. Pour cette raison, je me permets de te contacter. Tu sais certainement que je suis en train de faire une étude doctorale sur le développement de l'activité des enseignants débutants à travers les moments émotionnellement marquants. Pour ce faire, j'ai besoin de participants volontaires. Le comité de direction de la HEP m'a accordé l'autorisation de faire ma recherche qualitative avec des étudiants de la HEP. Cette recherche se veut transformative, un accompagnement supplémentaire pour les participants. La procédure est la suivante : à l'aide d'une tablette (prêtée par la HEP), il s'agira de filmer toutes les leçons avec une classe, que nous aurons choisie ensemble, en posant la tablette sur un caisson et en filmant grand angle. Je m'occuperai personnellement de demander l'accord des parents et de la direction pour les séquences filmées. Si rien d'émotionnellement marquant ne se passe, la séquence peut être détruite. En revanche, si un moment marquant se produit (l'indicateur est : situation qui a procuré une émotion positive ou négative, situation à laquelle tu repenses a posteriori, situation que tu as partagée avec autrui), tu me contactes et nous visionnons ensemble (lieu et moment à ta convenance) le moment de la situation émotionnellement marquante et faisons un entretien. Un événement émotionnellement marquant peut, soit être unique dans le temps, soit avoir un caractère latent et pesant et devenir « marquant » à la longue, il peut être négatif ou positif. Le but est de voir si les situations émotionnellement marquantes vécues par les étudiants permettent le développement de l'activité des enseignants débutants, d'une part et d'autre part de voir également quelles émotions sont véhiculées à travers ces moments. Voilà, c'est tout. Pour toi, il s'agit donc de pas oublier de poser la tablette. Si cela devait ne pas être possible (car cours à l'extérieur ou en piscine, je peux venir filmer moi-même).

En espérant que je puisse te compter parmi mes participants, je te remercie de me donner réponse et t'adresse mes meilleurs messages.

Dans ce message, sont évoquées les demandes d'autorisation effectuées pour avoir le droit de faire cette recherche. Dans le canton de Vaud, les *Accès aux données du système scolaire à des*

fins de recherche sont régis par la Décision 102, prise par les instances politiques du Canton, et ont été respectés dans le protocole de recherche.

A l'issue de la pré-enquête et de la démarche de recrutement décrite, cinq étudiants spécialistes en EPS et bénéficiant d'un stage en responsabilité pour l'année 2016-2017 ont fait part de leur volonté de participer à cette recherche.

- Mathieu¹, 28 ans, enseignant à l'école de la transition (EdT) (classe intermédiaire entre le secondaire 1 et 2 pour les élèves sans projets) (16-19 ans), a choisi de filmer une classe de 15 élèves durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS.
- Alice¹, 27 ans, qui a choisi de filmer une classe de 8P (11-12 ans, 22 élèves en EPS) et une classe de 9VG (12 ans, 24 élèves, en EPS la plupart du temps et six fois à la piscine) durant une année dans un établissement de la Riviera vaudoise.
- Léon¹, 28 ans, a choisi et filmé une classe de 10VP (13-14 ans, 21 élèves) durant une année, 2 périodes en EPS et une période à la piscine, dans un établissement scolaire de la Broye.
- Camille¹, 38 ans, en reconversion professionnelle (comme pour Louis, son métier initial ne peut être évoqué par souci de maintien de l'anonymat) a choisi de filmer une classe de 8P (11-12 ans) d'un établissement de la région de la Côte. Il est important de relever que Camille a été contrainte d'interrompre sa participation à l'étude au mois d'avril en raison de la maternité.
- Louis¹, 37 ans, en reconversion professionnelle (c'est-à-dire ayant exercé une autre profession auparavant) a choisi de filmer une classe de 10VP (13-14 ans) durant une année scolaire, appartenant à un établissement scolaire de la région du Jura.

Une sixième étudiante a également donné son accord, mais son directeur d'établissement scolaire a refusé que les élèves soient filmés. Ainsi, cette sixième participante a dû être écartée de la recherche. Les participants à l'étude ont choisi eux-mêmes la ou les classes selon des critères organisationnels. Une semaine avant le début de l'année scolaire, les demandes d'autorisation ont été envoyées aux directions des établissements scolaires. Tous ont répondu par l'affirmative, hormis le directeur de l'établissement de la sixième participante qui a refusé que les élèves soient filmés. Suite aux accords institutionnels et des directions, les demandes

¹ Prénom d'emprunt

d'autorisation de filmer ont été effectuées auprès des parents des classes concernées par l'étude longitudinale. Voici le message envoyé aux parents :

Madame, Monsieur,

*L'enseignant(e) d'éducation physique de votre enfant a été sollicité(e) pour être filmé(e) durant les leçons **d'éducation physique**.*

Voici quelques précisions au sujet de ce projet.

L'observation s'intègre dans un projet agréé par la HEP (Haute Ecole Pédagogique) et respecte le code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques (<http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-recherche-developpement/code-ethique-recherche-rd-2002-hep-vaud.pdf>).

La Direction de l'établissement scolaire a également donné son accord au projet.

Ainsi

- *aucune donnée personnelle à propos des élèves ne sera demandée ;*
- *les traces produites par les élèves seront anonymisées dans le traitement des résultats ;*
- *un enregistrement vidéo des leçons sera effectué (plan large) ;*
- *cet enregistrement servira exclusivement à la recherche et ne sera pas diffusé ;*
- *certaines parties de cet enregistrement seront retranscrites et anonymisées ;*
- *les données seront ensuite détruites.*

Si un aspect ou l'autre de ce projet devait vous gêner, par rapport à l'implication de votre enfant dans cette démarche, je vous prierais de prendre rapidement contact avec moi, afin de procéder à un aménagement qui puisse vous satisfaire.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes meilleurs messages.

Tous les parents ont accepté cette sollicitation, à l'exception d'une famille qui a contacté la chercheuse pour exprimer son refus. Ainsi, Louis a changé la classe initialement choisie au profit d'une classe de 10VP (13-14 ans). Hormis Mathieu qui enseignait à l'école de la transition l'EPS à raison de deux périodes par semaine, les autres EN avaient trois périodes hebdomadaires d'EPS.

Ces cinq enseignants étaient enseignants-étudiants en deuxième année de HEP après un Bachelor ou un Master à l'Université en Sciences du Sport et se destinaient à enseigner à des

élèves du secondaire 1 (élèves de 10 à 16 ans). A la HEP, ces enseignants en formation suivaient des enseignements, la moitié du temps et enseignaient en stage, en responsabilité dans leurs classes et supervisés au minimum six fois par semestre. Chacun avait une histoire préprofessionnelle particulière mais la grande majorité avait déjà effectué des remplacements d'enseignants d'EPS dans des établissements scolaires. De plus, ils avaient déjà effectué le module de didactique secondaire de l'EPS l'année qui précédait la recherche ce qui permettait de limiter la confusion de rôles entre la chercheure et la formatrice.

8.2 Le dispositif de recherche

Le contrat de recherche pour les cinq participants à l'étude était le suivant, une fois toutes les autorisations obtenues et après l'entretien compréhensif initial qui visait à établir un point de situation avec chaque participant en regard de l'objet de recherche :

1. Filmer toutes les leçons d'EPS de la classe (ou des classes) choisie(s) avec la tablette prêtée par le chercheur
2. Si rien d'émotionnellement marquant ne se produisait, la séquence filmée pouvait être supprimée
3. Si en revanche une situation émotionnellement marquante se produisait (avec respect des trois indicateurs qui avaient été définis en amont, a) une situation qui a procuré une émotion positive ou négative, b) une situation à laquelle l'acteur a pensé *a posteriori* et c) une situation que le participant a partagée avec autrui), le participant devait contacter la chercheure pour un entretien d'ACS. Il devait garder la séquence filmée et compléter la grille d'auto-positionnement émotionnel, dans laquelle il indiquait l'émotion (plusieurs possibilités) et l'intensité ressenties ainsi que le partage avec autrui (plusieurs possibilités également), cette grille étant fortement inspirée de celle de la première étude.

L'ACS se déroulait à la convenance de l'EN, dans un délai maximal d'une semaine suite à la situation émotionnellement marquante vécue et dans le lieu choisi par l'EN. Une fois par semestre les entretiens d'auto-confrontations ont eu lieu et un retour au collectif s'est déroulé en fin d'année scolaire 2017. afin de clôturer la recherche.

8.3 Le recueil des données

Les premières données, ethnographiques, ont été recueillies au cours d'un entretien compréhensif par participant (hormis pour Camille), en début d'année scolaire, dans le but de faire un état des lieux de la situation de chacun au sujet des situations émotionnellement marquantes et de poser le cadre du protocole de recherche. Ensuite, le nombre de données recueillies n'était pas identique pour les cinq participants. En effet, alors qu'Alice a comptabilisé onze entretiens (y compris l'entretien compréhensif, les ACS et les ACC), Camille en a comptabilisé cinq, Louis, Léon six et Mathieu, lui, en a compté sept. Tous les participants ont, en plus, participé au retour au collectif. Tous les entretiens ont été enregistrés et filmés, puis retranscrits *verbatim*, en prenant également en compte le langage non verbal, tel que les sourires, les hésitations, la gestuelle, les grimaces, les silences, en somme toutes les expressions des émotions. Ces éléments apparaissent dans les transcriptions, entre parenthèses en rouge pour les expressions des émotions, et entre parenthèses en rouge et soulignés pour tout ce qui a concerné le langage non verbal. Nous avons tenté de rapporter de manière fidèle les échanges et de transformer le moins possible les formulations, afin de garder l'authenticité des données. Toutefois, pour faciliter la lecture, dans de rares cas, la forme de quelques données a été révisée afin d'en faciliter la lecture et pour une meilleure compréhension du contenu, notamment. Chaque entretien a été baptisé, d'une part d'un numéro correspondant à la date de l'entretien (par exemple Alice ACS20161031, pour un entretien d'ACS ayant été effectué avec Alice le 31 octobre 2016), et d'autre part, un titre issu du langage de l'acteur lui a été fourni (issu de l'exemple ci-dessus, *Autonomie, collaboration et engagement d'un groupe de garçons en tchoukball* est le titre qui donne un aperçu de la situation initiale d'auto-affectation, qui est elle-même à la source de l'ACS). Au sein de chaque transcription, les tours de parole (TP) ont été numérotés. La personne qui parlait était identifiée par un prénom d'emprunt (Alice, Camille, Louis, Léon, Mathieu) et par deux lettres capitales CH pour la chercheuse. Enfin, tous les noms de lieux ou de personnes qui auraient permis une quelconque identification de l'établissement scolaire ou des acteurs ont été supprimés ou modifiés.

Cette deuxième étude est donc composée d'un matériau langagier issu de quatre entretiens compréhensifs, de 24 entretiens d'ACS, de six entretiens d'ACC, d'une instruction au sosie et d'un retour au collectif, répartis de manière régulière tout au long de l'année scolaire 2016-2017.

Tableau chronologique des entretiens compréhensifs (EC), des entretiens d'auto-confrontation simple (ACS), des entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC), de l'instruction au sosie (IS) et du retour au collectif (RC) :

Tableau 11 : Le recueil de données

	09 / 2016	10 / 2016	11 / 2016	12 / 2016	01 / 2017	02 / 2017	03 / 2017	04 / 2017	05 / 2017	06 / 2017	Total
Mathieu	EC	ACS			ACS	ACS ACS		ACC	IS	RC	1 EC 4 ACS 1 ACC 1 IS 1 RC
Alice	EC	ACS ACS ACS		ACS	ACC		ACS ACS		ACS ACS ACS	RC	1EC 9ACS 1 ACC 1 RC
Léon	EC	ACS ACS				ACC	ACS ACS			RC	1 EC 4 ACS 1 ACC 1 RC
Camille	/	ACS	ACS	ACS	ACC			ACC			0 EC 3 ACS 2 ACC 1 RC
Louis	EC	ACS		ACS		ACC	ACS ACS			RC	1 EC 4 ACS 1 ACC 1 RC
Total	4 EC	8 ACS	1 ACS	4 ACS	1 ACS 2 ACC	1 ACS 2 ACC	6 ACS	2 ACC	3 ACS 1 IS	1 RC	4 EC 24 ACS 6 ACC 1 IS 1 RC

8.3.1 Des enregistrements audio-vidéo

Des enregistrements audio-vidéo ont été réalisés avec les cinq enseignants débutants en contexte de classe lors de périodes d'enseignement en EPS. Les EN ont eu le choix de la classe qu'ils ont voulu filmer, tous en ont choisi une, sauf Alice qui a filmé deux classes chaque semaine. Ces enregistrements ont été effectués à l'aide d'une tablette numérique, posée soit sur un trépied (lorsque la chercheuse était présente, c'est-à-dire occasionnellement), soit sur un caisson, en mode grand angle.

Lorsque la chercheuse était présente, elle pouvait, si nécessaire, orienter sa caméra pour capter tout événement (un échange entre l'EN et un élève, l'activité d'un élève en particulier...) ou zoomer pour saisir avec précision l'activité de l'enseignant. En revanche, la plupart du temps, l'EN était seul et la tablette était en plan fixe, ce qui n'a pas consisté en un biais lors des ACS et ACC. Lorsqu'il était seul, l'EN était autonome et plaçait la tablette avant l'arrivée des élèves. Il est arrivé, à de rares occasions, que l'EN oublie de charger la tablette, que la tablette tombe et s'éteigne (lors d'une leçon à l'extérieur, la tablette initialement posée sur un arbre par l'EN, s'est couchée, ce qui a rendu inutilisable le film) ou qu'il l'oublie simplement à la maison. Ces rares situations ont fait l'objet d'un entretien d'ACS sans trace de l'activité et une a été l'objet d'une instruction au sosie.

Dans la plupart des cas, le début de l'enregistrement était synchronisé avec l'arrivée des élèves dans la salle, à la piscine ou encore à l'extérieur. La fin de l'enregistrement a, quant à elle, correspondu à la sortie des élèves à la fin de la leçon d'EPS. La chercheuse, lors de sa première visite s'est présentée aux élèves et les a remerciés pour leur participation à cette recherche. Après chaque leçon, certains participants, comme Mathieu et Léon, visionnaient à la maison chaque séquence filmée, de leur plein gré, pour essayer de tirer parti de ce qu'ils observaient en se visionnant. Les acteurs avaient comme consigne d'effacer la séquence audio-vidéo lorsqu'aucune situation émotionnellement marquante ne se produisait et de contacter la chercheuse, après avoir noté certains éléments sur une grille d'auto-positionnement émotionnel, pour un entretien d'ACS, avec trace de sa propre activité.

8.3.2 Des grilles d'auto-positionnement émotionnel

Lorsqu'une situation émotionnellement marquante se produisait pour l'EN en EPS, il devait renseigner ses émotions, leurs intensités et avec qui cette situation avait été partagée. Les EN avaient le choix entre les cinq émotions primaires de Parrott (2001), surprise, peur, colère, joie et tristesse. L'amour a été ôté de la liste, car il ne correspondait pas à une émotion vraisemblable

dans une relation EN-élèves, ce malgré le jeu de séduction pouvant être présent dans les relations interpersonnelles entre enseignant et élèves. Les EN avaient la possibilité d'inscrire une autre émotion qui ne se trouvait pas dans la liste de celles proposées. Ils devaient ensuite également indiquer, sur une échelle de 0 à 3 l'intensité de l'émotion ressentie, 0 correspondant à aucune émotion et 3 à une émotion très importante. Les acteurs pouvaient indiquer plusieurs émotions. Ils devaient ensuite compléter avec qui cette situation avait été partagée, les partages pouvant être d'origine privée (amis, conjoints), faisant partie du collectif de travail (collègues, tuteurs) ou de la hiérarchie (directeurs, doyens). Les participants pouvaient cocher plusieurs personnes. Ils avaient aussi la possibilité de mentionner une autre personne qui ne se trouvait pas dans la liste proposée. La fonction de cette grille d'auto-positionnement émotionnel avait comme but premier de faire constater à l'acteur si la situation vécue rentrait dans le protocole demandé par la recherche, c'est-à-dire si cette situation cumulait les trois critères : la situation vécue devait avoir fait ressentir une émotion positive ou négative, l'acteur devait avoir repensé, *a posteriori*, à la situation (ceci nous permettait de penser que la situation vécue était significative pour l'EN en EPS) et devait avoir été partagée avec autrui. D'autre part, cette grille d'auto-positionnement émotionnel, permettait à l'acteur de garder une trace non descriptive de ce qu'il avait vécu d'émotionnellement marquant. Avant de se trouver face à la trace de sa propre activité, il devait contextualiser puis décrire la situation vécue, enfin se visionner lors de l'entretien d'ACS. A trois reprises, en remplissant la grille d'auto-positionnement émotionnel, l'EN a constaté que la situation vécue n'était pas significative pour lui, car il n'y avait pas repensé ultérieurement ou que celle-ci ne valait pas la peine, selon lui d'être partagée avec autrui. Initialement perçue comme un doublon peu utile, cette grille d'auto-positionnement émotionnel a néanmoins permis, au fur et à mesure de la recherche, de respecter les critères émis dans le protocole et a ainsi confirmé son utilité.

8.3.3 Des entretiens d'auto-confrontation simple

A partir de la trace de ces activités, des entretiens d'ACS, dans un premier temps, puis croisée (ACC) ont été réalisés. Les entretiens d'ACS et d'ACC sont des instruments d'intervention et d'enquête privilégiés, issus de la clinique de l'activité. Ces outils relèvent de ce que l'on dénomme les « méthodologies indirectes » (Yvon & Clot, 2003). Dans notre objet d'étude, ils ont pour but de permettre la compréhension de l'activité professionnelle par les enseignants. C'est ainsi que l'analyse de l'activité devient un instrument de connaissance de la situation réelle et de l'activité ordinaire (Clot, 2008).

Les ACS et ACC se déploient autour de la chercheuse et de l'acteur (ou des acteurs, dans les cas des ACC) centrés sur l'activité de celui-ci (ou de ceux-ci). La *plus-value* de ce type d'entretiens est la prise en compte des données subjectives de l'activité des acteurs. Par ailleurs, le fait d'être confronté à sa propre image de travailleur en activité, aux côtés d'une chercheuse qui bouscule, même de manière bienveillante, permet aux acteurs, d'explorer de nouvelles possibilités d'action et de mettre en mots de nouvelles opérations. En effet, lors des discussions, les participants prennent conscience de leur activité en la revivant, tout en la transformant. Ils réalisent, avec l'aide de la chercheuse, ce qu'ils ne sont pas parvenus à effectuer, ce qu'ils n'ont pas voulu faire, ce qu'ils auraient dû faire, ce qu'ils auraient voulu faire en situation de travail (Zimmermann, 2013). La découverte d'une nouvelle action potentielle ou d'une nouvelle opération, favorise un développement potentiel de l'activité du sujet (Yvon & Clot, 2003). Les entretiens d'ACS et d'ACC représentent, en effet, des potentialités de développement de l'activité de l'enseignant et ouvrent la voie à de nouveaux apprentissages professionnels (Félix & Saujat, 2008).

Le dispositif d'entretien d'ACS et d'ACC permet, rapporté à notre objet d'étude, que les EN en EPS puissent évoquer les conflits, les alternatives possibles entre plusieurs actions, leurs préoccupations, parfois contradictoires, liées à leurs expériences en tant qu'enseignant novice. Ces conflits interpsychiques, dans un premier temps, puis intrapsychiques, peuvent être à l'origine d'un dépassement de leurs opérations initiales et d'un déplacement des motifs, ce qui provoquerait un développement potentiel. Ainsi, les entretiens d'ACS et d'ACC sont appropriés pour répondre à la visée transformative de notre étude.

Les entretiens ont été réalisés à partir des données audio-visuelles et des grilles d'auto-positionnement émotionnel ou à partir des seules grilles d'auto-positionnement émotionnel lorsqu'il y a eu des problèmes techniques liés à l'utilisation de la tablette numérique.

Ces entretiens se déroulaient tantôt en centre de formation, dans une salle privative et calme, tantôt sur le lieu de travail des acteurs, dans une salle également ou dans la salle de sport, sans élèves, parfois dans la cafétéria, mais en étant isolé du bruit et d'autrui.

Nous souhaitons laisser le primat à l'acteur, conformément à notre postulat théorique, qui pour rappel, ne dissocie aucunement l'augmentation du pouvoir d'agir au pouvoir d'être affecté. C'est pourquoi les acteurs devaient eux-mêmes choisir les moments à l'origine de l'auto-affectation qu'ils souhaitaient partager avec le chercheur. La chercheuse ne choisissait donc pas, volontairement, les extraits.

L'EN sélectionnait, avant l'entretien d'ACS ou d'ACC, les moments qu'il souhaitait partager avec la chercheuse, parce que significatifs pour lui, positivement ou négativement.

Le délai entre la leçon vécue et dans laquelle une situation d'auto-affectation se présentait, et l'entretien était de un à sept jours au maximum, afin que l'acteur ait en mémoire la situation de classe. Parfois, il avait de nouvelles expériences en classe avant l'entretien d'ACS, parfois il n'en avait pas. Parfois avec la même classe, parfois avec une autre classe. Lors des entretiens d'ACS et d'ACC, les acteurs et la chercheuse étaient assis côte à côte derrière une table, l'ordinateur ou la tablette devant eux, posé sur la table, permettait de visionner le film réalisé. Chacun pouvait, s'il le souhaitait, après contextualisation de l'extrait choisi, mettre en pause le déroulement de l'image pour intervenir. Les consignes préalables étaient les suivantes : *tu m'as contactée car une situation émotionnellement marquante s'est passée pour toi. Tu as donc rempli la grille d'auto-positionnement émotionnel, merci maintenant de contextualiser : dans quelle classe c'était ? Tu faisais un cycle de quoi ? C'était quelle leçon dans le cycle ? Quel était ton objectif ? Qu'est-ce qui s'est donc passé exactement. Décris-moi sans interpréter.*

Chaque entretien d'ACS et d'ACC a été filmé et enregistré à l'aide d'une tablette numérique posée sur un trépied, assez proche des protagonistes afin de pouvoir bien entendre ce qui se disait et également pouvoir observer le langage non verbal.

Cet enregistrement audio-visuel permettait d'associer les propos des acteurs à l'image projetée à l'écran, conformément à la méthodologie utilisée pour le traitement des données issues du matériau langagier (Bruno & Méard, 2018). La durée variait de 40 à 90 minutes. Il a fallu composer avec la disponibilité des acteurs.

Le rôle de la chercheuse, dans les entretiens d'auto-confrontation simple, consiste à comprendre l'activité réelle des acteurs, à partir des traces sélectionnées de leur activité. Pour accéder à ce réel de l'activité, différents types de questions et de commentaires ont été formulés, par exemple :

- demander ce que l'acteur a ressenti au moment de cette situation émotionnellement marquante : *qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là dans ta leçon quand tu es occupée à mettre les filles en activité et que tu regardes les garçons. Tu te souviens ?* (TP5, ACS, 20161031),
- demander, après le visionnement de l'extrait choisi, ce que l'acteur ressent en visionnant la situation : *et comment tu te sens, en voyant ça ?* (TP31, ACS20161107),

- demander ensuite pourquoi selon lui, il s'est passé ceci, en privilégiant les motifs plutôt que les opérations : *et à quoi pourrait être dû ce changement ? Pourquoi, ils sont moins réceptifs à tes consignes, tes sifflements ?* (TP33, ACS20161014) ou encore : *pourquoi selon toi, tu leur en parles seulement à ce moment après 53 minutes ?* (TP45, ACS, 20161014) et enfin : *alors pourquoi tu n'interviens pas ? Tu es content de ce qu'ils font ?* (TP89, ACS, 20161014),
- généraliser une manière de faire en posant des questions de type : *d'habitude, tu t'y prends toujours comme ça ? Tu fais tout le temps comme ça ? Tu n'as pas peur, en faisant comme ça, que ça ... ? C'est marrant ce que tu me racontes là, car un de tes collègues que j'ai vu la semaine dernière ne s'y prend pas du tout de la même manière ? Ah bon d'accord, parce que pour toi en général, il faut... ?*
- rappeler les éléments de la méthode, le rôle du chercheur : *je te rappelle Léon pour bien cibler le cadre, que je ne suis plus ta formatrice, ça c'était l'an dernier. Je suis une chercheuse qui va essayer de provoquer le développement de ton activité et de faire en sorte qu'à travers des moments forts tu te développes encore plus vite, encore mieux que si tu ne participais pas à cette recherche (...) Je n'ai donc pas de statut de certificateur ou d'évaluateur* (TP1, EC, 20160916),
- évoquer des possibilités alternatives si la situation devait se reproduire : *d'accord. Si c'était à refaire là ? Comment tu referais ?* (TP40, ACS, 20161011) ou encore : *donc si je résume, si c'était à refaire...* (TP93, ACS, 20161107),
- revenir sur le moment marquant précédent et essayer de tisser des liens, voir si ce chantier est toujours en cours ou achevé, s'il a été remplacé par un autre : *j'ose juste revenir sur l'incident précédent, le mot des parents ? Avais-tu pu appeler cette maman ?* (TP161, ACS, 20161107).

Notons qu'il ne s'agissait en aucun cas de modéliser un « guide d'entretien » pour l'entretien d'ACS, qui aurait risqué d'appauvrir l'échange dialogique et par conséquent le développement potentiel du pouvoir d'agir de l'activité, issu de cet échange (Bruno, 2015). Comme le mentionnent Faïta et Viera (2003, p. 133),

Il est clair que le rapport dialogique outrepassé largement, et dans tous les sens, un quelconque « format d'interaction » localisé au processus en cours. En d'autres termes, le guidage de l'auto-confrontation, s'il évite l'écueil de la schématisation du rapport interviewé-intervieweur, son conditionnement par un micro-genre impératif

(contraintes structurelles serrées, focalisation sur les référents, rapport univoque à la tâche), ouvre en revanche la porte à l'irruption de "mondes" (François, 1989) importés par les protagonistes sans exception (Bruno, 2015, p.100).

Le déroulement des entretiens devait permettre d'accéder à l'activité réelle (Clot, 1999) des acteurs. Selon Vygotski (1926/1994, p. 226), « l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchi ».

Ainsi, à l'aide des différentes traces de l'activité des sujets, la chercheuse posait des questions visant à provoquer le développement de l'activité, mais les questions n'ont pas été thématiques. Elles pouvaient porter sur l'activité des EN en EPS en classe, comme la conduite des apprentissages, la maîtrise du groupe classe, l'évaluation des élèves, les échanges avec les collègues, la gestion d'un élève à besoins spécifiques, ceci dépendant de la situation initiale d'auto-affectation. La situation initiale aboutissait néanmoins souvent sur d'autres motifs et d'autres préoccupations. Après les questions simples de départ évoquées en amont, la chercheuse cherchait à provoquer la controverse, notamment en confrontant les données présentes aux données antérieures. L'un des objectifs des entretiens d'ACS, était en effet, de produire des conflits intrapsychiques, à l'origine du développement de l'activité des EN. Pour ce faire, le chercheur pouvait le questionner sur les autres possibles dans l'action : « aurais-tu pu faire autrement ? » « des collègues s'y prennent de la façon suivante, qu'en penses-tu ? ». L'introduction de possibilités nouvelles visait à mettre en mouvement la réflexion. Les propositions nécessitaient une appropriation, par l'acteur, et constituaient pour lui une ressource au développement de son activité (Zimmermann, 2013).

8.3.4 Une instruction au sosie

Une situation d'auto-affectation n'a pas pu être traitée par les entretiens d'ACS, en raison de la problématique plus large qu'une situation de classe, qui concernait l'effectif fluctuant des classes de l'EdT. Toutefois, l'acteur, très affecté par cette problématique propre à l'EdT, souhaitait échanger sur le sujet avec la chercheuse. Ainsi, une instruction au sosie a été réalisée. L'instruction au sosie est un entretien qui sert de dispositif d'analyse du travail (Oddone, Re & Briante, 1981). Elle prévoit que l'acteur dont l'activité est analysée donne des instructions au chercheur (sosie) comme si ce dernier devait le remplacer dans une situation précise. En clinique de l'activité (Clot, 1999), on pose que c'est en s'adressant à quelqu'un supposé être un double ressemblant, qu'il est possible de réaliser une

description précise de ce qui est réellement accompli. La description est une sorte de fiction méthodologique qui consiste à instruire un sosie. Dans notre cas, l'objectif a été de conduire l'enseignant « à remplacer », Mathieu, à dialoguer avec lui-même grâce aux questions posées par la chercheuse, afin qu'il essaie de regarder son expérience avec les yeux de son sosie, en se focalisant d'abord sur le « comment », puis sur le « pourquoi », en réalisant non seulement ce qu'il a fait, mais également ce qu'il aurait voulu faire et ce qu'il n'a pas pu faire (Saujat, 2002).

8.3.5 Des entretiens d'auto-confrontation croisée

Les entretiens d'auto-confrontation croisée ont été organisés avec deux participants, à partir d'extraits de chacune des deux leçons. Durant ces entretiens, des échanges au sujet des extraits sélectionnés pour l'analyse, avaient lieu. Là encore, les acteurs choisissaient eux-mêmes les extraits pour l'entretien d'ACC. Chaque extrait choisi avait déjà fait l'objet d'un entretien d'ACS plus tôt dans l'année scolaire. La chercheuse a veillé à ce que les extraits choisis par chacun aient la même valence. Ainsi les entretiens d'ACC portaient, soit sur deux situations émotionnellement marquantes à valence négative, soit sur deux situations à valence positive. Bien que prévue dans le protocole de recherche, la nécessité pour chacun des acteurs à participer à au moins un entretien d'ACC a été confirmée par la volonté des participants de se rendre compte si « les autres » partageaient les mêmes préoccupations et vivaient des difficultés semblables. Le statut des entretiens d'ACC est identique à celui des entretiens d'ACS et de l'instruction au sosie. Ils ont en effet été traités avec la même méthode.

Le rôle de la chercheuse, durant ces entretiens d'ACC, consiste surtout à favoriser les échanges entre les deux participants présents et à provoquer les controverses :

- favoriser les échanges : *alors, aujourd'hui, l'exercice que nous allons devoir faire ensemble est une auto-confrontation croisée. Normalement, vous êtes habitués aux auto-confrontations simples, c'est-à-dire la trace de ton activité, toi et moi (en m'adressant à LÉON), tandis que là, il y a un pair qui est au même niveau que vous, qui entre en action, pose des questions, qui peut interpréter, qui peut réagir etc. (TP1, ACC, 20170308),*

- susciter le débat, la controverse : *alors voilà, ces extraits. Qu'en penses-tu Camille ? Comprends-tu le fait que Alice soit touchée par le comportement de Tiago ou pas ? Et qu'elle se questionne sur ces moments de leçon ? (TP8, ACC, 20170116) ou encore : et sinon, toi tu ferais quoi à la place d'Alice ? Qu'en penses-tu ? (TP55, ACS, 20170116).*

L'observation d'un pair produit des connaissances chez l'observateur et de l'activité chez l'observé. Ce type d'entretien a un double enjeu : il permet d'une part aux EN d'intégrer une communauté, un genre, de partager une façon de faire le métier et d'autre part de produire des contradictions qui sont rapatriées chez les sujets et provoquent des conflits intrapsychiques.

8.3.6 Le retour au collectif

Au terme du recueil de données, au mois de juin 2017, un retour au collectif avec l'ensemble des participants a été effectué. Lors de cette ultime rencontre, la chercheuse a présenté les premiers résultats, d'ordre général, aux participants de notre étude (Clot, 1999) et effectué un retour thématique à partir des traces recueillies tant en entretiens d'ACS que d'ACC, en lien avec les questions de recherche. Le support utilisé a consisté en un diaporama sur lequel des extraits de transcriptions d'entretiens se trouvaient ainsi que des ressemblances et des différences à propos de diverses thématiques redondantes. Les acteurs pouvaient réagir librement entre eux, la présentation n'étant pas sous forme *ex cathedra*, bien au contraire la prise de parole était vivement incitée afin de permettre les controverses ou les accords sur les questions problématiques ainsi que sur des perspectives de travail ultérieures. Le *verbatim* issu du retour au collectif a été traité à l'aide de la méthode de Bruno et Méard (2018), ce qui confère aux résultats du traitement du retour au collectif un statut identique et la même légitimité que ceux des autres entretiens effectués.

8.3.7 Vue synthétique des entretiens d'auto-confrontation menés avec l'ensemble des participants

Les tableaux ci-dessous récapitulent, de manière synthétique, les situations d'auto-affectation ayant donné lieu à des entretiens d'ACS durant toute l'année scolaire 2016-2017, ainsi que les entretiens d'ACC et le retour au collectif :

Tableau 12 : Les situations d'auto-affectation des cinq participants

Sujet	Date ACS	Codage <i>in vivo</i>	+	-	Avec trace	Sans trace	Emotion	Codage axial
Mathieu	20161011	Désordre, agitation et chamailleries		√	√		surprise 1 colère 2	Transgression de règle par

		dans une leçon de badminton						un élève
Mathieu	20170127	Engagement, entente et progrès des élèves durant une leçon de basket	√		√		surprise 2 joie 3	Motivation des élèves
Mathieu	20170217-1	Cinq élèves n'ont pas leurs affaires et une élève refuse de participer au jeu proposé		√		√	colère 1 déception 3	Transgression de règle par un élève
Mathieu	20170217-2BIS	Engagement et fair play des élèves durant une leçon de foot	√		√		surprise 1 joie 3	Motivation des élèves
Mathieu	20170601 (IS)	Effectif fluctuant		√		√ (IS)	surprise 3	/
Alice	20161004	Insultes entre élèves durant un match de foot		√		√	surprise 3 tristesse 3 colère 3	Conflit entre élèves
Alice	20161004 - 2	Deux élèves refusent de participer à l'évaluation d'endurance et à l'activité ultime		√		√	surprise 3 tristesse 2	Transgression de règle par un élève
Alice	20161031	Autonomie, collaboration et engagement d'un groupe de garçons en tchoukball	√		√		surprise 2 joie 3	Action autonome et entraide entre élèves
Alice	20161221	Elève avec un comportement		√	√		fatigue 3 épuisement 3	Transgression

		agité qui transgresse les règles de l'enseignante						de règle par un élève
Alice	20170228	Engagement et plaisir des élèves en uni-hockey	√		√		joie 3 fierté 2	Motivation des élèves
Alice	20170301	Manque d'engagement des élèves durant une leçon de basket		√		√	tristesse 3 colère 3	Manque de motivation
Alice	20170508	Trop d'élèves inaptes durant une leçon de natation		√	√		tristesse 3 colère 3	Gestion de cas d'élèves particuliers
Alice	20170508-2	Remarques homophobes d'un élève durant le cours		√		√	colère 1 fatigue 3	Transgression de règle par un élève
Alice	20170522	Refus d'une élève de participer à un duel en lutte avec un camarade de classe		√	√		colère 3 tristesse 1	Transgression de règle par un élève
Léon	20161012	Des élèves crient <i>Allah</i> durant le jeu de la mise en train		√	√		surprise 3 colère 2 tristesse 1 incompréhension 3	Transgression de règle par un élève
Léon	20161130	Elève qui utilise sa raquette de badminton comme un fusil		√	√		surprise 3 incompréhension 3	Transgression de règle par un élève

Léon	20170223	Elève qui transgresse la règle de ne pas <i>dunker</i> au panier de basket		√	√		colère 1 déception 3	Transgression de règle par un élève
Léon	20170223-2	Un groupe d'élèves ne présente pas l'évaluation de corde à sauter		√		√	colère 1 tristesse 3	Transgression de règle par un élève
Camille	20161011	Mot d'un parent accusant l'enseignante de manque de compréhension envers une élève blessée		√		√	surprise 3 colère 3	Remise en cause de son identité professionnelle
Camille	20161107	Les élèves ne respectent pas les règles de vie et l'enseignante s'emporte durant la transition		√	√		surprise 3 tristesse 1 colère 2	Transgression de règle par un élève
Camille	20161222	Réussite d'un élève à besoins particuliers au mini-trampoline et enthousiasme de la classe	√		√		surprise 3 joie 3	Réussite d'un élève
Louis	20161014	L'enseignant est accaparé par un élève à besoins spécifiques : désordre et agitation règnent		√	√		agacement & fatigue 3	Gestion de cas d'élèves particuliers

Louis	20161208	L'enseignant est débordé, il « ferme les yeux »		√		√	fatigue 3	Epuisement professionnel
Louis	20170308	Multiplication des visites durant les leçons d'EPS		√		√	fatigue 3	Lourdeur des visites
Louis	20170321	Altercation avec un élève perturbateur durant une leçon d'escalade		√		√	colère 3	Transgression de règle par un élève
5 ACS suite à une situation émotionnellement marquante positive 20 ACS suite à une situation émotionnellement marquante négative			5	20	14	11	25 ACS (dont une instruction au sosie)	

Tableau 13 : Les six entretiens d'ACC et le retour au collectif

Sujets	Date	Positif	Négatif	Avec trace
Alice & Camille Camille & Alice	20170116		√ √	√ √
Camille & Marc Marc & Camille	20170404	√ √		√ √
Mathieu & Léon Léon & Mathieu	20170308		√ √	√ √
Tous	20170620	Emotions / partage avec autrui / « chantiers » provoquant de l'auto-affectation		

Avant d'aborder le point suivant, qui consiste à détailler la méthode de traitement des données issues de notre intervention-recherche, nous proposons un bref chapitre qui définit le lien entre les deux méthodes de recherche.

8.4 Lien entre les deux méthodes de recherche

Comme explicité en amont, la première méthode a consisté en l'analyse de situations émotionnellement marquantes, traitées de manière inductive, afin de typifier les situations émotionnellement marquantes vécues par 139 EN en EPS durant leur première année d'enseignement. Associées à ce récit, les émotions et l'intensité ont dû être évoquées, ainsi que le partage ou non de la situation avec autrui, qu'il appartienne au métier ou pas. Les participants ont également dû expliciter les effets de la situation vécue sur la suite de leur enseignement. Ces dernières données ont été traitées en termes de pourcentages afin de pouvoir observer une émotion dominante dans chaque type de situation émotionnellement marquante, voire une intensité et également de constater les éléments concernant le partage avec autrui et les effets sur la suite de l'enseignement. Cette première étude a représenté un arrêt sur image de la typologie des situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS durant leur première année d'enseignement. Elle nous a fourni des éléments très intéressants, tant au sujet des catégories de situations qui affectent les EN, qu'au niveau du partage avec autrui et des effets. En revanche, avec ce type de données, nous ne pouvions, en aucun cas, observer un développement potentiel du pouvoir d'agir de l'activité. C'est pourquoi, pour la seconde étude, longitudinale, nous avons opté pour une méthode clinique. Les deux études se complètent avec des approches méthodologiques très différentes. Weick (1979) souligne que si une approche méthodologique unique est appliquée dans un contexte complexe, comme l'est notre objet d'étude, seule une petite partie de la réalité sera révélée. Cette remarque nous conforte dans notre choix d'utilisation de deux méthodes, d'ailleurs largement utilisée en éducation (Tashakkori et Teddie, 2003).

Creswell, Plano Clark, Gutmann et Hanson (2003) proposent quatre axes pour différencier les approches mixtes. Le premier est la séquentialité (*Timing*) ; il s'agit ici de déterminer l'ordre dans lequel ont été récoltées les données qualitatives et quantitatives. Dans notre cas, les données quantitatives, relatives au récit dans les questionnaires, ont été faites tantôt en amont, tantôt en parallèle et tantôt en aval du traitement qualitatif, sachant bien que le recueil par questionnaire a un caractère ponctuel et extrêmement limité dans le temps (40 minutes durant les mois de novembre 2015, 2016 et 2017). Le deuxième est le poids respectif (*Weighting*) de

la démarche quantitative et de la démarche qualitative. La démarche prioritaire est, dans notre cas, celle de la seconde étude, la méthode inductive visant à offrir les éléments de départ à la démarche clinique. Le troisième axe réside dans les modalités d'articulation des deux démarches (*Mixing*), en particulier dans les phases finales d'interprétation des données. Cette question a fait l'objet d'un certain nombre de travaux (Creswell & Plano Clark, 2007), qui ont permis de déboucher sur trois grandes catégories : l'intégration, la connexion, et l'imbrication (traduction du terme *embed*). Dans notre cas, il y aurait vraisemblablement plutôt une imbrication, puisqu'une forme de données vient en support à l'autre forme qui constitue alors la donnée principale. Sur la base des quatre axes de description, Creswell *et al.* (2003) proposent de ranger les approches mixtes en six grandes catégories : le *design* séquentiel explicatif (*sequential explanatory*), le *design* séquentiel exploratoire (*sequential exploratory*), le *design* séquentiel transformatif (*sequential transformative*), le *design* concomitant par triangulation, concomitant avec imbrication, et concomitant transformatif. Il nous semble, relativement à notre objet de recherche, que le modèle séquentiel transformatif, se basant sur une perspective théorique, dont le cadre conceptuel a une influence déterminante sur la conduite de l'étude par rapport aux autres modèles, correspond le mieux à notre méthode mixte. Cette approche est ancrée dans un cadre théorique fort, dans notre cas la clinique de l'activité, mais peu de travaux ont été consacrés à ce type de méthodes mixtes (Creswell 2003).

8.5 Le traitement des données

Le traitement des données de recherches qualitatives est souvent discuté en raison d'un manque d'objectivité, de fiabilité ou de généralisation possible des résultats. Ainsi, ce traitement de données représentait pour nous un défi de taille. En effet, la littérature en clinique de l'activité paraît, selon nous, particulièrement adaptée et convaincante, tant d'un point de vue théorique que de par les résultats obtenus. En revanche, le domaine du traitement des données issues de la clinique de l'activité était disséminé, jusqu'alors, dans de nombreux travaux. En 2018, Bruno et Méard ont proposé un outil de traitement des données qui recense, dans le matériau langagier, les marques et les indicateurs de développement potentiel alors que, jusqu'à présent, ils étaient éparpillés dans divers travaux. Les auteurs combinent ici la totalité des critères issus de la clinique de l'activité révélant un développement potentiel, durant les quinze dernières années. Cette méthode, selon nous, a permis de rendre nos traitements de données objectivables afin de satisfaire au principe de réfutabilité de toute recherche. Ainsi, nous allons décrire le plus précisément possible la procédure employée dans ce travail de recherche. Notre but est donc de

proposer une méthodologie en adéquation avec notre cadre théorique et d’asseoir la validité de nos résultats. Voici un tableau récapitulatif présentant les étapes du traitement des données :

Tableau 14 : Les étapes du traitement des données

1. Retranscription des données <i>verbatim</i>
2. Identification des « marques de développement potentiel » dans le matériau langagier
3. Identification des « indicateurs de développement potentiel » dans le matériau langagier
4. Codage des éléments-clés de chaque participant en « chantiers »
5. Détermination des récurrences des indicateurs de développement potentiel tout au long de l’année pour chaque participant
6. Mise en rapport des indicateurs de développement potentiel avec les thématiques (« chantiers ») issues du traitement des données par la chercheure
7. Identification des invariants du développement, des indicateurs qui sont le plus présents
8. Mise en rapport des « chantiers » et des indicateurs avec les questions de recherche
9. Triangulation avec un autre chercheur après chaque étape

8.5.1 Transcription des données d’entretiens d’auto-confrontation

Pour rendre les données issues des entretiens d’ACS et d’ACC valides, il a fallu, dans un premier temps, les retranscrire. Nous avons délibérément choisi de ne pas utiliser de logiciel de retranscription, préférant la retranscription dite manuelle, en laissant défiler la vidéo quelques secondes, en retranscrivant les quelques secondes écoutées, en revenant ensuite en arrière de quelques secondes pour confirmer que ce qui avait été entendu était correct. Cette façon de faire a été adoptée pour la retranscription de la trentaine d’entretiens effectués. La retranscription des données a été effectuée *verbatim* en restant le plus possible fidèle au discours des acteurs, sans interprétations des données, lors de cette première étape du traitement ; ceci a permis de

s'approprier les données et de repérer les passages intéressants pouvant être utilisés pour guider ou rebondir après chaque entretien d'ACS ou d'ACC. Chaque retranscription a été effectuée, directement, dans la semaine suivant l'entretien d'ACS ou d'ACC, afin de pouvoir utiliser les données retranscrites lors des entretiens ultérieurs. Les prises de parole ont été numérotées afin de rendre le repérage plus aisé lors de l'analyse. Les chercheurs ont proposé de transmettre les *verbatim* aux acteurs, mais aucun n'a souhaité accepter cette offre de lecture. Comme évoqué en amont, les gestes, les postures, les manifestations émotionnelles (comme le rire) les changements d'intensité des voix (comme les chuchotements, les exclamations) ont également été retranscrits. Une fois ce travail de retranscription effectué, il s'est agi d'identifier, dans le matériau langagier, les marques de développement potentiel, selon l'outil de traitement proposé par Bruno et Méard (2018).

8.5.2 Identification des marques de développement dans le matériau langagier

Le traitement des données débute par l'identification de marques langagières dans les transcriptions d'entretiens, pour y déceler un éventuel développement du pouvoir d'agir de l'activité chez les participants (Clot, 2011). À ce propos, Bakhtine pointe « l'insistance sur certains points, la répétition, le choix d'expressions plus tranchées (ou au contraire moins tranchées), la tonalité provocante ou au contraire concessive, etc. » (1984, p. 299, cité par Bruno, 2018, p.40). Dans nos données retranscrites *verbatim*, données issues des entretiens d'ACS et d'ACC notamment, nous avons d'abord relevé les marques, que nous avons perçues comme des indices d'un développement potentiel du pouvoir d'agir. En effet, comme l'exprime l'auteure de la méthode, Bruno, « c'est dans la motricité du dialogue et sa dimension essentiellement polyphonique, son imprévisibilité et sa singularité, que s'ouvrent ou se ferment ces portes vers des possibilités de développement » (Bruno, 2015, p.110). L'identification des marques nous a permis de repérer, dans le matériau langagier, des zones où des indicateurs de développement potentiel pouvaient apparaître. Les marques se trouvaient au niveau du langage, de sa forme verbale ou non verbale, de la forme et pas au niveau du contenu du matériau langagier. Il s'est donc agi de repérer préalablement des marques dans les discours, puis d'identifier des indicateurs de développement. Nous en avons distingué cinq. La méthode de Bruno et Méard (2018) propose, elle, six marques de développement potentiel. Nous avons choisi d'enlever les tensions entre les différentes instances du métier de Clot dans les marques et de les maintenir dans les indicateurs. Dans la méthode de Bruno et Méard, cette catégorie se trouvait en effet tant dans les marques que dans les indicateurs. Nous avons donc utilisé les cinq indicateurs suivants : l'expression des émotions, les énoncés enchâssés, les répétitions et les

hésitations, l'emploi de connecteurs et le langage non verbal et les figures de style.

L'expression des émotions

L'expression des émotions peut constituer le point de départ d'une augmentation potentielle du pouvoir d'agir (Werthe, 2001). Ces réactions émotionnelles chez les sujets, face aux traces de leur activité sont, d'après l'auteure de la méthode, les signes de conflits et de dissonances entre l'activité réelle et l'activité réalisée, qui expriment notamment des empêchements, de dilemmes entre ce qu'ils se voient faire, ce qu'ils auraient souhaité faire, ce qu'ils auraient préféré faire ou encore ce qu'ils n'ont pas pu faire. Le rire, des réactions de malaise face à sa propre image, de la satisfaction, de la surprise, de l'énervement, de la joie, de la surprise, de la honte ont pu être observés lors des ACS et des ACC.

Tableau 15 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161014 *L'enseignant est accaparé par un élève à besoins spécifiques, désordre et agitation règnent*

9.	CH	De voir ça maintenant, ça te fait quoi ?	
10.	LOUIS	J'avais vu qu'ils ne se plaçaient pas, mais je n'avais pas vu qu'il y en a qui jouaient au foot, qui jouaient au basket, que certains se couraient après, alors sur le moment ça m'a énervé , mais sans plus et là heum... ça me fait monter dans les tours (rires) .	Expression des émotions
11.	CH	Si c'était à refaire tu t'y prendrais comment ?	
12.	LOUIS	Je les ferais déjà se placer, et après coup je poserais les cônes, je les lancerais dans l'activité et je repasserais poser les cônes éventuellement ou je leur demanderais de mettre les cônes eux-mêmes. Et après coup ils passeraient courir derrière. Mais quand je vois ça, ça fait peur . (Rires). Ce qui me fait peur , c'est que j'ai pas fait gaffe à quel point ils faisaient complètement autre chose (silence).	Expression des émotions Louis éprouve de la « peur » en se regardant en activité, car sur le moment il n'a pas réalisé que les élèves faisaient complètement autre chose... L'ACS lui fait réaliser son activité une nouvelle fois

Les énoncés enchâssés

Les énoncés enchâssés, repris dans le discours, marquent de manière privilégiée la polyphonie existant dans les énoncés. Bruno stipule que « ces enchaînements traduisent des mouvements interpsychiques entre les membres du collectif de travail, et contribuent à l'alimentation de la composante générique de l'activité (la dialogisation des « objets de discours » (Sitri, 2003) étant, selon Bournel-Bosson (2011), la condition pour favoriser l'émergence de débats de métier) » (Bruno, 2015, p.109).

Tableau 16 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161030 *Elève qui utilise sa raquette de badminton comme un fusil*

3.	CH	As-tu montré la vidéo à Diego ?	
4.	LÉON	Oui, j'ai regardé la vidéo avec Diego vendredi après-midi. J'ai laissé les élèves travailler un petit moment seuls, je leur ai expliqué que je devais discuter un petit moment avec un de leurs camarades. Le doyen m'avait autorisé à montrer ces quelques minutes de vidéo à Diego. Et puis, je l'ai pris dans la salle des maîtres de sport, et puis je lui ai montré l'extrait que je lui ai demandé de me commenter et puis pour lui rien (hausse les épaules, sourit), ben voilà, ma foi, rien. Oui, je vais vers mes camarades, je les embête. J'ai essayé de lui faire sortir deux ou trois autres informations. Et à un moment donné il me dit, oui je tourne la raquette et je l'utilise comme une kalach. Je lui demande, est-ce que tu trouves normal, est-ce que ce sont des choses que l'on doit faire à l'école ? Il me répond que non. Après, j'ai essayé de discuter, de lui faire prendre conscience, bon je ne sais pas si c'est la bonne méthode, mais de lui faire prendre conscience que des petits actes peuvent avoir de grandes conséquences. Et puis, j'ai aussi discuté avec ses autres maîtres qui m'ont dit que, mercredi dernier, il a déjà eu trois heures de retenue. Je lui ai donc demandé, est-ce que toi ton objectif à l'école, c'est d'avoir des heures de retenue et de ne pas pouvoir profiter de tes après-midis de congé ? Parce que les heures de retenue, c'est sur le mercredi après-midi quand les élèves ont congé. Je lui ai demandé ce qu'il faisait en général le mercredi après-midi et il m'a dit, qu'en général, il allait se promener avec son chien, il	Enoncés enchâssés Léon discute avec Diego afin qu'il change d'attitude et le menace de le sanctionner le mercredi après-midi dans le cas contraire. Léon discute avec les autres enseignants de la classe

	<p>allait chasser dans la forêt avec son chien et son papa. Je lui ai dit, ben est-ce que tu ne préférerais pas faire ça, à la place d'être présent à l'école. Il m'a dit, qu'il faisait des choses un peu bêtes, qu'il n'aimait pas l'école. Sa maîtresse m'a également dit qu'il prenait ses enseignants pour des cons. Elle l'a entendu dire ça. Alors voilà, j'ai essayé d'intervenir. Je lui dis, mon but c'est pas de te donner des heures d'arrêt, maintenant si tu m'y obliges, je vais devoir t'en donner, mais si tu peux changer ton comportement de façon à ce que l'éducation physique se passe bien,... surtout que je lui ai clairement dit, tu es motivé, tu participes bien, mais il y a deux-trois choses que tu dois changer pour que ça se passe bien. Je lui ai donc demandé d'appliquer ça dans mes cours, mais aussi dans les autres cours.</p>	
--	---	--

Les répétitions et hésitations

Les répétitions et hésitations indiquent, d'après l'auteure de la méthode, que « l'acteur *cherche ses mots* pour restituer une difficulté et la resituer dans un questionnement professionnel. Ces manifestations au cours des entretiens (hésitations, pauses, silences marqués, etc.), peuvent être interprétées comme les marques de délibérations à propos des conflits de normes (Saujat, 2004b) » (Bruno, 2015, p.110).

Tableau 17 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161107 *Les élèves ne respectent pas les règles de vie et l'enseignante s'emporte durant la transition*

2.	CAMILLE	C'était de la <u>discipline</u> , c'était <u>pas en rapport</u> avec l'activité, <u>pas en rapport</u> avec ce que l'on a fait, c'était vraiment de la <u>discipline</u> . C'est cette classe et avec un <u>garçon</u> , j'ai un problème avec un <u>garçon</u> , il ne m'écoutait pas. Et, comment dire sans interpréter ? Ben je me suis un peu emportée (en chuchotant, puis éclats de rire).	<u>Répétitions et hésitations</u>
3.	CH	Mais, je ne comprends pas. Que s'est-il passé ? Que faisaient les élèves ?	
4.	CAMILLE	<u>Ils n'écoutaient pas, ils n'écoutaient pas</u> . Si tu veux, je les ai <u>tenus, tenus, tenus</u> pendant tout le trampoline. Bon, ça allait, mais en devant	<u>Répétitions et hésitations</u>

		<p>reprendre, à <u>chaque fois</u> redire, attendre le silence, tout a pris beaucoup de temps, parce que, à <u>chaque fois</u>, j’attendais et pour une fois, là, j’ai séparé et fait un groupe filles et un groupe garçons. Parce qu’il y avait un groupe uni-hockey. Mais, pour le jonglage, on faisait tous tout en même temps. Et puis, ben voilà, j’essayais juste de donner les consignes et puis ben, <u>ils ne m’écoulaient pas, ils ne m’écoulaient pas</u>. Puis après <u>je me suis, je me suis</u>... (chuchote) énervée.</p>	
--	--	---	--

L’emploi de connecteurs

Certains extraits d’entretiens retranscrits sont saturés de connecteurs qui étaient de toute évidence l’expression de débats internes (par contre, mais...) ou de construction de significations (enfin, finalement...).

Tableau 18 : Illustration avec un exemple issu de l’ACC Alice & Camille 20170116

15.	CH	Donc, besoin de se rendre intéressant et hyperactif ?	
12.	ALICE	<p>Pas trop, ouais bof, après tu vois quand même qu’il a tendance à... Tu vois, il fait toujours ses rondades, enfin ses pseudo-rondades (rires) et après, quand même, il y en a qui l’imitent, un tout petit peu. Ouais, donc moi, je trouve, qu’il a quand même un peu tendance à tirer vers le négatif les autres élèves, mais c’est vrai, que malgré tout ce qu’il fait, les autres sont encore très concentrés, c’est vrai.</p>	Emploi de connecteurs
13.	CH	Oui, moi je trouve, en tout cas d’après ce que j’ai vu.	
14.	ALICE	<p>Ils font énormément abstraction de cet élève, ils ont l’habitude, parce que, en classe, il est infernal et puis eux, ça les dérange, quand même. Bon, c’est vrai que, là dans les extraits on ne voit pas, mais ça les dérange quand même, qu’il n’écoute jamais et finalement... ouais, ouais. On voit bien qu’il ne peut pas faire la chorégraphie sans qu’il ne se concentre deux secondes (sourit).</p>	Emploi de connecteurs

Le langage non-verbal et les figures de style

Le langage non verbal et les figures de styles traduisent, d'après Bruno, « la difficulté à mettre en mots l'expérience, qui apparaît de manière récurrente dans les entretiens ; elle se traduit par l'utilisation de métaphores, mais aussi de gestes destinés à remplacer, de manière transitoire, le terme qui « ne vient pas », et permet de dépasser l'obstacle pour permettre tout de même une mise en débat des normes de cette activité » (Bruno, 2015, p.111).

Tableau 19 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161221 *Elève avec comportement agité qui transgresse les règles de l'enseignante*

41.	CH	Donc besoin de se rendre intéressant et hyperactif ?	
42.	ALICE	Ouais, ouais... (<u>hausse les épaules</u>). Ouais, alors là en regardant les images, je remarque vraiment qu'il n'arrête pas de gigoter. Au début, il est avec son t-shirt (<u>lève son pull</u>) (sourit). J'avais un élève hyperactif et il était un peu comme ça aussi (sourit).	<u>Langage non verbal</u>
43.	CH	Tu as parlé de Tiago avec tes collègues ?	
44.	ALICE	Oui, oui, c'est un garçon qui depuis trois ans pose problème dans le collège. C'est un gros cas. Ils ont hésité de le mettre en DES cette année, mais ils ont essayé de lui donner une chance en le faisant redoubler. Il a mis le feu au stade, sur les tapis synthétiques de saut en hauteur, tu sais. C'est donc un élève qui est problématique. Par rapport à ça, je trouve qu'avec moi, il ne fait pas encore de grosses choses. Mais en discutant avec les autres collègues de la classe, c'est problématique (<u>hoche la tête de haut en bas</u>).	<u>Langage non verbal</u> Tiago est un cas difficile connu, mais avec Alice ça va

8.5.3 Identification des indicateurs de développement dans le matériau langagier

Le repérage de marques de développement a représenté un moment indispensable pour fonder notre méthode sur des éléments objectifs. Ce repérage des marques nous a permis de pointer, dans le matériau langagier, des zones où un développement potentiel pouvait apparaître. En revanche, au cours de ce premier moment, nous ne pouvions pas encore répondre aux questions de notre recherche. Le deuxième moment de la procédure a donc consisté à repérer et à coder, dans le matériau langagier, des indicateurs de développement potentiel. Cette méthode, proposée par Bruno (2015) trouve ses fondements chez divers auteurs : « ces éléments de définition argumentés et fondés théoriquement d'indicateurs de développement éprouvés

apparaissent dispersés dans de nombreuses publications : ainsi Saujat (2010) a travaillé de façon approfondie sur l'orientation alternée centrifuge-centripète, ainsi que sur le développement à l'intersection des différents milieux où se déploie l'activité (en référence notamment à Malrieu, 1996) ; Faita (2007) a recherché les indices de développement dans la généralisation, Amigues (2003) dans la mise en tension entre les différentes instances du métier, Moussay (2009) et Zimmermann (2013) sur le développement biphasé entre sens et efficacité, Miossec (2011) sur la création de nouveaux buts, (...). La plupart de ces indicateurs ont été fondés théoriquement par Clot (1999 ; 2008 ; 2011) » (Bruno, 2015, pp.111-112). L'auteure de cette méthode a souhaité, ici, les regrouper afin de constituer un outil de codage cohérent, pertinent et très utile pour l'analyse de la clinique de l'activité qui comprend sept indicateurs de développement potentiel.

Nous avons ôté, dans notre recherche, les indicateurs relatifs à l'auto-affectation, car les données issues des ACS et ACC trouvent leur source dans des situations émotionnellement marquantes, autrement dit, dans des situations d'auto-affectation. Tous les participants ont donc été affectés, ils ont ressenti une émotion positive ou négative lors d'une situation émotionnellement marquante. Pour rappel, notre postulat théorique pose que le développement du pouvoir d'agir est dépendant du pouvoir d'être affecté. Les participants sont initialement affectés par une situation. De là, découle un entretien d'ACS ou d'ACC. Les indicateurs de développement potentiel utilisés sont ainsi au nombre de sept : ceux illustrant un développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité, ceux relatifs aux tensions entre les composantes du métier, ceux relatifs aux conflits intrapsychiques, ceux concernant le changement d'orientation de l'activité, ceux se trouvant à l'intersection de différents milieux, ceux illustrant un processus de généralisation et enfin ceux illustrant la création de nouveaux buts.

Les indicateurs illustrant un développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité

Le développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité est notamment illustré par le « faire la classe » pour l'enseignant qui implique des compromis constants entre l'efficacité et le sens de son activité (Moussay, 2009). L'activité des élèves est en effet à la fois objet (faire apprendre les élèves) et instrument (organiser la classe pour favoriser le « faire apprendre ») de son activité de travail (Saujat, 2004a). D'après Bruno, « ces conflits entre le sens et l'efficacité peuvent conduire à un empêchement ou à un développement de son pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.115).

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l’auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- Un objet devenant un instrument pour atteindre un autre objet
- Un développement qui change de base entre sens et efficience

Tableau 20 : Illustration avec un exemple issu de l’ACS 20161221 *Elève avec comportement agité qui transgresse les règles de l’enseignante*

75.	CH	Et ta stratégie pour le prochain semestre ? Tu y as déjà pensé un petit peu ?	
76.	ALICE	Lui, je pense que, il faut que je l’utilise peut-être plus, vu que c’est un bon sportif, il est très bon !	
77.	CH	Oui, en effet, son salto est joli !	
78.	ALICE	Oui ! (rigole). Donc, c’est un bon sportif, je dois peut-être plus l’utiliser, pour coacher les autres, vu qu’il a de la facilité dans tous les sports, il se débrouille bien, donc peut-être plus l’utiliser pour ça et aussi peut-être rendre les choses plus difficiles pour lui. Peut-être que, si c’est trop simple, il s’ennuie. Même là en danse, il se débrouille bien, alors que c’est pas forcément ce qu’il préfère.	Développement entre sens et efficience : plus utiliser Diego et lui proposer des activités plus compliquées

Les indicateurs relatifs aux tensions entre les composantes du métier

Les tensions entre les composantes du métier se manifestent par des allers-retours entre les différentes instances du métier, dans le matériau langagier : la présence du personnel, de l’interpersonnel, du transpersonnel, de l’impersonnel dans les retranscriptions. L’instance personnelle est rapportée à l’EN en EPS, alors que celle interpersonnelle est en lien avec le collectif de travail. L’instance transpersonnelle représente l’histoire du métier, le genre de l’EN en EPS alors que celle impersonnelle est rapportée à la prescription.

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l’auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- La présence de la prescription dans les discours, le rapport des participants à la prescription
- La prescription comme contrainte ou ressource plutôt structurante ou contraignante pour l’activité

- Le dialogue entre les instances dans les discours : la présence du personnel, de l'interpersonnel, du transpersonnel, de l'impersonnel dans les énoncés

Tableau 21 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161011 *Désordre, agitation et chamailleries dans une leçon de badminton*

15.	CH	Alors ? Tu te souviens de ce moment-là ?	
16.	MATHIEU	Absolument, mais en fait non, je ne me souviens pas, parce que j'étais dos à eux, mais ensuite, je sais que je me retourne et ça m'a fait rire, parce que je t'en ai parlé juste avant le cours, c'est typiquement les coups de pied, les petites chamailleries, dès que je leur tourne le dos, bon moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves, mais ils ont toujours beaucoup de peine. Bon, on veut toujours tendre vers l'autonomie.	Tensions entre instance personnelle et impersonnelle du métier, voire transpersonnelle : Mathieu veut tendre vers l'autonomie de ses élèves, comme tous les enseignants d'EPS

Les indicateurs illustrant des conflits intrapsychiques lors des entretiens

Le conflit intrapsychique peut en effet indiquer un développement potentiel de l'activité des professionnels (Moussay, Etienne & Méard, 2011). Le conflit intrapsychique provient de conflits interpsychiques, notamment lors d'échanges avec autrui, de controverses avec des élèves, des parents, des collègues ou la chercheure. Il est parfois issu de motifs concurrents simultanés, de manque d'opérations pour tendre vers son motif ou encore du décalage entre l'activité prévue et celle réalisée.

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l'auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- La réalisation d'un conflit interpsychique ou intrapsychique dans les entretiens
- La reprise et le devenir de ce conflit au fil de l'intervention

Tableau 22 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20170127 *Engagement, entente et progrès des élèves durant une leçon de basket*

24.	CH	Penses-tu qu'il y a un lien entre le taux d'activité et le fait qu'ils se tiennent bien ?	
-----	----	---	--

25.	MATHIEU	<p>Clairement, ouais, ouais, alors clairement (hoche la tête de haut en bas, sourit). Je pense c'est la clé, de les gérer par l'activité justement. Mais, le problème c'est que parfois, j'ai envie de les mettre très rapidement dans l'activité, mais pendant que je parle ça se chamaille, après je dois les rappeler à l'ordre... Une consigne qui est censée prendre une minute, elle dure trois minutes et puis après forcément en trois minutes, ils ont le temps de se refroidir, ils perdent peut-être de l'activité, j'en perds deux (sourit), voilà... Donc c'est compliqué ! Et puis, il y a certaines filles, on en a d'ailleurs discuté hier en conseil de classe, il y a deux filles qui ont tendance à rien faire, un peu le cliché de légumes.</p>	<p>Conflits intrapyschiques</p>
-----	---------	---	-------------------------------------

Les indicateurs illustrant un changement d'orientation de l'activité, de centripète à centrifuge

Le changement d'orientation de l'activité (centripète ou centrifuge) désigne, pour le premier, une activité orientée vers soi-même ou pour le second, une activité orientée vers l'objet de travail. A ce sujet, Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941/1968) le principe « d'alternance fonctionnelle » « pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel la recherche d'efficacité serait tournée tantôt vers l'activité relative à soi-même (dynamique centripète, marquée plutôt par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, plutôt tournée vers l'objet de l'activité). Selon ces auteurs, il y a développement lorsqu'il existe une sorte d'équilibre entre les deux orientations mais où, simultanément, celle qui prévaut dans ce qui est dit et réalisé n'efface pas totalement l'autre » (Bruno, 2015, p.118).

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l'auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- Un changement de l'objet de l'activité par transformation du destinataire de l'activité (l'activité dirigée vers soi-même/vers l'objet)
- Un changement de destinataire dans l'adressage de l'énoncé

Tableau 23 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20170217-1 *Cinq élèves n'ont pas leurs affaires et une élève refuse de participer au jeu proposé*

38.	CH	Ce qui s'est passé t'a donc marqué, as-tu dit. Tu étais déçu, m'as-tu dit. Mais, étais-tu aussi fâché ?	
39.	MATHIEU	(soupire) Euh... pas, non pas tellement fâché, juste un peu, c'est surtout déçu en fait, ouais déçu, parce que parfois j'essaie de la garder à la fin de la leçon, de discuter avec elle, parce que je vois bien qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Déçu qu'elle ne s'engage pas, que je fasse l'effort pour qu'elle s'engage et aussi pourquoi elle réagit comme ça. Surtout, elle sait très bien qu'elle est en tort, tout le monde lui dit qu'elle est en tort.	Changement d'orientation de l'activité

Les indicateurs illustrant un développement potentiel à l'intersection de différents milieux

Comme l'indique Bruno, « le développement à l'intersection des différents milieux est visible dans les énoncés où le professionnel fait un lien explicite entre ce qui est analysé *in situ* avec le chercheur et des expériences passées, ou envisagées, dans d'autres « milieux ». Cette « rencontre » entre les différents milieux, dans lesquels évoluent les acteurs, constitue, selon nous, un point de départ possible du développement du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.120).

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l'auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- La réalisation de l'activité dans un autre contexte
- La manière dont les acteurs s'approprient les éléments d'étayage apportés, durant l'intervention, dans les actions mises en oeuvre à sa suite ; ce que le collectif a appris du dispositif lui-même d'intervention pour ses activités futures

Tableau 24 : Illustration avec un exemple issu de l'ACC LÉON et LOUIS 20170308-2

132.	LOUIS	Alors moi, ce que je trouve drôle et je suis toujours impressionné. Tu vois ta classe... J'adore regarder les autres ! Je trouve, ça serait hyper positif !	Développement à l'intersection de différents milieux
------	-------	---	--

133.	LÉON	Ah, tu apprends beaucoup (sourit).	Développement à l'intersection de différents milieux
134.	LOUIS	Je trouve que c'est hyper positif de regarder les autres ! Tu vois, moi je n'ai pas eu de Prafo, en stage B. De pouvoir de temps en temps visiter une classe, revenir. Quand tu fais les joutes, de voir comment ça se passe avec les collègues, tu prends pleins d'idées que tu n'avais pas forcément. Tu vois, qu'on est complètement, diamétralement opposés. Avec mon Prafo, l'année passée, il m'a dit moi je suis aux antipodes de comment tu fais, et puis, mais ça me va très bien, comme toi tu fais. Alors, j'ai appris des choses de toi, tu as appris des choses de moi et je trouve ça cool de ...	Développement à l'intersection de différents milieux

Les indicateurs illustrant un processus de généralisation

Reprenant Bruno, nous postulons que « le processus de généralisation indique pour les acteurs de généraliser une manière de faire, un geste, une pratique et constitue, pour nous, un indicateur de développement potentiel. Cette création de « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel (Saujat, 2004b), constitue un « recours pour éviter d'errer tout seul [...] devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (Darré, 1994, p.22) » (Bruno, 2015, p.122).

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l'auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- Un déplacement d'opérations dans des contextes différents : plus tard, dans une autre classe, dans une autre discipline
- Une expérience recyclée pour la mettre au service d'une nouvelle expérience

Tableau 25 : Illustration avec un exemple issu de l'ACC LÉON et LOUIS 20170308-2

71.	CH	Et si tu t'étais placé au bord du terrain, sans jouer avec Stéphane, tu penses que tu serais intervenu ?	
72.	LOUIS	Alors, je pense que ça n'a rien à voir ! Je l'ai revéçu l'autre jour, on a fait un cours de badminton, je me mets à l'écart, je vois tous les terrains, de temps en temps, j'interviens. Tu vois, rien que du fait de (montre l'écran), de pouvoir leur dire de temps en temps, non, faute, machin, truc, eh là, tu aurais pu faire un amorti. Juste un commentaire... Ils se sentent observés et ça roule nickel.	Processus de généralisation

Les indicateurs illustrant la création de nouveaux buts

Comme le mentionne Bruno, ce processus « permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité (on rejoint ici l'idée d'un développement biphasé, alternativement sur le volet de l'efficacité et du sens). Nous reprenons avec Miossec (2011) l'idée que la formation de nouveaux buts est également un organisateur du développement potentiel de l'activité du sujet. L'analyse des interactions dialogiques a permis d'identifier comment ces nouveaux buts se forment dans et par les dialogues entre acteurs de l'intervention à propos du travail » (Bruno, 2015, p.124).

Reprenons ici les indicateurs de ce développement potentiel, comme identifiés par l'auteure de la méthode (Bruno, 2015) :

- Le renouvellement par les acteurs de la question des situations émotionnellement marquantes et/ ou des émotions dans leur enseignement
- l'évolution de la question problématique au cours de l'intervention
- La création de nouveaux buts d'action par les participants

Tableau 26 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161012 *Des élèves crient Allah durant le jeu de la mise en train*

18.	CH	Est-ce que tu vas en reparler avec eux ?	
19.	LÉON	Oui, je pense que vendredi, je vais en reparler, je vais essayer de revenir sur le sujet, je vais leur dire	Création de nouveaux buts : le

	<p>que j'y ai repensé et que j'aimerais juste que l'on rediscute de ce genre de choses. Car, c'est vrai que c'est souvent les maîtres de classe qui interviennent dans la salle de classe, mais on a aussi, quand même, un rôle les maîtres d'éducation physique et on est là aussi pour transmettre des valeurs et puis et puis peut-être discuter de ce genre de sujets délicats avec eux.</p>	<p>cours suivant, reparler de ce qui s'est passé</p>
--	--	--

Les situations des cinq acteurs de cette deuxième étude ont été traitées de manière diachronique. Nous nous référons à des chantiers reflétant l'activité et son développement, qui partent des préoccupations des acteurs et qui se déploient successivement au fil des moments de l'intervention-recherche. Un chantier est donc un lieu de travaux représenté ici par un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Il prend sa source dans une situation émotionnellement marquante et se déploie au cours de l'année scolaire au fur et à mesure des entretiens. La terminologie du chantier a été choisie afin de rendre, d'une part, les motifs des acteurs saillants et d'autre part de fournir une lecture plus fluide du processus de développement de l'activité des sujets, afin d'en accompagner les indicateurs de développement potentiel identifiés dans les matériaux langagiers.

8.5.4 La triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage

Enfin, dans un souci d'obtention d'une validité des résultats de l'étude, une triangulation des chercheurs a été mise en œuvre (Pourtois et Desmet, 1988, chap 2.3.1).

L'auteure de la thèse a exposé à un membre de l'équipe de recherche volontaire (chercheur 2) les marques et indicateurs utilisés pour traiter les données en lien avec les questions de recherche et présenté et commenté plusieurs exemples de traitement d'extraits courts.

Avec ces outils, un autre chercheur (chercheur 3) a réalisé un codage des données d'un entretien entier (33 pages), de façon indépendante.

Puis une comparaison des deux codages (auteure de la thèse et chercheur 3) a été réalisée simultanément par les deux chercheurs. Le taux d'accord entre les deux chercheurs a été jugé convenable. Toutefois, quelques désaccords ont conduit les deux chercheurs à coder un second entretien en parallèle, puis à échanger immédiatement après ce codage. Le taux d'accord sur le repérage des indicateurs et des marques s'est confirmé pour tendre vers une conformité parfaite.

8.5.5 Les « *Eight Big-Tent* », critères pour une excellence au niveau des recherches qualitatives

Pour rechercher un « authentique travail sur le travail » des EN en EPS, il a été nécessaire de clarifier la méthodologie, ses enjeux et ses objectifs, avec chacun des participants à cette étude. Parallèlement aux notions de fiabilité, de cohérence, de généralisation et d'objectivité, certains chercheurs ont émis des critères supplémentaires pour des recherches qualitatives de qualité mentionnant que le sujet doit être digne d'intérêt, que le recueil et le traitement des données doivent être faits de manière rigoureuse, par des chercheurs sincères, que les résultats doivent être crédibles, que cette recherche qualitative doit contribuer à une *plus-value* à la recherche scientifique déjà existante, que les résultats doivent avoir un impact significatif et cohérent et que la recherche doit respecter les principes éthiques. Ces marqueurs de la qualité dans les recherches qualitatives sont décrits de manière minutieuse par Tracy (2010 ; 2012). Afin d'étayer nos propos, le parti pris adopté a été de présenter, dans ce sous-chapitre, les justifications du respect de chacun des huit marqueurs de qualité, appelés *Eight Big-Tent*.

Le recueil et le traitement des données ont été effectués rigoureusement, chaque entretien ayant été notamment filmé, puis retranscrit, puis codé et enfin traité, le tout en double aveugle, dans le respect de la clinique de l'activité, par des chercheurs honnêtes d'une équipe de recherche sur la formation des enseignants en EPS, mettant notamment en évidence la transparence de leur démarche. La crédibilité des résultats provient, d'une part, que ceux-ci s'inscrivent dans la lignée de la littérature récente, tout en apportant néanmoins quelques pistes innovantes et, d'autre part, que ceux-ci ont été soumis à une triangulation, notamment avec un des auteurs princeps de la méthode de traitement du matériau langagier, Françoise Bruno, qui a su aiguiller, infirmer ou corroborer certains codages. Comme évoqué en amont, les résultats, tout en confirmant certains résultats déjà existants au sujet du développement de l'activité de l'EN, ont pour vocation de proposer des invariants du développement concernant la discipline de l'EPS afin de pouvoir, potentiellement, en tenir compte dans les formations dispensées aux futurs enseignants d'EPS en particulier, ce qui les rend d'une part crédibles et d'autre part singuliers, mais significatifs pour notre champ d'étude. La cohérence entre les questions de recherche - basées sur le développement du pouvoir d'agir de l'activité-, la méthode de la clinique de l'activité et le cadre théorique de la clinique de l'activité nous semble atteinte. Les normes

éthiques² ont été respectées, tant du point de vue institutionnel que personnel, les participants étant volontaires pour participer à cette étude et toutes les données ayant été anonymisées. L'intérêt d'une entrée dans le métier des EN est une préoccupation, tant des instituts de formation que des directions d'établissement scolaire, notamment pour que celle-ci se fasse en santé et de manière efficace et que les acteurs n'abandonnent pas le métier de manière prématurée.

Les justifications mentionnées en amont révèlent donc que les principes à mettre en œuvre pour effectuer des recherches qualitatives de qualité ont été respectés. Les précautions ayant été prises, il s'agit donc maintenant de présenter les résultats de cette intervention-recherche.

² Voir Code éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, mai 2002

9. Résultats de la seconde étude

Les résultats de cette seconde étude portent d'abord sur les traces du processus de développement professionnel potentiel des cinq participants de notre étude. Dans un premier temps sont présentées les situations d'auto-affectation vécues par les participants et suivies d'entretiens. Chaque situation est d'abord présentée de manière schématique. Chaque entretien présente les motifs, les buts d'action et les opérations qui sont convoqués par les acteurs. Ensuite, pour chacun des cinq cas traités de façon diachronique, nous tentons de reconstituer les « chantiers » de chacun concernant le processus de développement potentiel de leur activité en partant de situations d'auto-affectation. Un chantier est donc un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Il trouve sa source dans une préoccupation évoquée à l'occasion de situations émotionnellement marquantes et se déploie au cours de l'année académique au fur et à mesure des entretiens. A la fin de chaque cas est présentée une synthèse de l'évolution du processus en mettant en évidence l'imbrication des chantiers ainsi que les points spécifiques et saillants du développement de l'activité des acteurs, avant de finalement répondre aux deux questions de recherche.

9.1 Le cas de Mathieu

Contexte, chantiers et chronologie des données du cas

Mathieu pratique un stage en responsabilité, à l'école de la transition (EdT). Ce contexte est particulier car, relevant de la scolarité obligatoire, il concerne des jeunes ayant terminé leur scolarité obligatoire, mais n'ayant ni place d'apprentissage, ni possibilité d'études gymnasiales.

Dans ce contexte, la classe choisie par Mathieu et filmée de manière hebdomadaire est une classe « SAS » composée de 15 élèves ayant des lacunes scolaires et, ou, n'ayant pas de projet professionnel. Il explique son choix : *avec cette classe-là, c'est assez spécial, car c'est une des seules classes où, en début d'année, je trouvais que c'était ma meilleure classe et puis hum et puis je ne sais pas et puis depuis cette fois-là, ils faisaient quand même un peu n'importe quoi, je verrai comment ça va se passer jeudi prochain* (TP49, ACS, 20161011). Etant donné que Mathieu n'a pas de programme cadre au début de l'année scolaire (il n'y a pas de programme d'EPS à l'EdT), il fait partie d'un groupe de travail qui a pour but de créer des planifications annuelles en EPS et, dans ses classes, il en profite pour chercher à impliquer ses étudiants (pour Mathieu, le terme *étudiant* remplace celui d'*élève* ; nous reprenons son lexique dans cette

partie). Par exemple, par le biais d'une fiche, il fait choisir à ses étudiants une activité par groupe d'activités (une activité dans le groupe *sports de renvoi*, une activité dans le groupe *agrès* etc.). Mathieu a décidé, de plus, de mettre à profit le dispositif de recherche en visionnant chacune des leçons filmées avec cette classe : *alors pour l'instant, je me filme, mais comme j'ai de la peine à me faire un retour critique sur ma leçon, vu que c'est moi qui la donne et la vois, du coup, je revisionne la vidéo, souvent, le soir même, mais bon ça m'amuse de me regarder. Mais pour le moment, j'ai l'air calme, bon parfois je m'énerve un petit peu, mais ça va* (TP25, EC, 20161004).

Nous identifions cinq chantiers dans le cas de Mathieu. Rappelons qu'un chantier est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens (tableau 27).

Tableau 27 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Mathieu

Chantier 1 Octobre 2016 à juin 2017	<i>Ce que j'ai remarqué, dans l'école où j'enseigne, c'est que les classes changent beaucoup</i>	Chantier en lien avec l'effectif fluctuant de l'Ecole de la transition
Chantier 2 Octobre 2016 à avril 2017	<i>Je cherche beaucoup à ce qu'on travaille ensemble</i>	Chantier en lien avec le souhait du travail collectif chez Mathieu
Chantier 3 Octobre 2016 à juin 2017	<i>Moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves</i>	Chantier en lien avec le souhait que les étudiants soient autonomes
Chantier 4 Octobre 2016 à juin 2017	<i>L'engagement des élèves</i>	Chantier en lien avec l'engagement des élèves
Chantier 5 Octobre 2016 à juin 2017	<i>Mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule</i>	Chantier en lien avec la préparation des leçons

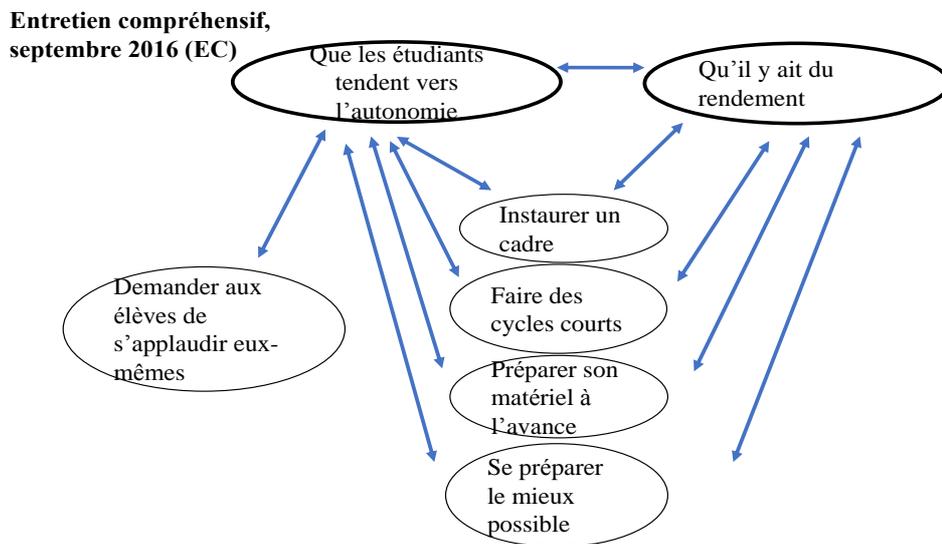
Un chantier trouve sa source dans des préoccupations évoquées à l'occasion de situations émotionnellement marquantes. Durant l'année scolaire, Mathieu a vécu cinq situations de ce type qui l'ont incité à contacter la chercheuse et pour lesquelles un entretien d'ACS avec traces de l'activité a été effectué. Un entretien d'ACC et un retour au collectif (RC) ont également été réalisés (tableau 28).

Tableau 28 : Présentation chronologique des données du cas de Mathieu

Situation auto affect.	Dates	No	Codage <i>in vivo</i>	Emotion et intensité	Codage axial
NON	20161004	EC	Entretien compréhensif	/	/
OUI	20161011	ACS 21	Désordre, agitation et chamailleries dans une leçon de badminton	surprise 1 colère 2	Transgression de règle par un élève
OUI	20170127	ACS 22	Engagement, entente et progrès des étudiants durant une leçon de basket	surprise 2 joie 3	Actions motivées des élèves
OUI	20170217	ACS 23	Cinq étudiantes n'ont pas leurs affaires et une étudiante refuse de participer au jeu proposé (<i>Table des géants</i>), avant une activité de condition physique	colère 1 déception 3	Transgression de règle par un élève
OUI	20170217-2	ACS 24	Engagement et fairplay des étudiants durant une leçon de foot	surprise 1 joie 3	Actions motivées des élèves
NON	20170404	ACC	Entretien d'auto-confrontation croisée	/	/
OUI	20170601	IS	Effectif fluctuant, voire très faible effectif	Surprise 3	Imprévu
NON	20170620	RC	Retour au collectif	/	/

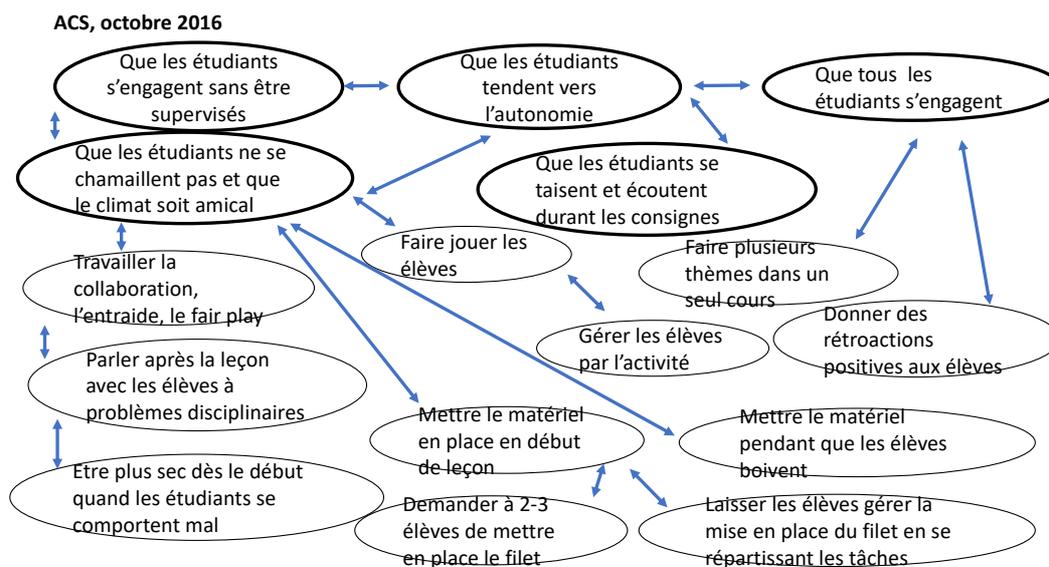
Ci-dessous sont présentés, sous forme de schémas, les motifs, buts d'action et opérations issus de l'entretien compréhensif, des entretiens d'ACS et d'ACC et finalement du retour au collectif. Dans l'entretien compréhensif du mois de septembre, Mathieu fait part de ses motifs principaux et présente ce qu'il compte mettre en œuvre pour tendre vers ses deux motifs principaux (figure 15).

Figure 15 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)



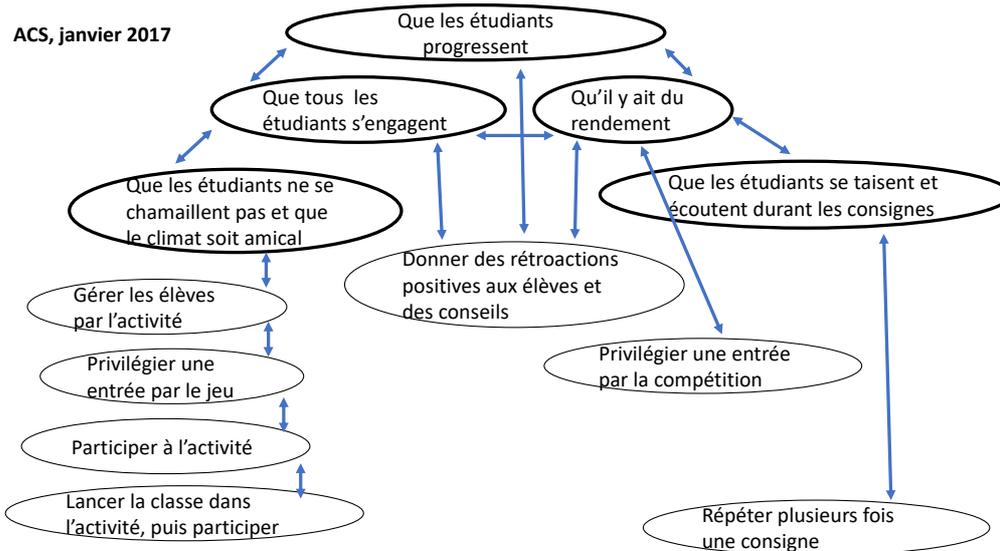
Lors de l'ACS 21 (figure 16), Mathieu indique que, dans une leçon de badminton, ce sont plusieurs *chamailleries* ainsi qu'un désordre latent, notamment lors de la mise en place du matériel, qui l'affectent. Il évoque le « manque d'autonomie » de ses étudiants dès que ceux-ci ne sont pas sous supervision directe. Ce constat de sa part le contrarie parce qu'un de ses motifs principaux est justement que ses étudiants tendent vers l'autonomie (figure 16).

Figure 16: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)



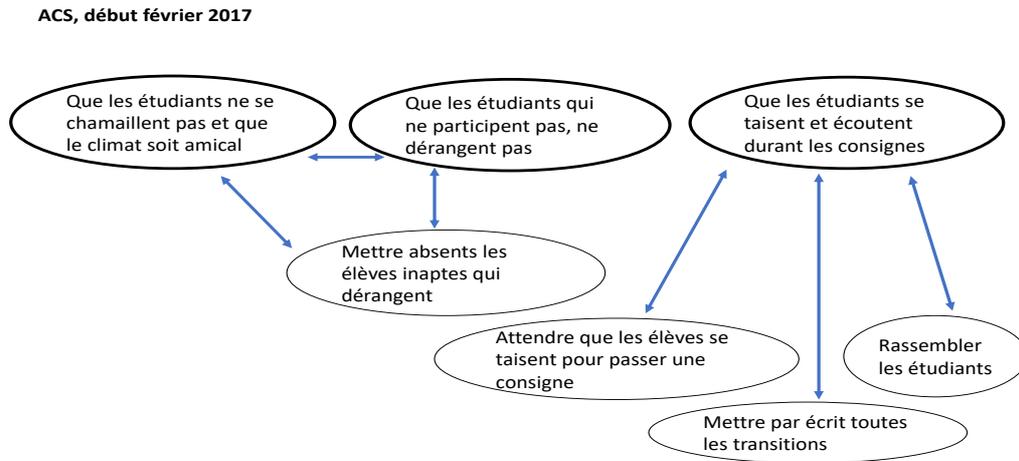
L'ACS 22 (figure 17) porte sur une leçon de basketball au cours de laquelle Mathieu dit avoir ressenti de la joie importante, car ses étudiants étaient actifs juste après ses consignes. Il parvient, dans cette leçon, à mettre en condition de réussite les filles qui ont le plus de difficulté. L'investissement et l'engagement de tous les étudiants l'affectent de manière positive (figure 17).

Figure 17: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (janvier 2017)



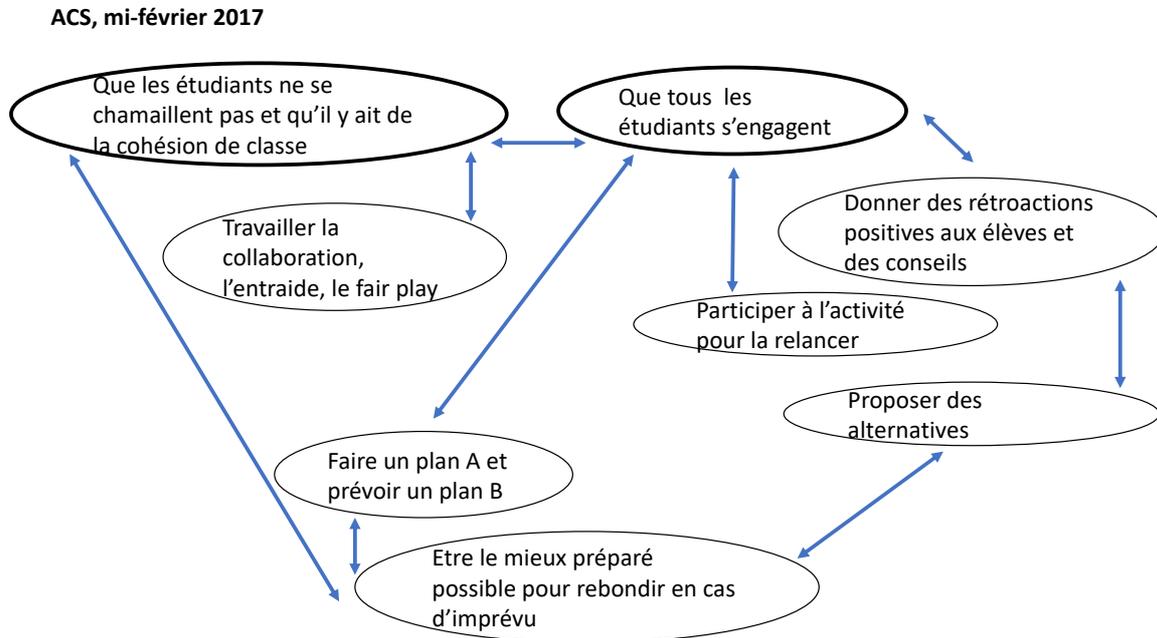
L'ACS 23 (figure 18) est l'occasion pour Mathieu de mettre des mots sur le début d'une leçon de condition physique dans laquelle cinq étudiants n'ont pas leurs affaires de sport et ne veulent pas participer. D'autres situations d'auto-affectation présentant des points communs avec celle-ci se succéderont, comme le refus de participer à l'échauffement d'une étudiante (figure 18).

Figure 18 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (début février 2017)



L'ACS 24 porte sur une leçon de football et la joie importante procurée quand les étudiants participent activement, qu'ils paraissent tous heureux collectivement et qu'ils s'applaudissent (figure 19).

Figure 19 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mi-février 2017)

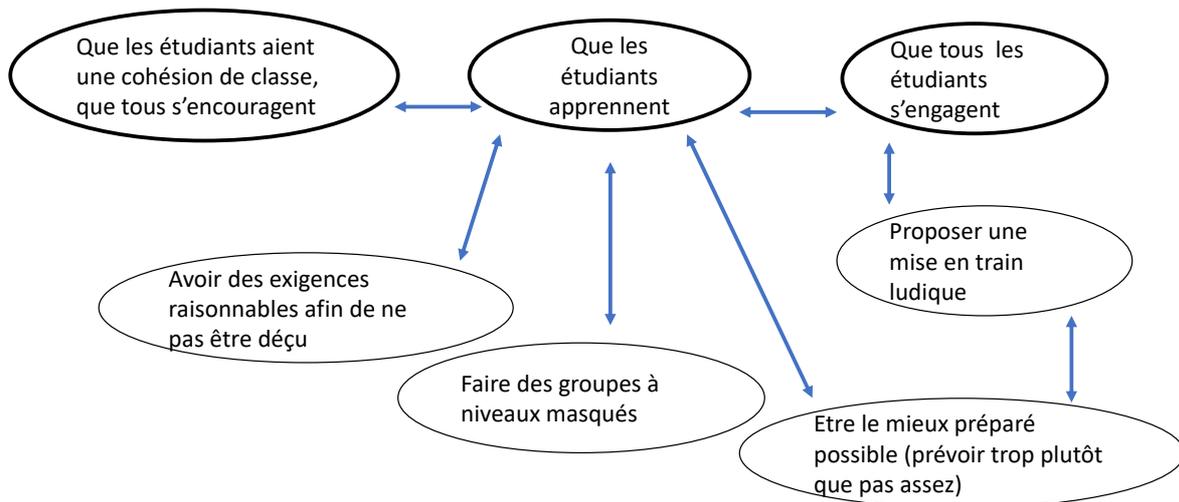


Lors de l'entretien d'ACC (figure 20), Mathieu partage, avec sa collègue Alice, ses motifs en expliquant à Alice ce qu'il met en œuvre pour tendre vers ses motifs qui ont évolué par rapport

au début de l'année scolaire, engendrant ainsi de nouvelles opérations qui paraissent être efficaces (figure 20).

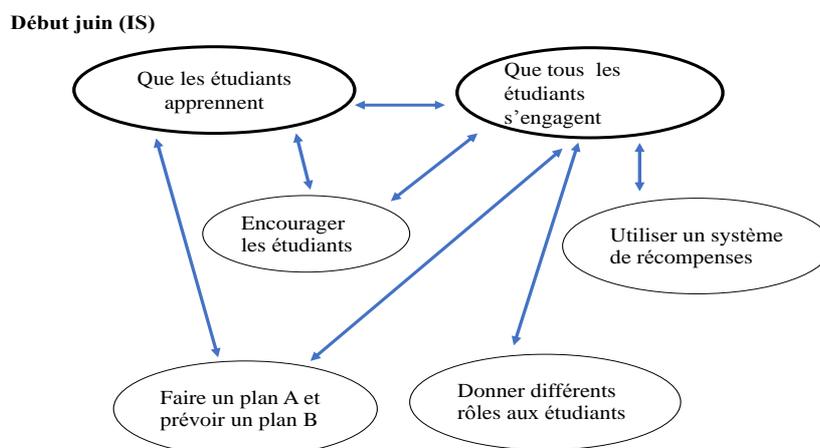
Figure 20: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (avril 2017)

• ACC, avril 2017



L'IS (instruction au sosie), la seule de cette étude, a pour but que Mathieu instruisse la chercheuse en tenant compte d'une particularité de l'EdT qui affecte particulièrement Mathieu : il s'agit de l'effectif fluctuant, voire du très faible effectif durant les cours d'EPS (parfois quatre élèves sur une classe entière) (figure 21).

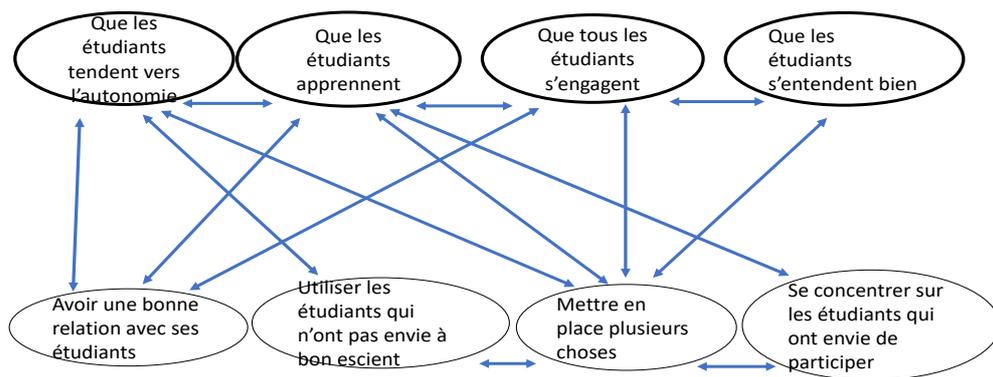
Figure 21 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)



Lors du retour au collectif (figure 22), c'est-à-dire de l'entretien regroupant les cinq participants à cette recherche-intervention, un retour thématisé est fait par la chercheuse de même qu'une incitation à la réaction des acteurs, notamment en lien avec l'évolution diachronique de chacun. Chacun se prononce et évoque ses motifs actuels et les opérations inhérentes (figure 22).

Figure 22: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations fin juin 2017

Retour au collectif, juin 2017



9.1.1 Le chantier 1 de Mathieu : « Ce que j'ai remarqué, dans l'école où j'enseigne, c'est que les classes changent beaucoup »

Ce premier chantier s'ouvre au cours de l'entretien compréhensif du 4 octobre, puis il se poursuit dans l'entretien d'auto-confrontation simple du 11 octobre, n'apparaît ensuite plus durant plusieurs mois et se termine finalement dans l'instruction au sosie du mois de juin suivant. Dans l'entretien compréhensif de début d'année, Mathieu évoque ses préoccupations et ses motifs, la particularité de ses classes : *Ce que j'ai remarqué dans l'école où j'enseigne, c'est que les classes changent beaucoup. Mais énormément, c'est-à-dire que tout à coup, tu as deux élèves en plus, puis tu en as trois qui partent. C'est très très changeant et typiquement la classe que j'ai décidé d'utiliser pour l'étude, c'est une classe qui change beaucoup* (TP2, EC, 20161004). Cet élément fera partie intégrante de l'expérience de stage de Mathieu et émerge comme une préoccupation constante, impliquant des adaptations en fonction de l'effectif. Lors de l'ACS qui suit une leçon de badminton, sur les 15 élèves de la classe, seuls 11 sont présents. Cette leçon affecte d'ailleurs Mathieu de manière négative et une des hypothèses quant au déroulement médiocre de cette dernière est l'absence de certains élèves qui aurait eu un effet sur le manque d'engagement de la classe. Surtout quand un des élèves absents a un rôle particulier : *un élève s'est fait renvoyer de la classe. Et comme je l'ai dit, c'était un autre leader,*

mais lui, j'avais vraiment installé cette confiance entre lui et moi, j'avais son soutien, donc quand je demandais à la classe par exemple de se taire, j'avais son soutien. Et donc parfois quand tu as le soutien de quelqu'un que tout le monde respecte et idolâtre... (TP134, ACS, 20161011).

Ce chantier en lien avec l'effectif fluctuant des classes de Mathieu disparaît plusieurs mois et réapparaît en fin d'année scolaire. Mais la préoccupation s'est un peu déplacée. Mathieu dit être gêné par ces fluctuations du nombre d'élèves lorsqu'elles aboutissent à un très faible effectif de certaines classes : *Alors, déjà, avec cette classe, la classe du jeudi matin, c'est très particulier. C'est la seule classe où j'ai un effectif si peu nombreux et c'est vrai que j'ai pas mal de contraintes. Donc au moment où je prépare ma leçon, il faut que je pense à une leçon qui soit faisable avec un tout petit effectif, tel que celui que j'ai à disposition (sourit).*

Alors que ce sont plutôt les effectifs nombreux qui mettent les EN en difficulté, Mathieu énonce : *c'est vrai que ça demande, ça me pose quelques problèmes, dans le sens que je ne peux pas faire tout ce que je veux quoi ? Après typiquement, bon je ne sais pas trop aujourd'hui, mais j'ai par exemple (se tourne et regarde le temps qu'il fait par la fenêtre), j'ai fait une course d'orientation avec les autres classes. Mais là, je me dis qu'avec un petit effectif, c'est réalisable.*

Donc éventuellement, je pourrais leur proposer ça, mais aujourd'hui, ils seront peut-être trois ? Ce qui préoccupe Mathieu, c'est que cette incertitude aboutit finalement à accentuer les demandes des élèves. *Donc, ils m'ont demandé si on pouvait aller à la salle de fitness, donc j'ai aussi dû demander à la doyenne si c'était possible, car je sais que c'est une soupape qui se fait, même en école professionnelle aussi. C'est des soupapes qu'on utilise, quand on a un petit effectif. Plan A, plan B (TP8, IS, 20170601).* On observe que Mathieu se développe potentiellement par l'efficience en prévoyant deux plans possibles afin de pouvoir s'adapter lorsque l'effectif de la classe est très faible. Parfois, il tient compte des *desiderata* de ses étudiants, notamment pour la salle de fitness. Il dit aussi devoir pratiquer lui-même avec les élèves pour maintenir un niveau d'engagement suffisant mais que, malgré cette opération qui traduit un autre développement potentiel par l'efficience, les séances sont longues lorsqu'il y a si peu d'élèves dans son cours : *j'ai l'impression que si je ne participe pas, ce n'est pas possible ! Donc, ma participation, elle est pratiquement obligatoire. Bon après, j'ai l'impression du moins, pour donner un peu cette impulsion, pour essayer de les motiver et j'essaie de rester le plus positif possible, mais après une heure et demie, quand on est en salle, c'est long quand tu en as quatre ou cinq (hoche la tête de haut en bas). C'est long !*

A ce propos, il a eu la confirmation de la configuration particulière de sa classe par un formateur de la HEP venu le visiter : *il est venu me voir pour les compétences transversales de la HEP et puis ouais, il était finalement assez content de ma leçon, mais il a dit que c'était tellement atypique d'avoir si peu d'élèves. Surtout que là il y avait cinq élèves, donc j'étais un petit peu, j'étais un petit peu... déstabilisé.*

Très vite, Mathieu fait évoluer ce chantier par la mise en œuvre d'opérations nouvelles : *j'ai réussi à maintenir un niveau d'engagement, mais après c'est vrai que j'ai travaillé le saut en hauteur, donc typiquement c'est une... On travaillait avec le iPad, donc tout le monde avait un rôle à jouer, donc pas tout le monde sautait en même temps, ce qui fait qu'au final une heure et demie ça a été, mais à partir du moment où je fais une activité qui est un petit peu plus poussée, la condition physique de certains élèves que j'ai là, ben une heure et demie c'est long, c'est long. Il faut penser sa leçon totalement différemment, je trouve (TP12, IS, 20170601).*

Cette préoccupation, et les conflits intrapsychiques qu'elle fait naître, le poussent à créer de nouveaux buts pour ses étudiants, afin qu'ils ne soient pas en activité motrice durant 90 minutes. Il leur donne d'autres rôles, notamment à l'aide des tablettes numériques.

Dans cet entretien de fin d'année, on remarque également que ce chantier est abordé, à ce moment, non plus selon une orientation centripète (*je ne peux pas faire ce que je veux ... je suis obligé de faire un plan A et un plan B ... j'étais un petit peu déstabilisé*) mais centrifuge en prenant appui sur le point de vue des étudiants : *moi, j'essaie de leur faire comprendre que voilà, que finalement c'est une chance qu'ils ont d'avoir un enseignant à disposition pour que les cinq, mais eux, ils ne le perçoivent pas forcément comme ça. Ceux qui sont là, ils ont la pression des parents derrière. Il explique que, les élèves absents étant peu sanctionnés, les élèves présents ressentent une injustice. Il essaie de jouer de persuasion. Ce qu'ils ne comprennent pas très bien, c'est qu'un élève de l'école de la transition, le problème vient d'en-haut... Un élève qui ne va pas venir dix heures dans la semaine aura peut-être deux heures de colle à la fin de la semaine ou le vendredi après-midi, donc ils font le calcul et ils sont gagnants finalement, c'est une logique qui est un peu spéciale, mais ils sortent gagnants ! Donc ils peuvent rater tellement d'heures et il n'y a pas vraiment de conséquences derrière. Et du coup, eux, ils demandent, mais pourquoi on vient alors qu'eux ne viennent pas ? Après eux ils sont aussi conscients qu'il y a d'autres leçons de sport où il y a un effectif de 15, ou 16 et puis la leçon, elle se passe super bien, il y a une super dynamique. La plupart du temps, j'arrive à les emmener dans mon positivisme, mais c'est vrai que parfois les dernières quinze minutes, je sens que je commence gentiment à les perdre, ça devient un peu plus difficile (sourit) (TP14,*

IS, 20170601). Mathieu se met à la place des étudiants et peut comprendre leur attitude face au cadre réglementaire de l'EdT.

Finalement, ce chantier évolue tout au long de l'année en se déplaçant, du souci lié à la fluctuation d'effectifs, puis au petit nombre d'élèves, enfin au sentiment d'injustice ressenti par les élèves présents. Ces motifs se succèdent dans le sens d'un changement d'orientation de l'activité (du centripète au centrifuge), parallèlement à la mise en œuvre de nouvelles opérations (préparer un plan A et un plan B, négocier avec les élèves des « soupapes », notamment des activités non prévues, leur donner d'autres rôles, notamment à l'aide des tablettes numériques, pratiquer avec eux, jouer de persuasion).

9.1.2 Le chantier 2 de Mathieu : « Je cherche beaucoup à ce qu'on travaille ensemble »

Un deuxième chantier apparaît dans l'entretien compréhensif de début octobre. Il se déploie ensuite dans l'ACS du mois de février pour se poursuivre dans l'entretien d'ACC du mois d'avril. Mathieu dit souhaiter une participation accrue au travail en commun avec ses collègues de l'école, comme dans la situation suivante : *Je cherche beaucoup à ce qu'on travaille ensemble, mais je sens qu'eux sont en place depuis longtemps et ils n'ont pas tellement envie. Ouais, ils fonctionnent... En plus ça dépend des jours. Le mercredi après-midi, on a les classes de développement. Par exemple, moi j'en ai que dix. Et comme il y en a toujours un ou deux en stage, je me retrouve à huit. Donc, j'ai proposé à un de mes collègues de prendre sa classe, ils sont une dizaine. Et je m'occupe de cette classe. Donc oui, on travaille ensemble, mais au final, c'est plus moi qui prépare, mais on ne fait pas tellement les deux ensemble. Mais après ça se passe très bien* (TP19, EC, 20161004). Dans sa recherche de collaborer avec ses collègues, il s'avère que, dans cette situation, c'est finalement lui-même qui s'investit, qui essaie de se faire sa place au sein des enseignants d'EPS de l'EdT. On remarque que cette situation lui procure de la satisfaction, même si tout le travail lui incombe. Mathieu paraît relativiser, puisqu'il ne s'identifie pas à certains de ses collègues qui n'appartiennent pas au même genre que lui, dans le sens où *tous les profs de sport, ne sont pas profs de sport à la base, donc c'est un peu spécial. Ils enseignent beaucoup plus en classe* (TP19, EC, 20161004). En effet, certains collègues de l'EdT n'ont pas de formation spécifique pour l'EPS, même s'ils l'enseignent. D'après Mathieu, cela se traduit par un moindre investissement de leur part pour cette discipline. Or, pour lui, cette année de formation professionnelle est à prendre au sérieux : *moi cette année, je suis dans une optique où je me donne beaucoup de peine, j'essaie de bien préparer mes leçons etc., il y a beaucoup de rendement, enfin j'essaie d'avoir beaucoup de rendement, je suis assez exigeant.*

*Alors que les autres profs me disent toujours « mais si tu veux tenir sur le long terme, il faut que tu sois plus cool, tu verras (rire) » (TP21, EC, 20161004). Les enseignants chevronnés mettent en garde Mathieu contre son investissement important en lui présentant une vision à long terme du métier. Plus tard dans l'année scolaire, il rapportera de la part de son tuteur (Prafo) des conseils assez proches de ceux des collègues de l'établissement scolaire mais il les acceptera plus facilement à ce moment : mon Prafo, c'est la remarque qu'il me fait à chaque fois, tu as des attentes qui sont très élevées, mais il me dit que c'est une qualité, mais que parfois je me perds un petit peu dans le sens où, j'attends peut-être trop et après il y a beaucoup de frustration qui en ressort, alors que je devrais être un petit peu plus cool. Je devrais être un peu plus cool (TP102, ACC, 201700404-2). Or, Mathieu assume complètement sa posture d'EN qui veut se donner beaucoup de peine en affirmant que : moi, c'est ce qui me plaît ! Des fois j'enseigne quatre heures de suite, parfois six et puis je ne vois pas le temps passer ! Je suis assez actif durant la leçon et j'aime bien, oui, moi j'aime bien. Et aussi le fait de sentir que tu veux leur apporter quelque chose et au final tu as réussi ou non à leur apporter ce que tu voulais leur apporter, ben la satisfaction, je trouve elle vient de là. Oui (TP21, EC, 20161004). On perçoit dans les propos de début d'année de Mathieu des motifs spécifiques des gens de métier dans ce domaine (être actif pour apporter quelque chose aux élèves). Sa satisfaction se trouve accrue avec la classe d'élèves allophones primo-arrivants, classe avec laquelle Mathieu a des appréhensions en raison des difficultés en langue française. Or, il dit être *toujours agréablement surpris* (TP4, EC, 20161004). A ce stade, on repère que ses motifs portent les marques du développement potentiel, passant d'une instance du métier à l'autre, en utilisant tantôt le *je* personnel que le *tu* qui représente ici le genre professionnel de l'enseignant d'EPS, l'instance transpersonnelle (voir TP21, EC, 20161004). Mathieu rejette les conseils de ses collègues qui lui suggèrent de moins s'investir. Concernant l'oubli des affaires de sport par les élèves, il adhère néanmoins à la règle que s'est donnée l'équipe d'enseignants de l'école : soit les élèves se mettent pieds nus et participent, soit ils sont notés absents. Face aux élèves en classe, cette manière de faire permet à Mathieu de se réfugier derrière les décisions du groupe des enseignants et ainsi éviter que les élèves ne négocient.*

Les liens de collaboration avec le collectif de travail ne semblent pas satisfaire entièrement Mathieu car *les collègues sont en place depuis longtemps et n'ont pas tellement envie*, et cette situation semble se pérenniser. En février, il trouve les ressources de collaboration avec ses collègues étudiant à la HEP, faisant les mêmes études que lui. Ainsi, la reconnaissance de son propre travail par un pair apparaît comme un élément procurant une joie intense et une grande

fier à Mathieu. En effet, bien qu'enseignant-stagiaire comme lui, mais dans un autre établissement scolaire, Mathieu éprouve un sentiment de reconnaissance face à son collègue menant son mémoire avec lui, *qui fait les mêmes études que moi, qui est également prof de sport, et il a vu qu'avec ma classe ça se passait super bien ! J'étais en fait assez fier de ma classe* (sourit) (TP55, ACS, 20170271-BIS). Dans l'entretien d'ACS, nous remarquons le poids de la présence d'un pair qui observe la leçon, la fierté de Mathieu qui montre à son collègue de quoi sont capables ses élèves, ce qu'il est parvenu à faire avec eux depuis le début de l'année, *lui montrer ce que vaut ma classe, et que je maîtrisais mon sujet* (TP57&59, ACS, 20170217-BIS). Il est ici très intéressant de constater que Mathieu cherche à concilier ses deux vies professionnelles, celle d'enseignant et celle d'étudiant, qui d'habitude peuvent être contrariées. Le fait qu'il insiste sur la spécialité de son collègue (... *qui est également prof de sport*) et qu'il rejette en même temps la plupart des conseils des enseignants de l'école, non spécialistes d'EPS, fait penser que le « collectif » recherché est d'ordre disciplinaire et que c'est cette identité qui l'incite à s'investir de façon importante dans ce métier. Mathieu semble trouver chez ses pairs plutôt que chez ses collègues de l'EdT, la reconnaissance recherchée à travers un travail en commun. Et ce sentiment de reconnaissance de la part du collectif de métier est ici lié à un sentiment de pouvoir agir, notamment en lien avec le suivi effectif de sa préparation de leçon en classe et avec le niveau atteint par ses élèves.

9.1.3 Le chantier 3 de Mathieu : « Moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves »

L'objet de travail que nous appelons « chantier 3 de Mathieu » prend comme point de départ l'entretien compréhensif du 4 octobre. Il se déploie tout au long de l'année scolaire et se termine lors du retour au collectif du mois de juin. Le processus est présenté ici selon quatre étapes.

Etape 1 : « Ils ont toujours beaucoup de peine »

Mathieu veut que ses étudiants tendent vers ce qu'il appelle « l'autonomie » : *moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves, mais ils ont toujours beaucoup de peine* (TP16, ACS, 20161011). Pour tendre vers ce motif, Mathieu leur fait choisir les activités qui sont pratiquées durant toute l'année en leur demandant de *au minimum cocher une activité par groupe* (TP16, EC, 20161004). Il envisage ensuite, comme opération, de cadrer les élèves, car, *si je n'essaie pas de les cadrer, par exemple, ils ne sont pas du tout autonomes. Certaines classes aspirent à tendre vers l'autonomie, ils ne sont pas encore autonomes, mais je sens que c'est dans une bonne voie. Eux, c'est plus difficile, parce que, par exemple, si je dois aller dans le garage*

chercher quelque chose, si je fais une activité volley, je sais qu'ils vont tous shooter dans le ballon (TP10, EC, 20161004). Une semaine plus tard, lors de l'entretien d'ACS, Mathieu expliquera la signification du verbe *cadrer* en disant « *quand eux parlent, moi je ne parle pas et quand moi je parle, j'attends d'eux qu'ils ne parlent pas en même temps* » (TP70, ACS, 20161011). Mathieu met également en évidence que ses étudiants doivent être sous supervision constante, sinon ils font autre chose que ce qui est demandé par l'enseignant. Avec toutes ses classes, Mathieu essaie d'instaurer ce cadre. Avec certaines classes, cette mise en place prend plus de temps qu'avec d'autres : *quand je leur demande de se taire, ils se taisent, car moi je veux le silence total et puis parfois, je dois attendre, attendre pour qu'ils se taisent et avec d'autres classes, je sens que maintenant c'est bon* (TP8, EC, 20161004). L'entretien compréhensif nous montre que, parallèlement au choix des activités laissé aux étudiants, l'instauration d'un cadre précis pour parvenir à son motif qui consiste à ce que ses étudiants soient autonomes est son fil conducteur, en parallèle avec d'autres chantiers qui s'ouvriront au fur et à mesure de son activité.

Etape 2 : « Les coups de pieds, les petites chamailleries dès que je leur tourne le dos »

Ainsi, au-delà de faire apprendre de nouvelles habiletés motrices à ses étudiants, Mathieu souhaite privilégier l'aspect social plutôt que technique : *avec toutes les classes, j'essaie de chercher différentes compétences transversales, bon pas à chaque fois différentes, mais tout ce qui est collaboration, entraide, fairplay, j'essaie de travailler ça, parce que je me dis que le sport par rapport à leur objectif final, finalement savoir faire un smash, ça passe peut-être un peu en second plan et c'est plus d'autres choses que j'aimerais leur inculquer* (TP12, ACS 20161011). Mathieu souhaite apporter à ses étudiants d'autres choses, que des compétences techniques. Il est très vite tirailé entre des questions d'organisation de la classe dès le début de l'année et une visée de socialisation (*collaboration, entraide, fairplay*). Par les conflits intrapsychiques au carrefour de ces différents motifs, nous remarquons un développement potentiel par le sens, puisqu'il tient compte de son public en privilégiant l'aspect social plutôt que technique, en postulant que ce type d'élèves a plutôt besoin de compétences transversales que de compétences motrices. En cherchant à favoriser l'acquisition de compétences liées au savoir-être, il déplore des incivilités à caractère répétitif : *ce n'est pas ce, ce moment ponctuel qui, qui me, qui m'énerve, mais c'est plus à l'usure, la répétition à chaque fois, surtout cet élève-là (il montre la tablette du doigt) qui s'appelle Erwan, je le rappelle à l'ordre tout le temps, mais il est pas méchant en soi, mais si seulement il...* (TP21, ACS 20161011). En effet, les coups de pieds, les petites chamailleries et autres incivilités sont beaucoup trop présents

d'après Mathieu, d'autant plus qu'un de ses motifs principaux est que ses étudiants soient autonomes : *c'est typiquement les coups de pied, les petites chamailleries, dès que je leur tourne le dos, bon moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves, mais ils ont toujours beaucoup de peine. Bon on veut toujours tendre vers l'autonomie* (TP16, ACS, 20161011). Cet extrait reflète les tensions entre les différentes instances de l'activité, entre l'instance personnelle de Mathieu (... *moi je veux*) et celle impersonnelle, voire transpersonnelle du métier, qui dit (... *on veut tous tendre vers l'autonomie*).

Mathieu met en évidence ce manque d'autonomie durant la leçon, à plusieurs reprises, notamment lors de la mise en place du filet de badminton qui ne se déroule pas comme espéré puisque cette mise en place est la fracture de la leçon et provoque lors de l'ACS des conflits intrapsychiques chez lui. Il est partagé entre, demander à quelques étudiants de monter le filet afin d'éviter les chamailleries liées à un grand groupe ou au contraire en solliciter davantage pour avoir plus de main d'oeuvre et gagner du temps. Son objectif est que tout le monde *mette la main à la pâte*, ce qui le fait hésiter à être plus directif en mentionnant nominativement les élèves concernés par cette mise en place. Nous remarquons, chez Mathieu, un développement potentiel par l'efficience, même si les nouvelles opérations évoquées pour la mise en place du matériel ne semblent pas être en faveur de l'autonomie des étudiants, paradoxalement, mais bien plus en lien avec le bien-être de Mathieu, l'orientation centripète de son activité. Mathieu, lors de l'ACS évoque même la possibilité que *pendant qu'ils boivent, moi j'installe* (TP98, ACS, 20161011) puisque, c'est cette installation qui est la source des émotions négatives ressenties par Mathieu. L'EN met en évidence, une nouvelle fois, le manque d'autonomie de ses étudiants lorsqu'ils ne sont pas sous supervision : *à chaque fois que je leur tourne le dos, ils font... Par exemple, je n'ose même pas imaginer partir dans la salle numéro 1, partir de l'autre côté de la salle de sport à l'université, pour par exemple, ouvrir les fenêtres parce qu'ils me disent que ça sent les égouts ou je ne sais quoi, je ne peux pas me le permettre, je trouverai n'importe quoi* (TP53, ACS, 20161011). Il est agacé par certains comportements : *c'est vrai, ça ne sentait pas hyper bon, je ne sais pas, comme une sortie d'égouts. Mais il (Erwan) sur-jouait complètement, c'était limite ridicule, je trouvais. Et puis, il ne voulait plus aller dans la troisième partie de la salle. Mais là typiquement, ben je pouvais partir dans la première salle pour ouvrir les fenêtres où il y a les commandes des fenêtres et m'absenter pendant deux minutes, mais je sais que pendant ces deux minutes ben ils vont faire n'importe quoi, donc je préfère ne pas les laisser. Et puis, je ne sais pas, il sur-joue un petit peu. Il veut se rendre intéressant* (TP122, ACS, 20161011). On constate à propos de ce chantier une part empêchée

importante de son activité. Même pour faire face à un imprévu, Mathieu ne peut pas se permettre de laisser les étudiants un bref instant sans supervision directe, au risque que ceux-ci se chamaillent et transgressent les règles de fonctionnement de la classe, comme cet élève qui ne respecte pas la manière de faire généralisée par l'EN. Concernant la règle qu'il se donne en début d'année (*quand eux parlent, moi je ne parle pas et quand moi je parle, j'attends d'eux qu'ils ne parlent pas en même temps*, TP70, ACS, 20161011), Mathieu s'énerve lorsqu'Erwan ne la respecte pas, car il coupe tout le temps la parole à Mathieu. A la suite du premier entretien d'ACS, nous pouvons remarquer une volonté liée au motif de l'autonomie chez les étudiants, même si les opérations mises en œuvre ou encore l'activité empêchée de Mathieu (ne pas pouvoir s'absenter, bien que cela ait été nécessaire) ne tendent pas vers ce motif pour Mathieu, puisque ce dernier oscille entre orientation centripète (cadrer les élèves pour maintenir le contrôle) et centrifuge (les rendre autonomes).

Etape 3 : « J'évite ces transitions où je dois m'exprimer, interrompre l'activité »

Une préoccupation de Mathieu concernant l'autonomie des étudiants est celle de leur attitude durant les transitions entre les situations. Mathieu évoque, à plusieurs reprises, la difficulté à obtenir le silence et les coups de sifflet inutiles : *typiquement, je siffle (fait le signe de siffler avec la bouche), donc j'arrête pour leur proposer un autre exercice, mais quand je siffle, j'ai l'impression que mon sifflet, il sert à rien, ils l'entendent pas, ils continuent. Alors si je siffle une deuxième fois, ils arrêtent, mais ils continuent à discuter, alors ça prend du temps tout le temps, ça prend du temps tout le temps* (TP47, ACS, 20170217-1). La passation des consignes et les transitions sont identifiées comme des parties de leçon ayant des enjeux importants, car la perte de temps qui peut être engendrée par ces deux moments peut avoir un effet sur les motifs principaux de Mathieu (autonomie, engagement, progrès et apprentissage). Pour ce faire, Mathieu a choisi de donner toutes ses consignes au départ (développement potentiel par l'efficacité et processus de généralisation) et de réduire, voire d'éviter ces transitions où je dois m'exprimer, interrompre l'activité (TP49, ACS, 20170217-1). Mathieu évoque néanmoins les avantages et inconvénients de rassembler les étudiants au milieu pour leur faire passer une consigne, en faisant référence à d'autres collègues, également en formation : *ouais, si je leur demande de se rassembler (fait le signe avec les mains), c'est-à-dire de s'asseoir au milieu du terrain... Après une nouvelle fois, c'est à chaque fois deux minutes, c'est deux minutes qu'on perd, ensuite on... ben il y en a qui sont affalés par terre (met les bras ballants), après je les perds. Moi c'est l'inverse, le fait de venir les faire s'asseoir, je les perds ! Parfois, j'ai meilleur temps de donner comme ça la consigne sur place. Ou au départ. Car au fait le mieux c'est de*

donner la consigne au départ et puis ça y va ! Après il faut, il faut voir (TP49, 201702117-1). En adoptant cette nouvelle façon de procéder, Mathieu se développe potentiellement au niveau de son efficience. Il partage cette préoccupation, en parle avec d'autres collègues, ce qui lui provoque des conflits intrapsychiques. Il est en effet conscient que l'attention des étudiants peut être augmentée lorsque tous sont rassemblés au centre. En revanche, faire asseoir les élèves prend beaucoup de temps. Mathieu est parvenu à instaurer cette manière de faire avec certaines classes, et souhaite la généraliser avec toutes les classes. En effet, *j'ai réussi à installer avec certaines classes qui marchent bien, qui marchent à merveille et d'autres routines que j'ai plus de mal à mettre en place, comme les transitions avec cette classe, où à ce stade de l'année, il y a toujours encore, à certains moments ou quand j'essaie quelque chose d'autre... Bon il y a certaines leçons qui se passent super bien, mais je ne peux pas toujours faire la même configuration, car ça dépend aussi un peu ce que je leur propose. Après ça met du temps, enfin il faut plus réfléchir avec eux. Il faut être meilleur. Là il faudrait que je prépare mes leçons, comme celles que j'ai préparées pour mon mémoire, chaque transition, il faudrait que je les réfléchisse toutes...* (TP51, ACS, 20170217-1). Dans ce tour de parole, Mathieu met en évidence la création de nouveaux buts, dans le sens où il se suggère à lui-même de préparer quasiment mot à mot toutes les transitions, sur papier, comme il l'a eu effectué pour une leçon particulière en lien avec le recueil de données de son travail de mémoire professionnel.

Etape 4 : « Tous les élèves heureux collectivement »

On remarque que, durant la suite de l'année scolaire, ce que Mathieu nomme l'autonomie est désigné par le fait que les étudiants ne se chamaillent pas et aient une cohésion de classe d'une part et d'autre part que les étudiants se taisent et écoutent les consignes. Ces motifs deviennent progressivement liés à ceux d'engagement des étudiants, de leurs progrès et de leurs apprentissages. En début de deuxième semestre, Mathieu décrit les élèves qui renverraient à son idéal d'autonomie avec deux paramètres qui nous permettent d'identifier un développement potentiel par le sens : *c'est qu'ils ne se tirent pas dans les pattes ! Ils ne se tirent pas dans les pattes et puis, je sens qu'ils sont avec moi. Si je leur dis quelque chose et que je les regarde, je sens qu'il y a quelque chose qui, qui (fait le signe du contact visuel), qui s'opère entre eux et moi. Ils comprennent que si je leur demande de se taire, ce n'est pas que j'ai une dent contre eux, c'est juste qu'ils dérangent ma leçon* (TP63, ACS, 20170217-BIS). Les élèves qu'il décrit comme « idéalement autonomes » ne doivent pas se disputer, ils doivent écouter l'enseignant et être en connivence avec lui. Ils sont également supposés collaborer entre eux. L'autonomie telle que la conçoit Mathieu englobe donc également l'intégration de règles sociales, ce qui

l'incite à insister sur les valeurs de cohésion, puisqu'en effet *c'est des valeurs importantes pour eux dans leur vie future. Ils vont aller en apprentissage, ils vont devoir fonctionner ensemble, ils vont avoir un chef, former une équipe et ils doivent cohabiter avec les autres qui ne vont pas forcément être leurs amis ou quoi* (TP67, ACS, 20170217-BIS). Pour Mathieu, l'apprentissage moteur, spécifique à la discipline EPS, passe au second plan. Son objectif est bien plus que les étudiants *se respectent*. Ces valeurs, Mathieu essaie de les opérationnaliser *depuis le début de l'année, mais bon après c'est plus des compétences transversales, plus que des objectifs, mais oui, oui. Le fair play et le respect dans leur intérêt, c'est le plus important, je pense* (TP67, ACS, 20170217-BIS). Selon lui, lorsque le climat de classe est positif, que la cohésion est présente, les incivilités en tout genre se dissipent, ce qui favorise l'autonomie des étudiants. Ainsi, tendre vers l'autonomie ne peut pas faire l'impasse sur l'absence des chamailleries et une cohésion de classe forte. Privilégier les actions sociales des élèves par rapport aux progrès moteurs permet à Mathieu d'offrir les conditions nécessaires à l'apprentissage de ses étudiants. Et de les voir *heureux collectivement* fait que Mathieu est *hyper satisfait* (TP6, ACS, 20170217-BIS). Dans un entretien d'auto-confrontation croisée en avril, Mathieu évoque une nouvelle fois la cohésion de classe comme facteur favorisant l'apprentissage de tous les élèves. Il met en évidence également la mixité propice à la participation des élèves dans une leçon de football dans ces conditions de cohésion du groupe : *Il y avait un bloc avec les personnes les plus à l'aise on va dire et un bloc avec ceux qui étaient un peu moins à l'aise. Et à chaque fois qu'un but était marqué, ben je trouvais que c'était vraiment une ambiance bon enfant, euh, les personnes sur le banc étaient là à applaudir leur équipe. Bonne ambiance*. Les formes de groupement (ici, par niveau) sont selon Mathieu, dans certaines situations, vecteurs d'autonomie des étudiants. *Et puis là, je te montre... Parce que souvent quand on joue garçons et filles, les garçons jouent entre eux. Finalement les filles, elles observent* (TP16, ACC 20170404). *Or, là, je trouvais que ça jouait bien, les garçons jouaient avec les filles. C'était vraiment une leçon où c'est vraiment ce sentiment qui ressortait où je trouvais que c'était une ambiance, ben propice à l'apprentissage tout simplement*. Les nouvelles décisions prises relatives à ces formes de groupement incitent à identifier chez lui un développement potentiel par l'efficience.

Lors du retour au collectif, en fin d'année, Mathieu confirme qu'au fur et à mesure de l'année scolaire, les étudiants montrent plus d'autonomie, mais que ceci prend du temps, malgré tout ce qu'il met en place pour tendre vers ce motif : *donc plus l'année avance, plus il y a de moments où les élèves sont autonomes (...) s'entendent bien, sont présents. Et c'est grâce à*

plusieurs choses que tu mets en place pour aboutir à ça finalement, parce que ça finalement ça devrait être la norme, mais forcément ça prend du temps, à part si tu les suis depuis déjà deux ou trois ans. Je pense que ça prend du temps, mais une fois que tu arrives à mettre ça en place... Bon avec des classes tu n'arrives malheureusement pas à mettre ça en plus, même après une année ! Tu sens qu'il y a quand même certains endroits où tu rames un peu... Oui, je pense que c'est l'objectif, mais tu as besoin quand même de temps (TP135, RC, 20170620). On remarque dans cet énoncé de Mathieu l'emploi systématique du « tu » qui dépasse la sphère personnelle pour désigner l'enseignant d'EPS en général. Viser l'autonomie est pour lui une règle de métier.

9.1.4 Le chantier 4 de Mathieu : « L'engagement des élèves »

Parallèlement à la volonté de rendre ses étudiants autonomes, Mathieu souhaite, durant toute l'année scolaire, que les étudiants s'engagent durant les cours. Ce motif est longitudinal et au fur et à mesure de l'année scolaire, diverses opérations sont mises en place pour favoriser cet engagement des étudiants. L'objet de travail que nous appelons « chantier 4 de Mathieu » prend donc comme point de départ l'EC du 4 octobre 2016. Le processus est présenté ici selon trois étapes.

Etape 1 : « Je fais des cycles courts »

Comme expliqué en amont, Mathieu n'a pas de programme d'EPS. Lui-même se crée son programme, et une de ses préoccupations essentielles est d'y impliquer les étudiants, de manière participative, pour le choix des activités. Il souhaite ainsi éviter les situations où les étudiants insistent : « *Monsieur, c'est quand qu'on va faire du foot ? C'est quand qu'on fait du foot ?* » *Mais on ne va pas faire du foot, on va faire du foot une fois (soupire). On sait comment c'est... Avec le peu d'expérience que j'ai, je sais que le football, ce n'est pas vraiment ce qu'ils pensent quand tu l'amènes, car ils pensent à un match de football où ils shootent dans tous les sens et finalement ça n'a aucun sens.* On remarque que Mathieu n'est pas favorable à cette activité qu'il prévoit comme difficile dans ce contexte mais envisage néanmoins de s'en servir de récompense quand les étudiants se comportent bien, comme activité de fin de cours. *Ils veulent tous faire du foot, mais finalement il y en a qu'un ou deux qui savent faire du foot, donc ça ne ressemble à rien du tout. Peut-être que s'ils se comportent bien aujourd'hui, je ferai la prochaine fois un peu de foot à la fin du cours (sourire)* (TP14, EC, 20161004). Mathieu fait des cycles de deux leçons de 90 minutes, éventuellement trois, sans pour autant pouvoir se justifier de manière objective quant à ce choix. Il dit ne pas arriver à faire des cycles plus longs,

il dit penser « perdre » les étudiants dans des cycles plus longs. Il apparaît néanmoins un conflit intrapsychique de Mathieu vis-à-vis des contraintes institutionnelles, notamment celles des prescriptions, qui, à travers la HEP, visent à favoriser des cycles longs chez les enseignants en formation : (...) *si je fais des longs cycles, je sens que je n'arrive pas*. En plus de cet argument relevant d'une orientation centripète de son activité, il invoque une tradition en EdT. *Puis, je sais que ce n'est pas tellement dans la politique de l'école de la transition de faire des cycles de 7-8 séances. Puis, même avec eux, je pense que si je fais trop long je pense que... je pense que...* (TP16, EC, 20161004). Ce conflit intrapsychique perceptible par des marques d'affectation explicites notamment, par la répétition et le silence (*je pense que ...*) revient au-devant de son attention dès la première auto-confrontation : *je pense que les séquences de six doubles périodes c'est pas adapté pour eux* (TP6, ACS, 20161011). Il est conscient de la nécessité de faire des cycles longs, mais avec ce type d'élèves, le prescrit semble difficilement applicable. Mathieu mentionne également, pour justifier son choix de cycles courts, la *politique* de l'EdT et par elle, celle des autres enseignants d'EPS. Mathieu se trouve tiraillé entre les prescriptions de l'institut de formation, la volonté de faire comme ses collègues et l'engagement des étudiants qu'il pense *perdre* (TP18, EC, 20161004) dans des cycles plus longs. Les différentes instances du travail s'entrechoquent et dialoguent chez Mathieu : celle transpersonnelle à travers l'histoire de l'EdT où *ce n'est pas tellement dans la politique de l'école de la transition de faire des cycles de 7-8 séances*, celle impersonnelle à travers les recommandations de l'institut de formation concernant la planification de cycles longs, celle personnelle de Mathieu qui a l'impression de perdre ses étudiants dans des cycles longs et enfin celle interpersonnelle à travers les collègues de l'équipe d'EPS.

Etape 2 : « Moi, j'avais envie qu'il y ait du rendement »

Lorsque les étudiants ne s'engagent pas, Mathieu dit être *blessé, parce que quand je lance l'activité et que les élèves ne se motivent pas à faire l'activité. C'est un peu spécial, c'est leur passivité et en plus c'est parce que je les connais. C'est une classe qui généralement a pas mal d'énergie. A la fin de la leçon ils m'ont encore redit « Monsieur, je suis pas bien, je suis fatigué aujourd'hui »*. *Ben oui c'est peut-être vrai et là j'aurais peut-être dû un peu baisser mes exigences, je ne sais pas peut-être, être un tout petit peu plus indulgent avec eux. Mais moi j'avais envie qu'il y ait du rendement* (TP58, ACS, 20161011). L'utilisation du terme *blessé* indique que Mathieu est affecté négativement par le manque d'engagement des étudiants. Lorsque ceux-ci *ne se motivent pas à faire l'activité*, cela contrarie un de ses motifs principaux : avoir du « rendement », c'est-à-dire augmenter le temps de pratique des élèves et son intensité.

De là, découlent des conflits intrapsychiques chez Mathieu qui se demande s'il ne devrait pas prendre en compte l'état de forme de ses étudiants et baisser éventuellement ses exigences. Or, baisser ses exigences reviendrait certainement à avoir moins de rendement. Mathieu est d'avis que l'activité badminton a influencé le manque d'engagement des élèves, bien que les élèves aient choisi cette activité : *en début d'année, moi je n'ai pas de programme qui est imposé, j'ai créé toute une palette d'exercices et proposé des activités qu'ils ont choisies. Je me suis dit comme ça « je faisais un pas vers eux ». A partir de là, ils ne peuvent pas jouer là-dessus. Ils peuvent pas me dire « on n'aime pas votre activité » puisque c'est eux qui ont choisi l'activité. Donc je ne prends pas ça comme étant une excuse. Je ne sais pas* (TP64, ACS, 20161011). Dans cet extrait, le recours à des énoncés enchâssés (*je me suis dit comme ça ... Ils peuvent pas me dire « on n'aime pas votre activité »*) marque la polyphonie du discours de Mathieu comme marque possible de développement. Celui-ci constate que le choix par les étudiants des activités supports n'a pas l'impact escompté sur leur engagement. Toutefois, en fin d'ACS, il relève que les étudiants s'engagent plus lorsqu'ils sont en activité de match et lorsque les formes de groupement sont des équipes plutôt que des binômes : *quand j'ai lancé l'activité match. Je les ai trouvés plus engagés déjà que quand ils sont l'un en face de l'autre, quand ils ont moins la possibilité de se mettre des coups de pied, quand ils sont moins regroupés* (TP132, ACS, 20161011). Certaines formes de groupement éviteraient les chamailleries des élèves et favoriseraient leur engagement. La chercheuse demande, suite au TP64, de quelle manière s'y prend Mathieu pour relancer l'activité des élèves : *en fait j'essaie de travailler. J'aime bien lancer l'activité et ensuite individuellement aller vers chaque élève* (TP66, ACS, 20161011). Cette opération concrète, consistant à soutenir l'activité des élèves individuellement, est ainsi évoquée et indique également un développement potentiel par l'efficacité. L'acteur qui a envie de faire correctement son métier, comme il l'évoque lors de l'entretien compréhensif, dit essayer de *travailler*. Le TP66 semble indiquer que pour lui *travailler* signifie passer vers chaque élève. Mathieu généralise donc cette manière de faire. De plus, il propose aux étudiants, pour favoriser leur engagement, plusieurs activités (danse, gainage, balle au mur, badminton), en faisant référence à un enseignant chevronné : *je me suis aussi rendu compte que faire une même activité pendant 1 heure et demie pour eux ça n'est pas évident. Eux, je pense que pour eux, c'est mieux, d'ailleurs on avait eu un intervenant pour le cours en secondaire 2 en didactique qui travaillait à l'école des métiers à Montreux et puis lui, justement lui, il coupe ses leçons toujours en deux...* (TP 106, ACS, 20161011). Ceci fait écho à l'étape précédente du processus développemental de Mathieu : faire des cycles courts et changer souvent d'activités.

Enfin, pour pallier au manque d'engagement des étudiants, Mathieu évoque ce qu'il considère être un manque au niveau de ses opérations ; il regrette en effet de ne pas avoir donné suffisamment de rétroactions positives aux étudiants : *là je ne leur faisais pas beaucoup de feedbacks positifs. Par exemple à la fin de la chorégraphie, je leur demande de s'applaudir s'ils font une bonne prestation et là je ne l'ai pas fait* (TP116, AC, 20161011). L'EN essaie de mettre des mots sur ce qu'il considère être un manque de sa part et évoque que cette spirale négative vient certainement du fait que son état de santé n'était pas optimal au moment de la leçon, que généralement il est beaucoup plus enthousiaste, *et comme je n'étais là pas très très bien, j'avais peut-être tendance à plus m'irriter plus facilement. Et peut-être eux l'ont ressenti, je ne sais pas. Peut-être c'était un concours de circonstances. J'ai ressenti le contrecoup de ma maladie, je n'avais pas hyper envie de rigoler ce jour-là. Je pense qu'on a des jours comme ça* (TP112, ACS, 20161011). Il se rattache au transpersonnel (...on) en évoquant que parfois les enseignants d'EPS ont des jours *comme ça*. Il pointe néanmoins l'importance à ses yeux de rétroactions positives et de l'enthousiasme, qui décrit des gestes indiquant également un développement potentiel par l'efficience.

Plus tard dans l'année scolaire, Mathieu revient sur ce chantier relatif à l'engagement des élèves en prenant appui sur une situation qu'il juge peu motivante, ce qui engendre, d'après lui, la non-participation de l'étudiante Jeanne : *c'était le premier moment marquant, des élèves qui ne participent pas, car elles n'ont pas leurs affaires. Et le deuxième moment marquant, c'est un échauffement en musique, bon je sais ça n'est pas hyper ludique, où je leur faisais faire certains exercices, tu vois il y avait cette grande table au milieu et je ne voulais pas qu'ils commencent à froid, donc je les ai mis comme ça pour s'échauffer et là, il y a ...* (TP10, ACS, 20170217-1). Les autres étudiants ne veulent plus participer si Jeanne participe : *la balle, elle passait devant elle, elle ne l'attrapait pas, donc je lui ai fait une remarque, puis une deuxième et ensuite c'est ses coéquipiers qui ont un peu fait blocus contre elle et qui ont dit si elle continue de jouer, nous on ne joue plus avec elle* (TP13, ACS, 20170217-1). Ceci provoque chez Mathieu des conflits intrapsychiques, car il doit rapidement trouver une solution, sans faire asseoir Jeanne, car c'est exactement ce qu'elle-même et le reste de la classe souhaitent. En effet, en la faisant asseoir, Mathieu ne tendrait plus vers son motif qui est que tous les étudiants doivent s'engager. Jeanne quittera ensuite le cours en claquant la porte, sans pour autant quitter le périmètre des salles de sport et attendra Mathieu à la porte des vestiaires : *là, elle part, elle claque la porte. Bon ben, je la laisse, elle part, je me dis elle va se calmer*. Mathieu note qu'une fois cette élève partie, la leçon s'est bien déroulée. *Bon après la leçon se déroule super bien, car c'était*

vraiment l'élément perturbateur et cet élément s'en va, donc ça devient top ! Elle tirait ses deux, trois copines vers le bas, donc ensuite c'est bien. A la fin de la leçon, je me rends compte qu'elle est assise à côté de la porte en train de m'attendre, elle est assise. Elle n'est pas partie avec les autres alors qu'elle aurait pu, car à ce moment-là, pour la plupart, les autres étaient déjà partis. Ensuite on a eu une discussion, je lui ai dit que j'allais en parler à son prof de classe et que si son comportement ne changeait pas, je devrais en parler avec la doyenne, parce que j'en avais un peu marre qu'elle soit là toujours à râler, quoi (TP14, ACS, 20170217-1). Nous remarquons, dans cet extrait, que, d'après Mathieu, l'auto-exclusion d'une seule étudiante permet au reste de la classe de s'engager, y compris les camarades de classe qui se laissaient influencer par Jeanne. Cet extrait met en évidence les tensions entre les différentes instances de l'activité, puisque le *je* personnel côtoie le *on* interpersonnel. Il n'aura pas besoin de faire appel aux collègues ou encore à la hiérarchie, car leur discussion a été suffisante, pour que, depuis cet événement, la situation redevienne acceptable pour Mathieu et que Jeanne ne transgresse plus les règles, ne nuise plus au fonctionnement du groupe et surtout s'engage dans les activités proposées. L'exclusion momentanée et la discussion après l'incident indiquent un développement potentiel par l'efficacité. La discussion *a posteriori* se verra généralisée également lors de cas d'indiscipline des élèves, comme l'indique l'extrait suivant : *comme j'ai toujours fait depuis que j'enseigne avec des élèves avec lesquels j'ai le plus de problèmes de discipline, je les prends après la leçon et leur parle individuellement. J'essaie tout le temps d'instaurer ce climat de confiance avec l'élève en espérant qu'après juste un regard suffise pour lui dire « arrête de faire ça, arrête de me faire ça, arrête de faire n'importe quoi, on a déjà discuté, tu sais ce qu'il en est » et peut-être ? (TP80, ACS, 20161011).* La polyphonie du discours présente dans le discours indirect lorsque l'attitude d'un étudiant ou d'une étudiante ne répond pas aux attentes de Mathieu lui permet de généraliser une façon de faire, en discutant en fin de leçon avec l'élève générateur d'un incident.

La question des étudiants qui ne s'engagent pas parce qu'ils s'excluent du cours apparaît également sous une forme particulière dans la leçon de février : celle des étudiants qui sont « dispensés » mais qui sont présents dans la salle et dérangent la leçon, obligeant Mathieu à être sur deux fronts : enseigner à l'ensemble de la classe et contrôler les élèves ne participant pas. *Ils sont là et puis ils se moquent des autres élèves, ils les tirent vers le bas, ils dérangent la leçon finalement et puis ça serait mieux qu'ils ne soient pas là (TP33, ACS, 20170217-1).*

Ce problème spécifique trouve finalement une issue. Mathieu s'appuie sur la décision collective de l'équipe pédagogique consistant à considérer absents les élèves n'ayant pas leurs affaires :

donc si on les note absents, en fait maintenant la règle c'est si on les note absents parce qu'ils n'ont pas envie de participer, ben ils peuvent quitter la leçon (TP33, ACS, 20170217-1). C'est le moyen qu'il trouve pour éviter les situations où les élèves inaptes dérangent en provoquant une attitude négative des élèves participants. De la sorte, il répond aussi à sa préoccupation relative à son appartenance au collectif de travail, en adoptant des règles du collectif. En revanche, lorsque les étudiants ne dérangent pas, même s'ils n'ont pas leurs affaires, ils peuvent participer : Du coup généralement, ils enlèvent leurs chaussures, ils se mettent à pieds nus (montre ses chaussures) et puis ils participent. Après parfois, je les utilise comme bras droit ou... et puis ça va très bien. S'ils sont là, à l'écoute et qu'ils ne dérangent pas les autres, là, je ne les mets pas absents (TP35, ACS, 20170217-1).

Etape 3 : « Je sais qu'ils sont à bloc »

Une autre fois, Mathieu contacte la chercheuse pour faire part d'une situation d'auto-affectation positive, teintée de joie intense lorsque dans une leçon de basket, les élèves ont fait preuve d'un engagement et d'un investissement importants : *c'est à ces moments-là, pendant la leçon que je me suis rendu compte que ça roulait. Tu vois, là, je donne la consigne assez brièvement, j'explique l'exercice, je lance l'activité et puis ça y va, ça y va quoi (secoue la tête de droite à gauche) (TP6, ACS, 20170127). Cette mise en activité rapide est ponctuée par des progrès visibles chez les étudiants, ce qui remplit Mathieu de joie, en affirmant que grâce à ses consignes notamment, les étudiants s'améliorent : il y a eu progrès. C'est justement pour ça que j'étais très content aussi, dans le sens où... Je leur ai donné comme consigne après ben de frapper avec la balle dans le carré noir, enfin je leur ai démontré à un certain moment. J'ai fait 2 shoots de loin, bon j'ai fait exprès un peu de pas shooter assez fort et ensuite, je leur ai montré qu'en frappant dans le carré noir normalement presque à chaque fois la balle elle rentrait (TP10, ACS, 20170127). Lors de l'entretien d'ACS, lorsque la chercheuse demande à Mathieu tu penses que ça a favorisé l'engagement des élèves d'avoir que 7 étudiants, celui-ci, après un silence entrevoit d'autres causes possibles à sa réussite, notamment sa propre participation durant la leçon : *alors je pense que ma participation avec eux a joué un grand rôle dans leur engagement (TP19, ACS, 20170127). Il évoque néanmoins la possibilité de laisser les équipes, dans un premier temps, jouer sans lui et seulement lorsque l'activité est lancée, d'y participer, afin que l'équipe dans laquelle il ne participe pas évite de prendre du temps à se mettre en activité. Ainsi, la participation de Mathieu aux activités, avec effet différé ou pas indique un développement potentiel par l'effcience pour favoriser l'engagement des élèves en cas de faible effectif. Mathieu confirme plus loin dans l'ACS cette interprétation : ma**

*participation joue un rôle parce que je sais que je regarde mes coéquipiers, je leur dis, on ne perd pas cette partie (sourire), puis je leur fais un petit sourire et je vois qu'il y a une connexion qui se crée et les autres voient que j'ai envie de lancer cette compétition (sourire) et ça les amuse aussi du coup tout le monde se sent concerné (gestes avec les mains) et tout le monde a envie de remporter ce petit duel (TP43, ACS, 20172701). Dans cette situation, qui pourrait paraître pourtant commune aux yeux de la chercheuse, lors du visionnement de la vidéo, Mathieu exulte, apprécie sa connivence avec ses étudiants, trouve même le métier facile : *Alors tu vois là, une nouvelle fois, tout roule, c'est facile. Quand ça se passe comme ça c'est top (TP 21, ACS, 20170127). C'était génial ! Ils étaient comme des enfants (sourit) ! C'est d'ailleurs vers là que j'ai envie de les amener ! Ils forment une équipe et bon là, je suis entré par la compétition, bon c'est vrai que je rentre souvent par la compétition, euh enfin surtout hier. Je devrais entrer par d'autres entrées, mais celle par la compétition, avec eux, ça marche bien, c'est un créneau qui marche bien, donc là, ils étaient à bloc quoi (TP31, ACS, 2010127) !**

Mathieu rapporte que ce choix de favoriser l'engagement des élèves en proposant une entrée par le jeu, par la compétition, est le fruit de discussions avec son formateur visiteur : *dans un premier temps, on en a discuté avec mon Prafo, mais je suis moins... sur le tir en foulée, je ne sais pas si je veux l'aborder avec eux... Avec un public comme eux, si tu mets trop d'éléments techniques, si tu leur mets trop d'éléments dans la tête, ils se découragent. La base c'est pas le tir en foulée, c'est de s'approcher du panier quand il n'y a pas de défenseur et c'est ça qui est important et on a vu que ça fait sens pour les étudiants. Des conflits intrapsychiques, issus de discussions avec le tuteur, ont conduit à son choix et indiquent au premier abord un développement potentiel par l'effcience : *Enfinement, le bon pied, la bonne main, ça n'est qu'un détail. On ne va pas faire d'eux de grands basketteurs en deux double leçons (se gratte la tête). Ouais, ce choix que j'ai fait dans la première partie de la leçon, il a payé, parce que je suis bien content (sourit) (TP74, ACS, 20170127). Mais on se rend compte aussi que ce choix implique qu'il revisite ses objectifs à long terme dans cette activité de basketball et repositionne les formes jouées compétitives, non plus comme des moyens de gratification en fin de leçon, comme c'était le cas en début d'année, mais comme un outil d'apprentissage. Le jeu est d'abord un moyen d'engager les élèves mais devient un but en soi, ce qui traduit un déplacement de motifs et un développement par le sens. De plus, on remarque, dans cet extrait du mois de janvier, que Mathieu exprime explicitement une orientation d'activité centrifuge, c'est-à-dire focalisée sur l'efficacité de son action en direction des étudiants, ce qui constitue en soi un indicateur de développement important. De plus, on peut constater un développement potentiel**

à l'intersection de différents milieux puisque prenant sa source d'une discussion avec le tuteur. Mathieu met également en évidence, dans l'extrait précédent, l'esprit de groupe, malgré l'entrée par la compétition qu'il choisit. Conscient qu'il pourrait essayer d'autres entrées que celle de la compétition pour engager les élèves (d'autres opérations envisagées), Mathieu éprouve des conflits intrapsychiques en lien avec une autre possibilité, alors que celle pratiquée fonctionne si bien. Le rendement, un des motifs de Mathieu, est ainsi excellent et le rapport entre l'investissement de Mathieu et celui des élèves lui procure de la joie et de la satisfaction : *Oui, le ratio entre mon investissement et ce qu'eux produisent est proche de l'excellence ! Je dis une fois, ils font, ils progressent. Et aussi au niveau du rendement ! J'ai trouvé que le rendement est vraiment bon. Je n'ai pas compté, mais je pense qu'on doit être de 70% d'activité, 30% d'attente ou peut-être 65-35%, ce qui est assez correct. Car clairement, je pense avec cette classe, ça m'est déjà arrivé d'être en-dessous du 50%, tout simplement parce que je devais les rappeler à l'ordre, parce que je devais leur faire la morale ou je ne sais quoi (sourit)* (TP23, ACS, 20170127). Il est remarquable d'observer que, dans ces extraits, l'instance personnelle dialogue avec l'instance impersonnelle (le seuil minimal de mouvement recommandé par l'institution dans une leçon d'EPS est de 50%). Alors que plus tôt dans l'année scolaire, Mathieu privilégie l'axe de la gestion de classe en *faisant la morale aux élèves*, au profit du rendement, il fait en janvier un lien important entre l'organisation du travail en classe et les effets de cette dernière sur l'engagement des élèves.

Or, à ce stade, Mathieu s'est approprié une nouvelle opération qui est d'adopter une gestion de la classe par la mise en activité rapide. Ce développement potentiel par l'efficacité provoque chez lui des conflits intrapsychiques. Bien qu'étant conscient que l'activité des étudiants permet de mieux anticiper le désordre et l'agitation, parfois, la réalité de la classe lui impose d'autres contraintes comme dans la situation suivante : *mais le problème c'est que parfois, j'ai envie de les mettre très rapidement dans l'activité, mais pendant que je parle ça se chamaille, après je dois les rappeler à l'ordre... Une consigne qui est censée prendre une minute, elle dure trois minutes et puis après forcément en trois minutes, ils ont le temps de se refroidir, ils perdent peut-être de l'activité, j'en perds deux (sourit), voilà... Donc c'est compliqué ! Et puis, il y a certaines filles, on en a d'ailleurs discuté hier en conseil de classe, il y a deux filles qui ont tendance à rien faire, un peu le cliché de légumes* (TP25, ACS, 20170127).

Les nouvelles opérations envisagées par Mathieu pour favoriser l'engagement de tous ses étudiants mettent en évidence un développement potentiel par l'efficacité essentiellement : Mathieu dit participer aux activités avec ses étudiants, organiser le travail de la classe par la

mise en activité et enfin privilégier le recours à la compétition, au jeu plutôt qu'à la technique. D'autres opérations sont également mises en oeuvre afin d'obtenir l'attention de tous les étudiants. Il s'agit de répéter plusieurs fois la consigne afin de s'assurer de sa compréhension et de démontrer au lieu d'expliquer. Mathieu généralise d'ailleurs lors de l'ACS cette manière de faire : *une démonstration vaut bien plus que des explications* (TP33, ACS, 20170127). La joie de Mathieu s'intensifie et est ressentie une nouvelle fois, à mesure qu'il visionne les traces de son activité : *j'étais très heureux hier de ce cours. Je me prends au jeu, je me prends au jeu et puis je me rends compte que, les yeux fermés, je n'ai même pas besoin de les observer, je sais qu'ils sont à bloc ! Là, d'ailleurs, j'ai la tête en bas pour une fois, finalement je me prends au jeu et j'ai même pas besoin de les regarder ! C'est génial* (TP35, ACS, 20170127). On remarque dans cet extrait que cette situation le comble car elle lui permet de progresser sur ses deux chantiers en même temps (les élèves sont fortement engagés et ils paraissent autonomes car ils restent engagés même lorsque Mathieu ne les regarde pas).

Cette euphorie s'estompe en fin d'ACS lorsque Mathieu fait visionner à la chercheuse la dernière activité de la leçon, une activité d'acrosport, dans laquelle les étudiants *n'ont pas appris grand-chose* (TP 66, ACS, 20170127). Mathieu poursuit sa réflexion en informant la chercheuse de sa volonté de toujours prévoir plusieurs activités afin de s'adapter aux étudiants (développement potentiel par l'efficacité), *afin de les garder avec moi et de redonner une nouvelle impulsion dans la leçon (gestes avec les mains), quand parfois je sens que je commence à les perdre. Mais des fois, ça joue super bien et des fois ça joue un peu moins bien ! Avec eux, j'ai l'impression que c'est au jour le jour, s'ils sont bien lunés, ça marche super bien. Après forcément, c'est aussi comment moi je les fais rentrer dans l'activité que je propose, je sais que c'est multifactoriel* (TP60, ACS, 20170127). Or, dans le cas présent, c'est exactement l'inverse qui se produit. L'acteur est d'avis que s'il avait prolongé la leçon de basket, les étudiants auraient continué à être engagés. A l'inverse, la dernière activité a éteint l'engagement des étudiants et, selon Mathieu, cette dégradation vient du fait qu'il n'a pas suffisamment guidé ses étudiants et a omis de leur mentionner ses attentes d'enseignant (développement potentiel par l'efficacité) : *je ne le leur ai pas dit. Mais j'aurais peut-être dû (sourires). J'aurais peut-être dû leur dire. Mais comme c'était un peu dans la précipitation. Ouais ils auraient pu voir un but à long terme, bon à moyen terme, à court terme. J'aurais dû leur dire clairement. Ça aurait peut-être aidé à leur engagement dans l'activité, sûrement* (TP70, ACS, 20170127).

Quatre axes de développement potentiel liés à l'engagement des étudiants ressortent et consistent à organiser le travail de la classe par la mise en activité des étudiants, à privilégier le

recours à la compétition, à participer soi-même avec les étudiants et enfin à donner des rétroactions positives aux étudiants.

Comme mentionné en amont, Mathieu éprouve une forte joie liée à l'engagement de ses élèves. Or, le deuxième entretien d'ACS du mois de février indique que Mathieu n'a pas participé avec les élèves. Mais il dit transmettre aux élèves de nombreux renforcements positifs en les accompagnant dans le jeu et en leur proposant notamment des alternatives. Mathieu démontre donc encore d'autres opérations envisagées pour engager ses élèves, même s'il ne participe pas à la leçon en tant que joueur. Il pense d'abord que cet engagement est lié à sa participation puis il revient sur cette interprétation quand il se rend compte que, *oui, oui c'est vrai que là je n'ai pas participé, j'ai juste donné des renforcements positifs et les élèves étaient engagés à fond. Oui c'est vrai, mais après, il y a d'autres astuces. Je pense que participer avec les élèves en est une. Après si la classe n'est pas dedans, on peut changer d'exercices, proposer d'autres alternatives, donc c'est vrai que participer peut être une bonne alternative avec certaines classes, comme la fois où j'ai fait du basket* (TP27, ACS, 20170217-BIS). Le fait de participer avec les élèves ou pas provoque chez Mathieu des conflits intrapsychiques, car sa croyance selon laquelle l'engagement des élèves dépendrait de ce geste professionnel se trouve mise à mal puisque dans la leçon de football de février, Mathieu ne participe pas, alors même que les étudiants sont très engagés. Les conflits intrapsychiques le poussent à envisager d'autres possibilités lorsqu'il faut relancer l'activité des étudiants, comme donner des rétroactions positives aux étudiants ou encore changer d'activité. Lors du retour au collectif, Mathieu mentionnera, comme pour ce qu'il appelle l'autonomie de ses étudiants, que *plus l'année avance, plus il y a de moments où les élèves (...) s'engagent, s'entendent bien, sont présents. Et c'est grâce à plusieurs choses que tu mets en place pour aboutir à ça finalement, parce que ça finalement ça devrait être la norme, mais forcément ça prend du temps, à part si tu les suis depuis déjà deux ou trois ans. Je pense que ça prend du temps, mais une fois que tu arrives à mettre ça en place... Bon avec des classes tu n'arrives malheureusement pas à mettre ça en plus, même après une année ! Tu sens qu'il y a quand même certains endroits où tu rames un peu... Oui, je pense que c'est l'objectif, mais tu as besoin quand même de temps* (TP135, RC, 20170620). Les éléments mis en place durant toute l'année scolaire, bien qu'ayant pris un certain temps à faire leur effet, permettent l'engagement des étudiants. Enfin, le chantier en lien avec l'engagement des élèves se clôture dans l'instruction au sosie du mois de juin. Lorsque les étudiants ne sont pas motivés à courir, Mathieu évoque la possibilité *d'utiliser ce que mon Prafo appelle le « susucre », c'est-à-dire, voilà, le premier va recevoir quelque chose ou on va faire*

un classement à la fin. Ouais j'essaie de les motiver comme je peux, moi je trouve que c'est intéressant, ça marche (rigole) ! Dans cet entretien, s'adressant au sosie, il énonce : *Donc tu leur prépares une barre de chocolat, quelque chose. C'est vrai que ça marche vraiment bien et c'est vrai que j'ai parfois tendance à l'utiliser quand je me rends compte qu'ils ne sont pas hyper motivés ou que j'ai l'impression qu'ils ne vont pas entrer dans l'activité. Parfois, j'ai tendance à utiliser ça. Mon Prafo m'avait fait la remarque. Mais moi je trouve que ça marche* (TP31, IS, 20170601). Donc, entre autres choses, Mathieu, pour engager ses étudiants, se résout donc à leur promettre une récompense afin de rendre l'activité proposée plus attractive.

9.1.5 Le chantier 5 de Mathieu : « Mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule »

Le chantier 5 concerne la préparation des leçons et débute dans l'entretien compréhensif du mois de septembre, se poursuit au mois de février, puis au mois de juin avec l'entretien d'ACC et se termine dans l'instruction au sosie du mois de juin.

Mathieu, en début d'année, évoque son niveau d'exigence professionnelle : *je me donne beaucoup de peine, j'essaie de bien préparer mes leçons etc., il y a beaucoup de rendement, enfin j'essaie d'avoir beaucoup de rendement, je suis assez exigeant* (TP21, EC, 20161004). En se préparant correctement et en étant exigeant, il souhaite favoriser un niveau important de pratique chez les élèves. Mais en cours d'année, il précise les progrès à faire dans ce domaine. Selon lui, cette préparation ne doit pas concerner uniquement les activités, mais également ses prises de parole, notamment lors des transitions. Ainsi, lors d'un entretien d'ACS du mois de février, il revient sur cette préoccupation relative aux préparations de leçon. Il dit qu'il devrait *être meilleur. Là, il faudrait que je prépare mes leçons, comme celles que j'ai préparées pour mon mémoire, chaque transition, il faudrait que je les réfléchisse toutes...* (TP51, ACS, 20170217-1), *c'est-à-dire que je les prévoie toutes exactement sur papier, que je les anticipe mieux* (TP53, ACS, 20170217-1). Ensuite, comme lorsqu'une évidence lui saute aux yeux dans un entretien d'ACS, Mathieu se *rend compte* du lien entre le degré de préparation et le déroulement de la leçon. Pour lui, *mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule* (TP39, ACS, 20170271-BIS). Moins bien préparé, Mathieu se trouverait en difficulté plus rapidement, manquerait de ressources. Les difficultés seraient en lien *avec l'engagement des élèves, la discipline, l'apprentissage oui, mais surtout et encore plus dans le fait de ne pas avoir des ressources pour rebondir dans le cas où les élèves ne seraient pas motivés, donc oui le plus sur les difficultés liées à l'engagement des élèves* (TP45, ACS, 20170217-BIS). Les opérations concrètes que Mathieu met en oeuvre pour que ses préparations de leçon lui permettent de

pallier à des difficultés, lui offrent des ressources suffisantes et indiquent un développement potentiel par l'efficacité au cours de ce premier semestre. De plus, par des formulations telles que : *je fais plan A et plan B. Le plan B, je trouve est très important, justement au cas où il faut rebondir sur autre chose. Car si on n'a pas de plan B, on est un peu désabusé. Si on a sorti du matériel, si les élèves ne veulent pas faire, mais si je range ce matériel, ça va prendre quinze minutes, avec des élèves qui n'aident pas... Donc il faut prévoir un plan B* (TP47, ACS, 20170217-BIS), on constate que Mathieu généralise cette manière de préparer systématiquement deux plans de leçon, afin de notamment pouvoir s'adapter au déroulement du cours. Ceci a notamment été possible grâce à l'aide de son collègue de mémoire qui observait la leçon et qui l'a guidé dans la gestion du temps. En effet, *la leçon s'est déroulée comme j'avais prévu, dans le timing que j'avais prévu. Bon j'avais mon collègue avec qui je fais le mémoire qui me, qui me, qui me disait, voilà maintenant, il faut que tu passes à la partie jeu. Il était un peu plus dans le timing* (TP49, ACS, 20170271-BIS).

Ce qui marque d'ailleurs positivement Mathieu durant cette leçon de football, c'est qu'il est parvenu à faire exactement ce qu'il avait prévu, ce qui évidemment est un fait rare. En effet, au mois d'avril, suite à cette expérience qui a été un moment émotionnellement marquant positif, il parvient à une généralisation : *suivre son plan de leçon devrait être la normalité et pas l'exception* (TP85, ACC, 20170404). Lors de l'instruction au sosie du mois de juin, Mathieu revient sur les plans A et B prévus pour chaque leçon depuis l'ACS du mois de février, mais mentionne, à ce stade de l'année, n'utiliser que le plan B, en raison du très faible effectif : *donc, là, en fait, dernièrement, je prévois plutôt uniquement le plan B pratiquement, où je me dis voilà ma leçon, elle doit pouvoir fonctionner avec quatre ou cinq élèves uniquement* (TP10, IS, 20170601). On observe ici que le fait de se résoudre au « plan B » du fait d'effectifs de plus en plus réduits traduit le même degré d'exigence professionnelle évoqué au mois d'octobre précédent. Ce chantier concernant le degré de préparation de chaque leçon se déploie ainsi sur toute l'année scolaire mais, au fil des mois, Mathieu s'est doté d'opérations de plus en plus raffinées (préparer deux plans, préparer précisément ses consignes orales lors des transitions).

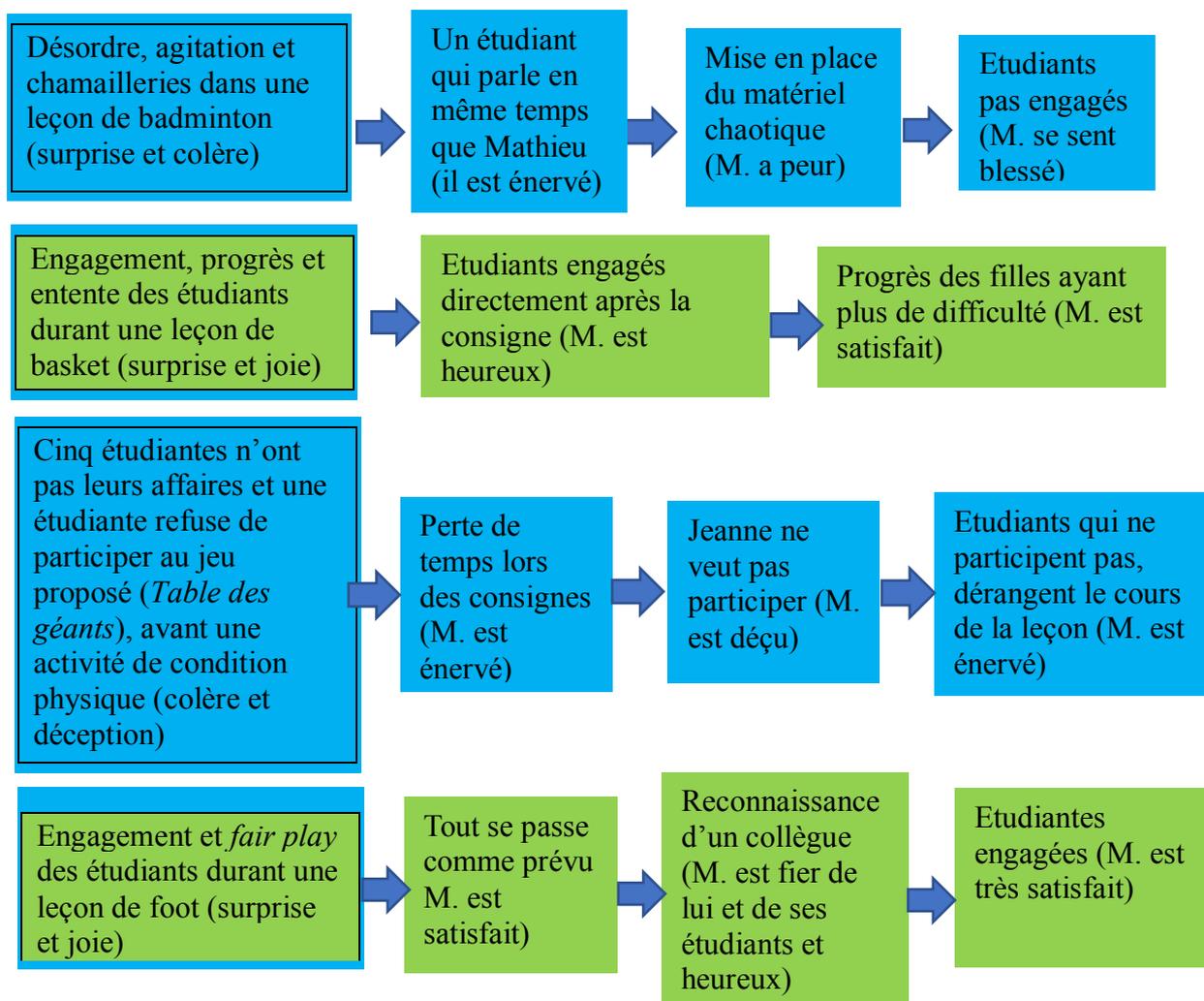
9.1.6 Le cas de Mathieu : synthèse

Schématisation du processus

Dans le matériau langagier issu de ces quatre situations d'auto-affectation initiales, plusieurs signes d'auto-affectation apparaissent (indiquées par des marques). Les préoccupations initiales

ouvrent des chantiers qui évoluent sous l'effet d'autres situations d'auto-affectation, débouchant ainsi sur d'autres préoccupations, comme l'indique la figure 23. Dans cette figure, sont représentées à gauche les situations d'auto-affectation initiales, en bleu celles à valence négative, en vert celles à valence positive. A partir de ces situations initiales, se déploient d'autres situations d'auto-affectation qui sont évoquées et mises en lien avec celle de départ durant les entretiens d'ACS.

Figure 23 : Les situations d'auto-affectation de Mathieu issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales



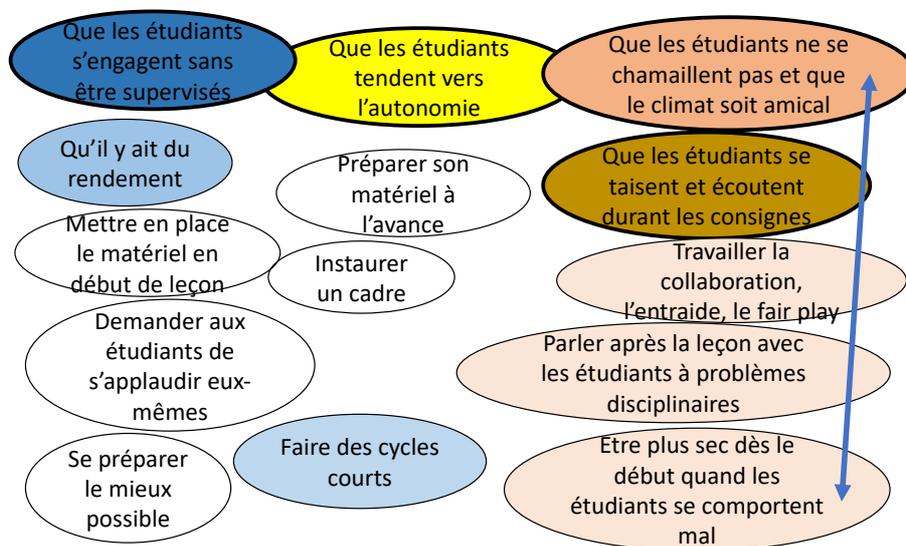
A la suite des préoccupations de début d'année et des situations d'auto-affectation, certains buts d'action et motifs sont présents durant toute l'année scolaire (comme celui relatif à l'engagement des étudiants), alors que d'autres disparaissent (comme celui relatif à l'autonomie des étudiants) et enfin d'autres évoluent (le motif en rapport avec les chamailleries d'étudiants évolue durant l'année scolaire en une recherche de cohésion de classe).

Ainsi, Mathieu vise en premier lieu l'autonomie de ses étudiants (en début d'année scolaire), puis les progrès de ses étudiants (en milieu d'année scolaire) et enfin l'apprentissage de ses étudiants (en fin d'année scolaire), comme le montrent les figures issues de chaque entretien (figures 16 à 23). La volonté de rendre ses étudiants autonomes disparaît progressivement et est remplacée par la volonté qu'ils progressent. Pour ce faire, Mathieu souhaite que ses étudiants s'engagent et qu'il y ait du rendement. Il donne donc des rétroactions positives aux étudiants pour tendre vers ces buts d'action et ces motifs et propose pour favoriser le rendement, notamment une entrée par la compétition. Deux autres motifs, consistent à ce que les étudiants ne se chamaillent pas et qu'ils se taisent et écoutent durant les consignes. Pour tendre vers ce dernier motif, Mathieu dit notamment répéter plusieurs fois les consignes, lancer rapidement l'activité des élèves, puis participer lui-même, privilégier une entrée par le jeu et enfin gérer les élèves par l'activité.

Or, durant le retour au collectif, la cohésion de classe et la collaboration viennent se loger en amont de l'autonomie, de l'apprentissage et de l'engagement des étudiants. La cohésion de classe et la collaboration des étudiants deviennent le motif le plus important pour Mathieu : *ce qui est fondamental dans ma mission de prof d'EPS c'est de leur apprendre cette collaboration avant de leur apprendre des habiletés motrices* (TP138, RC, 20170620).

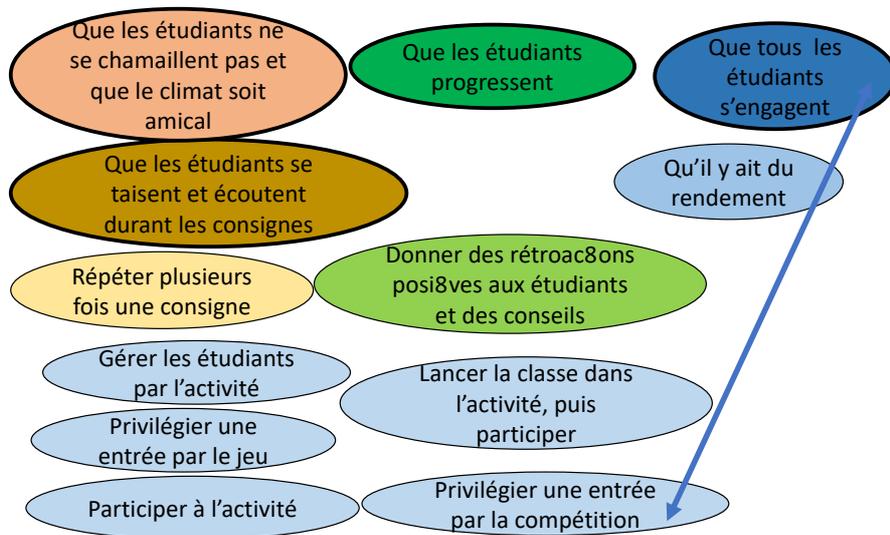
Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l'efficacité, grâce à l'appropriation de nouvelles opérations pour Mathieu. En haut se trouvent les motifs au-dessus des buts d'action, en bas les opérations. Les flèches indiquent les opérations mises en oeuvre, par Mathieu, pour tendre vers ses buts d'action et ses motifs. Les figures sont issues des huit entretiens (un entretien compréhensif, quatre entretiens d'ACS, un entretien d'ACC, une instruction au sosie et un retour au collectif).

Figure 24: Axes de développement en septembre et octobre 2016



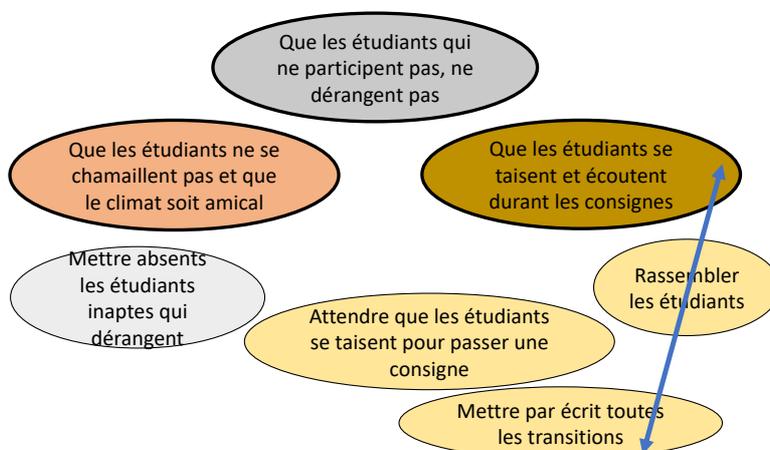
Initialement, en début d'année scolaire, le motif de Mathieu concerne l'autonomie de ses étudiants. Nous remarquons toutefois une inadéquation et même certaines contradictions entre les opérations envisagées et ce motif. Cependant en octobre, un glissement est constaté, puisque l'autonomie reste présente, mais associée à deux autres motifs qui paraissent plus accessibles et en même temps liés à l'autonomie : d'une part l'engagement, opérationnalisé par l'idée de « rendement », d'autre part la prévention des disputes entre élèves. Mathieu parvient à mettre en œuvre, pour ce second motif, des opérations en lien avec le fait que les étudiants ne se chamaillent pas et que le climat de classe soit amical.

Figure 25 : Axes de développement en janvier 2017



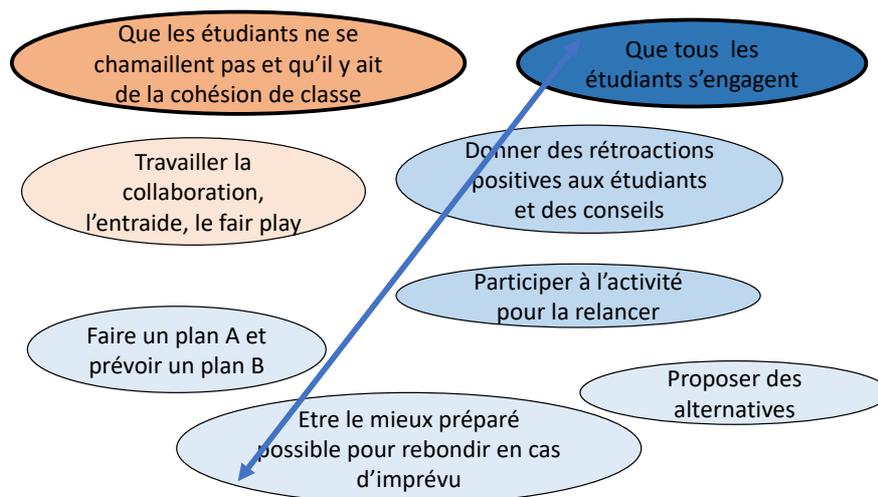
Au mois de janvier, les mêmes motifs sont présents à l'exception du motif de l'autonomie en tant que tel et pour la première fois émerge un motif en lien avec l'apprentissage des élèves. Une opération qui consiste à donner des rétroactions positives aux élèves est mise en place. Les autres opérations visent l'engagement des élèves. Et, pour la première fois, le motif qui consiste à ce que les élèves se taisent et écoutent les consignes présente une opération que Mathieu testera et finira par abandonner, comme nous le verrons sur la prochaine figure (répéter plusieurs fois une consigne).

Figure 26: Axes de développement début février 2017



Une situation inédite se déroule en cours au mois de février avec la non-participation d'élèves inaptes qui dérangent la leçon de Mathieu. L'opération que Mathieu met en œuvre émane du collectif. Elle sera immédiatement appliquée, ce qui aura pour effet de suspendre ce motif immédiatement, ce qui peut être interprété comme une interruption du développement à ce niveau, puisque l'exclusion des élèves inaptes qui dérangent ne paraît pas être une solution professionnelle, mais une solution de facilité. Les motifs présents au cours des derniers mois sont toujours d'actualité et il semblerait que pour tendre vers le motif d'écoute des étudiants, Mathieu entrevoit des opérations efficaces et beaucoup plus professionnelles que l'exclusion des étudiants inaptes qui dérangent, puisque ce motif disparaîtra pour le reste de l'année scolaire.

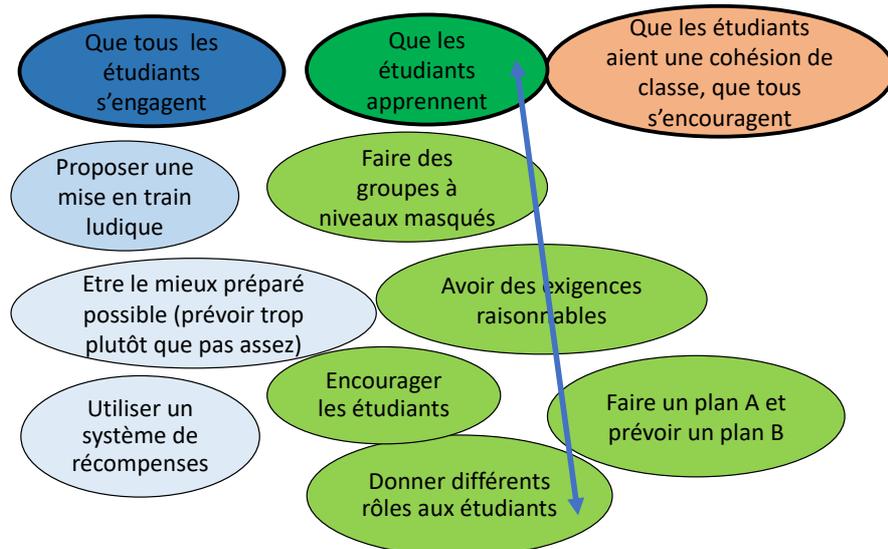
Figure 27 : Axes de développement mi-février 2017



Pour la première fois, durant cet entretien de la mi-février, le motif de prévention des disputes entre élèves est associé à une cohésion de classe (glissement de motif), ce qui dépasse la recherche d'un climat de classe amical. Le motif de l'engagement réapparaît, après avoir été absent lors de l'étape précédente. Certaines opérations inédites sont mises en place : Mathieu favorisait des activités compétitives. Or, maintenant l'engagement seul des élèves ne paraît plus lui suffire puisqu'il a un motif de cohésion de classe pour lequel il propose de travailler la collaboration, l'entraide et le *fair play*, sans expliciter toutefois ses intentions exactes. Les rétroactions positives données aux élèves, initialement présentes pour satisfaire le motif de faire progresser les étudiants, servent ici à les engager. La participation de Mathieu aux activités

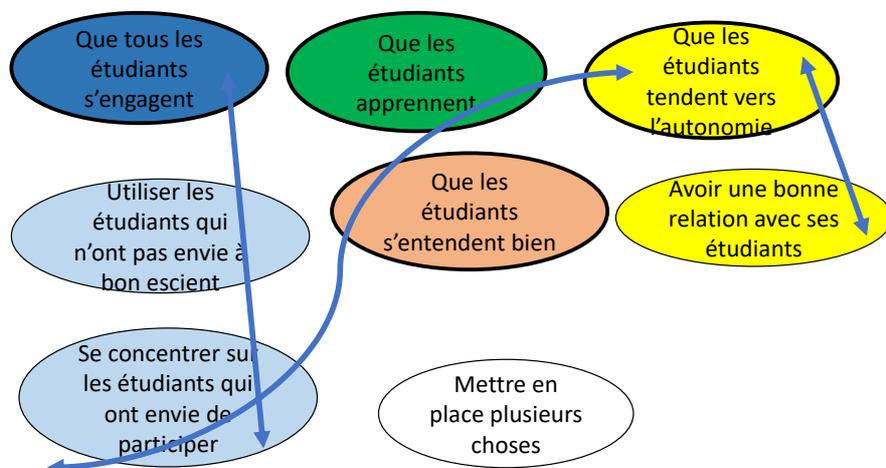
continue d'être une opération présente, alors que des opérations liées à la préparation de la leçon apparaissent une nouvelle fois (après le mois de septembre et l'opération qui consistait à mettre par écrit toutes les transitions). Ainsi, au mois de février Mathieu dit toujours prévoir un plan B et enfin être le mieux préparé possible pour rebondir en cas d'imprévu.

Figure 28 : Axes de développement en avril 2017



Au moins d'avril lors de l'entretien d'ACC et en juin lors de l'instruction au sosie, le motif de l'engagement des élèves est toujours présent, avec toutefois une nouvelle opération, comme proposer une mise en train ludique et le maintien d'une préparation importante (en prévoyant plutôt trop de matière que pas assez). Finalement, Mathieu adopte un système de récompense et donne également différents rôles aux étudiants. Puis, un nouveau motif voit le jour qui concerne l'apprentissage des élèves. Pour tendre vers ce motif, Mathieu envisage de faire des groupes de niveaux masqués et d'encourager ses étudiants. Toutefois, il admet devoir ne pas avoir trop d'exigences afin de ne pas être déçu. Nous remarquons ici une activité réalisée en lien avec son investissement pour préparer ses leçons, puisqu'il prévoit toujours un plan A et un plan B. Nous remarquons que le motif que les étudiants se taisent et écoutent les consignes a disparu, indiquant sans doute, que les opérations acquises précédemment ont conduit à un compromis acceptable. A ce moment du processus, la cohésion de classe est cette fois associée au fait que les étudiants s'encouragent entre eux, sans toutefois proposer des opérations pour tendre vers ce motif.

Figure 29 : Axes de développement en juin 2017



D'une vision sans doute idéalisée de départ, on remarque que Mathieu décide, en fin d'année scolaire, de se concentrer sur les étudiants qui désirent participer et d'utiliser les autres à bon escient, ce qui va à l'encontre de son motif du début de l'année scolaire qui consistait à ce que tous les étudiants s'engagent (et ce, sans supervision). On peut imaginer qu'il prend du recul face à la difficulté et que sans baisser les bras ou renoncer, un glissement de motifs se produit, l'incitant à convoquer d'autres opérations. Les motifs de l'apprentissage et de l'engagement des étudiants restent présents, ce qui démontre un développement, et non un abandon des motifs liés à l'enseignement. Le motif de l'autonomie, après avoir été silencieux durant plusieurs mois, apparaît à nouveau, puisque certains motifs ont été résolus, sans pour autant que de nouvelles opérations soient clairement envisagées. Ce motif est accompagné de celui qui considère que les étudiants doivent bien s'entendre. L'engagement reste bien présent, avec des opérations transversales comme la bonne relation de l'enseignant avec ses étudiants. Pour tendre vers ses motifs, Mathieu dit mettre plusieurs choses en place, sans toutefois véritablement les expliciter durant le retour au collectif.

Réponses aux questions de recherche

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et

s'approprié-t-il les opérations pour faire face à ces moments d'auto-affectation ?

Concernant cette première question, il apparaît que chaque situation d'auto-affectation, suivie d'un entretien d'ACS, permet à Mathieu de déplacer ses motifs d'agir. En effet, si nous reprenons son motif initial de l'autonomie de ses étudiants, Mathieu se trouve sans cesse tiraillé et de ce tiraillement émanent des conflits intrapsychiques : alors même qu'il souhaite que ses étudiants soient autonomes, il « verrouille » la classe en disant vouloir avoir *le silence total pour s'exprimer* ou encore avoir besoin de *cadrer les étudiants, afin qu'ils soient autonomes*. Nous constatons dès lors que Mathieu maîtrise peu d'opérations pour favoriser l'autonomie de ses étudiants. Ainsi, ce motif initial se verra écarté et remplacé par d'autres motifs plus accessibles pour Mathieu et pour lesquels il envisage plusieurs opérations, comme notamment l'engagement des étudiants, leurs progrès, leurs apprentissages et le fait qu'ils ne se chamaillent pas. Certaines situations vécues engendrent des changements au niveau des motifs et des opérations de Mathieu : *au début d'année, je donnais beaucoup d'énergie pour ces élèves qui n'ont pas forcément envie de participer et au fur et à mesure de l'année, je me suis plus concentré sur ceux qui avaient vraiment envie de participer. Ceux qui n'avaient pas envie, je leur donnais, ben typiquement (montre Louis du doigt) d'autres rôles, quoi, filmer, arbitrer. Ceux que je vois, qui sont complètement intolérants à l'activité physique, j'essaie, voilà, de les utiliser à bon escient. Mais tant qu'ils ne dérangent pas ceux qui ont vraiment envie d'apprendre, moi ça ne me dérange pas, d'autant plus que moi je ne mets pas de notes. Donc, de ce point de vue-là, je préfère. Au début de l'année, il y avait beaucoup de ces personnes qui me posaient des problèmes et au fur et à mesure de l'année, j'essaie de plus me concentrer sur ceux qui ont envie, plutôt que sur ceux qui n'ont pas envie (sourit). Donc, là, j'ai un peu changé je trouve* (TP86, RC, 20170620). Plutôt que de *se battre* pour faire apprendre ceux qui n'en avaient pas envie, Mathieu leur donne d'autres rôles et paraît satisfait d'engager les étudiants d'une autre manière. L'organisation de l'activité en double tâche, tantôt avec les étudiants engagés dans la tâche principale, tantôt avec ceux qui le sont dans une tâche différente, ne permet pas à Mathieu de tendre vers ses motifs : *tu as des profils différents, certains qui n'ont pas envie de bouger et d'autres qui sont hyper motivés ! Donc de suite, la classe est divisée en deux, tu dois t'occuper d'un groupe qui a envie de participer et l'autre pas. Donc c'est vrai que quand tout le monde abonde dans le même sens, à ce moment-là, je pense que toutes les conditions sont réunies pour que... Donc plus l'année avance, plus il y a de moments où les élèves sont autonomes, s'engagent, s'entendent bien, sont présents. Et c'est grâce à plusieurs choses que tu mets en place pour aboutir à ça finalement, parce que ça finalement ça devrait*

être la norme, mais forcément ça prend du temps, à part si tu les suis depuis déjà deux ou trois ans. Je pense que ça prend du temps, mais une fois que tu arrives à mettre ça en place... Bon avec des classes tu n'arrives malheureusement pas à mettre ça en plus, même après une année ! Tu sens qu'il y a quand même certains endroits où tu rames un peu... Oui, je pense que c'est l'objectif, mais tu as besoin quand même de temps (TP135, RC, 20170620). On remarque qu'il utilise le « tu » qui semble ici assez générique (l'enseignant d'EPS en général). Le contenu de ce qu'il dit et cette formulation impersonnelle sont deux indicateurs de son développement professionnel à ce moment de l'année. Nous remarquons que Mathieu dit, avec certaines classes, avoir besoin de temps pour tendre vers ses motifs, les opérations devant être opérationnelles et maîtrisées.

Lors du retour au collectif, Mathieu évoque la *normalisation* (TP5, RC, 20170620) des émotions positives et mentionne que les émotions ressenties le plus intensément sont les émotions négatives. Or, dans le cas de Mathieu, c'est bien la joie qui est ressentie le plus intensément, lorsque le déroulé d'une leçon répond à ses attentes, que le *ratio* entre ce qu'il a préparé et le déroulement est conforme à sa préparation de leçon. En effet, Mathieu met en mot : *on normalise le positif. Et au niveau des émotions, les émotions fortes chez moi, ce qui me provoque des émotions fortes, c'est plus lorsque j'ai des points négatifs. Bon quand ça se passe super bien, par exemple une fois je t'avais appelée parce que ça s'était passé merveilleusement bien, donc là, ça m'a généré des émotions fortes, mais généralement les émotions fortes c'est plus lié à l'aspect négatif. C'est pour ça que... (sourit)* (TP5, RC, 20170620), *je normalise la leçon qui se passe bien entre guillemets. Je ne dis pas qu'elles se passent toujours bien, mais si ça se passe bien, c'est normal, quoi, j'ai réussi* (TP18, RC, 20170620). *Bien se passer* signifie pour Mathieu *que j'ai réussi à faire ce que j'avais prévu de faire. Plus ou moins dans les grandes lignes, c'est quand je réussis à faire ce que j'avais envie de faire. A partir de là, je peux rentrer à la maison tranquillement (sourit). Après quand ça se passe vraiment mal, ça va « plus » m'affecter, oui (hoche la tête de haut en bas et de bas en haut)* (TP20, RC, 20170620). Nous constatons cet attachement au plan de leçon et remarquons durant toute la durée de l'intervention que chaque situation d'auto-affectation initiale se déploie au fil de l'entretien et débouche sur d'autres préoccupations, voire d'autres missions (les motifs les plus profonds, vitaux, de son activité). Dans le cas de Mathieu, toutes les situations vécues favorisent son développement potentiel et lui permettent de mettre en mot l'utilité qu'il s'attribue face à ses élèves. Lui-même représente, à ses yeux, plus qu'un enseignant, car *j'ai l'impression d'avoir un peu plus des hommes en face de moi (sourit). Ouais, j'ai plus*

l'impression de, ouais, de leur apporter quelque chose. Un peu comme une dernière chance (TP72, RC, 20170620). Mathieu prend son rôle, comme il dit en début d'année, très au sérieux et se voit pour ses étudiants de l'EdT comme *une dernière chance*.

On comprend à quel point, chez Mathieu comme chez d'autres travailleurs de l'enseignement, l'activité au jour le jour est finalement animée par des « mobiles vitaux » qui émergent grâce à ces méthodologies cliniques. Les deux extraits suivants d'entretien d'ACS l'illustrent bien :

... ce qui est fondamental dans ma mission de prof d'EPS c'est de leur apprendre cette collaboration avant de leur apprendre des habiletés motrices (TP, 138, RC, 20170620).

... C'est plus d'abord qu'ils s'entendent bien, plus tout ce qui est lié aux capacités transversales, du moins, moi je trouve que c'est hyper important. Les habiletés motrices pour moi viennent en second, je dirais en tout cas avec mes élèves (TP, 138, RC, 20170620).

Ainsi, une joie intense est ressentie lorsque, au fil du temps même, sa *mission de prof* trouve sa confirmation dans l'attitude des étudiants, même si *je trouve qu'au début de l'année c'est toujours un petit peu plus difficile, mais quand tu as une bonne relation avec tes élèves, ça va. Quand ils arrivent, tu es content de les voir, eux sont contents de te voir. A partir de là, ben ouais ils peuvent s'applaudir dans un match, ouais. Et même applaudir leurs adversaires* (TP126, RC, 20170620). Ainsi, il énonce que *c'est là où le métier prend tout son sens. Si c'était de l'ordre de la routine, je n'aurais pas ressenti toute cette émotion de joie* (TP75, ACS 20170217-BIS).

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous envisageons successivement les interactions avec la chercheure, puis les interactions avec les élèves et finalement les interactions avec les collègues.

Lors de chaque situation d'auto-affectation, durant les entretiens, face à son activité et aux côtés de la chercheure, Mathieu essaie de commenter son activité réalisée, de mettre en mots son activité réelle (notamment la part empêchée), d'envisager d'autres possibles pour revivre une situation où il était *très content* (TP10, ACS, ACS 20170127), *vraiment satisfait* (TP2, ACS,

ACS 20170127), ou au contraire pour remédier à une situation qui lui a procuré des émotions négatives, notamment lorsqu'il se dit *super déçu* (TP2, ACS 20170217-1).

Au sujet des interactions entre les élèves et avec les élèves, Mathieu semble privilégier une approche basée sur l'enseignement par le jeu et à travers le jeu, afin de favoriser notamment les relations interpersonnelles entre les étudiants, de leur apprendre la collaboration. De plus, il met en place l'opération qui consiste à participer à l'activité avec les étudiants, ce qui favorise, d'une part, leur engagement, mais aussi engendre une complicité accrue avec Mathieu, ce qu'il appelle la *connexion* (TP43, ACS, 20170127) entre eux. Mathieu met également en évidence, pour renforcer les relations interpersonnelles entre lui et ses étudiants, les renforcements positifs et les encouragements qu'il déploie lorsque ceux-ci sont en activité, ceci favorisant également l'entente globale dans la classe, par exemple, lorsque ceux-ci, dans une situation d'auto-affectation vécue par Mathieu, s'applaudissent.

Concernant les interactions avec les collègues, nous pouvons identifier deux types d'interactions : d'une part, avec le collègue du travail de mémoire et d'autre part avec les collègues de l'EdT enseignant l'EPS. Mathieu éprouve notamment de la fierté, lorsque son collègue de la HEP l'observe en activité, en condition de réussite, lorsqu'il a le sentiment de maîtriser sa leçon. Il ressent, à ce moment, une grande fierté, car il peut montrer à son collègue de la HEP, également enseignant d'EPS, comme lui, de quoi sont capables ses étudiants.

Concernant les interactions avec les collègues de l'EdT, nous pouvons remarquer une inclusion, dans certaines circonstances, de Mathieu dans l'équipe et une adhésion aux pratiques des collègues d'EPS, comme lorsque Mathieu évoque la possibilité, pour les enseignants d'EPS, d'exclure les étudiants qui n'ont pas leurs affaires et qui dérangent la leçon, en les signalant absents. Toutefois, le collectif, au sens large et pas uniquement en EPS, semble être défaillant dans les données relatives à l'activité de Mathieu, quant au suivi des absences des étudiants, notamment de ceux qui sont en stage (en EdT, les élèves sont régulièrement en stage). Cette défaillance, associée à l'absence de suivi des parents, semble engendrer des lacunes quant au suivi des absences signalées par Mathieu. Alors que les pratiques d'exclusion, en cas de dérangement et d'oublis d'affaires semblent être partagées par tous les collègues d'EPS, le suivi des absences de ces étudiants ou de ceux qui seraient en stage, par l'enseignant de classe, semble peu opérationnel. En revanche, en cas de difficulté disciplinaire avec une étudiante, Mathieu évoque, avec l'étudiante concernée, le fait de devoir en parler au maître de classe. Ainsi, les interactions entre Mathieu et le reste des enseignants de la classe semblent l'aider à surmonter les difficultés liées notamment à l'ordre dans la classe. Tantôt les interactions avec les collègues

semblent être une ressource pour le développement de Mathieu, tantôt elles semblent être un frein. De plus, les collègues mettent en garde Mathieu envers son investissement important et ses exigences, lui disant, *mais si tu veux tenir sur le long terme, il faut que tu sois plus cool* (TP21, EC, 20161004). Mathieu ne remarque pas, durant cette année, de pénibilité au travail, contrairement à d'autres participants à cette étude. De plus, cette remarque provient de collègues enseignant l'EPS, mais n'étant pas *profs de sport à la base, donc c'est un peu spécial* (TP19, EC, 20161004). Ces collègues non spécialistes de la discipline acceptent que Mathieu prépare certains cours et prennent leurs élèves : *donc oui on travaille ensemble, mais au final c'est plus moi qui prépare, mais on ne fait pas tellement les deux ensemble* (TP19, EC, 20161004). Mathieu souhaiterait travailler davantage avec ses collègues d'EPS, mais finalement, il ne ressent pas chez eux, fonctionnant ensemble depuis plusieurs années, un réel souhait de l'intégrer.

Pour conclure, il nous paraît intéressant de mettre en évidence la qualité de la relation que Mathieu entretient avec ses étudiants et ce, malgré un collectif de travail peu présent, voire défaillant par moment. En effet, Mathieu a l'impression d'apporter à ses étudiants, *comme une dernière chance* (TP72, RC, 20170620). Après les avoir accueillis en début d'année *un peu perdus* (TP72, RC, 20170620), ils deviennent ensuite des hommes, se construisent et trouvent même parfois des places de stage.

9.2 Le cas d'Alice

Contexte, chantiers et chronologie des données du cas

Alice pratique un stage en responsabilité dans un établissement scolaire mixte (primaire et secondaire) se trouvant dans la région Lavaux-Riviera. Elle enseigne 12 périodes par semaine, six en EPS et six dans sa deuxième discipline académique d'enseignement, l'allemand. Elle choisit, pour participer à cette étude, ses deux classes en EPS, une huitième année et une classe de neuvième année voie générale. Il n'y a pas, dans ces deux classes, d'élèves à besoins spécifiques signalés comme tels, mais *plusieurs cas lourds, avec de gros soucis de discipline* (TP8, EC, 20160915). Les leçons avec la classe de huitième année ont lieu le mardi de 10 heures 15 à 11 heures 50 et le jeudi de 13 heures 25 à 14 heures 10. Les leçons avec la classe de neuvième année ont lieu le mercredi de 8 heures 15 à 9 heures 50 et le jeudi de 15 heures 15 à 16 heures. En août précédant l'étude, Alice déclare : *la classe de 9VG sera plus intéressante, car je sais que j'ai des cas assez compliqués dans cette classe. Je pense donc que j'aurai plus*

d'éléments "marquants" et intéressants qu'avec les plus petits (extrait d'un mail du 20 août 2016). Mais, dès le mois de septembre, elle se rend compte que ce qu'elle avait anticipé ne se vérifie pas : *avec ma classe de 9^{ème}, j'ai été très surprise (...). Je suis vraiment contente, car ça se passe vraiment super bien. Ils sont plus grands aussi, je me rends compte que je suis vraiment plus à l'aise. Ils se débrouillent beaucoup plus facilement par eux-mêmes, ils sont moins à tout le temps se chamailler quand je lance quelque chose. J'ai vraiment été surprise en bien et très contente de la manière dont ça se passe avec eux* (TP8, EC, 20160915). Elle ajoute : *j'avais un a priori par rapport à tous les cas de la classe. J'arrive mieux à les gérer qu'avec cette classe d'aujourd'hui (8P). C'est vraiment le décalage avec comment j'avais imaginé la classe et comment ça se passe jusqu'à présent qui me comble vraiment* (TP10, EC, 20160915). Nous verrons toutefois (comme Alice le verbalise initialement) que la situation avec la classe de neuvième année n'est pas stable, comme le montre la première étape du premier chantier. En revanche, lors des premières leçons avec la classe de huitième année, elle énonce : *je ressens beaucoup plus d'émotions négatives, car c'est jamais facile, ils sont durs à gérer* (TP32, EC, 20160915). En d'autres termes, *ils ne font pas ce que je demande, ils parlent beaucoup, se disputent, c'est dur, ils sont durs à gérer* (TP34, EC, 20160915). De ces disputes, découle le premier chantier qui concerne les conflits entre élèves.

Nous identifions quatre chantiers dans le cas de Alice. Rappelons qu'un chantier est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens (tableau 29).

Tableau 29 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Alice

Chantier 1 Octobre 2016 à mai 2017	<i>Dans certaines classes, c'est très problématique, c'est vrai, les moqueries</i>	Chantier en lien avec les relations conflictuelles entre élèves
Chantier 2 Septembre 2016 à mars 2017	<i>C'est tout le temps des émotions qui sont énormes</i>	Chantier en lien avec les émotions intenses ressenties par Alice
Chantier 3 Septembre 2016 à juin 2017	<i>L'engagement des élèves</i>	Chantier en lien avec l'engagement important ou insuffisant des élèves
Chantier 4 Décembre 2016 à février 2017	<i>J'ai un élève qui me pose problème dans cette classe</i>	Chantier en lien avec le comportement perturbateur d'un élève

Un chantier trouve sa source dans des préoccupations évoquées à l'occasion de situations émotionnellement marquantes. Durant l'année scolaire, Alice a vécu cinq situations de ce type qui l'ont incitée à contacter la chercheuse et pour lesquelles un entretien d'ACS avec traces de l'activité a été effectué. Un entretien d'ACC et un retour au collectif (RC) ont également été réalisés (tableau 30). Il semble intéressant de constater que trois chantiers trouvent leur origine dans des situations émotionnellement marquantes, et que le deuxième chantier trouve son origine dans les émotions elles-mêmes (qui deviennent une préoccupation en elles-mêmes).

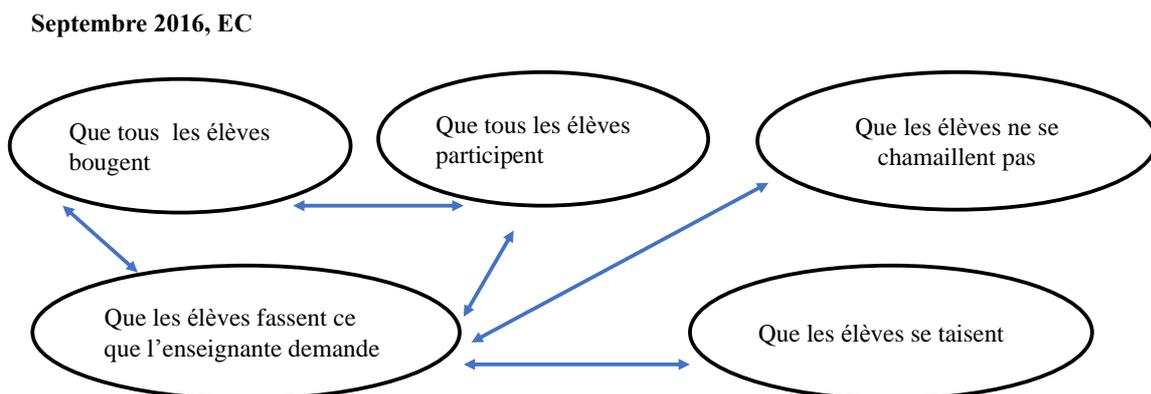
Tableau 30 : Présentation chronologique des données du cas de Alice

Situation auto-affectation	Dates	No	Codage <i>in vivo</i>	Emotion et intensité	Codage axial
NON	20160915	EC	Entretien compréhensif	/	/
OUI	20161004	1 ACS	Insultes entre élèves durant un match de foot	surprise 3 tristesse 3 colère 3	Conflit entre élèves
OUI	20161004-2	2 ACS	Deux élèves refusent de participer à l'évaluation d'endurance et à l'activité ultime	surprise 3 tristesse 2	Transgression de règle par un élève
OUI	20161031	3 ACS	Autonomie, collaboration et engagement d'un groupe de garçons en tchoukball	surprise 2 joie 3	Action autonome et entraide entre élèves
OUI	20161221	4 ACS	Elève avec un comportement agité qui transgresse les règles de l'enseignante	fatigue 3 épuisement 3	Transgression de règle par un élève
NON	20170116	ACC	Entretien d'auto-confrontation croisée	/	/
OUI	20170228	5 ACS	Engagement et plaisir des élèves en uni-hockey	joie 3 fierté 2	Actions motivées des élèves

OUI	20170301	6 ACS	Manque d'engagement des élèves durant une leçon de basket	tristesse 3 colère 3	Actions non motivées des élèves
OUI	20170508	7 ACS	Trop d'élèves inaptes durant une leçon de natation	tristesse 3 colère 3	Gestion de cas d'élèves particuliers
OUI	20170508-2	8 ACS	Remarques homophobes d'un élève durant le cours	colère 1 fatigue 3	Transgression de règle par un élève
OUI	20170522	9 ACS	Refus d'une élève de participer à un duel en lutte avec un camarade de classe	colère 3 tristesse 1	Transgression de règle par un élève
NON	20170620	RC	Retour au collectif	/	/

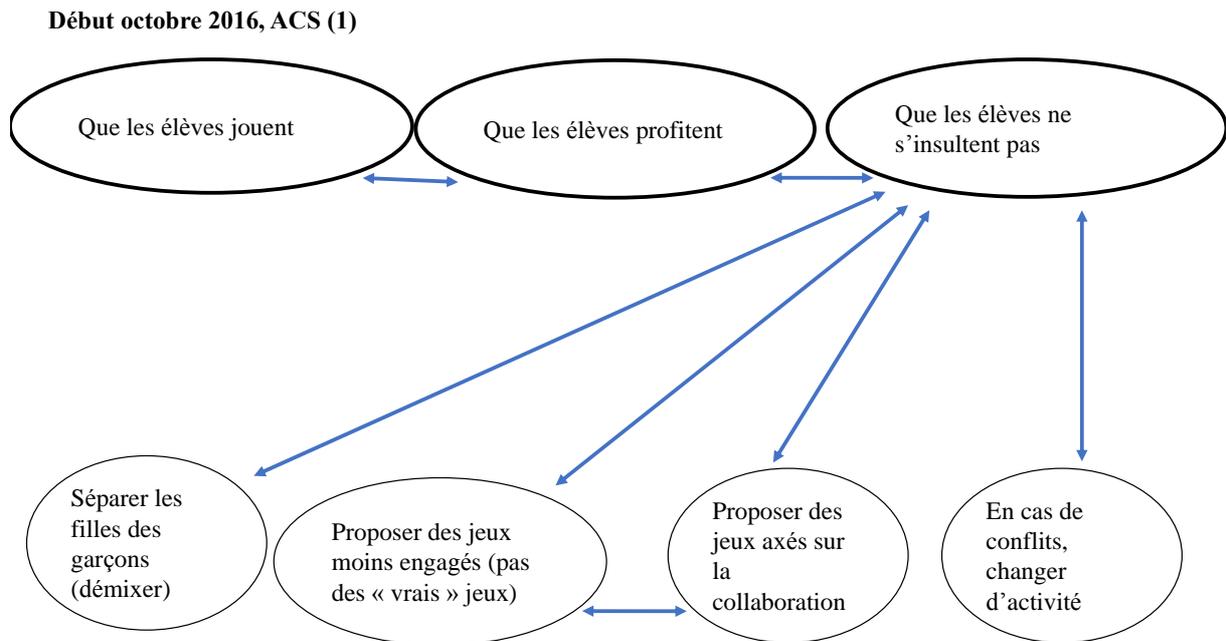
Ci-dessous sont présentés, sous forme de schémas, les motifs, buts d'action et opérations issus de l'entretien compréhensif, des entretiens d'ACS et d'ACC et finalement du retour au collectif. Dans l'entretien compréhensif du mois de septembre, Alice fait part de ses motifs principaux sans pour autant expliciter les opérations permettant de tendre vers ses motifs (figure 30).

Figure 30 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)



Dans le cadre de l'ACS 1 (figure 31) Alice indique que, dans une leçon de tournois multisports, les élèves ont eu, entre eux, des propos violents et insultants. Ce constat la contrarie car un de ses motifs principaux est justement que ses élèves s'entendent bien et qu'ils collaborent entre eux.

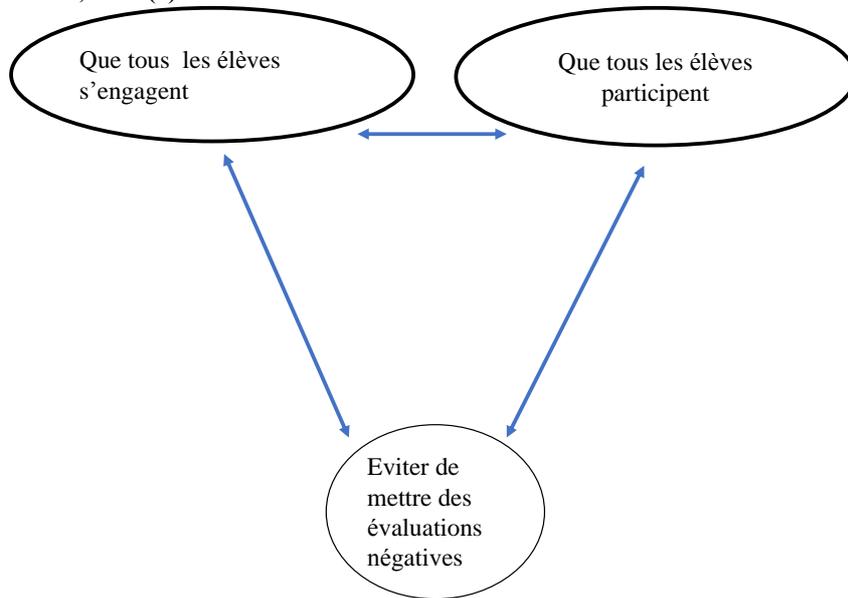
Figure 31 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)



L'ACS 2 (figure 32) porte sur le refus de participer de deux élèves lors de l'évaluation des 3000 mètres en endurance et au jeu qui suit. L'enseignante est très surprise et triste, car les élèves préfèrent ne pas effectuer la tâche plutôt que d'être en situation d'échec. L'ambivalence au niveau de l'évaluation est également discutée lors de cet entretien.

Figure 32 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)

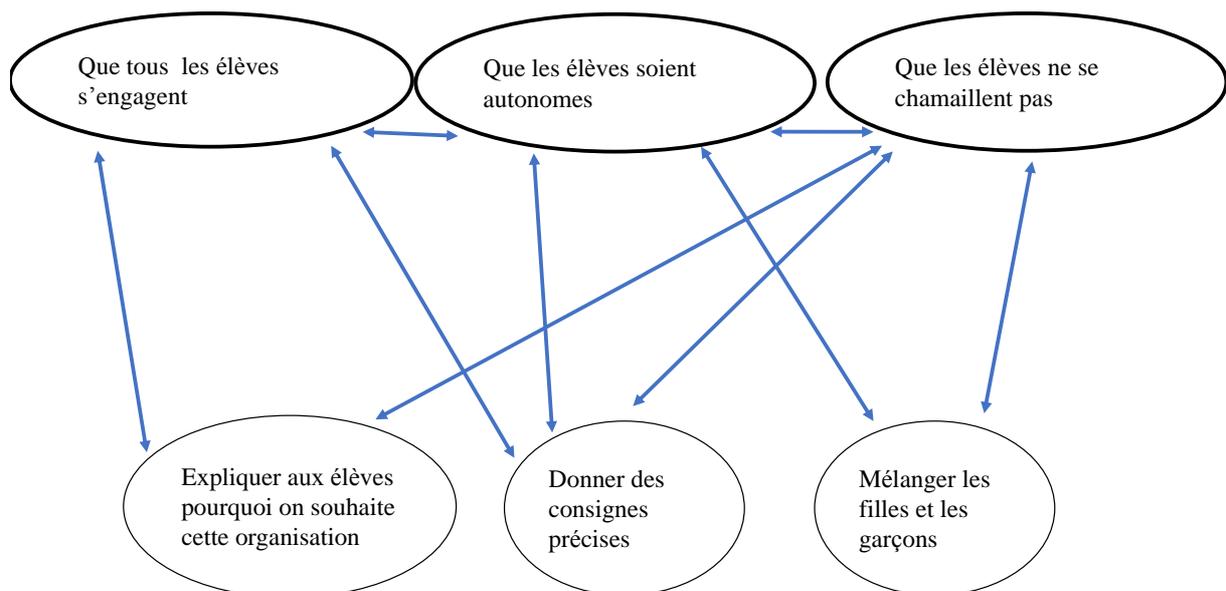
Début octobre 2016, ACS (2)



L'ACS 3 (figure 33) permet à Alice de mettre en mots la joie importante ressentie lors d'une leçon de tchoukball lorsqu'un groupe de garçons a joué de manière autonome avec engagement et collaboration.

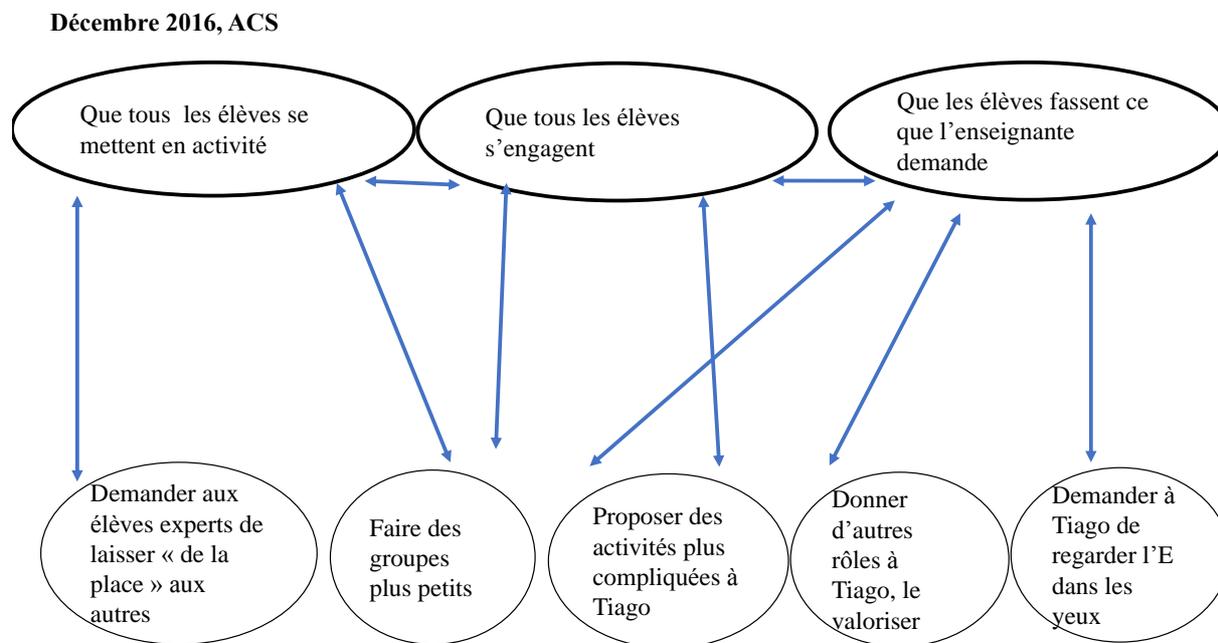
Figure 33 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)

Fin octobre 2016, ACS



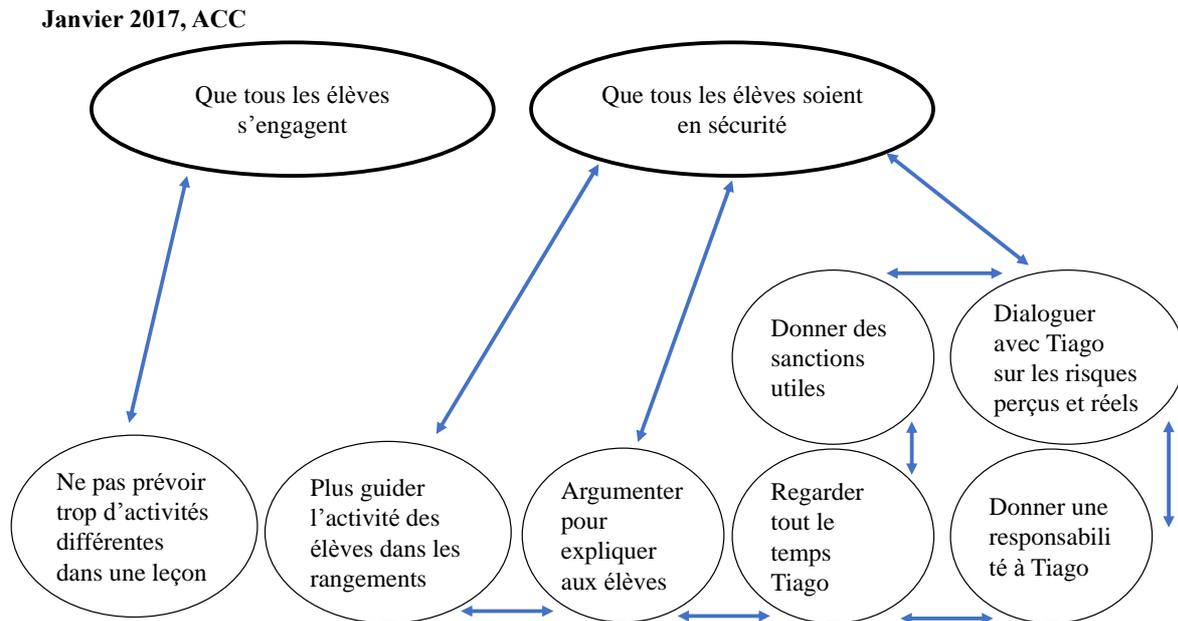
L'ACS 4 (figure 34) porte sur un élève hyperactif qui peine à respecter les règles collectives et qui provoque chez Alice fatigue et épuisement. Des alternatives pour parvenir à le gérer sont envisagées par l'enseignante.

Figure 34 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (décembre2016)



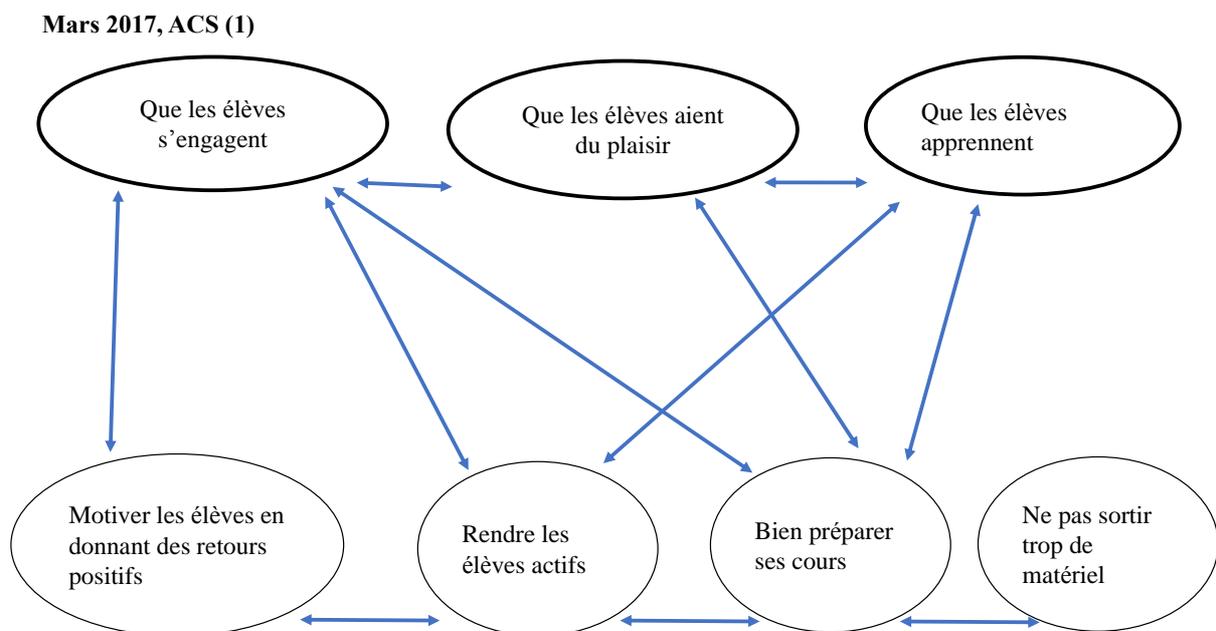
Lors de l'ACC (figure 35), Alice met en mots les opérations inhérentes à ses deux motifs, en discutant et en controversant avec Camille.

Figure 35 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (janvier 2017)



L'ACS 5 (figure 36) est issue d'une situation émotionnellement marquante positive lorsque, dans une leçon de uni-hockey, les élèves font preuve d'un engagement important. L'enseignante ressent joie et fierté.

Figure 36 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017)

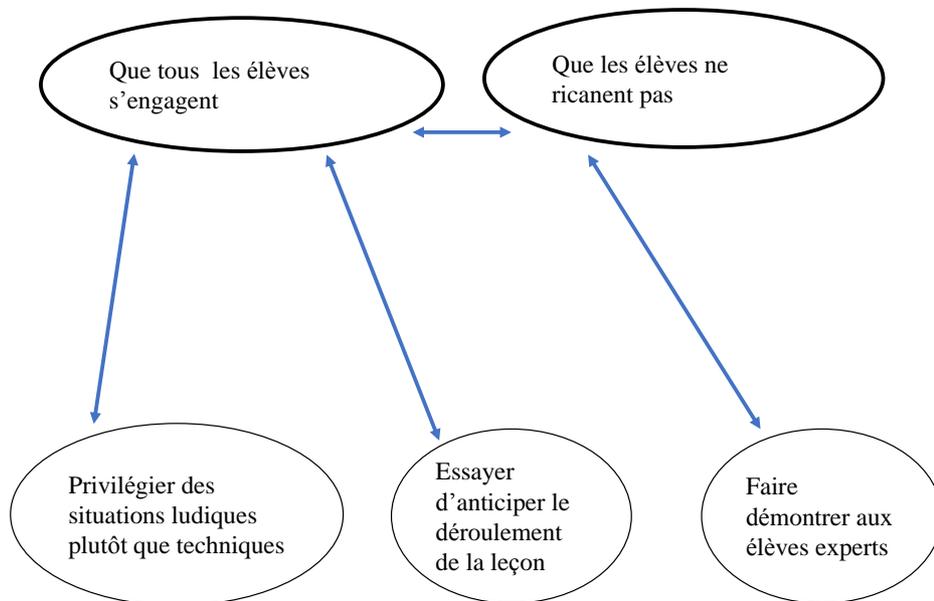


L'ACS 6 (figure 37) prend sa source dans le manque d'engagement des élèves dans une leçon de basket, qui pousse Alice à discuter autour de la problématique de l'enseignement des jeux

collectifs, en adoptant tantôt une approche par le jeu, tantôt une approche plus techniciste. Le tout est discuté avec comme toile de fond les évaluations cantonales.

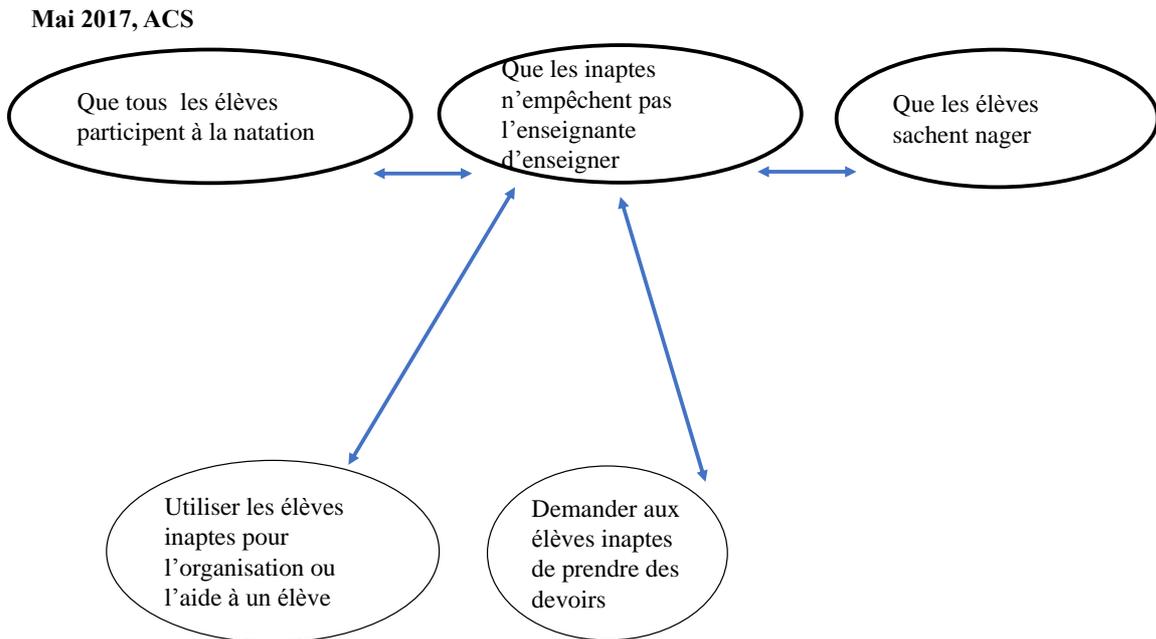
Figure 37 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017)

Mars 2017, ACS (2)



L'ACS 7 (figure 38) traite du nombre important d'élèves inaptes durant une leçon de natation, ce qui a dérangé l'enseignante, notamment en raison de la double gestion nécessaire pour remédier à pareille situation, surtout dans un milieu où le danger est omniprésent.

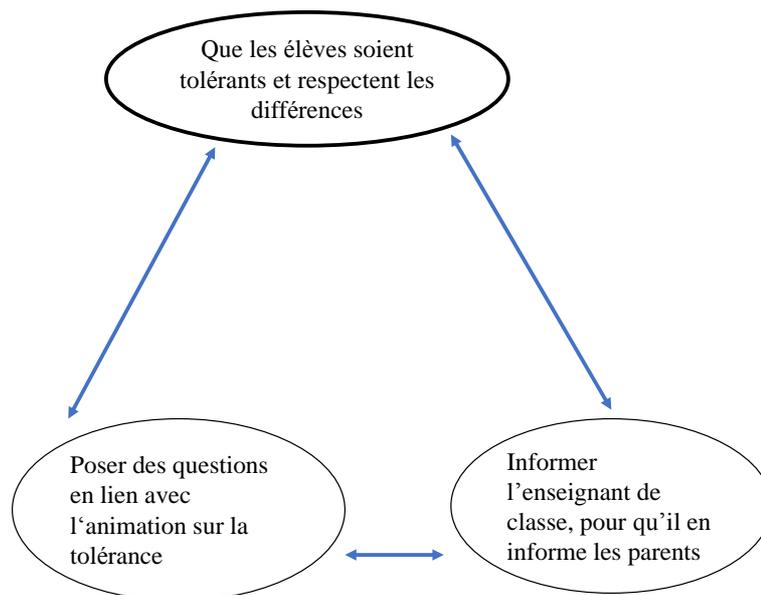
Figure 38 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mai 2017)



Dans l'ACS 8 (figure 39), il s'agit pour elle de mettre en mots sa stupeur face aux propos homophobes d'un élève durant son cours, propos qui vont à l'encontre d'un de ses motifs principaux, qui, associé à la collaboration, prône la tolérance.

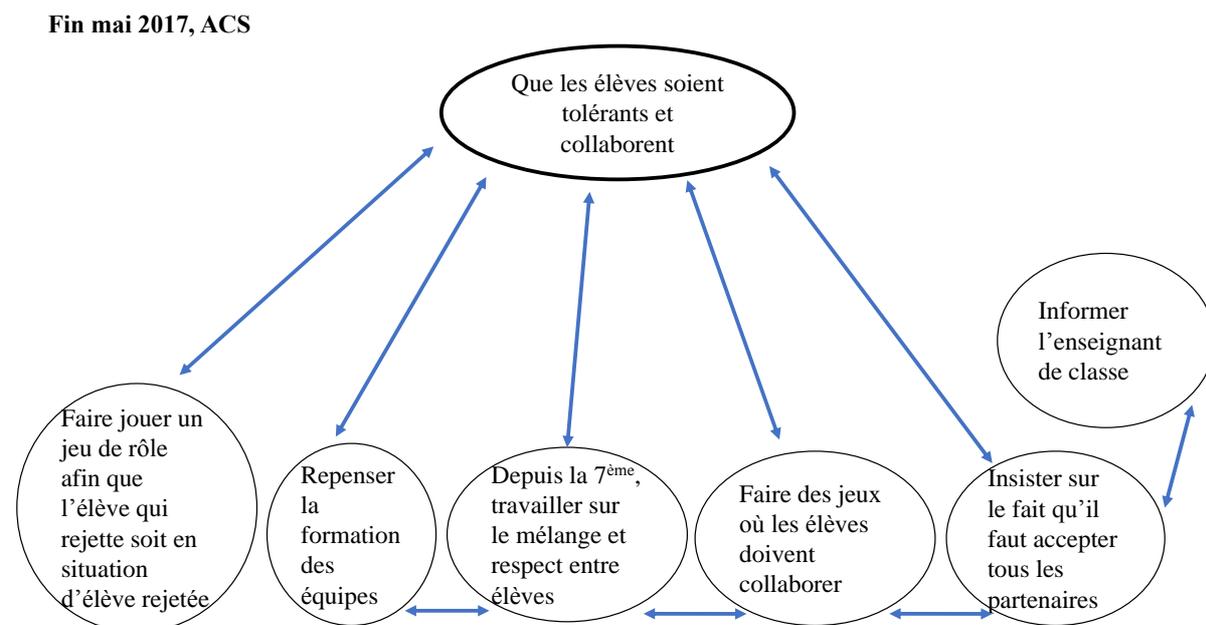
Figure 39 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mai 2017)

Mai 2017, ACS (2)



L'ACS 9 (figure 40) traite du refus d'une élève d'effectuer un duel en lutte avec un camarade de classe, ce qui provoque colère et tristesse chez Alice qui parvient à rapatrier des souvenirs vécus en tant qu'élève pour justifier son auto-affectation en lien avec sa mission d'enseignante d'EPS.

Figure 40 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (fin mai 2017)

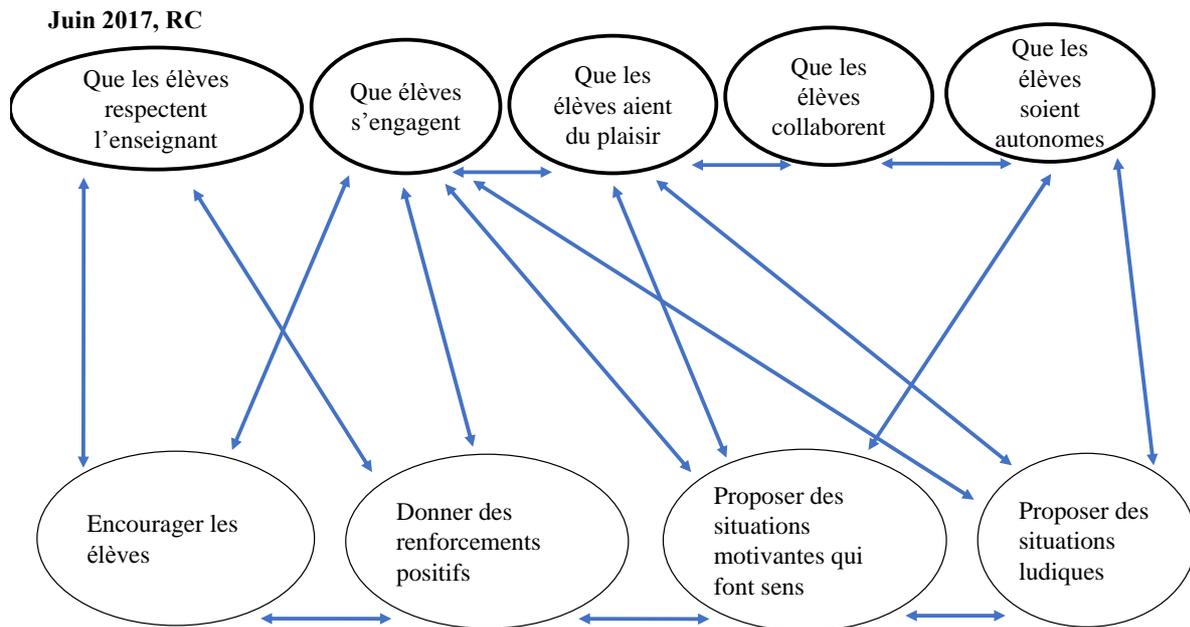


Il est intéressant de constater que, malgré le nombre de situations vécues et d'expériences accumulées, ces situations d'auto-affectation ont toutes un caractère inédit. Alice dit qu'il y a toujours des situations nouvelles à gérer, où il faut réagir de manière appropriée, sur lesquelles on ne peut pas s'appuyer d'expériences antérieures : *oui, ce n'est jamais tranquille. Puis tu te dis, bon maintenant, je suis quand même préparée à des cas (sourit), mais non tu as toujours des nouveaux cas, des nouvelles choses qui se passent que tu dois gérer de manière différente, que tu ne peux pas dire, ben ça, j'ai déjà eu, je sais comment anticiper, comment faire, comment réagir, mais au fait non (TP60, ACS, 20170508).*

Lors du retour au collectif, l'enseignante dit penser encore les jours suivants aux situations émotionnellement marquantes négatives, notamment car elle cherche des solutions et que ceci provoque chez elle des conflits intrapsychiques : *le négatif, on le ressasse aussi plus longtemps (montre du doigt sa tête). En tout cas moi, quand je vivais des situations négatives, j'y pensais encore un moment après. Après, le positif, ben, je me dis sur le moment, ah, c'était génial, mais après je l'oublie, je ne me dis pas, à plusieurs reprises, a posteriori, ah, c'était vraiment génial (sourit en se tenant très droite sur sa chaise). Alors que le négatif, je me dis, ouais, mais, purée,*

comment je peux faire, j'y pense les jours d'après aussi et dans ma tête je cherche des solutions (TP6, RC, 20170620). Il est intéressant de constater, à travers le « on » collectif, l'instance interpersonnelle de l'activité, voire transpersonnelle. Ainsi, la manière de vivre des situations émotionnellement marquantes négatives serait vécue par l'ensemble des EN de la sorte. Ce qui se passe bien est normalisé, comme chez les autres participants, car c'est normal, en effet, que ça se passe bien (TP22, RC, 20170620).

Figure 41 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)



Nous constatons, comme chez les autres participants, un attachement important au plan de leçon. Ce qui s'en détache provoque instantanément de la surprise, positive ou négative, car pas prévue dans le plan de leçon : *ça sort de ce qu'on avait prévu. On prépare notre cours et ça, ça n'était pas prévu, donc on est surpris, en bien ou en mal* (TP13, RC, 20170620). Alice transforme son problème en règle de métier, puisque régulièrement, les EN ne font pas exactement ce qu'ils ont prévu : *ouais, tu t'investis à tout préparer au mieux et ils te détruisent ta leçon quoi* (TP147, ACC, 20170116).

Toutefois, nous pouvons noter l'évolution dans sa gestion émotionnelle, puisque sa propre dimension émotionnelle paraît plus stable, moins faite de hauts et de bas, comme c'est le cas depuis le début de l'année : *alors maintenant c'est plus neutre (fait le signe de quelque chose de plat avec la main). Disons que... Au début de l'année, vraiment, vraiment, ça me fatiguait beaucoup ce côté... Mais maintenant ça se régule assez bien, je trouve, et je pense, je trouve plus mes marques. J'ai moins ce sentiment, ben quand ça se passe bien, ça se passe bien et*

c'est chouette, mais c'est plus comme avant que je me disais, ah purée c'est incroyable comme ça s'est bien passé (...) Alors du coup, ça fait aussi moins tout le temps comme ça (montre en haut et en bas en alternance et rigole). Et du coup, ça me fatigue moins, c'est clair (hoche la tête de haut en bas) (TP22, RC, 20170620).

9.2.1 Le chantier 1 d'Alice : « Dans certaines classes, c'est très problématique, c'est vrai, les moqueries »

Etape 1 : « Plusieurs élèves ont commencé à s'insulter »

Ce premier chantier sur le manque de collaboration des élèves s'ouvre au cours de l'entretien d'ACS du 4 octobre, puis se poursuit dans un entretien d'auto-confrontation simple du mois de mai 2017. Dans la leçon concernée, Alice propose aux élèves un tournoi multisport, avec du tchoukball, du basketball et du football. Alors que les premiers matchs se déroulent selon ses attentes, lors du tournoi de football, *les élèves, ils ont commencé à, ... plusieurs élèves ont commencé à s'insulter, vraiment des choses, ah mais tu n'es qu'une pute, vraiment des insultes assez fortes. J'ai même deux élèves qui sont complètement sortis du jeu, et qui sont allés s'asseoir sur le banc, euh, il y avait une énorme tension qui était présente et puis finalement, ils s'insultaient.* Dans ce qu'elle rapporte, elle indique qu'elle a pris plusieurs décisions en urgence : *J'ai finalement dû stopper le jeu complètement pour un peu débriefer et voir ce qui se passait et savoir pourquoi les choses se passaient comme ça. Ils me disaient que, voilà, de toute façon cette classe, ils se détestent, que telle et telle, c'est une connasse, que lui, de toute façon, tous les jours, il nous saoule. C'était vraiment très tendu. J'ai eu de la peine à désamorcer ça en fait, à ce qu'ils se calment et puis que les choses, elles continuent.* Mais au cours de l'entretien, elle reconnaît que ces actions improvisées n'ont pas eu l'effet escompté : *Finalement, je leur ai dit que, que, qu'on était là pour jouer, que ce qui se passe en-dehors, ben essayez de le mettre de côté quand on est en salle de sport et puis après on s'est un peu calmé, mais pas longtemps et après on a repris le foot et ça n'a pas eu beaucoup d'effet finalement que je leur parle. Ça a continué pas mal comme ça, et puis il y en a beaucoup finalement qui sortaient, finalement, car ils ne se sentaient pas à l'aise dans l'activité (TP2, ACS, 20161004).* D'après Alice, plusieurs élèves de cette classe de 9^{ème} année réagissent fortement et de manière irréfléchie (même si les premières leçons semblent s'être très déroulées, au-delà des espérances de Alice). Elle met toutefois en évidence que le caractère compétitif présent dans de « vrais » grands jeux exacerbe apparemment les tensions entre les élèves : *avant je faisais des activités pour collaborer, pour faire un peu un groupe classe justement. Et, depuis que je commence*

vraiment à faire du tchoukball, du basket, un peu des sports de contact, ben là ça sort vraiment énormément (TP6, 20181004). Alice se sent *démunie, étonnée* et *surprise* face à cette agressivité (TP8, 20181004). Sur le moment, elle décide ne pas sanctionner les élèves afin d'éviter que la situation ne se détériore, *on sentait que ça les affectait, donc j'avais l'impression que si je venais encore sanctionner par-dessus, ça aurait été compliqué après* (TP14, 20181004), d'autant plus qu'elle n'a pas déterminé les auteurs des insultes, mais uniquement que celles-ci étaient empreintes de colère. Lors de l'entretien d'ACS, l'enseignante envisage d'autres opérations (indicateur de développement potentiel par l'efficience) en proposant de changer d'activité en faisant des jeux moins engagés pour les élèves afin d'éviter de se retrouver dans une situation similaire : *j'aurais peut-être pu stopper simplement ces jeux qui sont trop compétitifs pour les faire calmer un tout petit peu et choisir un sport où ils sont moins affectés par ça, retomber dans des jeux plus calmes ou peut-être basiques pour eux, comme une balle assise ou une balle à deux camps ou là, ça se passait toujours très bien, où il n'y a jamais eu autant de tensions* (TP12, ACS, 20161004). Elle ajoute : *j'aurais dû juste changer l'activité, leur proposer autre chose. Parce que j'ai stoppé l'activité, mais ensuite j'ai refait faire du foot ! Donc ça c'est pas top en fait. Donc changer l'activité, ça c'est sûr* (TP32, ACS, 20161004). Néanmoins, Alice ne parvient pas, sur le moment, à trouver une solution qui puisse remédier à sa difficulté, surtout que le dialogue entamé avec les élèves, comme vu en amont, ne semble pas avoir d'effet : *c'est vrai que sur le moment, déjà que j'étais prise de court avec le temps, qu'il ne restait que dix minutes jusqu'à la fin, je n'ai pas trouvé de solution pour changer complètement d'activité* (sourit) (TP12, ACS, 20161004). Ce constat l'incite à créer de nouveaux buts, notamment en envisageant de faire pratiquer aux élèves des jeux de collaboration, en évitant notamment la forme finale des grands jeux, afin de limiter l'aspect compétitif entre les élèves : *je pense que, par exemple, dans mes activités, je ne vais pas jouer au jeu final, pour l'instant, je ne vais pas faire des jeux purs, mais je me dis mais plutôt des activités en lien avec le basket mais où à l'intérieur, j'ai plutôt de la collaboration, de l'entraide, où on va quand même jouer au basket, parce que ils en ont quand même envie, mais où on aura plus de collaboration et moins de compétition. C'est vrai que pour l'instant, c'est compliqué* (TP46, ACS, 20161004). De plus, elle forme elle-même les équipes pour les équilibrer, mais elle est traversée par des conflits intrapsychiques. En effet, il apparaît, lors de l'entretien d'ACS, que les causes des tensions pourraient être dues au fait *que les scores étaient toujours très très serrés* (TP18, ACS, 20161004). Alors même qu'elle réfléchissait à la formation des équipes, il semble que cette réflexion produise l'effet inverse au souhait escompté et que le score serré entre les deux équipes ait exacerbé les tensions entre les élèves. Alice pense

que la mixité a également favorisé les incivilités. Nous reviendrons dans la troisième étape sur cette thématique de la mixité.

Elle remarque toutefois que dans ses cours, la situation n'est pas autant critique que dans les autres branches. Les enseignants ont d'ailleurs été amenés à effectuer un conseil de classe extraordinaire afin de faire le point sur cette classe : *en sport, c'est d'ailleurs où ils se comportent le mieux. Dans cette classe, il y a vraiment des cas très lourds, il y en a un qui va aller au Matas* (dispositif de prévention du décrochage scolaire consistant à exclure quelques semaines ou mois des élèves de leur classe pour les placer avec des enseignants spécialisés) *et puis, c'est ce qu'on discutait justement, il n'y a pas de groupe classe pour l'instant. Le prof de classe essaie de mettre en place un groupe classe, mais c'est vrai que c'est très difficile. Il y a beaucoup de leaders, qui ne sont pas forcément des leaders positifs dans la classe. Il y a vraiment le bouc émissaire de la classe. C'est vraiment une classe où il y a vraiment tous les cas particuliers qu'on pourrait avoir* (rire). *Il a dit qu'il avait de la peine à faire un groupe classe et ça, ça se ressent énormément. Bon après on est que la 7^{ème} semaine donc peut-être ça va venir. On en a déjà discuté. Le conseil de classe, il était avant ce qui s'est passé. Donc, je le ressentais déjà hein, que c'était très limite, mais entre eux, pas forcément dans la période de sport, mais comme ils se parlent dans les couloirs des choses comme ça, j'entends des fois. C'est très tendu dans cette classe. Mais en sport ça ne m'avait jamais frappé* (TP44, ACS, 20161004). Alice apprend donc que les relations entre les élèves de cette classe sont tendues dans toutes les matières scolaires.

Etape 2 : « Ah, regardez ce sale gay »

Ce chantier se poursuit de manière ponctuelle dans un entretien d'ACS du mois de mai, lorsque, pendant un cours, un élève exprime des propos homophobes en regardant un passant par la fenêtre : *ah, regardez ce sale gay* (TP2, ACS, 20170508-2). A la fin du cours, Alice prend cet élève à l'écart et lui indique qu'il ne peut proférer des propos discriminants à voix haute. Mais ceci produit des conflits intrapsychiques dans son activité : *ce que j'ai trouvé très difficile dans cette situation c'est que je devais lui faire passer le message qu'il pouvait avoir un avis c'est égal, mais qu'il ne pouvait pas le dire comme ça, à haute voix, de manière aussi discriminante, sans donner mon avis personnel* (sourit), *puisque je ne suis pas censée donner mon avis et je ne suis pas censée, enfin il me semble, et il ne peut pas repartir de la leçon en disant ouais Mme Alice, elle n'a rien contre, elle est pour ça. Ouais, je ne devais pas, je devais faire attention, non plus, à ne pas trop donner mon avis. Du coup, je n'ai pas trouvé évident* (TP4, ACS,

20170508-2). L'élève semble avoir un avis très affirmé sur les homosexuels, malgré ses 14 ans et se justifie en disant que lui-même subit des moqueries en raison de son surpoids : *ouais, mais moi on me traite bien de sale gros, donc en gros, je peux faire ce que je veux, je peux dire ce que je veux* (TP6, ACS, 20170508-2). Alice regrette une absence de formation pour gérer ce genre de situation : *je me suis rendue compte que je n'étais pas, euh, comment dire, formée pour ce genre de cas* (sourit), *parce que ce n'est pas évident* (TP8, ACS, 20170508-2). Elle est spécialement déçue, car elle fait le lien avec les interventions de professionnels venus en classe faire une animation auprès de ces élèves sur les différences et la tolérance : *ce qui m'a un peu déçue, c'est qu'ils ont eu tout un cours, ils ont trois périodes avec des dames qui sont venues pour parler du racisme, de la tolérance, des différences* (TP10, ACS, 20170508-2). Alice a été dépourvue de réaction sur le moment, mais un développement potentiel par l'effcience semble se dessiner durant l'entretien d'ACS, notamment en posant des questions en lien avec l'animation sur la tolérance : *j'aurais pu* (lui dire), *tu te rappelles, quand elle a dit ça, alors pourquoi toi tu dis ça, est-ce que tu as peur que quelqu'un vienne vers toi et te séduise, je ne sais pas... Est-ce que c'est tes parents qui sont contre ? Ouais, j'aurais pu essayer de le questionner pour essayer de lui faire comprendre* (TP26, ACS, 20170508-2). Alice se demande également dans quelle mesure elle ne devrait pas évoquer cet incident avec le maître de classe, afin qu'il en informe peut-être les parents. En effet, cet élève a déjà formulé des remarques blessantes et sexistes en public : *il dit, ah non, mais de toute façon, le ménage, c'est pour les femmes, de toute façon euh... Il a toujours des remarques comme ça. Moi, il ne m'avait encore jamais fait ce genre de remarques et puis du coup, elle lui dit, mais c'est tout, un peu comme moi. Peut-être devrait-on en parler au prof de classe pour qu'il puisse contacter les parents ou j'en sais rien* (TP28, ACS, 20170508-2). Dans ce matériau langagier, l'utilisation du « on » générique, collectif, représente l'instance interpersonnelle du métier. En évoquant cette situation avec l'enseignant principal, l'enseignante cherche à anticiper d'éventuels problèmes liés à ce manque de tolérance : *surtout s'il devait devenir agressif, au moins je l'aurai partagé avec d'autres et je n'aurai pas gardé ça pour moi ! Surtout s'il se passe un truc grave après, c'est sûr que mieux vaut l'avoir dit, pas qu'on me dise, ah mais toi tu savais et tu n'as rien dit* (TP30, ACS, 20170508-2). Une information et animation spécifiquement en lien avec la tolérance a été demandée par l'équipe des enseignants d'EPS de l'établissement afin de favoriser la tolérance, car *dans certaines classes c'est très problématique, c'est vrai, les moqueries* (TP36, ACS, 20170508-2). Cette animation a eu lieu durant les cours d'EPS et d'après Alice, les élèves s'y sont ennuyés et elle dit comprendre qu'ils n'aient pas adhéré à cette démarche : *au fait, j'ai participé aux deux premières périodes avec mes élèves et même pour*

moi, très honnêtement, c'était très ennuyeux. (TP40, ACS, 20170508-2). Au cours de cet entretien, l'orientation de son activité se déplace, du centripète au centrifuge. Au cours de la troisième et dernière période, les élèves *se sont plus concentrés sur le message principal que sur le fait qu'ils ne pouvaient pas bouger (sourit)* (TP40, ACS, 20170508-2). Alice pense que cette animation a eu un effet, mais pas forcément chez tous les élèves : *pour la majorité des élèves, il y a quelque chose qui est passé et ça les a touchés, mais voilà, cet élève-là pas... Mais, je pense que c'est aussi une défense* (TP44, ACS, 20170508-2).

A propos de cet incident, elle énonce : *je ne sais pas comment m'y prendre* (TP50, ACS, 20170508-2), car cet élève prend chaque remarque personnellement pensant que celles-ci sont en lien avec sa couleur de peau et son surpoids. Finalement, Alice craint d'intervenir elle-même auprès de la famille, pensant que les propos homophobes puissent y trouver leur origine : *j'ai peur qu'on me dise, vous n'avez pas à faire ça ou tu vois, justement vous n'avez justement pas le droit d'essayer de faire changer d'avis mon fils ! Alors qu'il a très bien le droit de penser ça ! Bon au fait peut-être ma crainte est fausse* (TP52, ACS, 20170508-2). Lors de l'entretien d'ACS, elle entreprend un développement potentiel biphasé, tantôt par le sens, tantôt par l'efficacité en faisant, devant les élèves, un parallèle avec sa fonction d'enseignante : *moi je leur enseigne à tous et ils sont tous différents ! Je leur enseigne, je les apprécie tous, même s'ils sont tous différents. Donc oui, c'est ça, ce n'est pas une idée personnelle ça, ça c'est inhérent à ma fonction de prof ! Oui, c'est une bonne idée ça* (TP58, ACS, 20170508-2).

Pour conclure ce chantier, il apparaît que la réalité vécue par Alice dans ce premier chantier va à l'encontre de son motif qui souhaite que les élèves collaborent, s'entendent bien et ne se disputent pas. D'ailleurs, l'essentiel ne réside pas, pour elle, dans l'apprentissage des élèves, mais dans *cette collaboration avant de leur apprendre des habiletés motrices* (TP136, RC, 20170620).

Etape 3 : « C'est une classe où les filles et les garçons ont besoin de se montrer »

D'après Alice, les relations tendues entre les élèves sont exacerbées par la mixité entre les filles et les garçons : *peut-être qui si elles avaient que joué entre filles, elles auraient moins eu ce besoin de montrer ce qu'elles valaient, je sais pas, ou pas* (TP22, ACS, 20161004) ? Dans l'entretien d'ACS, elle énonce plusieurs éléments favorisant, d'après elle, les disputes : *je n'avais pas pensé à ça, mais c'est vrai que effectivement ça peut jouer un rôle. C'est une classe où les filles et les garçons ont un besoin de se montrer, c'est peut-être l'âge aussi, mais de se valoriser auprès des garçons et des filles. J'ai des garçons qui sont là à vouloir montrer, à faire*

les chevaliers et les filles la même chose d'ailleurs (TP24, ACS, 20161004). Alice se trouve toutefois, à ce stade, dépourvue de solutions au niveau des activités à proprement parler, pour faire face à cette situation inédite, la seule opération envisageable pour elle résidant dans la séparation par genre des élèves. En fait, je ne saurais pas quoi faire, quoi proposer pour que ça, ça soit pris en compte, en fait, je ne sais pas vraiment. Mais, j'essaie de tout faire, comme tous les sports que je peux faire, de tout tester. Mais, c'est la première fois que c'est arrivé. Normalement, les autres fois, ça allait, parce que il n'y avait pas trop de différences, ça allait, mais de ce côté-là, je ne saurais pas quoi faire, pour que... à part séparer les filles et les garçons (TP26, ACS, 20161004).

Le chantier lié à la mixité en général et aux relations interpersonnelles entre les filles et les garçons se poursuit dans l'entretien d'ACS de fin octobre, lorsque l'enseignante identifie l'engagement autonome d'un groupe de garçons dans des tâches de tchoukball. Elle remarque des différences entre les garçons et les filles, mentionnant que les premiers veulent tirer alors que pour les secondes ce paramètre est d'importance mineure : *je pense que les garçons, ils ont plus de challenges, ils aiment tirer de différents endroits, vraiment réussir à rattraper le ballon. Ils ont vraiment plus cette envie de réussir, par rapport à ça. Les filles, ça les touche un peu moins. Elles tirent, mais ça ne les préoccupe pas tant, si elles loupent ou... On a l'impression qu'elles étaient beaucoup plus déçagées de la situation, c'est pas qu'elles en avaient rien à faire, c'est pas du tout ça, mais elles étaient beaucoup plus en retrait et c'était beaucoup moins important pour elles. Les garçons, ça leur tenait à cœur de réussir, je sens qu'ils avaient envie, donc ils faisaient attention (TP10, ACS, 20161031). Des tensions entre l'instance personnelle de l'activité « je » et l'instance interpersonnelle, voire transpersonnelle du « on » de l'activité, sont également perceptibles dans l'extrait précédent. Les filles, beaucoup plus nombreuses, n'attendent pas leur tour pour tirer correctement dans des espaces libres. Il est intéressant de constater que, malgré cette situation émotionnellement marquante positive, si la leçon était à refaire, Alice modifierait les formes de groupement : *je ne les séparerais pas, vu que les garçons, ils sont plus..., ils arrivent à être un peu plus autonomes dans le sport, je pense que je mélangerais, comme ça les garçons ils arrivent aussi un petit peu à... Parce que, de temps en temps, je leur ai fait faire des exercices où ils étaient quand même mélangés et les garçons disaient aux filles, mais arrêtez de tirer n'importe quand. Les garçons, ils arriveraient à mettre un petit peu une structure pour les filles si je les mélangeais (TP20, ACS, 20161031). L'enseignante se crée ainsi un nouveau but en mélangeant les filles et les garçons, dans le but que ces derniers influencent les filles dans leur organisation. Elle changerait les formes de**

groupement pour permettre à l'ensemble de la classe de vivre un moment positif d'engagement. Cette nouvelle possibilité organisationnelle lui procure néanmoins des conflits intrapsychiques, car les garçons *tirent les filles en avant. Mais bon après, les garçons s'énervent aussi un petit peu plus vite aussi, parce qu'ils en ont marre que les filles ne veulent pas faire* (haussement d'épaules), *qu'elles ne s'appliquent pas et ça les énerve. Mais ils arrivent quand même un petit peu à les cadrer quand même. Et les filles les calment aussi un peu, car elles ont plus peur, elles ne veulent pas qu'ils tirent trop fort, donc ça les cadre un petit peu* (sourire) (TP22, ACS, 20161031).

Pour conclure, ce premier chantier concernant les relations interpersonnelles entre les élèves semble conduire Alice, tant vers la mise en œuvre de nouveaux buts que vers l'appropriation de nouvelles opérations. Grâce aux entretiens d'ACS, elle parvient, la plupart du temps, à tendre vers un développement potentiel, essentiellement par l'effcience, suite aux situations émotionnellement marquantes vécues.

9.2.2 Le chantier 2 d'Alice : « C'est tout le temps des émotions qui sont énormes »

On perçoit les prémices du deuxième chantier dans l'entretien compréhensif de septembre, puis il apparaît dans l'entretien d'ACS de début octobre. Il se déploie ensuite dans les deux entretiens d'ACS du mois d'octobre pour se poursuivre dans l'entretien d'ACS de décembre, dans l'entretien d'ACC de janvier et enfin dans les entretiens d'ACS de février et de mars. Alice éprouve des émotions, comme lorsqu'elle dit *en fait, de la leçon je suis pas du tout contente* (TP18, EC, 20160915), notamment parce qu'elle n'a pas pu réaliser ce qu'elle avait planifié : *parce que j'ai pas pu faire ce que j'avais prévu et que les élèves étaient agités et, en plus, il y en a qui ne bougent pas* (TP20, EC, 20160915). Elle parvient à mettre en mots ses émotions et les raisons de son insatisfaction. Concernant le constat que certains élèves *ne bougent pas*, celui-ci sera l'objet du troisième chantier, à travers l'engagement des élèves.

Un autre facteur déclenchant des émotions intenses est celui de la gestion des périodes simples d'enseignement (d'une durée de 45 minutes), en regard de l'organisation des doubles périodes (90 minutes d'enseignement) qui semblent être plébiscitées par Alice. La pression temporelle des périodes simples (45 minutes) représente pour elle une source de stress importante, *je trouve que c'est hyper difficile de mettre en place quelque chose sans être stressée, parce que finalement tu as très peu de temps pour modifier quelque chose ou de gérer un imprévu ou faire quelque chose de différent, le temps que tous les élèves arrivent, tu es toujours pris par le temps, ces périodes je ne les aime pas trop, par rapport aux doubles périodes où tu as bien le temps*

de t'organiser (TP4, EC, 20160915). La difficulté de gérer, sur le moment, un imprévu ou de modifier un élément du plan de leçon semble accrue dans les périodes simples. Alice paraît s'attribuer les causes de situations qui ne se sont pas déroulées comme prévues, comme par exemple dans le cas où l'élève ne participe pas à l'évaluation du 3000 mètres : *ça me déçoit, ça me rend triste, ça me déçoit si des élèves ne sont pas motivés à faire ce que je leur demande. Je me dis, pourquoi, je n'ai pas réussi à leur donner envie* (TP22, ACS, 20161004-2). Les opérations favorisant l'engagement de cet élève manquent à ce stade de l'année scolaire.

L'enseignante demande à la chercheuse de revenir, en fin d'ACS, sur son statut d'enseignante débutante, disant *soit je finis ma leçon et je suis hyper contente, ça n'est pas mesuré. Soit, je me dis, c'est génial et je suis monstre enthousiaste pour la fois d'après. Et quand une leçon se passe moins bien que ce que j'avais pensé, c'est le fond du bac, tu vois. Je passe d'un truc super à vraiment où je me dis est-ce que je suis faite pour ça* (TP24, ACS, 20161004-2). L'activité d'Alice oscille entre des émotions très positives et d'autres très négatives, ces dernières la faisant même douter de son choix professionnel. Il apparaît que, pour le moment, chez elle rien n'est encore vraiment stable dans le déroulement de ses leçons, ce qui a pour effet de l'épuiser : *je me rends compte que ça m'épuise, car je me dis tout le temps... car ça n'est pas constant. Bon constant, je pense que ça ne peut pas l'être tout le temps, mais vraiment ça passe du tout au rien. Bon, souvent, je ne suis pas contente de mes leçons. Ben voilà parce que j'ai l'impression que... J'aimerais bien les avoir toujours tous motivés...* (TP24, ACS, 20161004-2). Alice rajoute être *très affectée par ce qui se passe dans mes leçons* (TP26, ACS, 20161004-2). Elle avoue peiner à se détacher d'une situation émotionnellement marquante et à prendre du recul. Ceci semble être très difficile à gérer pour elle. Elle dit souhaiter *se dégager de la situation* (TP30, ACS, 20161004-2), *ne pas prendre trop à cœur ce qui se passe. Et ça, moi je sens que ça, c'est très difficile à gérer, en fait* (TP30, ACS, 20161004-2) (...) *c'est pas facile ces hauts et ces bas* (TP36, ACS, 20161004-2). Alice, qui enseigne également l'allemand, remarque que, pour elle, c'est beaucoup plus facile d'enseigner en classe qu'en salle de sport, *car en sport, tu dois penser à tout, le matériel, comment tu disposes, comment tu fais tes groupes, il y a tellement d'éléments à prendre en compte, alors que en allemand, il y a la classe, tu peux changer les dispositions, tu as des fois des groupes, mais c'est quand même beaucoup plus restreint, c'est beaucoup plus facile. La difficulté est ailleurs, mais c'est vrai que je trouve, c'est quand même moins lourd* (TP38, ACS, 20161004-2). L'enseignement de l'EPS, avec la prise en compte de tous les paramètres, lui paraît, à ce moment, beaucoup plus pénible que celui de l'allemand en classe. Lorsque le déroulement de la leçon ne correspond pas à ce qui est

prévu, les propos de l'enseignante indiquent un changement d'orientation de son activité, qui va du centrifuge au centripète en s'attribuant toutes les causes d'échec à elle-même : *donc j'étais pas en colère contre eux, mais plus en colère contre moi, car j'ai trouvé que je n'ai pas su réagir en fait, je n'ai pas su rebondir sur la situation qui se passait, je me suis sentie démunie de ce qui arrivait et peut-être finalement aussi je me rends compte, après coup, que je n'aurais pas dû faire ça, pas les arrêter, enfin faire autrement* (TP28, ACS, 20161004). Alice rajoute qu'elle souhaiterait d'ailleurs réagir correctement sur le moment : *mais, moi je voudrais avoir la bonne réaction au bon moment* (TP32, ACS, 20161004-2). Or, elle se sent *démunie* (TP28, ACS, 20161004) face à certaines situations qui nécessiteraient un traitement sur le moment. Parallèlement à ce sentiment d'impuissance, l'étonnement et la surprise sont également présents : *j'étais quand même un peu étonnée, car ça s'est quand même bien passé jusqu'à ce moment-là. Donc je ne comprenais pas pourquoi cette fois-là... Donc, j'étais surprise par rapport à ce que je voyais en fait* (TP8, ACS, 20161004). Elle peine à prendre du recul face aux situations émotionnellement marquantes vécues, se laissant submerger par ses émotions. Néanmoins, le partage avec autrui semble lui permettre de vivre une issue favorable, de tenter de prendre du recul, d'envisager d'autres possibles et surtout de ne pas craindre de revoir les élèves après une situation émotionnellement marquante : *j'en ai parlé passablement, avec les collègues, mon copain. Déjà, pour savoir à chaud des fois, j'ai de la peine à sortir... J'ai l'impression que je suis assez vite submergée par les émotions que je vis dans la leçon, donc j'ai beaucoup de peine à prendre du recul par moi-même. Il s'est passé ça, tu penses que c'est pour quoi ? Et puis, essayer de faire changer la situation. C'est vrai que quand j'en parle, c'est un travail que me font faire les autres. C'est de demander, comme tu me poses la question, tu penses que pourquoi ça s'est passé comme ça. Et puis, après coup, je me suis dit, bon ben voilà, ça s'est passé comme ça maintenant. Au début j'avais de l'appréhension de les revoir, parce que je me suis dit ça va se repasser comme ça. Puis, maintenant, en en discutant, ça m'a fait descendre un peu, je me suis dit, c'est pas grave, ça arrive* (TP34, ACS, 20161004). Le développement potentiel à l'intersection de différents milieux semble occuper une place importante chez Alice qui partage son vécu avec des pairs ou avec son conjoint, ce partage lui permettant d'identifier les causes du déroulement qui n'a pas donné satisfaction d'une part et d'autre part d'accepter la situation. Néanmoins, l'enseignante se crée elle-même un nouveau but, qui semble ambitieux puisque certaines opérations semblent manquer, comme mentionné en amont, qui consiste à *avoir la bonne réaction au bon moment* (TP32, ACS, 20161004-2). Or, dans des instants qui provoquent une surprise importante, par exemple lorsque l'élève s'est complètement désengagé lors de l'évaluation du 3000 mètres et du jeu qui suit, elle peine à

réagir de manière pertinente, sur le moment, afin d'ajuster la situation, tant l'émotion est importante : *donc, je ne comprends pas pourquoi, il réagissait comme ça. Vraiment, j'étais étonnée que lui (avec insistance) réagisse comme ça, vraiment un désengagement complet. Normalement, il râle pendant le jeu, car il trouve qu'il n'avait pas envie de jouer à ce jeu, mais il joue quand même. Mais, il ne se désengage jamais comme ça. Donc c'était surprenant venant de lui* (TP14, ACS, 20161004-2). Les émotions intenses vécues par Alice possèdent parfois une valence positive, lorsque par exemple, l'engagement d'un groupe de garçons est important. A plusieurs reprises, lors d'un entretien (ACS, 20161031), les termes « contente » ou « plaisir » apparaissent face à cette situation émotionnellement marquante positive : *quand je les ai observés, ça m'a fait un peu sourire, j'ai trouvé qu'ils étaient choux comme ils s'organisaient, je trouvais ça chouette, vu que souvent ils sont assez compétitifs, ils ont toujours envie de tirer et de, de, de se mettre en avant, là j'ai trouvé chouette qu'ils arrivent à se dire, j'ai passé, j'ai fait mon tour, puis je laisse passer, j'étais contente de voir qu'ils arrivaient à être un peu autonomes même si ça n'a pas duré, si ça n'a pas duré longtemps, même si c'était que pour trois minutes, j'étais contente* (TP6, ACS ; 20161031). L'enseignante, plus tard dans le courant de l'année scolaire, souhaite savoir si les autres EN participant à cette recherche vivent les mêmes difficultés et les mêmes émotions qu'elle : *oui, alors ça m'intéresse vraiment de voir si les autres ont les mêmes soucis ! En tout cas, avec cette classe, c'est jamais simple, c'est jamais plat, c'est toujours tout en haut ou tout en bas (fait un signe avec le doigt en montant, puis en descendant). En tout cas, avec eux, j'en vis des émotions ! Et, je ne sais pas trop quoi faire pour éviter ça...* (TP24, ACS, 20161221). Elle souhaite savoir si ses difficultés lui sont propres ou si chaque EN vit des étapes semblables aux siennes. L'intensité de ses émotions qu'Alice perçoit comme peu contrôlables, se poursuit au fil de l'année scolaire. Mi-décembre, elle déclare, au sujet d'un élève qu'elle peine à contrôler, *c'est vraiment de la fatigue que je ressens avec cet élève. Je n'en peux plus, il m'épuise complètement* (TP27, ACS, 20161221). Tiago en effet est souvent à l'origine d'émotions importantes chez Alice, par exemple le jour où il s'est caché en haut du panier de basket : *sur le moment, j'étais tellement énervée, énervée, ouais énervée, en même temps énervée, en même temps, je m'en voulais beaucoup de ne pas avoir pensé à ça, j'ai eu peur ! Je me suis trouvée bête aussi de ne pas l'avoir vu monter là-haut et que ça soit des élèves qui me disent qu'il soit là-haut ! Donc, non seulement, je me trouvais bête, mais en plus, ça m'a énervée* (TP46, ACC, 20170116).

Le chantier en lien avec le contrôle de ses émotions qu'elle décrit comme intenses se poursuit lors de l'entretien d'ACS du mois de février, lorsque l'enseignante raconte à la chercheuse la

joie ressentie pendant cette leçon d'uni-hockey. Dans le matériau langagier, les répétitions lexicales concernant les émotions positives sont particulièrement présentes : *bon c'est une leçon qui s'est globalement bien passée, du début à la fin, mais surtout ce que j'ai eu du plaisir et que ça m'a vraiment fait plaisir, c'est qu'on a fait une balle à deux camps avec le uni-hockey où ils devaient se tirer avec des balles en mousse dessus (mime le tir) et au fait ils se sont complètement pris dans le jeu, ils hurlaient, ils tiraient les balles, (rit) enfin c'était vraiment chouette au niveau de l'implication qu'ils avaient (...). Et puis, j'ai trouvé chouette, parce que les élèves ont eu du plaisir. Tout au long de la leçon, ils étaient contents, ils ont super bien joué et puis du coup, j'ai trouvé chouette, ça m'a fait plaisir. Ben ouais, j'étais quand même assez contente des jeux que je leur avais proposés finalement, parce que ça a bien fonctionné* (TP2, ACS, 20170228). Les émotions positives sont omniprésentes dans cet extrait.

Ces variations émotionnelles qu'Alice décrit comme importantes sont en lien avec ce qu'elle considère être sa responsabilité : ainsi, lors d'une situation où les élèves ont manqué d'engagement durant une leçon de basket, Alice « le prend personnellement » : *moi j'étais pas bien, je me sentais attaquée* (TP8, ACS, 20170301). Elle s'attribue la responsabilité de ce qui survient : *je me rendais bien compte que ma leçon n'était pas terrible* (TP10, ACS, 20170301).

L'évolution de ce chantier semble connaître un revirement lors de l'entretien d'ACC, aux côtés de Camille, au cours duquel se développe une discussion sur l'expression des émotions en classe. Des conflits intrapsychiques apparaissent à ce moment autour de cette question de métier : les émotions doivent-elles être feintes, masquées, visibles ou au contraire invisibles : *je me dis que ça m'énerve d'être arrivée à ce stade-là, parce que finalement, on sent que ça te touche, que ça t'énerve, mais est-ce que vraiment ça aide, je ne sais pas, de crier comme ça. Moi... Une fois, j'ai eu ce cas-là, tu sais Magali (chercheure), je t'en avais parlé, je me suis énervée vraiment avec des élèves, mais je me suis sentie bête* (TP118, ACC, 20170116). Alice réalise devant sa collègue Camille que le fait de s'énerver et de crier lui fait du mal à elle-même, alors que cette extériorisation émotionnelle ne semble avoir aucun effet sur les élèves. Elle transforme le problème personnel de Camille en règle de métier, en indiquant un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu : *je me suis dit mais est-ce que vraiment le fait de crier et de dire ce genre de choses, ça change quelque chose. Mais non, ça n'a rien changé. Mais au fait, la situation que tu as vécue, je l'ai aussi vécue* (rires). *Les rangements, ça ne joue pas, tu demandes les transitions, ça ne joue pas et finalement au bout d'un moment, il y en a marre quoi ! Donc on n'a pas le choix non plus, ça extériorise. Là, je n'aurais pas pu faire autrement* (TP120, ACC, 20170116). Des tensions entre les différentes

instances de l'activité sont également à relever, notamment en la présence du « on » collectif, suite au « je » personnel et au « tu » représentant à ce moment son interlocutrice. Au cours des mois suivants, ce deuxième chantier s'estompera. Dès le printemps, les émotions de Alice seront moins extrêmes, qu'il s'agisse des émotions négatives ou de celles positives. Elle dira qu'elle parviendra à les atténuer et à les feindre, ce qui aura pour effet de moins la fatiguer : *ça fait aussi moins tout le temps comme ça* (montre en haut puis en bas et rit). *Et du coup, ça me fatigue moins, c'est clair* (hoche la tête de haut en bas) (TP22, RC, 20170620).

9.2.3 Le chantier 3 d'Alice : « L'engagement des élèves »

Le chantier 3 d'Alice apparaît en filigrane dès l'entretien compréhensif du mois de septembre et se déploie tout au long de l'année scolaire pour ne se terminer que lors du retour au collectif du mois de juin. Le processus est présenté ici en sept étapes.

Etape 1 : « Elle est très effacée, elle ne parle jamais »

Un motif important chez Alice est que tous ses élèves participent à ses leçons. *On doit faire en sorte que tous nos élèves participent* (TP30, EC, 20150915), dit-elle en convoquant les instances interpersonnelle et transpersonnelle du métier avec le « on » collectif. Or, la réalité du début de l'année semble mettre à mal ce motif. Une élève issue de classe d'accueil, allophone, vient d'intégrer la classe. L'enseignante manque d'opérations à ce stade pour favoriser l'activité de cette nouvelle élève qui semble très en retrait du reste de la classe : *c'est difficile, elle parle, mais elle ne s'intègre pas du tout. J'essaie des fois de la mettre dans le jeu, c'est difficile, les élèves lui font une passe, mais c'est difficile et puis je ne sais pas comment dire, mais ça n'a même pas l'air de l'affecter. Elle est très effacée, elle ne parle jamais, elle ne m'a jamais adressé la parole* (TP24, EC, 20150915). Ici, les répétitions de l'adjectif *difficile* dévoilent une préoccupation chez l'enseignante. Parlant de cette élève, elle rapporte que, dans le jeu, *elle est tout le temps à l'extérieur du terrain. Elle va à l'opposé de l'action du jeu. Je ne sais pas quoi faire...* (TP28, EC, 20150915). Alice constate, mais ne sait pas comment remédier au manque d'engagement de cette élève allophone. Elle tente néanmoins d'intervenir vis-à-vis du reste de la classe, afin de favoriser une intégration. Or, cette piste ne trouve pas encore d'aboutissement. *Je suis déjà intervenue, les autres lui font une passe « alibi », elle redonne la balle et donc mon intervention ne sert à rien. Après, elle ne reçoit de nouveau plus la balle, s'éloigne du jeu, donc je ne sais pas quoi dire de plus. Elle ne montre non plus pas qu'elle veut jouer... Bon, je sais je dois faire en sorte que tous participent. On doit faire en sorte que tous*

nos élèves participent. Mais, là, je ne sais pas quoi faire... Je dois déjà gérer toute la classe. Alors ça en plus, c'est compliqué et je ne sais pas comment faire pour que ça ait un effet (TP30, EC, 20150915). Pour Alice, sa mission d'enseignante est mise à mal car, pour elle, tous ses élèves doivent participer. Néanmoins, le fait de devoir s'occuper de l'ensemble de la classe et simultanément d'une situation particulière, semble, à ce stade, manquer d'opérations pour elle.

Etape 2 : « J'ai juste deux élèves qui, tout du long, étaient les mains dans les poches »

Ce chantier se décline également à propos du cas de deux élèves désengagés face à un collectif de classe actif. Dans la présente situation vécue, deux élèves refusent de courir lors de l'évaluation du 3000 mètres et de participer au jeu qui suit, l'*ultimate* : *il a continué à trainer les pieds, à avoir les mains dans les poches, enfin, vraiment, voilà, il n'avait pas envie, quoi. Je le sentais un peu comme de la provocation. Et puis voilà. Et, un des deux, c'en était un qui avait aussi trainé les pieds, quand j'ai fait le 3000 mètres* (TP2, ACS, 20161004-2). Comme cause possible à ce désengagement total d'un des deux élèves, l'enseignante évoque la possibilité pour cet élève de préférer ne pas effectuer la tâche plutôt que d'y être en échec : *je me suis demandé, si c'est le fait qu'il ait l'évaluation « à entraîner » aux 3000 mètres, qui a fait qu'il se sentait un peu dévalorisé et qu'il n'avait du coup plus envie de jouer* (TP4, ACS, 20161004-2). Car, bien qu'ayant adapté l'échelle de l'évaluation d'endurance, les élèves qui marchent plus d'une fois se retrouvent en situation de non réussite et obtiennent l'appréciation la plus basse qui est « entraîné » et aucunement « réussi », « bien réussi » ou encore « très bien réussi ». Cette situation fait naître dans l'activité d'Alice des conflits intrapsychiques, puisqu'elle ne sait pas à quelle évaluation procéder pour cet élève en surpoids. Elle est d'avis qu'il a préféré ne pas essayer plutôt que d'échouer : *bon, je pense aussi qu'il préfère ne pas faire, plutôt que d'essayer et de ne pas réussir... Du coup, je ne sais pas quoi mettre comme évaluation* (TP8, ACS, 20161004-2). En effet, *c'est vrai qu'il n'a pas du tout fait la tâche, donc c'est pas qu'il doit s'entraîner, c'est qu'il doit essayer* (TP10, ACS, 20161004-2). En évoquant ses modalités d'évaluation pour cette course d'endurance, Alice change son activité d'orientation, en indiquant que l'engagement a une valeur plus importante que la performance, que cette évaluation n'est pas faite dans un but de rabaisser les élèves : *je voulais vraiment qu'ils se donnent le maximum, qu'ils donnent le maximum d'eux-mêmes. Il y a même des personnes qui se sont arrêtées deux fois, mais je ne leur ai pas mis « à entraîner », car j'ai vu que tout du long ils se sont donnés de la peine. Et du coup, je trouve vraiment dommage que ces deux élèves finalement ils n'ont pas compris que le but n'était pas de les couler. Au contraire c'était qu'ils arrivent tous. J'ai même un peu adapté, parce que j'avais dit tu t'arrêtes*

*plus d'une fois... (TP12, ACS, 20161004-2). Alice ne peut se faire à l'idée que cet élève ne réussisse pas l'évaluation. Elle mobilise une nouvelle opération (indicateur de développement potentiel par l'efficacité) en lui expliquant l'aménagement évaluatif qu'elle se propose d'effectuer, s'il essaie de faire l'évaluation : *il faut vraiment quand même que je lui en reparle, car ça m'embête qu'il ait « échec » ou qu'il n'ait pas réussi du tout, ou qu'il n'a vraiment pas fait du tout, tu vois. Ça m'embête, donc j'aimerais bien revenir là-dessus avec lui et lui dire qu'est-ce que tu en penses, est-ce que on ne veut pas réessayer une fois et bien lui expliquer que s'il se donne vraiment de la peine, que je ne vais pas le faire échouer (TP16, ACS, 20161004-2). Alice peine à se positionner face au surpoids de l'élève et ne parvient pas à envisager d'autres opérations. Ces dernières indiquent un développement potentiel par l'efficacité en entamant un dialogue avec l'élève concerné : *je le vois jeudi, donc je vais essayer de lui parler de ça, la leçon avant la remédiation (TP22, ACS, 20161004-2). Alice change également l'orientation de son activité en faisant un parallèle avec elle-même en tant qu'élève et en rappelant que l'arrangement évaluatif est pensé pour l'élève, mais qu'il n'a, dans ce cas, pas donné satisfaction : *j'ai quand même adapté l'échelle parce que je comprends que c'était trop difficile et moi aussi, je n'aurais pas aimé, quand j'étais élève, si on me mettait la pression comme ça. J'ai adapté l'échelle et malgré tout ça, ben, l'élève, il ne veut quand même pas faire et je n'ai pas réussi à faire en sorte qu'il ait envie de courir ou de jouer. Je me sens un peu déçue quoi, je trouve que c'est un échec (sourit) (TP22, ACS, 20161004-2). Nous remarquons, à travers le substantif « échec », l'orientation centripète de l'activité de l'enseignante qui s'attribue une grande part de responsabilité, disant qu'elle n'est pas parvenue à faire en sorte que l'élève coure. Elle se demande également *pourquoi, je n'ai pas réussi à leur donner envie (TP22, ACS, 20161004-2). Ces questionnements lui permettent, a posteriori, de favoriser un développement potentiel tantôt par l'efficacité tantôt par la création de nouveaux buts.*****

Etape 3 : « J'étais contente en fait que, ben de voir qu'ils se sont débrouillés par eux-mêmes et qu'ils ont trouvé un moyen de s'entendre »

Cette troisième étape se déroule lors de l'entretien d'ACS de fin octobre, suite à une leçon dans laquelle un groupe de garçons a fait preuve d'autonomie, d'engagement et de collaboration dans une leçon de tchoukball. Alice indique un développement potentiel biphasé en tentant d'identifier les causes de cette réussite. Ce développement est tantôt par le sens, car les garçons ont apparemment eu envie de s'engager de manière autonome en vue de l'évaluation à venir, tantôt par l'efficacité, car ses consignes sont claires : *je pense que les consignes étaient claires. Ils savaient ce qu'ils devaient faire. Je pense aussi qu'il y a un but derrière, car ils savent qu'ils*

ont une évaluation après. Donc je pense qu'ils savaient qu'ils devaient bien faire, donc pas se mettre devant. Et je sais que, ça les souciait aussi, parce qu'ils m'ont demandé plusieurs fois, mais madame quand on aura l'évaluation, il n'y aura personne qui sera avec nous (TP8, ACS, 20161031). Il est toutefois intéressant de constater, que malgré cette situation émotionnellement marquante positive, l'enseignante déclare que, si c'était à refaire, elle mélangerait les filles et les garçons, afin que ces derniers aient une influence positive sur le groupe des filles (voir l'étape 3 du chantier 1, ci-dessus). D'une situation positive, Alice parvient à créer de nouveaux buts et ne se satisfait pas du seul engagement des garçons. Elle souhaite que cet engagement soit présent dans l'ensemble de la classe.

Etape 4 : « C'est vraiment cet engagement intensif qui m'a marqué »

Cette quatrième étape du chantier concernant l'engagement des élèves prend naissance lors de l'entretien d'ACS du mois de février, suite à une leçon d'uni-hockey, dans laquelle les élèves ont été engagés durant tout le cours. Ce qui affecte particulièrement Alice, *ce que j'ai bien aimé, c'est comment ils se sont impliqués durant toute la leçon* (TP14, ACS, 20170228). Elle explique à la chercheuse son rôle durant cette leçon : *souvent, quand même, je rappelle les cannes au sol, parce que je voulais, je contrôlais, je les motivais ou je leur donnais juste des, des, des retours comme ça* (TP12, ACS, 20170228). Ainsi, quand les élèves jouent, l'enseignante fait des rétroactions et les motive. En visionnant sa propre activité, elle trouve que, durant cette leçon, elle a pu observer les élèves et leur donner des informations sur leur travail plutôt que de devoir effectuer des rappels à l'ordre en permanence : *je me rends même compte que... (silence), normalement je dois beaucoup plus dire, beaucoup plus faire, puis là, je me rends compte que cette leçon-là, j'ai eu beaucoup moins à..., ça a bien roulé. J'ai eu moins besoin de tout le temps leur dire quelque chose, j'ai pu plus observer le jeu et les élèves, comment ils réussissaient déjà que de tout le temps leur dire des choses, de devoir les remettre à l'ordre, donc...* (TP18, ACS, 20170228). Alice change l'orientation de son activité, en passant du centripète au centrifuge, puisqu'elle affirme que les élèves, depuis le camp de ski, ont conscience qu'elle est là pour les aider : *c'est vrai que quand je les ai vus au camp, je les ai vus aussi sous un autre angle. Et, je pense, eux aussi, du coup, parce que voilà, je faisais aussi le ski avec eux, j'étais aussi avec les débutants, je m'en suis aussi beaucoup occupé, donc ils ont vu aussi que moi je suis là plus pour les aider* (TP20, ACS, 20170228). Elle identifie également les causes de cette réussite, notamment en présentant un développement potentiel à l'intersection de différents milieux, puisqu'elle attribue, au camp de ski qui vient de se dérouler, l'élément déclencheur de bonnes manières et de respect entre les élèves et entre les élèves et

elle : *des fois, j'ai l'impression, parce que je dois souvent les remettre un peu à l'ordre, que je suis un peu la méchante (rit), que je dois souvent, et puis, du coup, je trouve que là, ils ont..., ça a changé dans le sens où ils sont beaucoup plus calmes, où il respectent aussi plus, ils se respectent aussi plus entre eux et du coup, ils sentent aussi... Parce qu'en camp, on en a pas mal discuté, parce qu'il y avait des débutants et au début ils rigolaient un peu. Je leur ai expliqué aussi et ils ont bien vu que c'était des choses qui ne pouvaient pas se faire et puis je trouve que ça se passe beaucoup mieux en fait (TP20, ACS, 20170228).* D'après l'enseignante, au niveau de la temporalité, il y a un avant et un après le camp de ski. L'absence de l'élève à problèmes (Tiago) à cette leçon (car, comme nous le verrons plus loin, il est suspendu pour comportement dangereux), aurait également une incidence sur le déroulement de la leçon, car elle doit *quand même lui porter une, une, une attention, vraiment beaucoup d'attention (TP28, ACS, 20170228).* Parler de cet élève provoque des conflits intrapsychiques, car les élèves profitent de la situation en l'accusant fréquemment : *du coup, finalement, ce que j'ai aussi trouvé, c'est que les élèves, ils disent que c'est Tiago, Tiago, Tiago, mais eux, ils le cherchent aussi passablement, donc je ne l'excuse pas par rapport aux attitudes qu'il peut avoir tu vois, mais c'est vrai que c'est un peu triste, car finalement comme on en a déjà discuté, finalement, c'est un super gamin (TP28, ACS, 20170228).* Au sujet de la situation, les propos d'Alice tendent à démontrer un développement potentiel biphasé, tantôt par l'effcience, puisque les élèves ont tout le temps été actifs et que la leçon a été bien préparée, tantôt par le sens, puisque l'apprentissage s'est fait par le jeu : *ils ont toujours été actifs. Il n'y a jamais eu un moment où, où (silence) où ils ont eu l'occasion de, (silence) de, un peu se relâcher et du coup, dès qu'il y a un moment comme ça, ben, de suite, ils font un peu les sacs. Donc, ils ont toujours été actifs. Je pense aussi que j'avais bien pensé ma leçon pour cette activité-là, que ça a été un peu en gradation et que j'ai fait beaucoup d'apprentissage par le jeu et ça, c'est quelque chose qu'ils aiment bien (sourit). Et puis, ben, ouais, je pense... Et puis, moi aussi, j'étais bien. J'étais à l'aise dans cette activité-là (sourire) (TP34, ACS, 20170228).* La maîtrise de la situation par l'enseignante est également à mettre en évidence. Un autre développement potentiel par l'effcience consiste à avoir identifié comment fluidifier au mieux les transitions, en utilisant peu de matériel : *les transitions, je sais maintenant comment il faut les faire, parce que je sais comment certaines se passent mieux que d'autres. Avec eux, par exemple, je sais qu'il ne faut pas que je cherche à sortir trop de matériel, et puis à trop souvent changer parce que sinon, ça ne va pas. Et là, c'était peu de matériel, je réutilisais le matériel que j'avais mis en place (TP36, ACS, 20170228).* Malgré cette réussite, Alice doute encore de l'apprentissage par le jeu qu'elle oppose au travail « technique ». C'est la première fois qu'elle expérimente cette démarche par

le jeu si positivement, ce qui lui provoque des conflits intrapsychiques : *des fois, j'ai plus envie de faire de la technique, parce que j'ai peur qu'ils n'apprennent pas en faisant autre chose, donc indirectement, j'ai peur que si je fais un jeu ou quelque chose comme ça, qu'ils n'apprennent pas, mais en fait, c'est pas le cas, mais j'ai des fois de la peine encore à (rire), à faire comme ça* (TP36, ACS, 20170228). L'enseignante parvient à généraliser, en disant que, si elle avait décidé d'adopter une approche techniciste, *ils perdent la motivation et ils n'auraient plus eu envie de faire* (TP44, ACS, 20170228). Elle identifie, dans le cas du uni-hockey, que l'évaluation cantonale oriente les enseignants vers une entrée par le jeu, ce qui représente une aide pour les enseignants. Ainsi, une expérience commune vécue en camp de ski, l'absence d'un élève problématique, une préparation soignée avec une attention particulière sur les transitions et une entrée dans l'activité par le jeu, semblent avoir contribué à faire vivre à Alice cette situation d'auto-affectation positive.

Etape 5 : « En fait, ils en avaient marre »

Cette cinquième étape, en lien avec l'engagement des élèves, émerge lors d'une situation de basket. En effet, Alice n'a pas vu cette classe depuis plusieurs semaines, elle n'a pas fait de camp de ski avec eux, et elle doit préparer une évaluation de basket sur le tir en foulée, *avec des exercices qui n'allaient pas pour eux* (TP4, ACS, 20170301). Le résultat est, *pas d'engagement du tout, ouais ! Dès le début il n'y avait pas d'engagement* (TP8, ACS, 20170301). Elle explique les raisons de ce qu'elle perçoit comme une désaffection : *en fait, mes exercices, je pense, étaient trop spécifiques, justement techniques et puis que, en fait, ils en avaient marre* (TP10, ACS, 20170301). Elle parvient même à affirmer que c'est normal, puisqu'elle-même n'est pas satisfaite non plus, changeant par là même l'orientation de son activité, en passant du centripète au centrifuge, sans pour autant trouver une autre alternative sur le moment, emprisonnée dans son plan de leçon, qui pourtant ne lui convient guère : *c'est normal ! Parce que moi aussi, j'en aurais eu marre, finalement. Mais, sur le moment, je n'ai pas réussi à me dire, bon ok, maintenant tu passes à autre chose, ça ne marche pas, trouve un autre exercice* (TP10, ACS, 20170301). En effet, *je ne savais pas comment faire autrement que ce que j'avais préparé* (TP10, ACS, 20170301). Des conflits intrapsychiques émanent de ce discours, car Alice, pour respecter la prescription, doit travailler le tir en foulée, sans pour autant parvenir à créer des situations d'apprentissage qu'elle jugerait porteuses de sens pour les élèves : *au fait avec ce tir en foulée, j'ai de la peine à trouver des choses ludiques pour le travailler et du coup, j'ai l'impression que je dois le travailler, donc je leur fais faire des choses, mais je n'arrive pas à faire qu'ils aient du plaisir en fait. En plus, du coup, j'étais déçue de ma*

leçon. Mais, c'est surtout plus contre moi finalement que j'étais énervée (TP10, ACS, 20170301). L'enseignante évoque également son manque de maîtrise en basket pour créer des situations adaptées. Se sentant incapable de déroger à son plan de leçon, elle dit ne pas parvenir, sur le moment, à envisager d'autres possibles : ... en fait, le basket, je pense que ce n'est pas forcément le sport où je maîtrise le plus et du coup, je n'avais pas d'idées... Là, c'est pas comme pour le uni-hockey, où j'ai plus de vision de ce que je peux faire de manière ludique et pour qu'ils travaillent. Le basket en fait, à part faire des exercices techniques et entrer par la technique en fait (TP12, ACS, 20170301). L'activité d'Alice s'achoppe sur la prescription, le manque de logique de celle-ci d'une année à l'autre ainsi que sur le fait que le tir en foulée soit évalué, mais sans que les enseignants sachent comment ils doivent l'évaluer. Ces éléments provoquent tantôt des tensions entre les instances du métier, tantôt des conflits intrapsychiques : que je ne trouve pas très logique, en 8^{ème} année, ils ont le tournoi de basket, ils n'ont pas le droit de dribbler, ils n'ont droit qu'à la passe et ils n'ont pas droit aux deux pas. Donc, on passe de ça, à en 9^{ème}, ils ont droit de dribbler et ils doivent savoir faire le tir en foulée. Le saut est énorme (TP14, ACS, 20170301). Non seulement elle doit tenir compte des textes officiels, mais, en plus, du manque de compétences des élèves dans ce domaine : il y a juste ce tir en foulée qu'ils n'arrivent pas à faire et vu que c'est une évaluation, je suis obligée de le mettre et au fait, je ne sais pas comment m'y prendre (TP14, ACS, 20170301). En situation jouée, les élèves ne parviennent pas à effectuer le tir en foulée. Alice attribue cette difficulté à plusieurs facteurs, sans pour autant parvenir à envisager d'autres possibles : je ne les avais pas vus depuis longtemps, je ne me sentais pas super à l'aise dans cette thématique, euh voilà, j'aurais peut-être dû aussi plus anticiper ce qui pouvait se passer. Et aussi, du fait que pour moi, ce n'était pas non plus mon jour où j'étais au top, ben voilà, ça fait pas mal de choses (TP18, ACS, 20170301). Finalement, l'enseignante parvient à verbaliser que la principale pression qu'elle vit durant les leçons de basket, provient des cinq élèves basketteurs qui la jugent lorsque, notamment, elle fait une démonstration : je me sens un peu jugée. Je ne sais pas comment te dire, mais tu vois ? C'est un peu... Tu sais, ils ricanent un peu (sourit). Donc, je me dis mais est-ce que je fais faux, tu vois ou est-ce que... ? Pourtant, le tir en foulée, je pense que je sais le faire. Mais après, je me dis est-ce que je fais faux ? Est-ce que c'est nul comme je fais ? Et à ce moment-là, ça les fait rire, tu vois ? Du coup (sourit), je me braque un peu et je n'ose non plus trop faire des démos, tu vois (TP20, ACS, 20170301). En effet, ça arrive que je rate le panier, ben tu vois, elles se marrent. Et du coup, (silence), c'est un peu déstabilisant, je me sens un peu bête, tu vois. Donc c'est vrai que... (sourit) (TP22, ACS, 20170301). Face à ce constat, ses propos tendent à indiquer un développement potentiel par l'efficacité en faisant

faire les démonstrations aux élèves experts. Or, elle rapporte que les élèves concernés ne prennent pas leur rôle au sérieux : *j'ai essayé que ça soit eux qui fassent les démonstrations, pour que... Ben, vu que ils savent faire, ils font ! Ils font les démos, tu vois ils font leur truc (lance les mains en l'air), mais ils ne font pas attention que les autres voient bien. Donc, ils font leur démo et ils n'en ont rien à cirer* (TP24, ACS, 20170301). Ceci induit chez Alice des conflits intrapsychiques, car, bien que l'idée initiale soit remplie de sens, le manque prolongé d'engagement des élèves dans ce nouveau rôle lui apparaît comme un désaveu. Elle envisage une voie autre que le tir en foulée, dans son activité : *sinon je dois surtout choisir une autre entrée que le tir en foulée parce que si je continue là-dessus avec mon tir en foulée, ça ne va pas aller* (sourit) (TP30, ACS, 20170301). Alice se demande si elle doit exprimer sa gêne et le jugement qu'elle ressent face aux élèves lorsqu'elle démontre. Elle doute... *par rapport au fait que je sente leur jugement, je ne sais pas si je devrais leur en parler ? Je ne sais pas, finalement je me dis... L'autre fois, je me suis dit, je leur dis, moi je trouve que... mais, je ne sais pas si c'est une bonne idée... Après, je ne sais pas si c'est une bonne idée, mais je pensais que moi, je ne me sens pas à l'aise avec ça ! En plus c'est... Ben tu vois, ils sont quand même plus grands, ouais, c'est un peu plus délicat, puis je trouve... Alors qu'ils se moquent de moi je m'en fiche, mais c'est plus que je doute, mais est-ce que je ne fais pas juste* (sourit) ? *C'est un peu déstabilisant je trouve* (TP30, ACS, 20170301). Cette perspective laisse perplexe l'enseignante qui anticipe la réaction des élèves, car *il n'y a rien qui les touche. Tu vois si je leur fais des remarques ou autre, ça leur passe un peu au-dessus* (TP34, ACS, 20170301).

Etape 6 : « Il y a toujours des élèves qui viennent avec des excuses, des élèves qui ont toujours quelque chose qui ne va pas »

Cette sixième étape, en lien avec l'engagement des élèves, porte sur le cas des élèves inaptes en natation : *là, c'est vrai que c'était la première fois où j'ai trouvé que ça faisait énormément et puis ça m'a énervé* (TP4, ACS, 20170508). Un élève possède notamment un certificat médical informant qu'il ne peut aller dans l'eau en raison d'une allergie au chlore. Alice pense que le motif n'est pas valable et que l'élève concerné refuse de se mettre en maillot de bain en raison de son surpoids. Au début de cette leçon, quatre élèves sont inaptes, (dont celui ayant apporté un certificat médical). Trois autres filles se disent indisposées. Au début de la leçon, l'enseignante utilise à bon escient les élèves inaptes en leur donnant divers rôles organisationnels, ce qui représente un premier indicateur de développement potentiel par l'effcience : *j'ai posté là les quatre élèves inaptes. J'essaie de les utiliser pour les occuper. Ils m'amènent les planches, ils rangent les planches. Parce que c'est vrai que pour moi, ça fait*

que je les vois, mais ils sont quand même occupés, parce que c'est vrai que s'ils sont assis, ça m'embête, parce qu'ils discutent. Ils ne regardent même pas la leçon (TP12, ACS, 20170508). Au fur et à mesure du déroulement du cours, Alice remarque sa difficulté à gérer l'ensemble de la classe et les élèves inaptes parallèlement, ce qui a pour effet de lui procurer des conflits intrapsychiques : *je me rends compte que je suis hyper prise par la leçon, puis je les oublie un peu. Là, j'ai pensé à leur dire de venir contrôler, mais après, je les ai oubliés parce que j'étais trop focalisée sur ma leçon et au fait, j'ai de la peine à gérer la piscine et en même temps m'occuper d'élèves (montre derrière son dos) qui ne font rien, au fait* (TP12, ACS, 20170508). Après vingt minutes de leçon, une cinquième élève sort de l'eau, même si elle ne possède pas de certificat médical : *elle a cette maladie dont j'ai oublié le nom. Elle, c'est souvent comme ça. Elle est toujours venue dans l'eau, mais elle a souvent, c'est comme le garçon qui est hémophile, elle a souvent de la fatigue. Mais ça, je suis avertie, il y a tout un suivi médical, mais je ne sais plus comment s'appelle sa maladie. C'est vrai que, dans un cas comme ça, même si elle n'a pas, sur le moment, une excuse, je ne peux pas lui dire de rester dans l'eau, parce que j'ai trop peur, je ne sais pas exactement ce que ça peut être* (TP18, ACS, 20170508). Cette réalité est source d'angoisse pour Alice qui ne se permet pas de négocier avec cette élève. Immédiatement après, un sixième élève sort de l'eau. Elle ne comprend pas ce qui se passe, mais lui, *il a beaucoup de problèmes... Il a eu un accident, parce qu'il s'est fait shooter par une voiture quand je l'avais en 7^{ème} année, il s'est cassé toute la jambe, il avait la jambe en mille morceaux, et je ne sais pas, je lui ai posé la question, s'il avait encore des plaques ou quelque chose qui lui faisait mal* (TP22, ACS, 20170508). Elle profite d'utiliser l'élève au certificat médical, afin d'éviter de laisser seul l'élève qui est subitement sorti de l'eau, ce qui indique un développement potentiel par l'efficacité. Elle sait qu'elle ne peut pas quitter l'ensemble des élèves, dans l'eau, même pour s'occuper d'un élève blessé : *donc là, je demande à cet élève, le garçon avec certificat médical, d'aller voir comment il va, car je n'avais pas envie de le laisser tout seul, si vraiment il n'allait pas bien. Vu que moi je ne peux pas aller, parce que je ne peux pas laisser mes élèves. Etant donné que, qu'il est au bord du bassin, ben voilà, je l'ai utilisé* (TP24, ACS, 20170508). Alice continue son cours tout en gérant à distance l'élève blessé, qui pleure. Une quinzaine de minutes avant la fin de la leçon, l'élève hémophile sort également de l'eau. Ainsi, le nombre d'élèves inaptes correspond, à ce moment de la leçon, au tiers de la classe. La double gestion préoccupe une nouvelle fois l'enseignante, ce qui suscite des émotions chez elle : *ce qui m'énerve, c'est que du coup, j'essaie de me focaliser sur ma leçon, parce que c'est finalement ça que j'aimerais faire, je dois gérer plein de petites choses et ce n'est même pas les mêmes choses* (TP36, ACS, 20170508). Des conflits intrapsychiques

émergent aussi du fait qu'Alice voudrait bien s'occuper des élèves inaptes, mais avec l'omniprésence du danger de l'eau, elle préfère porter toute son attention sur les élèves engagés dans son cours, ce qui engendre de la frustration : *donc, c'est un peu, c'est un peu frustrant, car j'aimerais bien pouvoir me concentrer sur les élèves et aussi ça me fait un peu peur, parce que la piscine, moi j'ai toujours envie d'avoir l'œil sur l'eau, parce que ça me stresse un peu, donc, si à chaque fois, j'ai quelqu'un qui me parle, qui me dit, Madame, j'ai ci, ça et que je dois m'occuper d'eux, j'ai l'impression de ne pas être assez attentive au niveau sécuritaire, ça me fait peur, c'est pour ça que j'ai aussi tendance à délaissier les élèves qui sont assis, parce que finalement, ils ne risquent pas grand-chose* (TP38, ACS, 20170508). Alice généralise une manière de faire en laissant assis les élèves inaptes afin d'être entièrement disponible pour gérer l'ensemble de la classe : *ils sont assis, donc je préfère regarder et m'occuper de ceux qui sont dans l'eau* (TP38, ACS, 20170508). Grâce à l'entretien d'ACS, l'enseignante se crée un nouveau but en envisageant de demander aux élèves de prendre du travail, des devoirs, afin qu'ils s'occupent et qu'elle ne soit plus contrainte de les occuper : *donc, les occuper en leur demandant s'ils ont la capacité de prendre du travail ou un livre* (TP40, ACS, 20170508). Le deuxième but consiste à donner des tâches simples d'organisation aux élèves inaptes : *par contre, c'est vrai que, chaque fois, je me dis, si les élèves ne font rien, je les prends dès qu'il y a des planches à amener ou à ranger, ils peuvent faire ça, ramasser le matériel, ranger le matériel, ouais, ouais* (TP42, ACS, 20170508). Des tensions entre les instances de l'activité sont perceptibles, car Alice n'adhère pas au règlement de l'établissement scolaire qui autorise 50% de non-participation à la natation. Pour apprendre à nager correctement, elle estime ce nombre comme étant largement insuffisant : *mais c'est dans le règlement de l'établissement. Ils ont droit de lopper trois fois la natation sur six (...) Trois fois sur six, je trouve que c'est excessif, car finalement trois fois sur six, tu ne fais rien ! Pour apprendre à nager, c'est difficile* (TP48, ACS, 20170508). Pour conclure cette étape, l'orientation de l'activité est tantôt centrifuge (que faire des élèves inaptes), tantôt centripète : *ma leçon qui me prend beaucoup de temps parce que, au niveau sécurité, c'est stressant et après il y a encore tous ces élèves inaptes qui viennent tous vers moi avec des demandes individuelles. Donc c'est vraiment ma gestion, plus que pour eux* (TP52, ACS, 20170508). Ainsi, la double gestion, représentée ici par le groupe classe dans un milieu hostile d'une part, et les élèves inaptes d'autre part, constitue une préoccupation essentielle dans l'activité de Alice.

Etape 7 : « Je n'ai pas envie de faire avec lui »

La dernière étape du chantier concernant l'engagement des élèves a lieu au mois de mai et concerne le refus d'une élève à participer à un duel en lutte avec un camarade, sans raison apparente : *et, à un moment donné, j'ai une élève qui s'est retrouvée sans personne, il y avait juste un garçon qui était seul. Elle avait fait avec d'autres garçons avant, mais là, elle est arrivée devant lui, puis j'ai lancé le petit combat, défi, comme d'habitude. Elle s'est assise et puis, non d'abord elle est debout et elle a les bras croisés (croise les bras en s'appuyant au dossier de la chaise) comme ça, tu verras et puis elle ne fait rien. Je suis allée vers eux et je leur ai dit, mais pourquoi vous ne faites pas ? Puis, elle a dit, je n'ai pas envie de faire. Puis après, je lui ai dit, mais ce n'est pas une question d'envie ! C'est... vous faites, quoi ! Mais, rien à faire, elle n'a pas voulu, elle a répété, je n'ai pas envie, puis après, je n'ai pas envie de faire avec lui (TP2, ACS, 20170522).* Au terme de la leçon, Alice enquête, sans pour autant aboutir à ses fins : *elle m'a dit, c'est parce que je ne l'aime pas. Et puis voilà, on a discuté, je lui ai demandé pourquoi elle ne l'aimait pas, s'il y avait des raisons, s'il l'avait embêtée une fois, s'il lui avait fait une fois quelque chose qui faisait que, mais elle a dit, non il n'a jamais rien fait ! C'était juste qu'elle ne l'aimait pas, voilà elle ne l'aimait pas (secoue la tête de gauche à droite) (TP2, ACS, 20170522).* L'enseignante demande à l'élève concernée de se mettre à la place du garçon rejeté : *mais tu imagines comment lui se sent par rapport à ça ? C'est comme si maintenant je te mettais avec quelqu'un qui te rejetait complètement, qui disait, ah non moi je ne veux pas faire avec toi. Ça fait un peu mal au cœur quand même (TP2, ACS, 20170522).* C'est la première fois qu'Alice doit faire face à un tel incident de ce type : *ça m'a énervée, j'étais en colère et puis finalement, je suis déçue et triste, parce que c'est, je trouve, je trouve ça tellement méchant en fait que, c'est gratuit, en fait, et elle ne se rend même pas compte de ce que ça provoque chez l'autre personne. Ouais, déçue et puis surtout déçue, parce que en fait, ça ne s'est jamais passé (TP4, ACS, 20170522).* En visionnant son activité et celle des élèves, elle remarque que le garçon n'est pas à l'aise lors de cette situation de refus par sa camarade de classe : *je pense qu'il se sent un peu gêné, c'est pour ça qu'il se les tortille. Moi je leur dis de faire... Et puis après il m'a dit, moi je n'ai pas de problème à faire avec elle. Bon, il est assez gêné comme personne, il n'est pas très... Tu vois, j'insiste, j'essaie... (TP14, ACS, 20170522).* Alice insiste, sur le moment, pour que ce binôme fasse le duel demandé, mais elle ne peut pas octroyer plus de temps spécifiquement à ces deux élèves, car elle veut superviser le reste de la classe : *je ne peux pas m'occuper que des deux, donc je regarde de nouveau le reste de la classe (TP14, ACS, 20170522).* En se visionnant, elle éprouve des conflits

intrapyschiques, tout en indiquant un développement potentiel par l'effcience. En effet, elle se rend compte qu'elle aurait peut-être dû changer le binôme, mais, en même temps, elle ne souhaite pas donner raison à la fille : *ouais, j'aurais dû les changer, mais ça m'énervait de les changer. Je ne trouvais pas juste. J'avais l'impression que si je les changeais, je lui donnais raison à elle, bon c'est peut-être bête* (TP20, ACS, 20170522). Toujours grâce au visionnement, l'enseignante remarque la mise à l'écart physique de la fille, qu'elle n'avait pas observée durant la leçon : *ce qui est incroyable sur la vidéo, c'est cette mise à l'écart physique, elle n'est même pas sur le tapis, elle est complètement à l'écart* (TP22, ACS, 20170522). Les conflits intrapsychiques se poursuivent durant l'entretien d'ACS, Alice hésitant entre *ne pas lâcher cette fille* qui ne veut pas participer avec son camarade, tout en continuant à animer l'ensemble de la classe : *ça m'embête beaucoup, parce que d'un côté ça m'embête de lâcher ce cas-là, parce que voilà, j'ai de la peine à supporter ce genre d'attitudes, car je trouve que ça n'est pas juste et puis du coup, ça m'embête de lâcher ça, mais en même temps, je ne peux pas rester que sur elle (...) c'est pour que je n'aie pas, sur le moment, la double contrainte de gérer ça et tout le reste de la classe. Mais, ce qui m'embête là-dedans, c'est que j'ai l'impression qu'en faisant ça, je lui donne raison* (TP24, ACS, 20170522). Finalement, en orientant son attention sur l'ensemble de la classe, elle a l'impression de donner raison à cette fille. De plus, elle craint que cette situation n'en favorise d'autres similaires.

Ultérieurement, elle partage cette situation avec l'enseignante de classe, ce qui indique un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu. La maîtresse principale dit que, *la fille en question, c'est une fille qui fait souvent des histoires, qui est très, voilà, un peu, elle a aussi souvent des problèmes avec d'autres dans la classe. Donc c'est un peu les cas. Elle m'a dit que, c'était comme ça en classe aussi, sauf que c'est moins flagrant, car ils ont moins besoin de travailler ensemble* (TP28, ACS, 20170522). Or, comme Alice l'évoque en amont, ce genre de situation la met en colère, car *pour moi dans ma mission de prof c'est de faire que les élèves vivent ensemble, s'acceptent* (TP34, ACS, 20170522). Ce motif semble mis à mal. En 9^{ème} année, elle remarque que les élèves *ne veulent pas se mélanger non plus. Mais, c'est juste que peut-être avec eux, j'aurais dû insister, parce qu'ils sont assez à toujours dire, ah non moi je ne veux pas faire avec un tel, je ne veux pas faire avec un tel et moi c'est quelque chose qui me dérange beaucoup* (TP34, ACS, 20170522). Nous comprenons grâce à l'extrait suivant et au développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu, le changement d'orientation dans l'activité de l'enseignante, qui fait référence à une situation passée : *c'est blessant pour la personne. Moi, je n'ai pas eu ça quand j'étais jeune, mais j'ai eu pleins de copines qui, en*

sport, à chaque fois, on les tirait en dernier ou alors on disait, ah non, je n'ai pas envie de jouer avec toi. Et, je sais que ça blesse énormément et je n'ai pas envie que mes élèves ressentent ça. Je crois qu'il y a déjà assez de choses qui font que des fois ils sont malheureux actuellement que j'aimerais éviter ça dans mon cours, tu vois, mais malheureusement, ce n'est pas évident (rigole) (TP36, ACS, 20170522). Alice ne souhaite pas que ses élèves vivent les mêmes situations blessantes vécues par ses amies, lorsqu'elle-même était élève. Elle évoque la problématique de la mixité, qui se trouve peu favorisée durant les cours d'EPS en raison du manque de temps et notamment des évaluations cantonales. Ainsi, l'enseignante se crée un nouveau but avec sa prochaine classe de 7^{ème} année, car elle pense que les fondements de la mixité doivent se faire en amont de l'école secondaire : *en tout cas, là, j'ai de nouveau une classe de 7^{ème} (9-10 ans). Et je pense que je vais clairement insister là-dessus je pense les premières semaines et toujours revenir un petit peu là-dessus* (TP38, ACS, 20170522). Un développement potentiel par l'efficiency se dessine également, puisqu'Alice décide de repenser la formation des équipes pour favoriser la collaboration des élèves : *repenser un petit peu comment on tire les équipes et à faire justement des jeux où ils doivent arriver à un but commun en collaborant* (TP40, ACS, 20170522). Et, *et puis ça, ça m'intéresserait d'essayer autrement pour voir si avec les 7èmes ça pourrait fonctionner. Peut-être que... Tu vois, je me rends compte qu'on fait des jeux, on fait du foot, on fait du basket comme on le fait en dehors, mais c'est dommage que l'on n'insiste pas plus sur la collaboration, parce que d'avoir une classe assez soudée, c'est quand même chouette, en tout cas pour le sport ! Je pense que ça peut être bénéfique pour la classe, si en sport, on agit sur l'entente entre les élèves, oui* (TP40, ACS, 20170522). Les tensions entre les différentes instances du métier font se côtoyer l'instance personnelle par le « je » et les instances interpersonnelle, voire transpersonnelle par le « on » collectif qui fait ainsi référence à une mission commune de l'EPS au sujet de la collaboration entre les élèves. Un développement potentiel biphasé, oscillant entre sens et efficiency naît à ce stade de l'entretien d'ACS où l'essentiel réside dans l'apprentissage de la collaboration, qui servirait de base pour toutes les activités : *ben, c'est leur apprendre cette collaboration et ensuite leur apprendre des habiletés motrices. Oui parce que sans cette première chose on ne peut pas leur apprendre un jeu. Parce que souvent au basket ou au foot, les garçons ne font jamais de passes aux filles, ça arrive souvent. Si au moins ils s'entendent déjà bien, qu'ils savent collaborer, peut-être que ce problème diminue un tout petit peu. Ou alors faire des formes de jeux où il n'y a pas ce côté compétitif, même s'il existera toujours, et il faut, mais j'y ai réfléchi ces temps parce que ça me dérange (rigole) et là c'était vraiment une grosse forme de rejet ! Que je trouve vraiment désagréable* (TP42, ACS, 20170522). L'orientation de

l'activité de Alice change à la fin de l'extrait, pour devenir centripète. Ainsi, elle met en mots ce qu'elle ressent vis-à-vis de cet élève rejeté. Un nouveau but surgit lors de l'entretien. Il consiste à informer les parents de l'attitude de rejet qu'a eue la fille envers son camarade. De plus, elle souhaiterait faire vivre à cette fille une situation de rejet, afin qu'elle puisse ressentir ce qu'elle a fait vivre à son camarade. Ce développement potentiel par l'efficiencia est illustré dans l'extrait suivant : *j'avais pensé, si une fois, elle se retrouvait dans la situation de l'exclue, de la lui faire vivre de manière indirecte, mais je me suis demandé comment faire, car je ne peux pas demander à un élève de faire ça... Tu vois, il faudrait faire jouer un rôle à un élève en lui demandant d'avoir cette réaction de rejet. Mais, je ne sais pas si je peux faire ça ? Pour lui faire comprendre ce que ça fait. J'ai longtemps hésité à faire ça... (sourit). Je me suis dit, tiens je pourrais faire ça pour qu'elle soit confrontée à ça* (TP54, ACS, 20170522). Cette opération potentielle fait toutefois émaner chez Alice des conflits intrapsychiques, car elle hésite à faire intervenir une tierce personne dans cette situation : *car pour qu'elle comprenne, elle doit peut-être le vivre, car elle ne s'est jamais trouvée dans la situation de l'exclue ! Cette fille est assez populaire dans cette classe, donc je me dis, d'un côté, ça pourrait lui faire du bien. D'un autre côté, aussi je me dis que c'est entre elle et moi, j'avais un peu peur d'intégrer quelqu'un d'autre et d'en parler dans la classe* (TP56, ACS, 20170522). Un autre développement potentiel par l'efficiencia, plus accessible, consiste à favoriser l'acceptation de chaque partenaire lors des consignes de mise en activité : *j'insisterais dans mes consignes sur l'acceptation de tous les partenaires qui se présentent* (TP58, ACS, 20170522). Cette dernière étape du chantier concernant l'engagement des élèves se conclut en mettant en évidence un motif prioritaire chez l'enseignante : que les élèves s'entendent bien et collaborent entre eux. De plus, nous pouvons constater la récurrence du souci de la double gestion par Alice, qu'il s'agisse d'une élève allophone étant complètement à contre-courant du jeu, de deux élèves refusant de pratiquer l'évaluation du 3000 mètres, des élèves inaptes en natation ou encore du refus d'une élève de participer à un duel en lutte avec un camarade. Dans chaque situation ci-dessus, la contrainte provient du fait qu'elle doit simultanément résoudre la situation problématique, tout en continuant à superviser l'ensemble de classe.

9.2.4 Le chantier 4 d'Alice : « J'ai un élève qui me pose problème dans cette classe »

Parallèlement à la volonté de rendre ses élèves engagés, tant individuellement que collectivement, Alice souhaite, durant toute l'année scolaire, parvenir à imposer ses règles à un élève qui les transgresse régulièrement. Ce motif est longitudinal et au fur et à mesure de l'année scolaire, diverses opérations sont mises en place pour favoriser la prise en compte de cet élève

qui, d'après elle, « sort du cadre ». Ce chantier prend comme point de départ l'entretien d'ACS du mois de décembre. Il se poursuivra dans l'entretien d'ACC du mois de janvier, pour se terminer lors de l'entretien d'ACS du mois de février.

L'enseignante met en évidence que l'élève avec qui elle éprouve des difficultés (Tiago) pose des problèmes à tous les enseignants. Elle dit : *j'ai un élève qui me pose problème dans cette classe. Bon, il est problématique chez tout le monde et ben, au fait, j'en peux plus ! Chaque fois que je parle, il parle par-dessus, chaque fois il dit madame, madame, madame, madame, madame, madame (TP8, 20161221)*. Elle ne sait pas comment poser un cadre avec Tiago : *ça commence à m'exaspérer, j'arrive plus à le... (rigole)... Bon, c'est pas que je ne le supporte pas, car il n'est pas méchant, mais c'est que... Il a tout le temps... Il est aussi très agressif avec ses camarades. C'est aussi un problème qu'il a en classe. Oui, je trouve que c'est celui qui déstabilise passablement. Et, au fait, je ne sais pas comment faire pour le cadrer ou faire autrement. A part si on fait du jeu. Mais non, au fait, même au basket, là, il est très agressif. Souvent, il n'écoute même pas quand je parle (TP8, 20161221)*. Cet élève est nouveau dans la classe, il redouble, c'est un élève qui a beaucoup de problèmes. *Et puis, ben ça va... Mais il est très demandeur et avec la classe, je trouve que ça ne va pas du tout. Je trouve que ça a cassé un petit peu, ce qui avait été mis en place. Et là, c'est vrai que ça me décourage un petit peu en fait (rire) (TP16, 20161221)*. La chercheuse questionne l'enseignante afin de comprendre ce qui l'affecte de manière intense jusqu'à provoquer chez elle du découragement : *alors, c'est plutôt un cumul, car dans mon cours, il n'a pas encore fait de choses vraiment graves qui méritaient une sanction. Après, c'est plutôt des petites choses. C'est tout d'un coup dans le jeu, il est, il est, il est... Au fait, c'est un élève, qui d'un côté, a besoin de beaucoup d'attention, il est tout le temps en train de dire, madame, madame, madame, madame si, madame, si et de l'autre côté, il a un caractère désagréable avec ses camarades et si ça ne se passe pas comme lui il veut, mais ça peut être compliqué, il peut vraiment s'énerver (TP30, ACS, 20161221)*. En plus du fait que cet élève a besoin de beaucoup d'attention, c'est le caractère répétitif de ces transgressions qui semble avoir un impact émotionnel négatif sur l'activité d'Alice. Elle dit l'avoir déjà sanctionné pour ses transgressions de règles, mais n'avoir aucune emprise sur lui, car de nombreuses remarques sont déjà inscrites dans son agenda : *son carnet, il est rempli (fait le signe de page écrite avec les mains et sourit)*. *C'est un élève sur lequel je n'ai pas d'emprise. Au niveau de la sanction, ça ne lui fait plus rien. Ça le fait presque rire. Il lit et puis il rigole (hausse les épaules), tu vois (TP64, ACS, 20161221)*.

Se voyant en activité et observant l'ensemble des élèves, elle revient une nouvelle fois sur sa préoccupation qui consiste en même temps à organiser l'ensemble de la classe, tout en veillant sur un élève particulier : *c'est vrai que c'est une attention qu'il faut avoir en permanence et même, d'ailleurs, quand tu l'as dans le champ de vision (rire), c'est un peu pareil finalement. Là, je le remets à l'ordre, une fois. Bon la première fois, je leur demande à trois d'écouter, car ils sont un peu... un peu passifs, étant donné que la danse c'est pas tellement leur truc. Ils s'en fichent un peu. Après, je l'ai sous les yeux, ça ne change pas grand chose. Je pense qu'il a un côté « besoin de bouger » qui fait que pour lui la mise en route est un petit peu trop longue. Il a besoin de se dépenser (TP34, ACS, 20161221). Alice est traversée de conflits intrapsychiques, notamment ici entre devoir dispenser une ou deux consignes avant de mettre les élèves en activité et devoir mettre Tiago rapidement en mouvement : *après, c'est vrai que, si je mets un jeu direct, oui, ben là c'est clair, oui. Après même quand je dois leur dire quelque chose au début, c'est tout de suite celui qui parle, qui fait des commentaires, donc en fait non. Et, en même temps, je peux pas tellement lancer autrement l'activité qu'en donnant deux ou trois consignes (montre l'écran de la main). Avec l'autre groupe ça a été, ils se sont de suite mis en activité, mais avec eux, j'ai dû préciser (TP34, ACS, 20161221). L'enseignante met, cependant, en avant sa relation avec Tiago qu'elle trouve relativement respectueux (TP38, ACS, 20161221) envers elle, avec qui elle a un bon contact (TP38, ACS, 20161221) et qui vient lui dire bonjour (TP38, ACS, 20161221). Il s'agit d'un élève qui a déjà eu un parcours scolaire perturbé et de nombreux conflits avec les différents adultes mais qui développe une bonne relation avec son enseignante d'EPS : *c'est un garçon qui, depuis trois ans, pose problème dans le collège. C'est un gros cas. Ils ont hésité de le mettre en DES cette année, mais ils ont essayé de lui donner une chance en le faisant redoubler. Il a mis le feu au stade, sur les tapis synthétiques de saut en hauteur, tu sais. C'est donc un élève qui est problématique. Par rapport à ça, je trouve qu'avec moi, il ne fait pas encore de grosses choses. Mais en discutant avec les autres collègues de la classe, c'est problématique (TP44, ACS, 20161221). Or, d'après Alice, le collectif de travail a démissionné face à Tiago : *je sais que pleins d'enseignants démissionnent, ne lui disent même plus rien. Parce que comme je te disais, je connais très bien une maman d'un des élèves. Elle m'a dit qu'il a traité la prof d'allemand de gros éléphant et elle n'a pas réagi quoi, parce qu'elle n'en peut plus (hausse les épaules). Elle démissionne complètement, parce que c'est... Et puis aussi après ce côté, il vient tout le temps au bureau madame, madame, madame, enfin tu vois, il a un côté très demandeur (montre des mains), tout le temps, tout le temps, tu vois, madame on peut prendre ce ballon, madame, madame, madame, tu vois si... d'un côté je trouve qu'il a presque beaucoup besoin d'attention et d'un autre côté****

il a un caractère très petit chef, un petit peu à emmerder le monde, ce côté-là. Il a un petit peu ces deux côtés-là et c'est difficile à le cerner. Et je sais qu'avec les autres profs c'est... disons quand il ne peut pas se dépenser, c'est problématique (TP74, ACS, 20161221).

Pour Alice, le comportement de cet élève est donc plutôt positif, hormis lors d'un incident qu'elle nous relate dans cet extrait : *quand je le croise dans la rue, dans les couloirs, il est tout content, il me dit bonjour. Au début des leçons, des fois en attendant, quand ils arrivent, je joue avec eux, je fais des tirs au basket, des éliminatoires et puis là, il est tout content, il met un panier et il dit celui-là, il est pour vous madame (sourit). Il est hyper respectueux, il ne m'a jamais... Je n'ai jamais dû... Et la seule fois où il m'a tenu tête, c'était pour une règle d'arbitrage où clairement, il avait fait une faute et puis moi, je n'ai pas laissé passer (hausse les épaules), tu vois. J'ai sifflé, j'ai donné la balle à l'adversaire. Là, il n'était pas content. Parce que du coup, il perdait. Sur le moment ça a été tu vois, ... assez violent, il a répondu assez... Puis, je l'ai repris à la fin. Tu m'expliques calmement. Tu vois, il ne te regarde jamais dans les yeux, donc maintenant je lui demande toujours de me regarder dans les yeux (TP94, ACS, 20161221).* Suite à cet épisode, les propos de l'enseignante semblent indiquer un développement potentiel par l'effcience en demandant à Tiago de la regarder dans les yeux. Le lendemain, ils dialoguent autour de cet incident, qui se termine correctement pour les deux parties : *je lui dis, je suis en train de te parler alors là, tu me regardes dans les yeux. Puis, là, on discute. Maintenant, tu m'expliques pourquoi tu es en colère. Puis, il a expliqué, mais je lui ai dit, tu expliques d'une manière calme. Puis, il s'est calmé. Puis, je lui ai dit tu vois ça peut arriver. Mais pour moi, là, clairement, il y avait faute, mais après, je ne dis pas que je ne peux pas faire de faute d'arbitrage. Puis il est parti, il m'a serré la main et le jour d'après, c'était comme d'hab (TP96, ACS, 20161221).*

Une nouvelle fois les conflits intrapsychiques provenant des dilemmes entre une mise en activité rapide et la passation des consignes sont évoqués par Alice, qui utilise l'expression « se rendre compte », une nouvelle fois : *je me rends compte qu'il faut qu'il soit toujours en mouvement. En même temps c'est pas possible, il y a bien deux secondes où il doit y avoir des consignes non ? (rigole). Mais, c'est clairement qu'il faut tout le temps qu'il bouge (TP74, ACS, 20161221).* Voyant Tiago à l'écran en action, qui vient notamment d'effectuer un salto arrière depuis le banc, l'enseignante prend conscience qu'elle pourrait lui donner des rôles puisqu'il semble très à l'aise. Ce développement potentiel par l'effcience est exprimé de la manière suivante : *c'est un bon sportif, je dois peut-être plus l'utiliser, pour coacher les autres, vu qu'il a de la facilité dans tous les sports, il se débrouille bien, donc peut-être plus l'utiliser*

pour ça et aussi peut-être rendre les choses plus difficiles pour lui. Peut-être que, si c'est trop simple, il s'ennuie (TP78, ACS, 20161221). Ainsi, il faudrait, non seulement plus l'utiliser, mais aussi lui proposer des activités plus complexes afin qu'il ne s'ennuie pas. Alice généralise d'ailleurs, depuis peu, une manière de faire avec Tiago en le responsabilisant dans son cycle de basket, ce qui paraît avoir une issue positive : *plus le responsabiliser, plus lui donner d'impact dans la période. C'est d'ailleurs ce que j'ai fait pendant le basket. Je lui ai dit, voilà, moi je dois aller vers ce terrain, donc toi tu t'occupes de celui-là, d'aider et là ça s'était très bien passé* (TP80, ACS, 20161221). Mais un aspect qui, pour l'enseignante, est problématique avec cet élève, c'est que, d'après elle, il paraît parfois manquer de respect à ses camarades : *une fois, il a dû faire un échauffement, ils étaient quatre et ça s'était aussi très bien passé. Mais, quand même, après, il prend un peu le ton de celui qui donne des ordres et ça, les autres, ils n'aiment pas* (sourit). *Quand il a fait l'échauffement, ça, je le lui ai dit, tu peux pas, tu peux pas, tu vois tes copains, tu peux pas, même si tu donnes l'échauffement, vous êtes au même niveau, tu vois* (sourit). *Evidemment, c'est toi qui donnes l'échauffement, donc ils doivent respecter, ça c'est sûr, mais tu ne peux pas les attaquer comme tu fais* (sourit) (TP82, ACS, 20161221). Donc, valoriser Tiago et lui donner d'autres rôles pourraient avoir des conséquences négatives sur les relations avec ses pairs, qui, déjà, ne donnent pas satisfaction. Cette réflexion engendre des conflits intrapsychiques : *après, le problème, c'est qu'avec les autres, avec le reste de la classe, ça ne se passe pas très bien. Donc si je valorise trop, ça peut être négatif pour moi par rapport aux autres* (signe de la main vers soi), *tu vois. Donc, c'est un difficile aussi* (TP86, ACS, 20161221). En EPS, discipline dans laquelle Tiago peut dépenser tout son surplus d'énergie, les relations agressives avec ses pairs sont cependant moins prégnantes : *moi je trouve que, dans mes cours, ça se remarque moins, je dirais surtout le côté où il est détestable avec les autres, ça se remarque moins, je trouve* (TP74, ACS, 20161221).

Dans la séquence de création de danse observée à l'écran, en observant Tiago qui fait des rondades (donc qui dévie encore des tâches demandées par l'enseignante), elle envisage de demander à l'élève experte en danse de la classe de laisser un peu de place à ses camarades afin que ceux-ci s'impliquent davantage dans la création de la chorégraphie : *je crois que, je lui dirais de laisser un peu de place aux autres, que tous puissent créer un moment de la choré, que ça ne soit pas tout le temps elle qui soit... Car la majorité du temps, c'est elle qui a donné le ton et ça a laissé peu de place aux autres* (TP50, ACS, 20161221). Pour favoriser l'implication de tous en général et de Tiago en particulier, l'enseignante se propose également de réduire la taille des groupes : *que chacun soit impliqué oui et aussi faire des groupes plus*

petits, car s'ils avaient été que quatre, ils auraient peut-être eu moins de chance de se défiler finalement (TP54, ACS, 20161221). Ces multiples perspectives alternatives indiquent un développement potentiel par l'efficacité.

Dans l'entretien d'ACC du mois de janvier, aux côtés d'une collègue également EN en EPS, (Camille), Alice évoque sa manière de faire généralisée, mentionnant que malgré le fait qu'il bouge beaucoup, les remises à l'ordre envers cet élève semblent efficaces sur le moment : *il est toujours en train de bouger, de faire autre chose, de ne pas écouter, de faire le pitre, le clown ! Mais, quand je le remets à l'ordre, il arrête quand même* (TP7, ACC, 20170116). Elle éprouve le besoin de se justifier face aux remarques de Camille, notamment lorsque cette dernière lui dit, *ce qui m'impressionne, c'est que tu es hyper calme et hyper zen, par rapport à tout ça, parce que des fois, ça m'arrive et je m'emporte dans ces situations* (TP18, ACC, 20170116). Alice rétorque : *oui, mais je le reprends quand même quand je le vois, non ? Je dis Tiago ! Oui, ou aussi, je le regarde et il arrête* (TP19, ACC, 20170116). Elle regrette de ne pas avoir vu pendant le cours le salto arrière de Tiago, car c'est « dangereux » (TP23, ACC, 20170116). A propos de la sécurité, elle rapporte à Camille un incident, survenu lors du jeu cache-cache, avec l'élève, *qui était monté sur les espaliers et il avait marché là, sur le panier de basket et il était caché derrière le panier de basket* (TP25, ACC, 20170116). Les tensions entre les différentes instances de l'activité apparaissent chez l'enseignante, tout comme des conflits intrapsychiques : *tu vois, à aucun moment, je n'ai imaginé qu'un élève pourrait faire ça, je ne pouvais pas me douter. Je n'ai rien dit dans mes consignes pour éviter de se cacher en haut du panier de basket. Est-ce que vous, vous avez déjà eu un élève qui a fait ça ?* (regarde la chercheuse et la collègue) (TP27, ACC, 20170116). On note qu'Alice interroge Camille et la chercheuse en même temps qu'elle questionne le genre professionnel en transformant sa problématique en règle de métier à travers l'entretien d'ACC. Elle dit partager également cet incident avec ses collègues, ce qui nous indique un développement potentiel à l'intersection de différents milieux, *car j'ai des collègues qui m'ont dit ben il est vraiment con, mais moi je trouve que c'est entre guillemets intelligent, car dans le but de se cacher, ben c'est une bonne cachette* (TP29, ACC, 20170116). A travers l'entretien d'ACC, elle réalise que ses moyens de pression sur Tiago sont limités : *bon de toute façon, l'heure d'arrêts, je la lui mets. Bon, sa prof de classe m'a dit qu'il n'allait plus aux heures d'arrêts, donc effectivement je n'ai plus tellement d'emprise, sauf que en fait, vraiment, ben il est mis de côté pour le camp de ski, car il fait des choses qui sont quand même trop dangereuses* (TP29, ACC, 20170116). La seule solution paraît être celle qui consiste à priver l'élève de camp de ski, d'une activité que

l'enseignante est censée lui enseigner, le ski. L'extrait choisi au départ pour l'entretien d'ACC paraît ici secondaire, car ce qui la préoccupe réellement, c'est la dangerosité des actes de Tiago, qui est allé se cacher sur le panier de basket, à plusieurs mètres du sol : *à la limite qu'il fasse ces rondades, là, ces pièces droites, qu'il n'écoute pas, c'est casse-pieds, mais là, vraiment moi (silence), ça me stresse au niveau de la sécurité (sourit). Du coup, maintenant à chaque fois, je me dis mais qu'est-ce qu'il peut me faire ?* (TP29, ACC, 20170116). La transgression acceptable pour Alice est celle de faire des rondades, de ne pas écouter. Tiago interpelle l'enseignante dans sa dimension personnelle du métier en interrogeant ses limites. L'enseignante indique toutefois un développement potentiel par l'effcience en disant devoir toujours regarder cet élève et ne plus aller elle-même chercher quelque chose dans le garage : *alors, non, je prépare tout ou alors, je le fais, soit lui aller chercher quelque chose ou alors quand tout le monde range, je regarde que lui aussi range avec ! Je l'ai toujours sous les yeux* (TP31, ACC, 20170116). Parallèlement à ce développement potentiel par l'effcience, un développement potentiel par le sens semble se dessiner : *je me suis beaucoup remise en question par rapport à l'aspect sécurité. Depuis le salto arrière et là aussi depuis qu'il est monté en haut du panier de basket, je me rends vraiment compte des dangers. Je les connaissais déjà, je me rendais bien compte qu'en sport il y a beaucoup de choses qui peuvent arriver, mais là, ça m'a mis un froid et une hyper remise en question par rapport à la sécurité, quoi. Maintenant, j'ai monstre peur ! Je suis tout le temps (silence)... Même avec les autres classes. J'ai peur... (rires)* (TP35, ACC, 20170116). Dans cet extrait, Alice « réalise » les problèmes liés à la sécurité, car l'élève est une source d'inquiétude à ce niveau car il se met en danger, avec le risque possible que les autres élèves de la classe l'imitent. De plus, elle se sent comme mise en demeure de rendre des comptes aux parents et à l'institution. Dans l'entretien, son activité semble ici changer d'orientation en passant du centripète au centrifuge, notamment en acceptant de s'occuper de Tiago (qui a besoin d'attention) : *ouais, il a besoin d'attention ! Comme on disait une autre fois, il est hyper gentil avec moi, il parle bien, c'est toujours le premier dans la salle, il me raconte des trucs. Donc, il a une espèce de double facette. Mais c'est vrai que, finalement, il est respectueux, mais il a un besoin d'attention, ce qui est presque parfois insupportable !* (TP42, ACC, 20170116) ! Ce changement d'orientation de l'activité se poursuit dans les tours de parole suivants, avec un passage du centripète « je » au centrifuge « il », avec un déplacement du problème, puisque l'élève ne se rend apparemment pas compte de ses actes : *il ne se rend pas compte des conséquences que ça peut avoir et c'est vraiment ça qui me pose problème* (TP44, ACC, 20170116).

Elle revient à l'extrait vidéo initial, elle explique à Camille qu'elle associe des sanctions et, en contrepartie, des responsabilités : *je me dis qu'il est très bon en sport, qu'il a besoin de bouger et que de ce fait, s'il a une responsabilité, ça irait sûrement mieux* (TP62, ACC, 20170116). Son nouveau but consiste à contrôler cet élève par l'activité, afin qu'il soit plus actif et que ses besoins de se dépenser soient pris en considération : *donc, il faut vraiment le canaliser par l'activité ou des tâches de responsabilité. Puis, alors, vraiment, encore plus en le revoyant maintenant, je me dis qu'il a un peu ce côté hyperactif, pile électrique et qu'il faut vraiment qu'il puisse se dépenser et peut-être ça, c'est une activité pour lui pas idéale, pas assez dynamique* (TP62, ACC, 20170116). A propos de la sanction, de nouveaux conflits intrapsychiques apparaissent dans cet entretien : elle souhaiterait une sanction éducative mais ne sait pas comment s'y prendre. Les tensions entre le personnel et l'impersonnel sont perceptibles quand elle dit : *alors, en plus ce que je trouve difficile, c'est quand nous, on met une heure d'arrêts, maintenant, il faut qu'on donne des punitions qui soient des punitions pédagogiques* (rires). *Mais au fait, moi, je ne sais pas trop quoi lui donner. Parce que pendant une heure, je dois lui donner quelque chose qui lui prend son heure, mais en même temps, il a fait ça en éducation physique, alors qu'est-ce que je lui fais faire, je lui fais rédiger un texte sur les dangers de ce qu'il a fait, ou... je ne sais pas, une prise de conscience, tu vois quelque chose qui soit* (silence) *pédagogique et qui le fasse réfléchir par rapport à ce qu'il a fait ou je lui donne simplement des trucs à recopier. Là, j'avoue* (rires), *je ne sais pas, j'aimerais une sanction utile* (TP71, ACC, 20170116). Camille bouscule Alice en lui proposant d'envisager différemment le rapport de Tiago à la sécurité : *c'est peut-être pas qu'il n'a aucune notion du danger, c'est peut-être que pour lui, il n'y a pas de danger* (TP79, ACC, 20170116). Le danger est une notion subjective. Ce constat pousse Alice à modifier l'orientation de son activité du centripète au centrifuge : *donc il n'y aurait pas de danger pour lui, oui, oui, c'est vrai ça, je n'y avais pas pensé* (TP80, ACC, 20170116). L'enseignante réalise que l'élève ne comprend pas ce qu'elle attend de lui, car ça ne fait pas de sens pour lui, car il ne sait pas qu'il est en danger : *je n'y ai pas pensé, mais peut-être que lui ne comprend pas non plus la sanction en se disant, mais enfin il n'y a rien de dangereux, je n'allais pas tomber, je suis hyper à l'aise en grim pant. C'est vrai que je n'ai pas pensé à ça, je n'y avais pas pensé* (TP83, ACC, 20170116). Mentionnant qu'elle *n'y avait pas pensé* auparavant, elle déplace ses motifs. Ce développement par le sens se poursuit de manière centrifuge et conduit Alice à formuler de nouvelles opérations (développement potentiel par l'efficacité) : *lui n'a aucune idée que le plafond peut tomber n'importe quand* (rires), *tu vois lui n'a aucune idée. Mais, tu vois ce que je n'avais pas pensé, c'est que la limite et la perception du danger est totalement différente chez tout le monde. Elle*

est très personnelle suivant tes capacités. Et chez lui, elles sont énormes. C'est vrai que de discuter de ça avec lui est peut-être une bonne idée, je n'avais pas pensé à ça (TP85, ACC, 20170116). Alice augmente son rayon d'action, ses possibles et se propose de dialoguer avec l'élève sur le danger perçu et le danger réel, de lui donner des responsabilités, de le féliciter. Ce développement potentiel par l'effcience est visible dans l'extrait suivant : *en le louant, le félicitant, pas en l'attaquant. Donc, plus que l'heure d'arrêts, vous diriez une discussion avec lui ? Il faut que je me le garde dans la poche, non, vu que notre relation est bonne* (TP87, ACC, 20170116). Finalement, l'enseignante ramène ses pensées à l'impersonnel et généralise, à partir du cas de Tiago, une manière de faire qu'elle pourra reproduire : *le côté du danger, ça, je n'y avais pas pensé, vraiment et l'aspect qu'il faut que je garde une bonne relation avec lui, sans forcément le sanctionner comme je pensais le faire au début, c'est une bonne idée, ouais* (hoche la tête de haut en bas). *Donc, dans un premier temps, entrer par l'affect, que l'on garde une bonne relation et après ben, j'aimerais aussi qu'il comprenne, il y a un aspect éducation à la sécurité* (TP95, ACC, 20170116).

Tiago ne participera pas au camp de ski avec sa classe car, peu avant, il menace un camarade avec une barre de fer, ce qui nécessite l'intervention de la police et implique une suspension scolaire de deux semaines : *le vendredi, il est arrivé à la récré en menaçant un élève avec une barre en fer. Et donc ils ont dû faire appel à la police et tout et du coup, j'ai reçu un mail quand j'étais en camp la semaine d'après me disant qu'il était suspendu pendant deux semaines et puis en fait, ça j'étais déjà au courant qu'il ne viendrait sûrement pas en camp de ski, donc il a été suspendu deux semaines* (TP22, ACS, 20170228). Cette sanction, *ça lui a fait de la peine, mais après ça l'a fait complètement tourner* (TP22, ACS, 20170228). Alice exprime des émotions intenses au sujet de la situation de cet élève : *moi je suis un peu fâchée, parce que finalement, on n'en fait rien de ce gamin et puis tout ce qu'il souhaite à mon avis, c'est qu'on s'occupe de lui. Le mettre à l'extérieur de l'école, ben ça ne va pas l'aider* (hoche la tête) (TP34, ACS, 20170228). Là encore, en mettant en avant, le bien-être de l'élève, plutôt que le sien propre, on note que l'enseignante change l'orientation de son activité, en passant du centripète au centrifuge.

9.2.5 Le cas d’Alice : synthèse

Schématisation du processus

Dans le matériau langagier issu de ces neuf situations émotionnellement marquantes, plusieurs signes d’auto-affectation apparaissent (indiqués par des marques). Les préoccupations initiales ouvrent des chantiers qui évoluent sous l’effet d’autres situations d’auto-affectation, débouchant ainsi sur d’autres préoccupations. Dans le matériau langagier de cette enseignante, on relève une multitude de marques d’auto-affectation.

A la suite des préoccupations de début d’année et des situations d’auto-affectation, certains buts d’action et motifs sont présents durant toute l’année scolaire (comme celui relatif à l’engagement des élèves et celui relatif à l’ordre dans la classe), alors que d’autres évoluent (le motif en rapport avec le fait que les élèves ne s’insultent pas, évolue durant l’année scolaire en une recherche de collaboration entre élèves).

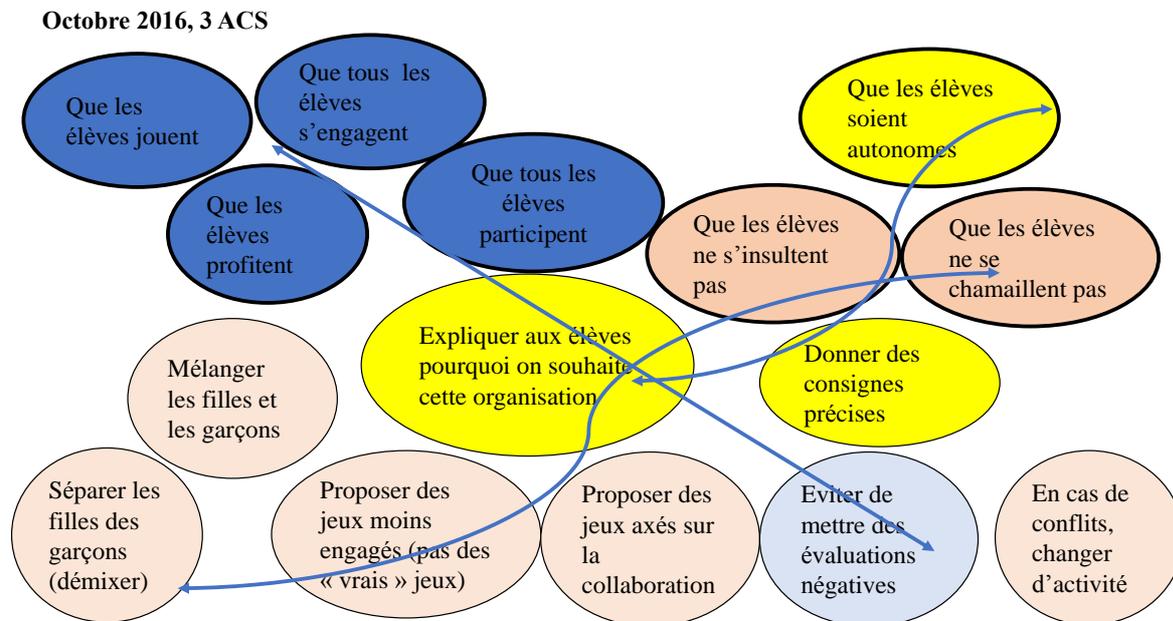
Ainsi, l’enseignante vise en premier lieu le fait que ses élèves bougent, participent, profitent, jouent, fassent ce qu’elle demande, ne se disputent pas et soient autonomes (en début d’année scolaire) ; puis apparaît la notion d’engagement des élèves avec, en plus, une exigence de sécurité, puis d’apprentissage (en milieu d’année scolaire) ; enfin, émergent des préoccupations liées à la collaboration entre élèves et l’autonomie (en fin d’année scolaire). Les motifs de l’engagement, du plaisir et du respect demeurent présents également en fin d’année. Les situations émotionnellement marquantes vécues engendrent un déplacement de motifs avec de nouveaux motifs qui apparaissent, par exemple lors des attitudes dangereuses d’élèves ou de l’accident, ou encore dans la situation émotionnellement marquante positive lorsque l’attitude des élèves fait émerger une volonté d’autonomie. Ainsi, il apparaît chez Alice que de nombreux motifs se succèdent, certains se mettant entre parenthèses pour réapparaître ultérieurement dans l’année scolaire, alors que d’autres apparaissent au fur et à mesure des situations émotionnellement marquantes.

Durant le retour au collectif, les motifs suivants semblent prendre le dessus à ce stade de son développement : le respect de l’enseignante par les élèves, et que les élèves s’engagent, collaborent, soient autonomes et aient du plaisir.

Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l’efficacité, grâce à l’appropriation de nouvelles opérations par Alice. En haut se trouvent les motifs, en bas les opérations. Les flèches

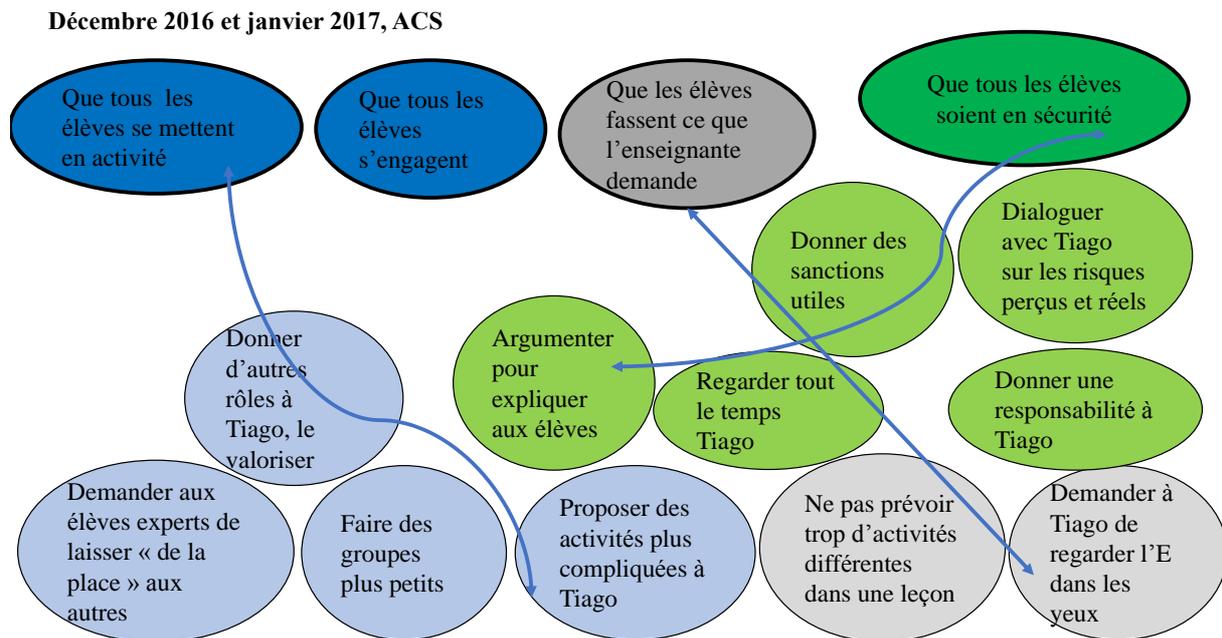
indiquent les opérations mises en oeuvre, par Alice, pour tendre vers ses buts d'action et ses motifs. Les figures ci-dessous sont issues des entretiens (un entretien compréhensif, des entretiens d'ACS, un entretien d'ACC et un retour au collectif).

Figure 42 : Axes de développement en octobre 2016



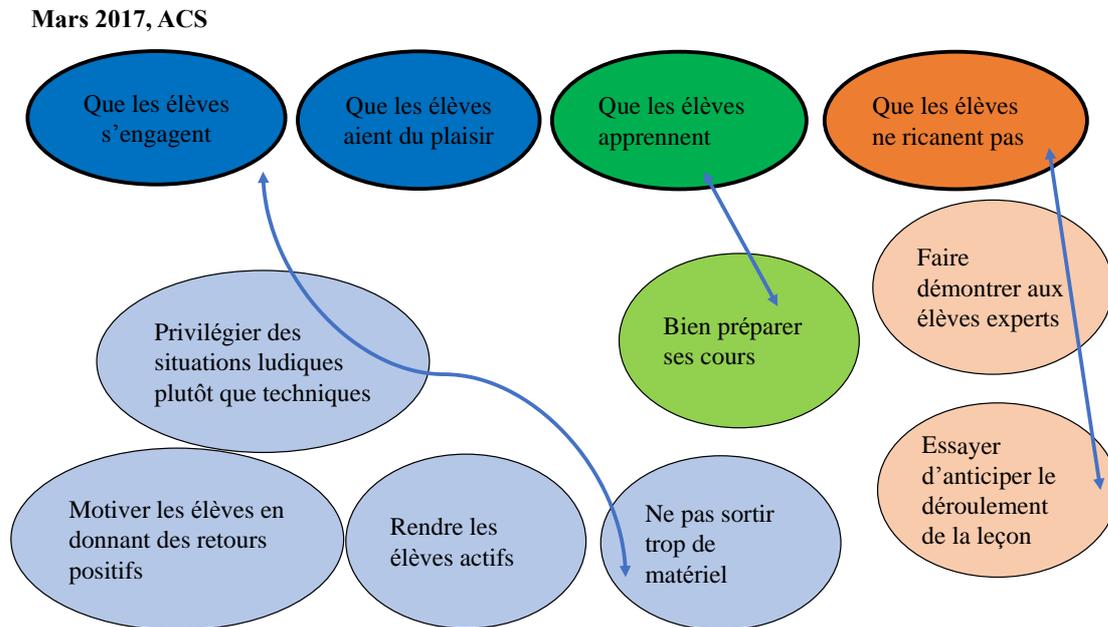
Initialement, en début d'année scolaire, Alice souhaite que ses élèves soient autonomes, ne se disputent pas, prennent du plaisir en jouant et en profitant et qu'ils soient engagés dans les activités proposées. Nous remarquons qu'Alice tente de mettre en place des opérations empêchant les conflits entre élèves, mais que ces opérations sont parfois contradictoires (tantôt en mélangeant les filles et les garçons, tantôt en les séparant). Toutefois, un accent est mis sur la pratique d'activités axées sur la collaboration entre élèves, s'éloignant ainsi des « vrais » grands jeux traditionnels. Concernant le motif de l'autonomie des élèves, un accent particulier est mis sur la précision des consignes ainsi que sur le sens de l'organisation proposée par l'enseignante afin de rendre les élèves autonomes.

Figure 43 : Axes de développement en décembre 2016 et janvier 2017



Après quelques mois d'enseignement, Alice, tout en maintenant le motif en lien avec l'engagement des élèves et en mettant en œuvre des opérations tendant vers ce motif (voir les bulles en bleu clair), identifie deux autres motifs. Le premier consiste à ce que les élèves fassent ce qu'elle demande et le deuxième à ce que tous les élèves soient en sécurité. Le motif de la sécurité apparaît à ce moment de l'année et est en lien avec un élève en particulier, Tiago, qui n'a pas conscience du danger potentiel des activités et qui paraît se mettre en danger, tant lui-même que parfois ses camarades. Des opérations, en lien direct avec le comportement dangereux de Tiago, sont mises en place par Alice et paraissent augmenter son efficacité pour tendre vers son motif qui consiste à ce que tous les élèves soient en sécurité.

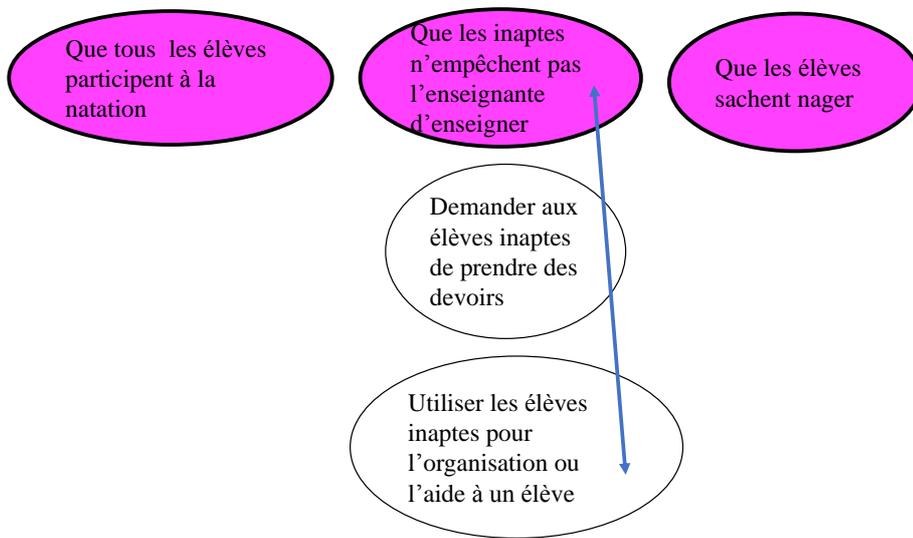
Figure 44 : Axes de développement en mars 2017



Alors même que le motif de l'engagement des élèves reste très présent et que de nouvelles opérations semblent se profiler, telles que, par exemple, le fait de privilégier des situations ludiques, deux autres motifs apparaissent à ce stade de l'année scolaire. L'apprentissage des élèves devient ainsi un motif pour Alice, même si, à ce moment-là, elle ne parvient pas encore à l'opérationnaliser. Le deuxième motif qui apparaît concerne l'attitude des élèves lorsque Alice doit effectuer une démonstration dans une activité où elle ne se sent pas particulièrement à l'aise. Elle tente d'augmenter son efficacité en faisant notamment effectuer les démonstrations par des élèves experts dans la discipline.

Figure 45 : Axes de développement en mai 2017

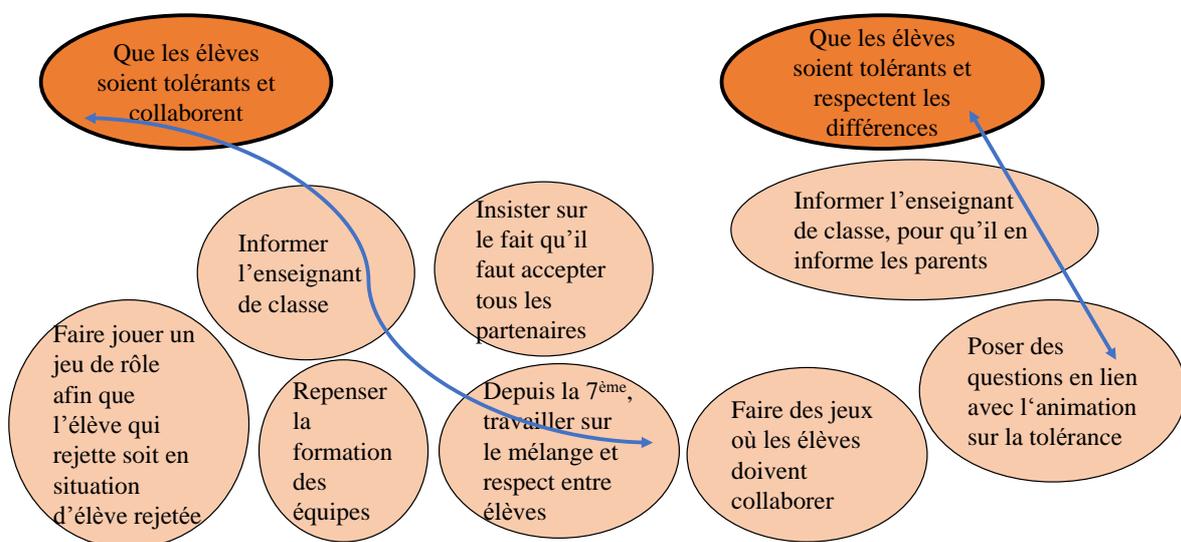
Mai 2017, ACS



Au mois de mai apparaît un motif qui ne sera présent qu'une seule fois durant l'année scolaire et qui consiste à ce que les élèves inaptes en natation ne dérangent pas la leçon. Contrairement à Mathieu qui trouvera les opérations au sein du collectif de travail, Alice doit, elle, chercher à opérationnaliser ce motif individuellement, tout en tendant vers le motif qui considère que tous les élèves doivent apprendre à nager pour leur sécurité.

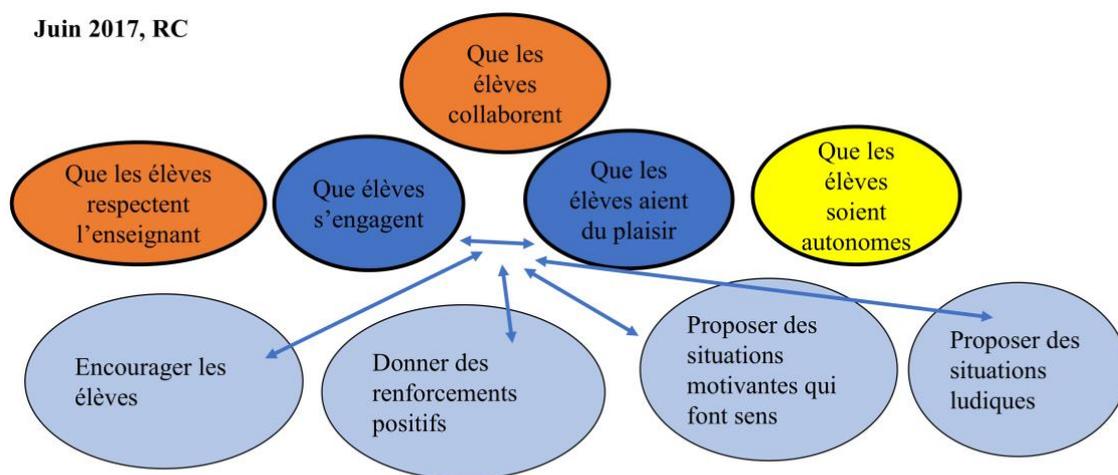
Figure 46 : Axes de développement en mai 2017 (2)

Fin mai 2017, ACS



Fin mai, c'est le respect des élèves et de l'altérité qui semble devenir un motif principal chez Alice. Elle souhaite en effet que ses élèves se respectent, respectent les choix de chacun et collaborent. Pour tendre vers ce motif, toutes sortes d'opérations sont mises en place, visant à augmenter son efficacité en lien avec ce motif. Ce motif que les élèves ne se disputent pas, présent en début d'année scolaire, est passé au second plan puis, suite à certains événements vécus (propos homophobes d'un élève en classe ou encore refus d'une élève de participer à un duel en lutte avec un camarade), il revient au-devant de son activité, incitant Alice à mettre en place des opérations.

Figure 47 : Axes de développement en juin 2017



Lors du retour au collectif, Alice rappelle ses principaux motifs, en mettant en évidence que la collaboration entre les élèves est en quelque sorte prioritaire par rapport aux apprentissages et à tous les autres motifs. Il est toutefois intéressant de mettre en évidence que les opérations proposées par Alice tendent vers le motif de l'engagement et du plaisir des élèves plutôt que vers la collaboration. Nous remarquons ainsi une réelle volonté liée à la collaboration entre les élèves, sans toutefois une efficacité apparente sur ce point.

Réponses aux questions de recherche

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-elle ou priorise-t-elle ses motifs d'agir et s'approprie-t-elle les opérations pour faire face à ces moments d'auto-affectation ?

Concernant cette première question, il apparaît que chaque situation d'auto-affectation, suivie

d'un entretien d'ACS, permet à Alice de déplacer ses motifs d'agir sous l'effet de nouvelles opérations, comme déjà évoqué précédemment dans la partie de synthèse.

En effet, si nous reprenons les motifs du début d'année d'Alice, elle se trouve sans cesse tiraillée entre l'engagement des élèves et le fait qu'ils ne se chamaillent pas. De ce tiraillement émanent des conflits intrapsychiques : alors même qu'elle souhaite que ses élèves s'engagent et soient autonomes dans leur travail, comme c'est le cas dans une leçon de tchoukball lorsque filles et garçons jouent de manière séparée, chacun sur un but, elle envisage de mélanger les filles et les garçons. Ainsi, d'une situation émotionnellement marquante positive, de nouvelles opérations voient le jour. Or, il apparaît qu'en mélangeant les filles et les garçons, Alice souhaite que l'engagement soit favorisé par la mixité qui joue sur l'engagement des filles. Elle ne se satisfait pas de cette situation émotionnellement marquante positive émanant d'un groupe de garçons, mais souhaite que ceci soit présent pour la classe entière.

Certaines situations vécues engendrent des déplacements, notamment du motif en lien avec l'autonomie et la collaboration des élèves, comme le montre le matériau langagier en juin : *maintenant ce que je referais beaucoup plus si je devais commencer avec une nouvelle classe, c'est de beaucoup plus les faire collaborer dès le départ. Parce qu'ils n'ont pas tellement l'habitude, c'est plus, ils arrivent et au départ, c'est plus, on se tire dans les jambes, on ne s'entraide pas tellement et puis on n'est surtout pas autonome (sourit). Et puis, parce que, moi j'avais des 7-8 et ils ont encore très ce côté, madame, madame, madame, il m'a touché ! Puis du coup, plus travailler là-dessus (sourit). Pour que ça devienne une norme, qu'ils arrivent à travailler tout seuls, qu'ils arrivent à s'arbitrer quand même, sans que ça passe toujours par le côté enseignant, parce que même en 9^{ème}, ils n'ont pas l'habitude de ça. Il faudrait que ça vienne un peu plus, qu'ils arrivent à être plus autonomes et à plus se débrouiller tout seuls (TP124, RC, 20170620).* Au niveau des opérations, Alice souhaite, à l'avenir, dès le début avec une classe, les faire plus collaborer afin que les élèves deviennent plus autonomes. Son motif principal, lors du retour au collectif est que les élèves apprennent à collaborer, avant même d'apprendre de nouvelles habiletés motrices : *moi je dis donc que ce qui est fondamental dans ma mission de prof d'EPS c'est de leur apprendre cette collaboration avant de leur apprendre des habiletés motrices (TP136, RC, 20170620).* L'instance personnelle de l'enseignante s'exprime dans cette mission qu'elle se donne à elle-même en tant qu'enseignante d'EPS et pour laquelle elle démontre beaucoup d'efforts toute l'année. Or, un élément vient la perturber, puisque chaque année, les enseignants d'EPS changent de classe et qu'il faut donc, d'après elle, mettre en œuvre toutes les opérations indispensables pour tendre vers ses propres motifs : *alors*

moi je perds les 8èmes, car ils sont orientés, et les 9èmes actuels que j'ai vont être dans de nouvelles classes, car ils vont mettre tous les niveaux 1 ensemble et tous les autres ensemble. J'ai des élèves que je vais retrouver, mais du coup, il faut tout recommencer. Oui pour le groupe classe, il faudra tout recommencer (TP147, RC, 20170620). Alors que le travail effectué semble porter ses fruits, chaque nouvelle année qui commence est, pour elle, un recommencement.

La question de l'engagement de ses élèves reste un fil rouge toute l'année pour Alice. Ainsi, elle est parvenue à mettre en place plusieurs opérations, qu'elle délivre à sa collègue Camille lors de l'entretien d'ACC du mois de janvier. Elle se *rend compte*, comme plus de quarante fois dans l'ensemble du matériau langagier la concernant, qu'elle ne doit pas prévoir trop d'activités différentes dans une même leçon, au risque de « perdre » les élèves : *je me suis rendue compte que quand je faisais trop de choses différentes dans mes doubles périodes, je les perdais* (TP130, ACC, 20170116). De plus, elle conseille à Camille d'utiliser le matériel déjà sorti, à d'autres fins durant la leçon, afin de limiter les transitions où les élèves rangent et sortent du matériel : *je me demande si par exemple tu avais fait, je ne sais pas, mais peut-être moins de choses différentes, tu aurais peut-être pu plus les canaliser. Et tu aurais peut-être pu plus exploiter ce que tu avais mis en place. Je ne sais pas moi, fais par exemple le mini-tramp en te disant, je ne fais pas du jonglage aujourd'hui, mais j'attaquerai le jonglage une prochaine fois, puis se dire, vu que j'avais les mini-tramp qui étaient sortis, je peux faire un jeu en lien avec le mini-tramp, donc plutôt déplacer le matériel, plutôt que ranger et sortir. Car, moi, je me rends compte que souvent, s'ils ont des trucs à ranger et sortir, c'est le binz* (TP136, ACC, 20170116). Alice, énonçant les opérations qu'elle a construites, paraît avoir beaucoup d'empathie pour Camille. Alors qu'elle lui propose des solutions, sous forme de nouvelles opérations, Alice généralise pour elle-même ces nouvelles opérations : moins de matériel permet de mieux canaliser la classe et d'éviter les difficultés liées aux transitions.

Au niveau des typologies de situations émotionnellement marquantes, la transgression de règles occupe une place importante dans l'activité de cette enseignante, puisqu'elle vit chaque transgression comme une attaque personnelle, une attaque envers sa fonction enseignante, et pas envers sa propre personne. En revanche, si les élèves n'apprennent pas, Alice se sent coupable : *alors moi, la transgression des règles, je la prends plus comme une attaque personnelle, bon personnellement c'est peut-être un peu fort en disant ça, mais ça m'agresse plus personnellement que le fait qu'ils n'apprennent pas. Bon le fait qu'ils n'apprennent pas, c'est de ma faute, s'ils n'ont pas appris (pointe du doigt sa propre personne), mais si un élève ne respecte pas les règles et fait exprès plusieurs fois de ne pas les suivre, et puis même l'imité, il*

se marre un peu en voyant très bien ce qu'il n'est pas censé faire, c'est, ça m'énerve parce que je trouve que c'est de la provocation et je le sens comme quelque chose de personnel envers moi en fait. Ce qui n'est pas forcément le cas en fait. Envers l'enseignante, pas envers ma propre personne, mais quand même (...) moi personnellement, je ressens de plus en plus ce côté, on en a rien à foutre, on transgresse les règles, les profs rien à battre, ils peuvent nous dire ce qu'ils veulent, on s'en fiche et ça, moi ça m'agresse vraiment et ça me fâche énormément (TP65, RC, 20170620). Il est intéressant de constater la dichotomie entre l'orientation centripète en cas de manque d'apprentissage des élèves ou à l'inverse l'orientation centrifuge lorsque les élèves ne respectent pas les règles connues.

Un motif, lié à la sécurité, apparaît dans le courant de l'année scolaire, lorsque l'enseignante vit deux situations dangereuses menaçant l'intégrité physique d'élèves, puis un cycle de natation, qui a pour effet de lui faire appréhender l'enseignement de l'EPS comme un métier à risque : *bon, j'ai toujours plus peur de la piscine, je suis tendue, mais finalement, je me rends compte que ça va, que ce n'est pas forcément pire qu'en salle de sport, car il y a quand même aussi pas mal de risques de se blesser. Bon quand ils seront tous hors de la piscine, je serai quand même rassurée (rigole) (TP62, ACS, 20170508). Il nous paraît important d'analyser en profondeur la typologie de situations liées à l'intégrité physique des élèves. Il apparaît, dans nos données, que les situations émotionnellement marquantes vécues en lien avec la sécurité pourraient être inhibitrices ou freiner momentanément le développement potentiel de l'EN : un élève *a voulu monter sur le caisson, pour monter sur le gros tapis (fait un signe de hauteur avec la main), puis, il a un peu glissé et les deux autres lui sont arrivés contre le caisson (tape ses deux mains l'une dans l'autre à plat) et moi j'ai juste vu la tête qui a fait comme ça contre le coin du caisson jaune (montre sa tempe avec sa main), là, contre le caisson jaune et ça a fait « ta » et il est tombé par terre ! Et puis, tu sais, il était un peu recroquevillé sur lui-même comme ça (se met en position fœtale) et là ... (silence), j'ai eu les boules. Tu sais, je pense que je suis devenue blanche comme la table (sourit), je me suis dit, il est énuqué quoi (TP186, ACC, 20170116). Finalement, l'élève se relèvera et il y aura plus de peur que de mal, mais Alice dit, à la fin des deux périodes, je suis allée (sourit) me poser dans la salle des maîtres et j'ai pleuré (TP188, ACC, 20170116). Outre les émotions intenses vécues sur le moment, les conflits intrapsychiques provoqués par ce type de situations en lien avec l'intégrité des élèves, pourraient, à terme, déboucher sur de l'enveloppement professionnel : *j'ai, j'ai monstre les boules, j'ai trop peur ! J'ai pris conscience, non mais j'ai jamais mis de côté la sécurité, mais là, vraiment, je me suis dit, je ne sais pas si je suis faite pour ça, parce que j'ai trop peur ! J'ai***

tellement peur qu'il arrive une fois quelque chose de grave et je me rends compte que clairement ça peut arriver et je me rends compte que une fois si je suis dans une situation où même, bon si c'est un bras cassé ou une jambe cassée, bon ça arrive quoi, mais bon s'il arrive le truc grave... Tu vois quoi et là, ça m'a foutu un froid (sourire) ! Et là, j'ai vraiment un peu de la peine (rires) à me remotiver et à me dire, mais non c'est bon, ça va aller (sourires). Je ne sais pas pourquoi, mais je pense que c'est normal (TP190, ACC, 20170116). L'enseignante réalise, durant l'entretien d'ACC, qu'il y a une part de chance, que même en mettant tout en œuvre pour anticiper, rien n'est garanti à cent pourcents au niveau sécuritaire, comme si les accidents faisaient partie des aléas de l'enseignement de l'EPS : *je me rends compte que même en faisant tout pour les sécuriser, dans une salle de gym, ben il n'y a jamais de sécurité totale, garantie* (TP198, ACC, 20170116). En effet, la situation du jeu « la table des géants » ne présentait aucun danger. Cette situation paraît remettre en cause son choix professionnel. Alice cherche si un manquement pouvait lui être imputé et se demande quelle est sa limite du risque acceptable. Il s'agit précisément de l'atteinte à la vie, des séquelles irréversibles. L'instance impersonnelle est ici présente, puisque le « on » semble identifier l'état employeur : *bon, je pense qu'au niveau travail, on n'aurait pas pu me reprocher quoi que ce soit, je pense mais, après, c'est moi. Je me suis dit, si une fois, à un de mes élèves, il arrive quelque chose, c'est ... (silence). Et du coup, ça m'a montré remise en doute, en question. Je me suis dit (se tient la tête dans les mains, puis sourit), ben franchement, je ne sais pas si j'arrive à vivre avec, quoi (sourit). Et aussi, dans tous les cas, vivre avec ce risque qui est là quand même ! Mais, je pense que c'est juste à cause de cet événement particulièrement, parce que à la limite qu'il tombe du panier de basket, bon il aurait aussi pu être mal, mais à la limite il se casse une jambe ou un truc comme ça, bon ben ça, ça arrive... C'est plus l'atteinte à la vie, ou genre paralysé, que... (silence, puis rires). Et là, vu comme il s'est écrasé par terre (rires), je me suis dit... S'il ne me parle plus, je suis... (rires)* (TP208, ACC, 20170116). Au niveau personnel, cela n'enlève nullement la culpabilité ressentie dans pareille situation, même s'il s'avère que cette dernière fait partie des aléas de l'enseignement de l'EPS : *ce qui très dur, c'est qu'on se sent tellement coupable et pourtant on n'a rien fait !* (TP214, ACC, 20170116). L'instance transpersonnelle de l'activité de l'enseignante donne le dernier mot à son discours. Le vécu de pareils cas lui fait émettre des doutes quant à son choix professionnel, au moins de manière momentanée : *on se questionne si c'est vraiment une bonne idée d'avoir choisi ce métier* (TP221, ACC, 20170116). Finalement, il apparaît nécessaire de mentionner que certaines opérations semblent encore manquer à l'enseignante, notamment celles nécessaires pour la prise en compte simultanée de

la classe et des élèves particuliers (qu'il s'agisse de gérer les inaptes à la piscine tout en enseignant, en sécurité, au reste de la classe ou de cadrer un élève qui ne respecte pas les règles tout en continuant à faire travailler les autres ou enfin gérer un conflit entre élèves, tout en maintenant une supervision de l'ensemble de la classe). Ainsi, elle demande comment il faut s'y prendre : *parce que on doit faire comment pour gérer ça ? On gère l'élève en particulier ou les inaptes ou l'ensemble de la classe ? Cette double gestion est vraiment une cause de stress importante* (TP82, RC, 20170620). Emotionnellement, cette double gestion, représente un facteur de stress important. Après une année scolaire, les opérations nécessaires à cette double gestion ne semblent pas encore totalement abouties.

Pour conclure, l'on comprend à quel point, chez Alice comme chez d'autres travailleurs de l'enseignement, l'activité au jour le jour est finalement animée par des « mobiles vitaux » qui émergent grâce à ces méthodologies cliniques. L'extrait suivant, issu du retour au collectif, illustre un motif essentiel chez elle : que les élèves apprennent à collaborer, avant même d'apprendre de nouvelles habiletés motrices : *moi je dis donc que ce qui est fondamental dans ma mission de prof d'EPS, c'est de leur apprendre cette collaboration avant de leur apprendre des habiletés motrices* (TP136, RC, 20170620).

Ainsi, une joie intense est ressentie lorsque, au fil du temps même, sa *mission de prof* trouve sa confirmation dans l'attitude des élèves, comme c'est le cas lorsqu'un groupe de garçons collabore de manière autonome au tchoukball. Cette mission fondamentale, qui illustre l'activité de Alice, doit toutefois être soumise à une condition primordiale qui concerne l'intégrité physique des élèves. En effet, la culpabilité ressentie en cas d'accidents d'élèves, mettrait à mal le choix professionnel de l'enseignante, car en effet, *on se questionne si c'est vraiment une bonne idée d'avoir choisi ce métier* (TP221, ACC, 20170116).

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous envisageons successivement les interactions avec la chercheuse, puis les interactions avec les élèves, ensuite celles avec les parents et finalement les interactions avec les collègues.

Suite à chaque situation d'auto-affectation, Alice tente de commenter son activité réalisée durant les entretiens aux côtés de la chercheuse, de révéler son activité réelle (notamment la

part empêchée), d'envisager d'autres possibles pour revivre une situation où elle dit être *contente* (TP6, ACS, 20161031) par l'autonomie des élèves, ou au contraire, pour remédier à une situation qui lui a procuré des émotions négatives, notamment lorsqu'elle dit être *fatiguée, épuisée* par un élève (TP26, ACS 20161221).

Alice semble utiliser de manière importante le processus de l'intervention-recherche car elle fait appel à la chercheuse un nombre de fois nettement supérieur aux autres participants. De plus, lors des entretiens d'ACS et d'ACC, visionnant sa propre activité, Alice exprime, à de nombreuses reprises, des allocutions telles que « je me rends compte » ou encore « je n'y avais pas pensé ». Mais s'observer en activité lui procure des émotions intenses et pas toujours agréables : *quand je me suis revue, là encore, je me dis, mais c'est pas possible* (se prend la tête dans les mains), *mes élèves, ils ne bougent pas assez, on a l'impression qu'il ne font rien, Tiago la cata, oh* (sourit en se prenant la tête dans les mains) (TP97, ACC, 20170116). A plusieurs reprises durant l'année scolaire, Alice demandera à la chercheuse si celle-ci a déjà vécu une situation similaire, comme c'est le cas dans cet entretien d'ACC : *est-ce que vous, vous avez déjà eu un élève qui a fait ça ?* (regarde la chercheuse et la collègue) (TP27, ACC, 20170116). De façon régulière, le processus d'intervention-recherche permet un développement potentiel par le sens, par exemple dans un entretien d'ACC lorsqu'elle dit : *là, en parlant avec vous, je remarque qu'il y a pleins de choses qui ressortent à cause de cet élève, notamment sur la gestion des risques pour tous mes élèves* (TP50, ACC, 20170116). Ainsi, selon nous, les circonstances provoquées par l'intervention-recherche permettent de favoriser le développement de l'activité d'Alice.

Au niveau des interactions avec les élèves, nous remarquons que Alice entretient avec Tiago une situation particulière, même durant les quelques semaines où il est suspendu. Au-delà des cours eux-mêmes, la situation scolaire et extra-scolaire de cet élève préoccupe Alice. Ainsi, elle ne comprend pas la décision d'exclusion de la part de la direction de l'établissement scolaire. Au niveau des relations avec le collectif de ses deux classes, nous remarquons une volonté, chez Alice, de favoriser les relations interpersonnelles. Par exemple dans les minutes qui précèdent les leçons, Alice joue avec les premiers élèves arrivés, les défie dans des tirs au panier, par exemple. Alice attribue au camp de ski la possibilité pour les élèves et elle-même de mieux se connaître, de se voir *sous un autre angle* (TP20, ACS, 20170228). Le camp de ski partagé avec les élèves, notamment à travers des discussions, a été déclencheur de bonnes relations entre élèves et de respect. Ce bon climat relationnel entre elle et les élèves semble favoriser l'engagement des élèves. Les relations entre les élèves et l'effet sur les apprentissages

seraient également bénéfiques puisque Alice dit que la collaboration entre les élèves sert de base aux apprentissages. Les situations de manque de complicité entre elle et les élèves (comme avec l'élève ayant des propos homophobes ou encore lors de la situation de rejet par exemple) semblent ne pas avoir d'issues positives alors que celles vécues avec Tiago, même si éprouvantes, trouvent une issue positive puisque Tiago est agréable, poli et engagé avec Alice.

A plusieurs reprises dans le matériau langagier, nous pouvons relever des interactions indirectes avec les parents. En effet, Alice n'a pas de relations directes, durant l'année scolaire, avec les parents. Elle évoque toutefois les plaintes de parents d'élèves au sujet du comportement de Tiago (ce qui peut peut-être expliquer son exclusion temporaire de l'établissement scolaire) ou encore les mots des parents confirmant le fait que leur fille soit indisposée et doive être dispensée de piscine. De plus, Alice exprime le souci de savoir s'il est nécessaire d'informer les parents de l'élève ayant une attitude de rejet envers son camarade ou ceux de l'élève ayant des propos homophobes. Elle décidera d'informer les parents si un tel incident devait se reproduire. Les interactions avec les parents ne constituent donc pas l'essentiel des interactions dans l'activité de Alice.

Pour faire face à des situations éprouvantes, Alice partage avec ses collègues, car il est rassurant de ne pas se sentir seule face à une difficulté et surtout de savoir que ses propres difficultés sont partagées par d'autres : *des fois, tu te dis, bon je vais quand même demander à la prof de classe ce qu'elle en pense, parce que là, c'est la cata. Après, elle te dit, non mais t'inquiète, dans tous les cours, c'est le bordel, ben ça aide aussi, parce que tu te dis, bon, j'essaie de mettre en place quelque chose et visiblement, ça ne fonctionne à nulle part (rire), donc ça rassure quand même un petit peu* (TP59, RC, 20170620). Alice partage en effet les situations problématiques avec ses collègues, dans le but non seulement d'avoir des conseils, mais surtout de savoir si elle est la seule à vivre ce genre de situations problématiques.

Le partage avec les collègues (et avec son conjoint qui est mentionné une fois et qui est également enseignant d'EPS) permet de constater que les difficultés individuelles sont partagées par la communauté, que l'on soit novice ou expérimenté, car *c'est important de partager, comme ça on voit qu'on n'est pas le seul à avoir cette difficulté ou celle-là* (TP53, RC, 20170620). Ce partage permet aussi à Alice de prendre un peu de recul, de relativiser et d'envisager d'autres possibles. En revanche, il apparaît que Alice ne connaisse pas grand-chose de l'activité effective de ses collègues par exemple avec les élèves inaptes à la piscine. Elle n'a jamais évoqué avec eux cette problématique sans doute à cause de la règle commune à tout le

collectif d'EPS (par laquelle les élèves ont le droit de manquer trois leçons sur les six de natation et à laquelle Alice n'adhère pas).

De plus, au niveau hiérarchique, dans son établissement, Alice ressent un manque de soutien de la direction : *j'ai écrit à la doyenne qui s'occupe de ce cas-là, je lui ai écrit ce qui s'est passé, je lui ai expliqué et je lui ai demandé, puisque Tiago ne fait pas les heures d'arrêts, est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont mises en place pour les sanctions pour cet élève. Mais, je vois la classe demain et je n'ai toujours pas de réponse* (TP52, ACC, 20170116).

Tantôt le collectif est un soutien car il permet de relativiser une difficulté ou une situation éprouvante, tantôt il représente un frein pour elle.

9.3 Le cas de Léon

Léon pratique un stage en emploi, c'est-à-dire en responsabilité, dans un établissement mixte (primaire et secondaire) de la région scolaire nommée Broye – Gros-de-Vaud. Il enseigne 20 périodes hebdomadaires, dont 14 d'éducation physique et sportive, deux de natation et quatre de géographie, sa deuxième discipline académique d'enseignement. Dans un mail adressé à la chercheuse, Léon déclare choisir de filmer la classe de 10VG/10VP garçons (13-15 ans), car il possède une heure libre avant chaque leçon d'EPS avec ces élèves, ce qui lui permet d'installer la tablette et de mieux préparer la salle de sport. La classe choisie est composée de 21 élèves issus de deux classes de 10^{ème} année, de niveaux différents (voie générale et voie pré-gymnasiale). Il n'y a pas d'élèves à besoins spécifiques. La leçon du lundi a lieu de 10 heures 30 à 11 heures 15, alors que la double période a lieu le vendredi de 14 heures 50 à 16 heures 35. Léon enseigne aussi à des classes de 7P et 8P (élèves des classes primaires, 9-11 ans) ainsi qu'à deux classes de 11^{ème} année (14-16 ans). L'établissement scolaire est en travaux avec notamment la construction de nouvelles salles de sport. Léon, en parallèle à son activité d'enseignant, est actif dans l'arbitrage. Il est en train de se former pour devenir arbitre international de football.

Contexte, chantiers et chronologie des données du cas

Nous identifions trois chantiers dans le cas de Léon. Rappelons qu'un chantier est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens (tableau 31).

Tableau 31 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Léon

Chantier 1 Septembre 2016 à juin 2017	<i>C'est incroyable, ils sont motivés, ils se donnent à fond, ils transpirent</i>	Chantier en lien avec l'engagement important des élèves
Chantier 2 Octobre 2016 à avril 2017	<i>On doit tous amener nos élèves à être autonomes</i>	Chantier en lien avec le souhait que les élèves soient autonomes
Chantier 3 Février 2017 à mars 2017	<i>Moi je suis plutôt pour un système avec des notes</i>	Chantier en lien avec l'évaluation en EPS

Un chantier trouve sa source dans des préoccupations évoquées à l'occasion de situations émotionnellement marquantes. Durant l'année scolaire, Léon a vécu quatre situations d'auto-affectation (voir tableau 29) qui l'ont incité à contacter la chercheuse et pour lesquelles un entretien d'ACS avec traces de l'activité a été effectué. Un entretien d'ACC a également été réalisé. Les quatre situations d'auto-affectation ont une valence négative. Ceci vient peut-être du fait que, d'après Léon, *le moment émotionnellement marquant négatif, il est vraiment bien marqué dans le temps, défini alors que le positif c'est plus difficile de l'identifier* (TP9, RC, 20170620) au niveau de la temporalité. Pourtant, Léon semble avoir parfois ressenti de la joie, mais à aucun moment, il n'a contacté la chercheuse pour un entretien d'ACS, cette émotion lui semblant moins marquante qu'une situation vécue négativement. Léon rapporte, lors du retour au collectif : *il y a des périodes où j'étais très content et je le leur dis. J'étais super content, j'aimerais que ça soit tout le temps comme ça. Il y a des fois où j'étais tellement heureux que j'avais les frissons quoi (montre son avant-bras) ? J'étais là, ouaouh, mais comment c'est possible (se tient le visage dans les mains) ? Avec la condition physique, même où je pensais que ça allait mal se passer, ils étaient tous à fond ! Puis, ils m'avaient dit, monsieur, on aimerait faire ça à toutes les périodes* (TP40, RC, 20170620). Sur les quatre situations à valence négative, deux situations sont marquées par une forte surprise, une fois associée à une incompréhension importante et une fois à de la tristesse et de la colère. Les deux autres situations d'auto-affectation ont été ressenties avec une faible colère, une fois associée à une forte déception et une fois à une incompréhension importante. Ces quatre situations sont en lien avec les transgressions de règles de la part d'un ou plusieurs élèves (tableau 32).

Tableau 32 : Présentation chronologique des données du cas de Léon

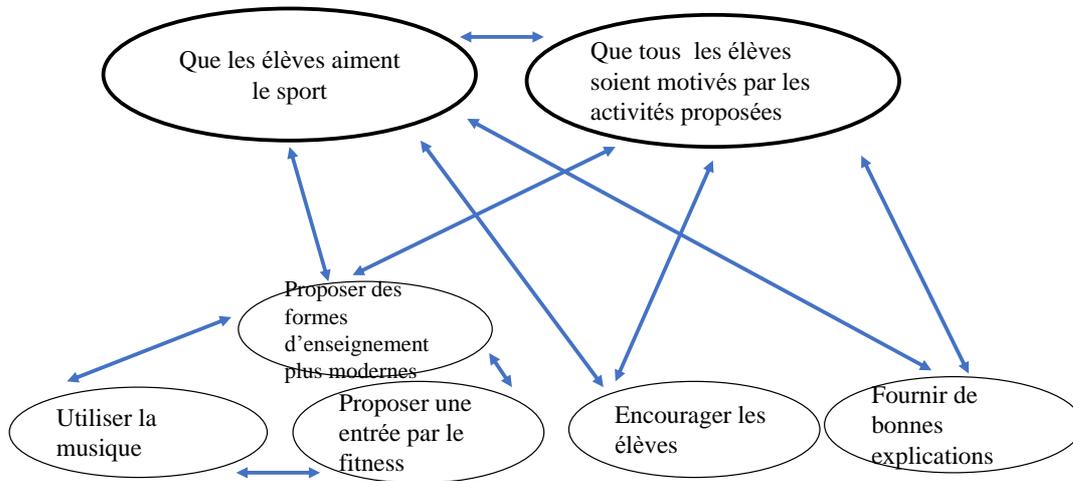
Situation auto-affectation	Dates	No	Codage <i>in vivo</i>	Emotion et intensité	Codage axial
NON	20161004	EC	Entretien compréhensif	/	/

OUI	20161012	ACS 17	Des élèves crient <i>Allah</i> durant le jeu de la mise en train	surprise 3 colère 2 tristesse 1 incompréhension 3	Transgressions de règle par un ou plusieurs élèves
OUI	20161130	ACS 18	Elève qui utilise sa raquette de badminton comme un fusil	surprise 3 incompréhension 3	Transgressions de règle par un ou plusieurs élèves
OUI	20170223	ACS 19	Elève qui transgresse la règle de ne pas <i>dunker</i> au panier de basket	colère 1 déception 3	Transgressions de règle par un ou plusieurs élèves
OUI	20170223-2	ACS 20	Un groupe d'élèves ne présente pas l'évaluation de corde à sauter	colère 1 tristesse 3	Transgressions de règle par un ou plusieurs élèves
NON	20170308	ACC	Entretien d'auto-confrontation croisée	/	/
NON	20170620	RC	Retour au collectif	/	/

Ci-dessous sont présentés, sous forme de schémas, les motifs, buts d'action et opérations issus de l'entretien compréhensif, des entretiens d'ACS et d'ACC et finalement du retour au collectif. Dans l'entretien compréhensif du mois de septembre, Léon fait part de sa joie lorsqu'il constate, dans ses leçons, un engagement important chez ses élèves (figure 48).

Figure 48 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)

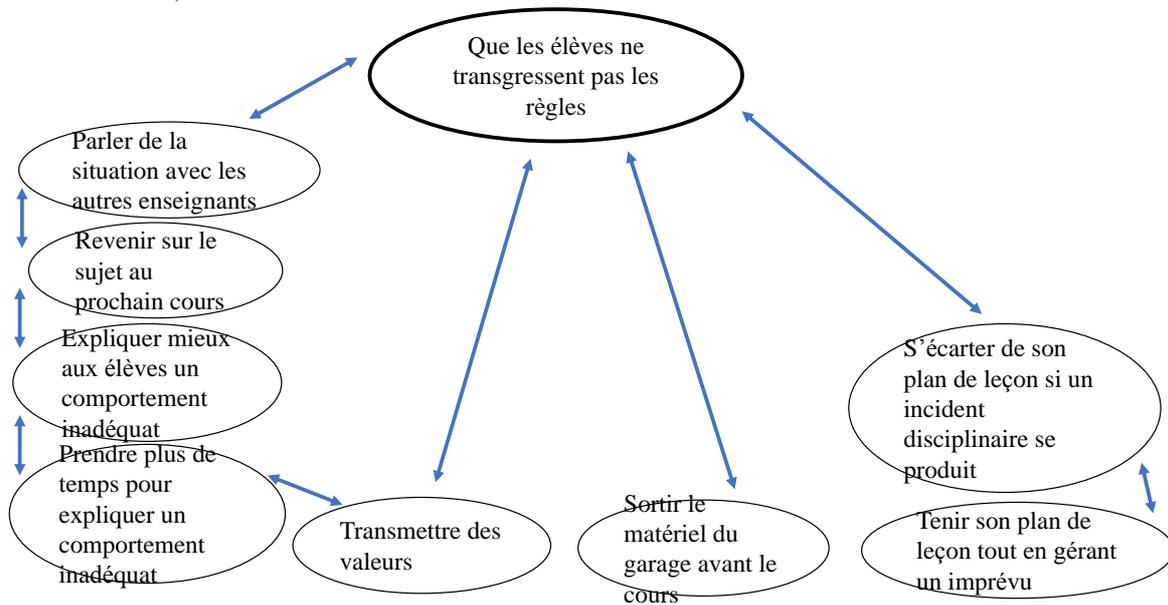
- Septembre 2016, EC



Dans le cadre de l'ACS 17 (figure 49), Léon est affecté par une situation vécue durant une mise en train. La chercheure filme cette leçon. Rien n'est discuté immédiatement après la leçon. En revanche en fin de journée, Léon contacte la chercheure par *WhatsApp* et informe qu'il a ressenti une forte émotion et qu'il en a parlé autour de lui. La chercheure n'avait pas particulièrement identifié ceci comme moment marquant lors de l'observation de la leçon. Or, ce moment (des élèves qui crient « *Allah akbar* » durant un jeu) impacte l'activité de l'enseignant.

Figure 49 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)

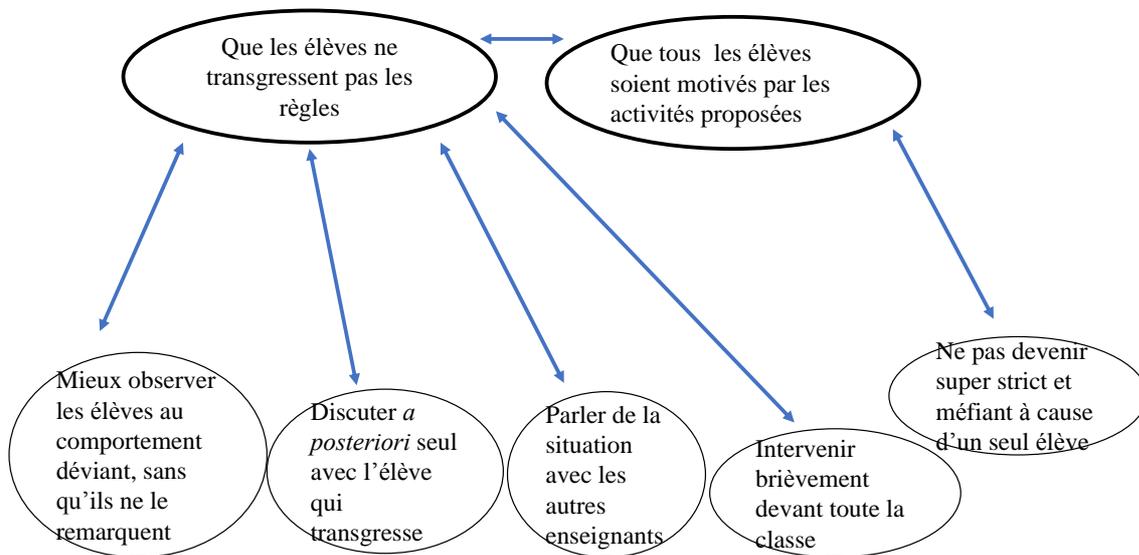
• Octobre 2016, ACS



L'ACS 18 (figure 50), porte sur une leçon de badminton au cours de laquelle rien de particulièrement marquant ne s'est passé. Léon visionne cependant *a posteriori* chacune des leçons qu'il filme. Dans ce cas, il se trouve affecté par les transgressions volontaires d'un élève, transgressions qu'il n'a pas observées durant la leçon. Le processus de recherche lui permet donc de chercher des solutions et de partager ce moment auto-affectant parfois avec la chercheuse, sinon avec des collègues, le doyen et avec l'élève qui transgresse puisqu'il lui montre la séquence filmée et le questionne. Léon aime partager avec d'autres afin de *savoir ce que les gens en pensent*. *Quand c'est des collègues, bon surtout quand ça se passe mal. Moi, j'allais vers mes collègues pour leur demander conseil, avoir un retour, savoir ce qu'ils auraient fait à ma place, voilà* (TP47, RC, 20170620).

Figure 50 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (novembre 2016)

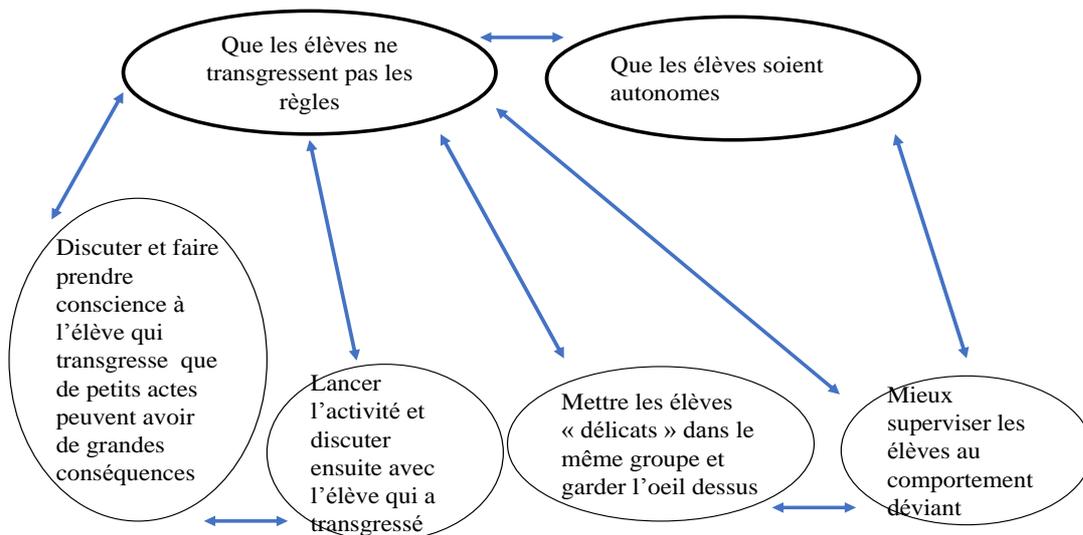
• Novembre 2016, ACS



L'ACS 19 (figure 51), porte sur une leçon de basket dans laquelle l'enseignant est très déçu par le comportement d'un élève qui est, en principe, exempt de reproche et qui cette fois tente un « dunk » en s'accrochant au panier, alors même que ceci est interdit dans l'établissement.

Figure 51 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (février 2017)

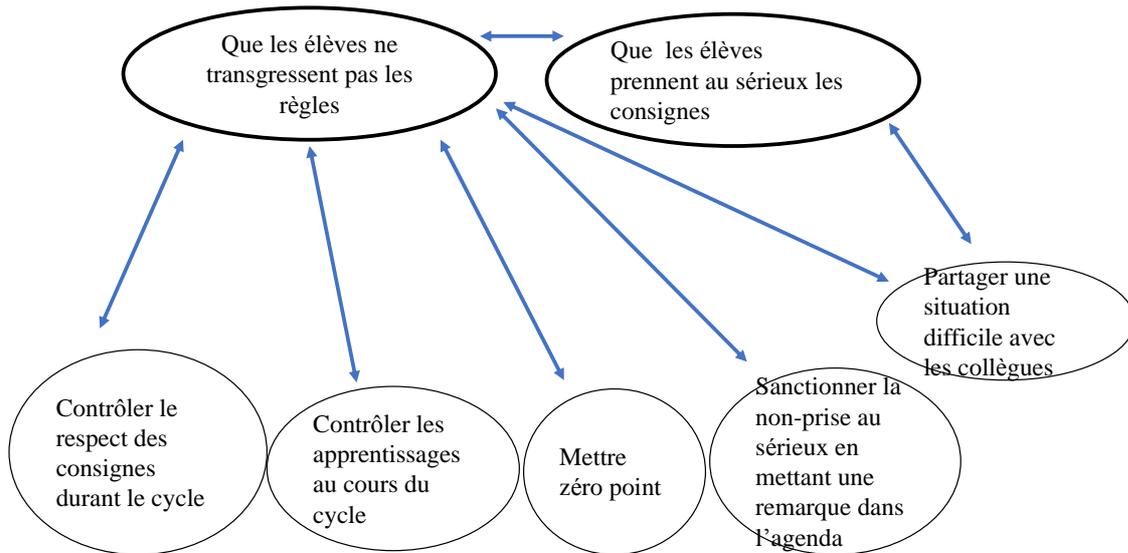
• Février 2017, ACS



L'ACS 20 (figure 52), porte sur la tristesse importante vécue lors d'une leçon d'évaluation de corde à sauter par groupe. Un groupe de trois garçons ne présente en effet pas la chorégraphie et ne répond pas aux critères de l'enseignant. L'enseignant se dit très déçu de ce manque d'engagement.

Figure 52 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (février 2017-2)

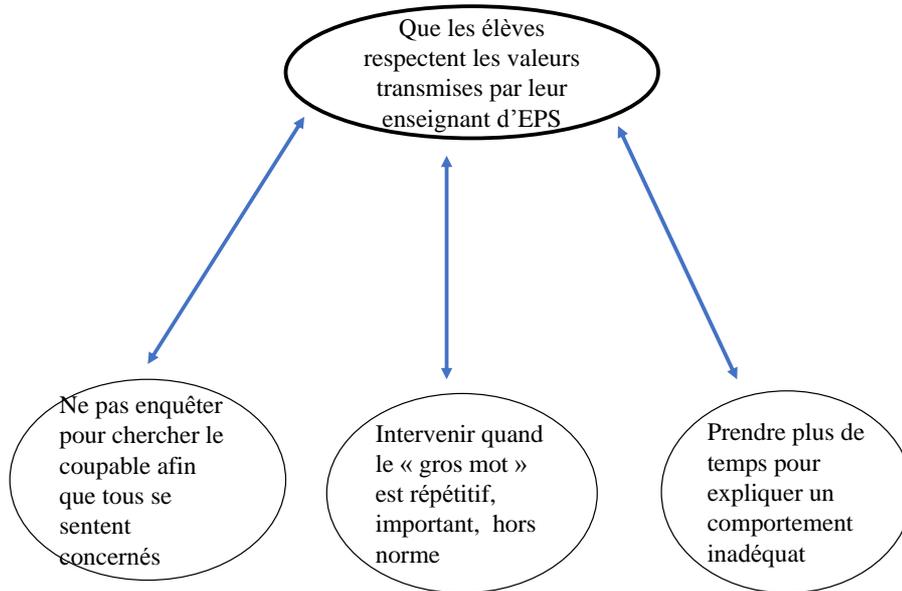
• Février 2017 (2), ACS



Lors de l'entretien d'ACC (figure 53), Léon met en évidence comme motif premier celui qui consiste à ce que les élèves respectent les valeurs transmises par leur enseignant d'EPS en pointant du doigt trois opérations qu'il met en pratique et qu'il juge efficaces.

Figure 53 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017)

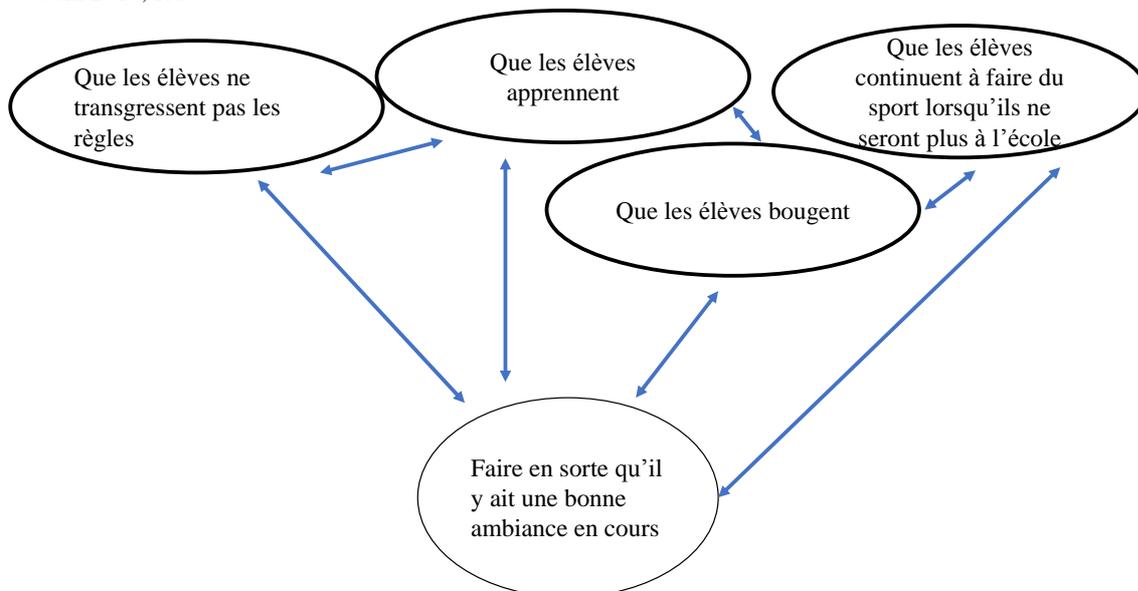
• Mars 2017, ACC



Lors du retour au collectif, c'est-à-dire de l'entretien regroupant les cinq participants à cette recherche-intervention, chacun se prononce et évoque ses motifs actuels et les opérations inhérentes (figure 54).

Figure 54 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)

• Juin 2017, RC



9.3.1 Le chantier 1 de Léon : « C'est incroyable, ils sont motivés, ils se donnent à fond, ils transparent »

Ce premier chantier débute dans l'entretien compréhensif du 16 septembre, n'apparaît ensuite plus durant plusieurs mois et se termine finalement lors du retour au collectif de juin 2017. Dans l'entretien compréhensif de départ qui vise à comprendre son contexte d'enseignement, Léon, fait part à la chercheuse d'une situation vécue la veille, qui lui a mis « les larmes aux yeux » (TP10, EC, 20160916) et qu'il a partagée avec ses parents (TP12, EC, 20161609). Cette situation est en lien avec l'engagement des élèves, qui initialement lui disent *moi je n'aime pas le sport, bonne chance à vous* (TP12, EC, 20160916). Léon leur répond *bon ben on va essayer de changer ça durant cette année, je vais essayer de vous faire apprécier le sport d'une autre manière* (TP10, EC, 20160916). Sans pouvoir exactement expliciter ce qui est sous-entendu par *autre manière*, Léon évoque le lien de l'activité proposée avec le fitness, mentionnant que dès que l'on parle de fitness, c'est quelque chose qui semble motiver les élèves (TP14, EC, 20160916). L'activité dans laquelle les élèves ont été très engagés est définie par Léon de la manière suivante : *j'avais les 4 piquets dans les coins du terrain de volley, ils se mettaient par groupe de 2, un qui courait et qui faisait 3 tours et pendant ce temps le camarade est au milieu et fait des exercices* (TP12, EC, 20160916). Ce qui impacte Léon c'est le fait que les élèves soient *motivés, ils se donnent à fond, ils transparent* (TP12, EC, 20160916). Même si initialement Léon évoque un lien avec le fait qu'il s'agisse de fitness pour justifier l'engagement des élèves dans la tâche, il paraît également changer son activité d'orientation, tantôt centrée sur lui-même puisqu'il dit : *j'ai réussi à les motiver* (TP14, EC, 20160916), tantôt centrée sur les élèves qui sont motivés. Un autre développement potentiel se trouve à l'intersection des différents milieux lorsque Léon évoque son activité professionnelle antérieure, lorsqu'il était étudiant : *pendant que j'étais aux études, j'avais un job à côté, arbitre plus coach dans un fitness. Et puis ça, au début quand je me présente, je le dis quand même et je vois que c'est une activité qui les intéresse de plus en plus* (TP14, EC, 20160916). Léon défend ainsi la légitimité des activités proposées en mettant en avant son expérience passée dans un autre secteur de l'activité physique. Cependant, Léon ne s'arrête pas à ce niveau pour essayer de comprendre l'intérêt des élèves pour l'activité de condition physique proposée. Il met en avant un développement potentiel par l'efficacité, notamment en lien avec les consignes claires fournies aux élèves avant l'activité ainsi qu'avec les rétroactions positives transmises aux élèves durant l'activité : *je pense, le fait que les exercices aient bien été expliqués et que je les ai bien motivés pendant qu'ils faisaient les exercices, ben ça, ça a eu impact sur le déroulement* (TP14, EC,

20160916). De même le mode d'organisation paraît avoir impacté de manière positive l'engagement des élèves : *c'est juste que c'est une forme un peu plus moderne que de faire juste des exercices* (TP16, EC, 20160916). En effet, au lieu de les faire courir individuellement et de leur donner ensuite des exercices de condition physique, Léon a choisi de mélanger les deux formes de travail et de les faire réaliser en binôme. Léon retient plusieurs éléments issus de cette situation marquante, notamment que *les élèves non motivés peuvent être motivés pour certaines activités. Je prends l'exemple d'un élève qui m'a dit en début d'année « je n'aime pas le sport » et là à la fin du cours il est quand même venu vers moi et m'a dit « ça j'ai aimé ». Ben ça m'a fait comprendre que peut-être certaines activités ne sont pas intéressantes pour les élèves et qu'il faut être capables de switcher et de changer peut-être certaines choses dans notre enseignement pour que ça motive les élèves* (TP24, EC, 20160916). Léon précise ensuite son propos en disant qu'il peut s'agir soit de l'activité proposée, soit de la manière dont elle est présentée. Il mentionne toutefois, comme exemple, le lancer du disque, qui apparemment ne plaît pas aux élèves. En revanche, l'endurance, comme proposée par Léon la veille, dans *cette forme d'enseignement* (TP26, EC, 20160916) et en *musique* (TP26, EC, 20160916), a permis de produire un engagement important des élèves dans l'activité et met en évidence un développement potentiel par l'efficience, qui lui permet de tendre vers le motif de l'engagement des élèves. Cette situation d'auto-affectation a validé chez Léon son choix professionnel puisque *je suis vraiment content d'avoir choisi et ce job et fait toutes ces années d'études* (TP26, EC, 20160916). Ce chantier concernant l'engagement des élèves ne fera plus l'objet d'entretiens, car Léon nous expliquera, dans le retour au collectif, sa difficulté à identifier une situation émotionnellement marquante positive : *je dirais même que le moment émotionnellement marquant négatif, il est vraiment bien marqué dans le temps, défini alors que le positif c'est plus difficile de l'identifier* (TP9, RC, 20160620). De surcroît, Léon mentionne être *trop habitué au positif et pas assez au négatif* (TP4, RC, 20160620). De plus, il paraît y avoir eu une confusion initiale quant à l'objet de recherche, puisque *ben oui, déjà, au début, pour moi, ce n'était pas clair que ça pouvait aussi être des moments positifs. Bon, après, tu me l'as tout de suite rappelé. Mais je dirais qu'on remarque plus facilement ce qui est négatif dans nos cours, que ce qui est positif, ça c'est sûr* (TP2, RC, 20160620). Pour conclure, nous remarquons que les situations positives correspondent à la majorité des situations vécues par Léon, qu'elles sont en quelque sorte banalisées, mais qu'elles sont en revanche moins facilement identifiables au niveau de temporalité. De plus, Léon, au début du processus n'avait pas forcément intégré que les situations émotionnellement marquantes pouvaient être tantôt positives, tantôt négatives. Ces trois éléments nous permettent, peut-être, d'explicitier les raisons

qui ont poussé Léon à ne transmettre que des situations émotionnellement marquantes négatives.

9.3.2 Le chantier 2 de Léon : « On doit tous amener nos élèves à être autonomes »

Léon souhaite tendre vers ce qu'il appelle l'autonomie des élèves. Léon vit quatre situations d'auto-affectation qui, d'après lui, l'empêchent de tendre vers ce motif. Il s'agit de transgressions de règles volontaires par un élève (lors des trois premières étapes) ou par un groupe d'élèves (lors de la dernière étape).

Etape 1 : « Des élèves crient *Allah akbar* durant un jeu de mise en train »

Ce deuxième chantier apparaît dans le premier entretien d'ACS du mois d'octobre, se déploie dans les entretiens d'ACS de novembre et février pour se poursuivre dans l'entretien d'ACC du mois de mars. Ce chantier concerne les transgressions de règles par un ou plusieurs élèves. Un élève de la classe de l'étude choisie par Léon crie « *Allah akbar* » lors d'un jeu de mise en train. Léon regrette, *a posteriori*, de ne pas avoir pris plus de temps pour expliquer pourquoi ce genre de paroles ne devrait pas être prononcé en classe, ni d'ailleurs hors du contexte scolaire, *je me dis que j'aurais dû intervenir un petit peu différemment. J'aurais dû prendre plus de temps pour expliquer un peu plus de choses. Il y a quand même eu beaucoup de victimes à cause des terroristes et insisté sur le fait que ce genre de choses ne devrait pas se dire à l'école ni en-dehors de l'école* (TP6, ACS, 20161012). Léon indique un développement potentiel par l'efficiency en mentionnant des alternatives à ses actions. Au moment de cette situation d'auto-affectation, Léon n'envisage pas d'autres possibilités, notamment car il ne sait pas exactement quel élève a prononcé les mots « Allah akbar », ce qui lui procure des conflits intrapsychiques. Il choisit ainsi de ne pas prendre plus de temps sur le moment suite à cet incident et préfère relancer l'activité. D'autres conflits intrapsychiques émergent lorsque Léon indique qu'il se trouve, au moment de ce jeu de mise en train, dans le garage à matériel, afin de préparer le matériel pour la suite de la leçon : *le problème c'est que je suis en train de chercher du matériel pour le mettre en place et je ne peux pas savoir qui c'est. Donc c'est un petit peu compliqué* (TP14, ACS, 20161012). Occupé à chercher le matériel, il ne supervise donc pas les élèves au moment de l'incident et ne connaît donc pas l'auteur de ces paroles. Son activité oscille entre orientations centripète et centrifuge puisque finalement, ça n'est pas autant de connaître l'auteur de la transgression qui lui importe, mais bien le fait que ce genre de transgression ne se reproduise pas à l'avenir : *ça ne m'intéresse pas de savoir qui c'est, ce qui m'intéresse c'est*

que cela ne se reproduise plus (TP14, ACS, 20161012). Il retourne ensuite son activité sur le centripète, disant *alors justement, ça, ça m'aurait intéressé de savoir pourquoi ils prononcent ça, est-ce qu'ils ont une explication, d'où est-ce que ça vient et peut-être chercher un peu plus ce que eux pensent, ce que eux ont dans la tête quand ils disent ce genre de mots* (TP16, ACS, 20161012). Léon se dit affecté par cette situation : *sur le moment, je me suis senti surpris, énervé, ça, ça m'a énervé quand même et aussi un peu émotionnellement triste. Quand on y repense, tu te dis que tes élèves disent ce genre de choses, tu penses que beaucoup de familles ont perdu leurs proches, ça te fait, ça te prend quand même un petit peu... émotionnellement* (TP16, ACS, 20161012) (la situation vécue se déroule trois mois après l'attentat de Nice de juillet 2016 et s'inscrit dans un contexte sensible). Le développement potentiel de l'activité de Léon se situe, à ce moment de l'entretien d'ACS, à l'intersection de différents milieux, entre le contexte scolaire, au sein de la salle de sport et le contexte de vie auquel chaque citoyen est confronté. Ceci amène Léon à créer de nouveaux buts. Il envisage donc de revenir sur cette situation lors du prochain cours avec cette classe : *je pense que vendredi, je vais en reparler, je vais essayer de revenir sur le sujet, je vais leur dire que j'y ai repensé et que j'aimerais juste que l'on rediscute de ce genre de choses* (TP20, ACS, 20161012). Immédiatement après cette création d'un nouveau but, les différentes instances de l'activité de Léon dialoguent entre elles et permettent à Léon d'effectuer un processus de généralisation, car à partir de cet épisode, il remarque, après réflexion, que ça fait partie de sa profession, *car c'est vrai que c'est souvent les maîtres de classe qui interviennent dans la salle de classe, mais on a aussi quand même un rôle, les maîtres d'éducation physique et on est là aussi pour transmettre des valeurs et puis et puis peut-être discuter de ce genre de sujets délicats avec eux* (TP20, ACS, 20161012). Il s'adresse une règle de métier, à partir d'une situation particulière, en mentionnant l'instance transpersonnelle du métier, à travers le genre des maîtres d'éducation physique. Léon mentionne être néanmoins content de sa gestion de la situation, même si c'est le *pourquoi de la situation qui a manqué* (TP20, ACS, 20161012), raison pour laquelle il souhaite reparler de ceci avec les élèves lors du cours suivant. Lors de l'entretien d'ACS, Léon mentionne un développement potentiel par l'efficience, en lien avec des opérations qu'il convoque habituellement, mais pas lors de cette leçon, car il était occupé durant la récréation qui précède, ce qui ne lui a pas permis de favoriser la supervision des élèves. Il convoque l'instance interpersonnelle, notamment à travers le « tu » collectif : *alors d'habitude, j'essaie aussi de déjà mettre le matériel en place, au moins de déjà le sortir dans la salle. Les petits tapis étaient encore dans le garage, euh... peut-être que si je les avais eus dehors, tu te tournes de manière à ce que tu puisses voir les élèves, que tu aies une vue d'ensemble, en mettant ton matériel et*

là j'aurais peut-être pu voir qui prononçait ces mots. Mais, ouais vu que à la pause pendant la récréation, on a discuté avec mon collègue des temps du cross, voilà... (TP28, ACS, 20161012). La chercheuse comprend que, d'habitude, le matériel nécessaire à la leçon de Léon est déjà en place ou alors il le fait installer par les élèves : (...) *ou bien je fais installer le matériel après, mais ce qui il y a c'est que j'avais directement besoin des tapis pour les sanctions que les élèves devaient faire. Normalement, le matériel pour l'échauffement est déjà en place. C'est peut-être un petit peu de ma faute... (TP30, ACS, 20161012).* L'entretien d'ACS fait prendre conscience à Léon de la responsabilité qu'il endosse dans le manque de supervision ayant favorisé cette situation, d'autant plus que, d'après lui, certains élèves manquent d'autonomie : *trois groupes sur quatre autonomes, oui super. Le dernier travaillait que quand j'étais vers eux (TP32, ACS, 20161012).* La fin de l'entretien d'ACS est marquée par le récapitulatif des opérations que Léon mettrait en œuvre si une situation similaire devait se reproduire, c'est-à-dire *prendre plus de temps pour discuter, s'écarter un peu du programme, prendre plus de temps pour discuter d'autres choses, même si on ne fait 35-40 minutes d'éducation physique, prendre ces quelques minutes pour avoir peut-être quelque chose qui dure à long terme (TP36, ACS, 20161012).* On constate dans ces actes de langage, non seulement un travail de généralisation, mais aussi des instances du métier qui se bousculent lorsqu'il convoque le collectif de travail, voire l'instance transpersonnelle des maîtres d'éducation physique (le pronom « on »). Pour résumer, selon lui, lorsqu'un incident similaire se produit, il serait préférable que les enseignants d'EPS renoncent à une leçon d'EPS effectuée intégralement afin de prendre du temps pour dialoguer avec les élèves. De cette temporalité émergent à nouveau des conflits intrapsychiques puisque la gestion de cet imprévu doit être faite tout en maintenant son plan de leçon, ceci procurant une double préoccupation : *je voulais tenir mon plan de leçon et quand on a un imprévu on doit tenir notre préparation, mais aussi gérer cet imprévu et là, même si on anticipe c'est dur... (TP38, ACS, 20161012).* Néanmoins, Léon ne se focalise pas sur cet imprévu puisqu'apparemment, ce type d'incident ne lui procure pas uniquement des émotions négatives dans le sens où il affirme que *ce qui est bien dans ce métier, ça n'est jamais un long fleuve tranquille (TP40, ACS, 201611012).* Durant l'entretien d'ACS émerge donc une valence positive à cette situation initialement vécue comme fortement négative.

Étape 2 : « Un élève retourne sa raquette et l'utilise comme si c'était une arme à feu »

Ce deuxième chantier relatif à la « quête d'autonomie des élèves » se poursuit, suite à une situation d'auto-affectation vécue en classe, qui concerne une transgression de règle par un élève. L'élève qui transgresse est le même protagoniste que dans la première étape (l'auteur

sera effectivement identifié *a posteriori*): *premier épisode avant les vacances et un peu plus d'un mois après, second épisode. Je lui ai dit, mais on va arriver où ? Je lui ai dit que c'est des choses qui ne devraient pas se produire à l'école* (TP10, ACS, 20161130). Dans l'étape précédente, le prénom de l'élève n'est jamais cité alors que lors de cette deuxième étape, Léon mentionne à plusieurs reprises son prénom, Diego (prénom d'emprunt). Léon est fortement surpris et ressent de l'incompréhension lorsque Diego utilise sa raquette de badminton comme une arme. Pour faire face à cette situation d'auto-affectation, Léon discute avec Diego à la fin du cours en le menaçant de le sanctionner le mercredi après-midi si son comportement devait ne pas changer dès le prochain cours, ce qui démontre un développement potentiel par l'efficacité. Léon utilise le dispositif de recherche pour appuyer son discours avec Diego : *j'ai regardé la vidéo avec Diego vendredi après-midi. J'ai laissé les élèves travailler un petit moment seuls, je leur ai expliqué que je devais discuter un petit moment avec un de leurs camarades. Le doyen m'avait autorisé à montrer ces quelques minutes de vidéo à Diego. Léon convoque le collectif de travail pour partager sa situation et avoir l'approbation du doyen quant à la suite qu'il souhaite donner à cette transgression de règle. Puis, je l'ai pris dans la salle des maîtres de sport, et puis je lui ai montré l'extrait que je lui ai demandé de me commenter et puis pour lui rien (hausse les épaules, sourit), ben voilà, ma foi, rien. Oui, je vais vers mes camarades, je les embête. (...) Et à un moment donné, il me dit, oui je tourne la raquette et je l'utilise comme une kalach. Je lui demande, est-ce que tu trouves normal, est-ce que ce sont des choses que l'on doit faire à l'école ? Il me répond que non. Après, j'ai essayé de discuter, de lui faire prendre conscience, bon je ne sais pas si c'est la bonne méthode, mais de lui faire prendre conscience que des petits actes peuvent avoir de grandes conséquences* (TP4, ACS, 20161130). Léon se renseigne également auprès des autres enseignants de la classe, ce qui atteste d'un développement potentiel à l'intersection de différents milieux : *j'ai aussi discuté avec ses autres maîtres qui m'ont dit que mercredi dernier, il a déjà eu trois heures de retenue. (...) Sa maîtresse m'a également dit qu'il prenait ses enseignants pour des cons. Elle l'a entendu dire ça. Alors voilà, j'ai essayé d'intervenir. Je lui dis, mon but c'est pas de te donner des heures d'arrêts, maintenant si tu m'y obliges, je vais devoir t'en donner, mais si tu peux changer ton comportement de façon à ce que l'éducation physique se passe bien. (...) Je lui ai donc demandé d'appliquer ça dans mes cours, mais aussi dans les autres cours* (TP4, ACS, 20161130). Léon, après avoir convoqué le collectif des enseignants afin de faire un bilan général de l'attitude en classe de Diego, lui demande donc de changer de comportement dans tous les cours et pas uniquement dans les siens. L'EN en EPS utilise le comportement inadéquat de Diego avec les autres collègues pour motiver chez lui un changement de comportement.

Léon montre, non seulement la vidéo à Diego, mais également à ses collègues afin de se rassurer et de recevoir la légitimité de ce qu'il pense : *j'ai aussi montré la vidéo à des collègues pour avoir leur avis. Ils pensent comme moi, sont choqués* (TP16, ACS, 20161130). En montrant la situation vécue à ses collègues, il est conforté dans son opinion et ressent incompréhension et tristesse : *je ne comprends pas pourquoi, pourquoi pendant un moment de jeu où c'est censé être cool il fait ça. Ça m'attriste vraiment* (TP22, ACS, 20161130). Léon émet des hypothèses de cause quant à cette transgression de règles en faisant un parallèle avec la situation vécue lors de la première étape, en mettant en évidence l'effet de mode du moment, *c'est des choses qui apparaissent pas mal dans les médias, c'est des choses d'actualités, comme de crier « Allah akbar », voilà. Il veut peut-être se rendre intéressant, c'est des choses où ils rigolent. Pour eux c'est banal. D'ailleurs un de mes collègues qui enseigne et qui est aussi à la HEP m'a dit qu'il aurait redit " Allah akbar " en classe. Donc, à mon avis, pour eux, c'est comme un effet de mode* (TP24, ACS, 20161130). Nous remarquons que la situation a également été partagée avec un étudiant travaillant dans le même établissement que Léon. Lors de l'ACS, Léon se crée de nouveaux buts avec cet élève, en disant *à moi peut-être maintenant d'ouvrir un petit peu plus les yeux sur cet élève, de plus focaliser sur ce qu'il fait, de savoir exactement où il est, de l'observer un peu plus* (TP26, ACS, 20161130). Il souhaite ainsi mieux superviser Diego afin de prévenir ses comportements déviants. La création de ce nouveau but lui procure néanmoins des conflits intrapsychiques puisque Léon se rend compte qu'en supervisant un seul élève, il risquerait de perdre de vue l'ensemble de la classe d'une part et que d'autre part, il ne souhaite pas adopter globalement une attitude trop sévère dans cette classe uniquement pour Diego, alors que les autres élèves respectent les règles imposées. Léon remarque, en supervisant de près Diego, *pouvoir perdre le reste de la classe, mais ben les autres apparemment ne se comportent pas comme ça, ils n'ont jamais fait ça, les autres ça va assez bien, à part peut-être un petit blond qui pourrait se comporter comme ça, sinon les autres, non, ça va assez bien, je peux rigoler. (...) C'est vrai que c'est des élèves assez bien. Donc je n'ai pas envie qu'à cause d'un seul élève tout le reste soit... soit... ouais quoi (...)* (TP28, ACS, 20161130). *Ben que je doive être super strict et méfiant que pour un élève* (TP30, ACS, 20161130) ! Lorsque la chercheuse demande à Léon comment il souhaite superviser mieux Diego, celui-ci identifie de nouvelles opérations qui traduisent un développement potentiel par l'efficacité, comme une observation masquée, mentionnant que Diego *ne doit pas remarquer que je l'observe. Car dès qu'il est observé il va se retenir. Moi, j'ai envie de voir s'il a compris le message, donc peut-être en me promenant, de temps en temps jeter un coup d'œil sur ce qu'il fait* (TP36, ACS, 20161130). Cette nouvelle opération procure à Léon des conflits intrapsychiques, car il ne peut pas

matériellement réaliser cette supervision spécifique dans toutes les situations. De ce conflit intrapsychique naît un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu, puisque Léon rapatrie son savoir-faire en tant qu'arbitre à la salle de sport : *en général, je cherche à avoir une vue d'ensemble, après c'est sûr quand je promène près des élèves pour les corriger, ben je ne peux pas avoir les yeux derrière la tête. Après c'est sûr, je cherche sinon à avoir une vue d'ensemble, comme sur un terrain de foot* (TP36, ACS, 20161130). La vue d'ensemble entre donc en conflit avec la supervision spécifique et masquée (*cachée*, TP38, ACS, 20161130) de Diego. En cas de transgressions, Léon interviendra, mais il n'a pas encore anticipé de quelle manière. L'entretien d'ACS lui permet ainsi un développement potentiel par l'efficacité lorsqu'il envisage les modes d'interventions possibles, collectivement ou individuellement : *dire devant tout le monde une fois ok, mais rien d'autre, juste le reprendre devant tout le monde et ensuite le reste le lui dire personnellement. Pas trop devant tout le monde, car pour le moment il n'influence pas les autres et le reste de la classe fonctionne bien. Juste que les autres voient que je ne laisse pas passer, mais en même temps ne pas m'étendre sur le sujet devant tout le monde. Continuer après en privé* (TP42, ACS, 20161130). Collectivement, Léon prévoit d'interpeller uniquement Diego par son prénom, alors qu'individuellement, il envisage de mener avec lui une discussion non publique. Durant l'entretien d'ACS, Léon se dit être énervé par la situation de Diego qui a déjà une place d'apprentissage (dans une entreprise, pour la suite de sa formation) et qui dit ne pas aimer l'école. Devant l'élève, Léon convoque le collectif en lui rapportant des propos de l'enseignante principale et du doyen. Le développement potentiel à l'intersection de différents milieux apparaît lorsque Léon imagine une situation similaire avec son enfant et ses actions en tant que père : *La maîtresse de classe a demandé au doyen si c'était possible qu'il arrête sa scolarité au vu de la situation, mais c'est pas possible. Les parents, en discutant avec le doyen, ont dit clairement que eux n'avaient plus aucune influence sur leur enfant. Bon, même les parents ont complètement démissionné, pourtant lui c'est un conseiller municipal. Le père a dit au doyen « ah c'est vous qui vous occupez des heures d'arrêts de mon fils toutes les semaines » en rigolant ! En tout cas, si j'étais moi le papa, j'essaie de faire quelque chose et pas de dire ça en rigolant* (TP44, ACS, 20161130). L'alliance avec les parents n'étant apparemment pas une solution envisageable, Léon exprime une nouvelle fois clairement un développement potentiel par l'efficacité, disant, *je vais garder l'œil ouvert, intervenir verbalement de manière brève de loin face à tous et ensuite le prendre à part personnellement pour plus discuter, oui je vais faire ça, vu que les parents, aucune chance* (TP46, ACS, 20161130). Les formes de groupement sont évoquées durant l'entretien d'ACS amenant Léon à un conflit intrapsychique, car ne sachant pas dans quel groupe mettre Diego, car *le problème*

c'est que si je le mets qu'avec des élèves tranquilles, il pourrait aussi avoir une influence négative. Donc plutôt mettre Diego dans l'équipe avec les 2-3 élèves délicats et garder l'œil dessus, comme ça il ne nuit pas aux autres (TP50, ACS, 20161130). Diego évoque, comme nouvelle opération, de grouper les élèves les plus « délicats » afin de pouvoir, d'une part, mieux les superviser et d'autre part, éviter qu'ils ne dérangent ou influencent les autres élèves. Ainsi, nous constatons, dans ce tour de parole, un développement potentiel biphasé, tantôt par l'efficacité (grouper Diego avec les quelques élèves compliqués), tantôt par le sens (pour pouvoir mieux le superviser et qu'il n'y ait pas de contagion de ces comportements qu'il juge inadéquats). En fin d'entretien d'ACS, Léon rapatrie une nouvelle fois le collectif, pensant que la situation vécue aurait pu arriver à d'autres collègues. Les différentes instances de l'activité dialoguent également entre elles, le « on » traduisant tant l'instance interpersonnelle que transpersonnelle de l'activité enseignante : *on en apprend toujours. Et je pense que ça aurait aussi pu arriver à d'autres collègues, je pense. Pas que à moi. Pourquoi il fait ça, c'est incroyable ! J'ai aussi demandé au doyen, pourquoi ? Et le doyen m'a dit que de toute façon personne n'ose lui dire quelque chose, qu'il n'a aucun ennemi (TP52, ACS, 20161130).* Cette deuxième étape du chantier concernant la transgression de règles par un ou plusieurs élèves se conclut, sans que Léon ne revienne, durant l'entretien d'ACS, sur le fait qu'il n'a pas remarqué cette transgression de Diego pendant la leçon, mais *a posteriori* lorsqu'il a volontairement décidé de visionner la leçon filmée pour le dispositif de recherche. Les nouvelles opérations concernant la supervision prennent ainsi tout leur sens, compte tenu notamment de cet élément.

Etape 3 : « Un élève décide de *dunker*, de s'accrocher au panier de basket »

Comme mentionné au début du traitement de ce chantier, Léon souhaite tendre vers ce qu'il appelle l'« autonomie » des élèves. Les instances personnelle, transpersonnelle et interpersonnelle de son activité se conjuguent pour tendre vers ce motif. Or, l'atteinte de ce souhait est mise à mal en raison de ce que Léon appelle « un moment marquant », lorsqu'un élève s'est accroché au panier de basketball pendant une leçon au mois de février : *l'autonomie, c'est important, je trouve, car on doit tous amener nos élèves à être autonomes et là, ça ne s'est pas bien passé, il y a eu ce moment marquant (TP6, ACS, 20170223).* Un élève transgresse volontairement cette règle partagée par le collectif de travail de l'établissement scolaire de Léon qui confirme qu'*ils savent qu'ils n'ont pas le droit pour la bonne et simple raison que ce panier est un petit peu fendu... Donc, voilà... (sourit). Donc dunker oui, mais pas se (fait le signe de la traction avec les bras), se suspendre et faire une traction (TP8, ACS, 20170223)* et que *c'est la règle de tous les profs de sport. Ils le savent, mais c'est vrai qu'à ce cours, je ne l'avais pas*

répétée (TP10, ACS, 20170223). En revanche, même s'il n'a pas rappelé cette règle connue des élèves lors de cette leçon de basketball, l'activité de Léon démontre un développement par l'efficience puisque spontanément Léon dit, *je m'étais positionné de manière à voir quand même toute la salle de sport (fait un angle de vue devant son visage) et puis je l'ai vu, contrairement à des fois où l'on ne voit pas ce qui se passe dans notre dos (sourit). Donc je le vois, même si je suis occupé à donner des explications aux deux autres groupes et puis, ben c'est là que j'interviens* (TP10, ACS, 20170223). Léon semble faire référence aux deux épisodes de transgressions de règles précédents lorsqu'il n'a pas vu, tantôt le protagoniste de la transgression (comme lors de la première étape lorsqu'il ne sait pas qui a crié « *Allah akbar* » dans le jeu de mise en train, car occupé à chercher le matériel dans le garage), tantôt la transgression elle-même (comme dans la deuxième étape, lorsqu'il ne voit pas Diego utiliser sa raquette comme une arme). Léon précise d'ailleurs que dans cette situation *je le vois*, alors même qu'il est en train de donner des consignes à d'autres groupes. Léon démontre qu'il est parvenu à utiliser à bon escient les nouvelles opérations envisagées lors des précédents entretiens. Au niveau du mode d'intervention pratiqué, nous constatons, là encore, que Léon convoque dans sa leçon, les opérations évoquées dans ses discours des mois précédents : d'abord, il intervient brièvement de manière marquée, *alors, il fait sa bêtise. Immédiatement je crie et lui demande de s'asseoir* (TP16, ACS, 20170223). *Le temps que je sois disponible pour lui parler. Je décide donc de ne pas m'interrompre et de lancer les deux groupes qui sont avec moi dans l'activité* (TP18, ACS, 20170223). Puis lorsqu'il n'est plus occupé auprès d'autres élèves, il retourne vers l'auteur de la transgression pour discuter : *donc dès que les deux groupes dont je m'occupe sont autonomes dans la situation d'attaque en supériorité numérique, je viens vers lui* (TP22, ACS, 20170223). A travers ces opérations grâce auxquelles il parvient à rendre compatibles le déroulé de la classe et le règlement d'un problème spécifique, Léon confirme un développement potentiel par l'efficience. Ensuite, à la fin du cours, Léon parle une nouvelle fois avec l'auteur de la transgression, afin *qu'il soit conscient, ben que en faisant ce genre de choses, il peut casser un panier* (TP32, ACS, 20170223). Léon n'évoque pas les aspects sécuritaires avec l'élève, seulement les dégâts matériels possibles. Une des causes supplémentaires d'auto-affectation est également en lien avec l'auteur qui transgresse. Si un autre élève avait « *dunké* » *ça aurait quand même été un moment marquant car il enfreint une règle connue, mais c'est sûr que je n'aurais pas eu la même déception ! Parce que c'est un élève qui..., avec les évaluations, il a toujours TBR {Très Bien Réussi}, qui participe, qui s'engage, qui fait les choses correctement et puis peut-être là, je ne sais pas ce qui lui est passé par la tête* (TP44, ACS, 20170223) ! Léon est déçu que le protagoniste de la transgression soit

un élève qui, d'habitude, fait ce que l'enseignant attend de lui. Le motif principal de l'intervention de Léon lors de cet incident est de montrer aux élèves sa présence afin d'éviter que ce type de dérive ne se reproduise. *Après, je ne sais pas si ma réaction est disproportionnée, mais après tu vois le problème, si on n'intervient pas dans ce genre de cas, tout le monde se permet ensuite de faire tout et n'importe quoi ! Donc ça il ne faut pas que ça se produise* (TP44, ACS, 20170223). Les différentes instances de l'activité dialoguent entre elles et Léon, sous couvert du « on » de l'instance interpersonnelle, voire transpersonnelle, s'approprie une règle de métier qui consiste à intervenir en cas de transgression de règle connue. La fin de l'entretien d'ACS est marquée par un récapitulatif des mesures entreprises par Léon, mesures qui lui donnent satisfaction, notamment au niveau des différents modes d'intervention adoptés, indiquant un développement potentiel par l'efficience : *je l'ai mis de côté, je trouve que c'est une bonne idée, comme ça, ça m'a permis de continuer à enseigner, de lancer l'activité et une fois que l'activité est partie, j'ai pu lui parler. Parce que sinon, si les autres doivent attendre tout le temps que je lui fasse une remarque* (TP48, ACS, 20170223). Un autre indicateur de développement potentiel est lié au développement à l'intersection d'un autre milieu, lorsque Léon, une nouvelle fois, fait un parallèle entre son activité d'enseignant d'EPS et celle d'arbitre de football : *c'est comme dans un match quand on arbitre. Pour un carton jaune, on ne va pas s'amuser à donner des explications tout de suite quand le jeu doit reprendre. Donc là c'est un petit peu la même chose* (TP48, ACS, 20170223). Léon convoque également une expérience passée vécue en tant qu'étudiant lorsqu'il dit *je parle par expérience, parce que quand on était à l'université à Fribourg, on avait fait pendant la pause de midi des matchs avec trampoline. Un s'était suspendu et il avait arraché complètement le panier* (TP52, ACS, 20170223). A ce moment, il évoque un aspect sécuritaire mentionnant *et en plus, tu peux te faire mal. Il peut y avoir quelqu'un dessous* (TP54, ACS, 20170223).

Etape 4 : « Un groupe de trois garçons ne prend pas au sérieux les consignes dans un cycle de corde à sauter et ne présente pas l'évaluation »

Cette dernière étape du deuxième chantier concerne une transgression de règles par plusieurs élèves. Dans ce cycle de corde à sauter, les élèves doivent travailler par groupe une chorégraphie de corde à sauter avec un minimum de cinq sauts. Les élèves travaillent durant plusieurs périodes en autonomie et doivent, en fin de cycle, présenter leur chorégraphie à l'enseignant. Lors de l'évaluation, Léon sanctionne le manque de prise au sérieux des consignes dans un groupe de trois garçons. Son activité oscille entre des orientations centrifuge et centripète. Au cours de l'entretien, il répète devant la chercheuse les propos tenus en direction

de ce groupe d'élèves : *vous ne m'avez quand même pas fait que ça durant les cinq semaines, vous avez eu un remplaçant aussi pendant que j'étais en camp. Vous n'êtes jamais venus vers moi pour me demander quoi que ce soit. Quand je vous ai demandé si ça allait, vous m'avez toujours dit oui, oui, oui, oui et pis là, vous ne me présentez que ça ?! C'est inadmissible* (TP12, ACS, 20170223-2). Dans cet énoncé enchâssé, Léon modère ensuite ses propos en se mettant à la place des élèves, changeant une nouvelle fois l'orientation de son activité : *bon, je peux comprendre que certaines activités ne plaisent pas forcément à tout le monde, mais je demande un minimum d'investissement et au final, ça n'était pas le cas* (TP14, ACS, 20170223-2). Léon partage cette situation avec ses collègues, afin qu'ils corroborent son opinion à ce sujet, démontrant un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu : *j'en ai parlé, mais pas qu'avec des collègues de sport, mais avec d'autres collègues et ils m'ont dit que effectivement ils n'ont pas pris au sérieux tes consignes, ton activité et puis qu'est-ce que j'ai mis ? J'ai mis dans leur agenda qu'ils discréditaient l'activité proposée* (TP22, ACS, 20170223-2). Lors de l'entretien d'ACS, Léon réfléchit à un moyen permettant d'éviter de se trouver dans une telle situation et démontre un développement potentiel par l'efficacité lorsqu'il propose de nouvelles opérations : *ça m'a permis de réfléchir un peu pour la suite, les années prochaines. Ben peut-être de demander cette fois de me montrer, après trois périodes, j'aimerais voir trois sauts. Comme ça je peux voir si la feuille de route est suivie et je pense que je vais procéder comme ça* (TP26, ACS, 20170223-2). Léon se propose de contrôler les apprentissages en milieu de ce cycle travaillé de manière autonome. Comme dans l'étape précédente, Léon évoque la tristesse ressentie lors de cet incident, notamment le fait *que ce soit dans cette classe* (TP32, ACS, 20170223-2), car *c'est une classe qui se comporte super bien* (TP32, ACS, 20170223-2). Léon convoque le collectif de travail, racontant la visite, il y a quelques semaines d'un conseiller pédagogique du Service des Sports, qui lui dit *mais tes élèves se comportent toujours comme ça ? j'ai dit oui, ben il a dit, tu as vraiment beaucoup de chance ! Tu as fait du bon travail* (TP34, ACS, 20170223-2). Léon ne parvient pas à identifier les causes du manque d'engagement de ces trois garçons dans ce cycle autonome de corde à sauter. L'orientation de son activité oscille entre centrifuge et centripète. Il a essayé de prévenir un désintérêt de l'activité proposée en montrant des vidéos de situations plus masculines en lien avec la corde à sauter. Il constate *a posteriori* que *l'activité ne les intéressait pas. Pourquoi ? J'ai essayé d'amener un côté... J'ai montré des vidéos, j'ai montré les sauts qu'on fait à la boxe et tout (silence). Je ne sais pas* (TP38, ACS, 20170223-2). Léon évoque ensuite l'autonomie des élèves comme cause du manque d'engagement des élèves, ce qui lui procure des conflits intrapsychiques, disant *ah, c'est peut-être là que ça n'a pas fonctionné aussi. Peut-*

être que de trop les laisser seuls ? Mais... que ça n'ait pas fonctionné juste avec un groupe (TP38, ACS, 20170223-2) ? Evoquant l'autonomie importante laissée aux élèves, Léon met en évidence que seul un groupe n'a pas réussi à fonctionner dans cette situation. Léon généralise donc un contrôle à effectuer auprès de chaque groupe en milieu de cycle, puisque la majorité des groupes a donné satisfaction dans la tâche demandée. Il ne souhaite en effet pas modifier d'autres éléments : *alors juste le petit contrôle à mon avis, car ça fonctionne et ça a toujours fonctionné. Et cette année aussi, ça a bien fonctionné je dirais avec les autres groupes des trois classes que j'ai* (TP46, ACS, 20170223-2). Léon mentionne le fait d'avoir questionné les trois élèves concernés au sujet de leur manque d'engagement, sans pour autant obtenir des réponses à sa requête. Subitement, lors de l'entretien d'ACS, il évoque un élément qui jusqu'à présent ne lui était pas venu à l'esprit, disant *après je ne sais pas si c'est parce que c'était l'évaluation et qu'ils devaient faire devant tout le monde* (TP48, ACS, 20170223-2). Léon se questionne donc à ce sujet, oscillant entre activité centrifuge et centripète, imaginant la possibilité que les élèves n'osent pas se produire devant le reste de la classe. Ainsi, plutôt que de devoir assumer cette tâche, ils l'auraient évitée. Léon modère cette nouvelle prise de position affirmant que cette évaluation *est une évaluation, mais c'est une évaluation où on peut rire, spectacle. Je leur ai dit, si vous voulez amener un petit côté drôle vous pouvez. C'est ouvert* (TP54, ACS, 20170223-2). Il affirme que la honte est venue des remarques faites par lui-même à ce groupe de trois garçons, mais pense *qu'ils ont quand même pris conscience* (TP58, ACS, 20170223-2).

Ce chantier concernant la recherche d'autonomie des élèves se poursuit lors de l'entretien d'ACC puisque, Léon évoque une nouvelle fois, la supervision nécessaire pour que les élèves ne transgressent pas les règles, disant *ce qu'il y a c'est que j'ai tout le temps un œil dessus. On en avait discuté, ce qu'il y a c'est que moi je n'ai pas encore cette totale confiance du maître expérimenté de laisser les élèves sans surveillance (claque des doigts), ça j'évite ! Je vais dans le garage, mais j'ai toujours un œil (montre son œil) sur la salle afin de voir ce que les élèves font. Puis, il suffit que les élèves ne fassent pas ce que je dis, je fais (pointe ses yeux avec l'index et le majeur) eh, juste ça... Après je pense que des fois, quand je suis au fond du garage et que je prépare le matériel pour la suite, à mon avis, ça pourrait arriver que les élèves fassent autre chose, ça c'est clair* (TP34, ACC, 20170308-2). Léon fait certainement implicitement allusion à la transgression de règle qu'il n'a pas vue durant la leçon, mais uniquement en se visionnant *a posteriori* (Diego qui utilise sa raquette de badminton comme une arme) ou à la transgression de règle entendue, lorsqu'il était dans le garage (Diego qui crie « Allah akbar » durant un jeu

de mise en train). Cela semble indiquer un développement potentiel par l'efficacité. L'identité professionnelle de Léon ne semble pas encore affirmée, puisque d'après lui, les enseignants expérimentés pourraient, eux, laisser les élèves sans surveillance. De plus, on se rend compte qu'il rapporte devant la chercheuse l'avis élogieux d'un conseiller pédagogique du Service des Sports. Néanmoins, ce souci lié à la supervision des élèves continue de le préoccuper. En effet, au cours d'une ACC, il demande à son collègue Louis, en visionnant l'activité de ce dernier, *mais tu étais placé comment ? Est-ce que tu avais quand même une vue d'ensemble* (TP58, ACC, 20170308-2) ? pour rajouter ensuite, *je vais observer un petit peu ces prochains jours, c'est bien, pour voir si quand je lance l'activité ils font ce que je demande ou s'ils font autre chose ou pas. De toute façon, il y en a tout le temps deux ou trois élèves qui mettent plus de temps pour se mettre en activité, mais en général si je demande de faire du volley, je ne crois pas qu'ils jouent au basket. Ils savent très bien que je déteste quand ils shootent dans le ballon de volley. Ça, j'ai horreur !* (TP38, ACC, 20170308-2). Léon se crée ainsi un nouveau but pour ses prochaines leçons, en observant attentivement les élèves afin de s'assurer qu'ils s'engagent rapidement dans la tâche demandée et n'en dévient pas.

Etape 5 : « Si les parents ne le font pas là, nous on est là pour le faire »

Cette dernière étape du deuxième chantier se déroule également dans l'entretien d'ACC et se termine lors du retour au collectif. Dans l'entretien d'ACC avec un autre collègue EN en EPS ayant un style d'enseignement relativement éloigné de celui de Léon, car très « souple », Léon mentionne la mission éducative de l'enseignant d'EPS, indiquant un développement potentiel à l'intersection de différents milieux : *si les parents ne le font pas, nous on est là pour le faire et puis à mon avis, ben, en tout cas moi, je ne les ai plus entendus dire ce genre de choses dans mon cours. J'espère que c'est également le cas dans les autres cours. Ils avaient aussi fait ça avec un de mes collègues. On est là pour transmettre des messages, des valeurs, puis ben j'espère qu'ils ont appris quelque chose. Maintenant, c'est pas parce que c'est le cours d'éducation physique qu'on est censé faire que de l'éducation physique, on est aussi là pour leur donner (silence), des conseils (tape doucement son poing sur la table) sur des choses importantes de la vie* (TP31, ACC, 20170308). Léon, qui navigue dans les instances personnelle, interpersonnelle, voire transpersonnelle du métier, à travers le « moi » et le « on », met en évidence la partie éducative liée à la transmission de valeurs dans le métier d'enseignant en général et d'enseignant d'EPS en particulier. La question de la fréquence de ce type d'intervention est discutée lors de l'entretien d'ACC, poussant Léon à généraliser une manière de faire, disant *à mon avis, quand c'est répétitif, il faut y aller ou quand c'est important, quand*

*c'est hors norme (TP43, ACC, 20170308), car en effet sinon on pourrait intervenir souvent, si on analyse chaque fois les mots des élèves en cours. Si à chaque fois qu'un élève dit un gros mot, on pourrait intervenir tout le temps, il faut intervenir tout le temps, on ne s'en sort pas. Je ne suis pas non plus pour tout le temps... (TP43, ACC, 20170308). Ici, une nouvelle fois, les différentes instances de l'activité dialoguent entre elles, le « on » étant privilégié pour déterminer cette règle de métier que Léon adopte, qui consiste à intervenir lorsque la transgression est importante, voire hors norme ou répétitive. Il confirme que l'enquête visant à définir le coupable n'est pas un but pour lui, préférant que toute la classe se sente concernée par le message qu'il souhaite délivrer : *je ne voulais pas enquêter, car c'était plutôt pour qu'ils prennent tous conscience, c'était un message, parce qu'il y en a peut-être un qui va le dire aujourd'hui et un qui va le dire dans un autre cours, s'il a entendu son camarade dire ça. Et c'est son camarade, ce n'est pas n'importe quel camarade, c'est le leader, c'est celui qui a une influence sur les autres, donc tu fais un discours à mon avis pour tout le monde au moins c'est... Le message devrait mieux passer (TP47, ACC, 20170308). Léon généralise cette manière de pratiquer afin que le message qu'il souhaite transmettre puisse être entendu de tous. Ce chantier se poursuit lors du retour au collectif, lorsque Léon généralise l'absence d'intervention des parents en cas de transgressions, disant *les parents à la maison, de toute façon, ils ne disent rien du tout (TP66, RC, 20170620) ! Il fait le parallèle entre ses parents et les parents de ses élèves, qui nous laisse percevoir un développement potentiel à l'intersection de différents milieux, comparant ce qu'il imagine être les époques « passée » et « actuelle », dans laquelle, Léon semble dire, les parents peuvent contester le travail des enseignants : *quand j'avais une remarque dans mon agenda mon père n'osait pas aller réclamer auprès d'enseignants (...). A mon avis c'est justement ça qui a changé. Avant les parents n'osaient pas aller à l'encontre de l'enseignant, alors que maintenant, les parents maintenant, dès qu'il y a quelque chose qui ne joue pas, ils téléphonent à l'enseignant et contestent (TP73, RC, 20170620). La transgression de règles aurait, d'après les propos de Léon, un lien de causalité avec l'attitude de leurs parents, puisque *si les parents ne sont pas avec les enseignants, mais contre les enseignants, les élèves vont aussi profiter en fait (TP75, RC, 20170620).*****

Enfin, ce chantier concernant la mission éducative de l'enseignant se termine lors du retour au collectif lorsque Léon partage avec ses collègues les émotions ressenties lors des situations émotionnellement marquantes concernant Diego : *quand je dois m'énerver, je m'énerve. Tu vois Diego par exemple (rigole) : je me suis fait remplacer la semaine derrière, qui est-ce qui apparaît dans le mail parce qu'il s'est mal comporté ? C'est Diego, donc Diego*

lundi il a eu droit à sa remarque. Mais Diego, il m'a connu énervé. Je pense d'ailleurs qu'avec lui, franchement, je crois que c'est un des seuls qui arrive à m'énervé autant que ça (sourit) ! C'est parce que..., tu as déjà vu dans la vidéo ce qui s'est passé (se tourne vers ses collègues), c'est le gamin qui crie Allah pendant le cours, ou qui a une canne de hockey, mais qui l'utilise comme un club de golf (mime le swing) ou pour taper les autres. Ou il retourne sa canne de uni-hockey et il la pointe contre ses camarades, l'utilise comme une kala et pa, pa, pa, pa, pa. C'est un gamin, il n'en a rien à faire de l'école. Il a déjà sa place d'apprentissage. Donc j'exprime ce que je ressens. Un gamin comme ça, il doit me voir énervé (TP35, RC, 20170620). Léon exprime ce qu'il ressent face aux transgressions de règles répétées de Diego, même lorsqu'elles ont lieu avec un autre collègue et paraît assumer ses émotions négatives à l'égard de Diego.

9.3.3 Le chantier 3 de Léon : « Moi je suis plutôt pour un système avec des notes »

Ce chantier concernant l'évaluation se développe dans l'entretien d'ACC du mois de mars, même si le sujet de l'évaluation a été présent dans la quatrième étape du deuxième chantier. Il n'a alors pas été débattu par Léon, l'enseignant préférant évoquer, à ce moment-là, le motif de ce que lui appelle l'autonomie. En revanche, lors de l'entretien d'ACC avec Louis, le sujet de l'évaluation est très présent, occupant une partie importante de l'entretien. Occupé à controvertiser sur les objectifs des leçons et disant que, parfois, il ne donne pas d'objectifs aux élèves, choisissant de les faire jouer simplement, notamment *à la fin de l'année, j'aime bien faire ça parce qu'ils ont un petit peu le stress des examens et puis j'essaie de jouer avec eux aussi. Des fois, je trouve, que de ne pas mettre d'objectif en fin d'année, car c'est vrai que même si c'est des 11èmes, j'essaie toujours d'avoir un objectif durant toute l'année et de les mettre en apprentissage. Si, à la fin de l'année, on peut être un peu plus relax, ça passe aussi (TP154, ACC, 20170308-2).* Cette évocation amène les deux EN à mentionner que selon eux, ils ne font *que des évaluations ! Toutes les semaines des évaluations (TP165, ACC, 20170308-2)*, ce qui procure chez Léon des conflits intrapsychiques et de l'incompréhension (rappelons que, dans le Canton de Vaud, une Réforme en EPS en 2015 oblige les enseignants à faire passer des tests cantonaux à leurs élèves et que ces tests débouchent sur des appréciations : E= entraîné ; R= réussi ; BR= bien réussi ; TBR= très bien réussi). Selon lui, les évaluations cantonales seraient chronophages, mais elles ne comptent pas dans les résultats scolaires globaux des élèves : *c'est ça que je ne comprends pas (se prend la tête dans les mains). Et puis, on va pouvoir se battre longtemps, mais on met ce genre d'évaluations, on essaie de faire comme si on avait des notes, mais on n'a pas de notes ! Alors ou on va jusqu'au bout et on fait*

des notes ou... (TP167, ACC, 20170308-2). L'instance personnelle de Léon n'est pas la seule à émettre une incompréhension face à la situation actuelle de l'évaluation puisque les instances interpersonnelle et transpersonnelle sont également convoquées dans l'extrait précédent. D'après Léon, les évaluations actuelles n'impactent pas les élèves, puisque *E, R, BR, TBR, les élèves pff, ils s'en foutent* (TP171, ACC, 20170308-2) ! Léon nuance néanmoins ses propos disant que *bon c'est clair qu'ils sont pas là pour faire des « entraîné », mais certains ils s'en foutent* (TP174, ACC, 20170308-2) ! Certains élèves justifient leur manque d'engagement car les évaluations ne sont pas promotionnelles, comme lorsque *certaines disent quand même, monsieur vous pouvez me mettre « entraîné ». Après certains recherchent le TBR, TBR, TBR, TBR, mais de ce côté-là si on avait des notes, à mon avis, ceux qui disent ouais je m'en fous si vous me mettez « entraîné », de toute façon, ça ne veut rien dire, ils voudraient faire mieux pour passer leur année* (TP176, ACC, 20170308-2) ! Ces propos nous invitent à faire le rapprochement avec la quatrième étape du deuxième chantier vécue par Léon, lorsque trois garçons ne prennent pas au sérieux l'évaluation de corde à sauter et ne démontrent pas la chorégraphie. En effet, ce manque d'engagement n'a pas d'incidence sur leur réussite scolaire, comme le mentionne Léon. Cette situation serait moins présente, d'après Léon, dans les cantons où les prestations des élèves en EPS seraient notées (rappelons que dans les Cantons de Genève, de Fribourg et du Jura, les élèves sont notés en EPS). Il convoque un autre contexte en évoquant : *je discutais avec mes collègues fribourgeois et puis c'est vrai, ce genre de comportement, tu n'en as pas trop ! Si tu as un élève qui, qui en a rien à foutre, ben il va quand même devoir essayer de faire quelque chose pour avoir son 4, alors qu'ici l'élève qui n'en a rien à foutre c'est « entraîné » (balance son bras par-dessus sa tête)* (TP180, ACC, 20170308-2). Le système de notation n'est pas le seul élément en lien avec l'évaluation à susciter de la controverse. En effet, le contenu et la quantité des évaluations sont également mentionnés, mettant en avant une mise en place fastidieuse du matériel : *certaines sont longues, elles sont longues. Super longues. L'évaluation agrès pour les 11èmes, mais tu ne la fais pas (en s'adressant à Louis). Avec les 11èmes, j'ai un problème, car avec une classe, j'ai deux périodes groupées et une période simple et avec une autre classe de 11ème, j'ai une, une, une. Et puis quand tu dois faire l'évaluation agrès, où tu as beaucoup de matériel à mettre en place, ben il m'a fallu quasiment...* (TP180, ACC, 20170308-2). Léon propose des alternatives à la situation actuelle, les prescripteurs étant désignés par le « eux », *eux, les évaluations qu'ils proposent c'est soit très facile et d'autres sont très difficiles (sourit). Et puis... (lâche ses mains sur ses jambes). C'est ou on laisse totale liberté aux enseignants puis on fait ce qu'on veut ou alors on met un système avec des notes, à mon avis. Mais ce système d'évaluation... Enfin* (TP187, ACC,

20170308-2). Léon aurait la préférence pour soit laisser une liberté totale aux enseignants, soit noter les prestations des élèves en EPS. Son discours le pousse cependant à des conflits intrapsychiques puisqu'il parvient à identifier des avantages au système actuel, même s'il dit, *si je devais faire quelque chose, c'est un système avec des notes. Après, c'est sûr qu'avec ces évaluations, les profs ne peuvent pas juste donner un ballon et faire tout le temps la même chose, donc ça les guide, là oui, je suis d'accord* (TP205, ACC, 20170308-2). On réalise ici que la question de la prescription, qu'il s'agisse des évaluations cantonales ou du programme (Plan d'Etudes Romand – PER) occupe l'activité de ces deux EN. Léon met en évidence que les enseignants d'EPS doivent couvrir tous les axes thématiques du plan d'études romand, contraints par les évaluations cantonales et qu'ils doivent enseigner. Nous pouvons donc, à ce stade, identifier un développement biphasé, tantôt par le sens (les enseignants d'EPS ne peuvent plus faire comme ils veulent) que par l'efficacité (les évaluations cantonales guident les cycles d'enseignement). Léon admet ainsi le côté positif de cette prescription qui suppose que les enseignants d'EPS enseignent et diversifient les activités proposées. Du général, Léon revient sur son cas particulier, rappelant la diversité des élèves présents en EPS dans sa classe et illustrant une situation vécue avec une élève en difficulté : *elle n'arrive pas, elle n'arrive pas à se mettre sur les mains, à faire un appui progressif. Ce n'est pas possible, donc en gros, là, on a certaines évaluations qui sont obligatoires qu'on ne peut pas modifier et puis euh... ben moi je suis plutôt pour mettre des notes* (TP213, ACC, 20170308-2). Paradoxalement, Léon ressent une liberté empêchée avec ce type d'évaluation, préférant la notation chiffrée afin de pouvoir appliquer celle-ci en fonction des progrès de l'élève. Le progrès permet de porter l'attention de Louis et Léon sur les élèves performants et de questionner la place du progrès chez les élèves performants, provoquant chez Léon des conflits intrapsychiques et mentionnant un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu scolaire : *mais l'élève qui est bon, tu ne vas pas le pénaliser, même s'il fait peu de progrès. Même s'il fait peu de progrès c'est pas grave, tu ne vas pas le pénaliser, mais après il peut très bien aider ses camarades ! Tu peux très bien progresser dans autre chose, dans l'aide, dans l'assurance, dans un autre rôle. Bon c'est complexe ok. Mais dans le fond, on évalue les maths, un gamin ne sait pas faire 2+2 et un gamin sait faire un calcul super dur* (TP222, ACC, 20170308-2). Dans les échanges entre les deux EN, la problématique identitaire revient dans les données langagières, Léon jugeant que la note n'influencerait pas nécessairement l'engagement des élèves, mais donnerait en revanche une meilleure image de l'EPS, une meilleure reconnaissance, comme si la reconnaissance en tant que matière scolaire « noble » passait par une notation chiffrée : *mais je ne parle pas que de motivation des élèves, je parle aussi de... ben que notre branche, elle ait aussi un petit peu*

plus de valeur (TP224, ACC, 20170308-2). Les conflits intrapsychiques au sujet de l'évaluation en EPS refont surface et Léon est d'avis que les enseignants doivent être surveillés, et que du moment que les évaluations sont présentes, elles devraient être chiffrées : *à partir du moment où tu fais des évaluations, tu n'as fait que la moitié. Après ce n'est pas que je suis contre. Moi, je suis quand même pour qu'on surveille les profs, qu'il y ait un guidage. Parce que le prof qui vient, qui donne le ballon, il n'a rien compris* (TP226, ACC, 20170308-2) ! En guise de conclusion de ce quatrième chantier, nous pouvons relever que, durant les controverses avec Louis au cours de l'entretien d'ACC, Léon maintient sa position de préférer une EPS avec une notation chiffrée. Mais au fur et à mesure du dialogue, il parvient à mettre en évidence les effets positifs des évaluations actuelles pour les enseignants, les incitant à se diversifier et à faire apprendre les élèves. Toutefois la notation chiffrée, donnerait d'après lui un meilleur statut à l'EPS et permettrait peut-être à certains élèves de s'engager davantage, notamment lors des évaluations.

9.3.4 Le cas de Léon : synthèse

Léon se définit comme un enseignant qui ne laisse rien passer, *ce qu'il y a, c'est que j'interviens vite, je hausse la voix (sourit), c'est vrai* (TP38, ACC, 20170308), avec des pratiques généralisées qui favorisent un certain ordre dans la classe : *quand ils sont trop turbulents, ils s'assoient (sourit), et puis voilà* (TP113, ACC 20170308), comme quand *tu as des consignes théoriques un peu plus longues, c'est mieux de les faire assseoir* (TP115, ACC 20170308). Des opérations en lien avec son positionnement et ses prises de paroles semblent démontrer un processus de généralisation, comme les extraits suivants l'illustrent : *parfois quand je les rassemble, je m'assieds avec eux. Ça me fait aussi un peu de tranquillité et puis ça me permet aussi de parler tranquillement (baisse le son de sa voix) et là quand je suis assis, je parle vraiment doucement et puis ça les captive* (TP106, ACC, 20170308) ! Léon est d'avis que les élèves sont plus attentifs lorsque lui est assis comme eux : *des fois quand je viens, quand je commence, je suis tout le temps debout. Par contre, quand je les rassemble pour changer d'activité ou quand je dois faire la conclusion, je m'assieds avec eux. Puis c'est vrai que je les trouve plus attentifs que si je suis debout* (sourit) (TP108, ACC, 20170308). Léon définit son style d'enseignement comme « militaire », notamment dans les situations où *moi, quand je prends la parole et qu'ils font tomber le ballon, quand ils ont le ballon dans les mains, c'est 20 pompes ! C'est un petit peu militaire* (TP119, ACC, 20170308-2). Léon assume cette manière de faire généralisée et se l'impose également à lui-même, *si moi je parle et que je fais tomber*

le ballon, ils sont tous là, monsieur 20 pompes, je vous le jure, alors je fais 20 pompes devant eux (sourit). C'est réglé (TP1127 ACC, 20170308-2).

Alors que les opérations semblent bien établies concernant le contrôle de classe, à quatre reprises, la réalité vécue durant cette année scolaire est toute autre et pousse Léon à forcer son développement afin de mettre en place, d'une part, de nouvelles opérations lui permettant de tendre vers ses motifs et d'autre part de faire évoluer ses motifs au profit d'autres initialement absents, voire sous-jacents. Ce développement se voit renforcé par le dispositif de recherche, puisque Léon visionne *a posteriori* toutes les séances filmées lui permettant de remarquer certaines attitudes d'élèves passées inaperçues, sur le moment même de la leçon.

Nous avons distingué des motifs de niveaux différents. Certains motifs étant présents quasiment durant toute l'année scolaire (comme celui qui concerne le respect des règles par les élèves), alors que d'autres disparaissent (comme celui que les élèves aiment le sport) et enfin d'autres évoluent (le motif que les élèves soient motivés par les activités proposées, durant le cours de l'année scolaire évolue lui, vers les apprentissages).

Concernant les motifs que nous choisissons de nommer de premier rang, Léon vise en premier lieu que ses élèves aiment le sport (en début d'année scolaire), puis la motivation de ses élèves (au début et en milieu d'année scolaire), ainsi que le respect des valeurs transmises par l'enseignant (en milieu d'année scolaire) et enfin l'apprentissage et le mouvement de ses élèves ainsi qu'une poursuite de l'activité physique et sportive après la scolarité obligatoire (en fin d'année scolaire), comme le montrent les figures issues de chaque entretien (figures 39 à 45). Un motif est successivement remplacé par le suivant, le dernier motif exprimé étant celui de l'apprentissage des élèves. En effet, il nous semble qu'un lien peut être clairement établi entre les quatre situations d'auto-affectation en lien avec la transgression de règles par un ou plusieurs élèves et le motif de l'apprentissage. Ce constat semble cohérent avec le fait que Léon mentionne espérer *qu'à chaque période ils apprennent quelque chose (TP148, ACC, 20170308-2)* et que l'organisation et l'ordre dans la classe sont *au service de l'apprentissage (TP150, ACC, 20170308-2)* ! A ce stade du processus de développement, le motif de l'autonomie n'est plus évoqué par Léon. En revanche, Léon étaye ses propos au sujet de l'apprentissage des élèves, endossant une responsabilité totale vis-à-vis des apprentissages de ses élèves : *je me verrais mal en vouloir aux élèves parce qu'ils n'ont rien appris. Là, j'aime me poser des questions. Qu'est-ce que j'ai mal fait, pourquoi ils n'ont pas appris (TP64, RC, 20170620)*. Alors que lors des transgressions de règles, Léon n'engage pas sa responsabilité, disant *quand les élèves n'apprennent rien, je dirais que c'est vraiment plus*

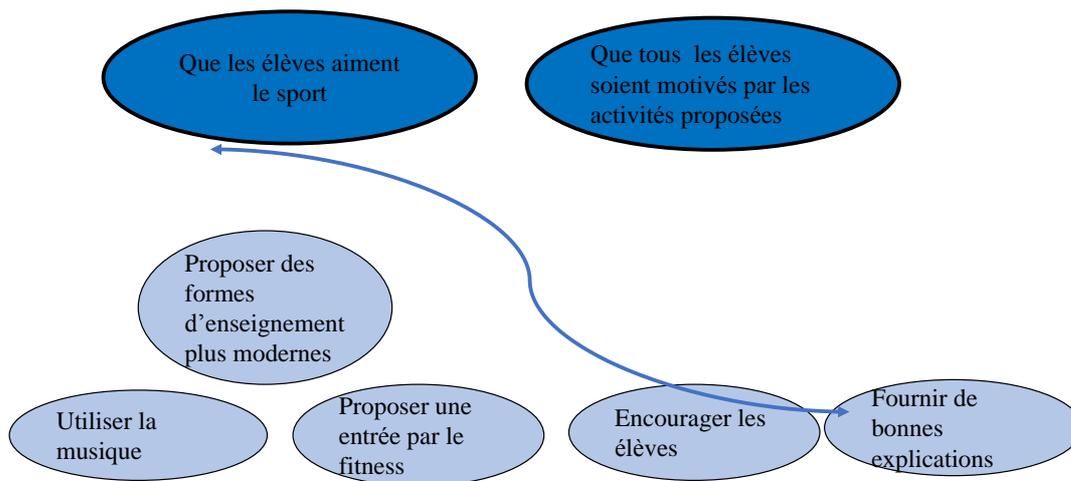
de notre faute. Alors que quand ils transgressent les règles, ce n'est pas forcément de notre faute (TP62, RC, 20170620). Dans ces propos, Léon parle au nom du collectif des enseignants d'EPS. La compétence de l'enseignant semble être remise en question lorsque l'apprentissage des élèves fait défaut. Léon confirme son motif principal qui concerne l'apprentissage des élèves, en mentionnant que celui-ci se trouverait favorisé lorsque le climat de classe est positif : *alors moi, ce que je recherche, c'est qu'ils apprennent quelque chose. Et aussi, je dirais, qu'ils aient envie de poursuivre le sport après la scolarité obligatoire, tout en, c'est vrai aussi ce qu'ont dit Alice et Mathieu, tout en ayant ce côté collaboration et ambiance entre les élèves. A mon avis, ceci contribue beaucoup au fait que les élèves progressent et qu'ils aient envie de continuer le sport après. S'il y a une bonne ambiance, ils auront une bonne image de l'éducation physique. Ça leur donnera envie, à la suite de l'école, de poursuivre. Alors que si l'éducation physique c'était un cours où à chaque fois, 15 élèves sur 20 faisaient la tête, ça ne va peut-être pas les motiver pour la suite* (TP139, RC, 20170620). Léon poursuit en illustrant concrètement sa propre situation et confirme que tout s'est bien passé hormis les quelques transgressions de règles : *ma classe de 11^{ème} s'entendait très bien. Les élèves s'entendaient très bien entre eux. Hormis ces situations avec cet élève, tout se passait super bien* (TP139, RC, 20170620). Léon pense encore devoir maîtriser des opérations *car de différencier pour moi c'est vraiment dur, surtout dans les sports de balles. En même temps si chaque période était facile notre métier... ben ça ne serait pas intéressant* (TP237, ACC, 20170308-2). Néanmoins, cela lui donne un défi supplémentaire semble-t-il et permet de garder de l'intérêt dans son métier, surtout qu'*après quelques années d'expérience on trouvera d'autres, d'autres solutions, mais c'est vrai qu'au début c'est un petit peu difficile* (TP86, ACC, 20170308-2). La différenciation comme préoccupation de Léon apparaît uniquement dans l'entretien d'ACC.

Schématisation du processus

Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l'efficacité, avec l'appropriation de nouvelles opérations pour Léon. En haut, se trouvent les motifs, en bas les buts d'action et les opérations, qui ne sont pas placés de manière hiérarchique, contrairement aux motifs qui sont représentés, aux dires de Léon, sur plusieurs niveaux. Les flèches indiquent les opérations mises en œuvre, par Léon, pour tendre vers ses motifs. Les sept figures sont issues des sept entretiens (un entretien compréhensif, quatre entretiens d'ACS, un entretien d'ACC et un retour au collectif).

Figure 55 : Axes de développement en septembre 2016

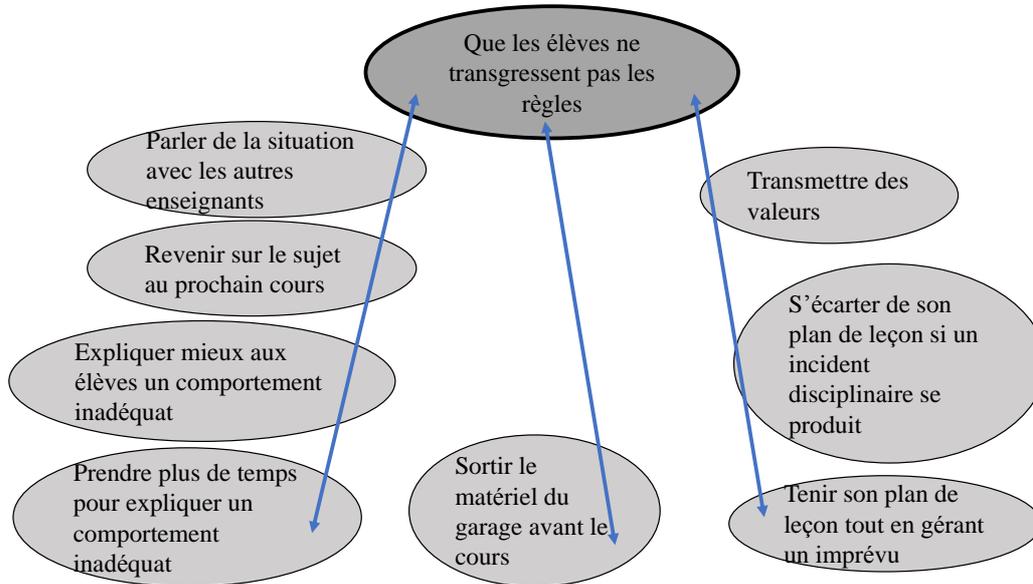
- Septembre 2016, EC



Au mois de septembre, Léon cherche à ce que les élèves soient motivés par les activités proposées et qu'ils aiment le sport. Pour tendre vers ces motifs, Léon met en œuvre plusieurs opérations qui paraissent efficaces.

Figure 56 : Axes de développement en octobre 2016

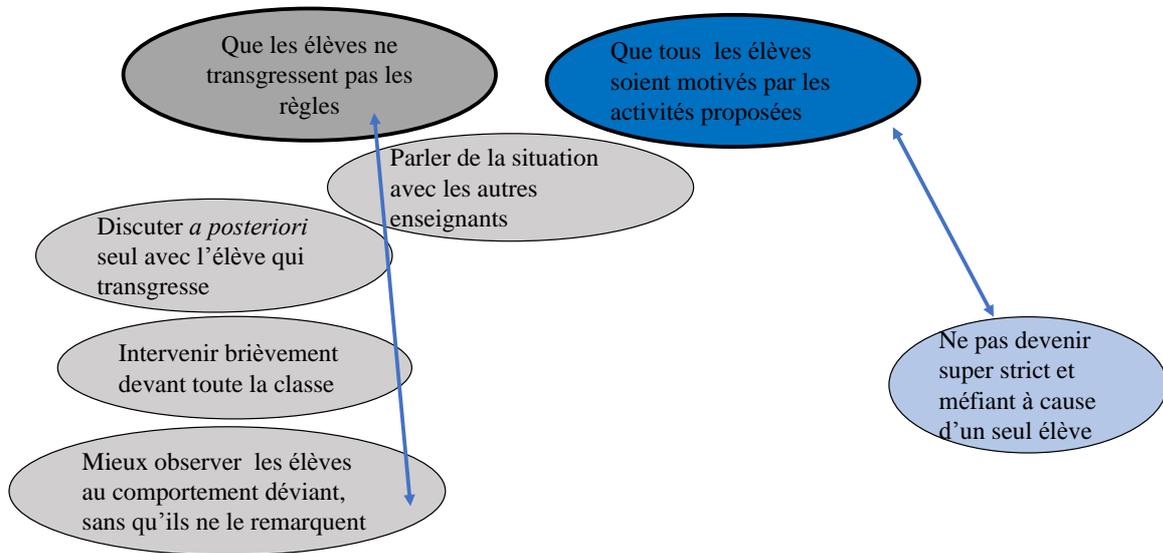
• Octobre 2016, ACS



En octobre, le motif du respect des règles par les élèves est au centre de l'activité de Léon. Ce motif conçoit plusieurs opérations efficaces qui concernent le traitement de la transgression de règles *a posteriori* d'une part et qui d'autre part met en évidence une opération qui permettrait d'éviter une transgression de règles, afin de superviser mieux les élèves, en sortant en amont tout le matériel du garage. Toutefois deux opérations en lien avec le plan de leçon paraissent être contradictoires pour tendre vers le respect des règles par les élèves : Léon souhaite en effet tenir son plan de leçon tout en gérant un imprévu d'une part, alors que d'autre part, il souhaite s'écarter de son plan de leçon pour gérer un incident disciplinaire. Cette contradiction est à la source de conflits intrapsychiques.

Figure 57: Axes de développement en novembre 2016

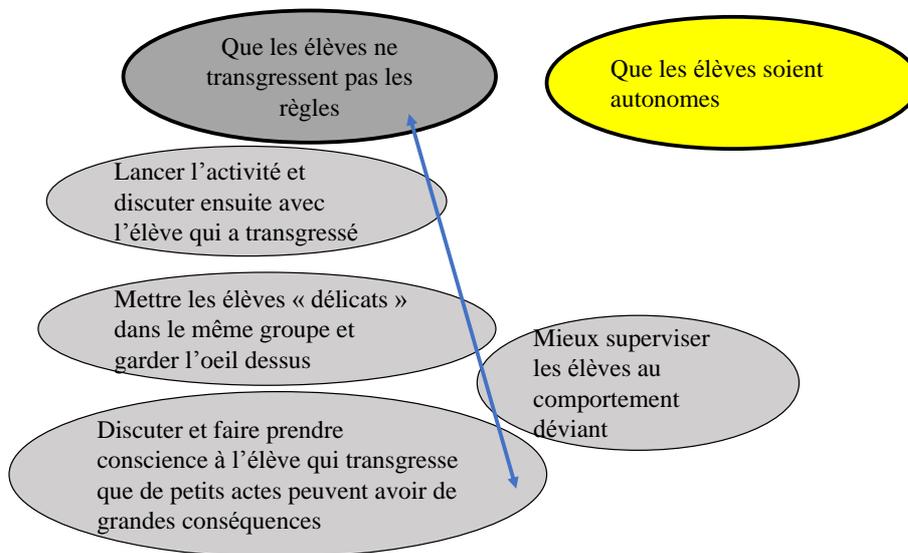
- Novembre 2016, ACS



En novembre, le motif de la motivation des élèves reste actuel, accompagné par un autre motif qui émergera encore à deux reprises durant l'année scolaire : que les élèves ne transgressent pas les règles. Concernant le motif de la motivation des élèves, il y a peu d'opérationnalisation à ce moment de l'année. En revanche, le motif qui concerne le respect des règles par les élèves, trouve, lui, plusieurs opérations efficaces qui concernent le traitement de la transgression de règles *a posteriori*. Le partage d'une transgression de règle avec les collègues constitue pour Léon une ressource lui procurant tantôt des conflits intrapsychiques, tantôt des pistes professionnelles, ce qui le conduit vers des opérations tendant vers son motif de respect des règles par les élèves.

Figure 58 : Axes de développement en février 2017

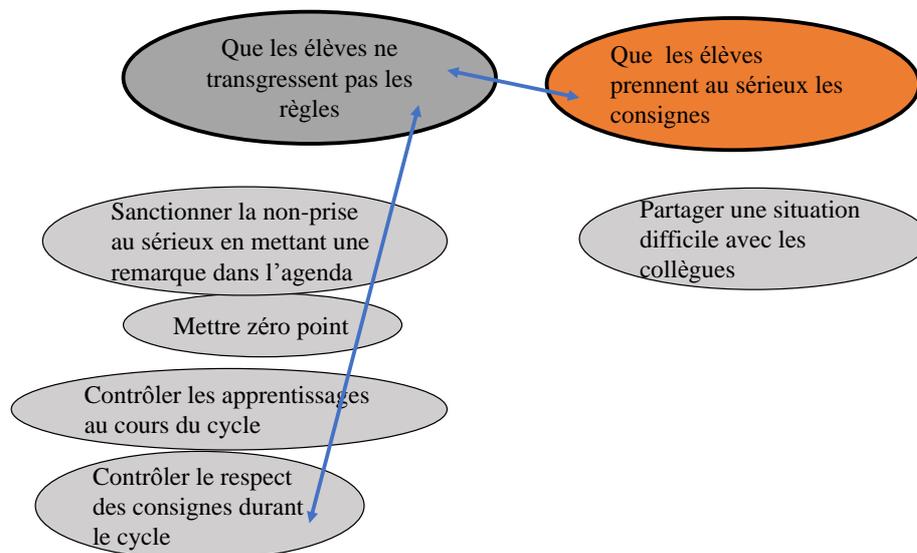
- Février 2017, ACS



La transgression de règles par les élèves reste au centre de l'activité de Léon. Deux opérations consistent à anticiper et éviter ces transgressions, alors que deux autres concernent la gestion *a posteriori* d'un incident disciplinaire. Parallèlement à ce motif, celui relatif à l'autonomie des élèves apparaît, sans toutefois être opérationnalisable à ce stade de l'année.

Figure 59 : Axes de développement en février 2017-2

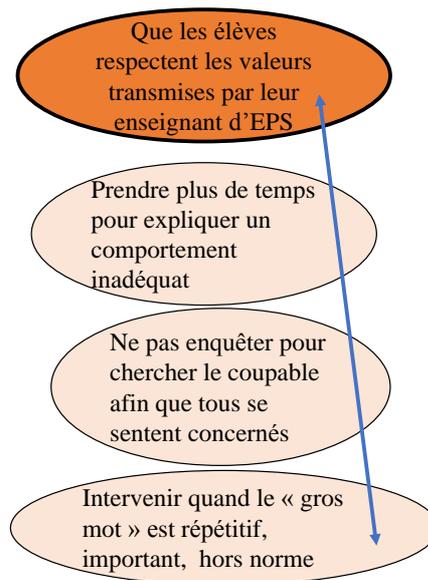
- Février 2017 (2), ACS



Pour la quatrième fois, le motif en lien avec la transgression de règles par les élèves émerge des données, en lien cette fois-ci avec le manque de prise au sérieux des consignes durant un cycle de chorégraphies en corde à sauter. Les opérations consistent tantôt à anticiper une telle problématique en contrôlant notamment le respect des consignes et les apprentissages durant le cycle, tantôt à sanctionner les élèves lorsque les consignes ne sont pas respectées.

Figure 60 : Axes de développement en mars 2017

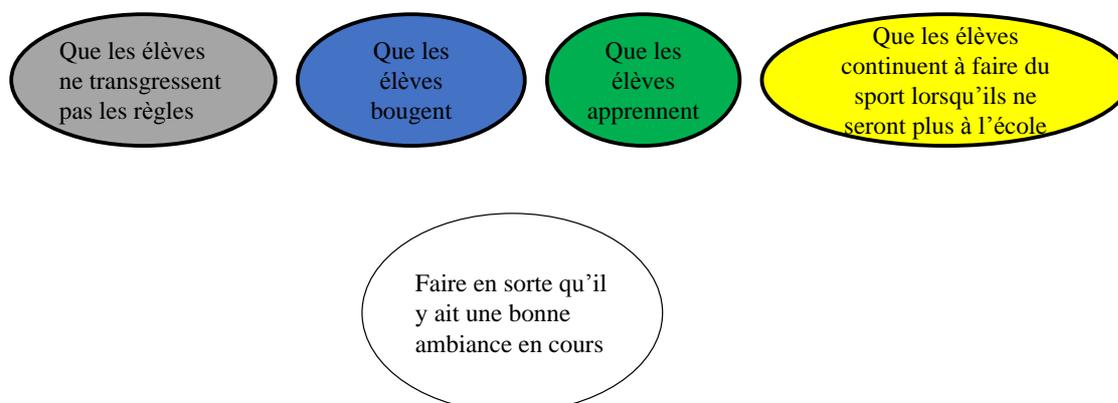
- Mars 2017, ACC



Durant l'entretien d'ACC, un motif apparaît pour la première fois : Léon souhaite que les élèves respectent les valeurs transmises par leur enseignant d'EPS. Des opérations permettant de tendre vers le motif démontrent un axe de développement, toujours dans la même direction, centré sur le maintien et le respect de l'ordre et des règles dans la classe.

Figure 61 : Axes de développement en septembre et octobre 2016

- Juin 2017, RC



Lors du retour au collectif, Léon revient sur son motif relatif au respect des règles, mais en ajoutant d'autres (par exemple, que les élèves bougent et apprennent). Une polarisation sur l'apprentissage apparaît pour la première fois à ce moment dans l'activité de Léon, en rapport avec son souhait que les élèves poursuivent l'activité physique lorsqu'ils ne seront plus à l'école. Ces quatre motifs ne sont pas opérationnalisés explicitement par Léon lors de cet entretien, celui-ci évoquant uniquement la bonne ambiance en cours, comme si l'atmosphère cordiale entre les élèves était la condition sine qua non pour conduire vers les quatre visées mentionnées. Nous pouvons mettre en évidence un développement potentiel de l'activité de Léon qui ne se concentre plus uniquement sur le respect des règles par les élèves, mais envisage également des apprentissages et un axe de santé physique après la scolarité.

Réponses aux questions de recherche

Pour rappel, les questions de recherche sont les suivantes :

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et s'approprie-t-il les opérations pour faire face à ces moments d'auto-affectation ?

Concernant cette première question, il apparaît que chaque situation d'auto-affectation, suivie d'un entretien d'ACS, permet à Léon de déplacer ses motifs d'agir. En effet, si nous reprenons son motif initial évoqué lors de l'entretien compréhensif de départ, qui consiste à ce que les élèves aiment le sport et que tous soient motivés par les activités pratiquées, nous constatons

que ces deux motifs sont remplacés par d'autres. Nous remarquons néanmoins que Léon dit maîtriser un certain nombre d'opérations pour initier et maintenir la motivation de ses élèves. Ces deux motifs initiaux (aimer le sport et que les élèves soient tous motivés) se verront écartés et remplacés par d'autres motifs afin de pallier à certaines situations émotionnellement marquantes vécues auprès des élèves. Ces motifs concernent notamment le respect des règles par les élèves, ce qu'il appelle leur « autonomie », la prise au sérieux des consignes, le respect des valeurs de l'enseignant d'EPS, le fait que les élèves continuent la pratique du sport après leur scolarité et enfin leurs apprentissages. Certaines situations vécues, comme les transgressions de règles, engendrent des changements au niveau des motifs et des opérations de Léon. Les situations d'auto-affectation vécues par Léon sont essentiellement en lien avec un élève, car *hormis ces situations avec cet élève, tout se passait super bien* (TP139, RC, 20170620). D'après Léon, l'organisation et l'ordre dans la classe sont dans un but d'apprentissage des élèves, motif que Léon nous révèle, pour la première fois, lors de l'entretien d'ACC, puis lors du retour au collectif du mois de juin. Ainsi l'ordre dans la classe serait pour Léon *au service de l'apprentissage* (TP150, ACC, 20170308-2). Les opérations en lien avec la gestion, la supervision, le rassemblement des élèves et le type d'intervention de l'enseignant ont ainsi pour motif d'agir sur l'apprentissage des élèves.

Enfin, là aussi, dans le cas de Léon, on perçoit dans les données langagières l'expression de ce qu'on pourrait appeler les mobiles vitaux de l'EN. Deux extraits de l'entretien d'ACS du mois de juin résument ces mobiles vitaux de Léon :

Alors moi ce que je recherche c'est qu'ils apprennent quelque chose. Et aussi je dirais qu'ils aient envie de poursuivre le sport après la scolarité obligatoire, tout en, c'est vrai aussi ce qu'ont dit Alice et Mathieu, tout en ayant ce côté collaboration et ambiance entre les élèves. A mon avis, ceci contribue beaucoup au fait que les élèves progressent et qu'ils aient envie de continuer le sport après. S'il y a une bonne ambiance, ils auront une bonne image de l'éducation physique. Ça leur donnera envie, à la suite de l'école, de poursuivre. (TP, 139, RC, 20170620).

Alors quand les élèves n'apprennent rien, je dirais que c'est vraiment plus de notre faute. Alors que quand ils transgressent les règles, ce n'est pas forcément de notre faute (TP,62, RC, 20170620).

Le discours du matériau langagier nous montre le lien de causalité entre ce que met en œuvre l'enseignant et les apprentissages des élèves. Or, Léon œuvre, durant toute l'année, à rechercher de nouvelles opérations qui lui permettent de faire face aux situations d'auto-affectation vécues,

en lien avec la transgression de règles, même si finalement la responsabilité n'en incombe pas, d'après le *verbatim*, à l'enseignant. Mais comme l'ordre dans la classe serait, d'après Léon, au service des apprentissages des élèves, nous pouvons comprendre le raisonnement de Léon.

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous envisageons successivement les interactions découlant du processus de l'intervention-recherche, ensuite les interactions provenant de la sphère privée, puis avec les parents, ensuite les interactions avec les élèves et finalement celles avec les collègues.

Lors de chaque situation d'auto-affectation, durant les entretiens, face à son activité, aux côtés de la chercheuse, Léon essaie de commenter son activité réalisée, de mettre en mots son activité réelle (notamment la part empêchée), d'envisager d'autres possibles pour remédier à ces situations qui lui ont procuré des émotions négatives, notamment lorsqu'il dit, *sur le moment, je me suis senti surpris, énervé, ça ça m'a énervé quand même et aussi un peu émotionnellement triste* (TP18, ACS, 20161012), parfois ressentant un sentiment d'incompréhension face à la situation vécue.

Il est intéressant de constater que Léon utilise le dispositif de recherche à des fins de développement, également en-dehors des entretiens d'ACS et d'ACC, puisqu'il montre les vidéos issues du processus de recherche au doyen, aux collègues, ou encore aux élèves concernés. De plus, Léon visionne *a posteriori* chaque leçon qu'il filme. Par exemple, dans le cas de la deuxième transgression de règle, Léon montre la vidéo à ses collègues, qui partagent son avis et sont *choqués* (TP16, ACS, 20161130). Léon, lors de la même situation, montre la vidéo à l'élève Diego, le protagoniste de la transgression, afin de lui faire prendre conscience des conséquences éventuelles de ses actes. La vidéo permet à Léon et à Diego d'avoir comme point de départ, une trace commune d'incivilité et de construire ensuite les nouvelles opérations visant à favoriser chez l'élève une attitude adéquate.

Au niveau du partage avec la sphère privée, Léon rapporte une situation émotionnellement marquante à ses parents. Il s'agit d'une situation positive qui lui fait presque monter *les larmes aux yeux* (TP12, EC, 20160916).

Léon n'a jamais rencontré de parents d'élèves, mais il évoque les parents dans un entretien d'ACC en mentionnant leur démission éducative, ce qui l'incite à argumenter à propos de ce qu'il considère comme la mission des enseignants en général et des enseignants d'EPS en particulier, chargés de *transmettre des messages, des valeurs* (TP31, ACC, 20170308) pour pallier à ce qu'il appelle des « lacunes parentales ».

Au niveau des interactions avec les élèves, Léon entretient une situation privilégiée avec Diego, auteur de diverses transgressions de règles. L'enseignant et l'élève partagent du temps de discussion, du visionnement de vidéo, ce qui n'est pas le cas avec l'ensemble des autres élèves de la classe. L'activité de Léon est marquée par des motifs relatifs à l'installation d'un « cadre structuré » en classe, laissant peu d'espace à une proximité avec les élèves : en effet, il assume son statut de novice et ne se considère pas encore comme un enseignant expérimenté pouvant laisser ses élèves sans contrôle. Il dit être toujours prêt à intervenir, car *je n'ai pas encore cette totale confiance du maître expérimenté de laisser les élèves sans surveillance (claque des doigts)* (TP34, ACC, 20170308-2).

Au niveau des interactions avec les collègues, le traitement des données fait apparaître un collectif de travail sur lequel Léon s'appuie, par exemple dans le cas de la deuxième transgression de règle (lorsque Diego utilise sa raquette de badminton comme une arme). Léon partage ses problèmes face à Diego avec les collègues et avec l'enseignante de la classe. Il évoque également auprès de ses collègues le manque de sérieux d'un groupe d'élèves dans l'évaluation de la corde à sauter. Ce partage a pour but de confirmer son jugement à propos de ces déviations d'élèves. L'appartenance au collectif de travail ne se remarque pas uniquement dans des situations problématiques, puisque Léon échange également durant la récréation, notamment sur les temps effectués par les élèves (satisfaisants) lors du cross d'automne.

9.4 Le cas de Camille

Contexte, chantiers et chronologie des données du cas

Camille effectue un stage en responsabilité dans un établissement scolaire mixte (primaire et secondaire) de la région de la Côte. Elle enseigne 17 périodes hebdomadaires, réparties comme suit : neuf périodes d'EPS et huit périodes de sciences, discipline académique pour laquelle elle est supervisée par un tuteur, alors que pour l'EPS, elle se trouve en responsabilité (le tutorat pour cette discipline a été réalisé l'année précédente). Elle enseigne exclusivement à des classes primaires de 7P et 8P (9-11 ans) et choisit, pour l'étude, une classe de 8P (10-11 ans) à qui elle

enseigne le lundi matin une période et le jeudi après-midi une double période. Elle choisit cette classe parce que *ça promet d'être riche* (échange de courriel du 31 août 2016). Cette classe de 8P de Camille comprend deux élèves à besoins particuliers (Igor qui a une myopatie de Steiner et Lia qui a un cathéter dans la tête). L'enseignante bénéficie de l'assistantat d'une « aide à l'enseignante » durant les leçons d'EPS. L'inclusion de ces deux élèves à besoins particuliers est une source de préoccupation importante pour elle : *c'était un facteur de stress, au début, très grand, puis après, je me suis dit, de toute façon, ben voilà... Le facteur stress c'est que les parents prenaient le risque mais en même temps, pour t'imaginer parent, tu te dis ouais, mais le jour où il se passe quelque chose, est-ce qu'ils sont bien sûrs qu'ils vont accepter. Du coup, on prend le risque, mais après le jour où il y a quelque chose on dit ah non, mais quand même, nous on acceptait le risque, mais là quand même il y a eu quelque chose qui n'aurait pas dû se passer comme ça. Je ne sais pas...* (TP10, ACC, 20170404b). Le cas de Camille se différencie des quatre autres participants de cette étude, puisque, étant enceinte, elle interrompra son activité d'enseignante d'EPS en février 2017. Bien que n'enseignant plus l'EPS à partir de cette date, elle participera néanmoins à un ACC en avril et au retour au collectif en juin.

Nous identifions quatre chantiers dans le cas de Camille. Rappelons qu'un chantier est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens (tableau 33).

Tableau 33 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Camille

Chantier 1 Octobre 2016 à novembre 2016	<i>Je ne pouvais pas être plus sympa avec cette élève</i>	Chantier en lien avec un parent d'une élève au sujet d'une blessure en EPS
Chantier 2 Octobre 2016 à juin 2017	<i>C'était de la discipline</i>	Chantier en lien avec le souhait du travail collectif chez Mathieu
Chantier 3 Novembre 2016 à juin 2017	<i>C'est l'aide à l'enseignante qui d'ailleurs ne m'aide pas</i>	Chantier en lien avec l'aide à l'enseignante qui s'occupe de deux élèves à besoins éducatifs particuliers
Chantier 4 Décembre 2016 à avril 2017	<i>C'était un moment assez magique</i>	Chantier en lien avec l'engagement des élèves

Durant l'année scolaire, Camille a vécu trois situations d'auto-affectation (tableau 30) qui l'ont incitée à contacter la chercheure et pour lesquelles un entretien d'ACS avec traces de l'activité a été effectué. Deux entretiens d'ACC ont également été réalisés, le premier avec Alice et le

deuxième avec Mathieu. Une situation d’auto-affectation a une valence positive, marquée par une joie et une surprise importantes, alors que les deux autres situations ont une valence négative, où la colère est présente, associée à de la surprise et une fois à une tristesse modérée. Une situation à valence négative est en lien avec les transgressions de règles par un ou plusieurs élèves, alors que la deuxième est liée à une remise en cause de son identité professionnelle. La situation à valence positive est en lien avec la réussite d’un élève à besoins particuliers (tableau 34).

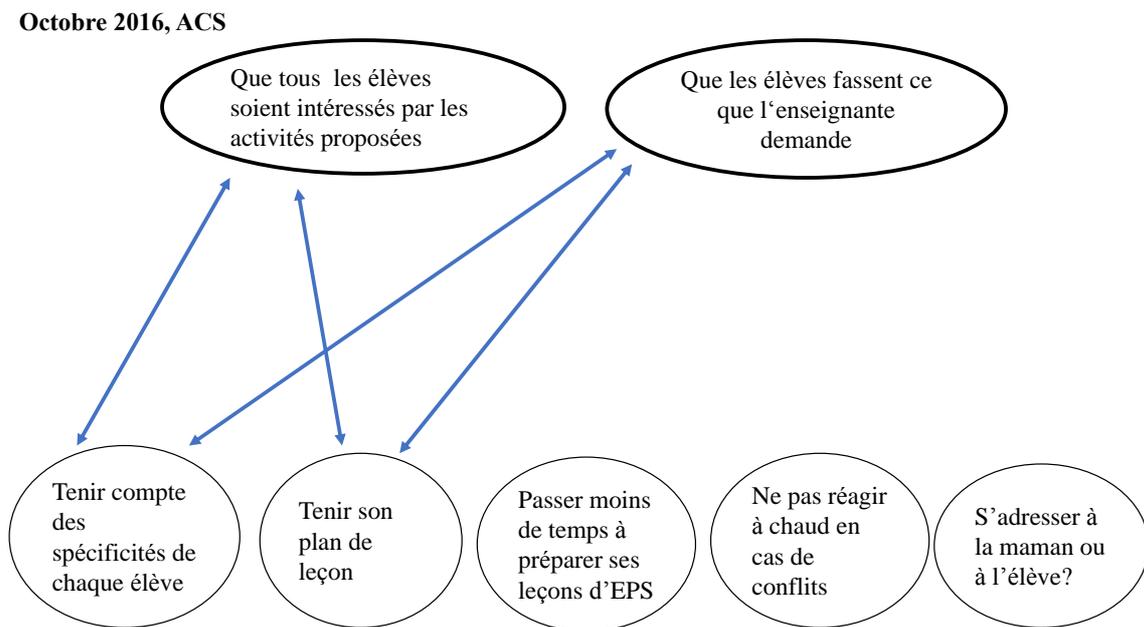
Tableau 34: Présentation chronologique des données du cas de Camille

Situation auto-affectation	Dates	No	Codage <i>in vivo</i>	Emotion et intensité	Codage axial
OUI	20161011	ACS 10	Mot d’un parent accusant l’enseignante de manque de compréhension envers une élève blessée	surprise 3 colère 3	Remise en cause de son identité professionnelle
OUI	20161107	ACS 11	Les élèves ne respectent pas les règles de vie et l’enseignante s’emporte durant la transition	surprise 3 tristesse 1 colère 2	Transgression de règle par un élève
OUI	20161222	ACS 12	Réussite d’un élève à besoins particuliers au mini-trampoline et enthousiasme de la classe	surprise 3 joie 3	Réussite d’un élève
NON	20170116	ACC	Entretien d’auto-confrontation croisée	/	/
NON	20170404	ACC	Entretien d’auto-confrontation croisée	/	/
NON	20170620	RC	Retour au collectif	/	/

Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l’efficience, grâce à l’appropriation de nouvelles opérations pour Camille. En haut du schéma, se trouvent les motifs au-dessus des buts d’action, en bas les opérations. Les flèches indiquent les opérations mises en œuvre, par l’enseignante, pour tendre vers ses buts d’action et ses motifs. Les six figures sont issues des six entretiens (trois entretiens d’ACS, deux entretiens d’ACC et un retour au collectif).

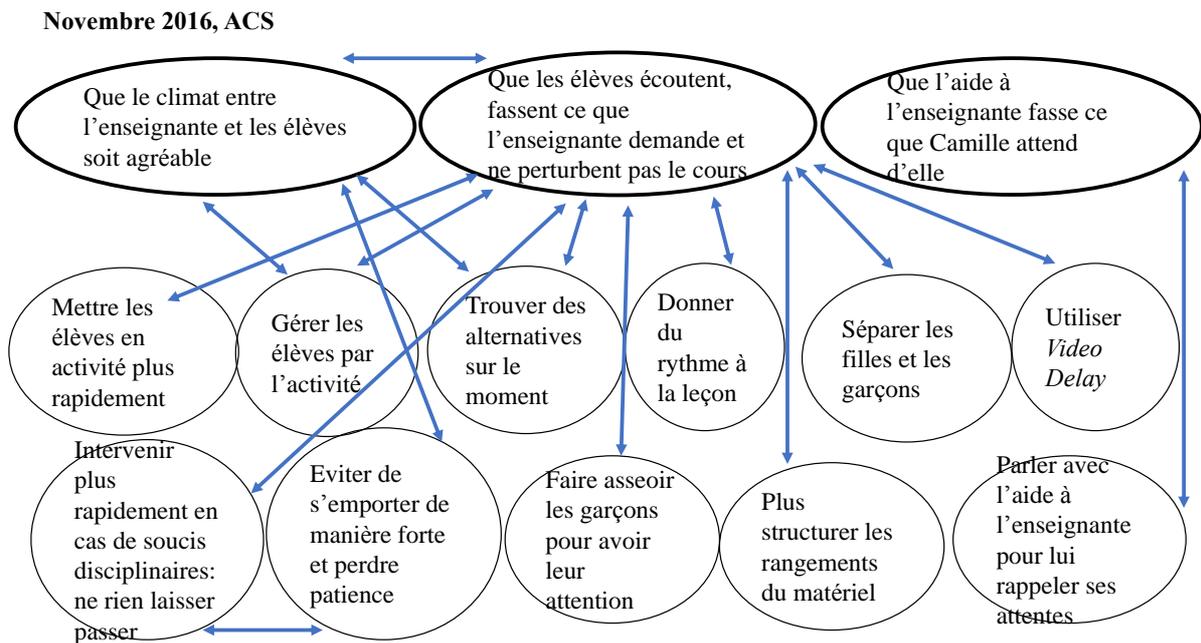
Dans le cadre de l'ACS 10 (figure 62), Camille relate le mot reçu d'un parent lui reprochant un manque de compréhension envers sa fille blessée (qui ne peut pas pratiquer en cours). L'enseignante avait pourtant pris du temps pour trouver une autre classe à cette élève, lui donner du travail à faire, le tout en faisant attendre le reste de la classe. Camille n'a pas anticipé ce reproche. Elle ne comprend pas et est très affectée, car cela ne correspond pas, selon elle, à la réalité vécue.

Figure 62 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en octobre 2016



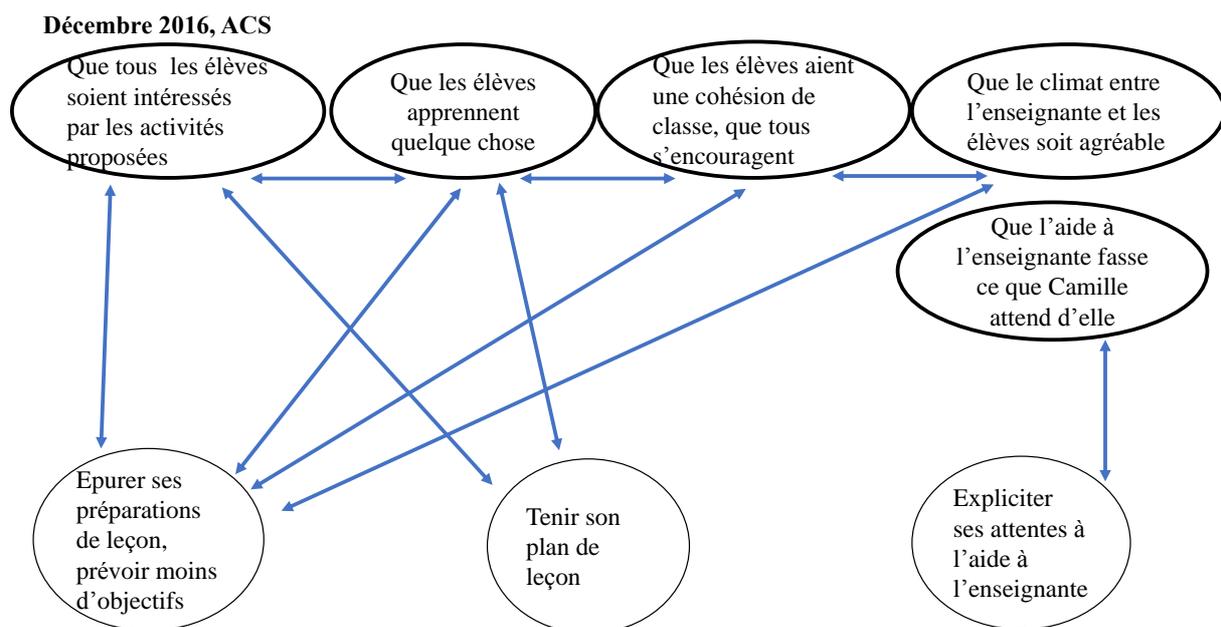
L'ACS 11 (figure 63) porte sur une leçon de mini-trampoline au cours de laquelle Camille dit avoir ressenti colère, surprise et tristesse, car les élèves ne respectent pas les règles de vie et l'enseignante doit s'emporter durant la transition entre l'activité de mini-trampoline et celle de jonglage. Elle est autant affectée par le désordre et l'agitation chez ses élèves que par son énervement qu'elle juge soudain.

Figure 63 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en novembre 2016



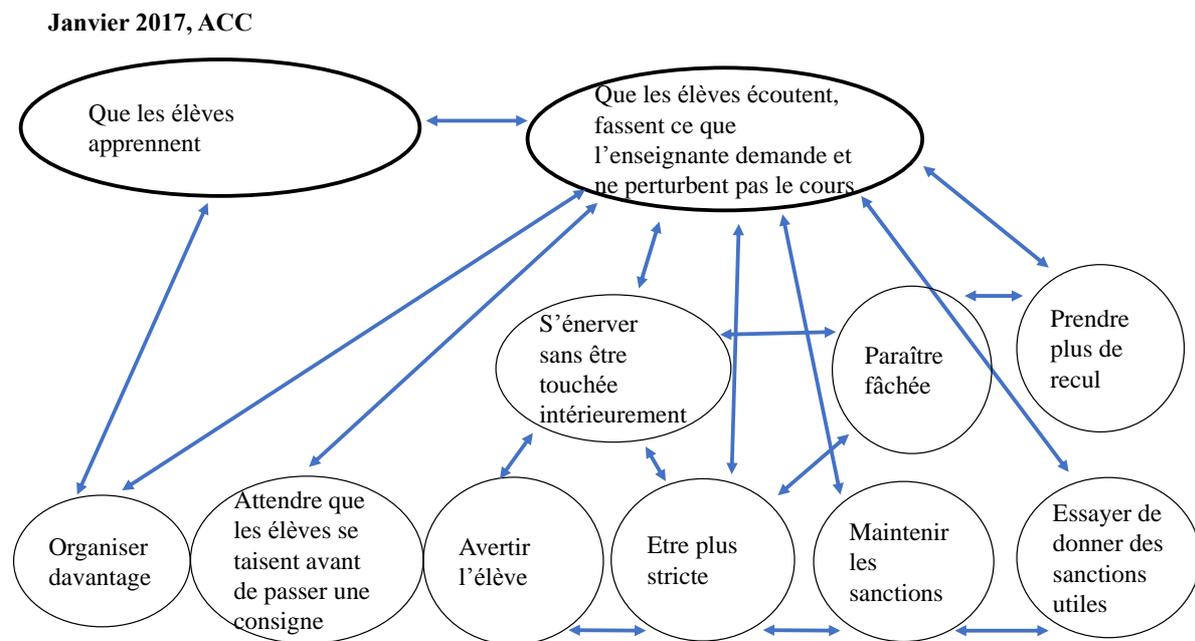
L'ACS 12 (figure 64) porte sur la réussite d'un élève à besoins particuliers au mini-trampoline et sur l'enthousiasme général de la classe qui ont procuré chez Camille une joie et une surprise importantes.

Figure 64 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en décembre 2016



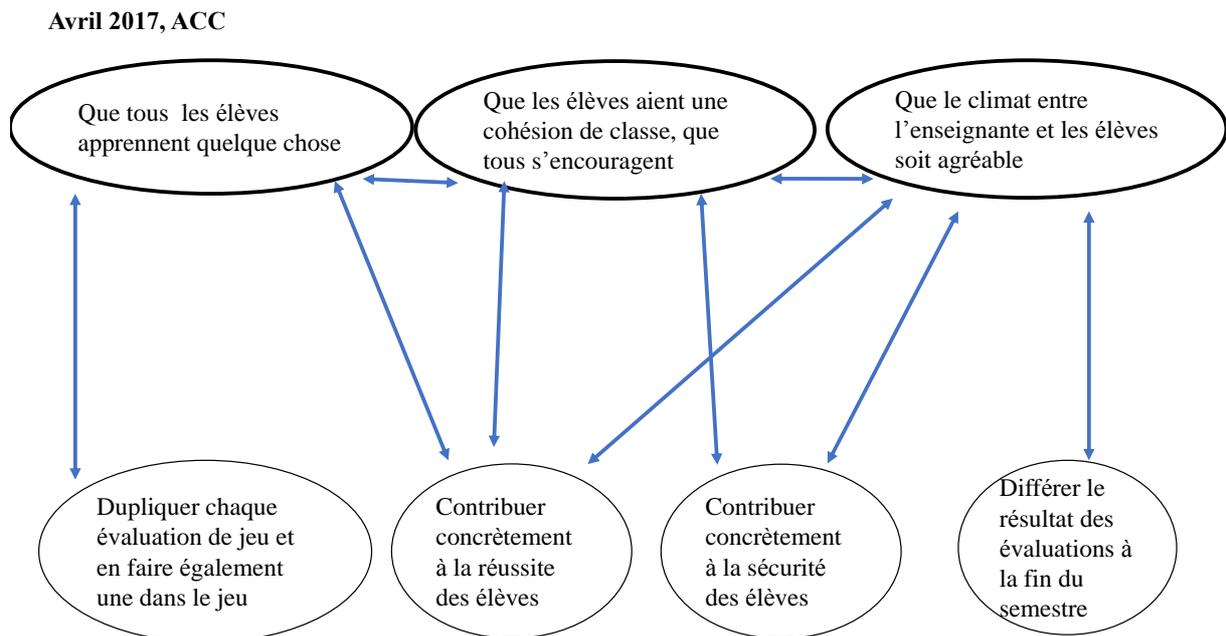
L'entretien d'ACC porte sur deux motifs présents dans l'activité de Camille : d'une part que les élèves fassent et respectent ce que l'enseignante demande et d'autre part que les élèves apprennent. Face à un pair, Camille visionne sa propre activité et s'observe s'énerver, ce qui lui procure des conflits intrapsychiques et la pousse à envisager d'autres opérations.

Figure 65 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en janvier 2017



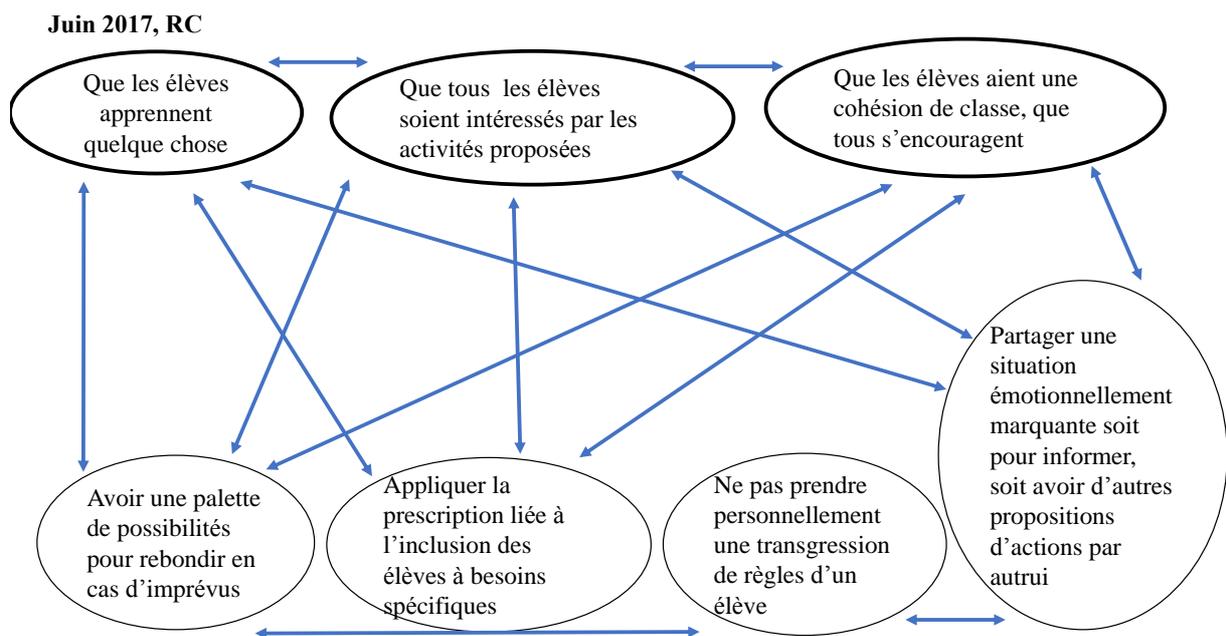
Lors du deuxième entretien d'ACC (figure 66) vécu par Camille, il s'agit d'une situation émotionnellement marquante à valence positive qui est visionnée et qui permet à Camille de mettre en mots ses motifs et les opérations ayant contribué à cette situation à valence positive.

Figure 66 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en avril 2017



Lors du retour au collectif, Camille évoque ses motifs actuels et les opérations inhérentes mises en place pour tendre vers ses motifs. Nous remarquons que l'apprentissage des élèves reste au premier plan. L'intérêt des élèves et la cohésion de classe sont présents, même s'ils ne sont pas opérationnalisés (figure 67).

Figure 67 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en juin 2017



9.4.1 Le chantier 1 de Camille : « Je ne pouvais pas être plus sympa avec cette élève »

Ce premier chantier s'ouvre lors du premier entretien d'ACS du 11 octobre, puis se termine dans l'entretien d'ACS du 7 novembre. En début d'année scolaire, Camille vit une situation d'auto-affectation négative, *avec un parent, en l'occurrence qui est liée à la gym à cause d'une blessure* (TP10, ACS, 20161011). Cette situation concerne une élève qui ne peut pas pratiquer, car elle est blessée. L'enseignante prend du temps pour lui trouver une autre classe, lui fournir du travail à effectuer : *je l'amène dans une classe autre avec des revues d'archéo junior, enfin ce que j'ai trouvé sur le chemin, en lui disant, mets-toi là et lis et en disant bien pour la suite il faut qu'elle ait du travail et en disant que si elle veut, elle peut se faire dispenser, mais il faut que les parents contactent la direction. Voilà, ça m'a pris pas mal de temps* (TP12, ACS, 20161011). Toute cette activité de la part de Camille se déroule alors que les autres élèves attendent : *et pendant ce temps, tu sais, tu laisses la classe, pendant ce temps, ils sont quand même tous au taquet, prêts, habillés, ils sont prêts à y aller, il y a personne, puis la salle de gym n'est pas juste à côté de la salle, elle a les béquilles, il faut prendre l'ascenseur, aller chercher la clé* (TP12, ACS, 20161011). Elle n'avait en effet pas anticipé cette situation particulière du fait d'une élève ne pouvant pratiquer physiquement. Quelques jours plus tard, Camille reçoit un certificat médical, accompagné d'un mot de la maman lui demandant d'être « *plus compréhensive envers sa fille blessée* ». Camille est très marquée par ce qu'elle considère comme un reproche injuste : *là, j'étais vraiment choquée. C'est la grosse incompréhension* (TP12, ACS, 20161011), d'autant plus qu'elle déclare à la chercheure : *je n'aurais pas pu être plus sympa avec cette élève que de lui dire qu'elle pouvait être dispensée, de lui répéter comment, de lui dire qu'elle pouvait faire ses leçons, qu'il ne faut pas qu'elle oublie ses affaires, je ne sais pas* (TP12, ACS, 20161011). Cet impact émotionnel important (elle se dit *vraiment choquée*) conduit l'enseignante vers une absence d'action, un empêchement concernant cette situation, ne désirant, ni répondre à la maman, ni discuter avec l'élève qu'elle voit pourtant toutes les semaines en sciences et en EPS : *je me suis sentie tellement agressée par la maman que je ne voulais pas mettre l'élève en porte-à-faux avec moi. D'autant plus que, en fait, j'ai l'impression d'avoir une bonne relation avec cette élève* (TP20, ACS, 20161011). Camille pensait, jusque-là, que la relation interpersonnelle avec cette élève était marquée par la confiance et la bienveillance. Or, la réalité vécue lui procure des conflits intrapsychiques car elle ne comprend pas ce qui s'est passé. Des pistes d'action sont envisagées durant l'entretien d'ACS, comme *il faudrait peut-être que je prenne le temps de discuter avec elle* (TP20, ACS, 20161011), ou encore *oui, je crois que je vais parler à l'élève* (TP34, ACS, 20161011).

L'enseignante, à propos de la situation vécue, énonce qu'elle ne réagit pas comme elle le fait d'habitude dans des situations similaires à propos desquelles elle déclare : *j'ai toujours pris le téléphone* (TP30, ACS, 20161011). Elle tente d'expliquer à la chercheuse : *je crois que j'ai pris cette option, car j'étais en colère. Plutôt que d'entrer dans un conflit, je me suis dit, laisse passer. Je me suis dit, j'ai un bon contact avec elle, c'est pour ça que je n'ai pas parlé avec l'élève. J'ai pris l'option... Tout ne doit pas forcément être mis sur la table. Finalement elle te fait son commentaire, elle ne te demande pas de réponse* (TP26, ACS, 20161011). Au cours de ce passage où l'on repère beaucoup d'énoncés enchâssés qui marquent son affectation, Camille dit préférer différer son intervention plus tard, lorsque l'énervement des deux parties sera atténué, afin éviter un conflit (développement potentiel par le sens) : *oui, deux énervées ensemble, c'est rarement productif. Elle écrit le mot, elle est énervée, je le reçois, je suis énervée. Donc, je me suis dit, j'attends* (TP38, ACS, 20161011). Durant l'entretien d'ACS, elle prend conscience que peut-être l'élève n'a pas dit à sa maman que, moyennant l'accord du directeur, elle pouvait être dispensée d'EPS. Cette soudaine prise de conscience provoque chez Camille un changement de buts, qui consiste d'abord à décider de parler avec la maman (sans passer par l'intermédiaire de sa fille), puis éventuellement avec l'élève : *je pense que je vais appeler la maman, mais je n'ai pas envie de passer par la fille dans un premier temps. Alors dans un deuxième temps, selon ce que me dit la maman, oui, si elle me dit c'est pas du tout ce qu'elle m'a raconté, ben peut-être j'irai parler avec la fille* (TP40, ACS, 20161011). Elle note que cette situation n'est pas très grave, et c'était pas pendant un cours, mais je l'ai ramenée à la maison. Elle énonce : *J'y ai beaucoup pensé* (TP42, ACS, 20161011) ou encore : *je remarque que ça m'a beaucoup préoccupée et que là, maintenant, je dois réagir* (TP44, ACS, 20161011).

Ce chantier se poursuit lors du deuxième entretien d'ACS du mois de novembre. Finalement, Camille dit à la chercheuse qu'elle a mis en œuvre l'action initialement prévue (discuter avec l'élève dispensée). *Alors, non j'ai discuté avec la fille pour savoir quoi, comment elle avait vécu. Elle m'a dit ben mal, car vous m'avez dit que j'aurai zéro ! Bon alors là je me suis dit, bon voilà. Que j'aie pu dire des trucs qui aient été mal interprétés, ok, mais ça, je sais que je n'ai pas pu dire (rigole) ! C'est complètement hors contexte ! Je lui ai dit non, je ne crois pas que je t'aie dit ça. Voilà, j'ai donc discuté avec elle et remis les choses au point* (TP161, ACS, 20161107). Camille est persuadée ne pas avoir prononcé ces propos devant cette élève. En effet, l'EPS, dans ce contexte, n'a pas de notation chiffrée. Les propos employés par l'élève ne semblent effectivement pas en adéquation avec la réalité du fonctionnement institutionnel de l'EPS vaudoise. L'élève, après avoir mentionné que Camille avait dit lui mettre un zéro, évoque

sa maman qui aurait essayé de joindre Camille par téléphone. Toutefois Camille ne souhaite pas s'étendre sur le sujet : *ma maman a essayé de vous joindre plusieurs fois elle n'a pas réussi, si vous pouviez la rappeler. Là j'ai dit non, car je n'ai aucun appel en absence, donc si elle a des questions, il faut qu'elle m'appelle* (TP161, ACS, 20161107). Suite à cette situation émotionnellement marquante, les données traitées semblent indiquer que l'activité de Camille ne se développe pas, même si, au cours des échanges avec la chercheuse, elle fait dialoguer différentes instances du métier, notamment les instances interpersonnelle et transpersonnelle : *mais là c'est pas que je me suis mal exprimée ! Zéro on dit jamais ça chez nous* (TP176, ACS, 20161107).

Ce chantier prend donc fin en novembre, lors du deuxième entretien d'ACS, après avoir préoccupé intensément l'enseignante, notamment en raison de l'écart entre le soin qu'elle a pris pour cette élève et la perception qu'ont la maman et l'élève de cette action. Elle n'a pas levé les malentendus et la chercheuse ne sait pas si l'élève a menti délibérément. Finalement, bien que cette préoccupation envers les élèves blessés demeure constante dans l'activité de Camille, ce chantier n'évolue que peu durant le semestre et l'on ne peut pas dire que « le cas soit résolu ». Le seul indicateur de développement potentiel du pouvoir d'agir de l'enseignante émerge dans le tour de parole 215, lorsqu'elle indique que cette situation l'a rendue attentive à des situations ressemblantes, notamment aux leçons où des élèves reviennent en cours d'EPS, suite à des périodes de dispense pour blessures : *moi je trouve ce qui est dur aussi, c'est le retour de blessures, ceux qui ont le bras dans le plâtre, qui doivent reprendre, faut y aller doucement, mais pas trop. A un moment donné, tu ne sais plus quand tu lui fais faire ou pas et puis ça arrive quand même souvent qu'ils se refassent un petit peu mal. Alors tu l'as eu un petit moment avec la jambe dans le plâtre, puis après on fait un jeu et hop, je me suis refait un peu mal là... Bon si le médecin a jugé qu'il était apte, je n'y peux rien, mais...* (TP215, ACC, 20170116). Mais, là encore, on observe que ce développement potentiel « à l'intersection d'un autre milieu » ne conduit pas Camille à adopter un mode d'intervention particulier, à expérimenter un geste de métier précis face à ce type de situation. Cet indicateur de développement va de pair avec des formulations qui mentionnent plutôt l'empêchement (« *ce qui est dur aussi* », « *tu ne sais plus* », « *je n'y peux rien* »).

9.4.2 Le chantier 2 de Camille : « C'était de la discipline »

Le deuxième chantier de Camille concerne les rappels à l'ordre des élèves qui ne suivent pas ses consignes, ce qui représente une source de préoccupations pour elle. Il émerge à propos de

trois étapes successives : le désordre et l'agitation chez certains garçons, puis une leçon où l'enseignante sépare les filles et les garçons, enfin une situation où elle ressent une insatisfaction particulière liée à l'écart entre ce qu'elle avait préparé et ce qui est finalement réalisé.

Etape 1 : « Ils ne m'écoutaient pas »

La première étape de ce deuxième chantier débute lors de l'entretien d'ACS du mois de novembre, suite à une situation d'auto-affectation vécue durant une leçon de mini-trampoline, situation que Camille définit comme un incident disciplinaire : *c'était de la discipline, c'était pas en rapport avec l'activité, pas en rapport avec ce que l'on a fait, c'était vraiment de la discipline. C'est cette classe et avec un garçon, j'ai un problème, avec un garçon, il ne m'écoutait pas. Et, comment dire sans interpréter ? Ben (chuchote) je me suis un peu emportée (éclats de rire) (TP2, ACS, 20161107)*. L'enseignante est d'une part énervée parce que certains élèves, malgré les multiples rappels à l'ordre, ne lui paraissent pas attentifs, d'autre part parce qu'en s'énervant durant le cours, elle a eu le sentiment de ne plus maîtriser la situation. *Ils n'écoutaient pas, ils n'écoutaient pas. Si tu veux, je les ai tenus, tenus, tenus pendant tout le trampoline. Bon ça allait, mais en devant reprendre, à chaque fois redire, attendre le silence, tout a pris beaucoup de temps, parce que à chaque fois j'attendais et pour une fois, là, j'ai séparé et fait un groupe filles et un groupe garçons. Parce qu'il y avait un groupe uni-hockey. Mais pour le jonglage, on faisait tous tout en même temps. Et puis, ben voilà, j'essayais juste de donner les consignes et puis ben, ils ne m'écoutaient pas, ils ne m'écoutaient pas. Puis après je me suis, je me suis... (chuchote) énervée (TP4, ACS, 20161107)*.

Camille dit chercher à instaurer, durant toute la leçon, un certain ordre dans la classe mais avoue ne pas y être parvenue et s'être finalement énervée. Plusieurs marques témoignent de son affectation pour cette situation (l'orientation centripète de son activité, les énoncés enchâssés, les rires) : *j'étais fâchée avec moi. C'était horrible, parce que je me voyais et j'ai fait une sanction un peu coup de poing, car tout d'un coup, ben, c'était too much, tu verras ensuite sur la vidéo (rire). Et je me voyais en train de dire et faire ça et je me disais, non, il ne faut pas que je fasse ça, il faut que je fasse autrement et puis je m'enfonçais dans ce truc (rire). Voilà et puis voilà, j'arrivais pas... pourtant, ouais, il me semble avoir réfléchi, même sur le moment, attends, comment je dois faire... ? Et tout d'un coup, je me suis dit ça suffit, c'est les garçons qui m'énervent (TP10, ACS, 20161107)*. Camille déclare que, sur le moment, durant la leçon, elle manque d'opérations lui permettant de faire face à cette situation. Face aux traces vidéoscopiques de sa leçon, elle se décrit comme une enseignante muette, ne disant *plus rien*

face aux élèves. Mais je suis en train de réfléchir pour me demander ce que je vais bien pouvoir faire (éclate de rire). Ça m'énerve tellement (TP18, ACS, 20161107). En se visionnant, l'enseignante revit la situation et les émotions inhérentes à celle-ci, se rappelant son énervement et ressentant de la honte, là, ça m'énerve, je sens que ça monte, j'en ai marre, il ne reste plus beaucoup de temps, j'en ai marre, puis ils ne sont pas attentifs du tout, ils n'écoutent pas (rire). J'en ai marre de les reprendre. Voilà, puis là, je m'énerve (éclate de rire). Je me dis, je vais monter au front, les mettre au travail (se tient la tête dans les mains, rit, secoue la tête en se la tenant dans les mains). Au fait, j'ai honte (rire). Cette perte totale de patience... Quand même... (se frotte les yeux, rit). Voilà. Pourquoi est-ce que j'ai fait ça (TP20, ACS, 20161107) ?

Camille est d'avis qu'elle ne s'est pas montrée suffisamment patiente et qu'elle a eu tort de rappeler à l'ordre uniquement trois élèves : *en plus c'est horrible, parce que je me rends bien compte que j'en ai pris que trois ! Je leur dis, ben ma foi, oui ma foi, c'était déjà au trampoline comme ça, c'était tout l'après-midi où il fallait redire, redire et puis ben voilà, là je fatigue, j'ai tourné la tête et puis c'était vous (TP24, ACS, 20161107). Elle prend conscience au cours de l'entretien que plusieurs autres élèves sont concernés par ce rappel à l'ordre, ce qui a pour effet de l'affecter une nouvelle fois, puisqu'elle ne sanctionne pas tous les élèves qu'elle considère fautifs. L'orientation de son activité se trouve une nouvelle fois modifiée puisqu'à nouveau, c'est l'orientation centripète qui définit ce moment : *bon je me suis emportée, je n'avais plus envie de travailler avec eux (TP28, ACS, 20161107). Comme mentionné auparavant, Camille ressent de la honte en se revoyant s'énerver de la sorte. Des conflits intrapsychiques se manifestent également puisque finalement, elle relativise, a posteriori la gravité de la situation : *en me revoyant, je ressens, tu sais, la colère qui monte et tout à coup, je ne maîtrise plus. Pourtant ça n'est pas grave (TP32, ACS, 20161107). En cours d'entretien d'ACS, plutôt que d'évoquer une nouvelle fois sa perte de patience, elle parvient à expliquer que son énervement est plutôt lié à la répétition de tous les rappels à l'ordre effectués depuis le début de la leçon : *c'est le cumul, comme ça fait cent fois que je les rappelle à l'ordre, que j'attends et que tout a pris du temps. Oui c'est ça, c'est ça, c'est ça, c'est parce que ça fait la centième fois et que j'en ai marre... Ouais c'est ça... (TP34, ACS, 20161107).****

Le motif de Camille n'est pas le respect de l'ordre, mais bien d'avoir de bonnes relations interpersonnelles avec ses élèves. Remarquant que ça n'est pas en sanctionnant les élèves et en s'énervant qu'elle parviendra à ce motif, les conflits intrapsychiques provoqués la rendent triste : *ça me rend triste, car c'est une classe avec laquelle j'essaie d'avoir un lien et puis c'est pas facile (...) avec eux, j'ai de la peine (TP44, ACS, 20161107). Cherchant à identifier les*

causes possibles à cette situation, elle déplore n'être intervenue que très tardivement malgré la répétition des attitudes ayant engendré désordre et agitation. Elle énonce : *c'est parce que je n'ai pas réagi de suite. Je leur ai dit s'il-te-plaît écoute, non, s'il-te-plaît viens là, mais en fait la troisième fois, j'aurais dû dire tu viens poser ton agenda et c'est tout ! Donc j'ai trop laissé traîner, sans réaction* (TP46, ACS, 20161107). Cependant, la perspective de cette nouvelle opération (indicateur de développement potentiel par l'efficience) en réagissant plus précocement provoque chez Camille des conflits intrapsychiques puisqu'avec cette classe, l'enseignante dit souffrir déjà *de ne faire que ça* (TP50, ACS, 20161107). Elle justifie le fait d'avoir attendu avant de s'imposer clairement. La perspective d'une autre opération émerge lorsque Camille remarque qu'elle aurait pu mettre les élèves directement en activité lorsque le matériel était rangé et ensuite seulement donner ses consignes, ce qui aurait évité que certains ne soient assis trop longtemps : *le rangement, ça a été très bruyant, très chaotique. Chaque fois, il fallait que j'aille en chercher, mais là, tu fais quoi, tu aides les autres, tu... Après, ils vont voir, ils reviennent. Et puis, aussi, le temps, il est long quand ils sont assis. Peut-être, je n'aurais pas dû les faire asseoir ! Mais c'est parce que c'était la première leçon de jonglage. Mais c'est vrai j'aurais pu leur dire de prendre les balles et d'essayer finalement* (TP70, ACS, 20161107). D'après l'enseignante, mettre plus rapidement les élèves en activité permettrait d'éviter de devoir questionner les élèves quant à leur niveau de jonglage, *comme ça j'ai directement mon évaluation diagnostique et ça m'évite de leur poser la question qui sait jongler à trois balles* (TP88, ACS, 20161107). Elle identifie également une cause possible à l'agitation des garçons dans le fait qu'ils étaient peut-être frustrés (TP86, ACS, 20161107) car ils souhaitaient effectuer des sauts plus acrobatiques. Or, le niveau des élèves ne leur permet pas d'effectuer, par exemple, des sauts périlleux : *car déjà les sauts en extension ça n'allait pas, c'était de loin pas ce que j'attendais, donc je me suis dit ça ne sert à rien de tout voir en même temps. Et, ils m'ont dit, on veut faire les sauts périlleux et je leur ai dit non, car pour ça, il faudra commencer à monter un peu plus quand même parce que. Mais, ils m'ont dit ah non, moi j'y arrive. J'ai dit oui oui à la piscine, tu fais comme tu veux, mais là j'aimerais qu'on les fasse proprement, quoi. Donc je pense que peut-être ils étaient aussi frustrés que l'on ne puisse pas en faire* (TP86, ACS, 20161107). Camille sait que les élèves sont frustrés, mais, en raison du danger inhérent à cette activité dans une situation de non-maîtrise, elle ne souhaite pas leur faire exercer des sauts plus compliqués, ce qui engendre des conflits intrapsychiques dans son activité : *tu vois en uni-hockey, ils ont eu du plaisir immédiat, du jeu, ils se sont certainement débrouillés et là c'est peut-être la frustration en effet, cet ennui qu'ils ont voulu me montrer,*

mais en même temps tant qu'ils ne se tiennent pas bien, je ne peux pas faire de choses plus compliquées, parce que c'est trop dangereux (TP106, ACS, 20161107).

Camille avait aussi mis en place une co-évaluation critériée au cours de cette leçon mais celle-ci ne semblait pas, d'après elle, susciter l'enthousiasme chez les élèves. Devant les images de la situation, elle cherche d'autres solutions pour pallier à ce manque d'intérêt. Elle évoque l'utilisation de l'application *Video Delay* pour motiver les élèves : *chez moi quand je suis rentrée, que je cherchais une solution, j'ai vu qu'il y avait Video Delay. Je me suis dit, je vais essayer de l'installer et de l'utiliser, ça peut être bien pour les corrections et la motivation (TP114, ACS, 20161107).* L'enseignante récapitule ses nouveaux buts pour la suite des leçons avec cette classe : *mettre les élèves plus rapidement en activité et intervenir immédiatement en cas de désordre ou d'agitation, oui, c'est ça et la prochaine fois, il faut que je ne laisse rien passer. Avec cette classe. Même si après je prends dix agendas par leçon, ben... Après tu deviens aussi un peu... tyrannique quoi (TP94, ACS, 20161107).* Parallèlement à ces nouveaux buts, Camille est d'avis de donner plus de rythme à ses leçons, sans recommencer à maintes reprises ses consignes : *mais tu vois ils hurlent... Je ne sais pas... Ils hurlent donc pendant les consignes ! Qu'ils hurlent pendant le jeu parce qu'ils sont pris dedans, voilà, je veux bien, mais ils hurlent pendant les consignes, je dois recommencer cinq fois les consignes. A un moment, je ne pouvais même plus donner les départs, car de toute façon ils n'entendaient même pas (rire). Donc, si on reprend, si c'était à refaire, il faudrait donner du rythme, les mettre de suite en activité et intervenir immédiatement (TP119, ACS, 20161107).* Or, ce qui provoque des conflits intrapsychiques chez elle, c'est d'avoir sanctionné trop tard et surtout de ne pas avoir sanctionné tous les élèves qui ont perturbé la leçon. En intervenant immédiatement, Camille espère ne pas se retrouver dans cette situation où les élèves ressentent un sentiment d'injustice. De plus, elle démontre un développement potentiel à l'intersection de différents milieux puisqu'elle partage cette situation avec sa Prafo qui *a trouvé que dans l'ensemble la leçon était bien et ça c'était un petit incident, mais c'est pas grave. Mais je pense que elle, elle ne sent pas cette ambiance, comme moi je la ressens (TP147, ACS, 20161107).* Elle dit essayer de *construire une relation avec cette classe, mais c'est difficile (TP149, ACS, 20161107).*

Au mois de janvier, en visionnant une leçon d'Alice, Camille lui déclarera lors d'un entretien d'ACC : *ce qui m'impressionne, c'est que tu es hyper calme et hyper zen, par rapport à tout ça, parce que des fois ça m'arrive et je m'emporte dans ces situations (TP18, ACC, 20170116a).* A la suite, elle insiste en disant : *tu restes calme, c'est bien, ça. Ferme, mais calme (TP20, ACC, 20170116a) ;* et même sous forme d'exclamation, elle répète : *moi je trouve que*

c'est incroyable comme tu restes calme, car là, tu vas me voir et c'est pas pareil (TP96, ACC, 20170116a).

La question de la sanction est, à ce niveau, symptomatique d'une importante affectation et de conflits intrapsychiques qui sont nourris par les difficultés de contrôle de classe mais aussi par les interventions d'autres membres du collectif de travail de son établissement. En effet, la source de sa difficulté est principalement, au départ, liée à l'agitation créée par un seul garçon. L'enseignante partage avec Alice, lors de l'entretien d'ACC, les opérations mises en place pour résoudre ces problèmes : *ça a été vraiment pénible, un peu la même chose, pas méchant (secoue la tête de droite à gauche), mais complètement voilà, quoi, à ne pas pouvoir écouter et lui aussi un contexte familial difficile, donc moi je mets des coches de comportement, puis ensuite des punitions, puis là, il avait une punition qu'il n'a pas faite, je l'ai doublée, il ne l'a pas faite, et je n'ai pas cédé, je ne me suis pas arrêtée (rires). Vraiment, je vois tout à fait cette même situation. Je me suis demandée si je devais tout laisser tomber, mais je n'ai pas cédé et finalement, je lui ai fait faire toutes ses punitions pendant les cours de sport. Il avait 16 fois la punition à faire et il l'a faite 16 fois durant les cours de gym. Puis, du coup, deux fois, il n'est pas venu à la patinoire. Camille déclare ne pas lâcher en sanctionnant cet élève qui, d'après elle, transgresse les règles. Employant l'instance personnelle du métier à de nombreuses reprises (le « je »), elle dit chercher à s'affirmer en tant qu'enseignante, même si la solution choisie n'est finalement pas satisfaisante et engendre chez elle des conflits intrapsychiques. Une fois, il est allé dans une classe faire ses punitions, mais je me rends bien compte que c'est de la sanction et que ça ne résout pas... Ben si, je remarque que ça a quand même résolu, qu'il a compris que je ne lâcherai pas ! Il aime bien faire la gym, lui aussi c'est un élève qui aime bien bouger et qui est performant ! Il était donc hyper triste de ne pas pouvoir faire la gym, il a même pleuré la deuxième fois quand il est arrivé avec ses patins dans la cour pour partir à la patinoire et je lui ai dit, c'est hors de question (TP56, ACC, 20170116a). Elle indique qu'elle ressent de la compassion envers cet élève mais répète : *je ne regrette pas. Et puis, ce n'est pas parce que je lui ai donné une punition, que j'ai été méchante avec lui le reste du temps, quand il était là et tout. Tu vois, c'est sûr qu'après tu continues à l'encourager et puis ça, ils le sentent quand même. Lui en tout cas, il a réussi à faire la distinction entre ce qu'il a fait, ou plutôt pas fait et sa personne (TP66, ACC, 20170116a).* Les instances de l'activité dialoguent entre elles car le *tu*, dans cet extrait, est explicitement un pronom collectif.*

Cependant, le système de sanctions entre les différents milieux ne semble pas être cohérent et le collectif de travail devient également une source de difficulté. En effet, malgré le manque de

soutien apparent des éducateurs et de la direction, Camille maintient sa sanction, qu'elle considère utile mais *bête* (TP70, ACC, 20170116a) : *après, c'est, c'est, c'est... c'est des contextes qui sont particuliers. Ben lui il est en foyer en partie, il n'est pas tout le temps-là, et puis après, c'est les éducateurs du foyer qui sont intervenus et qui ont dit qu'il n'avait pas besoin de faire sa punition, car c'était trop pour lui. Tu vois, il les a attirés là-dessus et puis ça a marché, donc du coup voilà ! Tu vois le directeur aussi, après lui m'avait dit au tout début d'année, c'était une des premières punitions, il m'avait dit « il ne fera qu'un petit bout, parce que les éducateurs m'ont appelé ». Bon ben d'accord, je me suis dit, il ne fait qu'un petit bout. Alors tu vois, ça triangulait bien et ça n'a pas servi : Et pour finir, il s'est rendu compte que ça ne triangulerait pas jusqu'au bout* (TP68, ACC, 20170116a). Dans ses propos, « trianguler » signifie une coordination permettant une cohérence entre adultes à propos du cas d'un élève. Bien qu'ayant adopté ce type de sanction, Camille suggère à Alice, *qu'en effet si avec Tiago (élève perturbateur) t'arrives plutôt à entrer par la relation que par la sanction, ben ouais c'est mieux* (TP68, ACC, 20170116a).

On observe au cours de cet entretien d'ACC du mois de janvier que Camille adresse à Alice ces différentes pistes de développement potentiel par l'efficacité, alors qu'elle ne les a pas encore testées elle-même : *je pense que tu arrives bien toi-même à le mettre en avant, bon viens Tiago vu que toi tu arrives bien à faire ça, tu seras responsable de ça, ça, ça et ça. Et puis voilà. Peut-être que là, ça lui suffit pour qu'il n'ait plus besoin d'aller faire le singe* (TP89, ACC, 20170116a). Ainsi, elle fournit à Alice des opérations, qui lors du dernier entretien d'ACS du mois de novembre, ne semblaient pas encore maîtrisées. En d'autres termes, on pourrait dire que l'entretien d'ACC est l'occasion pour Camille de réaliser une part de son activité, d'établir des liens entre son activité et celle des élèves (développement potentiel par le sens) et d'envisager de s'y prendre différemment dans le futur (développement potentiel par l'efficacité), disant *j'ai parlé fort au lieu d'attendre qu'ils se taisent* (TP100, ACC, 20170116) ou encore mentionnant les rappels à l'ordre *mais sans vraiment le dire vraiment, ouais enfin, j'étais pas très, ouais enfin, je ne sais pas* (TP100, ACC, 20170116). Elle paraît trouver ici des ressources initialement absentes lors de l'entretien d'ACS du mois de novembre, comme l'opération consistant, avec ces élèves, à améliorer son organisation de classe : *après j'ai plus organisé... C'est aussi qu'avec les autres classes, ça joue bien, je les ai eus aussi l'année passée et du coup, le rangement, je sais que ça joue sans que je doive dire les quatre garçons là, vous vous occupez du gros tapis, les deux filles vous prenez ça, les trois là, vous vous occupez de gérer ça. Ben avec eux, il a fallu repasser par ça. Après, ça aide mieux quand ils savent qu'ils*

doivent faire ça. Mais du coup, c'est vrai qu'après, ils ne font que le strict minimum, que la tâche que j'ai définie pour chacun d'eux (rires) (TP127, ACC, 20170116).

Ce chantier relatif à la discipline en classe est également traversé dans l'activité de Camille avec la question de la pression temporelle (question que nous approfondirons dans le chantier suivant), ce qui provoque des conflits intrapsychiques : mettre en œuvre la leçon telle qu'elle a été prévue ou y déroger en fonction de la réaction des élèves : *ça, j'avais un peu mal géré aussi, puis après les consignes, j'aurais dû attendre le silence, mais après, c'est ce qu'on dit, c'est toujours la même chose, tu as prévu ta leçon, tu as envie d'emmener les élèves quelque part, de faire ci, de faire ça et quelque part et de toujours, toujours devoir t'arrêter pour attendre le silence (rires), ben tu perds aussi beaucoup de temps. Là, je me rappelle, il me restait ces trente minutes. Enfin, c'était vraiment, c'était vraiment le dernier moment si on voulait commencer le jonglage (TP219, ACC, 20170116).* L'orientation centripète de l'activité de Camille est aussi constatée quand elle évoque ce sujet. Toutefois, elle envisage une nouvelle opération consistant à avertir nommément l'élève qui perturbe (développement potentiel par l'efficience) : *Ben justement, c'est peut-être là que ce n'était pas assez clair ! Parce que j'ai un peu dit, non mais ça suffit. Mais je n'ai pas dit, toi, ça fait déjà la deuxième fois maintenant que je t'avertis et puis la troisième, tu sais comment ça va finir. Ou, je ne sais pas, tu vois c'était un peu trop dans la masse comme ça (TP156, ACC, 20170116).* Globalement, au mois de janvier, elle déclare s'être résolue à être plus stricte : en commentant son « cri », elle dit : *il a surtout porté ses fruits, car je me suis dit que je ne laisse plus rien passer, genre un peu comme ça... Alors maintenant, je dis de suite, voilà la prochaine fois, c'est une coche et après c'est l'agenda. Pour pas me retrouver dans cette situation, j'ai été plus stricte en amont (hausse les épaules). Mais cela dit, c'est encore, je sens que, voilà typiquement, ce jeu de, de, tournoi multisport, euh, voilà où tout d'un coup, je ne sais pas, les trois-là, je sens qu'ils sont tout le temps un peu dans la... Ils vont quand même tout le temps chercher les limites et c'est un peu fatigant, mais voilà, je pense qu'il y en aura toujours des comme ça et puis que... (TP164, ACC, 20170116).*

Etape 2 : « Pour une fois, j'ai séparé les filles et les garçons »

Parmi les opérations qu'elle met en œuvre pour faire évoluer ses difficultés concernant la « discipline » en classe, Camille choisit de séparer les filles des garçons. En effet, *pour les filles c'était beaucoup plus agréable, elles ont pu travailler, non mais vraiment et puis ça se voyait, quoi (TP76, ACS, 20161107).* Malgré le fait que cette leçon ait provoqué chez elle des émotions

négatives importantes, l'enseignante parvient à identifier un élément positif dans son organisation, car les filles *étaient contentes de travailler et d'avancer. Du coup, on a beaucoup plus avancé avec elles* (TP78, ACS, 20161107). Camille évoque ensuite la perte de temps générée par les garçons au moment des consignes, généralisant une façon de faire en les faisant notamment asseoir, mais mentionnant que cette façon de faire est chronophage parce que *l'on doit tout le temps s'arrêter ! Ben comme je ne veux pas toujours parler au-dessus de tout le monde, je les fais s'arrêter, si vraiment ça ne va pas, je leur demande de s'asseoir et puis ça prend des plombes tout ça en fait (rit)* (TP80, ACS, 20161107). Si c'était à refaire, l'enseignante séparerait une nouvelle fois les élèves par genre, démontrant la création de nouveaux buts afin de favoriser le travail des filles et d'intervenir uniquement chez les garçons. D'après elle, les tâches d'observation ont intéressé les filles, *mais j'étais quand même déçue que dans les tâches d'observation ça ne les intéresse pas du tout, qu'ils n'arrivent pas du tout à voir. Tu vois, le groupe des filles, elles sont passées et au bout d'un moment elles étaient contentes, du coup elles maîtrisaient aussi les critères, car elles observaient bien. Tu les intègres, les critères puis après c'est aussi plus facile quand tu sautes* (157, ACS, 20161107). Néanmoins, lorsqu'une leçon se déroule comme celle-ci, *j'ai l'impression que ça détruit la relation avec tous* (159, ACS, 20161107). Camille fait finalement ce choix de diviser à contrecœur sa classe selon le sexe. *Ça l'embête* (TP51, ACC, 20170404) car elle est persuadée que, pour les garçons, il est utile de jouer avec les filles, *parce que ils ont la gym ensemble et que j'aime qu'ils puissent jouer ensemble, apprendre à faire des passes à une fille* (TP53, ACC, 20170404). Elle généralise néanmoins la façon de faire qui consiste à ne pas tout le temps séparer les filles des garçons, disant, *j'aime bien faire les deux. J'aime bien que ça ne soit pas systématique, dès qu'on fait une activité, on sépare sous prétexte qu'ils n'ont pas forcément le même niveau. Puis en plus, il y a des classes dans lesquelles ça s'y prête bien et d'autres classes dans lesquelles, ça se prête toujours assez mal* (TP55, ACC, 20170404). Plutôt que de passer par une séparation par le genre, Camille démontre un développement potentiel par l'efficacité lorsqu'elle propose de mettre *juste des règles différentes pour ceux qui ont plus de facilité ou d'autres qui ont plus de peine, ça suffit à équilibrer le jeu et pour eux ça le rend aussi intéressant, du coup la motivation elle ne tombe pas ! Parce que chacun a son challenge* (TP57, ACC, 20170404).

Etape 3 : « Moi j'ai tendance à vouloir trop faire »

Cette étape du deuxième chantier de Camille concerne son degré d'implication dans ses préparations et l'écart qu'elle constate avec ce qui est effectivement réalisé en classe. Elle révèle à la chercheuse que son temps de préparation en EPS tend à se réduire par rapport à l'année

passée. Même si *c'est vrai que pour la gym, je continue à préparer mes leçons, c'est pas que j'arrive les mains dans les poches en me disant aujourd'hui on va faire quoi. J'arrive de manière plus détendue. Cette année, je n'ai à aucun moment passé trois jours à préparer une leçon. Alors que ça m'arrivait régulièrement l'année passée. Des fois, je suis contente, des fois je suis moins contente, mais c'est moins dans les extrêmes. Je passe moins de temps à préparer donc quand c'est pas top, mais ça m'énerve, mais de façon moins extrême que l'année passée* (TP66, ACS, 20161011). Camille vit des conflits intrapsychiques, liés à la tendance qu'elle repère à *vouloir trop faire*, ce qui implique une pression pour parvenir à effectuer tout ce qu'elle a prévu : *et j'ai remarqué que moi j'ai tendance à vouloir trop faire. Je leur dis je veux qu'on arrive là, là, là, là, mais du coup on n'a pas le temps, mais j'ai quand même préparé pour* (sourire), *puis j'ai quand même... puis ça ne va pas fonctionner... puis j'arrive pas, du coup, je me mets moi-même dans une espèce de pression* (sourire) *et surtout dans l'insatisfaction* (TP24, ACS, 20161222). Elle parvient, à ce moment, à identifier sa préparation de leçon comme *une entrave, parce que je veux absolument la tenir ! Bon des fois, je me dis, tant pis, ça, on ne fera pas, mais malgré tout il y a cette insatisfaction de ne pas avoir pu faire ce que j'avais prévu, donc ça c'est dur. Du coup, ça me met souvent dans une situation où... ouais une situation où...* (TP26, ACS, 20161222) *où je suis plus tendue, énervée. Alors, ça dépend pour quoi. Des fois c'est... Des fois, je me crée moi-même mon stress* (TP28, ACS, 20161222). Malgré le fait que l'enseignante soit consciente de cette dépendance à son plan de leçon, elle ne parvient pas à y remédier à l'instant où elle le vit, *je le sens au moment où ça se passe, mais j'arrive rien à faire ! Je n'arrive pas à me dire maintenant tu lâches* (rire) (TP32, ACS, 20161222). Camille relève l'impact d'une leçon qui ne se passe pas comme prévu, ceci engendrant des émotions négatives et des doutes quant au choix professionnel : *ça m'affecte beaucoup, je me dis que je suis une mauvaise prof (rigole), que j'ai mal choisi ma reconversion* (rire), *que les élèves sont horribles, qu'ils n'ont pas eu de plaisir* (rire), *qu'on ne rattrapera jamais ce qu'on a pas eu le temps de faire...* (TP54, ACS, 20161222). De plus, l'enseignante se rend compte qu'elle renvoie une mauvaise image d'elle-même, comme étant une mauvaise enseignante, car elle ne partage avec d'autres que les situations qui ne se sont pas déroulées comme prévu : *il y a beaucoup de gens que je saoule, car je raconte* (rire). *Bon, je pense que les gens autour de moi se disent que je dois vraiment être une mauvaise prof ! Ils doivent vraiment être convaincus que je suis une mauvaise prof, car le nombre de fois que je les saoule pour des trucs qui n'ont pas été* (rire). *Ils ne doivent pas se rendre compte que des fois, quand même, ça va bien ! Ouais parce que je raconte que quand ça se passe mal* (TP56, ACS, 20161222).

Les difficultés à ce niveau se nouent donc autour de la question de l'écart entre le temps passé par Camille à préparer une leçon et son degré d'inconfort lorsque la leçon ne se déroule pas comme prévu. L'extrait suivant, issu d'un entretien d'ACC indique des tensions entre les différentes instances de l'activité, puisque se trouvant à l'intersection entre le personnel, l'interpersonnel et le transpersonnel, notamment marqué par le *tu* collectif. L'enseignante trouve une issue provisoire en évoquant un investissement moindre afin d'avoir moins de déception : *la prochaine fois, je me dis, je m'investis moins, je sais pas, il faudrait que l'on fasse un jeu, ouais, mais c'était vraiment, je ne sais pas, d'en prendre quatre comme ça et pas de les avoir pris sur le moment, mais juste à la fin d'une accumulation alors que je n'ai pas été très claire sur quel moment, ça n'allait pas et puis voilà* (TP219, ACC, 20170116). La corrélation entre l'investissement et le déroulement est une source d'auto-affectation chez Camille : *je pense que ça me touche aussi beaucoup, ben justement parce que on se donne de la peine, on essaie de préparer bien tout pour que ça joue et il y a toute la déception de quand ça ne joue pas* (TP143, ACC, 20170116). L'orientation de l'activité de l'enseignante passe du centripète au centrifuge avec un lien entre l'investissement lors de la préparation de la leçon et le résultat de son déroulement. Les élèves agissent de manière à ce que l'enseignante ne puisse pas faire ce qu'elle a prévu. Son activité se voit ainsi empêchée. De manière occasionnelle, d'ailleurs, elle dit se préparer moins bien : *si j'arrive que je ne prépare rien, que je leur donne un ballon et que ça se passe mal, ça ne va pas me prendre aux tripes ! Non. Car, ça m'arrive aussi, parfois des leçons que je prépare moins bien, à la veille de vacances, mais tu n'as pas de grandes exigences, donc c'est vrai que même si ça se passe mal, bon ben tu vas jouer ton rôle, mais toi ça ne te prend pas. En tout cas moi, ben ça me prend moins aux tripes, au contraire de quand tu dois penser à ça, faire arriver les élèves là, ranger ça, gérer ça et que tu n'arrives pas du tout à faire ce que tu veux* (rires) (TP146, ACC, 20170116). Les tensions entre les instances de l'activité de travail sont présentes dans cet extrait, passant de l'instance personnelle au *tu* collectif, représentant l'instance interpersonnelle. Camille envisage une solution qui consiste à s'engager moins et abandonner parfois certaines exigences d'apprentissage afin d'être moins affectée lorsque les débordements des élèves nuisent au bon fonctionnement de sa leçon. Quelques mois plus tard, dans le deuxième entretien d'ACC, avec Mathieu, l'enseignante revient sur cette question : *des fois on ne sait pas trop à quoi c'est dû et on a beau tout penser, car parfois on fait des activités qui pourraient bien jouer aussi, qui sont motivantes, mais quand même ça ne marche pas. Il y a quand même une petite part qui est de comment tu t'y prends et une part de toi comment tu amènes ta leçon vraiment dans le concret, car tu disais finalement, avant, que pour les motiver, tu te montrais avec plein d'entrain. Ben*

finalement ça, des fois, ça suffit ou ça ne suffit juste pas (rire) (TP81, ACC, 20170404). Le « on » impersonnel côtoie ici le « tu » collectif pour un dialogue entre les instances de l'activité. L'enseignante mentionne, une nouvelle fois, qu'elle a trop d'exigences au niveau des apprentissages des élèves et qu'elle se prépare, non pas par peur du vide, mais par souci de faire apprendre aux élèves : j'aime bien le vide (rigole) ou tout d'un coup on peut dire, ah ben on fait une balle à deux camps, car je sais qu'ils adorent et ça n'arrive pas assez souvent (sourit). Donc, j'aime bien ce vide, car je sais qu'ils vont aimer, mais c'est plus par rapport à mes attentes, je me dis, on veut arriver là, donc on va faire ça, ça, ça, ça, ça, ça (éclate de rire) et puis, en fait, c'est juste trop, parce que, en fait, ils sont, ils sont juste, ils devraient fonctionner genre à plein tube tout le temps et puis ce n'est pas possible, donc après je suis un peu frustrée (TP91, ACC, 20170404). Camille devient moins exigeante dans ses préparations, prépare moins de matière. Elle décrit ainsi une évolution par rapport au début de stage en EPS : c'est marrant, parce que au tout début de la HEP, je pense que ça a fait un peu comme ça (dessine une courbe de Gauss avec son doigt). Au début, je ne préparais pas trop, j'étais un peu plus, ben on va faire ça ou ça, tu vois (éclate de rire), après j'en suis venue à, non, là il faut qu'on atteigne tel objectif (montre des paliers avec sa main et rit) et puis après ça s'est encore un petit peu calmé, mais j'en suis encore à préparer souvent trop (TP97, ACC, 20170404).

Pour conclure ce deuxième chantier, nous remarquons que l'enseignante est affectée par ce qu'elle appelle le manque d'intérêt des élèves et non tellement par la transgression de règles. Il apparaît néanmoins dans son discours que Camille met en évidence les déviances au niveau du comportement chez un élève à besoins particuliers, le désordre et l'agitation chez plusieurs garçons, l'organisation de la classe en séparant les genres et enfin le lien entre le temps passé à préparer sa leçon et son déroulement. Ces trois étapes ont en commun un angle de vue lié à l'ordre dans la classe. *Moi, ce qui m'affecte le plus c'est le manque d'intérêt, pas la transgression de règles que je ne prends pas personnellement contrairement à Alice, je suis plus affectée par l'attitude, ouais, on s'en fiche, le désintérêt, plutôt que par, je vous ai demandé de faire ça et vous ne le faites pas, à moins que ça soit un truc sécuritaire, voilà, là, c'est différent. Je crois que ça, ça m'affecte plus parce que du coup, ben ce que j'ai prévu, en me donnant de la peine (rigole), ça, ça va les motiver et tout (rigole), ben c'est corrélé à mon investissement, de nouveau ça va à l'encontre de ... Donc, ça, ça m'affecte plus, mais pas parce que ça transgresse une règle (TP78, RC, 20170620).*

9.4.3 Le chantier 3 de Camille : « C'est l'aide à l'enseignante, qui d'ailleurs ne m'aide pas »

Ce troisième chantier débute dans l'entretien d'ACS du mois de novembre, se poursuit dans celui de décembre et dans l'entretien d'ACC du mois de janvier, pour finalement se terminer lors du retour au collectif du mois de juin. Comme évoqué en amont, l'enseignante a, dans sa classe, deux élèves à besoins particuliers qui sont intégrés. Afin de l'aider dans ce travail d'intégration, Camille bénéficie d'une « aide à l'enseignante », qui est une personne n'appartenant pas au monde professionnel des enseignants. Elle mentionne que cette dame *d'ailleurs ne m'aide pas aussi et ça, ça commence à m'énerver* (rire) (TP14, ACS, 20161107) ! Malgré les explications fournies à « l'aide à l'enseignante », elle ne trouve pas l'aide escomptée : *le truc c'est que j'ai deux élèves qui ont des problèmes, qui risquent des problèmes de chocs et tout ça. Puis, je lui ai montré comment on assurait au mini-trampoline, dont Lia. Disant, les deux-là, j'aimerais que vous les preniez et puis j'ai fait une démonstration. La dernière fois, elle m'a dit oui, oui, oui, mais elle n'a rien fait. Je me suis dit, elle a peut-être eu peur, elle ne s'est pas sentie, et cette fois, elle était en train de discuter sur l'autre poste. Elle n'est pas méchante, mais c'est juste pas ce dont j'ai besoin* (TP16, ACS, 20161107). Nous remarquons un développement potentiel par l'efficacité puisque Camille envisage une discussion avec « l'aide à l'enseignante » : *je pense qu'il faut que je discute avec elle clairement une fois. En disant ben voilà, moi ça fait deux fois que je vous ai demandé ça et puis sinon ça vaut mieux qu'elle prenne ses heures pour accompagner dans une autre branche qu'en EPS* (TP54, ACS, 20161107). L'enseignante recherche chez cette collaboratrice une attitude professionnelle qui puisse l'aider à inclure au mieux les deux élèves à besoins spécifiques. Or, l'aide *discute avec les élèves* (TP56, ACS, 20161107), et ne vient pas spontanément vers l'enseignante obligeant cette dernière à *aller la chercher avant l'heure pour lui dire, est-ce que vous pouvez venir, pour que l'on regarde parce que autrement, elle attend avec les élèves dehors* (TP58, ACS, 20161107). Camille a partagé cette situation préoccupante avec l'enseignante de classe, indiquant un développement potentiel à l'intersection de différents milieux, qui lui a dit *qu'il ne fallait pas hésiter à lui dire* (TP62, ACS, 20161107). Or, Camille trouve que *quand même, c'est pas évident* (TP62, ACS, 20161107), d'autant plus qu'il s'agit d'une maman d'un ancien élève de la classe de l'enseignante, élève qui a, de surcroît, un passé chargé : *c'est (avec insistance) une maman d'un enfant du collège. Du coup, ça rend la tâche toujours plus difficile. Puis aussi ce n'est pas qu'elle est méchante ou quoi que ce soit, c'est juste que c'est pas une enseignante, qu'elle est inutile et que pourtant, je ne lui demande pas*

énormément de choses. Mais les rares choses que je lui demande, que je prends le temps de lui expliquer, de lui dire avant chaque leçon on va faire ça et à ce moment-là, j'aurai besoin de vous vraiment, ben elle ne le fait pas (tourne la tête de gauche à droite et de droite à gauche). Donc, elle ne m'aide pas, mais elle me prend du temps (TP64, ACS, 20161107). Camille décide donc de parler avec l'aide à l'enseignante afin qu'elle lui soit utile, sinon, il vaut mieux qu'elle prenne ces heures-là pour du français, ou pour d'autres branches (TP66, ACS, 20161107). Ce chantier se poursuit lors de l'entretien d'ACS du mois de décembre, durant lequel l'enseignante démontre un développement potentiel par l'efficiency, puisqu'elle répète à « l'aide à l'enseignante » ce qu'elle attend d'elle : avec l'aide à l'enseignante, ça s'est quand même passé un peu mieux. Je lui ai dit une ou deux fois, là il ne faut pas attendre avec les élèves, il faut venir avec moi, comme ça on discute de la leçon. Au trampoline, plusieurs fois, je lui ai demandé d'assurer, mais elle ne le faisait pas, donc je retournais vers elle (TP66, ACS, 20161222). Camille se rend compte ne pas avoir fait la part des choses : j'avais pris le temps de lui expliquer, le problème c'est aussi le passé... C'est la maman d'un élève pour qui j'ai eu des réseaux, pour cet élève, avec elle. Elle n'est pas méchante, mais voilà... Donc c'est un peu... Tout s'est mélangé, mais finalement ça, c'est réglé (TP68, ACS, 20161222).

Ce chantier retrouve une sorte de rebond temporaire lors de l'entretien d'ACC de janvier, lorsque Camille informe Alice que « l'aide à l'enseignante » lui donne son avis sur son activité, ce qui réactive des conflits intrapsychiques. A propos d'un élève qui avait frappé au pied dans un ballon, elle, elle a dit, le dernier cours, enfin quand il y a eu cette histoire de shooter de balle, elle m'a dit à la fin, ah ben vous savez, il a vraiment l'impression que c'est contre lui, je ne sais plus trop comment elle a dit ça, mais genre, vous avez vraiment une dent contre lui, vous ne le supportez pas ! Puis le moindre truc qu'il fait, ça se retourne toujours contre lui, donc lui il le prend vraiment personnellement, il croit vraiment ça, que je suis contre lui. Moi, je doute vraiment de moi, je me dis qu'il croit vraiment que j'ai une dent contre lui (TP168, ACC, 20170116). Les conflits intrapsychiques ayant pour source qu'une personne qui n'est pas du métier, explique le métier, font douter l'enseignante : ben, moi j'ai complètement douté, pour que l'aide à l'enseignante vienne me le dire comme ça, j'ai pensé que c'était vrai (TP171, ACC, 20170116). Travaillant sous le regard d'autrui, Camille doute, lorsque l'aide lui donne son avis : ben du coup, mais c'est vrai que ça m'a fait beaucoup douter, ses propos (TP178, ACC, 20170116). Ce chantier prend fin lors du retour au collectif, pas spécifiquement sur la problématique de l'aide à l'enseignante, mais bien sur celle de la difficulté d'inclure de manière aboutie des élèves à besoins particuliers dans les cours d'EPS, qui représente pour l'enseignante

*une préoccupation supplémentaire (rire), oui ! Je pense que, ouais je pense que, je pense que déjà, il faut avoir beaucoup d'expérience et être très bon pour réussir à ce que le positif en sorte dans plein de situations différentes de l'éducation physique (...), mais ça demande pour toutes les activités un tel investissement de savoir, dans telle situation, comment on pourrait l'intégrer pour qu'il en ressorte du positif pour tout le monde, pour lui, pour les autres et tout. Je pense qu'on est quand même souvent en, enfin, je ne peux parler que pour moi, mais je trouve que quand même souvent, j'ai plutôt été en situation d'échec (...) En préparant d'ailleurs je ne pensais pas tout le temps à mes deux élèves à besoins particuliers, parce que je n'y arrivais pas (TP84, RC, 20170620). Camille est d'avis que c'est très difficile d'être en condition de réussite lors d'une inclusion d'élève à besoins particuliers. Il y a la contrainte et après il y a la possibilité de prendre le temps pour faire face à ces situations particulières (TP84, RC, 20170620). Les tensions entre les différentes instances de l'activité sont ici palpables, entre la prescription qui demande d'inclure ces élèves et la possibilité pour Camille de préparer des situations enrichissantes pour l'élève inclus. D'après elle, les prescripteurs ne se donnent pas les moyens de parvenir à une inclusion aboutie, pendant ce qu'elle juge comme de l'incompétence de la part de certaines « aides à l'enseignante » qui ne connaissent rien à l'EPS. Elle établit le parallèle avec un autre milieu, celui de l'enseignement de l'anglais : *et puis, ben chez moi, il y avait encore l'enseignante accompagnante. Et là, encore, c'était une situation où on a pris madame tout le monde, c'était la mère d'un autre élève et elle n'avait aucune affinité avec la gym, avec la matière. Alors, je veux dire, c'est comme si on met une aide en anglais qui ne parle pas la langue. Je veux dire, ça n'est pas possible. Ce n'est pas une aide (rire). On ne va pas demander une aide en anglais qui ne parle pas la langue et puis à la gym, ben c'est un peu fourre-tout et on se dit, ah mais tant qu'il y a quelqu'un ben ça va. Mais, non, non, ça ne va pas. Car si tu dois encore expliquer à quelqu'un ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, ben ça te prend encore plus de temps (TP84, RC, 20170620).**

Enfin, ce chantier évolue tout au long du semestre en se déplaçant, du souci lié à la personne elle-même qui est une maman d'un ancien élève de Camille au « passé chargé », puis au manque d'efficacité de l'aide à l'enseignante, enfin au sentiment d'être jugée par quelqu'un qui n'est pas du métier.

9.4.4 Le chantier 4 de Camille : « C'était un moment assez magique »

Ce quatrième chantier débute à la mi-décembre, lorsque l'enseignante vit une situation d'auto-affectation remplie de joie face à la réussite d'un élève à besoins particuliers. Ce chantier est

ponctuel, seule une référence y sera faite ultérieurement lors de l'entretien d'ACC d'avril. Depuis le début de l'année scolaire, dans ce cycle consacré au mini-trampoline, les élèves ont émis le vœu d'effectuer des sauts périlleux. Camille n'a pas accédé à leur demande, car *on fera des périlleux quand vous arriverez à faire un saut correct, déjà un peu plus haut, car le but n'est pas juste de faire un périlleux piscine, hein où ils arrivent tous comme des crêpes sur les tapis* (rire) (TP8, ACS, 20161222). En revanche, lors de la dernière séance dans laquelle l'évaluation a eu lieu, elle trouve le temps d'accéder à leur demande, car *l'évaluation s'est assez bien déroulée, la leçon s'est assez bien déroulée, installation rapide, pas eu besoin de crier, alors voilà. Alors c'était pas vraiment un moment marquant, mais ça contribue à toute l'ambiance positive, tu vois. Alors, en fait, à la fin il restait un moment* (TP8, ACS, 20161222). Mais, ce moment ne se passe pas comme prévu : *alors que pendant 2 mois, ils me demandent chaque jour s'ils peuvent faire des périlleux, là, ils ont le droit et personne ne souhaite faire. La situation est totalement comique, surprenante, personne, pas un* (sourit). *Tu le vois là, tout le monde qui attend, personne, qui se lance. Je leur dis, mais ce n'est pas possible* (rire). *Là-dessus, je leur dis, il faut y aller, car il ne reste pas beaucoup de temps, alors il y en a qui doit se lancer* (sourire). *Toi, tu viens faire maintenant, j'en ai pris un. Puis, après, tout le monde s'est lancé* (TP12, ACS, 20161222). Dans cette situation, les élèves ont participé, *ils ont été très fiers d'eux* (TP12, ACS, 20161222), ont été efficaces dans les rangements et il y a eu une bonne ambiance de travail. Comme si les élèves rendaient à Camille le fait qu'elle les ait autorisés à faire des sauts périlleux. Cette situation a marqué l'enseignante qui ressent des émotions positives : *j'étais contente, je ressens de la joie ! Et oui et aussi surtout beaucoup de surprise, parce que je ne m'attendais pas du tout à cette situation. Et puis après, beaucoup de joie aussi et beaucoup de satisfaction aussi* (TP14, ACS, 20161222). Elle mentionne une cause externe à ce moment positif, identifiant l'évaluation comme la cause principale de cette réussite, car *en situation d'évaluation, ça se passe quand même toujours bien. Il y a quand même, souvent, le calme pour les évaluations et ça, ça ne me concerne pas.* (TP20, ACS, 20161222). Elle ne s'attribue aucunement la cause de cette réussite, répétant dans le tour de parole suivant, *je le prends comme ça, ça ne me concerne pas. Car je crois que c'est vraiment lié au fait qu'ils se disent, tout d'un coup, là j'ai une évaluation, je ne n'ai pas envie de la rater. C'est quand même très important, même si ça ne compte pas dans la moyenne.* (TP22, ACS, 20161222). Dès lors, pour Camille, les instances personnelle, interpersonnelle et transpersonnelle du métier se côtoient et dialoguent entre elles dans l'extrait suivant : *donc moi aussi, je travaille, ben on travaille mieux quand c'est comme ça, que tout le monde se met au travail. Bon en plus, ils aiment bien le trampoline, mais en-dehors de ça, c'était une ambiance adéquate, une ambiance*

sereine, propice à apprendre (TP22, ACS, 20161222). Ce qui est paradoxal pour l'enseignante, c'est qu'elle déclare ne pas avoir réalisé *une grosse préparation pour le trampoline, je n'avais pas d'objectifs importants, je me suis pas dit, je veux que les élèves arrivent à faire ça* (TP24, ACS, 20161222). Camille indique n'avoir, dans le présent cas, pas d'ambitions précises et elle dit donc ressentir moins de pression : *je n'avais pas d'attentes précises, ni d'ambitions particulières. Du coup, j'étais pas là en train de dire que celui-là, il n'a pas tourné d'un demi-quart au sol, donc il n'a pas compris, donc je ne le laisse pas faire ou je ne sais pas. Là, je me suis dit, on fait juste un peu* (TP36, ACS, 20161222). Igor, un des deux élèves à besoins particuliers, pour qui cette leçon est la dernière dans cette classe, effectue un saut périlleux devant le reste de la classe qui l'applaudit : *donc c'est son dernier jour voilà, donc je savais déjà qu'il allait partir. Et comme il repassait, il y avait tout le monde qui était assis à côté et qui regardait les autres passer et tout le monde qui l'applaudissait à chaque fois qu'il passait !* (TP40, ACS, 20161222). Camille est émue en repensant aux applaudissements des élèves pour Igor et définit cet instant comme *un moment assez... magique ! Et puis pour lui aussi, il avait fait son périlleux ! Tu vois quoi ? C'était vraiment un moment assez fort ! Heu c'était ffff...* (TP42, ACS, 20161222). Elle tend lors de ce moment vers ses motifs, puisque les élèves *ils bossent bien. En plus c'est des, c'est des, bons élèves, ils comprennent vite, ils progressent vite. Enfin, je trouve que voilà, donc tu as aussi du plaisir par rapport à ça* (TP46, ACS, 20161222). Elle fait dialoguer encore une fois les instances du métier personnelle et interpersonnelle, le « tu » désignant, nous semble-t-il, un « tu » collectif. Suite à ce succès que Camille souhaite, dans la mesure du possible, réitérer, émerge la création de nouveaux buts qui consistent à ne pas prévoir trop d'objectifs, car c'est stressant autant pour elle que pour les élèves : *qu'il faut maintenant que j'épure un peu mes leçons de gym et que je mette moins de choses et plus une activité qui est un peu en lien, mais où moi aussi je ne mets pas d'objectifs* (TP48, ACS, 20161222). L'enseignante est d'avis que *des fois, il faut que moi je n'aie pas d'objectifs dans une activité, il faut que moi je me repose... Car tout ça, ça me met sous stress, ça me tend, ça tend les élèves (rire), car il y a trop* (TP48, ACS, 20161222).

Des conflits intrapsychiques émergent une nouvelle fois de ses propos : Camille prend conscience que lorsqu'elle se prépare un peu moins bien, qu'elle a moins d'attentes envers les élèves, elle est beaucoup plus satisfaite : *alors ça c'est nouveau de maintenant, avant ça ne m'arrivait pas, ben en fait au niveau du sentiment de satisfaction quand je sors, ben c'était souvent plutôt très positif, parce que en fait comme tu n'as pas d'attentes, ben tu n'as pas d'attentes ratées (rigole). Je ne dis pas que c'est bien (rigole) de le faire, mais je ne sais pas,*

peut-être trouver le mélange entre les deux (TP50, ACS, 20161222). Les instances du métier, là aussi dialoguent entre elles, passant du « je » personnel au « tu » collectif. Ainsi, ce moment qu'elle qualifie de magique, Camille ne l'a pas anticipé et pourtant il s'est déroulé de manière très marquante pour elle.

Lors de l'entretien d'ACC du mois d'avril, l'enseignante relate à Mathieu la situation d'auto-affectation positive vécue lors des applaudissements avec Igor : *ils étaient très contents d'eux, le challenge était réussi et puis de les faire proprement et puis c'était toute cette ambiance de fin en plus c'était juste avant que l'élève qui avait la myopathie s'en aille dans l'institution. C'était sa dernière leçon. Et puis c'est vrai que ben lui il a fait aussi, ils l'ont encouragé, ils étaient tous sur le côté à applaudir, c'était une ambiance où on se tient les pouces, tous on se serre les coudes, tous et puis (sourit) et puis euh, on s'encourage et puis on est fiers de nous, et puis donc voilà (sourit). C'était surprenant* (TP16, ACC, 20170404b). L'engagement, la fierté des élèves et l'ambiance faite d'encouragements ont marqué Camille, car elle ne s'y attendait pas. La solidarité entre élèves constitue le point saillant de cette situation : *plus que cette satisfaction d'eux-mêmes c'était cet esprit de on regarde les autres passer, on les encourage* (TP20, ACC, 20170404b). Son rôle lors de cette situation prend un sens professionnel que l'enseignante met en corrélation avec la réussite des élèves. Camille se sent gratifiée par la réussite des élèves qui sont parvenus à ce résultat grâce à son aide active : *il fallait quand même être là pour les aider à tourner un peu plus vite (mime l'aide à la rotation au périlleux avec ses mains), parce que c'est des huitièmes, ils ne montent pas non plus (lève la main au ciel), ben voilà quoi. Et puis du coup, par rapport à ça, il y a quelque chose que je n'avais pas senti, d'autres moments avec eux, c'est vraiment qu'ils étaient contents que je sois là pour eux (sourire). Et ça, je ne l'ai pas senti à d'autres moments. Du coup, moi ça me, enfin, je me sentais gratifiée (rire), de ce moment* (TP22, ACC, 20170404b).

Pour conclure ce chantier, nous pouvons noter que, d'après Camille, la cohésion de classe favorise l'apprentissage des élèves, permettant aux plus faibles de dépasser leur peur et d'être en condition de réussite : *je pense qu'il n'y a rien de tel que, là par exemple dans cette activité, les élèves qui avaient vraiment très peur, sans cette cohésion, ils ne l'auraient pas fait ! Ça a participé, même plus que moi, le fait d'être là, s'il y a le reste de la classe qui est là et dit allez, vas-y, ça favorise l'apprentissage et ça favorise aussi les réussites des élèves* (TP40, ACC, 20170404b). *Tout ça dans une ambiance, ben il n'y a quand même rien de tel que de se faire encourager par les autres, plutôt que de se dire ça y est, je suis encore celui qui va louper le tir et toute l'équipe va gueuler (rigole)* (TP42, ACC, 20170404b).

9.4.5 Le cas de Camille : synthèse

Camille, au début de l'année scolaire, ouvre un chantier relatif à la remise en cause de son identité professionnelle dans le cas d'une élève blessée. Parallèlement, dès le début de l'année, sa préoccupation devient celle de l'ordre dans la classe, son motif étant que les élèves écoutent ce qu'elle dit, qu'il y ait un bon climat de classe et que les élèves soient effectivement en situation d'apprentissage. Confrontée à la réalité de la classe, c'est ce deuxième chantier qui va connaître plusieurs réactivations en cours d'année et qui va déclencher des conflits intrapsychiques l'engageant dans le sens d'un développement de son activité par l'appropriation de nouvelles opérations lui permettant de tendre vers ses motifs.

Le cas de Camille est marqué selon nous d'une part par le contrôle de ses propres émotions, d'autre part par le lien entre l'investissement passé à préparer sa leçon et son déroulement. Les émotions ressenties lorsqu'elle s'est énervée et a crié, sont intenses. Il est frappant en effet dans ce cas, de relever le nombre incalculable de marques d'affectation : les rires, les actions corporelles associées à l'évocation de certains cas, les énoncés enchâssés quasiment systématiques ainsi que le lexique. Elle utilise même une métaphore disant *j'ai vraiment l'impression de faire une crise d'hystérie* (TP108, ACC, 20170116) (...) *le fait que je n'aie pas du tout géré avec un peu de recul et que moi-même, je me sois laissée mettre dans cet état* (TP111, ACC, 20170116). Les signes corporels associés aux états émotionnels intenses sont décrits avec précision : *oui, ça m'a vraiment pris aux tripes, ce n'était pas que j'ai fait semblant, c'était pas superficiel, ça m'a vraiment pris aux tripes dedans ! Alors que j'aurais pu m'énerver, mais pas que ça me prenne autant de dedans. Donc si je gueule, ce n'est pas ça qui est grave, c'est que ça me prenne autant aux tripes* (TP113, ACC, 20170116). Ces émotions qui semblent la submerger parfois, vont de pair avec une orientation fréquemment centripète de l'activité de Camille, dans un contexte qui paraît l'envelopper. Ces phases initiales évoluent vers des alternatives qui indiquent un développement potentiel par l'efficience (qui consiste par exemple à apprendre à s'énerver sans être touchée intérieurement). Sa *honte* vient certainement du manque de recul au moment de la situation : *je n'ai plus aucun recul sur ce que j'étais en train de faire. Et en effet, j'en ai pris quatre et eux ils trouvaient ça injuste, mais en même temps, c'était quand même plus ou moins les quatre finalement, donc voilà, sauf qu'avant j'avais plus ou moins dit, non, fais pas ça, aide, mais je n'avais pas vraiment tenu donc ça tombait quand même un peu, enfin tu vois quoi* (TP115, ACC, 20170116). L'enseignante semble affectée par le fait de ne pas pouvoir prendre de recul dans cette situation. Ensuite, on repère des sentiments et des prises de décisions basées sur des jugements plus sereins : par

exemple, elle remarque qu'elle ne maîtrise pas ses consignes et qu'elle manque de conviction dans ses injonctions face aux élèves. Plus que les types de situations d'auto-affectation vécues, il semblerait que ce soit l'impact et la gestion émotionnelle de celles-ci qui affectent particulièrement Camille.

En fin d'année, elle déclare qu'elle a connu une évolution dans ce qu'elle appelle « sa gestion des émotions » : *moi, je dirai que maintenant, j'arrive à prendre un peu plus de recul et du coup, ça rend les choses plus, plus, plus, ben plus faciles quand ça ne se passe pas tout à fait comme tu veux. Tu te laisses moins envahir. Je suis moins la reine de l'EPS quand j'ai fait une leçon top et la maîtresse qui dit qu'elle va changer de métier quand ça ne s'est pas passé comme elle voulait (...) C'est moins fatigant aussi. Mais je pense c'est aussi question d'investissement, parce que c'était une année où ben je pense, mais je ne sais pas les autres, mais moi je me suis quand même beaucoup beaucoup investie dans les leçons de gym et puis du coup, ben forcément, tu t'investis énormément, du coup tu prends aussi un peu moins de recul et puis ben c'est un peu... Mais, je ne dis pas que je ne m'investis pas non plus maintenant, mais je m'investis moins que là où il y avait les visites des Prafos, tu t'investis différemment quoi. C'est beaucoup plus agréable pour tout le monde aussi (TP16, RC, 20170620). Néanmoins, avec les classes plus difficiles, elle reconnaît être traversée par des états instables : *avec une classe comme ça, c'est un peu yoyo ! Parce que du coup quand ça va bien, tu te dis ouaouh, parce que tu ne t'attendais pas à ce que ça aille si bien, quand ça va mal, ben voilà... Mais avec les autres classes, c'est plus stable, c'est plus des petites vaguelettes (TP76, ACS, 20161222). Finalement, bien plus que le type de situation d'auto-affectation vécue, c'est la répétition des débordements des élèves qui affecte Camille, même si les situations ne sont pas graves : *ce cumul est très usant (TP154, ACC, 20170116).***

Lors du retour au collectif, l'enseignante évoque une nouvelle fois le *ratio* entre l'investissement lors de la préparation et le déroulement, disant que les moments d'auto-affectation négatifs marquent plus que les moments positifs, car, *je pense personnellement qu'on s'investit dans ce qu'on veut faire et puis, ben euh, quand c'est du négatif... Tu t'investis pour que ça aille bien et si ça va bien, tu te dis c'est normal cet investissement, car c'était pour que ça se passe bien, donc tout fonctionne finalement. Mais, le négatif, c'est qu'il y a quelque chose qui n'a finalement pas fonctionné. C'est un peu comme un échec, même si moi, je ne le prends pas vraiment comme un échec, mais c'est, ça affecte plus, moi ça m'affecte plus, car ça ne s'est justement pas passé comme tu voulais. Tandis que quand tu prévois, tu prévois que ça se passe justement bien. Le positif, c'est la normalité, même s'il y a parfois des choses*

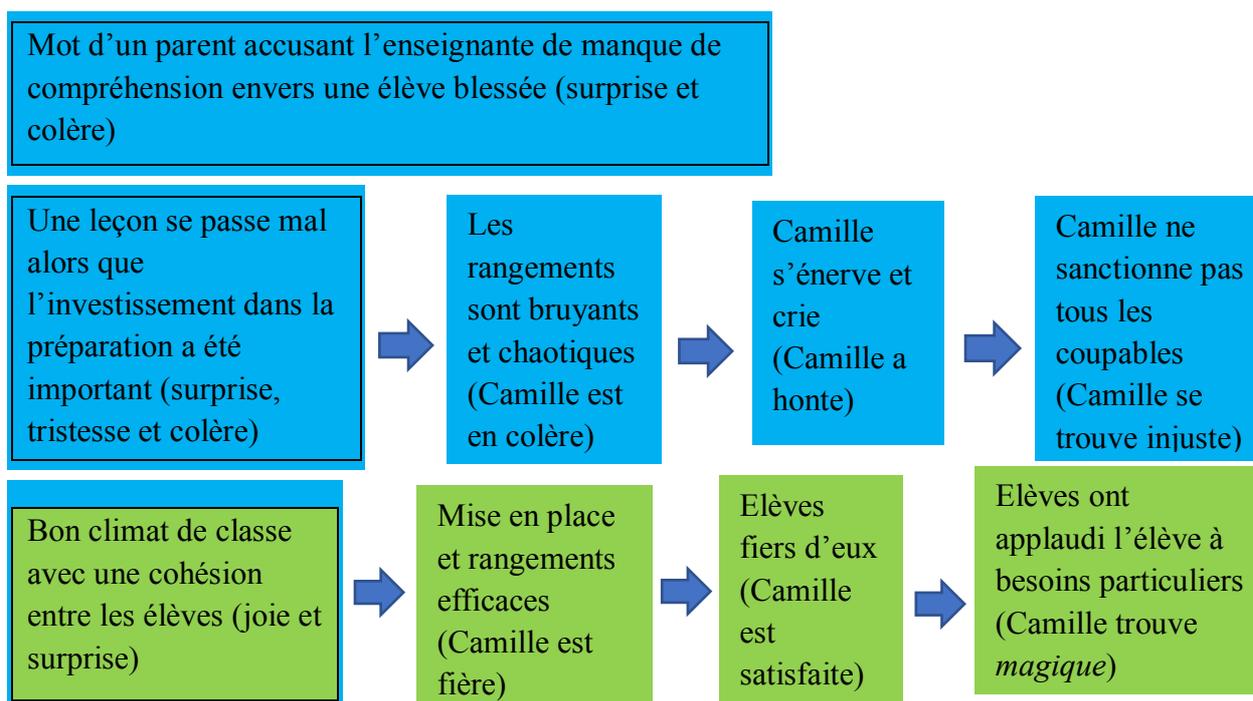
inattendues. Mais ces éléments inattendus, comme dans mon cas où il y a eu les deux élèves à besoins particuliers en condition de réussite et sous les applaudissements du reste de la classe, quand tu prépares ta leçon, tu aimerais vraiment que ces choses inattendues aient lieu, qu'il y ait de la solidarité, qu'il y ait ci, qu'il y ait ça et du coup, quand c'est positif, c'est un peu l'aboutissement de ça. Mais ça reste normal, car c'est ce qu'on a prévu (TP11, RC, 20170620).

Ainsi quand une situation est négative, elle affecte Camille, car l'investissement est remis en question, alors que dans sa préparation, l'enseignante prépare, tout le temps, pour que le déroulement soit parfait. Dès lors, quand il y a de l'inattendu positif, comme la réussite d'un élève à besoins particuliers, l'enseignante le vit plutôt comme un aboutissement.

Schématisation du processus

Dans le matériau langagier issu de ces trois situations d'auto-affectation initiales, plusieurs signes d'auto-affectation apparaissent (indiquées par des marques). Les préoccupations initiales ouvrent des chantiers qui évoluent sous l'effet d'autres situations d'auto-affectation, débouchant ainsi sur d'autres préoccupations, comme l'indique la figure 68. Dans cette figure, sont représentées à gauche les situations d'auto-affectation initiales, en bleu celles à valence négative, en vert celles à valence positive. A partir de ces situations initiales, se déploient d'autres situations d'auto-affectation qui sont évoquées et mises en lien avec celle de départ durant les entretiens d'ACS.

Figure 68 : Les situations d'auto-affectation de Camille issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales



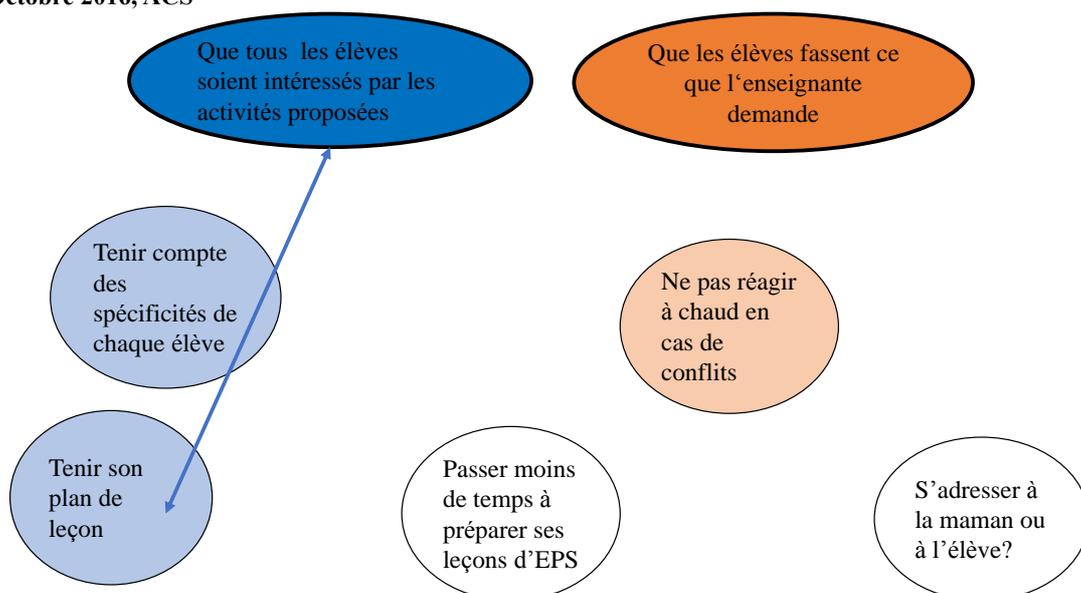
A la suite des préoccupations de début d'année et des situations d'auto-affectation, tous les buts d'action et motifs sont présents durant toute l'année scolaire, en alternance, qu'il s'agisse de celui que les élèves fassent ce que l'enseignante demande, ou de celui concernant le fait que tous les élèves soient intéressés par l'activité proposée ou encore que le climat entre l'enseignante et les élèves soit agréable, ou que les élèves apprennent ou enfin que les élèves aient une cohésion de classe. Un autre motif, qui consiste à souhaiter que « l'aide à l'enseignante » fasse ce que Camille demande, disparaît (les deux élèves à besoins particuliers changeant de classe).

Ainsi, il est difficile de déterminer exactement, d'après le discours de l'enseignante, ce qu'elle vise en premier lieu comme motif, puisque le climat de classe, l'écoute des élèves, l'apprentissage, l'intérêt des élèves, la cohésion de classe se succèdent durant l'année scolaire. Néanmoins, durant le retour au collectif, elle met l'accent sur la cohésion de classe et l'intérêt des élèves.

Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l'efficacité, grâce à l'appropriation de nouvelles opérations pour Camille. En haut se trouvent les motifs au-dessus des buts d'action, en bas les opérations. Les six figures sont issues des six entretiens (trois entretiens d'ACS, deux entretiens d'ACC et un retour au collectif).

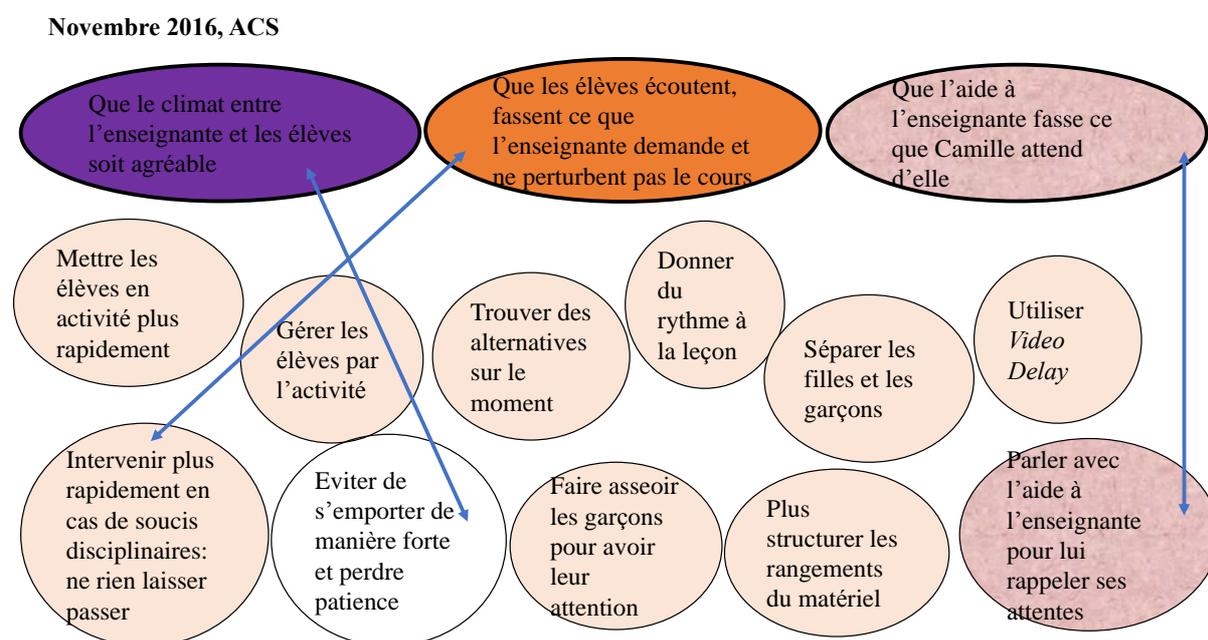
Figure 69 : Axes de développement en octobre 2016

Octobre 2016, ACS



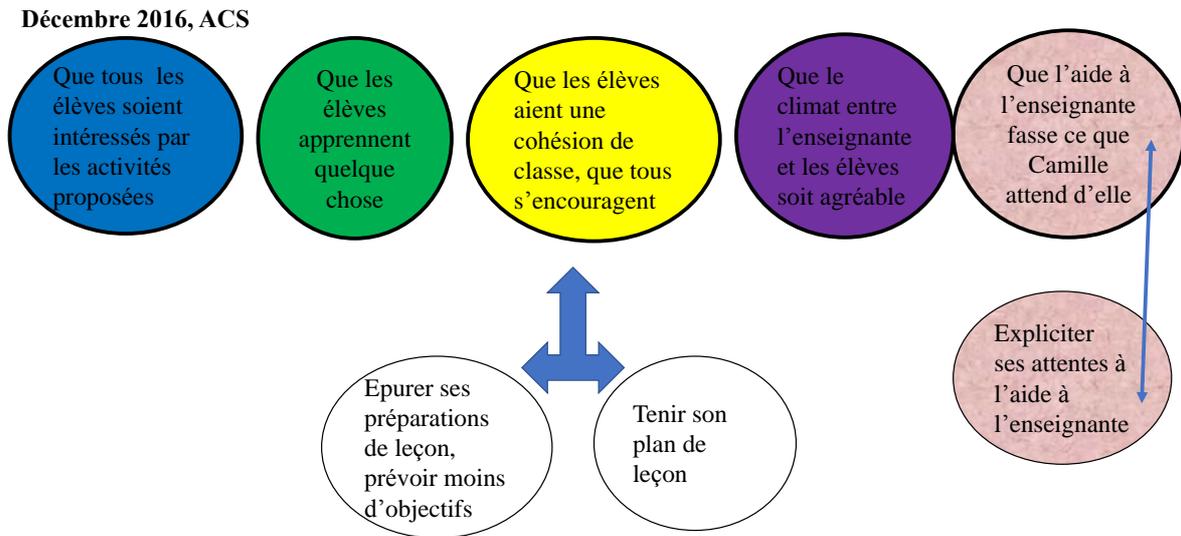
En début d'année scolaire, les motifs de Camille concernent l'intérêt des élèves face aux activités qu'elle propose et également le fait que les élèves fassent ce qu'elle leur demande d'effectuer. Seul le premier motif semble donner lieu à des opérations efficaces. En effet, concernant l'intérêt de chacun, Camille tient compte dans ses préparations de leçon, de la spécificité de chaque élève et s'efforce de suivre son plan de leçon. En revanche, le deuxième motif ne semble pas être opérationnalisé en ce début d'année. Les motifs en lien avec deux opérations (en blanc) n'ont pas été documentés lors de cet entretien.

Figure 70 : Axes de développement en novembre 2016



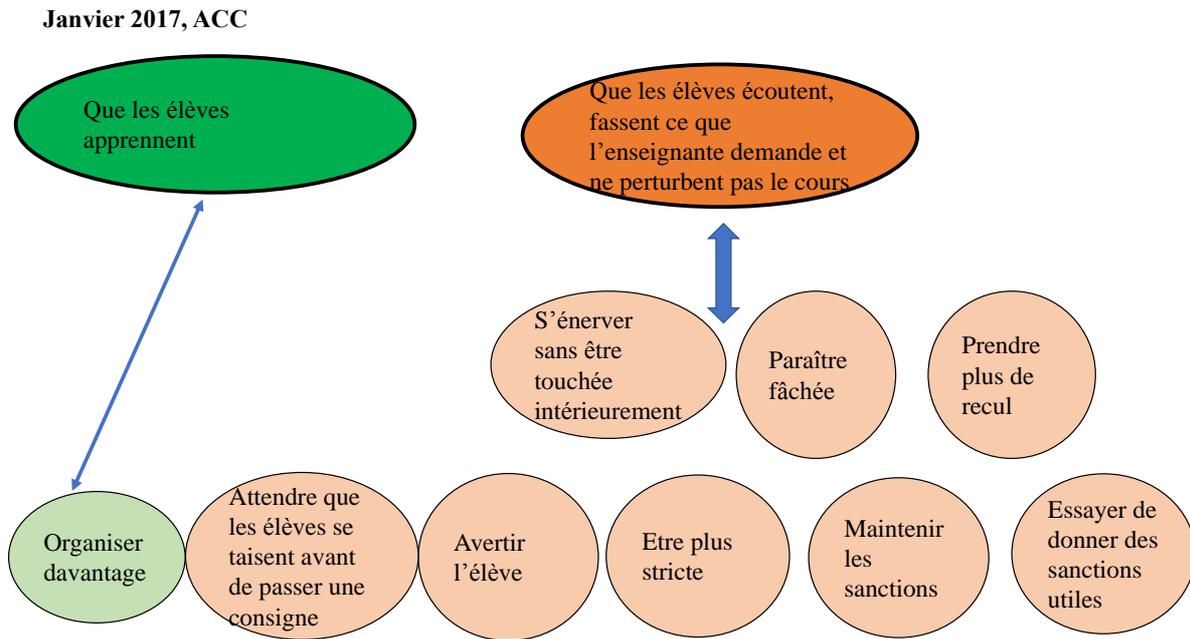
Un des motifs présents depuis le début d'année (que les élèves fassent ce que Camille demande) a donné lieu à un gain d'efficacité important par rapport au mois d'octobre. Une dizaine d'opérations ont élargi le pouvoir d'agir de l'enseignante, comme mettre rapidement les élèves en activité, les gérer par l'activité ou encore donner du rythme à la leçon. En lien aussi avec un nouveau motif (le climat de classe agréable entre Camille et ses élèves), elle cherche à diminuer les temps de latence qui pourraient favoriser des comportements perturbateurs d'élèves. Un second nouveau motif émerge qui concerne le fait que « l'aide à l'enseignante » fasse ce que Camille lui demande. Elle décide simplement d'en parler avec elle.

Figure 71 : Axes de développement en décembre 2016



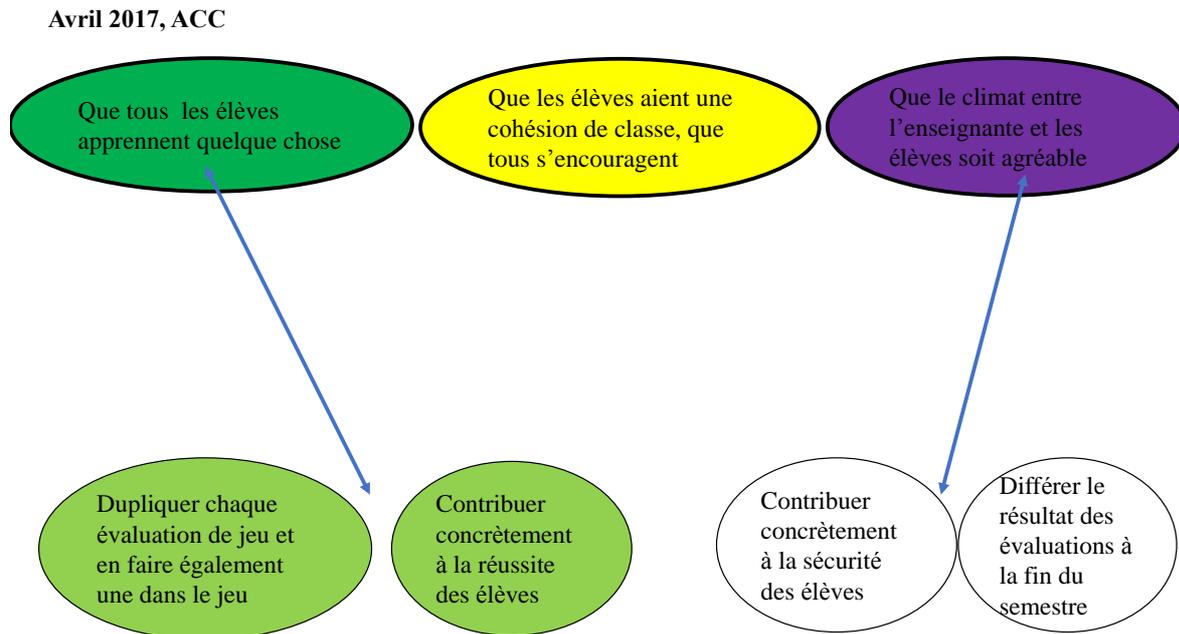
Peu avant les vacances de Noël, les mêmes motifs restent présents, accompagnés de ceux relatifs à l'apprentissage et à la cohésion entre les élèves. Là aussi, le processus qui court d'entretiens en entretiens est marqué par un gain d'efficacité important (épuré ses préparations de leçon, prévoir moins d'objectifs et tenir son plan de leçon). C'est ce gain d'efficacité qui sans doute permet à Camille de se dégager de ses préoccupations initiales pour les déplacer vers des motifs davantage « professionnels » et de se développer « par le sens » : ainsi, il ne suffit plus « que les élèves soient intéressés », il faut « que les élèves apprennent », et il ne suffit plus « que le climat soit agréable », il faut que les élèves « aient une cohésion et s'encouragent ». Enfin, le motif relatif à « l'aide à l'enseignante » ne réapparaîtra plus.

Figure 72 : Axes de développement en janvier 2017



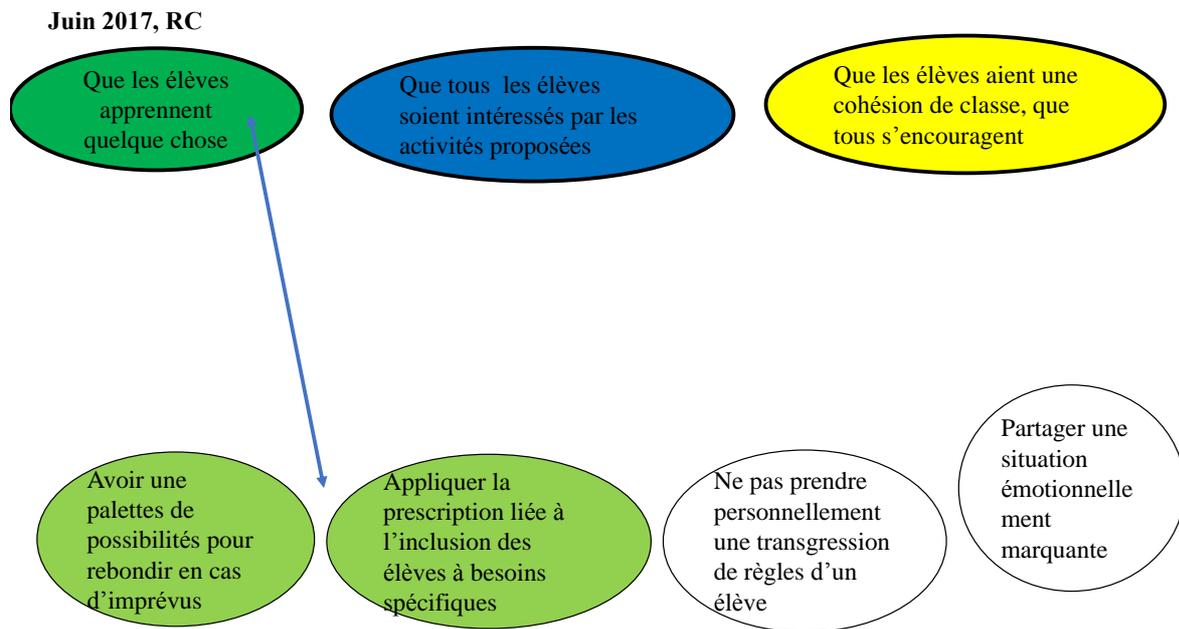
Comme au mois de novembre, le motif qui consiste à ce que les élèves écoutent, fassent ce que l'enseignante demande et ne perturbent pas le cours, reste présent, associé à plusieurs opérations concrètes comme attendre que les élèves se taisent avant de passer une consigne, avertir l'élève perturbateur, maintenir les sanctions ou encore en donner des utiles. D'autres opérations concernent la régulation émotionnelle, comme le fait de s'énervier sans être affectée intérieurement ou encore de feindre ses émotions en paraissant fâchée lorsque la situation ne donne pas satisfaction. De même, une volonté de prise de recul apparaît à ce stade de l'année chez Camille, afin d'éviter que le déroulement d'une leçon ait un impact émotionnel aussi important chez elle.

Figure 73 : Axes de développement en avril 2017



Le motif qui consiste à ce que les élèves écoutent, fassent ce que l'enseignante demande et ne perturbent pas le cours a disparu. Les autres en revanche persistent, associés toutefois, concernant l'apprentissage des élèves et le climat de classe entre Camille et les élèves, à des opérations concrètes et efficaces. Nous remarquons que Camille endosse une grande responsabilité au niveau de la sécurité et de la réussite chez ses élèves. Or, ses contributions ne sont pas opérationnalisées lors de cet entretien. Nous ne savons pas comment elle s'y prend exactement pour contribuer à cette réussite à la sécurité des élèves. Le motif de la cohésion de classe reste lui présent, mais sans être opérationnalisé.

Figure 74 : Axes de développement en juin 2017



Lors du retour au collectif, le motif concernant l'intérêt des élèves face aux activités proposées, présent au début de l'année scolaire, semble refaire surface, toutefois sans opérations mentionnées, comme c'est le cas pour la cohésion de classe également. Le motif de l'apprentissage est quant à lui accompagné de deux opérations. De plus, au niveau des imprévus, mais sans pouvoir être rattaché à un quelconque motif, nous pouvons remarquer que Camille mentionne le fait de ne pas prendre de façon personnelle une transgression de règle par un ou plusieurs élèves et de partager avec autrui une situation émotionnellement marquante, soit dans un but informatif, soit afin d'avoir des propositions de pistes d'action. Une prise de distance face à la réalité vécue, à l'aide du collectif de travail notamment, semble être un axe de développement dans l'activité de Camille.

Réponses aux questions de recherche

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et s'approprie-t-il les opérations pour faire face à ces moments d'auto-affectation ?

Concernant cette première question, il apparaît que chaque situation d'auto-affectation, suivie d'un entretien d'ACS, permet à Camille de déplacer et de prioriser ses motifs d'agir. En effet, les six motifs de l'enseignante se succèdent les uns aux autres, mais ne disparaissent pas, certains étant présents lors de certains entretiens, d'autres lors des entretiens suivants. Si nous prenons le motif initial qui consiste à ce que les élèves écoutent, fassent ce qu'elle demande et

ne perturbent pas le cours, il est présent en octobre, en novembre et en janvier, parfois associé au motif qui consiste à ce que le climat de classe entre l'enseignante et les élèves soit agréable, parfois à d'autres motifs. L'autre motif initial, qui fait mention du souhait de Camille que tous les élèves soient intéressés par les activités proposées, est également présent en décembre et lors du retour au collectif du mois de juin, les deux fois associé à la volonté d'une cohésion de classe.

L'enseignante se trouve régulièrement tiraillée et de ce tiraillement émanent des conflits intrapsychiques : alors même qu'elle souhaite que ses élèves apprennent, elle émet l'idée de prévoir moins d'objectifs, tout en voulant impérativement tenir son plan de leçon, alors qu'elle sait pertinent que cela *stresse* les élèves et qu'elle souhaite avoir un climat agréable entre elle et ses élèves. Nous constatons dès lors qu'elle ne maîtrise pas toutes les opérations pour tendre vers ses motifs. Or, Camille ne prévoit pas moins d'objectifs, puisque pour chaque évaluation cantonale, elle élabore une situation supplémentaire (non prescrite) orientée sur le jeu, ceci accentuant la pression temporelle sur elle et ses élèves : *tu vois le parcours, typiquement le parcours technique au foot, ben si je fais ça, je vais quand même faire une évaluation dans le jeu (sourit). Alors, ça prend beaucoup de temps de faire celle-là, ça prend beaucoup de temps de faire celle dans le jeu (rigole). Mon cycle de foot ne dure pas six leçons, mais 14 (rigole). Non, mais voilà, mais du coup tu cours toujours un peu (TP72, ACC, 20170404b).* L'enseignante dit, avec certaines classes, avoir besoin de temps pour tendre vers ses motifs, les opérations devant être opérationnelles et maîtrisées. Ainsi, avec certains élèves, notamment des garçons, Camille demeure insatisfaite, car *avec certains, je n'arrive pas, ils ne font pas ce que je leur demande et je n'arrive pas à aller où je veux avec eux (TP80, ACS, 20161222).* Sa volonté de faire apprendre les élèves tout comme celle relative au respect des règles de vie se trouvent mises à mal, certainement faute d'opérations suffisamment efficaces et appropriées pour tendre vers ces motifs. On observe aussi qu'elle invoque souvent des causes externes pour expliquer ses difficultés : *c'est toujours avec les garçons, mais je ne sais pas pourquoi. Je me rends compte, que c'est toujours des classes que j'ai en 8^{ème} et que je n'ai pas en 7^{ème} (TP78, ACS, 20161222).* Camille identifie ainsi que ses difficultés qui l'empêchent de tendre vers ses motifs sont, d'une part, liées au genre et, d'autre part, au fait d'avoir la classe pour la première année.

Quelles que soient les situations d'auto-affectation vécues par Camille (transgressions de règles par un ou plusieurs élèves, réussite d'un élève à besoins particuliers, remise en cause de son identité professionnelle), il semble que toutes peuvent être à l'origine chez l'enseignante, du

développement potentiel du pouvoir d'agir de son activité, favorisé sans doute par notre méthodologie de l'intervention. L'exception est le chantier 1 (la lettre qu'elle juge très injuste de la part d'une mère d'élève blessée) à propos duquel Camille, non seulement ne résout pas le malentendu (elle n'a pas mis les choses au clair avec l'élève ni la mère), mais aussi ne parvient pas à envisager un autre mode d'intervention particulier, à expérimenter un geste de métier précis face à ce type de situation, encore moins à retenir un principe, une règle de métier généralisable. Les deux seuls indicateurs de développement sont englobés dans des formulations qui indiquent plutôt l'empêchement (« *ce qui est dur aussi* », « *tu ne sais plus* », « *je n'y peux rien* »). On peut penser que cette situation a été trop marquante émotionnellement.

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous envisageons successivement les interactions avec la chercheuse, ensuite les interactions avec la sphère privée de Camille, puis les interactions avec les collègues, les élèves et finalement les interactions avec l'aide à l'enseignante.

Lors des situations d'auto-affectation, durant les entretiens, face à son activité et aux côtés de la chercheuse, l'enseignante commente son activité réalisée, met en mots son activité réelle (notamment la part empêchée), envisage d'autres possibles pour revivre une situation où elle était *contente* (TP14, ACS, 20161222), où il y a eu *beaucoup de joie et beaucoup de satisfaction* (TP14, ACS, 20161222), ou au contraire pour remédier à une situation qui lui a procuré des émotions négatives, notamment lorsqu'elle dit être *fâchée* (TP10, ACS, 20161107) ou avoir *honte* (TP20, ACS, 20161107). Nous constatons que le processus est parfois coûteux émotionnellement pour Camille, comme lorsqu'elle avoue, lors d'un entretien d'ACC avec Alice, espérer *presque que la vidéo ne soit plus là (rires)* (TP98, ACC, 20170116) afin de ne pas se retrouver *à nouveau dans cette situation embarrassante* (TP98, ACC, 20170116). La *honte* est une nouvelle fois provoquée, lorsque Camille, se voyant en activité, observe chez elle ce qu'elle nomme, *une crise d'hystérie* (TP106, ACC, 20170116). Ces émotions relatives au processus de visionnement de sa propre activité sont ressenties face à la chercheuse souvent et parfois face au pair, qu'il s'agisse de Alice ou de Mathieu.

Au niveau des interactions avec la sphère privée, nous constatons, dans nos données, que Camille partage les situations émotionnellement marquantes à valence positive, comme *on partage ce qui nous arrive de chouette tous les jours* (TP46, RC, 20170620). De plus, elle partage également les situations négatives. Elle se rend compte de l'image négative et de *mauvaise prof* (TP56, ACS, 20161222) qu'elle renvoie aux autres qui n'appartiennent pas à son univers professionnel. Elle a l'impression de les *saouler* (TP56, ACS, 20161222), car elle raconte souvent quand les leçons se passent mal. Ainsi, la sphère privée ne se rend pas compte *que des fois quand même ça va bien* (TP56, ACS, 20161222). Nos données ne nous permettent pas d'être plus précis quant aux interactions issues de la sphère privée.

En revanche, les interactions avec les collègues semblent plus présentes que celles issues du cercle privé, qu'il s'agisse de partager pour informer, comme c'est le cas avec les maîtres de classe lorsqu'il s'agit d'informer ce qui s'est passé avec un élève, ou alors de partager pour recevoir un avis. Ceci est notamment le cas lorsque Camille ne se sent pas sûre du traitement d'une situation et qu'elle souhaite avoir l'approbation de ses collègues ou alors d'autres pistes d'action.

Au niveau des interactions avec les parents, nous pouvons mentionner la lettre reçue par Camille de la part d'une maman l'accusant de ne pas être suffisamment compréhensive envers sa fille blessée. L'interaction avec cette maman semble ne pas avoir participé au développement de l'activité de Camille qui ne parvient pas à envisager des alternatives à ce déroulement.

Au niveau des interactions avec les élèves, nous découvrons une ambivalence entre la volonté d'avoir une *bonne relation* (TP20, ACS, 20161011) avec ses élèves et celle d'asseoir son autorité d'enseignante ou encore d'éviter les conflits. Reprenons le cas susmentionné de l'élève blessée, avec qui Camille pense avoir pourtant un bon contact, mais dont la maman écrit cette lettre blessante. Dès lors, Camille préfère ne pas parler avec la maman, afin d'éviter un conflit et surtout de garder une bonne relation avec l'élève, ne souhaitant pas *la mettre en porte-à-faux* (TP20, ACS, 20161011). Il paraît ainsi ne pas y avoir de développement de l'activité dans cette situation.

Les interactions avec les élèves de sa classe sont compliquées. Camille souhaiterait avoir un lien, mais elle doit punir, notamment les garçons, car ils ne respectent pas les consignes et n'écoutent pas. Elle pense que la *relation avec les garçons lui échappe* (TP149, ACS, 2061107). Nous verrons que les interactions, jugées comme peu satisfaisantes avec les élèves, évolueront au fur et à mesure des semaines, puisqu'avant Noël, Camille évoque la *bonne ambiance* de travail entre elle et les élèves et un très *chouette moment* (TP12, ACS, 20161222). Toutefois,

Camille ne communique pas sa satisfaction aux élèves et peine encore parfois, avec les garçons, à aller où je veux avec eux (TP80, ACS, 20161222).

Au niveau des interactions, Camille vit des interactions, durant un semestre avec une aide à l'enseignante qui l'accompagne durant tous les cours d'EPS pour aider les deux élèves à besoins particuliers. Le passé avec cette aide est *chargé*, dans le sens où cette aide est la maman d'un élève avec qui Camille a eu des difficultés importantes l'an dernier. Camille et la maman se sont notamment côtoyées lors de réseaux (équipe pluridisciplinaire dirigée par un membre de la direction de l'établissement scolaire pour faire un point de situation et prendre des décisions pour un élève) autour de l'élève difficile. Cette année, elles doivent collaborer pour l'enseignement de l'EPS. Toutefois, bien qu'elle ne soit pas *méchante* (TP64, ACS, 20161107), elle ne fournit pas l'aide souhaitée par Camille, car ça n'est pas une professionnelle de l'enseignement et, de plus, elle ne fait pas ce que lui demande Camille. Ce qui contrarie particulièrement Camille, c'est qu'elle ne contribue pas à la sécurité des élèves à besoins spécifiques, notamment, car elle ne se place pas là où Camille lui demande (dans la leçon de mini-trampoline). Nous remarquons ainsi que le point de départ est la mise en œuvre d'un dispositif censé faciliter l'activité de Camille. Or, ce dispositif s'avère coûteux en temps et en énergie et inefficace.

9.5 Le cas de Louis

Contexte, chantiers et chronologie des données du cas

Louis pratique un stage en responsabilité, dans un établissement scolaire appartenant à la région de la Dôle. Il enseigne 15 périodes hebdomadaires, six d'EPS et neuf de géographie (sa deuxième discipline académique pour laquelle il est supervisé par un praticien formateur). Il enseigne l'EPS à deux classes de 10^{ème} année. Le choix de la classe a dû être modifié, car un parent s'est opposé à ce que sa fille soit filmée durant les cours d'EPS. Louis choisit donc sa deuxième classe de 10VP pour l'étude. Lors de la période simple du lundi après-midi, il enseigne à toute la classe (mixte), alors que lors de la double période du jeudi matin, l'enseignant a les deux classes de garçons ensemble. Dans la classe choisie, il y a 21 élèves et aucun élève n'est signalé comme étant à besoins particuliers.

Nous identifions quatre chantiers dans le cas de Louis. Rappelons qu'un chantier est un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits

intrapyschiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Les chantiers traversent l'année scolaire selon plusieurs étapes, au cours des entretiens (tableau 35).

Tableau 35: Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Louis

Chantier 1 Octobre 2016 à mars 2017	<i>Des fois j'arrive et je ne sais même pas ce que je vais faire</i>	Chantier en lien avec l'improvisation au niveau de la planification
Chantier 2 Octobre 2016 à juin 2017	<i>J'ai la tête sur deux choses en même temps et c'est pas évident</i>	Chantier en lien avec la double gestion, tantôt collective, tantôt individuelle
Chantier 3 Octobre 2016 à mars 2017	<i>Je perdais vraiment le contrôle, j'ai l'impression</i>	Chantier en lien avec la perte de contrôle des élèves
Chantier 4 Mars 2017 à juin 2017	<i>Ce serait très ennuyeux pour nous, si on ne leur apprenait rien</i>	Chantier en lien avec l'apprentissage et l'évaluation des élèves

Un chantier trouve sa source dans des préoccupations évoquées à l'occasion de situations émotionnellement marquantes. Durant l'année scolaire, Louis a vécu quatre situations d'auto-affectation (tableau 31) qui l'ont incité à contacter la chercheuse et pour lesquelles un entretien d'ACS a été effectué. Un entretien d'ACC a également été réalisé. Les quatre situations d'auto-affectation ont une valence négative, où la fatigue est présente, une fois associée à de l'agacement et à de la colère. Une situation concerne le sentiment de perte de contrôle de la classe en lien avec la prise en compte de cas d'élèves particuliers. Les autres situations sont en lien avec les transgressions de règles par un ou plusieurs élèves d'une part, et également avec l'épuisement professionnel et la lourdeur des visites inhérentes au statut d'étudiant de Louis (Tableau 36).

Tableau 36 : Présentation chronologique des données du cas de Louis

Situation auto-affectation	Dates	No	Codage <i>in vivo</i>	Emotion et intensité	Codage axial
NON	20160915	EC	Entretien compréhensif	/	/
OUI	20161014	ACS 13	L'enseignant est accaparé par un élève à besoins spécifiques : désordre et agitation règnent	agacement & fatigue 3	Gestion de cas d'élèves particuliers

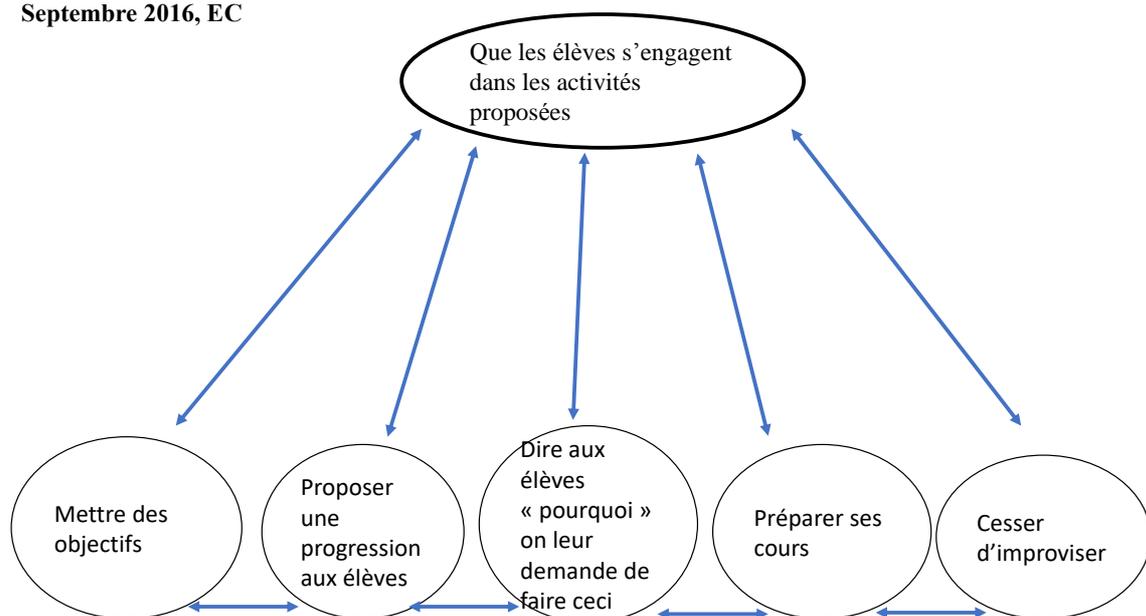
OUI	20161208	ACS 14	L'enseignant est débordé, il « ferme les yeux »	fatigue 3	Épuisement professionnel
OUI	20170308	ACS sans trace 15	Multiplication des visites durant les leçons d'EPS	fatigue 3	Lourdeur des visites
OUI	20170321	ACS 16	Altercation avec un élève perturbateur durant une leçon d'escalade	colère 3	Transgression de règle par un élève
NON	20170308	ACC	Entretien d'auto- confrontation croisée	/	/
NON	20170620	RC	Retour au collectif	/	/

Ci-dessous sont présentés, sous forme de schémas, les motifs, buts d'action et opérations issus de l'entretien compréhensif, des entretiens d'ACS et d'ACC et finalement du retour au collectif.

Lors de l'entretien compréhensif (figure 75), Louis expose son motif principal et le fait qu'il est indispensable de bien préparer ses cours pour que les élèves tendent vers un engagement dans les activités proposées.

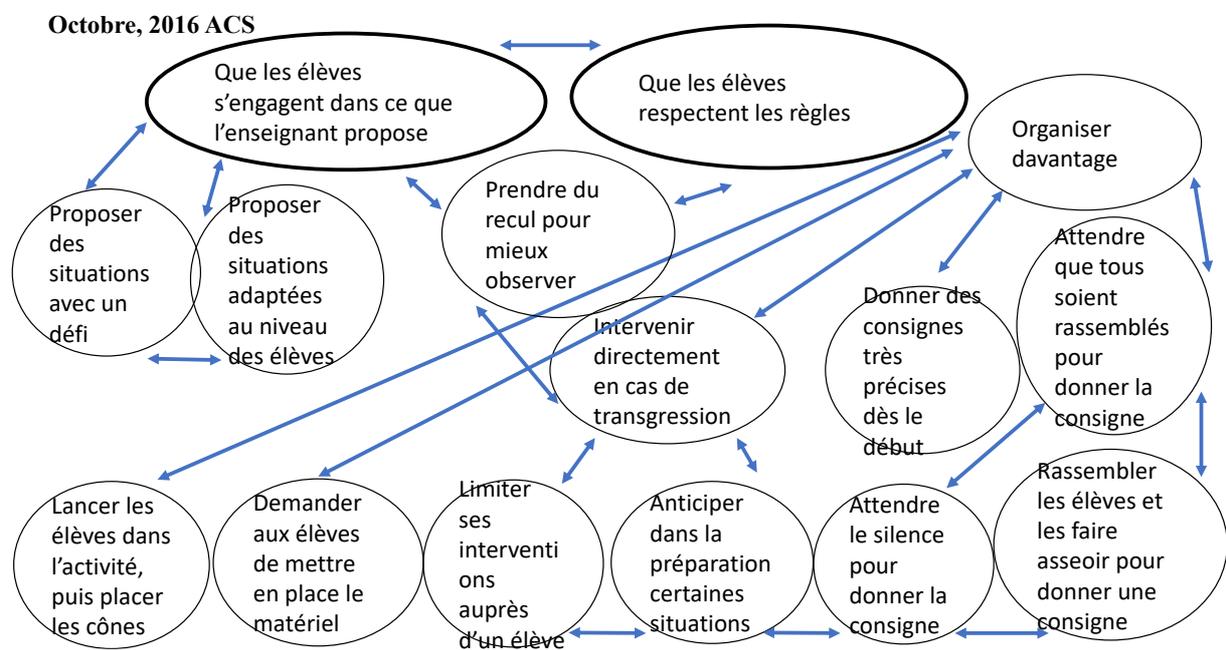
Figure 75 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)

Septembre 2016, EC



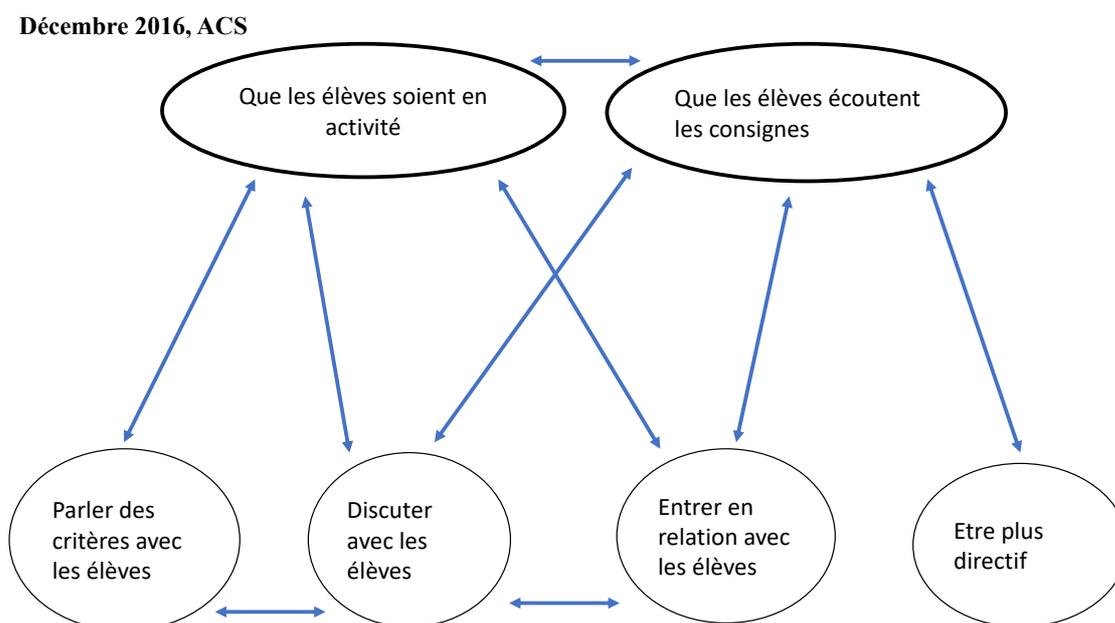
Dans le cadre de l'ACS 13 (figure 76), en octobre, Louis indique que, dans une leçon de volleyball, il a été occupé par un élève à besoins particuliers, Tom, durant toute la leçon. De cette situation découlent désordre et agitation dans la classe. Son activité étant polarisée sur cet élève, il néglige le reste de la classe, alors même que les élèves ne font pas ce qui est demandé et que désordre et agitation règnent. A la fin de cette leçon, il dit éprouver une fatigue importante et une insatisfaction, sans pour autant parvenir à identifier les causes de cette auto-affectation. C'est lors de l'entretien d'ACS, face à la trace de son activité, qu'il prend conscience de son activité réelle et pas seulement de ce qu'il a réalisé (figure 76).

Figure 76 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)



L'ACS 14 (figure 77), en décembre, porte sur le fait que Louis se sent débordé par la multiplicité des tâches et qu'il préfère « fermer les yeux » plutôt que d'intervenir. A propos de cette surcharge, il mentionne les tâches liées à la formation. Mais des contradictions dans son discours apparaissent quand il se voit « plus directif », et en même temps fermant les yeux sur certains écarts d'élèves. La plupart du temps, il discute, « entrant en relation » avec les élèves qui sont sources de perturbations, puis, indique que, dans certains cas, il « n'a pas la force d'intervenir » et qu'il ferme les yeux sur des transgressions pourvu que l'ensemble de la classe participe. Il semble que les bulles du bas indiquent des intentions, des buts d'action et pas vraiment des gestes. En effet, comment devenir plus directif, comment entrer en relation avec les élèves ? Ceci n'apparaît pas dans l'entretien.

Figure 77 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (décembre 2016)

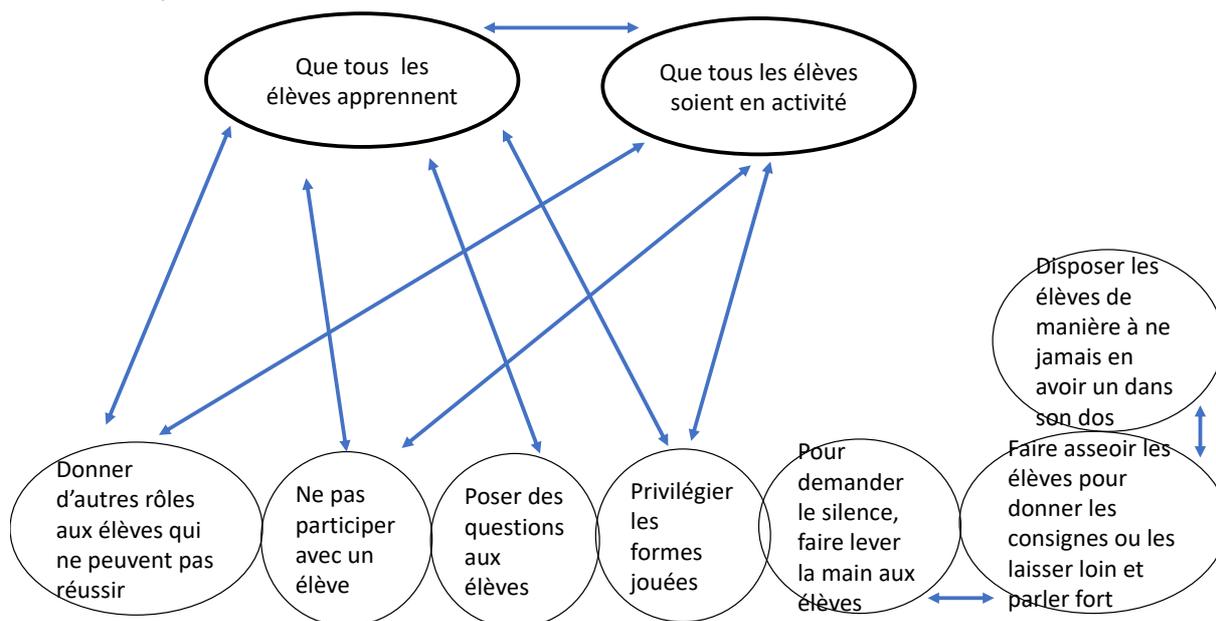


L'ACS 15, sans trace de l'activité, porte sur la pression que Louis ressent lors des multiples visites dans sa classe, du fait notamment de ses préparations parfois insuffisantes. Il dit ainsi être complètement « *sous l'eau* » et reproche la multiplication de ces visites : le didacticien de géographie de la HEP, le praticien formateur, un formateur des sciences transversales de la HEP, un membre du service des sports (SEPS), deux collègues qui le sollicitent pour leur travail de mémoire, ainsi que la chercheuse pour l'étude en cours. Quand il y a des visites, il dit mieux préparer ses cours mais, lorsqu'un conseiller pédagogique du SEPS est venu dans sa classe, il n'avait pas préparé son cours.

L'ACS 16 (figure 78) porte sur une altercation avec un élève perturbateur durant une leçon d'escalade. Louis se plaint d'un élève qui cherche une relation d'amitié avec lui et multiplie les actions déviantes (dépassant la ligne rouge des trois mètres avec les pieds, se balançant aux cordes d'escalade, ...). Malgré les interventions de l'enseignant, l'élève continue. Louis met en évidence qu'il ne parvient pas à faire en sorte que cet élève ne transgresse pas les règles. Il déclare que cet élève qui transgresse est « hors norme » du fait d'aptitudes physiques exceptionnelles, ce qui complique l'application d'interdictions à propos de situations risquées. Pour l'enseignant, cet élève profite peut-être aussi de cette tolérance pour prendre des libertés au niveau des autres règles à respecter.

Figure 78 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017, deux entretiens)

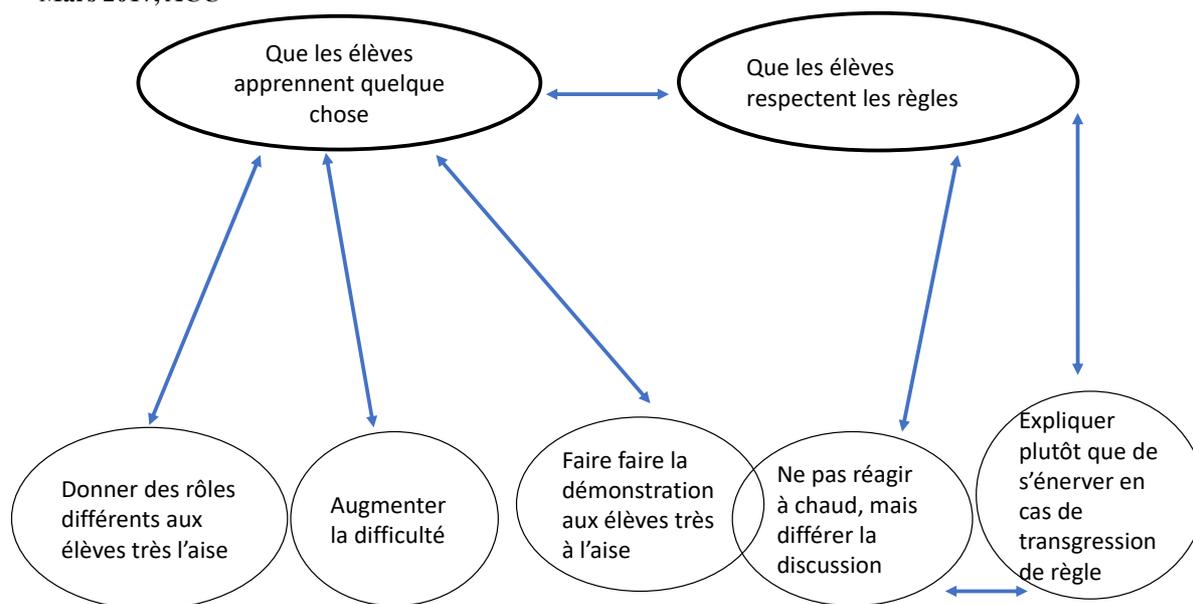
Mars 2017, ACS 15 & 16



Lors de l'entretien d'ACC (figure 79), en mars, Louis met en mots, face à un pair, son activité réelle et pas seulement réalisée, face à la contrainte de la présence d'un élève à besoins particuliers dans sa classe et la nécessité de se trouver sur deux fronts, (face à l'ensemble de la classe et d'autre part face à l'élève à besoins éducatifs particuliers). Face à Léon, il évoque ses motifs concernant l'apprentissage et le respect des règles ainsi que les opérations mises en œuvre.

Figure 79 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017)

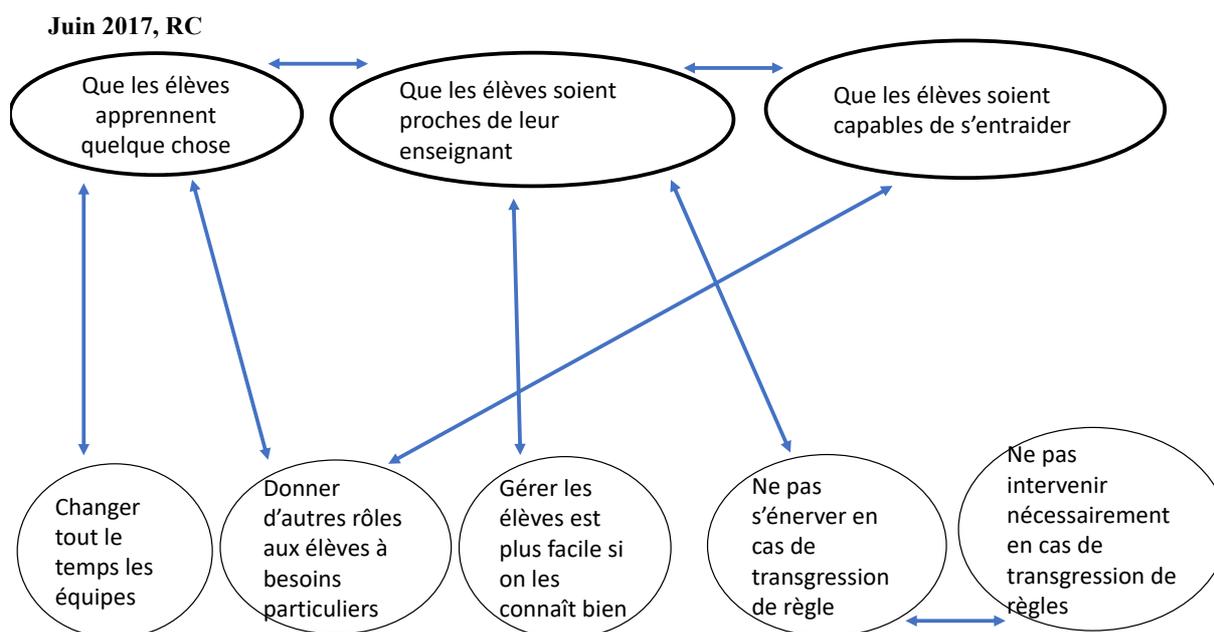
Mars 2017, ACC



Lors du retour au collectif (figure 80), parmi ses collègues, Louis évoque ses motifs

principaux après une année d'enseignement ainsi que les opérations mises en place pour tendre vers ses motifs. Alors qu'un motif reste présent (celui lié à l'apprentissage), d'autres apparaissent pour la première fois (que les élèves soient proches de leur enseignant et qu'ils s'entraident), alors que d'autres disparaissent, comme notamment celui lié au respect des règles. Toutefois des opérations en lien avec les transgressions de règles sont présentes.

Figure 80 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)



9.5.1 Le chantier 1 de Louis : « des fois, j'arrive et je ne sais même pas ce que je vais faire »

Ce premier chantier s'ouvre lors de l'entretien d'ACS du mois d'octobre, au cours duquel Louis signale que son auto-affectation est d'après lui liée à la préparation de ses cours. Il se poursuit dans les entretiens d'ACS de décembre et de mars.

En octobre, se voyant en activité, il remet en cause son professionnalisme, remarquant qu'il a des élèves dans son dos : *j'en ai dans le dos, à côté, partout. Là je vois vraiment le « je m'en foutisme » du prof* (TP48, ACS, 20161014). On note le « je » au début de la phrase alors qu'il parle ensuite de lui à la troisième personne du singulier. Il continue ses commentaires des images : *je suis là, sans être là* (TP50, ACS, 20161014). Pour expliquer cette situation, il invoque le manque de préparation de cette leçon : *bon après je mets aussi sur le compte de..., (...), mais aussi la préparation de mon cours que je ne trouve pas extraordinaire. Là, typiquement, c'était l'exercice de la manchette contre le mur où je me suis dit, il va être trop dur pour eux et ça n'a pas manqué... J'étais encore en train de penser à autre chose sur comment je vais pouvoir changer mon exercice, mais en même temps je dois gérer de la ... (silence) discipline, j'ai la tête sur deux choses en même temps et c'est pas évident* (TP56, ACS, 20161014). Comme la situation proposée aux élèves ne fonctionne pas, il doit donc gérer, sur le moment, l'ensemble de sa classe et prévoir, sur le moment, une autre situation qu'il n'a pas

anticipée, ce qui provoque chez lui des conflits intrapsychiques. En effet, Louis évoque la difficulté à ajuster une situation, alors même que les élèves ne sont pas réceptifs : *oui, se dire qu'ils sont en train de partir en sucette, parce que l'exercice est trop dur et ça ne les motive pas ou alors ouais, c'est vraiment juste un peu trop en-dessus, me dire qu'est-ce que je fais, mais en même temps je vois que je les perds, mais j'arrivais pas à faire les deux choses en même temps. Oui, c'est très dur quand on est dans cette situation, trop dur, surtout quand la préparation n'est pas suffisante...* (TP58, ACS, 20161014). Les tensions entre les différentes instances du métier dialoguent ici entre elles, le « je » personnel côtoyant le « se » et le « on » collectif. On peut dire que cette difficulté paraît être ici envisagée comme une difficulté de métier. L'enseignant entrevoit une alternative par un développement potentiel par l'efficacité, notamment en proposant aux élèves ce type de situations sous forme de compétitions : *tu vois ce genre d'exercices là avec eux, marche très bien, si je les fais sous forme de petites compétitions* (TP60, ACS, 20161014). Louis n'a pas pensé à effectuer les situations sous forme de concours, ce qui implique une tension entre les instances de l'activité, passant de l'instance personnelle à celle interpersonnelle, voire transpersonnelle du métier : *mais je me suis dit, on va y venir plus tard. Je voulais qu'ils essaient qu'ils se rendent compte que ça n'était pas évident et qu'après on allait proposer ça, mais aussi j'ai oublié de proposer de faire la compétition aussi* (TP66, ACS, 20161014). Il n'avait pas inscrit cette possibilité sur sa préparation : *j'y avais pensé, mais je ne l'avais pas noté sur ma feuille et j'ai oublié ensuite* (TP68, ACS, 20161014). Un autre développement potentiel par l'efficacité évoqué ici et en lien avec la préparation, consiste non seulement à proposer des situations avec des défis, mais aussi des situations adaptées au niveau des élèves : *ben moi je parlais toujours de cette compétition qui les motive dans la tâche et là je les perds soit parce que la tâche est trop difficile et là avec le rebond elle est devenue trop facile, donc il n'y a plus de challenge* (TP76, 20161014). Les situations adaptées aux différents niveaux des élèves ne paraissent pas avoir été anticipées dans la préparation de la leçon.

Cette auto-affectation au cours de l'ACS d'octobre est sans doute accentuée par une contrariété si l'on considère ce qu'il disait à la chercheuse un mois plus tôt. En effet, au cours de l'entretien compréhensif en septembre, il déclarait : *déjà le principal, c'est d'arriver préparé devant ses élèves et de leur dire pourquoi on fait quelque chose aussi* (TP28, EC, 20160915). Considérant que les élèves devaient comprendre pourquoi ils effectuaient certaines tâches, il concluait qu'il fallait expliquer aux élèves le sens des activités proposées : *l'année passée, je n'ai jamais justifié devant mes élèves pourquoi on faisait une activité. Ils demandaient, « monsieur on fait*

du foot ? », je disais « non, on fait de l'endurance », mais, je ne leur disais jamais pourquoi, ni le but, je savais pas quoi leur dire. Maintenant, je me mets des objectifs, je propose une progression. Donc, les activités font sens pour mes élèves, ils savent pourquoi ils font quelque chose. J'aurais plus été censé le faire l'an dernier et de planifier plus (TP28, EC, 20160915).

Louis disait donc, en septembre, percevoir un changement positif à ce niveau lorsqu'il comparait l'année en cours à l'année précédente. D'après lui, cette année se présentait mieux, car les élèves *n'ont pas l'impression que je suis tout le temps en train d'improviser devant eux ! Et l'année passée j'improvisais non-stop (TP14, EC, 20160915).*

Au niveau de la préparation, il semble que ce chantier évolue très peu puisqu'au mois de décembre, perdant de vue les intentions de départ. Louis dit, *des fois, j'arrive et je ne sais même pas ce que je vais faire. Non, j'ai vraiment mis la focale sur la géo cette année et l'EPS passe au second plan. Mais les leçons se passent bien (TP14, ACS, 20161208).* L'EPS semble ainsi ne pas être sa préoccupation principale, malgré le discours du mois de septembre et son auto-affectation du mois d'octobre. Ceci est confirmé lors de l'entretien du mois de mars lorsque Louis évoque la visite d'un conseiller pédagogique de l'EPS et avoue n'avoir rien préparé comme leçon : *alors, j'ai... eu un petit moment de panique (sourit en se prenant la tête dans la main), et après, je me suis dit, mais non, je sais très bien ce que je veux faire ! Ils étaient nuls en contre-attaque, ils passaient trop de temps à tricoter derrière, j'ai fait un petit jeu, aménagé vraiment situation typée contre-attaque (TP16, ACS, 20170308).* Encore une fois, Louis, apparemment absorbé par sa formation en géographie, ne parvient pas à accorder la place qu'il souhaite en début d'année, à l'EPS. Il est en effet *complètement sous l'eau (TP6, 20170308)*, notamment en raison de la multiplication des visites, car *c'est lourd dans le sens où moi je prépare mes cours, mais tu sens que quand ils viennent, tu vas contrôler trois fois que tu fais tes trucs correctement (TP10, ACS, 20170308).* En parallèle, en EPS, il oublie qu'un visiteur est annoncé, comme évoqué en amont.

Finalement, ce chantier lié à la préparation des leçons d'EPS n'est pas à la source d'un développement important de l'activité de l'enseignant. La réalité vécue et les préoccupations quotidiennes provenant de la HEP et de la multiplication des visites en géographie notamment (les prescriptions adressées à l'étudiant), font qu'il ne parviendra pas à maintenir ses résolutions initiales d'enseignant et qu'il ne saura pas anticiper, comme il le souhaitait en début d'année, des préparations de leçon prenant notamment en compte la diversité des élèves. Il apparaît typiquement qu'il ne semble plus « affecté » par cette question dans la mesure où, même s'il ne prépare pas ses leçons, *les leçons se passent bien (TP14, ACS, 20161208).* On peut donc lire

l'extinction progressive de ce chantier par l'absence de transgressions de règles en classe et de problèmes de sécurité en classe. Il se retrouve donc, comme l'an dernier, en situation d'improvisation, tant au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de l'organisation de sa classe. Il attribue ce fait au surplus de travail. En décembre, il dit être fatigué, *je suis sous l'eau, j'ai beaucoup trop de choses à faire, je ne gère plus* (TP2, ACS, 20161208), *c'est à cause de la HEP, on a tellement de dossiers à rendre, des dossiers de 30 pages pour la semaine de la rentrée, donc je sais à quoi je vais passer mes vacances de Noël. C'est vraiment beaucoup trop* (TP4, ACS, 20161208).

9.5.2 Le chantier 2 de Louis : « J'ai la tête sur deux choses en même temps et c'est pas évident »

Ce chantier est en lien avec deux élèves à besoins spécifiques, l'un ayant des traits autistiques et accaparant Louis durant les leçons d'EPS et l'autre idolâtrant Louis et étant hors normes avec les habiletés motrices exceptionnelles. Ce chantier engendre chez Louis une double préoccupation qui oscille entre organiser l'ensemble de classe et tenir compte des besoins spécifiques de ces deux élèves.

Etape 1 : « Y a un truc qui cloche avec cet élève. Il est gentil, mais il est toujours collé à moi »

Ce deuxième chantier s'ouvre au mois d'octobre et se poursuit durant toute l'année scolaire. Alors qu'aucun élève à besoins particuliers n'est identifié comme tel dans la classe de l'étude, Louis ressent quelque chose de particulier avec Tom, trouvant qu'il *y a un truc qui cloche avec cet élève, il est gentil, mais il est toujours collé à moi* (TP4, EC, 20160915). Louis fait référence à une situation vécue lors de la marche d'établissement, lorsqu'il faisait le feu. *Tom venait vers moi sans arrêt, me disait, là il faudrait mettre de l'essence, là il faudrait relancer de l'essence dessus. Après, il me dit « je peux jouer avec l'alcool à brûler ? »* (TP4, EC, 20160915). Il est d'avis que Tom a un comportement particulier et souhaite *en parler à son maître de classe pour savoir ce qu'il en pense* (TP6, EC, 20160915). Dans l'entretien d'ACS du mois d'octobre, devant les images de certains élèves qui dévient par rapport à ce qui est demandé, il se dit affecté par l'attention importante qu'il consacre à son élève Tom : *tu vois ce Tom, c'est l'horreur, mais je sentais qu'il était temps que la journée se termine* (TP36, ACS, 20161014). Pour cette raison, il ne remarque pas les débordements des autres élèves : *je ne faisais pas gaffe du tout à ça, je n'ai rien vu pendant le cours, juste un peu, mais pas tout. Je crois que je suis tellement pris par*

mon Tom, que je ne vois rien (TP18, ACS, 20161014). Louis constate que, occupé par « son » Tom, il occulte complètement le reste de la classe : *alors j'ai complètement effacé le reste de la classe. Je n'ai pas vu* (TP24, ACS, 20161014). A cette attention sélective sur cet élève, il ajoute des soucis d'organisation : *il y a ce côté d'être avec Tom où je m'énerve, en plus c'est à ce moment-là où je me suis presque engueulé avec lui, lui disant, mais tu te fous de moi mais c'est pas possible de ne pas arriver à ce point. Ça m'énervait tellement. Quand je vois que j'ai été patient deux périodes avec lui. Je me dis, mais qu'est-ce que je perds mon temps avec lui, en même temps, je ne peux pas l'abandonner là, en train de rien faire. Alors j'aurais dû les redistribuer, les trois, dans des autres équipes. (Silence). Je ne sais pas. De nouveau, est-ce que aussi c'est la fatigue. C'est bientôt terminé, il reste dix minutes. Je ferme les yeux là-dessus, je ne veux pas m'énerver* (TP92, ACS, 20161014). L'enseignant prend conscience que, lorsqu'il se trouve vers un élève ou un groupe d'élèves, il omet tout le reste de la classe. Un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu lui permet de mentionner que cette situation a déjà été vécue dans un autre contexte : *quand je vois ces images, c'est vraiment, c'est vraiment hallucinant, je ne pensais pas... Dès que je suis concentré sur un truc et que j'ai vraiment envie qu'ils apprennent ça, j'omets tout le reste. Mais j'ai déjà vécu la même chose en regardant une vidéo avec François (formateur de la HEP) où j'avais une attitude comme ça où je faisais des mouvements partout dans la salle et effectivement dès que je m'approchais je perdais les autres derrière et dès que je restais loin tout se passait bien dans la salle. Et là, dès que je bouge, que je m'approche d'un groupe...* (TP82, ACS, 20161014). Des conflits intrapsychiques apparaissent chez Louis, à propos de ses hésitations à choisir entre le fait de perdre son temps avec Tom qui peine à comprendre, ou le fait de l'abandonner au risque qu'il ne fasse rien.

L'entretien d'ACS permet à Louis d'évoquer d'autres opérations (indiquant un développement potentiel par l'efficacité), comme celle consistant à répartir l'élève dans une autre équipe, afin d'être libre pour gérer l'ensemble de la classe. Il complète ses perspectives de modifications : *je ne passerai plus autant de temps avec un élève* (TP104, ACS, 20161014). Ou encore, *je le mettrai peut-être avec un bon ou je ne sais pas encore, ça dépend aussi l'activité qu'on a. Je le dispatcherai avec d'autres joueurs afin de pouvoir superviser l'ensemble de la classe et intervenir si besoin* (TP106, ACS, 20161014). Il est intéressant de noter, que dès le début de la leçon, il décide de se mettre lui-même en binôme avec Tom. Or s'il est conscient immédiatement que c'est un mauvais choix, il ne trouve pas, sur le moment, d'autres alternatives : *en plus ce qui est drôle c'est qu'en entrant, quand Tom m'a dit, moi je suis tout*

seul, j'ai dit direct, ben je ferai avec toi. Je savais que je ne devais pas le dire ! Je me suis dit, mais comment tu veux gérer une classe en allant jouer avec quelqu'un (TP114, ACS, 20161014). Il semblerait donc que ceci induise directement le troisième chantier de l'enseignant concernant le désordre dans la classe et la perte de contrôle des élèves, comme nous le verrons ultérieurement.

Au mois de décembre, Louis envisage des issues pour faire évoluer son conflit intrapsychique sur ce sujet. A propos de Tom, il dit : *je ne m'en occupe plus ! Je m'assure juste qu'il ait compris les consignes et qu'il soit en activité et c'est bon* (TP10, ACS, 20161208). Louis a d'ailleurs parlé de Tom avec l'enseignant de classe. Il déclare à propos de celui-ci : *il partage le même avis que moi, dit qu'il est très particulier et que l'on devrait le signaler. Il en a parlé aux parents, mais les parents n'entrent pas en matière. On doit traiter leur fils comme s'il était normal et ne rien faire différemment qu'avec les autres. Donc, voilà, je ne m'en occupe plus personnellement comme je l'ai fait au début, car ça me plombait mes leçons* (TP12, ACS, 20161208).

Lors de l'entretien d'ACC du mois de mars, Louis revient sur cette problématique et évoque devant Léon ce qu'il considère comme la cause du manque de supervision de la classe : *je n'ai absolument pas regardé et rien vu des autres. J'étais en tête à tête, j'étais en cours privé avec mon Tom (sourit)* (TP57, ACC, 20170308-2). Il ajoute que ses préoccupations vis-à-vis de cet élève sont néanmoins justifiées puisque Tom est effectivement un élève à besoins particuliers, ce qui confirme ses suspicions depuis le début de l'année : *il a une fibromatose, je ne sais pas ce que c'est exactement, c'est des petites tumeurs qui poussent sur les nerfs du cerveau et qui lui font des troubles autistiques et de l'apprentissage* (TP64, ACC, 20170308-2). Louis répète à Léon les difficultés de Tom et le fait qu'il passe tout son temps avec lui : *j'ai passé mon cours focalisé à répéter avec beaucoup, beaucoup de patience, la même chose, la même chose et tout. C'est peut-être aussi pour ça que j'étais fatigué, mais du coup tellement focalisé par cette situation avec cet élève-là, que heu, les autres, je n'ai absolument pas vu ce qui se passait à côté* (TP64, ACC, 20170308-2). Au cours de ces échanges, Louis parvient à identifier une explication au fait qu'il se mette en binôme avec Tom pour cette leçon de volleyball : *t'en as marre, parce que chaque fois, j'ai deux élèves qui sont des perles (montre deux élèves à l'écran), il y a celui-ci, il y a celui-ci. Quand, je leur demande de jouer avec Tom, ils jouent et puis on fait des tournus, mais au bout d'un moment, tu as envie qu'eux aussi puissent jouer. Je me suis dit, bon ben cette fois, nombre impair, je joue avec toi* (TP70, ACC, 20170308-2). Les instances du métier dialoguent, dans cet extrait, entre elles, passant du « je » au « tu ».

Toutefois, Louis énonce aussi le nouveau but créé suite à l'entretien d'ACS : *mais... ça depuis, je ne le fais plus (rigole)* (TP70, ACC, 20170308-2). Il manifeste un développement potentiel biphasé, tantôt par le sens (maintenir une relation privilégiée avec Tom), tantôt par l'efficacité (s'il travaille avec Tom, c'est pour une durée limitée dans le temps) : *maintenant, j'ai une relation particulière avec lui, je lui dis, si tu veux arbitrer, tu arbitres avec moi. Tout de suite il se donne, je pense que c'est typique des traits autistiques, ça lui donne (silence) une importance. Il a un rôle à jouer, du coup, par contre, ça lui prend tellement à cœur que (rire), il veut tout siffler ! Non, non calme-toi. Donc c'est vrai que maintenant, je ne travaille plus du tout comme ça. Je n'ai plus du tout tendance à participer, en tout cas avec lui. Des fois, je change, je me mets à la place d'un élève, mais ça ne prend pas... Car là, soixante minutes du cours, j'étais avec lui* (TP70, ACC, 20170308-2). Cependant, de là, naissent également des conflits intrapsychiques, puisque Louis aime participer avec les élèves, même s'il considère que la meilleure place pour observer se situe au bord de la salle de sport : *et je pense effectivement de... bon j'aime bien aussi de temps en temps pouvoir participer en sport, mais se placer là (montre le bord de la salle de sport), c'est la grande classe (sourire)* (TP74, ACC, 20170308-2).

Lors du retour au collectif, l'enseignant exprime un développement potentiel par l'efficacité avec Tom, en lui trouvant d'autres rôles, afin d'éviter d'être, d'une part accaparé par lui, d'autre part, de devoir prévenir des conflits issus de la formation des groupes : *parce que si je laisse Tom seul, tu sais qu'il n'y en a pas un qui voudra jouer avec lui (sourit) ! Donc après c'est d'autres crises à gérer que si entre guillemets tu te sacrifies. Tu vois, mais je savais que les deux élèves qui sont juste adorables et qui acceptent de jouer avec lui, qui sont patients avec lui, là, ils en avaient ras-le-bol, ça se voyait. Donc si tu demandes à quelqu'un d'autre, ça part en vrille tout autant que si je fais avec lui, des conflits entre élèves par exemple. Du coup, à la fin, lui, je lui ai trouvé d'autres rôles. Il est tout content de pouvoir arbitrer. Puis, il a son sifflet attiré (rire), mais il ne sait toujours pas rattraper un ballon* (TP83, RC, 20170308).

Etape 2 : « C'est vrai que ça a commencé avec ces histoires de ski »

La prise en compte des élèves particuliers est une source de préoccupation pour Louis, qui éprouve des difficultés avec un autre élève. Lors de l'entretien d'ACS du mois de mars, il se plaint en effet d'un élève qui adopte un comportement familier avec lui. Cet élève est hors norme du point de vue moteur (*physiquement, en sport, il est hallucinant, il fait des trucs que j'ose même pas faire. Au Parkour, j'ai accepté de lui laisser faire des sauts périlleux arrière*

contre le mur, etc. Donc il se sent au-dessus (signe de la main) et du coup aussi au-dessus des lois (TP18, ACS, 20170321). Par exemple, Louis évoque une situation dans laquelle cet élève transgresse deux règles sécuritaires fondamentales en escalade « libre ». En effet, il franchit largement la ligne des trois mètres avec les pieds et se balance ensuite aux cordes : il faut que j'aie le dos tourné pour voir qu'il est un mètre au-dessus de la ligne avec les pieds (sourit, baisse la tête). Donc, ça commençait comme ça et puis (silence), et puis finalement, le moment où ça m'a fait un peu péter les plombs, c'est que finalement je venais de le remettre à l'ordre et je me retourne et de nouveau il est en train de se balancer. Il s'est accroché à la double corde et il se balance comme ça (fait le signe de balancier avec sa main et sourit) (TP10, ACS, 20170321). Malgré les interventions répétées de l'enseignant, l'élève continue à se comporter de façon risquée : et là, je ne savais plus du tout comment réagir, parce que j'avais déjà dit 1000 fois, tais-toi, viens à ta place, obéis, fais ci, fais ça et puis derrière ben voilà (TP10, ACS, 20170321). Ainsi, il dit : je me retrouve avec cet élève qui me fait des crasses (sourit), mais je ne sais pas pourquoi, que je n'arrive pas à punir, à sévir, de manière à ce qu'il ne recommence pas, quoi (sourit) (TP16, ACS, 20170321). Louis met ainsi en évidence qu'il ne parvient pas à faire en sorte que cet élève respecte les règles imposées à la classe. Alors, je ne sais pas pourquoi, je n'arrive pas à réagir de manière à ce que ça remette entre guillemets une distance entre nous (TP18, ACS, 20170321). Il repère que les deux situations qui l'ont affecté avec cet élève sont en lien avec la sécurité et fait le lien avec une situation dangereuse vécue : c'est l'aspect sécurité qui me fatiguait, avec l'escalade, je suis déjà tendu, quand je donne l'escalade, car j'ai déjà des élèves qui m'ont mis le grigri à l'envers ! Et qui sont descendus quasiment... très rapidement en bas (fait un signe de chute de la tête) (TP22, ACS, 20170321). Finalement, Louis réalise une opération consistant à le rappeler à l'ordre brutalement, en tant qu'enseignant, mais d'une manière qu'il juge inadéquate : je l'ai vu vexé, parce que finalement, je lui ai parlé comme un prof (rire) quoi ! Je lui ai dit, tu fais n'importe quoi, c'est pas ça que je veux entendre, c'est pas ça que je veux voir, etc. Et puis, après, il était aussi vexé parce que on est monté en symétrie les deux (fait le signe de paliers avec les mains), il me répondait, je lui répondais bien plus méchamment, j'étais cassant (signe « cassé » avec la main). Je n'étais pas du tout adéquat dans ma façon de parler (TP26, ACS, 20170321). Louis regrette de s'être énervé et il envisage, comme nouvelle opération, d'expliquer pourquoi cette transgression de règles est inadéquate : c'est pour ça, que pour moi, c'était marquant, car je m'en voulais dans la réaction que j'ai eue, pas adéquate de m'énerver, au lieu de remettre les choses clairement au point, et puis de lui expliquer ce que j'attendais de lui et lui expliquer pourquoi ça m'énervait son comportement (TP32, ACS, 20170321). De plus, un développement par le sens peut être identifié, puisque

l'enseignant octroie, moyennant un sentiment de confiance, une faveur à cet élève hors norme et doté d'excellentes capacités : *il y avait une possibilité de pouvoir monter en tête, mais que pour ça, il fallait que je puisse faire confiance aveuglément à mes élèves et que là, il m'a juste prouvé que je ne pouvais pas lui faire confiance, parce que dès que j'ai le dos tourné, il ne fait pas ce que je dis et puis il se suspend aux cordes etc. Alors ça, ça l'a fait, en très peu de temps, réfléchir, il était vers moi, m'sieur qu'est-ce que je peux faire, etc. etc.* (sourit) (TP32, ACS, 20170321). On comprend ici que Louis va ensuite permettre à son élève de monter en tête et différencie ainsi son enseignement.

A propos de ce chantier, un ensemble de nouvelles opérations sont ainsi mises en œuvre par l'enseignant (développement par l'efficacité). Louis propose également pour cet élève des activités spécifiques afin qu'il ne s'ennuie pas (d'autres rôles, comme celui de démontrer ou encore des niveaux de difficulté supérieurs). Il s'agit ici de la première expérience pour Louis avec un élève si habile : *je lui demande régulièrement de faire des démonstrations et puis, ben je mets déjà 3 niveaux de difficulté, mais il sait que maintenant je lui mets un 4^{ème} niveau de difficulté pour qu'il puisse s'entraîner un peu plus que les autres et qu'il ne s'ennuie pas, mais il a déjà fait le 4^{ème} niveau en cinq minutes ! Il est tout de suite en train de me demander mais m'sieur, je ne pourrais pas faire autre chose ? Donc, je lui ai fait faire le saut périlleux arrière contre le mur (fait le geste avec la main), et puis aussi il voulait faire, je ne sais plus bien comment il s'appelle, mais le flip spin, par-dessus le caisson. Mais je lui ai dit, moi je n'arrive pas à m'occuper de toi maintenant, te faire la démonstration, te faire l'activité avec les différents paliers pour que tu puisses arriver à faire ça. Je ne peux pas m'occuper de toi maintenant. Donc je lui ai demandé de coacher les autres. Il avait pris un iPad. Je lui ai dit tu peux filmer certains élèves qui ont de la peine pour leur montrer ce qu'ils peuvent améliorer. J'ai essayé de lui trouver des activités parce qu'effectivement, il s'ennuie, c'est trop facile pour lui ! Et ça, j'en ai jamais eu jusqu'à maintenant ! Surtout dans du Parkour, des trucs comme ça (rire) (TP38, ACS, 20170321). Les nouvelles opérations tentées par Louis ont également pour but de ne pas être accaparé par un seul élève de la classe, comme il y a quelques mois avec Tom. D'un côté, il généralise une manière de faire avec cet élève, notamment en lui faisant effectuer toutes les démonstrations : *c'est quasiment tout le temps lui qui doit faire les démos, que je l'utilise, j'essaie de le valoriser dans ce sens-là en tout cas* (TP40, ACS, 20170321). De l'autre, la différenciation dans toutes les activités ne semble pas encore aboutie chez Louis, ce qui le préoccupe : *il va falloir le motiver, car une fois qu'il aura fait trois sauts en longueur, je me demande bien, comment je vais pouvoir l'occuper* (TP42, ACS, 20170321). A ce stade de*

l'entretien d'ACS, il fait un lien entre le fait que l'élève est très à l'aise et qu'il transgresse les règles : *donc je m'ennuie, donc je ne trouve pas mon compte et puis en plus, je suis hyper fort et je dois le montrer aux autres* (sourit) (TP44, ACS, 20170321). D'après Louis, ne trouvant pas son compte dans les activités proposées, l'élève transgresse les règles, peut-être pour démontrer à ses pairs son aisance hors du commun. L'enseignant remarque cependant que d'avoir discuté avec cet élève est plus positif que de s'être énervé : *l'effet le plus positif c'est d'avoir remis les choses à plat, d'avoir discuté avec lui. Plus que de m'être énervé, parce que je pense j'aurais pu tout de suite lui dire, si tu veux que je te fasse confiance, il va falloir que tu m'écoutes et que tu arrêtes de faire le pitre* (TP48, ACS, 20170321). Il met en évidence ce qu'il nomme le « sentiment d'impuissance » associé à son énervement et au fait qu'il doive réagir afin de terminer l'année sereinement : *ouais, il y avait la colère, mais aussi ce sentiment d'impuissance qui était de dire mais qu'est-ce que je fais maintenant ? Il faut peut-être que je réagisse* (sourit), *sinon, je vais me faire bouffer le reste de l'année. Car s'il me reste 4-5 mois de l'année avec lui, je me demandais comment j'allais pouvoir...* (silence) (TP52, 20170321). Si une expérience similaire devait se reproduire, Louis envisage un développement potentiel par l'efficiency, qui consiste à différer sa discussion avec cet élève en lui expliquant ses raisons et ses attentes : *je le mettrais de côté et je lui demanderais de réfléchir à ce qu'il vient de faire et ensuite, venir, une fois que j'ai le temps, car avec l'escalade, c'est pas évident de lâcher mon activité pour revenir discuter avec* (sourit). *Mais, s'il y a un petit moment plus calme une fois que l'activité est lancée et que je peux retourner discuter vers lui, lui expliquer pourquoi et ce qui m'a énervé dans ce comportement et puis pourquoi j'attends de lui qu'il se tienne différemment* (TP60, ACS, 20170321). Il insiste sur le fait que, dans ce type de situations, il faudrait éviter de réagir à chaud, car énervé, la seule solution possible pour lui, c'est de punir. Or, il préfère trouver *des compromis, ouais compromis, on arrive à discuter, voir ce qui dysfonctionne chez lui par rapport à mes attentes et puis... Mais il faut que je sois..., il faut que moi j'arrive à me dire, ne t'énerve pas maintenant, mets-le de côté, laisse-le se calmer* (sourit) *et après on va discuter calmement* (TP62, ACS, 20170321).

Dans ses rapports avec cet élève, Louis évoque aussi une difficulté particulière liée au fait qu'il est un personnage public, une figure populaire pour les jeunes skieurs *freeriders* (Louis est un « skieur de l'extrême » très connu en Suisse romande, ayant réalisé de nombreux films) : *pour qu'il pose plein de questions sur comment j'ai fait, comment j'ai pu trouver des sponsors, est-ce que j'ai pu en vivre etc. Il y a aussi ça qui doit l'impressionner, qu'il aimerait bien, peut-être, pouvoir faire ça dans sa vie plus tard, j'en sais rien* (TP80, ACS, 20170321). L'enseignant

généralise une autre manière de procéder avec cet élève, *je prends déjà les devants quand je le vois arriver en classe déjà avec cette attitude, proche tu sais etc. (fait des signes de nonchalance), je vais surtout lui dire (fait le signe de se calmer avec sa main), pas comme la dernière fois, tu te rappelles (rire). J'essaie juste de lui remémorer un petit peu (sourire) pour tout de suite il se dise, ah ouais c'est juste, je ne dois pas me comporter n'importe comment (TP82, ACS, 20170321).* Comme autre processus de généralisation, Louis convient de discuter de temps en temps avec cet élève en-dehors du cours d'EPS, mais pas durant le cours, car ceci empièterait sur sa leçon : *ça peut paraître un peu bizarre, comme un double discours, car dans les couloirs, pas de souci, on peut discuter de tout et de rien, mais c'est parce que quand j'arrive en salle, j'ai quelque chose à leur enseigner, que j'ai envie que ça roule et que je n'ai plus de temps à perdre avec ce qu'il a fait le week-end etc... (TP84, ACS, 20170321).*

La prise en compte de cet élève a des points communs avec celle de Tom, dans l'activité de l'enseignant. La difficulté réside dans la double obligation de s'occuper d'un élève en particulier au risque de perdre l'ensemble de la classe : *ben, j'ai 17 garçons qui sont assez chauds le jeudi après-midi, donc si je passe dix minutes à discuter avec lui, ben je perds un peu les autres aussi (TP86, ACS, 20170321).* Dans le cas de cette deuxième étape du deuxième chantier, Louis énonce encore un indicateur de développement potentiel par l'efficacité : il souhaite que l'élève concerné enseigne pendant des petits moments au reste de la classe, *qu'il puisse vivre ce qu'on vit nous, avoir à gérer 17 élèves ou plus selon les classes (TP92, ACS, 20170321).* En revanche, l'enseignant ne parvient pas à identifier une autre opération possible (développement potentiel par l'efficacité) pour faire en sorte que son élève répète plusieurs fois une situation, en augmentant un peu la difficulté. Même si ceci n'est pas possible dans toutes les activités, d'autant plus qu'il souhaite que son élève s'adapte également au groupe : *je suis aussi allé dans son sens, ok je vais chercher de la difficulté pour toi, je vais faire ci, je vais faire ça. Je pense que je ne vais pas le faire à chaque cours. Par exemple, je ne vois pas trop comment je vais rajouter de la difficulté dans les courses d'orientation, sinon, je peux lui rajouter un ou deux postes en plus, c'est... (silence), mais ça ne sera pas tout le temps comme ça. J'attends de lui qu'il puisse aussi participer avec les autres, que ce soit un peu moins perso (TP112, ACS, 20170321).*

Un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu est à noter lorsque l'enseignant évoque, avec une collègue, la situation complexe qu'il vit avec cet élève et que cette collègue confirme qu'elle aussi doit le « recadrer » régulièrement : *elle m'a dit ben je vois surtout en géo qu'il a de la peine à écouter, car il a tellement de facilité scolaire aussi que du coup, même si*

il n'écoute pas, il relit ses notes après et c'est bon quoi, donc heu, il faut toujours un petit peu le recadrer (TP114, ACS, 20170321).

Louis évoque les élèves à besoins particuliers comme une préoccupation prégnante en raison de l'incidence de ces grandes différences de niveaux sur l'enseignement, ainsi que sur l'attention nécessaire à tous les élèves : *sur soixante élèves, du coup, tu en as quand même six avec des cas spéciaux, dépressifs, qui prennent des médicaments, Tom, deux, trois cas un peu lourds, mais qui sont moins visibles, où tu as moins l'impression qu'il faut passer du temps avec eux (TP82, ACC, 20170308-2).* Cette prise en compte spécifique est difficile à mettre en œuvre pour lui, ce qui l'incite à proposer des tâches complètement différentes ou d'autres rôles pour les élèves très différents : *ils faisaient du jonglage pendant que les autres faisaient du Parkour, parce que ça ne servait à rien (rigole). Je savais qu'ils n'allaient pas y arriver, donc (TP82, ACC, 20170308-2).* Cette préoccupation d'enseigner à un élève à besoins particuliers, au risque de manquer de supervision est parfaitement illustrée dans cet extrait et nous permet de passer du deuxième au troisième chantier de Louis : *c'est pour ça que c'est énervant quand tu les vois faire n'importe quoi ! Je comparerais ça à la cour de récréation. Si on est là juste pour... On nous l'a assez répété l'année passée... Si on est juste là pour animer... Bon là, je n'animais même pas, je m'occupais d'un élève ! Bon lui, il a sûrement appris quelque chose ! Je ne sais pas (rigole), c'est pas encore stabilisé ! Mais oui, lui il a eu son cours privé (TP151, ACC, 20170308-2).*

9.5.3 Le chantier 3 de Louis : « Je perdais vraiment le contrôle, j'ai l'impression »

Un troisième chantier apparaît dans l'entretien d'ACS du mois d'octobre. Il se déploie ensuite dans l'ACS du mois de décembre pour se poursuivre dans l'entretien d'ACC du mois de mars. Lors de l'entretien de départ, Louis dit avoir deux *classes de rêve* (TP20, EC, 20160915). Or, le déroulement de son année scolaire démontre une autre réalité pour lui. Au moment même de sa leçon du mois d'octobre, il dit être *énervé* (TP10, ACS, 20161014) par le fait que les élèves ne respectent pas les consignes. C'est néanmoins lors de l'entretien d'ACS que Louis prend la mesure du manquement des élèves, *quand je vois ça, ça fait peur (rires). Ce qui me fait peur, c'est que j'ai pas fait gaffe à quel point ils faisaient complètement autre chose (TP12, ACS, 20161014).* Il ressent de la peur en se regardant en activité, car sur le moment, il n'a pas réalisé l'activité des élèves. En revanche, l'entretien d'ACS lui fait réaliser une nouvelle fois son activité, ce qui lui permet un développement potentiel biphasé, tantôt par le sens : *bon je ne sais même pas pourquoi j'étais concentré à faire ça. J'aurais pu leur demander de mettre en place*

eux-mêmes leurs petits cônes (TP4, ACS, 2061014), ça n'a vraiment aucun sens. Je place les cônes et je leur laisse faire ce qu'ils veulent en attendant, (TP6, ACS, 20161014), tantôt par l'efficiencia : je les ferais déjà se placer, et après coup, je poserais les cônes, je les lancerais dans l'activité et je repasserais poser les cônes éventuellement ou je leur demanderais de mettre les cônes eux-mêmes. Et, après coup, ils passeraient courir derrière (TP12, ACS, 20161014). Louis entrevoit d'autres opérations permettant de mieux superviser les élèves afin de maintenir le contrôle de la classe. Ainsi, il se sert de cet élément pour ses leçons futures puisqu'il dit, *au moins ça m'a servi ! A ne pas refaire la même bêtise (TP20, ACS, 20161014).* Au fur et à mesure que la leçon se déroule, l'enseignant éprouve des émotions intenses, notamment dues au désordre dans la classe : *je commence déjà à monter dans les tours, je commence à chauffer, à bouillonner intérieurement, mais ça ne se voit pas encore (...) je suis trop occupé à faire passer mes consignes et je commence à ne plus être calme intérieurement, car il y en a toujours un ou plusieurs qui n'écoutent pas et ça m'énerve (TP28, ACS, 20161014).* Il apparaît ici que son activité relève d'une orientation centripète, qu'il veuille faire passer ses consignes, bien que certains élèves ne l'écoutent pas. Ainsi, Louis évoque qu'il lui semble, *je perdais vraiment le contrôle, j'ai l'impression (TP30, ACS, 20161014).* Or, durant les cours précédents du début de l'année, le déroulement a été tout autre : *avec cette classe où je n'ai jamais eu de soucis, avec cette classe, avec eux, il me semble, d'habitude, je siffle, ils ont compris, ils prennent les ballons en main, on se dépêche de venir, on écoute et là effectivement, j'ai l'impression qu'en lâchant un peu du lest, je m'en prends plein la figure (TP32, ACS, 20161014).* Assouplissant le cadre instauré, l'enseignant a l'impression que les élèves en profitent pour dévier des consignes. Il parvient néanmoins à identifier les causes de ce changement d'attitude des élèves en orientant son activité de manière centripète et en pointant son manque d'organisation, dû à sa fatigue et au fait qu'il attende avec impatience les vacances : *parce que moi je suis brouillon ! J'ai fait une grosse semaine de travail, je suis épuisé et j'ai juste plus du tout envie, je sens qu'une chose, c'est que j'attends les vacances (TP34, ACS, 20161014).* Des conflits intrapsychiques émanent du fait que Louis ne parvient pas à identifier si effectivement il n'aperçoit pas les dérives comportementales de ses élèves en cours ou s'il fait exprès de ne pas les apercevoir afin d'éviter d'intervenir : *ou je ferme les yeux là-dessus, je ne sais pas. Avec la fatigue, je n'ai pas envie de perdre du temps avec ça, je ne sais pas... qu'il reste couché... Mais après, effectivement, il y a l'autre qui vient lui chatouiller la tête (sourire) (TP40, ACS, 20161014).* Il remarque que le fait de ne pas intervenir a une incidence sur le comportement d'autres élèves. Il généralise ici une manière de faire qu'il n'a pas appliquée lors de cette leçon, *d'habitude, je les fais venir en cercle, se mettre assis. Je referai la même chose, parce que ça*

marche (TP42, ACS, 20161014). Les propos suivants nous permettent d'identifier un développement à l'intersection de différents milieux, puisqu'avec la classe suivante, l'enseignant ajuste son organisation en déployant une nouvelle opération : *je leur ai demandé de poser tout le matériel par terre et vous venez vers moi, comme avec les tout-petits, comme ça il n'y a pas de petits bruits parasites. Ça a joué pas mal, mais avec eux, ben c'est vrai que je ne leur ai pas redit* (TP42, ACS, 20161014). Louis laisse transparaître un indicateur de développement potentiel par l'effcience lorsqu'il identifie les causes du désordre chez ses élèves, notamment car il n'attend pas le silence avant de délivrer ses consignes : *mes consignes, ce n'est pas clair, boum, quand j'ai le silence, je commence à parler, non, même s'il y a du bruit, là je commence à causer, je tolère et après je m'étonne que certains font encore plus de bruit. J'ai déjà commencé à donner mes consignes et certains sont encore en train de jouer, je n'attends pas qu'ils viennent et qu'ils se taisent* (TP50, ACS, 20161014). Ceci lui permet d'effectuer un processus de généralisation : d'après lui, rassembler les élèves et les faire asseoir avec le matériel posé augmenterait leur écoute : *alors en général, je siffle, c'est souvent du travail en amont, que je n'ai pas fait ici, où je leur dis pour le volley ou le basket, les ballons on les bloque au coup de sifflet. Soit on tend l'oreille, car c'est court et je ne veux pas perdre de temps à les rassembler, ou alors ils doivent revenir et théoriquement s'asseoir, avec le matériel par terre ou sur les genoux* (TP52, ACS, 20161014). Louis dit fermer les yeux sur les transgressions des élèves afin d'éviter de devoir intervenir sur le moment. En même temps, il avoue oublier d'intervenir *a posteriori* comme prévu : *j'ai aussi l'impression que je ferme les yeux là-dessus. Ça m'embête d'intervenir, car je ne veux pas m'interrompre, je me suis dit, je leur dis après et après j'oublie, mais en effet, les autres voient que je n'interviens pas et du coup ils commencent pareil (montre les images vidéo du doigt sur l'écran). Ouais voilà, on perd le fil, on perd le contrôle* (TP84, ACS, 20161014). Pour lui, le fait de ne pas intervenir sur le moment semble favoriser la perte de contrôle de la classe. Léon indique qu'il est conscient de la nécessité d'intervenir, alors même qu'aucun élève n'est engagé dans la tâche demandée : *intentionnellement, là je décide de ne plus voir le reste de la classe. On voit bien (pointe l'écran du doigt), j'ai un regard là-bas, bon c'est furtif, je regarde très rapidement, mais je n'interviens pas alors qu'il n'y en a pas un seul qui fait ce que j'ai demandé de faire* (TP88, ACS, 20161014). A un moment donné de la leçon, l'enseignant s'énerve. Son énervement est associé à un changement d'orientation de son activité, lorsque, se mettant à la place des élèves, il se demande comment les élèves peuvent écouter dans un climat de désordre important : *ils se taisent, mais ils continuent à avoir leur truc en main. Là, comme je vois l'ensemble de la salle, je me dis, comment eux peuvent écouter ce que je dis là. Je vois des cônes qui trainent. C'est*

un chenit (« désordre » en suisse romand). *Ils ont dû être déplacés pendant le jeu d'avant. C'est, on va dire, bordélique* (rires), *comme un petit peu l'organisation, du début à la fin c'est un gros chenit* (TP98, ACS, 20161014). Pour éviter de se retrouver dans cette situation, Louis crée de nouveaux buts, qui consistent à donner des consignes très claires dès le début de la leçon : *dès le début, ça serait, avant de commencer, réexpliquer ces règles toutes bêtes de, je siffle on pose les ballons etc. Le premier qui tire le ballon, c'est un avertissement ou je ne sais quoi* (TP100, ACS, 20161014). Envisageant une possibilité de sanction, il revient sur le fait de ne pas voir exactement ce qui se passe, étant trop occupé à gérer l'élève à besoins particuliers, Tom, comme traité dans le deuxième chantier. Il est toutefois conscient que, si une situation similaire devait se reproduire, il devrait intervenir immédiatement et ne pas « laisser passer » : *réagir plus vite, mais comment réagir plus vite si toi tu ne vois pas ce qui se passe ? Car, une fois que je l'ai laissé passer pleins de fois, si je dis maintenant vous arrêtez, ils ne vont pas comprendre pourquoi, car ils ont pu faire ça sans être vus pendant 30, 40, 50 minutes* (TP102, ACS, 20161014).

Au mois de décembre, le discours de Louis à propos de ce chantier montre que les opérations s'affinent. Il dit être plus directif : *je laisse beaucoup moins passer de choses et dès le départ j'interviens* (TP6, 20161208) mais de façon discriminée car, dans une autre situation, il déclare : *là je ferme les yeux, je fais comme si je ne voyais pas, je n'ai pas la force d'intervenir. Alors vu que l'ensemble est attentif, je ferme les yeux sur lui et n'interviens pas* (TP8, ACS, 20161208). Ainsi, l'enseignant déclare ne pas intervenir si un élève transgresse les règles (malgré ses intentions initiales exposées lors de l'entretien d'ACS du mois d'octobre), l'important étant, pour lui, que la majorité soit attentive, *tant pis si certains font autre chose pendant que l'on parle, pour peu que la majorité écoute et participe* (TP10, ACS, 20161208).

Le sentiment de perte de contrôle se produit une nouvelle fois au mois de mars, lorsque Louis réagit à chaud face à une transgression d'un élève. Il remarque que finalement, c'est plus son propre énervement que la transgression de l'élève qui l'affecte dans cette situation : *c'était mon comportement, presque plus que celui de l'élève. Finalement, c'est d'avoir craqué sur finalement, il se balance accroché aux cordes, ça arrive, à chaque cours, j'ai un élève qui fait ça, avant que je lui dise oh, oh, voilà* (TP64, 20170321).

Dans l'entretien d'ACC, Louis semble très attentif lorsqu'il observe l'activité de Léon. Il tend à faire son autocritique concernant l'instauration de l'ordre dans la classe : *je suis un peu, comment dire, pas très très doué encore pour ce qui est discipline, faire des grands discours etc. Alors, je vais droit à l'essentiel et puis des fois, je pense que c'est pas forcément bien*

compris (TP19, ACC, 20170308). Il dit réagir sur le moment, mais apparemment manquer d'anticipation et être mal à l'aise dans l'argumentation ou la négociation avec ses élèves. Ses propos nous indiquent un développement à l'intersection d'un autre milieu, puisqu'il fait référence à son attitude explicative avec ses deux enfants. Des tensions entre les différentes instances sont à signaler également, puisque l'instance personnelle côtoie l'instance transpersonnelle, voire interpersonnelle du métier avec le pronom « on ». Louis dit aller à l'essentiel dans le sens où je dis ce qui me dérange, que je ne veux plus voir et on passe à autre chose. Et puis, je suis peu dans l'explication, comme je le fais pourtant avec mes enfants. J'ai deux enfants, ça devrait être habituel pour moi, mais avec eux des fois c'est vrai que c'est confrontant, d'avoir ces élèves qui sont là, à écouter, mais qu'est-ce que tu vas dire ? Est-ce que je ne vais pas bafouiller (sourit), parce que dans ce genre de cas, tu es en pleine improvisation (montre l'écran du doigt) (TP19, ACSC 20170308). Il est intéressant de constater que l'imprévisibilité de ce genre de situations paraît déstabiliser l'enseignant, qui apparemment craint de bafouiller lors des explications. Cette réflexion l'incite à faire des liens avec la question de la préparation (chantier 1). Il paraît aisé pour lui d'improviser au niveau du contenu des activités, mais pas dans les prises de parole. Ici encore, les tensions entre les différentes instances de l'activité sont observées, Louis passant du « je » personnel au « on » collectif : *je trouve que l'improvisation pour faire du sport, ça va, on se débrouille, on est à l'aise dans notre corps, mais après quand il s'agit de parler devant les élèves pour des cas comme ça inattendus, je trouve que ça n'est pas évident* (hausse les épaules) (TP21, ACC, 20170308). En revanche, Louis généralise, pour faire régner l'ordre dans la classe, le fait de demander aux élèves de soigner leur langage et signale les dérapages qui se produisent : *je suis toujours en train de leur demander de se calmer au niveau du langage, même des langages tout bêtes genre, des « genres », ils disent toujours « genre » dans leurs phrases* (TP33, ACC, 20170308). Pour lui, *ça fait partie du comportement à avoir en salle, donc c'est pas... c'est presque plus important qu'en classe, on voit en tout cas plus de choses* (TP31, ACC, 20170308). Un développement à l'intersection de la salle de classe et de la salle de sport est à relever.

Nous pouvons identifier, dans plusieurs propos issus de l'entretien d'ACC, que les opérations nouvelles issues de l'entretien d'ACS de l'automne ont été mises en pratique. Ainsi, l'entretien d'ACC révèle chez l'acteur un développement potentiel en se créant un nouveau but qui consiste à ce que les élèves mettent eux-mêmes en place les petits cônes, afin qu'il puisse mieux superviser les élèves qui ne font pas ce qui est demandé en shootant dans les ballons : *je suis en train d'installer et je me demande pourquoi je suis déjà en train de le faire et je me demande,*

mais pourquoi c'est moi qui suis en train d'installer ces petits cônes ? J'aurais vraiment pu les lancer dans l'installation (TP17, ACC, 20170308-2). Il démontre également un développement potentiel par l'efficacité puisque, voyant l'élève inapte sur le côté, il propose une nouvelle opération qui consiste à lui demander de l'aide : *en plus, il y a l'élève blessé. J'aurais pu déléguer pour qu'il mette le matériel déjà (TP17, ACC, 20170308-2).* Louis évoque, que sur le moment, il n'a pas vu tout ce qui se passait durant cette leçon : *je ne me rendais même pas compte. Je suis dans ma tâche, je suis en train de poser mes petits cônes. Pourtant c'est évident ! Quand je vois les images, j'ai l'impression que je n'ai même pas vu qu'ils étaient en train de shooter les ballons (TP17, ACC, 20170308-2).* Le dispositif de recherche permet d'après lui de se développer, puisqu'il mentionne avoir mis en pratique de nouvelles opérations issues de l'entretien d'ACS de l'automne dernier : *depuis, j'ai d'ailleurs beaucoup changé au niveau de la disposition des élèves quand je leur parle : il n'y en a jamais un qui traîne derrière (montre sur l'écran des élèves dans son dos). Alors, je ne sais pas si c'est notre auto-confrontation qui a fait ça (TP19, ACC, 20170308-2).* Lorsque Louis donne une explication, il fait attention à n'avoir aucun élève dans son dos. Cette nouvelle opération a succédé à l'entretien d'ACS où cette question avait été abordée. L'enseignant parvient également à identifier plusieurs causes qui ont conduit à cette perte de contrôle de la classe : *je n'ai fait aucun commentaire aux autres, ni feedbacks positifs, ni feedbacks négatifs (montre l'écran du doigt). Je n'ai dit aucune consigne, sécurité ou quoi que ce soit. Donc, ils se disent, il n'est pas là ! C'est comme s'ils avaient une cour de récréation là (sourit) (TP74, ACC, 20170308-2).* Nous remarquons, en identifiant ces causes, que Louis est parvenu à mettre en mots de nouvelles opérations favorisant la maîtrise de sa classe. Pour favoriser l'écoute des consignes, il indique un développement potentiel, lorsque dans l'entretien d'ACC, il dit faire asseoir les élèves lors de la passation des consignes : *est-ce qu'il faut les asseoir ou pas, euh, ben ouais, parce que dès qu'ils sont debout, il y en a qui vont se glisser derrière moi, jouer avec les ballons, donc j'ai tendance à beaucoup les asseoir. Par contre, je ne m'assieds pas ou je ne me mets pas à genoux avec eux (TP101, ACC, 20170308-2).* En revanche, il préfère rester debout, il aime avoir un tout petit peu de hauteur avec eux (TP105, ACC, 20170308-2) et généralise cette manière de procéder qui semble permettre aux élèves de *les focaliser un peu plus (TP111, ACC, 20170308-2).* Il nuance toutefois ses propos en identifiant des situations typiques et en créant de nouveaux buts, dépendants des situations et de ses intentions : *quand je les fais revenir vers moi, c'est pour soit changer de jeu, expliquer vraiment plus une consigne ou un jeu en particulier, mais des fois c'est possible qu'ils restent aux quatre coins de la salle et que je donne ma consigne, si c'est pour gagner du temps et donner une petite consigne*

supplémentaire, ça me va très bien. C'est rapide (TP116, ACC, 20170308-2). On repère dans ces propos les signes d'un développement biphasé, alliant développement par le sens (déplacement du motif initial vers le motif « gagner du temps ») et l'efficience (rester debout, les regrouper ou les laisser aux quatre coins de la salle et parler fort). Parallèlement à ces opérations, Louis en expérimente une nouvelle qui consiste à lever la main lorsqu'il y a trop de bruit, afin que les élèves se taisent. Cette opération tend vers le même motif que les précédentes, à savoir que les élèves se taisent et écoutent les consignes : *le but c'est qu'à l'avenir, c'est juste le coup de sifflet et qu'ils le fassent ! Comme ça c'est le coup de sifflet et je n'ai pas besoin de lever mes bras (lève ses deux bras et rigole)* (TP138, ACC, 20170308-2).

Pour conclure, on peut penser que les trois premiers chantiers de cet enseignant évoluent principalement sous l'effet d'un développement potentiel biphasé, entre sens et efficience. Ce dernier débouche à ce moment sur un certain nombre de modifications de ses actions : à prendre du recul pour mieux observer les élèves, de limiter ses interventions auprès d'un groupe d'élèves, d'intervenir plus rapidement lorsque les élèves transgressent les règles et de ne pas intervenir à chaque transgression : *je me mets à distance, je peux observer si les fautes sont les mêmes régulièrement ou si c'est une erreur de temps en temps. Si vraiment je vois que ça continue, je vais faire un petit saut vers eux et après je recule. Oui, je dois limiter dans le temps, là je passais beaucoup trop de temps vers un même groupe, tu vois pas que le temps passe et derrière ils font ce qu'ils veulent. Et, comme ça, je peux regarder partout et s'il y a des ballons shootés, tu peux intervenir, tu laisses pas passer* (TP112, ACS, 20170308-2). On observe aussi dans cet extrait un autre indicateur relatif au dialogue entre les différentes instances de métier (le « je » et le « tu » générique).

9.5.4 Le chantier 4 de Louis : « Ça serait aussi très ennuyeux pour nous, si on ne leur apprenait rien »

Ce chantier, en lien avec l'apprentissage et l'évaluation, est ouvert durant l'entretien d'ACC du mois de mars, lorsque Louis, confronté à sa propre activité devant un pair, se dit énervé, car il voit ses élèves ne pas faire ce qui est demandé. Il dit détester *quand en fin d'année, on accepte de leur faire faire des balles à deux camps, du foot sans apprentissage. Je, je, je me tire une balle* (rire). (TP151, ACC, 20170308-2). Il est d'avis que le métier ne serait pas intéressant, si l'enseignant n'apprenait rien à ses élèves : *ça serait aussi très ennuyeux pour nous, si on ne leur apprenait rien* (TP151, ACC, 20170308-2). Dans ces propos, nous notons un passage aux instances interpersonnelle et transpersonnelle du métier, à travers l'usage du « nous » et du

« on ». L'enseignant se dit toutefois contraint par les évaluations cantonales obligatoires qui, d'après lui, le privent de sa liberté et du fait de pouvoir s'adapter aux envies et aux humeurs des élèves : *moi ça me bride complètement ! J'adore arriver en classe, en salle et dire on fait le saut en hauteur et je vois qu'aujourd'hui, ils ne sont pas motivés, donc je pars sur complètement autre chose. Et là, j'ai l'impression que si je le fais, je n'arrive pas à être dans les temps. Donc on fait des changements de salle, puisque l'escalade est dans une autre salle (montre l'écran). Parce que là, j'ai cinq semaines cette salle, mais après je dois rechanger. Euh, et il n'y a pas forcément le matériel des fois. Mais on est quand même relativement bien équipé. Tu sais que si tu perds le fil, que si tu ne le fais pas et que tu reviens, tu n'arriveras pas à faire ton évaluation. Et en discutant avec les collègues, tous sont là-dedans* (TP164, ACC, 20170803-2). Louis souhaite faire apprendre aux élèves, mais d'un autre côté, il cherche également à s'adapter aux envies des élèves. Le collectif de travail, représenté par le « on », puis le « nous », est également présent. Louis a l'impression de passer beaucoup de temps à effectuer des évaluations, et de ne pas pouvoir s'écarter du programme. Il précise que le cycle sert à progresser jusqu'à l'évaluation, mais il change d'orientation son activité, disant que certains élèves n'apportent aucune importance aux évaluations : *progression jusqu'à l'évaluation. Puis, tu repars sur autre chose. Ya des élèves qui se sont plaints. Mais, monsieur, on s'en fout de vos évaluations, en plus, monsieur (rigole)* (TP166, ACC, 20170803-2). Le nombre d'évaluations (huit évaluations annuelles) paraît, pour lui, trop important. Dans son discours, l'instance interpersonnelle du métier, représentée ici par le collectif des enseignants d'EPS du canton de Vaud, semble partager le même avis. Il ajoute à cette dimension collective, un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu, puisqu'il convoque les autres matières scolaires, relativement au nombre de périodes hebdomadaires et au nombre d'évaluations obligatoires : *moi, je trouve que si on partait sur un projet de notes, bon, là on est en train de partir sur complètement autre chose (sourire). On a trois périodes, théoriquement c'est, c'est trois notes, six notes sur l'année d'accord. Ça voudrait dire déjà six évaluations sur toute l'année et pas huit comme on en a ! Déjà juste nous dire, arrêtez, vos, vos... Car je trouve, il y a beaucoup trop de ces évaluations ! Ils en mettent deux obligatoires par semestre ! C'est trop* (TP182, ACC, 20170803-2) ! Louis explique les arrangements évaluatifs faits par son collectif de travail, ce qui est le signe d'un développement potentiel biphasé, tantôt par le sens, tantôt par l'efficacité. En effet, avec les enseignants de son établissement scolaire, Louis s'écarte de la stricte prescription sous l'effet d'un glissement de motifs : l'évaluation d'après prescrite en 10^{ème} année est avancée en 9^{ème} année, ce qui leur permet d'enseigner le Parkour en 11^{ème} année. *On fait en 9^{ème}, les autres en 10^{ème}, on garde*

les étiquettes, enfin les résultats pour les 11èmes, parce qu'en 11^{ème}, on ne veut plus faire d'agrès, on veut faire du Parkour. Là, en 11^{ème}, ils (les élèves) ne veulent plus entendre parler des agrès. Ils sont Parkour à fond, ils en redemandent, ils sont au taquet. Et je trouve ça bien de pouvoir après jongler et pas se dire en 11^{ème}, il faut absolument devoir faire ces agrès. Car en 11^{ème}, ils sont grands, ils en ont ras le bol (TP186, ACC, 20180308-2). L'activité de l'enseignant oscille entre orientation centripète, moi, je n'aimerais pas devoir mettre des notes, (TP188, ACC, 20180308-2) et orientation centrifuge, mettre des notes, tu te retrouves avec des cauchemars pour certains élèves (TP190, ACC, 20180308-2). Louis, prenant en compte le point de vue de certains élèves, dessine un positionnement nuancé sur l'utilité et les aspects moins positifs du livret d'EPS : je me mets à la place des élèves, à l'époque moi j'aimais bien recevoir mon carnet où j'avais une des meilleures notes de la classe, content d'être le meilleur. Bon j'étais pas dans les mauvais non plus, mais il y a un endroit où tu peux aussi avoir une évaluation, tu aimes bien avoir le commentaire (TP192, ACC, 20180308-2). Le commentaire rédigé par l'enseignant semble ici être privilégié par rapport à la seule notation. Louis parle également en tant que père de famille, ce qui est le signe d'un développement potentiel à l'intersection d'un autre milieu, en mentionnant un intérêt marqué pour le commentaire, plutôt que pour une note chiffrée : moi, j'ai vu chez mon gamin, qui a commencé l'école il y a trois ans maintenant, quatre ans, quand je reçois son carnet de gym, c'est le truc qui m'intéresse plus que de regarder ses notes. Je sais qu'il s'en sort très bien, mais c'est hyper important pour moi de savoir qu'il est super fair play, qu'il aide les autres, qu'il participe et moi je lis ça et bien oui ça m'intéresse. Le TA, TB, AA, je ne sais même plus leurs notes, ça m'intéresse moins (TP192, ACC, 20180308-2). Ainsi, il semble adhérer à ces nouvelles prescriptions évaluatives, même si le nombre lui semble, en revanche, trop important : donc je comprends qu'on ait ces évaluations, qu'on ait un carnet de gym, c'est important que ce soit réglé (TP194, ACC, 20180308-2). Pour conclure ce sujet, l'enseignant généralise que la note ou l'absence de note n'a pas d'influence majeure sur la motivation des élèves : moi, je crois qu'entre les systèmes où il n'y a pas de notes et les systèmes où il y a des notes, ça ne change rien ou très peu à la motivation des élèves (TP223, ACC, 20170308-2).

Ce dernier chantier au sujet de l'apprentissage et de l'évaluation apparaît uniquement lors de l'entretien d'ACC du mois de mars. On observe que les deux EN partagent une préoccupation de métier, liée à l'apprentissage des élèves de manière générale et aux pratiques locales d'évaluation, en particulier.

9.5.5 Le cas de Louis : synthèse

Louis, en début d'année scolaire, ouvre un chantier relatif à une meilleure préparation de ses leçons et à son inclusion au sein de l'équipe d'EPS. Le collectif est important pour lui, car il lui permet de relativiser une difficulté et de constater qu'elle est partagée par ses collègues : *en discutant avec eux, tu te rends compte que l'année passée ils n'arrivaient rien à en faire, ils n'arrivaient rien à faire avec cette classe et toi tu te rends compte qu'il n'y a qu'une ou deux fois où ça pète un plomb à gauche à droite, alors ben tu peux laisser couler, c'est pas si grave quoi (hausse les épaules)* (TP27, RC, 20170620).

La priorité qu'il énonce dans le premier chantier est d'être préparé, afin que les élèves ne pensent pas que leur enseignant improvise. Or, conciliant difficilement formation, vie personnelle et emploi, invoquant la fatigue à plusieurs reprises au cours des entretiens, il reconnaît qu'il n'atteint pas ce nouveau but qu'il s'est fixé,

Confronté à la réalité de la classe, un deuxième chantier, concernant la prise en compte d'un élève particulier tout en supervisant le reste de la classe, va déclencher rapidement des conflits intrapsychiques l'engageant dans le sens d'un développement par l'appropriation de nouvelles opérations lui permettant de tendre vers ses motifs.

Le troisième chantier qui concerne l'ordre dans la classe occupera Louis durant toute l'année scolaire, étant tiraillé entre organiser pour maintenir l'ordre dans la classe et ne pas intervenir trop souvent : *je pense que je partirais vite en dépression si je devais chaque fois leur dire que... Bon effectivement en les sanctionnant, ils vont arrêter de le faire...* (TP129, ACC, 20170308-2). L'enseignant mentionne qu'il n'intervient pas systématiquement en cas de transgression, qu'il préfère laisser faire. D'après lui, s'énerver ne conduit qu'à s'épuiser : *donc, je suis beaucoup moins interventionniste, donc comme je le suis là (montre l'écran du doigt), je n'interviens pas forcément à fond et puis ça se passe plutôt bien, jusqu'à maintenant en tout cas. Voilà, mais c'est aussi ma... C'est que je suis comme ça, un peu à laisser couler, ça va passer, à ne pas m'énerver pour rien, parce qu'effectivement, avec tous les remplacements que j'ai faits, euh, je me rends compte que de s'énerver, à part à s'épuiser, ça ne sert pas à grand chose. J'ai vite fait de jauger, et ensuite laisse couler* (TP25, RC, 20170620). A propos de ce chantier, Louis pointe également tout au long de ce processus l'utilité des entretiens d'auto-confrontation, disant *bon merci, c'est pas du tout agréable d'avoir vu tout ça, mais j'ai beaucoup appris, c'est très intéressant* (TP112, ACS, 20161014). Il ajoute, face à l'utilité du processus d'intervention : *c'est vraiment confrontant. Tu te dis mais qu'est-ce que j'ai foutu*

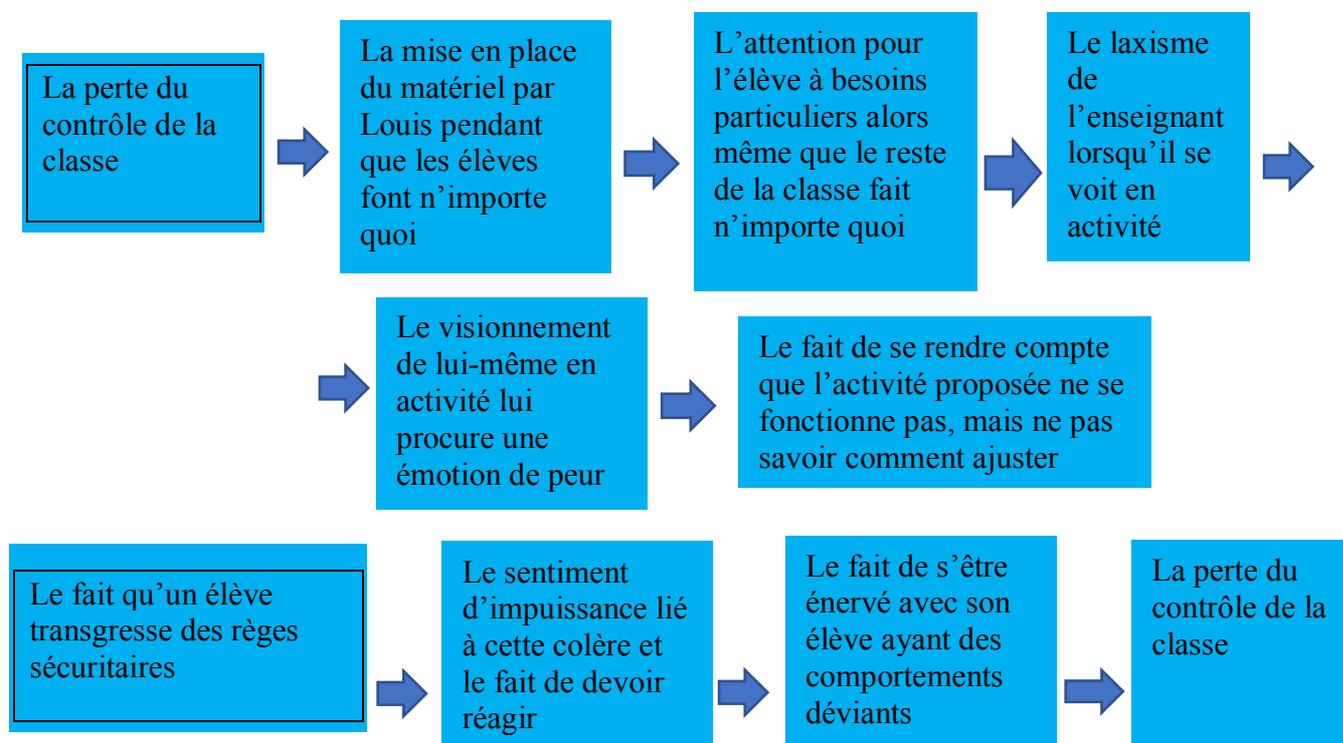
là (TP114, ACS, 20161014), *de voir ça, c'est juste super utile (...) merci* (TP120, ACS, 20161014).

Le dernier chantier concerne l'apprentissage et l'évaluation, mais il est de durée brève et concerne uniquement l'entretien d'ACC auquel il participe avec Léon.

Schématisation du processus

Dans le matériau langagier issu de deux des quatre situations d'auto-affectation initiales, plusieurs signes d'auto-affectation apparaissent (indiqués par des marques). Les émotions initiales ouvrent des chantiers qui évoluent sous l'effet d'autres situations d'auto-affectation, débouchant ainsi sur de nouvelles préoccupations, comme l'indique la figure 75. Dans cette figure, sont représentées à gauche les situations d'auto-affectation initiales, toutes à valence négative. A partir de ces situations initiales, se déploient d'autres situations d'auto-affectation qui sont évoquées et mises en lien avec celles de départ durant les entretiens d'ACS.

Figure 81 : Les situations d'auto-affectation de Louis issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales



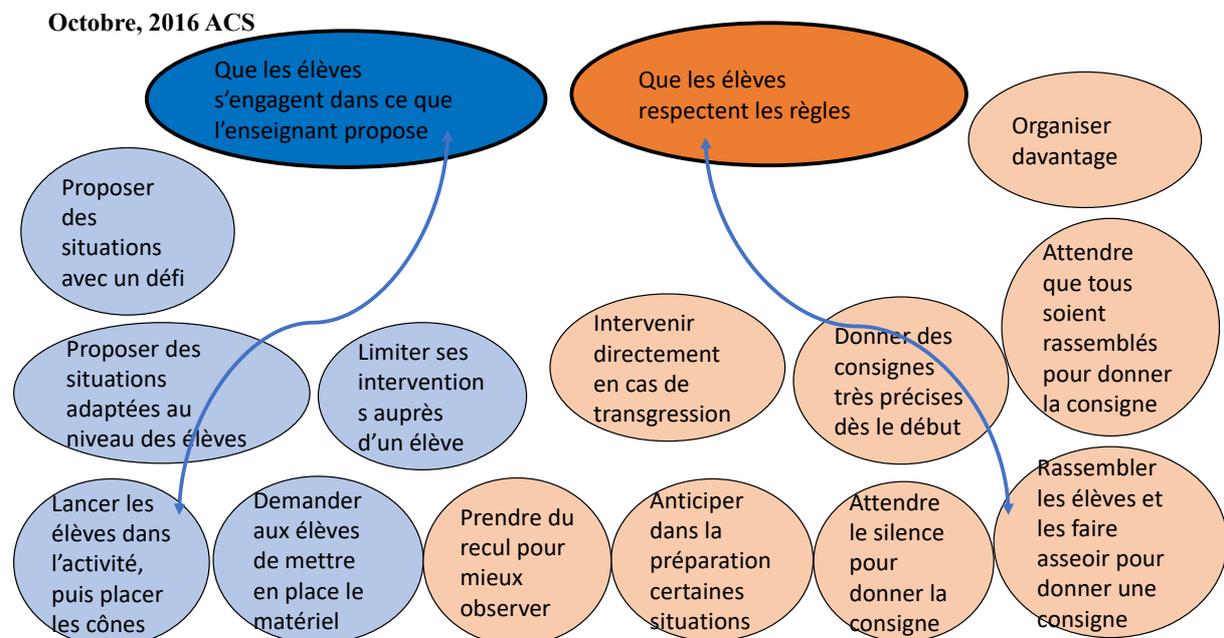
A la suite des préoccupations de début d'année et des situations d'auto-affectation, certains buts d'action et motifs évoluent (le motif en rapport avec l'engagement des élèves évolue, durant

l'année scolaire, en une volonté que les élèves soient en activité et qu'ils apprennent), alors que d'autres disparaissent (le motif en rapport avec l'écoute des élèves et le respect des règles chez les élèves) et que certains apparaissent uniquement lors du retour au collectif (le motif en rapport avec l'entraide entre élèves et celui de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les élèves).

Ainsi, Louis vise successivement l'engagement de ses élèves et leur respect des règles (en début d'année scolaire), puis l'activité et l'apprentissage de ses élèves (en milieu d'année scolaire) et enfin l'apprentissage, l'entraide et la relation entre l'enseignant et les élèves (en fin d'année scolaire), comme le montrent les figures issues de chaque entretien (figures 82 à 86). Il met en œuvre un grand nombre d'opérations pour tendre vers ses motifs.

Les figures ci-dessous permettent de faire une synthèse du processus de développement potentiel, essentiellement un développement par l'efficacité, grâce à l'appropriation de nouvelles opérations par Louis. En haut se trouvent les motifs au-dessus des buts d'action, en bas les opérations. Les flèches indiquent les opérations mises en œuvre, par Louis, pour tendre vers ses buts d'action et ses motifs. Les figures sont issues des six entretiens (quatre entretiens d'ACS, un entretien d'ACC et un retour au collectif).

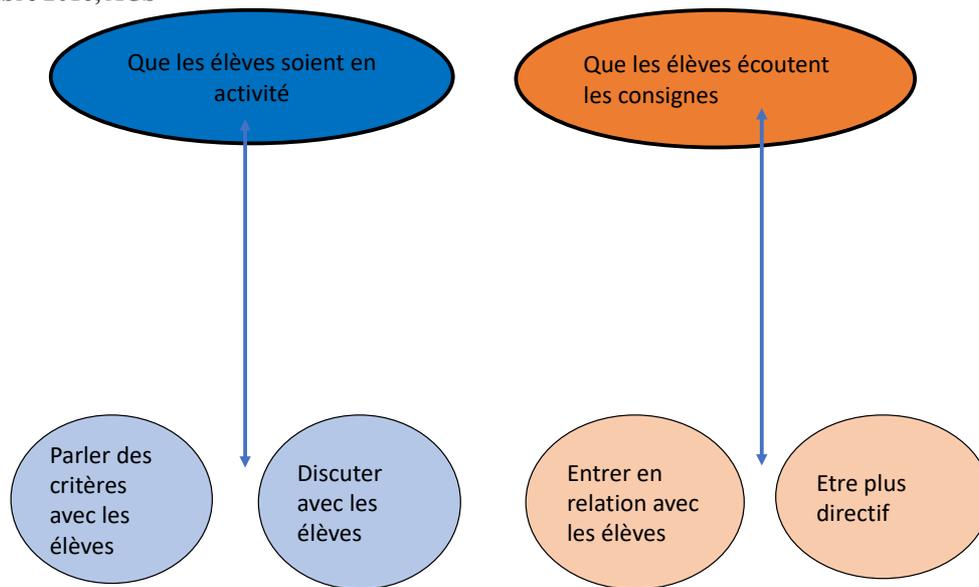
Figure 82 : Axes de développement en octobre 2016



En début d'année scolaire (octobre), Louis se trouve en difficulté face à la gestion collective de l'ensemble des élèves alors qu'il doit superviser et travailler avec un élève à besoins éducatifs particuliers. Les deux motifs présents concernent l'engagement des élèves et le respect des règles par ceux-ci. Lors de l'entretien d'ACS, de nombreuses opérations semblent être évoquées par Louis afin de tendre vers ses deux motifs.

Figure 83 : Axes de développement en décembre 2016

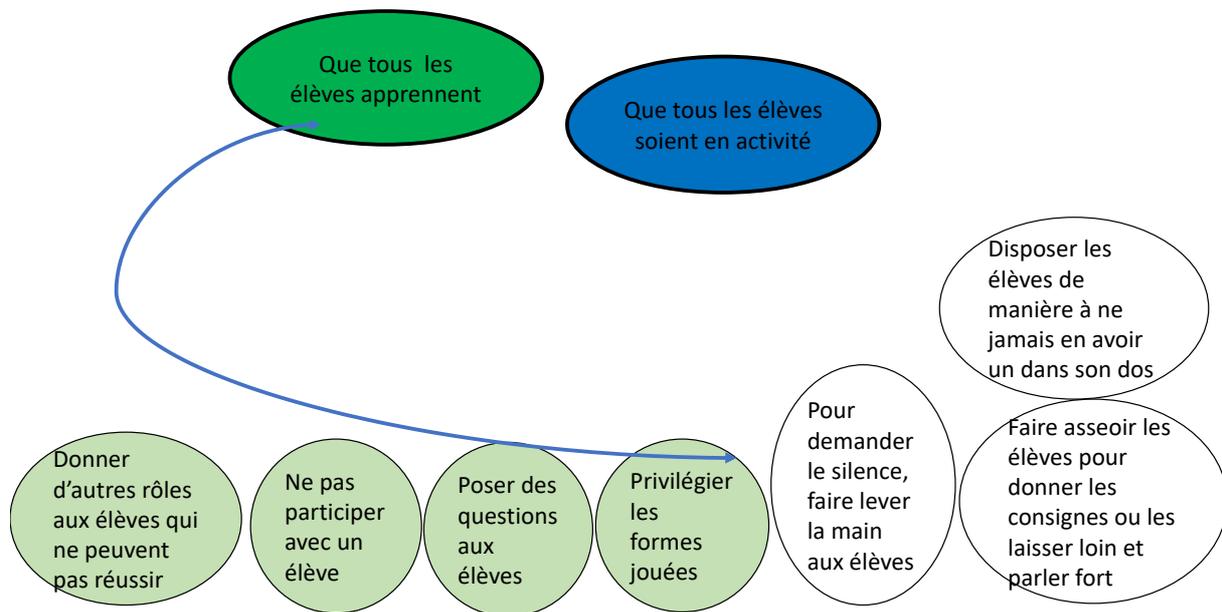
Décembre 2016, ACS



Au mois de décembre, les mêmes motifs semblent se profiler, même si au niveau du champ lexical, le terme « activité » a remplacé celui d'engagement et qu'il s'agit maintenant pour Louis que les élèves écoutent les consignes, avant de pouvoir respecter les règles émises par l'enseignant. Ces deux motifs sont opérationnalisés. Les opérations consistent avant tout à dialoguer avec les élèves, soit en leur explicitant les critères des objectifs, soit pour les engager dans l'activité ou encore pour entrer en relation avec eux. Nous remarquons que Louis opte pour des relations interpersonnelles entre lui et ses élèves, afin qu'ils soient engagés et écoutent les consignes.

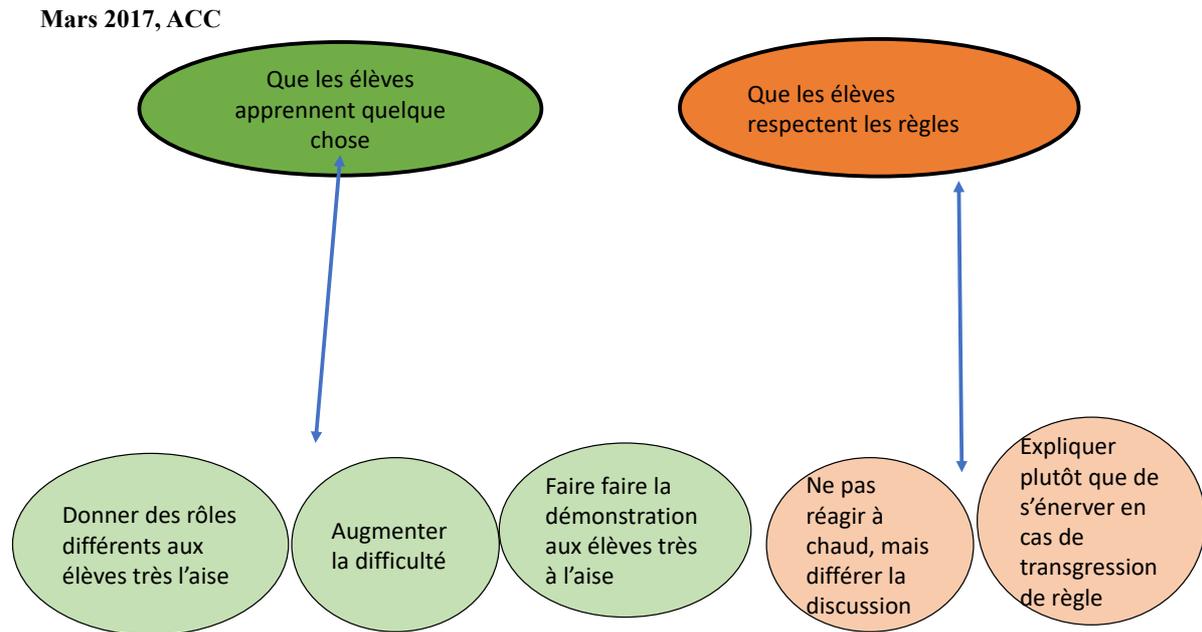
Figure 84 : Axes de développement en mars 2017

Mars 2017, ACS 15 & 16



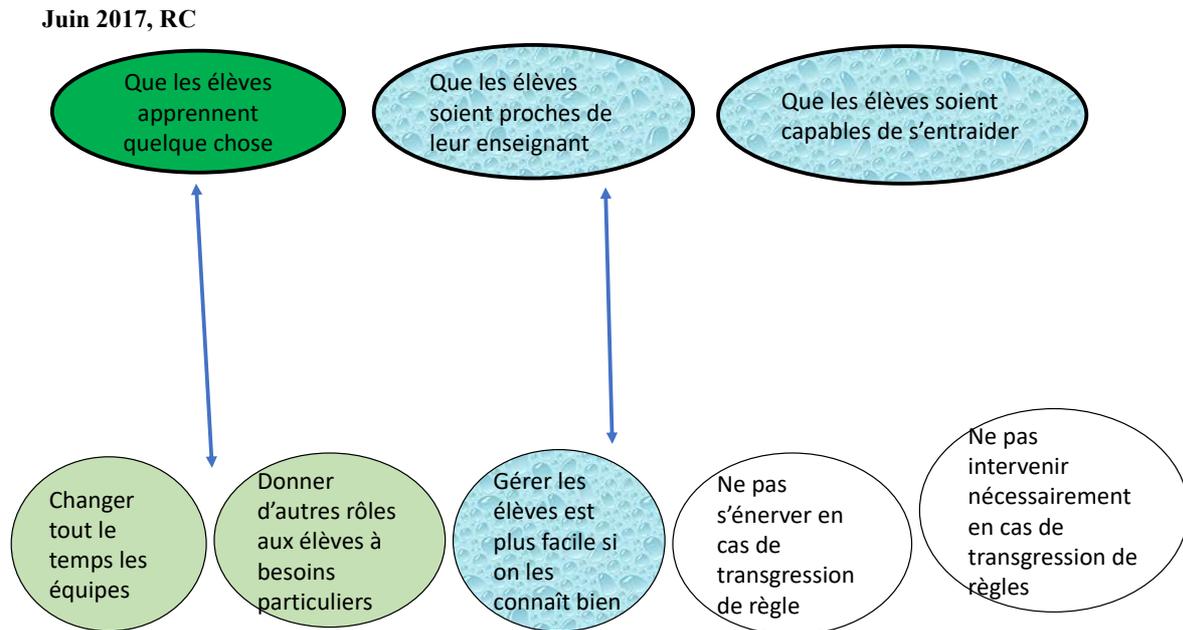
Pour la première fois depuis le début de l'année scolaire, le motif de l'apprentissage apparaît au mois de mars. Comme pour Camille, on observe que le motif de « l'activité des élèves », présent depuis des mois, évolue et s'oriente vers les apprentissages. Les opérations tendent vers ce double motif (que les élèves soient en activité et apprennent). Toutefois, trois autres opérations (en blanc) sont présentes, mais pas corrélées directement à un motif chez Louis. Ses opérations semblent orientées afin de diminuer l'état de fatigue de Louis et rendre ainsi son activité plus supportable.

Figure 85 : Axes de développement en mars 2017



L'apprentissage et le respect des règles par les élèves semblent constituer encore pour Louis ses deux motifs principaux. Auprès de son collègue, lors d'un entretien d'ACC le dévoilant en activité face à son collègue, Louis identifie plusieurs opérations à mettre en œuvre pour tendre vers l'apprentissage des élèves et vers leur respect des consignes. Nous remarquons que les opérations mises en place au sujet de ce dernier motif concernent la gestion *a posteriori* d'une transgression de règles, plutôt qu'une anticipation pour éviter ce type de situation. A ce stade, Louis paraît agir avec efficacité *a posteriori*, mais il manque encore d'opérations en amont et l'on mesure ici l'impact de l'intervention-recherche, notamment des ACC sur son développement potentiel.

Figure 86 : Axes de développement en juin 2017



Lors du retour au collectif, Louis évoque à nouveau comme motif principal l'apprentissage des élèves, en mentionnant deux opérations qui lui semblent efficaces et qui consistent à changer tout le temps les équipes et à donner d'autres rôles aux élèves à besoins éducatifs particuliers afin qu'ils soient également en situation d'apprentissage. Nous remarquons un développement dans l'activité de Louis, puisqu'en début d'année, cette opération n'était pas envisageable et qu'il s'efforçait de participer avec l'élève à besoins particuliers, perdant complètement le contrôle du reste de la classe. De plus, Louis a développé également son activité au niveau du maintien de l'ordre dans la classe, car il remarque que ceci est plus aisé lorsque les élèves sont proches de lui. Le motif de l'entraide entre élèves apparaît pour la première fois chez Louis, sans toutefois être opérationnalisé. En revanche des opérations inhérentes à la réduction des transgressions de règles restent présentes, bien que le motif lui, ne le soit plus.

Réponses aux questions de recherche

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et s'approprie-t-il les opérations pour faire face à ces moments d'auto-affectation ?

Dans son premier chantier, le discours de Louis oscille entre un motif important pour lui (préparer ses cours) et une impossibilité à tendre vers ce motif, non tellement par un manque d'opérations, mais du fait de conditions extérieures (ses autres contraintes liées à la formation et sa priorité qui est finalement la géographie, pour des raisons de validation). Son deuxième

chantier concerne la gestion d'élèves à besoins particuliers dans lequel on perçoit, là aussi, une activité tiraillée entre d'une part le motif de l'enseignant que tous ses élèves soient engagés et en activité, d'autre part un manque d'opérations permettant de prendre en compte les différences entre élèves et de rendre chacun actif. Le troisième chantier qui concerne l'ordre dans la classe est également marqué par des conflits intrapsychiques importants, puisque d'une part, il souhaite mieux superviser l'ensemble de la classe pour intervenir en cas de transgression de règles, mais que parfois, en raison notamment de la fatigue, il préfère fermer les yeux et ne pas intervenir : *ouais j'en peux plus, donc ça me coûte moins de ne pas intervenir, de fermer les yeux à ce moment-là que de lâcher le reste de la classe en intervenant* (TP15, RC, 20170620). Progressivement, en cours d'année, il semble trouver des compromis opératoires mieux adaptés, notamment en discriminant (à la manière d'un enseignant chevronné) les situations à propos desquelles il faut ou non intervenir, ce qui lui permet de déplacer ses préoccupations plutôt vers des problématiques de mise en activité et d'apprentissage.

Concernant l'ordre dans la classe et la réduction des transgressions par les élèves, nous réalisons, en fin d'année, que ce chantier est marqué finalement par la peur. Ainsi, il déclare au mois de juin : *je n'ai plus cette trouille d'entrer en classe, car je savais que je n'allais pas passer un bon moment* (TP80, RC, 20170620). L'auto-affectation est forte sur ce sujet, comme nous pouvons le relever à propos du dispositif de recherche : *tu sais que ça me fait suer de revoir cet extrait* (TP13, ACC, 20170308-2) ou encore *de revoir ça, ça me rend dingue* (TP17, ACC, 20170308-2). Pour justifier ce qu'il considère comme des manquements au niveau de l'ordre dans la classe, il met en avant le motif du maintien d'une relation pacifiée entre lui et les élèves : *là, j'ai deux classes que ça fait deux ans que j'ai et ils sont juste géniaux. Maintenant s'ils font un peu trop les zouaves, c'est oh, et après ils viennent manger dans ta main quasiment. Donc, tu peux réagir très vite, parce que tu as un bon feeling, tu les connais, tu connais leur prénom, tu connais leur passe-temps à côté* (TP36, RC, 20170620). *Mais, moi je trouve, dès que tu as un bon lien avec les élèves, ça leur arrive aussi de faire les idiots, mais tu arrives beaucoup plus rapidement à réagir et tu sais comment te comporter avec eux. Avec les autres, tant que tu n'as pas le lien, ben tu n'es pas tellement légitime aussi. Donc, euh* (TP38, RC, 20170620).

Le quatrième chantier qui concerne l'apprentissage et l'évaluation montre de manière claire ses priorités dans sa mission d'enseignant. Replacé dans le processus développemental de l'acteur d'un point de vue diachronique (en juin), ce chantier signe d'abord le déplacement de motifs vers des préoccupations typiques du « genre enseignant » (et non plus tellement du « genre

enseignant débutant »), ensuite un écart assumé à la prescription (tests cantonaux d'évaluation) en même temps partagé avec le collectif de travail et réalisé dans sa logique « dans l'intérêt des élèves ».

Bien qu'empreintes de paradoxes, les situations d'auto-affectation de Louis, vécues une première fois, puis une seconde conduisent toutefois vers un développement potentiel. Elles confirment ou déplacent, d'une part, ses motifs et lui permettent, à travers des conflits intrapsychiques, de chercher de nouvelles opérations lui permettant de tendre vers ses motifs, même si les buts d'action relatifs à la préparation de ses leçons, ne démontrent pas d'évolution notable.

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Pour répondre à cette question de recherche, nous envisageons successivement les interactions avec la chercheuse, ensuite les interactions avec la sphère privée de Louis, puis les interactions avec les élèves et finalement les interactions avec les collègues. Lors de chaque situation d'auto-affectation, durant les entretiens, face à son activité et aux côtés de la chercheuse, l'enseignant tente de commenter son activité réalisée, de mettre en mots son activité réelle (notamment la part empêchée), d'envisager d'autres possibles pour éviter de revivre une situation qui lui a procuré des émotions négatives, par exemple lorsqu'il dit remarquer le « *j'm'en foutisme du prof* ». Ces moments vécus aux côtés de la chercheuse sont coûteux pour Louis, car il se renvoie une image de lui-même qu'il n'apprécie guère. Lors du retour au collectif, Louis mentionne que, lorsqu'il est affecté, il emporte ses émotions chez lui, dans le cadre privé : *bon, comme tu le sais, quand j'ai commencé ces études, je n'étais même pas sûr d'enseigner... Et puis là, elle me dit, mais à voir tu as du plaisir à enseigner. C'est vrai ça change, car quand je rentre, je lui dis, j'ai passé une journée trop bien avec mes élèves. Oui alors l'un comme l'autre, positif ou négatif, ça me suit ! Quand je rentre, si je suis infect avec mes propres gamins, c'est que j'ai été affecté suite à des périodes qui ont été catastrophiques, tu vois* (sourit) (TP44, RC, 20170620). L'enseignant parle ici de périodes catastrophiques alors qu'en amont, il nous rapporte que ses élèves sont « idéaux » et que tout se passe bien. Il est intéressant de noter une fluctuation de son état émotionnel, duquel il a de la difficulté à se séparer durant les heures qui suivent. Une leçon qui se déroule selon ses attentes ou au contraire, qui va à l'encontre de ce qu'on a préparé, a une incidence importante sur le reste de la journée

de Louis. Sa femme le remarque également. *Là, j'ai passé une bonne matinée. Tu verras, là, je vais être de bonne humeur toute la journée* (sourit). *Parce que ça influence vachement, pff* (sourit et hausse les épaules), *ma femme, elle voit tout de suite ! Elle me dit, tu as passé une mauvaise journée ou bien* (en haussant le ton), *parce que tu n'as pas besoin de te défouler sur nous* (rire) ! (TP120, ACS, 201703219). L'enseignant semble régulièrement importer ses préoccupations professionnelles dans sa vie privée : *quand tu as passé une journée lourde, fatigante et tout, tu rentres, moi je rentre, je suis exténué des fois, alors que quand tout se passe bien et que tu fais rien, ça roule et on a l'impression d'être bon des fois* (TP122, ACS, 20170321).

On comprend à quel point, chez Louis, comme chez d'autres travailleurs de l'enseignement, l'activité au jour le jour est finalement animée par des « mobiles vitaux » qui émergent grâce à ces méthodologies cliniques. L'extrait suivant du retour au collectif de fin d'année illustre la volonté que les élèves s'entendent bien, que la relation entre l'enseignant et les élèves soit bonne. Selon lui, les interactions avec les élèves ainsi que les interactions entre eux sont successivement des motifs et des moyens pour en atteindre d'autres, par exemple les conditions des apprentissages. Ceci indique un développement potentiel biphasé, initié tantôt par le sens, tantôt par l'efficience : *car je suis incapable d'enseigner à des élèves si je n'ai pas fait un lien avec eux et si je ne suis pas proche d'eux* (fait les guillemets avec ses doigts) *et puis du coup, je crois que j'ai besoin de sentir que entre eux, ils sont capables de s'entraider, qu'ils puissent être capables, parce que moi depuis le début de l'année, typiquement pour les équipes, je change systématiquement, c'est moi qui fais les équipes, et s'il y en a un qui se plaint, il a vite compris qu'il ne fallait pas se plaindre là-dessus et que le but c'est d'apprendre à jouer avec tout le monde, de collaborer avec tout le monde. On a fait pas mal de jeux où les filles doivent absolument toucher les ballons etc., alors au début de l'année ils se plaignaient de ça, et maintenant plus du tout. Alors je pense que si nous on arrive, si moi j'insiste d'avoir un lien comme ça avec mes élèves pour pouvoir avancer, si eux-mêmes n'ont pas de liens et pas une bonne cohésion, pas une bonne ambiance de groupe, c'est impossible de leur faire apprendre quoi que ce soit. Et je préfère qu'ils gardent un bon souvenir de leurs leçons de sport où il n'y a pas toujours des exclus qui ne participent pas et que ma fois le niveau général de la classe ne soit pas là-haut, mais plus bas* (montre le haut et le bas avec sa main), *que d'avoir quatre, cinq élèves qui sont incroyables qui gagnent les joutes, mais qu'il y en ait une qui reste sur la touche* (sourit). On remarque donc l'importance qu'il accorde au lien, pour lui indispensable, à la proximité à établir avec ses élèves pour leur enseigner. Il a d'ailleurs besoin qu'eux-mêmes

soient capables de s'entraider : il fait les équipes et les change tout le temps afin que les élèves apprennent à jouer et à collaborer avec tout le monde. En l'absence de lien entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves entre eux, Louis évoque l'impossibilité que les élèves apprennent quelque chose. Le climat relationnel apparaît pour lui comme la condition nécessaire à l'apprentissage et même un motif en soi, le but n'étant pas la performance, mais la participation, en évitant les exclusions.

Concernant les interactions avec les collègues, nous pouvons constater que le travail n'est cependant pas effectué seul, puisque, dès le début l'année, Louis se sent davantage intégré au collectif des enseignants d'EPS que l'année précédente : *avec les collègues ça marche mieux que l'année passée. En plus, on a une nouvelle avec qui j'étais à l'UNIL. On collabore beaucoup ensemble, on s'échange nos petites fiches à remplir, nos papiers* (TP22, EC, 20160915). Louis paraît avoir trouvé, avec cette jeune collègue avec qui il a étudié, une alliée de travail et de partage. Il identifie deux causes à son manque d'intégration dans l'équipe des enseignants d'EPS de son établissement scolaire l'an dernier ; d'une part, il se dit avoir été trop occupé par la didactique de l'EPS, donc *tu es beaucoup plus plongé dans ton truc et tu oublies que tu peux en discuter avec tes collègues* (TP24, EC, 20160915) et d'autre part avoir *gardé mon statut d'étudiant l'année passée* (TP26, EC, 20160915), alors que, concernant cette année, il dit, *cette année, je sais où je vais, pas comme l'année passée* (TP30, EC, 20160915). De plus, son appartenance au collectif des enseignants d'EPS est observable lors du retour au collectif. En effet, à propos des tests cantonaux, où il y a un écart à la prescription initié par l'équipe des enseignants d'EPS de l'établissement, nous remarquons l'adhésion de Louis. Cette prescription, « adaptée » collectivement dans l'intérêt des élèves, est l'occasion de montrer l'intégration de Louis dans l'équipe en même temps que son adhésion à des renormalisations partagées.

10. Discussion générale

Cette partie vise à discuter des résultats de cette thèse, tout d'abord au niveau épistémique, en montrant les points saillants de convergence et de divergence entre les deux études, puis en dégagant les éléments les plus saillants et en les confrontant aux problématiques issues de la littérature scientifique et au cadre théorique. Finalement, nous présenterons les apports de cette thèse au niveau transformatif, en proposant des outils de formation pour les enseignants en EPS.

10.1 Les points de convergence et de divergence entre les deux études

10.1.1 La dimension subjective de l'activité de travail des EN en EPS

Un des aspects convergents entre les deux études est le constat d'une importance de la subjectivité dans l'activité professionnelle des EN en EPS. Ce constat, déjà émergent au travers de la multitude des cas, mais aussi des types d'émotions et de leurs intensités lors de la première étude, est renforcé par les résultats de la seconde étude. Ainsi, nous observons de fortes intensités d'émotion, dans de nombreux cas évoqués lors du questionnaire qualitatif (Descoedres & Méard, sous presse-b), comme dans les entretiens d'ACS. Et, ces expériences émotionnelles vécues par les EN représentent une partie intégrante de leur activité, au même titre que les gestes qu'ils réalisent ou que leur réflexivité. Cette subjectivité (Descoedres & Méard, sous presse-a) participe à l'apprentissage du métier et ne peut être reléguée, ni à une dimension psychique séparée du reste de la psychologie des acteurs, ni à un phénomène secondaire ou passager. Cette réflexion sur les situations émotionnellement marquantes fait écho à un autre concept, celui d'épreuve, développé d'abord par Matheron puis repris par Pezé en 2015 qui définit l'épreuve en tant que *situation d'affrontement qui affecte subjectivement les individus et dont le déroulement et l'issue, marqués par une irréductible incertitude, sont l'occasion d'évaluations*. Il paraît toutefois intéressant de souligner que, d'après les auteurs, le concept d'épreuve n'est pas exclusivement synonyme de souffrance, que l'épreuve peut aussi s'inscrire, chez les sujets, comme une expérience revêtant une place très importante subjectivement, pouvant parfois relayer en arrière-plan d'autres situations. Il s'agit ainsi, pour l'EN d'*éprouver* le réel de son travail, en mobilisant sa capacité à être affecté. De plus, l'activité des EN est en permanence à l'épreuve, une épreuve qui éprouve, mais qui paraît paradoxalement simultanément salutaire.

Revenons maintenant au concept si difficile à définir de la *perezhivanie*. Comme mentionné dans le cadre théorique de ce travail, nous avons adopté la définition de Veresov (2014), qui

indique, la *perezhivanie* comme une discontinuité où le sujet est affecté par un événement extérieur. Il désigne ainsi le vécu et le ressenti du sujet en relation avec cet événement extérieur, le plus souvent vécu comme perturbant. Ici aussi, comme dans le concept d'épreuve, il semble qu'au premier abord, une vision doloriste de la situation soit indispensable, qu'un pàtir intense doive être présent. Or, c'est bien l'aspect social qui doit être mis en évidence, puisque dans les deux cas, ces expériences sont des situations mettant en action un sujet en lien avec son environnement et désignent, à un moment donné, une rupture ou un déséquilibre. De plus, comme dans le concept d'épreuve, c'est la présence importante de la subjectivité, à travers l'émotion, qui semble opérationnaliser la *perezhivanie* en tant qu'expérience laissant des traces. Ces expériences (*Erlebnis*) laissent des traces et contribuent à construire l'expérience professionnelle (*Erfahrung*) des opérateurs (Romano, 1998). De plus, nous observons qu'elles les affectent au-delà de l'environnement professionnel (pensons notamment au cas de Louis qui dit « être infect » avec ses propres enfants lorsqu'il a été affecté négativement en classe, et inversement, il exprime son désir de continuer à enseigner, suite au vécu de situations émotionnellement positives). Ce premier point rend légitimes, à notre avis, le postulat de départ et les choix théoriques des deux études réalisées : l'activité de travail relève de gestes, référés à des buts, relevant eux-mêmes de motifs et ces derniers ont une dimension de « mobiles vitaux » (Leontiev, 1976 ; Clot, 1999, 2008 ; Saujat, 2007 ; Méard, 2009).

10.1.2 La valence négative et positive des situations émotionnellement marquantes

Suite à ces deux études, il est possible d'établir des correspondances entre les valences des types de situations émotionnellement marquantes traitées dans l'étude 1 et celles vécues par les cinq participants à l'étude longitudinale. Dans la première étude, deux tiers des situations émotionnellement marquantes décrites ont une valence négative, alors qu'un tiers possède une valence positive. Dans la seconde étude, cinq situations émotionnellement marquantes ayant conduit à un entretien d'ACS sont vécues positivement par les EN, alors que les vingt autres ont engendré des émotions négatives. Donc, il apparaît, dans les deux études, que les situations émotionnellement marquantes vécues de manière négative, sont très largement majoritaires, ce phénomène étant encore plus prononcé dans l'étude clinique. Les cinq acteurs de l'étude longitudinale évoquent la normalisation des situations positives, mais aussi l'intensité des émotions négatives qui ouvrent des chantiers qui trouvent leur source dans des conflits intrapsychiques (Clot, 2008) et qui sont poursuivis *a posteriori* dans leur activité. Ils soulignent souvent la difficulté de cerner temporellement une situation à valence positive, notamment, car elle serait étroitement liée à une préparation adéquate et à une leçon qui se déroule comme

prévu, de manière idéale. Toutes ces raisons expliquent pourquoi les situations émotionnellement marquantes à valence négative dominent dans l'activité des EN. Toutefois, la littérature constate que les émotions positives auraient tendance à consolider le sentiment d'efficacité perçue, alors que celles négatives auraient, elles, plutôt tendance à fragiliser l'identité professionnelle des EN (De Mauro & Jennings, 2016 ; Nichols *et al.*, 2017). Nos deux études tendent à nuancer ce tableau dans la mesure où les conflits intrapsychiques ressentis suite à des situations émotionnellement marquantes négatives, ont des effets positifs sur le développement de l'activité des sujets (Descoedres, 2017a ; Descoedres & Hauw, 2018), ce qui corrobore d'autres travaux dans la littérature montrant que les situations vécues comme difficiles, émotionnellement éprouvantes, représentent un défi et sont autant d'opportunités d'apprendre le métier et de se développer professionnellement (Jokikokko *et al.*, 2017 ; Descoedres & Méard, sous presse-b). Il y a donc débat, sur ce point, et nos résultats semblent y participer : en effet, ils ne semblent pas corroborer ceux de Hascher & Hagenauer (2016) dont l'étude montre que les 117 EN interrogés expérimenteraient essentiellement des situations émotionnellement marquantes positives durant leur année de stage. Le constat de cette étude, réalisée en contexte autrichien, se trouve toutefois infirmé par la plupart des autres travaux (Afdal & Nerland, 2012 ; Orland-Barack & Ditzka, 2011 ; Shoffner, 2011 ; Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen, 2009) qui mettent en exergue l'aspect dramatique qui peut caractériser l'activité des enseignants, lié notamment à une impuissance à agir (*impotence in their capacity to act*, Orland-Barack & Ditzka, 2011).

Ainsi, les situations émotionnellement marquantes seraient inévitables (Jokikokko *et al.*, 2017) et celles qui sont vécues par tous les participants à nos deux études illustrent un début de carrière fait de hauts et de bas, comme le montrent les auteurs d'une récente recherche (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Même s'il est sans doute souhaitable d'accompagner les EN en formation au cours de ces « montagnes russes émotionnelles », comme le suggèrent Gore et Bowe (2015), il nous semble peu pertinent d'imputer l'abandon précoce du métier au seul vécu de situations émotionnellement marquantes, y compris celles ressenties comme négatives. L'abandon du métier serait plutôt un *long drawn-out process* (Gallant & Riley, 2014) en rapport avec des composantes multi-factorielles, *when a plethora of factors conspired together* (Craig, 2017). Le parallèle entre ce décrochage professionnel des enseignants débutants et le phénomène du décrochage scolaire des élèves incite certains auteurs à faire l'hypothèse de leurs rapports étroits et peut-être de leur « consubstantialité » (Zimmermann & Méard, 2016).

10.1.3 Les types de situations émotionnellement marquantes repérés et analysés dans les deux études

Les 12 types de situations émotionnellement marquantes identifiés dans la première étude sont également présents dans la seconde étude. Pour ce qui concerne les situations dans lesquelles les EN ressentent des émotions positives, on observe, par exemple chez Mathieu, celles où émergent des actions motivées d'élèves, des apprentissages effectifs, une complicité avec les élèves et les moments où l'EN a l'impression d'avoir respecté ce qui était prévu. Dans le parcours de Léon, nous repérons une configuration proche, spécifiquement dans le chantier 1. Dans le cas de Louis aussi, les chantiers 2 et 4 sont associés à ces types. Pour ce qui touche les processus d'Alice et surtout de Camille, les émotions positives sont plus rares et trouvent leur origine essentiellement dans des situations liées aux actions d'un élève particulier ou encore dans des moments d'inclusion dans l'équipe des professionnels (surtout les professionnels débutants). Relativement aux émotions négatives, les transgressions de règles et les actions non motivées d'élèves sont les deux types récurrents et partagés par les cinq participants, souvent associés à des moments où les EN ressentent un manque de complicité avec leur classe (sauf pour Alice). Outre les imprévus organisationnels et matériels et la prise en compte d'élèves particuliers, le type correspondant aux risques relatifs à l'intégrité physique, bien représenté dans la première étude, n'apparaît explicitement qu'une seule fois dans la seconde étude (seule Alice expérimentera un accident dans un cours d'EPS et une situation dangereuse, lorsque Tiago monte se cacher en haut du panier de basket), même s'il est aussi présent dans le chantier 2 de Louis (un élève qui se suspend aux cordes d'escalade), dans le chantier 3 de Camille (l'aide à l'enseignante qui n'assure pas correctement les élèves au mini-trampoline) ainsi que dans le chantier 3 de Léon (un élève qui se suspend au panier de basket).

Les types repérés dans nos deux études semblent corroborer ceux de la littérature, notamment au niveau des types considérés comme négatifs, puisque Veenman (1984), dans les huit catégories des problèmes perçus par les EN, énonce ceux en lien avec la discipline (assimilés chez nous aux transgressions de règles) et ceux en lien avec la gestion de cas d'élèves particuliers (Toren & Iliyan, 2008) comme prégnants. Du côté des situations à valence positive, il apparaît que la réussite des élèves procure aux enseignants des émotions positives (Kyriacou & Kunc, 2007).

Deux différences apparaissent néanmoins au niveau des types de situations entre les deux études. La première est une exception notable : les situations, positives ou négatives, dans lesquelles l'EN est ému par les interactions entre élèves en classe. Ainsi, Mathieu cherche de

façon insistante à ce que les étudiants « soient heureux ensemble » (à propos de son chantier 3). Il dit ressentir une « joie intense » et une sensation de « bien faire son travail » lorsque les élèves collaborent. On relève le même enthousiasme dans le matériau langagier de Camille à propos de la « cohésion entre élèves » et celui de Louis à propos de la collaboration et de l'entraide entre élèves (dans son chantier 4). Quant à Alice, à partir de situations souvent négatives (des conflits entre élèves ou le rejet d'un garçon en lutte), elle verbalise sa volonté que « les élèves s'entendent bien », qu'ils « collaborent », qu'ils « s'entraident ». Seul Léon semble échapper à ce faisceau d'émotions et de préoccupations. Or, dans la première étude, nous n'avons pas relevé de types spécifiques relatifs à ces interactions entre élèves. Une lecture *a posteriori* de notre typification de l'étude 1 montre que les quelques cas évoqués concernant cette question sont inclus dans les types « Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves », « Actions non motivées d'élèves », « Actions d'élèves particuliers » et « Actions motivées d'élèves ». Malgré cette absence de type spécifique que l'on pourrait reprocher à la première étude, il faut relever que les situations dans lesquelles les interactions entre élèves apparaissent, sont peu nombreuses dans les réponses au questionnaire, alors qu'elles sont nombreuses et émotionnellement fortes dans l'étude 2. Nous avons du mal à interpréter cette différence, d'autant plus que la littérature scientifique ne signale pas non plus de façon importante cette préoccupation. Il est possible que la question des interactions entre élèves émerge davantage dans des analyses d'activité à chaud, prenant pour supports des traces vidéo de ce qui est effectivement réalisé, que dans des réflexions *a posteriori* sous forme de réponses à un questionnaire. Ce point obscur de nos études fait aussi penser que les recherches sur la coopération entre élèves (chez tous les enseignants, y compris les chevronnés) montrent que, sauf en cas de problème, c'est une préoccupation très secondaire, qu'elle est rarement « pensée » autrement que pour résoudre des problèmes organisationnels (Descoedres & Jilani, 2018 ; Descoedres & Jourdan, 2018).

La seconde différence entre les deux études, au niveau des types de situations émotionnellement marquantes concerne les « Décalage » ou « Inclusion dans l'équipe des professionnels ». En effet, il apparaît dans la seconde étude, à propos de cette « équipe des professionnels », plusieurs évocations et émotions relatives au sous-groupe spécifique des enseignants débutants. Ainsi, Mathieu montre avec insistance sa proximité avec ses collègues spécialistes d'EPS débutants par rapport à ses collègues chevronnés dans son établissement. De même, Alice exprime, à de nombreuses reprises, une inquiétude d'être « décalée », et pour cela, elle se tourne moins vers les professionnels chevronnés que vers les enseignants débutants, demandant

régulièrement à la chercheuse de l'informer sur ce que font les autres participants de l'étude et sollicitant souvent ses collègues directement. Ce type de situation est sans doute accentué, dans l'étude 2, par le recours, à des moments de rencontre entre EN (ACC et retour au collectif).

10.1.4 Les émotions repérées et analysées dans les deux études

Les types de situations qui servent de supports aux deux études font ressentir des émotions aux EN de nos deux études. Celle présente dans la grande majorité des situations concerne la surprise, puisque tout ce qui sort de la préparation de la leçon provoque de l'inattendu, de la surprise, de l'étonnement, poussant l'EN à, parfois, improviser (Ria, 2006 ; Bullogh, 2009 ; Azéma & Leblanc, 2014 ; Thiévenaz, 2014). Ria et ses collègues pointent du doigt la dépendance au plan de leçon chez les EN. Dans les deux études, l'émotion de surprise est liée à une situation qui n'a pas été prévue dans le plan de leçon. L'intensité des émotions aurait un lien, d'après les participants de la seconde étude, entre l'investissement pour préparer la leçon et le résultat obtenu durant la leçon. Camille verbalise notamment être très affectée lorsqu'elle s'est *donnée de la peine* et que ça ne se déroule pas comme elle l'a initialement souhaité, prévu. Ce constat corrobore la littérature, notamment le lien que nous pouvons effectuer avec le choc de la réalité vécu par les EN (Kim & Cho, 2014 ; Amathieu, 2015). Conformément à la littérature, nous constatons également la présence de la joie, ressentie lorsqu'un élève est en situation d'apprentissage, d'autant plus si cet élève a des particularités (Kyriacou & Kunc, 2007 ; Becker *et al.*, 2014 ; Hagenauer & Volet, 2014). La colère est, dans nos deux études, essentiellement présente lors d'incivilités, de conflits ou de transgressions de règles par un ou plusieurs élèves (Ayme *et al.*, 2011).

Pour conclure cette première partie de discussion, il nous paraît essentiel de mettre en exergue, qu'au fur et à mesure de l'année, une prise de recul face aux situations vécues s'exerce, ce qui a pour incidence une meilleure gestion des émotions. Le *bain de bulles* (Erb, 2002) s'atténue au fur et à mesure des expériences vécues. Chaque expérience est ainsi relativisée, qu'elle soit positive ou négative. Le nombre d'expériences permet ainsi de réduire l'importance respective de chaque situation, vécue comme un échec ou comme une réussite et de construire, grâce à chaque expérience vécue, sa propre expérience (Lindqvist, Weurlander, Wernerson, Thornberg, 2017). De plus, la mise en mots permet une mise à distance, dans notre processus d'intervention. Il nous paraît intéressant de faire le lien avec la volonté de Ciavaldini-Cartaut (2009) qui consisterait à ce que les EN apprennent à voir le remarquable et à négliger le négligeable, c'est-à-dire à observer, puis à analyser de manière objective ce qui s'est déroulé en cours, afin de pouvoir, *a posteriori*, soit agir autrement, soit agir de la même manière afin de revivre une

situation positive. Ceci serait une condition préalable au développement de l'activité (Krull, Oras & Sisaski, 2007). Une nouvelle fois, nous ne pouvons que nous réjouir que les participants aux deux études aient vécu autant de situations émotionnellement marquantes, tantôt positives, tantôt négatives, puisque le développement est indissociable du pouvoir d'être affecté (Bournel-Bosson, 2011).

Enfin, il nous semble que cette atténuation progressive d'émotions fortes pourrait être liée à une plus grande maîtrise de gestes professionnels en classe et donc, à moins de situations critiques. Ceci nous permet de faire un lien avec le deuxième chapitre de la discussion, notamment en prenant l'exemple de Alice, qui dit, avoir dans son bagage, une palette de possibilités lui permettant de faire face à de multiples situations. Il nous semble que cette *palette de possibilités* puisse correspondre à des opérations, lui permettant de gérer une situation pas prévue. A ce stade de l'analyse, il nous paraît nécessaire d'aborder les questions de recherche, relatives au développement de l'activité des EN.

10.2 Réponse à la première question de recherche de la seconde étude

Nous nous permettons de rappeler que la première question de notre seconde étude est la suivante :

Dans quelles circonstances l'EN d'EPS déplace-t-il ou priorise-t-il ses motifs d'agir et s'approprie-t-il les opérations suite à des situations d'auto-affectation ?

10.2.1 Un développement potentiel par l'efficience

Après avoir traité le matériau langagier issu des entretiens compréhensifs, des entretiens d'ACS, d'ACC, de l'instruction au sosie et du retour au collectif, il semble que, la plupart du temps, chez les EN en EPS, un développement potentiel apparaisse, principalement initié par les opérations (Descoeudres & Jilani, 2018).

Prenons l'exemple de Mathieu, dont un des motifs est le « *rendement de ses étudiants* ». Successivement, pour tendre vers ce motif, Mathieu dit devoir anticiper le mieux possible, préparer son matériel à l'avance, faire des cycles courts et instaurer un cadre. Ce motif de départ est peu à peu intégré dans des préoccupations d'engagement des élèves, voire même d'engagement de tous les élèves et enfin d'engagement de tous les élèves, sans supervision. De but, le rendement devient finalement un moyen pour tendre vers ce nouveau motif.

Ce motif de l'engagement des élèves est partagé par tous les acteurs de l'étude longitudinale. Pour tendre vers ce motif, les EN mettent en place un certain nombre d'opérations au fur et à mesure des situations vécues en classe. Pour Mathieu, il s'est agi de jouer sur plusieurs activités supports dans un seul cours, de donner des rétroactions positives aux élèves, de gérer les étudiants par l'activité, de participer lui-même à l'activité, de proposer un échauffement ludique ou encore de privilégier une entrée par le jeu. Ces opérations tendraient à favoriser l'engagement des étudiants durant les leçons d'EPS. Ces nouvelles opérations contribuent à faire glisser ce motif initial vers un motif lié à la cohésion de classe et au fait que les élèves ne se disputent pas. Comme évoqué en amont, ce motif relatif à l'engagement des élèves reste très présent dans l'activité des cinq EN de l'étude. Toutefois, nous observons qu'il est associé à d'autres visées. Mathieu le recycle pour favoriser le progrès et l'apprentissage des élèves, Alice et Camille afin de favoriser la cohésion de classe. Léon et Alice le recyclent, eux, afin que les élèves ne transgressent pas les règles de l'enseignant.

Un autre exemple nous permet d'illustrer ce développement potentiel initié par l'efficiencia : comme décrit en amont, un des motifs de Léon concerne le fait que ses élèves ne transgressent pas les règles. Pour tendre vers ce motif, Léon dit devoir mieux superviser les élèves au comportement déviant, mettre les élèves « délicats » dans le même groupe et garder un œil dessus, contrôler le respect des consignes durant un cycle, sanctionner le manque de prise au sérieux par une remarque dans l'agenda et faire en sorte qu'il y ait une bonne ambiance en cours. Ces nouvelles opérations expérimentées relatives à l'efficiencia contribuent à déplacer progressivement le sens de son activité. En effet, son motif initial s'estompe pour être progressivement remplacé par le respect des valeurs transmises par l'enseignant d'EPS, l'apprentissage et finalement que les élèves continuent l'activité physique lorsqu'ils ne seront plus à l'école obligatoire.

Camille, quant à elle, souhaite notamment que ses élèves apprennent (Murphy & Descoedres, 2016). Pour cela, elle pense devoir acquérir une palette de possibilités pour rebondir en cas d'imprévu, dupliquer chaque évaluation de jeu et en créer une qui se fasse dans le jeu, favoriser la réussite de ses élèves par des situations plus accessibles, améliorer son organisation, tenir son plan de leçon ou encore épurer ses leçons et prévoir moins d'objectifs. En revanche, l'essentiel pour Louis consiste, à un certain moment, à faire en sorte que tous les élèves soient en activité. Pour tendre vers ce motif, il donne d'autres rôles aux élèves qui ne peuvent pas réussir la tâche demandée, il se refuse de participer avec un élève, discute des critères avec ses élèves, échange avec eux et enfin, privilégie les formes jouées. Prenons finalement pour

illustration un des motifs de Alice qui consiste à ce que ses élèves ne s'insultent pas. Pour ce faire, elle décide de séparer les filles des garçons, de proposer des jeux moins engagés, de proposer des jeux axés sur la collaboration et enfin, en cas de conflits, de changer d'activité.

Au travers de ces multiples résultats convergents, nous réalisons que le développement de l'activité des EN, suite à des situations émotionnellement marquantes, semble prioritairement initié par l'expérimentation et la validation, en classe, de nouveaux dispositifs, de nouvelles formes d'intervention, de nouvelles organisations, de nouveaux gestes. Il est probable, comme le relèvent Rouve et Ria (2008) que les EN tirent de ces expériences « des indices typiques » qui sont à la base de la construction de leurs connaissances professionnelles. Suite à un engagement insuffisant d'élèves, suite à des transgressions, à des problèmes liés à la sécurité ou à la prise en compte d'élèves particuliers, cette acquisition et cette maîtrise progressive d'opérations inédites, que les EN jugent efficaces, signent un « développement par l'efficience ». On peut donc noter que, dans les conditions de l'intervention-recherche, les émotions négatives de colère, de tristesse, de surprise, face à un inattendu non souhaité, même celles qui sont les plus intenses, ne conduisent pas à des « empêchements », à des inhibitions, comme on aurait pu le craindre. Au contraire, l'étude met en évidence une riposte assez générale, suite à ces situations éprouvantes, riposte sur le mode de l'expérimentation de nouvelles manières de faire le métier. Et, il ne s'agit pas de minimiser cet aspect de l'« apprentissage des gestes du métier » car, hormis la dimension identitaire consistant à « se voir agir comme les autres », la maîtrise technique du professionnel rend supportable la charge de travail (or la charge de travail est une des causes de *burnout* des enseignants, comme le montre Mac Kay, 2016).

De plus, une fois acquises et validées en classe, ces opérations permettent à l'EN de déplacer son motif (parfois obsédant) au second plan et de le remplacer par un autre. Dans certains cas, elles conduisent à un renforcement du motif. En d'autres termes, ce gain d'efficience s'inscrit dans un processus biphasé dans lequel l'EN se développe « par le sens » (voir plus loin). Ainsi, pour prolonger les cas évoqués précédemment, le motif d'apprentissage des élèves de Camille se renforce, durant toute l'année scolaire, associé également à une volonté de cohésion de classe et finalement à un climat serein entre l'enseignante et les élèves. En revanche, la recherche de l'activité de tous les élèves chez Louis évolue vers l'apprentissage des élèves d'une part et d'autre part vers la proximité entre l'enseignant et ses élèves ainsi que vers une volonté que les élèves s'entraident. Quant à Alice, sa volonté d'éviter les insultes entre élèves s'estompe et laisse la place à la volonté, notamment, que les élèves ne se chamaillent pas, puis qu'ils ne

ricanent pas et qu'ils soient tolérants et respectueux des différences et que finalement, ils collaborent.

Les résultats de notre deuxième étude convergent sur ce point avec ceux de Ria et Durand (2013) et Saujat (2004a ; 2004b) qui tendent à démontrer que l'entrée dans le métier se fait d'abord par l'appropriation de techniques spécifiques, de gestes professionnels, susceptibles, dans un second temps, d'impacter le sens de l'activité, soit de permettre à un motif d'être confirmé, d'évoluer, voire de se transformer. A partir de là, il est légitime de questionner le tabou concernant les « recettes » qu'il ne faudrait jamais proposer aux EN (Méard & Durand, 2004), comme si ces techniques opérationnelles étaient destinées à être appliquées sans réflexion. Or, il apparaît, au contraire, que ces nouveaux gestes sont d'abord expérimentés par les EN en classe, qu'ils sont aussi adaptés et surtout qu'ils sont des étapes vers d'autres perspectives. Notre étude semble confirmer, sur ce point, les précédentes recherches en clinique de l'activité et laisse penser que le développement de l'activité des EN serait initié le plus souvent « par l'efficacité » (Leontiev, 1976), grâce à la maîtrise de gestes professionnels. Toutefois, ce développement potentiel paraît, dans certaines circonstances, également initié par le sens, notamment lorsque les EN ne parviennent pas à tendre vers un motif, faute d'opérations appropriées et il semblerait que l'activité de l'EN se déplace vers un autre motif.

10.2.2 Un développement potentiel par le sens

Pour étayer nos propos indiquant, dans certaines circonstances, un développement potentiel par le sens, il nous semble tout à fait approprié d'illustrer, avec le cas de Alice, la naissance d'un nouveau motif au cours de l'année scolaire. Alors que les motifs initialement présents dans l'activité d'Alice concernent l'activité des élèves à travers leur participation, leur engagement et le fait que les élèves fassent ce que l'enseignante demande, au mois de janvier, de manière subite, apparaît le motif que les élèves soient en sécurité. Ce nouveau motif est initié par deux situations traumatisantes dans l'activité de Alice, d'une part lorsque, durant un cours, Tiago se cache en haut du panier de basket, de surcroît dans une salle ancienne et apparemment peu conforme au niveau sécuritaire et d'autre part lorsqu'un élève percute avec la tête un caisson, restant quelques instants immobile. Ces deux situations émotionnellement marquantes vécues provoquent ainsi, dans l'activité d'Alice, la mise en avant d'un nouveau motif qui consiste à faire en sorte que les élèves soient en sécurité. Ces situations provoquent chez Alice des conflits intrapsychiques la poussant dans ses retranchements quant à son choix professionnel et la faisant douter, mettant à mal ses convictions d'enseignante, car prenant conscience de la dangerosité potentielle du métier exercé. Pour tendre vers son nouveau motif, Alice développe

quelques opérations *a posteriori*, grâce notamment au processus de l'intervention-recherche. Ainsi, elle se propose d'argumenter pour expliquer aux élèves, de regarder tout le temps l'élève peu contrôlable (Tiago), de lui donner des responsabilités, de dialoguer avec lui des risques réels et perçus et enfin de mieux organiser la classe dans les rangements. Ces opérations concernent la première situation décrite en amont. Concernant la seconde situation, Alice ne parvient pas à envisager de nouvelles opérations lors de l'entretien d'ACS. Il apparaît que l'accident, qui finalement n'aura aucune conséquence fâcheuse, provoque une incapacité à agir, tant sur le moment qu'*a posteriori*, ce que certains auteurs nomment *powerlessness* (Lindqvist *et al.*, 2017).

D'une part, ces glissements de motifs apparaissent donc par défaut d'efficience, d'autre part, ils sont opérés dans le sens d'une révision à la baisse des ambitions initiales, comme dans le cas de Mathieu, dont le motif premier est que ses étudiants soient autonomes. Or, la réalité vécue en classe est toute autre, les opérations mises en place durant les premières semaines ne permettant pas à l'EN de tendre vers l'autonomie des étudiants, un nouveau motif relatif à l'engagement des étudiants sans supervision voit le jour. Puis, émerge celui qui concerne l'évitement des disputes entre étudiants et enfin la recherche d'une cohésion de classe. En d'autres termes, d'une vision sans doute idéalisée de l'enseignement en classe, l'EN s'oriente, suite à des contraintes et dépourvu de solutions, vers de nouveaux motifs lui semblant plus accessibles, car lui permettant d'expérimenter et d'acquérir des opérations jugées efficaces pour les atteindre.

Mais, l'exercice du métier dans les contraintes de la classe n'est pas la seule source d'un développement potentiel par le sens. En effet, tant la réalité dispensée lors des cours en centre de formation que l'ordonnance des prescriptions, uniquement discrétionnaires, c'est-à-dire qui n'expliquent pas comment parvenir à un motif, font que les EN se placent, dans certaines situations, dans un état de dénuement opérationnel. Comme le montre Zimmermann (2013), les EN savent qu'ils doivent, par exemple, différencier, et rendre leurs élèves autonomes, mais les opérations leur font souvent défaut, ce qui induit un glissement de motif, afin de mettre en œuvre des opérations qui paraissent réalisables et plus concrètes. Rappelons-nous, lorsque Louis, dépourvu de solutions d'apprentissage pour son élève à besoins particuliers, trouve, comme seule issue, de participer avec cet élève durant toute la leçon de badminton, ce qui le conduit à une perte de contrôle de l'ensemble de la classe. Ne trouvant d'autres solutions, *a posteriori* afin de faire progresser cet élève, Louis déplacera, pour cet élève, son motif lié au

progrès et à l'apprentissage de tous les élèves et lui donnera des rôles sociaux (observateur, arbitre).

Par rapport aux enseignants chevronnés, nous pouvons donc avancer que les motifs des EN liés à l'amélioration de leur enseignement en classe sont redoublés par des « motifs surajoutés » issus de la formation (comme nous le signalerons en conclusion, ce phénomène est peut-être accentué avec les participants de notre intervention-recherche, dans la mesure où la chercheuse est formatrice). Ce qui les préoccupe et qui accentue les effets de ces prescriptions croisant les motifs liés à la classe, c'est aussi la perspective d'une non validation de leur diplôme en stage ou de leur difficulté de recrutement (dans le Canton de Vaud, ce sont les Directeurs d'établissement qui ouvrent les postes à pourvoir, qui recrutent et qui viennent « visiter » les nouveaux recrutés dans leur classe). Rappelons-nous la lourdeur ressentie chez Louis quant à la multiplication des visites (praf, directeur, conseiller pédagogique du service des sports, etc.) qui l'incite à préparer de la meilleure des manières ses leçons d'EPS. A la manière des participants de Moussay, Flavier, Zimmermann et Méard (2011), les enseignants de notre étude sont animés par des motifs multiples qui entrent donc en concurrence les uns avec les autres. Ce travail multi-prescrit est une des spécificités de l'activité professionnelle des EN (Méard & Bruno, 2008).

Au terme de cette étude, il est également à noter une tendance partagée par les cinq enseignants qui consiste à déplacer insensiblement le centre de gravité de leurs motifs, qui au départ visaient essentiellement à établir et maintenir l'ordre dans la classe vers des motifs en lien avec les progrès et l'apprentissage des élèves. Ce glissement fait écho à la proposition de Ria & Saujat (2008) qui décrivent un processus développemental des EN selon une suite de configurations de cet ordre, basées sur des préoccupations successives, depuis « la recherche d'une paix sociale en classe et un renoncement disciplinaire » jusqu'à une « compétence à « habiter la classe » et à « faire la classe » motivée par des enjeux de savoir intériorisés ».

Mais, cette évolution n'est pas si claire dans nos résultats. En effet, au cours du retour au collectif du mois de juin, il apparaît, chez tous les participants, que l'ambiance de classe propice au travail et collégiale, prime sur l'acquisition par les élèves de nouvelles habiletés motrices. La collaboration entre élèves est identifiée comme la capacité transversale essentielle à faire acquérir aux élèves, celle-ci étant perçue comme une condition indispensable aux progrès et aux apprentissages des élèves (chez Léon par exemple) mais aussi comme un objectif en soi (dans le processus développemental de l'activité de Louis par exemple). De plus, l'atmosphère collégiale de travail aurait également un rôle sur la poursuite de l'activité physique et sportive

en-dehors du cadre scolaire. Nous remarquons que cet aspect lié à la collaboration des élèves entre eux est à la fois un motif qui apparaît au fur et à mesure de l'année chez nos cinq participants mais aussi un but d'action (un moyen) attaché à d'autres motifs. Il est souvent associé au fait que les élèves ne se chamaillent pas. Nous remarquons des intentions chez Alice, qui dit souhaiter commencer à travailler la collaboration avec ses nouvelles classes à la rentrée, mais qui regrette cependant de devoir, chaque année, recommencer à mettre en œuvre ce travail consistant à améliorer la cohésion du groupe classe.

10.2.3 Un développement potentiel biphasé

Il semble donc que le processus développemental de l'enseignant débutant prenne comme point de départ un gain d'efficacité. D'autres études (chronologiquement : Moussay, 2009 ; Zimmermann, 2013 ; Bruno, 2015 ; Dir, 2017) apportent un ensemble de données susceptibles d'étayer cette hypothèse. Notre étude complète cette démonstration en pointant que, suite à des situations d'auto-affectation, l'outillage et la maîtrise progressive d'une technique seraient à la source du développement de l'activité des EN en EPS. Or, ce postulat remet en question les logiques habituelles de formation qui présentent, de façon systématique, les apports théoriques en cours magistral (portant sur la prescription, les conceptions de l'enseignement, les règles de métier relevées par la recherche à propos de l'évaluation formative, la conception de contenus signifiants ou encore la différenciation pédagogique) comme des préalables à un outillage sous forme de travaux pratiques et séminaires, à appliquer dans un dernier temps sur le terrain des stages. Le processus qui émerge de nos travaux empiriques et de ceux de plusieurs chercheurs inciterait plutôt à concevoir des ingénieries de formation relevant d'une logique inverse.

Mais, comme nous l'avons vu, cette hypothèse d'un processus d'abord initié par un gain d'efficacité est nuancée dans notre seconde étude par un certain nombre de cas qui décrivent un départ du processus à partir d'un nouveau motif. Ce qui est démontré ici c'est un dialogue entre efficacité et sens, entre efficacités objective et subjective (Saujat, 2009). Les deux sont étroitement liés dans un processus de développement potentiel biphasé, tantôt initié par l'un, tantôt initié par l'autre.

La question des nouvelles évaluations cantonales (texte officiel de 2015 qui oblige les enseignants d'EPS du Canton de Vaud à faire passer au moins huit tests par an aux élèves de l'enseignement obligatoire, dont six pré-programmés selon le niveau de classe) chez nos cinq participants, illustre ce processus biphasé. Des différences individuelles, notamment entre Camille et Léon, sont à constater au niveau de l'effet de la prescription liée aux évaluations

cantonales obligatoires. Pour Camille, lorsqu'elle met en œuvre une évaluation avec ses classes de septième et huitième année, elle remarque que les élèves la prennent au sérieux et s'investissent, qu'ils ont le souci de réaliser correctement cette évaluation. Cela lui permet un développement potentiel tantôt par le sens (bienfondé des évaluations cantonales), tantôt par l'efficacité (expérimentation des outils pour préparer et mettre en œuvre ces évaluations). Alice se polarise également sur l'engagement important des élèves, tant dans les évaluations, que dans les séances d'entraînement pour ces tests. Léon fait face, avec une classe de onzième année, à des attitudes d'élèves désintéressés par l'évaluation et qui ne respectent pas les règles liées au travail précédent l'évaluation. Louis remarque également, dans ses classes de dixième et onzième année, un désintérêt total des élèves lors des évaluations, puisque celles-ci ne sont pas chiffrées et ne comptent pas dans la moyenne annuelle (Lentillon-Kaestner, Dériaz, Voisard, Allain, 2018). Mathieu, lui, avec ses étudiants de l'EdT, pratique les évaluations de types diagnostic et formatif. Mathieu confirme que les évaluations n'ont aucun facteur motivationnel pour ses étudiants, qu'ils ne sont pas sensibles aux résultats chiffrés, mais qu'ils sont néanmoins fiers de démontrer leurs progrès à leur enseignant. Nous pouvons nous demander si cette différence ne devrait pas être imputée aux degrés des élèves : la constante serait que les évaluations feraient sens pour les élèves du cycle 2 (école primaire), mais pas pour les élèves du cycle 3.

Observons de plus près ce développement potentiel biphasé chez nos participants. La mise en œuvre des évaluations provoque chez Camille des conflits intrapsychiques, car consciente du bienfondé de celles-ci qui représentent les points d'arrivée des cycles d'enseignement, mais la mettant au défi de devoir faire face à une pression temporelle, elle trouve ces évaluations trop nombreuses (Louis et Léon partagent d'ailleurs cet avis). Outre la contrainte liée à la passation (et au manque d'opérations nécessaires pour les effectuer sans y consacrer trop de temps), il apparaît, pour Camille des insuffisances au niveau des contenus, notamment les évaluations liées aux jeux de balles, puisque certaines évaluations ne seraient pas en lien avec l'aspect du jeu, mais uniquement sur les habiletés techniques. Camille met en évidence que les évaluations primaires seraient destinées aux enseignants généralistes et celles secondaires aux enseignants spécialistes d'EPS, ce qui expliquerait la différence entre les deux modalités. Pour elle, il y a, d'un côté les évaluations pour les élèves du primaire, technicistes (par exemple en huitième année, avec des élèves de 11 ans environ, un des tests cantonaux consiste à effectuer des gestes techniques de l'unihockey comme « la passe canne au sol, le tir et la conduite de balle »), de l'autre côté les évaluations pour les élèves du secondaire, axées sur les compétences jouées (par

exemple, en dixième année, avec des élèves de 13 ans, un des tests cantonaux consiste, au cours d'un match 3 contre 3 de cinq minutes à « défendre efficacement » et « s'organiser pour marquer »). Cette insatisfaction face aux évaluations pour les degrés primaires 7 et 8 pousse Camille à créer et ainsi dupliquer, pour chaque évaluation technique, une seconde évaluation à effectuer dans le jeu. Ceci favorise son développement potentiel par le sens qui l'incite à concevoir de nouvelles opérations. Mais cette efficacité est immédiatement remise en question, car elle éprouve la sensation d'effectuer une course poursuite contre le temps. Ces évaluations supplémentaires s'avèrent chronophages, elles prolongent les cycles et augmentent la pression temporelle. De plus, elles engendrent un surcroît administratif de la part des enseignants, ce que met en avant Alice, puisque toutes les évaluations doivent être commentées et signées. Contrairement à Camille, Alice et Léon, Louis n'évoque pas la charge de travail supplémentaire relative aux évaluations, mais, avec Léon, ils disent se trouver privés de leur liberté et déplorent de ne pas s'autoriser le droit de s'écarter du programme, puisque les évaluations guident le cycle. Léon démontre un développement potentiel tantôt par le sens, tantôt par l'efficacité, puisqu'il relève au niveau de la subjectivité, la contrainte pour les enseignants de ne plus faire uniquement ce qu'ils veulent (NB : avant que ces tests ne soient institués par l'Etat de Vaud en EPS en 2015, les enseignants de cette discipline se référaient aux programmes, c'est-à-dire, au Plan d'Etudes Romand, mais avaient finalement toute liberté pour choisir et négocier avec les élèves les activités-supports, la durée des cycles). En effet, les évaluations commandent les cycles à effectuer (développement par l'efficacité). Léon admet ainsi que cette prescription a effectivement un côté positif qui oblige les enseignants à diversifier leur enseignement et à couvrir tous les axes thématiques du plan d'études. Il admet que cette obligation faite aux enseignants se justifie, mais il regrette alors que le processus n'aille pas « jusqu'au bout » et ne conduise pas à l'attribution d'une note comptant dans la moyenne des élèves.

Une autre illustration de développement potentiel biphasé concerne, par exemple, le cas de Louis qui, pour tendre vers son motif d'engagement de tous les élèves, participe durant toute la leçon de badminton, avec un élève à besoins particuliers, occultant tout le reste de la classe. Son motif lui fait ainsi envisager d'autres opérations afin de pouvoir superviser l'ensemble de la classe et le sens de son activité s'en trouve modifié puisqu'il accepte de donner d'autres rôles à cet élève à besoins particuliers, afin qu'il s'engage différemment dans les cours (l'enseignant ne peut pas s'occuper exclusivement de lui). Ce conflit intrapsychique récurrent concernant, d'un côté, la gestion collective de toute la classe et de l'autre, la prise en compte individuelle des élèves et de leurs spécificités (Petiot & Visioli, 2017) se sédimente sous forme d'une

préoccupation partagée par l'ensemble des participants, qu'il s'agisse de Louis dans le cas présent ou, par exemple, de Camille lorsqu'elle doit organiser de manière différenciée le travail des garçons et des filles ou encore d'Alice qui veut enseigner la natation en toute sécurité, tout en veillant à occuper les inaptes.

Pour conclure la réponse à notre première question de recherche de notre deuxième étude, nous pouvons constater un développement potentiel biphasé, essentiellement initié « par l'efficacité » et, dans certaines circonstances, « par le sens ». Ainsi une difficulté professionnelle partagée, comme celle liée à la volonté de faire collaborer les élèves ou encore celle liée aux dilemmes provoqués par la gestion collective de l'ensemble tout en tenant compte des individualités, apparaît avoir une valeur générique pour les acteurs.

10.3 Réponse à la deuxième question de recherche de la seconde étude

Nous nous permettons de rappeler que la deuxième question de la seconde étude est la suivante:

Dans quelles circonstances les interactions avec autrui, chez les EN en EPS, favorisent-elles ou freinent-elles leur développement du pouvoir d'agir, suite à des situations d'auto-affectation ?

Sur la question des effets des interactions, les résultats mettent en évidence l'importance de cette dimension interactionnelle dans le processus de développement de l'activité des EN en EPS, à l'exception de celles entretenues avec le tuteur. On pourrait dire, conformément à notre cadre théorique, que le développement se réalise « dans le social » (Vygotski, 1931-2014). Les interlocuteurs sont divers : les collègues, le tuteur, la chercheuse et les élèves.

10.3.1 Les interactions avec le tuteur

Alors que la première étude met en évidence que plus de la moitié des situations émotionnellement marquantes sont partagées avec le tuteur, la deuxième étude ne permet pas de confirmer un rôle positif des interactions tuteur-EN sur le développement de l'activité de ce dernier. En effet, la situation de formation des cinq participants de l'étude 2 consiste à ne pas avoir de tuteur en EPS durant l'année de recherche, puisqu'ils ne sont supervisés que pour leur deuxième didactique (géographie, allemand, sciences ou histoire, selon les cas). Parfois, les EN font référence à leur tuteur de l'autre discipline mais on peut s'étonner qu'il n'y ait pas davantage de « traces » des interactions avec leur tuteur d'EPS de l'année précédente. On sait à ce sujet que, dans les relations avec le tuteur, une part importante des difficultés sont masquées (Bertone *et al.*, 2006 ; Descoeurdes & Jilani, 2017), dans la mesure où ce dernier exerce en

même temps une fonction de formateur mais aussi de membre d'une tutelle qui certifie, valide ou invalide. A partir de là, ce que pointe la littérature est que les EN seraient hésitants à partager des situations avec leur tuteur, craignant son jugement (Chaliès & Durand, 2000). D'ailleurs, on peut se demander si la tendance repérée dans notre première étude (la moitié des situations émotionnellement marquantes partagées avec le tuteur) décrit ce « partage » comme une demande d'aide de la part de l'EN, et si cette demande conduit à une aide effective. Le questionnaire, comme outil de recueil de données, ne permet pas de répondre à cette question.

Or, on sait que, concernant l'impact sur le développement de l'activité des EN, l'utilité des entretiens post-leçon est questionnée. Chaliès & Durand (2000) mettent depuis longtemps en évidence la pauvreté des interactions de tutorat et leur manque d'efficacité, surtout si on les compare à d'autres formes d'entretiens (ACS ou ACC) (Descoedres, & Jilani, 2017). Alors que dans certaines circonstances, le partage avec le tuteur représenterait un soutien affectif (Ria & Durand, 2013), dans d'autres contextes, au Japon par exemple, la relation avec le tuteur serait beaucoup plus invasive et dissymétrique, notamment lorsque ce dernier interrompt le cours de la leçon de l'EN qu'il est en train de superviser (Lassila & Uitto, 2016), ce qui a pour effet de diminuer le sentiment d'autorité face aux élèves pour l'EN et de créer des tensions entre les deux protagonistes. Toutefois, d'autres travaux en milieu francophone concluent à une efficacité du tutorat (Adé, Gal-Petifaux & Serres, 2015) sur le développement de l'activité des EN, notamment s'il est basé sur le coteaching (Michel, 2018), mais insiste également sur les autres ressources mobilisées par les EN, à travers leurs pairs, des collègues, des documents issus de leur formation initiale, des outils pédagogiques extraits d'internet ou encore les expériences vécues.

Pour conclure, nos données ne nous permettent pas, dans le contexte du Canton de Vaud, de confirmer l'hypothèse d'effets positifs importants des interactions entre ce dernier et l'EN, que ce soit à l'issue de la première étude ou de la seconde étude.

10.3.2 Les interactions avec les collègues

A la manière de ce que montrent certains auteurs mettant en évidence, dans la formation des enseignants, leur volonté d'être dépendants les uns des autres et de solliciter l'aide de leurs pairs (Lindqvist *et al.*, 2017), il semblerait que les participants à l'étude cherchent, chacun à leur manière, l'aide, l'apport de ressources, le réconfort, l'approbation.

Ainsi, Louis discute moins pour envisager d'autres possibles que pour se rassurer. En évoquant une difficulté auprès de ses pairs, il dédramatise une situation disciplinaire problématique,

lorsqu'il apprend que son collègue n'est pas parvenu à appréhender la classe une année durant. De même, dans le cas d'Alice, le partage vise non seulement à recevoir des conseils, mais aussi à vérifier qu'elle appartient à une communauté, de constater que les difficultés propres à chacun sont partagées par la communauté, que l'on soit novice ou expérimenté. De son côté, Camille évoque le partage avec les collègues sous différents angles de vue : le partage peut chercher à informer, notamment le maître de classe, d'une situation précise et qui ne nécessite pas forcément de retour ; le fait de rapporter une situation émotionnellement marquante positive peut devenir également un moyen pour rendre publique l'atteinte d'objectifs partagés ; Camille partage parfois des expériences pour avoir l'avis de pairs professionnels et s'assurer ainsi d'avoir agi de manière adéquate ; enfin, à d'autres occasions, elle sollicite clairement l'aide de ses collègues pour avoir des propositions d'actions alternatives à celles qu'elle a initialement mises en œuvre. De son côté, Léon n'évoque que les situations émotionnellement marquantes négatives avec les pairs, pour pouvoir bénéficier, comme Camille, de nouvelles manières de procéder (les situations positives étant, quant à elles, partagées avec la sphère privée).

Dans tous les cas, nous pouvons dire que globalement, l'EN se sent rassuré de ne pas se sentir seul face à une difficulté. Le collectif lui offre l'écho qui lui permet de se situer dans les pratiques d'usages, les règles implicites du métier (Méard & Bruno, 2009). Le « genre » (Saujat, 2004b) joue ici sa fonction habituelle de ressource et de filet de sécurité, au travers des échanges avec des pairs. Guérin, Kermarrec et Péoc'h (2010) soulignent l'impact sur le processus de développement de l'activité, de cette dimension collective, des moments partagés entre formateurs et enseignants stagiaires, propice à la circularité des connaissances et à l'évolution des préoccupations. Et le travail de Moussay (2009) montre bien que le tutorat est finalement toujours collectif en établissement scolaire et qu'il dépasse la stricte fonction du tuteur officiel. Selon cette auteure, certains collègues non investis officiellement d'un rôle d'accompagnement peuvent avoir un impact plus important que les tuteurs sur le sentiment des débutants d'être soutenus émotionnellement mais aussi aidés sur un plan opérationnel. Dans notre étude, c'est la situation que nous avons observée chez les cinq participants à notre étude, puisque majoritairement les partages de chaque situation émotionnellement marquante ont eu lieu avec un ou plusieurs collègues qui n'avaient pas la fonction de tuteurs. La dimension moins instituée des rapports entre l'EN et ces « formateurs non officiels » pourrait expliquer que les échanges soient plus favorables car moins verticaux. Concrètement, lorsqu'un tuteur donne un jugement ou un conseil, celui-ci peut être interprété comme une prescription de plus. Le conseil donné par un pair, même plus expérimenté, n'a pas cette valence prescriptive. D'autres auteurs, dans

des contextes différents, soulignent au contraire la difficulté pour l'EN d'être confronté à d'autres points de vue, notamment au niveau de la charge émotionnelle relative à ce type d'échanges (Kayaoğlu, Erbay & Sağlamel, 2016). Certains travaux relèvent d'ailleurs, au Japon, dans d'autres contextes que celui de l'EPS, des tensions qui peuvent émaner de la relation entre les enseignants expérimentés et les enseignants novices (Lassila & Uitto, 2016). Il est intéressant de mettre en avant que, conformément à la littérature, les EN de notre étude peuvent décrire l'enseignant qu'ils désirent devenir, mais que, dans certaines circonstances ils doutent d'eux-mêmes et se retournent vers d'autres pour se rassurer (Uitto, Kaunisto, Syrjälä & Estola, 2015). On a le sentiment aussi que les contradictions relevées dans la littérature sur ce point ont pour origine des différences culturelles (en Turquie, au Japon, en France) qui reposent sur des normes implicites, des rapports d'autorité non-dits, des traditions de formation plus ou moins verticales. On mesure ici que ces comparaisons offertes par la littérature scientifique butent sur les différences de contextes culturels qui jouent un rôle important dans la façon de partager ou pas des situations émotionnellement marquantes (Muller Mirza, 2016). Dans une perspective socio-culturelle des émotions, on considère ainsi les émotions comme un ensemble de processus socialement et culturellement médiatisés. Ainsi, notre étude conclut que, dans le Canton de Vaud, en Suisse, d'une part le rôle des interactions avec les pairs est porteur de soutien et qu'il favorise, le développement de l'activité des EN et que, d'autre part, il permet à l'EN d'appartenir à une communauté, au sens large (la communauté des enseignants).

10.3.3 Les interactions avec la chercheuse

Si l'on met la focale sur les interactions entre la chercheuse et les cinq acteurs de l'étude longitudinale, il faut d'abord rappeler que ces interactions ont pour but explicite de « forcer le développement », en confrontant les participants aux traces de leur activité, en favorisant les controverses et en accompagnant les pistes de développement (Clot, 1999 ; Méard, 2009 ; Saujat, 2009 ; Bruno & Méard, 2018). Il s'agit donc ici de mesurer si cet impact visé a été atteint.

Dans un premier temps, chaque EN est amené à contextualiser la situation, puis à la décrire, avant de la visionner. Ensuite, une mise en relation entre la description et la séquence vidéo est effectuée, tant au niveau de l'activité réelle que de la subjectivité. Finalement, des hypothèses de causes sont évoquées et des pistes de remédiations identifiées. La chercheuse questionne d'abord le « comment », puis interroge le « pourquoi » en convoquant le plus possible le collectif (*un de tes collègues que j'ai observé hier, s'y prenait de cette façon : qu'en penses-*

tu ?), afin de faire en sorte que les nouvelles opérations proviennent des acteurs eux-mêmes, face à la trace de leur propre activité.

D'abord, il apparaît que ces interactions avec la chercheuse remplissent leur fonction de « réalisation » : à de nombreuses reprises, dans le matériau langagier issu des *verbatim*, les expressions « je me rends compte en voyant ça » ou « je me rends compte en discutant avec elle/lui » ou encore « je n'y avais pas pensé » apparaissent comme des indicateurs relevant le développement potentiel de l'activité des acteurs. Les interactions avec la chercheuse conduisent à « vivre la situation d'enseignement au carré » et à mettre à jour ce qui a été réalisé mais aussi ce qui n'a pas été réalisé. Parfois, la vision de soi-même en activité est coûteuse, comme lorsque Camille dit à Alice qu'elle aurait préféré que l'extrait vidéo soit perdu afin de ne pas subir l'épreuve de se voir, une nouvelle fois, en train de perdre le contrôle en s'énervant face aux élèves. Ou encore Louis, qui, se visionnant, évoque son « manque de professionnalisme », son « je m'en foutisme » et qui dit « transpirer » en se voyant en activité. Il terminera l'entretien en disant que « c'est confrontant » de s'observer en train d'enseigner. Mais, il est légitime de se poser la question de l'éventuel « trop-plein émotionnel » que peut représenter la confrontation. En effet, si les cinq acteurs ont contacté la chercheuse chaque fois qu'une situation émotionnellement marquante était identifiée par eux-mêmes, dans le cas de Louis, on peut penser, qu'en raison de sa fatigue et de la multiplicité de ses préoccupations, il ne se soit pas laissé auto-affecter par certaines situations ou qu'il n'ait tout simplement pas contacté la chercheuse en raison du surcroît de travail engendré par l'étude. Mais ces raisons invoquées explicitement sont peut-être complétées par un coût psychologique important représenté par la confrontation à son activité. Louis, fin janvier 2017, informe la chercheuse que, momentanément, il ne souhaite plus de visite et écrit dans un email avoir l'impression que « *Big Brother is watching me* ». Ainsi, il est possible que, dans les interactions entre Louis et la chercheuse, la relation ait été ressentie comme asymétrique par Louis. En effet, même si la posture de la chercheuse se voulait avant tout naïve, même si aucun rapport autre que la recherche ne liait les EN et la chercheuse, celle-ci était leur ancienne formatrice en didactique. Et cette hypothèse fait penser à ce que certains auteurs mettent en avant à propos du caractère asymétrique de la relation chercheur-participant dans les études qualitatives (Gaudet & Robert, 2018).

Il semblerait ensuite que les acteurs aient reconnu les bénéfices de leur participation à ce protocole de recherche, qu'ils aient été conscients de son effet sur leur entrée dans le métier bien que ceux-ci aient utilisé le dispositif de manière diverse. Tantôt de manière fuyante pour

Louis, suite à l'expérience du premier entretien d'ACS, durant lequel il a eu « peur » en se voyant en activité, tantôt de manière authentique pour Camille, Mathieu et Léon. Léon a également profité du processus d'intervention-recherche pour présenter à un de ses élèves les vidéos issues de la recherche. Alice, quant à elle, a sollicité la chercheuse un nombre beaucoup plus important de fois que les autres acteurs suite à une douzaine de situations émotionnellement marquantes vécues durant son année scolaire. L'interprétation que nous privilégions pour expliquer cette reconnaissance par les EN des bénéfices des interactions avec la chercheuse est que ce protocole a conduit effectivement à la résolution de problèmes professionnels. En d'autres termes, les enseignants perçoivent, au-delà de rapports parfois encore dissymétriques, au-delà du coût psychologique de la confrontation, que ces entretiens ont un effet sur leur développement. Avec des mots simples, on peut dire qu'ils « se sont vus progresser », comme le remarquent d'autres chercheurs utilisant ce protocole (Zimmermann, 2013). Ces interactions avec la chercheuse mettaient finalement l'accent sur les issues possibles, les alternatives « si c'était à refaire », ce qui corrobore en quelque sorte les résultats de Hulme & Menter (2014) qui, au lieu d'avoir une approche déficitaire mettant en exergue les lacunes des EN, adoptent un postulat qui prend en compte tout ce que ces derniers mettent en œuvre, en début de carrière, pour enseigner à leurs élèves. En effet, les participants à notre étude, affectés par un certain nombre de situations, envisagent la plupart du temps d'autres possibles en interagissant avec autrui.

10.3.4 Les interactions avec les élèves

Dans le modèle ergonomique que nous adoptons pour ce travail de recherche, les élèves sont communément imaginés comme des « contraintes » (Barbier & Durand, 2017) et non pas comme des prescripteurs, des formateurs, ni des pairs capables de favoriser le développement. Mais les choses ne sont pas si simples : il apparaît d'abord que l'on peut apprendre le métier en grande partie face aux élèves (Malo, 2007 ; Moussay *et al.*, 2012) ; ensuite, les élèves sont eux-mêmes des travailleurs doués d'intentions, fatigables, se préoccupant de leur efficacité et de leur santé, expérimentés dans le contexte de la classe (Flavier & Moussay, 2014). Ils ont une capacité à négocier explicitement et implicitement avec l'enseignant (Méard & Bertone, 2009). Conformément à ces postulats théoriques, nous observons que le développement des cinq participants de notre étude longitudinale est impacté par les interactions des EN avec leurs élèves. Nous pouvons distinguer les interactions d'une part, avec le collectif de classe (dans le cas de Camille, lorsque les élèves collaborent et s'entraident pour réussir les sauts demandés au mini-trampoline), d'autre part avec un groupe d'élèves (particulièrement perturbateurs, comme

dans le cas de Camille, lorsque les garçons ne font pas ce qu'elle demande et qu'elle doit s'énerver ou au contraire très engagés, comme dans le cas de Alice lorsque les garçons collaborent et jouent de manière autonome au tchoukball) ou encore avec un élève en particulier. Léon vit plusieurs interactions individuelles avec Diego, qui transgresse les règles, alors que Louis vit une relation individuelle avec son élève à besoins particuliers, d'une part, et d'autre part, avec l'élève qui l'idolâtre. Alice vit de son côté des interactions individuelles, à plusieurs reprises avec Tiago, qui peine à respecter les règles et qui, apparemment, n'aurait pas la notion du danger, puis avec chacun des élèves inaptes durant le cours de natation ou encore avec l'élève qui ne souhaite pas faire le duel en lutte avec un camarade et enfin avec l'élève tenant des propos homophobes. Dans les interactions individuelles, au niveau notamment de la transgression, il est intéressant de constater que les points de vue divergent chez nos cinq participants. Alors que pour Léon et Camille, lorsque des élèves « spéciaux » ne respectent pas les règles, leur compétence d'enseignant n'est pas remise en question, chez Alice, chaque transgression de règle d'un élève représente une attaque personnelle envers sa fonction d'enseignante. Louis, au niveau de la relation interpersonnelle avec un élève, se laisse déstabiliser par des réactions imprévisibles, l'effet de surprise lui faisant perdre pied. Parfois, les discussions avec un élève induisent un sentiment d'impuissance chez les EN, comme lorsque Léon parle avec Diego ou Louis avec son élève à besoins particuliers et qu'aucune solution ne paraît envisageable. Ce constat est également présent dans l'étude de Lindqvist *et al.* (2017), qui évoquent le sentiment d'impuissance de Nina face à un élève rencontré dans son stage.

Zimmermann (2013) met en évidence que les élèves peuvent avoir un rôle direct sur le processus de façonnage identitaire des EN, y compris par des remarques explicites ou des attitudes. L'auteur montre parfaitement que l'asymétrie des rapports enseignant-élèves n'est pas toujours dans le sens que l'on imagine lorsqu'il s'agit d'EN. De la même manière, l'ouvrage de Méard et Bruno (2009) rapporte plusieurs cas d'élèves qui dictent, de façon à peine masquée, les décisions à un enseignant débutant. Ces cas de figure apparaissent également en filigrane dans notre étude et ils sont favorisés par des mésententes entre éducateurs. Par exemple, lorsque Camille parvient à faire exécuter, plusieurs périodes durant, une punition à un élève, alors même que l'institution à laquelle l'élève est rattaché et la direction souhaitaient que l'élève ne fasse que partiellement cette sanction. Ou encore lorsque les élèves disent à Louis, que lors de visites du service des sports, de superviseurs ou de didacticiens, il agit de manière beaucoup plus stricte. La fatigue présente chez Louis, au fur et à mesure de l'année, l'incite d'ailleurs à fermer

les yeux sur certaines transgressions d'élèves ou encore à accorder certaines prérogatives à l'élève qui l'idolâtre.

Ces négociations concernant, par exemple le choix des activités-supports, semblent donc pour les cinq EN compliquées par le fait qu'elles s'opèrent en improvisation et dans un contexte où plusieurs préoccupations simultanées coexistent : la classe à « faire tourner », un élève à besoins particuliers à occuper ou à valoriser ou un élève « perturbateur » à surveiller de près. Nous constatons donc un faisceau de motifs assez stable du début à la fin de l'année sur le plan de la subjectivité : la prise en compte simultanée d'un élève ayant des actions particulières (conduite à risque, transgression ostensible) et du reste de la classe. Méard et Bertone (2009) soulignent, sur ce point, que la capacité à mener des transactions simultanées (marquées souvent par la cohabitation d'une recherche d'argumentation demandant du temps avec l'ensemble de la classe, d'un côté et de l'autre par l'imposition immédiate et la menace de sanction avec un élève) est un « geste expert » qui discrimine les enseignants débutants et chevronnés (pensons par exemple à l'activité d'Alice, tiraillée entre le contrôle de Tiago et le maintien de l'activité du reste de la classe).

En résumé, nos résultats mettent en évidence que les interactions avec les élèves favorisent le développement potentiel des EN. Notre étude ne nous permet pas, en revanche, de pouvoir faire de constats quant aux relations qu'ont les EN avec les parents de leurs élèves, puisqu'une seule situation conflictuelle, décrite de la part de Camille, implique une mère d'élève. Les parents apparaissent, dans les discours de de Léon et Louis, comme revendicateurs et peu soutenant pour les enseignants.

10.4 Discussion d'un point de vue transformatif

Valorisation de la recherche à des fins technologiques

La thèse présentée ici a, en même temps, une fonction épistémique de production de savoir et une fonction technologique. Précisément, le but est sur ce deuxième pôle d'orienter les dispositifs de formation d'enseignants à la lumière de nos conclusions. Nous distinguerons deux types d'apports technologiques : d'abord les transformations déjà engagées depuis trois ans dans notre Haute Ecole, au fur et à mesure de l'avancée de la thèse, ensuite celles qui nous semblent souhaitables (préconisations).

Les transformations déjà engagées au niveau local

Au cours des modules de formation didactique des enseignants généralistes du primaire et spécialistes du secondaire, le but a consisté d'une part à rendre l'étudiant affecté par ses expériences à la Haute Ecole (puisque le développement d'un travailleur est indexé à sa capacité à être affecté) et à l'aider à renforcer les liens entre ces expériences et celles vécues en stage face aux élèves. Afin de nous rapprocher le plus possible de ce que les EN vivent dans leurs classes, nous avons progressivement généralisé, lors de chaque séance, le visionnage d'une séquence vidéo mettant en scène des enseignants débutants durant un cours d'EPS, chaque séquence servant à analyser professionnellement l'activité des élèves en questionnant celle-ci sous l'angle de la sécurité, de l'engagement et finalement de l'apprentissage des élèves, tout en axant sur un concept didactique (par exemple, les formes d'évaluation, la différenciation pédagogique, etc.). Ce visionnage qui donne lieu à des interprétations partagées et des discussions entre formateurs et étudiants a servi pendant deux ans d'illustrations du cours, c'est-à-dire du concept travaillé. Dans le même souci d'introduire de la surprise et d'échapper au schéma « enseignement-illustration-séminaire pratique », depuis l'an dernier, ces visionnages sont placés en début de cours, avant que les étudiants n'aient reçu l'enseignement du concept et avant qu'ils aient pu consulter le diaporama et les documents supports.

Dans certains modules, nous avons opté pour une inversion du séminaire (en salle de sport, ce séminaire jouant traditionnellement le rôle de « travaux pratiques ») et du cours (en salle de classe) : ainsi, une situation est d'abord vécue en salle de sport et ensuite, elle est discutée, conceptualisée et rattachée à des fondements théoriques en salle de classe, toujours dans le but d'impacter les étudiants en prenant en compte la part subjective de leur activité.

A trois reprises dans les modules didactiques, nous mettons en œuvre une analyse de situation professionnelle (ASP). Le processus consiste à faire présenter à un étudiant une situation émotionnellement marquante vécue face aux élèves, sans interprétation, en restant factuel. Puis, l'ensemble des étudiants est invité à s'exprimer afin d'identifier les causes potentielles de cette situation et de discuter tous ensemble des pistes de remédiations possibles. Ainsi, à la suite d'une ASP, le communicant s'approprie différentes pistes de remédiations après avoir entendu et discuté des hypothèses de cause. Dans la grande majorité des cas, la situation présentée fait écho aux expériences vécues par les autres membres du groupe. Chacun parvient à se remémorer dans son activité une situation similaire (ou à imaginer une situation à laquelle il est probable qu'il soit confronté à l'avenir) et ainsi à rapatrier les hypothèses de cause et les pistes de remédiations. Ces ASP peuvent avoir des consignes spécifiques, en indiquant la valence que doit avoir la situation vécue (négative ou positive). Même si les situations émotionnellement

marquantes à valence négative dominant, nous pensons qu'il est pertinent d'insister également sur les situations à valence positive afin de mettre l'accent sur ce que les EN font de manière adéquate, sur leur plaisir et les émotions positives ressenties afin de contribuer à la construction de leur identité professionnelle.

Lors de l'évaluation du premier module didactique des spécialistes, le devoir à réaliser par les étudiants prend pour support, là aussi, une séquence vidéo de trois minutes à analyser en 90 minutes. Lors de l'évaluation du second module, les étudiants (par 2) apportent une séquence vidéo de leur propre enseignement et sont supposés le justifier puis envisager des remédiations.

Dans ces différentes transformations opérées depuis trois ans, le but était donc d'introduire une dimension émotionnelle dans l'expérience de formation des EN pour les affecter (par le biais des analyses de pratiques, des visionnages vidéo) mais aussi de « doser » la charge émotionnelle (vidéos alloscopiques puis autoscopiques lors des évaluations ; ASP de cas vécus par des étudiants volontaires uniquement). Lors des questionnaires d'évaluation remplis par les étudiants en fin de semestres, il semble que ces dispositifs (le visionnement de vidéos, la certification basée sur des vidéos alloscopiques et autoscopiques, l'ASP et l'inversion de l'ordre du cours et du séminaire) donnent satisfaction aux étudiants et que ces éléments favorisent la construction du sens de leur formation professionnelle.

Les transformations à envisager

Dans une perspective technologique et transformative, nous proposons maintenant un certain nombre de préconisations en direction des professionnels de l'enseignement et de la formation d'enseignants, conformément à la proposition de Gore et Bowe (2015).

-Organiser des formations de formateurs universitaires (présentation des résultats de la recherche) dont le but serait d'introduire des éléments susceptibles de combler le « fossé émotionnel » entre les expériences des EN en centre de formation et en classe, et de rendre « l'alternance » plus fonctionnelle. Cette formation pourrait être complétée par ce qui se fait déjà en EPS dans les modules dont nous avons la responsabilité à la HEP du Canton de Vaud : par exemple, le recours à des extraits vidéos dans lesquels certains types de situations émotionnellement marquantes apparaissent, négatives (actions non motivées d'élèves, actions d'élèves particuliers, ...) et positives (apprentissage effectifs des élèves, suivi de ce qui était prévu, ...). Concernant les imprévus, les risques relatifs à l'intégrité physique ou les

transgressions de règles à propos desquels des images sont difficiles à obtenir, il est envisageable de visionner un extrait puis de l'arrêter en posant une question aux EN : « à ce moment de la séquence vidéo, se passe un imprévu : les élèves refusent de réaliser cette situation proposée par l'enseignant. Que feriez-vous ? » ou, autre exemple, « à ce moment de la séquence vidéo, se passe un imprévu : cet élève se réceptionne mal et il reste allongé sur le sol. Que feriez-vous ? », ou encore, « à ce moment de la séquence vidéo, se passe un imprévu : ces deux élèves se disputent violemment et échangent des coups. Que feriez-vous ? »

-Organiser des formations de tuteurs (présentation des résultats de la recherche)

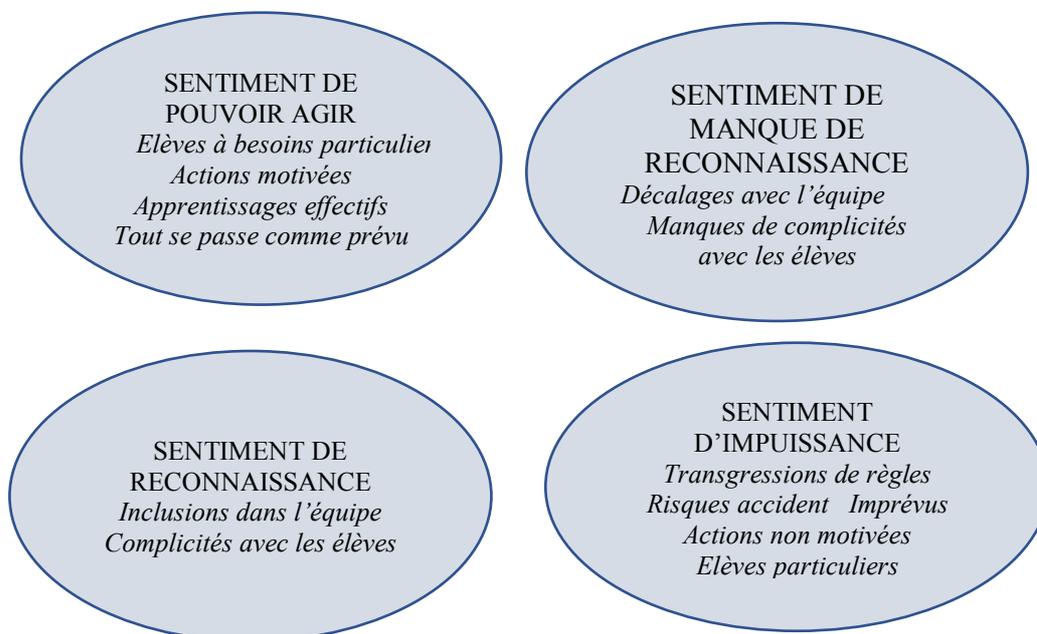
De la même manière, il serait possible et souhaitable de « réintroduire la subjectivité » dans l'approche par les formateurs visiteurs en classe, de l'activité des EN, pour qu'elle ne soit pas analysée uniquement sur le plan de son efficacité et de son écart à la pratique experte. A cette fin, nous pensons que plusieurs extraits vidéo de la plateforme française *Neopass action* pourraient servir de support à l'intégration d'outils de lecture issus de la première et de la seconde études. Ces outils seraient des versions simplifiées de certains résultats (types de situations émotionnellement marquantes, raisonnements typiques, marques d'auto-affectation, indicateurs de développement). Par exemple, il s'agirait de proposer de compléter les grilles d'analyse existantes par des éléments tels que la prise en compte des opérations mises en œuvre (et non plus des opérations expertes non réalisées) et repérages de signes d'auto-affectations au cours de l'observation ; identification de motifs typiques, besoin d'outillage opérationnel au cours de l'entretien. Ces outils devraient conduire à la construction, par les formateurs eux-mêmes, de guides d'observation et d'entretiens post-leçon intégrant peu ou prou certains de ces éléments qui viendraient compléter les grilles de lecture déjà existantes et déjà opérationnelles des formateurs en formation.

-Construire un outil d'évaluation formative (pour les formateurs de centre et les tuteurs) à partir du tableau 10 (partie 4.1 de la thèse) et de la figure 14 (partie 5.2 de la thèse)

La présentation schématique présentée en fin de l'étude 1 pourrait venir compléter des observations lors de visites de stage et/ou servir d'éclairage notamment si le tuteur a le sentiment que l'EN bute sur une difficulté récurrente (ce que l'on pourrait considérer comme des « stagnations développementales »). Comme les autres outils de formation proposés ici, le

but serait de réintroduire de la subjectivité dans une vision de la formation trop linéaire ou conçue initialement sur le simple plan de l'efficacité objective.

Figure 81 : Outil de formation



-Construire un outil d'auto-positionnement pour les EN à partir du tableau 10 (partie 4.1 de la thèse) et de la figure 14 (partie 5.2 de la thèse)

Cette présentation schématique, si elle était délivrée à l'EN, pourrait servir également d'auto-évaluation à la condition d'être renseignée régulièrement par un auto-positionnement de l'EN (une ou plusieurs petites croix, où des dates, dont la localisation sur le graphique indiquerait les types de situations auto-affectantes, leur intensité en fonction de leur proximité ou éloignement du centre de chaque bulle). Ce type de support renseigné régulièrement pourrait prendre une place centrale dans un portfolio (Garnier & Marchand, 2012) ou un carnet de bord.

On sait les effets d'une auto-évaluation utilisée en continu (non ponctuellement) sur l'activité des professionnels. Une grille d'auto-positionnement telle que nous la préconisons, suite à notre recherche, permettrait d'introduire le « temps », donc la relativité, dans des préoccupations souvent basées sur des événements ponctuels inédits et parfois brutaux, comme nous l'avons vu. Dans notre esprit, il conviendrait donc d'utiliser cet outil d'auto-positionnement régulièrement afin que des évolutions soient perceptibles chez l'enseignant en formation. De plus, le recours à un outil de ce type, faciliterait le partage des expériences par les trois protagonistes (formateur universitaire, tuteur et EN). Les résultats en continu de cette grille

pourraient même servir de traces-supports dans les entretiens d'ACS (préconisés ci-dessous). En effet, il apparaît des limites importantes aux actions de formation existantes : soit elles sont en centre, c'est-à-dire décalées des expériences subjectives des formés, soit sur le terrain du travail en classe mais de façon très ponctuelle. Or, ce caractère ponctuel empêche presque toujours l'EN de faire partager une préoccupation ayant émergé à l'occasion d'un événement un jour donné. Ce partage se fait alors sous forme de « rapport oral » par l'EN car le formateur n'a pas assisté à l'événement en question. Le recours à une grille d'auto-positionnement documentée régulièrement par l'EN permettrait de mener un entretien à partir d'une trace de l'activité (comme dans la thèse de Zimmermann à propos d'un auto-positionnement identitaire des EN). Cela aurait un impact très puissant de notre point de vue : du côté de l'EN, il deviendrait possible de rendre intelligibles les émotions, en mettant des mots sur des états émotionnels qui, par définition, précèdent les sentiments et les prises de décision. Ce dernier aurait l'opportunité d'identifier des types de situations à propos desquels il deviendrait possible de verbaliser et de mettre à distance des situations émotionnellement marquantes (on pense surtout aux situations vécues négativement).

Du côté des formateurs visiteurs, un pan souvent ignoré ou peu visible de l'activité de l'EN, serait ainsi dévoilé au cours d'entretiens qui prendraient pour point de départ des commentaires par l'EN de ce graphique d'auto-positionnement (à la manière de la méthodologie de Zimmermann à propos du façonnage identitaire des EN). Si, comme le suggèrent les résultats de notre seconde étude, le processus développemental est initié prioritairement par un gain d'efficacité, cet outil permettrait d'orienter l'aide du formateur visiteur dans le sens d'un outillage ciblé (des opérations) pour anticiper avec l'EN ces futures situations émotionnellement marquantes et rendre ainsi l'auto-affectation tolérable et donc plus favorable à son développement dans le métier.

-Privilégier l'entretien d'ACS à la place du traditionnel entretien post-leçon

Cette recherche doctorale nous a permis de confirmer la pertinence de la méthode de l'auto-confrontation pour apprendre le métier et développer l'activité des EN. Alors que l'utilité des entretiens post-leçon est questionnée par plusieurs auteurs expliquant que le tuteur masque ses critiques, n'énonce pas clairement les règles de métier, se limite à un soutien émotionnel de l'EN, l'incite à se conformer à son enseignement ou encore néglige ses difficultés, l'entretien d'ACS permet à l'EN de revivre son activité. Face à la trace de son activité, l'EN, outre le fait de revivre son activité, met également en mots ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il n'a pas pu

faire, ce qu'il aurait dû faire. Ces possibles non réalisés peuvent se réveiller lors de l'ACS et produire des conflits intrapsychiques. Ainsi, ces entretiens issus de la clinique de l'activité pourraient inspirer les traditionnels entretiens de formation et ainsi forcer le développement des EN en produisant notamment des conflits intrapsychiques.

Conclusion

L'intérêt de ce travail de recherche se justifie sur plusieurs niveaux. Tout d'abord au niveau de l'enjeu sociétal, puisque l'abandon du métier de manière précoce chez les enseignants est un phénomène constaté au niveau mondial. Or, il est probable, au niveau du sujet, qu'il soit lié non pas seulement à une inefficacité face aux élèves, ou un désintérêt pour le métier, mais aux soubresauts émotionnels parfois très intenses que connaît l'activité du travailleur. Cette dimension subjective du métier est omniprésente mais n'apparaît ni dans les textes de lois, ni dans les référentiels de compétences. Le but de cette thèse était de mieux comprendre le processus de développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants d'EPS, suite à ces soubresauts, afin de les prendre en compte dans les plans de formation. Or, il ressort nettement que cette dimension ne peut être réduite à son impact négatif. En effet, les résultats de cette recherche montrent que les enseignants débutants en EPS vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, tantôt positives, tantôt négatives, mais la plupart du temps vectrices de développement, notamment si ces situations peuvent être partagées avec d'autres, issus du métier ou pas, afin d'envisager d'autres possibles d'une part et d'autre part d'être soutenus émotionnellement. Il apparaît ainsi évident de mettre en avant le nécessaire soutien d'un collectif de travail qui accompagne les EN dans leur début de carrière afin que ces derniers puissent rendre compte de leurs pratiques en réfléchissant aux situations émotionnellement marquantes vécues et en les partageant avec d'autres collègues, expérimentés ou pas. Cet accompagnement permettrait peut-être de mieux faire face aux situations provoquant des émotions intenses négatives en apprenant à les surmonter au sein d'un collectif de travail bienveillant, soutenant et à l'écoute et, à terme, en faire un vecteur de développement. Or, il apparaît, dans le contexte de cette recherche, un manque d'unité des pratiques des établissements scolaires, puisque certains EN sont accompagnés en début de carrière, alors que d'autres pas. Une accentuation et une systématisation des pratiques d'accompagnement des EN titularisés participeraient sans doute à une réduction des abandons précoces du métier.

Au niveau institutionnel, alors que l'enjeu principal consiste à dispenser une formation de qualité pour les futurs enseignants en EPS afin de leur permettre une entrée dans le métier sereine, le défi de mettre à l'épreuve un cadre théorique clinique qui réintègre la partie subjective du métier, nous a semblé particulièrement pertinent. Ce processus a permis de favoriser le développement potentiel des acteurs participant à cette recherche d'une part et

d'autre part d'identifier des pistes au niveau de la formation afin que la prise en compte de la dimension subjective du métier soit plus efficiente et fasse partie intégrante de la formation.

Au niveau professionnel, cette recherche nous a permis d'orienter les modules de formation dans le sens de démarches « ascendantes », prenant comme point d'accroche les préoccupations des EN en lieu et place des prescriptions. L'enjeu de nos modules de formation est d'essayer de rendre l'alternance entre la théorie et la pratique la plus fonctionnelle possible pour les enseignants en formation, ce qui passe notamment par une prise en compte de la dimension émotionnelle du métier, également au sein des modules didactiques. L'hypothèse de plus en plus crédible d'un développement de l'activité des EN biphasé et essentiellement initié par l'effcience, par la maîtrise de nouvelles opérations, de nouvelles organisations, de nouvelles formes d'interventions, pour aller du déplacement de la subjectivité vers des motifs typiquement professionnels, ressort renforcée de cette thèse. Ces conclusions corroborent les résultats successifs d'autres chercheurs (Saujat, 2009 ; Moussay, 2009 ; Zimmermann, 2013 ; Bruno, 2015 ; Dir, 2017), ce qui accrédite encore cette hypothèse et permet d'avancer « un peu moins à l'aveugle » dans le renouvellement des dispositifs de formation. L'ancrage dans les préoccupations des futurs enseignants, intégrant le besoin d'opérations notamment, nous semble accroître l'intérêt de nos étudiants pour la formation et le métier, accélérer leur implication dans des problématiques de métier et l'établissement d'une « efficacité subjective » fondée sur des motifs typiques du « genre enseignant d'EPS ». Enfin, nous constatons que ce développement potentiel, déjà dans les instituts de formation, se déroule « dans le social » (Vygotski, 1931/2014), qu'il s'agisse d'interactions avec les collègues, le tuteur, la chercheuse ou encore les élèves. Au niveau des modules de formation, cela se traduit par des organisations de travail qui privilégient le travail à plusieurs.

Pour conclure, nous souhaitons pointer du doigt que la dimension émotionnelle de l'activité enseignante ne devrait pas être vue comme une source négative, à éviter, mais bien au contraire, comme inévitable, faisant partie de l'activité et devant côtoyer les autres dimensions de l'activité, depuis les motifs jusqu'aux opérations afin de favoriser le développement.

Perspectives de prolongement

D'abord, concernant la première étude, les résultats obtenus pourraient être complétés par des travaux similaires dans d'autres contextes et dans d'autres matières scolaires. En effet, certains types de situations émotionnellement marquantes comportant des problèmes de sécurité ou des transgressions des règles sont particulièrement prégnants en EPS. Il serait intéressant de vérifier

si les valences et les types identifiés peuvent être validés dans d'autres disciplines scolaires ou si d'autres types, absents de l'EPS, se profileraient alors que certains seraient en revanche absents. Ce qui est « émotionnellement marquant » dépend aussi du contexte social (urbain, péri-urbain, campagnard) et national. Des études comparatives à ce niveau pourraient être envisagées.

Concernant la seconde étude, afin de pouvoir analyser un développement réel de l'activité (et pas uniquement potentiel), il pourrait être intéressant de poursuivre le suivi en clinique de l'activité sur du plus long terme en imaginant un suivi durant deux ans afin de pouvoir mettre en évidence si les opérations rapportées de façon indirecte par les EN sont effectivement mises en place durant leur enseignement et ainsi juger de leur maîtrise. Notons que cette piste de prolongement scientifique impliquerait une approche multiréférencée, associant la clinique de l'activité et l'analyse didactique de l'enseignement. Il serait enfin heuristique, d'après nous, de tester des dispositifs innovants pour les analyser avec cette focale : par exemple, à la suite des travaux de Roche & Gal-Petitfaux (2012, 2014, 2018) se poser la question de l'impact d'une formation en centre essentiellement basée sur l'analyse d'extraits vidéos allo-scopiques sur les processus que nous avons analysés ; à la suite des travaux de Michel (2018) se poser la question de l'impact d'une formation en stage essentiellement basée sur le co-teaching sur les processus que nous avons analysés. Notons que ces deux pistes de prolongement scientifique impliqueraient également des approches multiréférencées, associant la clinique de l'activité et respectivement l'analyse du cours d'action et la philosophie analytique de Wittgenstein.

Bibliographie

- Adé, D., Sève, C., & Ria, L. (2006). Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Éducation physique. *Savoirs* 1(10), 77-93.
- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EP au cours de leur première année d'expérience professionnelle : analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 48, 43-71.
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2012). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2012.726274
- Allain, M., Dériaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps - Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 113(3), 75-90.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27, 42-59.
- Amathieu, J. (2015). *Etude des circonstances de formation permettant à des enseignants novices d'éprouver de la satisfaction lors de situations de travail en classe. Une étude de cas en Education Physique et Sportive* (Thèse de Doctorat inédite, Sciences de l'éducation). Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse, France.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014a). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(38), 211-238.
- Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014b). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. *eJRIEPS*, 31, 4-26.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série*, 1, 5-16.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychological Education*, 19, 451-473.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Avalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23, 515-528.
- Ayme, S., Ferrand, C., & Cogérino G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 221-235.
- Azéma, G., & Leblanc, S. (2014). A propos de l'intérêt de questionner l'activité professionnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Education*, 19, 134-146.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De

Boeck.

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: a comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 9-22.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2014). Traitement d'imprévu et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 95-110.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Boisard-Castelluccia, S., & Van Hoorebeke, D. (2010). Le management de la diversité des équipes par la contagion émotionnelle, au cœur de la performance de groupe ? *Management & Avenir*, 38, 240-256.
- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. Dans B. Maggi (Eds.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Paris : PUF.
- Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 634-646.
- Brière-Guenoun, F. (2015). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques*, 19(1), 85-107.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *The Supervision of the Physical Activity Intervention*. Montréal : Gaetan Morin Editeur.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : Etude de cas en classe de sixième de collège* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Aix-Marseille, Aix-en-Provence, France.
- Bruno, F., & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60.
- Bruno, F., Méard, J., & Walter, E. (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en oeuvre. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(4), 439-459.
- Bullough, R. V. (2009). Seeking Eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. Dans P. A. Schutz, & M. S. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (p. 33-53). Dordrecht: Springer.
- Burke, J., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louvière, J. J., & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best-worse

- scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research*, 62, 259-268.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail* (Thèse de doctorat inédite). Université Victor Segalen-Bordeaux II, Bordeaux, France.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Note de synthèse. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 4(76), 309-334.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Ntoumanis, N. (2018). A needs-supportive intervention to help PE teachers enhance student's prosocial behavior and diminish antisocial behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 35, 74-88.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experience of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74-83.
- Ciavaldini-Cartaut (2009). *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Aix-Marseille 1, Aix-en-Provence, France.
- Ciftci A.-M., Ozkan Ozgun, O., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 539-544.
- Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en éducation physique : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55(2), 9-33.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Clot, Y. (1997). Le réel à la source des compétences : l'exemple des conducteurs de train en banlieue parisienne. *Connexions*, 2(70), 181-192.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education permanente*, 177, 67-77.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (Eds.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Comité Syndical Européen de l'éducation (2009). *Stress lié au travail des enseignants. Mise en oeuvre de l'accord-cadre autonome européen sur le stress lié au travail*. Bruxelles : CSEE.
- Coulter, M. & Descoedres, M. (2017). Exploring critical incidents in children's learning through physical education in Ireland and Switzerland. *Journal of the Comenius Association*, 26, 31-33.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 1(27), 235-242.
- Craig, C. J. (2014). From stories of staying to stories of leaving: A US beginning teacher's experience. *Journal of Curriculum Studies*, 46, 81-115.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: multiperspective views. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 23(8), 859-862.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Dans A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (p. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967.
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 81, 9-21.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York : Grosset/Pulman.
- Dang, T. K. A. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale du XXXVème congrès de la SELF. Aix-en-Provence.
- Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172.
- Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. Dans J.-P. Darré (Eds.), *Paris et experts dans l'agriculture. Dialogues et production de connaissances pour l'action*. Toulouse : Erès.
- Dastugues, L., Escalié, G., Duces, C., & Chaliès, S. (2017). Faire vivre une alternance intégrative aux étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS : Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste. *Revue des Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 50(3), 57-81.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion.

- Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- De Mauro A. A., & Jennings, P. A., (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132.
- Derri, V., Papamitrou, E., Vernadakis, N., Koufou, N., & Zetou, E. (2014). Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.
- De Ryckel, C., & Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, 30(4), 229-240.
- Descoedres, M., (2016). *Une équation à deux inconnues : le développement professionnel des enseignants novices et les moments marquants en classe : revue de littérature et perspectives méthodologiques*. Communication présentée au Colloque de la SSRE (Société Suisse de la Recherche en Education), UNIL, Lausanne, juin.
- Descoedres, M., (2017a). *The emotional aspects regarding the professional development of physical teachers in training: Methodology and results*. Communication at the 12th FIEP European Congress, Luxembourg, septembre.
- Descoedres, M., (2017b). *Analyse du développement professionnel d'enseignants novices en EPS à partir de moments d'auto-affectation : méthodologie et résultats*. Communication orale au 17^{ème} congrès international ACAPS, Dijon, octobre.
- Descoedres, M., (2017c). *Gli aspetti emotivi riguardo allo sviluppo professionale dei docenti di educazione fisica in formazione: metodologia e risultati*. Communication orale au Congrès international du *Well-being in Education Systems*, SUPSI, Locarno, novembre.
- Descoedres, M., & Hauw, D. (2018). *Analyse du développement des enseignants débutants d'éducation physique à partir de moments d'auto-affectation : méthodologie et résultats*. Communication orale à la 1^{re} biennale romande de la recherche en éducation physique et sportive, Lausanne, mai.
- Descoedres, M., & Jilani, S. (2017). *L'entretien de formation post-leçon interrogé par la clinique de l'activité*. Communication au Colloque du CAHR (Conseil Académique des Hautes Ecoles Romandes en charge de la Formation des Enseignant.e.s), Fribourg, avril.
- Descoedres, M., & Jilani, S. (2018). *Analyse du développement des enseignants novices en éducation physique : méthodologie et résultats*. Communication orale présentée au 7^{ème} Séminaire international Vygotski. Université de Genève, Uni-Mail, 20-22 juin.
- Descoedres, M., & Jourdan, S. (2018). *Comprendre le développement novice des enseignants novices en éducation physique et sportive par l'analyse de l'activité*. Les doctorales du 2Cr2D, Centre Romand des didactiques disciplinaires. Fribourg, octobre.
- Descoedres, M., & Marron, S. (2018). Tous les élèves apprennent et ont du plaisir en EPS. *Journal of the Comenius Association*, 27, 35-37.
- Descoedres, M., & Méard, J. (sous presse-a). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*.
- Descoedres, M., & Méard, J. (sous presse-b). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS*.
- Dir, M. (2017). *Analyse de l'activité professionnelle des tuteurs en formation à distance* (Thèse de doctorat inédite, Sciences de l'Education), Université Lyon II, Lyon, France.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Erb, C. S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. Communication orale présentée au colloque *Canadian Society of Studies in Education*, Toronto, Canada.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@activités*, 4(2), 3-15
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
- Fakhrutdinova, L. R. (2010). On the phenomenon of "Perezhivanie". *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(2), 31-47.
- Fantilli, R., & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, 39, 54-62.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 123-136.
- Félix, C., & Saujat, F. (2013). Les dimensions collectives dans le développement professionnel en réseau ambition réussite. Dans M. Bailleul, J.-F. Thémines, & R. Wittorski (Eds.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel*, (pp. 122-135). Toulouse : Octares.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012) Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Education*, 4 HS, 19-30.
- Filloux, J. (1978). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod.
- Flanagan, J.-C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Etude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéoformation : une "traçabilité" de l'évolution de l'intervention professionnelle. *Recherches et Education*, 12, 57-73.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teacher's action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20-38.
- Flavier, E., & Moussay, S. (Eds.) (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. Bruxelles/Paris : De Boeck.
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture and Activity*, 20(3), 240-259.
- Fleer, M., & Quinones, G. (2013). An assessment perezhivanie: Building and assessment pedagogy for, with and of early childhood science learning. Dans D. Curragim, R. Gunstone, & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (p. 231-247). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- François, F. (1989). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient. *Places, genres, mondes et compagnie*. *CALaP*, 5, 39-92.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian*

- Journal of Teacher Education*, 2(36), 1-12.
- Fried, L., Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441.
- Gagnon, J., Martel, D., Brunelle, J. P., Tousignant, M., & Spallanzani, C. (2006). Les injustices perçues par les élèves : un message révélateur pour les enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 3-20.
- Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18, 562–580.
- Garnier, C., & Marchand, C. (2012). Portfolio en Institut de formation en soins infirmiers : Mythe ou réalité. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 98-112.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses Universitaires d'Ottawa : Ottawa.
- Gaudreault, K.L., Richards, K. A. R., Mays Woods, A. (2018). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 23, 74-90.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1978). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Adline de Gruyter.
- Gojard, L., & Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences*, 83(1), 25-29.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111.
- Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology*, 4(11), 870-877.
- González Rey, F. (2016) Vygotsky's Concept of Perekhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305-314.
- Gordon, E.E. (2017). *Peer tutoring: A teacher's resource guide*. Lanham (Maryland): R&L Publishing Group.
- Gore, J. M., & Bowe, J. M., (2015). Interrupting attrition? Re-shaping the transition from preservice to inservice teaching through quality teaching rounds. *International Journal of Educational Research*, 73, 77–88.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Guérin, J., Kermarrec, G., & Péoc'h, J. (2010). Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance. Analyse du développement professionnel d'une enseignante stagiaire en EPS. *Education et didactique*, 4(2), 21-40.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). I don't hide my feelings, even though I try to: insight into teacher educator emotion display. *Australian Educational Researcher*, 41, 261-281.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teacher and Teaching Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Dans H. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (p. 3-30). London: Routledge.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out the profession. *Teacher and Teaching Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
- Hosy, D., & Bourion, C. (2017). Du burn-out au bore-out : vers l'emploi qui rend heureux. *Revue Internationale de Psychosociologie et de gestion des Comportements Organisationnels (RIPCO)*, Supplément HS, 229-296.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? Dans F. Daniellou (Eds.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (p. 103-140). Toulouse : Octarès Éditions.
- Huber, M. (2007). Stratégie spontanée et stratégie réfléchie dans la gestion des interactions verbales. Dans A. Specogna (Eds.), *Enseigner dans l'interaction* (p. 123-136). Nancy : Presses Universitaires.
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Le savoir caché des enseignants*. Paris : l'Harmattan.
- Huberman, M. (1993) *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Hulme, M., & Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(6), 672-687.
- Hunt, C.S. (2016). Getting to the heart of the matter: Discursive negotiations of emotions within literacy coaching interactions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 331-343.
- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* (Thèse de doctorat inédite, sciences de l'éducation). Université Paul-Valéry Montpellier III, Montpellier, France.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20, 530-546.
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81, 61-70.

- Kayaoğlu, M., Erbay, S., & Sağlamel, H. (2016). Gaining insight into a novice teacher's initial journey through reflective practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167-181.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper. Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-Service Teachers' Motivation, Sense of Teaching Efficacy, and Expectation of Reality Shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 42(1), 67-81.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1038-1050.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Lamarre, A.-M. (2004). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lassila, E., & Uitto, M. (2016). The tensions between the ideal and experienced: teacher-student relationships in stories told by beginning Japanese teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(2), 205-219.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2013). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche & formation*, 70(2), 47-60.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: a Chinese perspective. *Journal of Education Change*, 12(1), 25-46.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives- Recherches en Education*, 5(11), 277-314.
- Lentillon-Kaestner, V., Dériaz, D., Voisard, N., & Allain, M. (2018). *Noter en éducation physique ? Incidences sur l'enseignement et les élèves*. EME Editions : Louvain-La-Neuve.
- Leontiev, A.-N. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
- Leontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie*

- ergonomique*. Paris : PUF.
- Litim, M., & Kostulski, K. (2006). Le diagnostic d'une activité complexe en gériatrie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 45-54.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279.
- Lussi-Borer, V., & Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche & formation*, 75, 65-80.
- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396.
- Malo, A. (2007). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p. 89-102). Sherbrooke : CRP.
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. Dans F. Parot, *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson* (p.78-93). Paris : PUF.
- Marcel, J.-F. (2006). Le « collectif d'enseignants ». Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 85-100.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- Marron, S., & Descoeurdes, M. (2015). Just little things as how to include her... *Journal of the Comenius Association*, 24, 35-37.
- Martinand, J. L. (2000). Les pratiques dans l'enseignement supérieur. Conférence de clôture du colloque AECSE/CREFI, Toulouse, octobre.
- Marzouk, A., & Tousignant, M. (1992). Perceptions des élèves à l'égard des comportements des stagiaires dans les cours d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 253-267.
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation. Note de synthèse* (Habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'Éducation). Aix-Marseille Université.
- Méard, J. (2013). L'activité des élèves à risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, 99-104.
- Méard, J. (2017). Le collectif de travail au centre des dispositifs de prévention du décrochage des élèves en EPS. *Questions vives. Recherches en Education*, 25, 13-30.
- Méard, J., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *STAPS*, 83, 87-99.
- Méard, J., & Bruno, F. (2008). Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 2. Consulté le 11 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/718>
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.

- Méard, J., & Durand, M. (2004) *Masquer le savoir à des stagiaires qui réclament des recettes. Les dilemmes des formateurs*. Communication orale présentée au colloque d'Ingrannes, novembre.
- Méard, J., & Zimmermann, P. (2014). La construction identitaire des enseignants débutants et l'émancipation par rapport à la prescription. *Travail et apprentissages*, 12, 65-78.
- Merini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, 77-95.
- Mevarech, Z., & Maskit, D. (2014). The teaching experience and emotions it evokes. *Social Psychology of Education*, 18(2), 241–253.
- Michel, L. (2018). *Etude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching* (Thèse de Doctorat inédite, Sciences de l'éducation). Université de la Réunion, Saint-Denis, France.
- Michel, L., & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type *coteaching* sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Education*, 30, 8-20.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique* (Thèse de doctorat inédite). Paris, CNAM.
- Montagne, Y.-F. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 507–541.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 1(40), p. 9-70.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants* (Thèse de doctorat inédite). Université Paul-Valéry Montpellier III, Montpellier, France.
- Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité professionnelle de l'enseignant novice : une étude longitudinale à visée développementale. *Revue des Sciences de l'Education*, 37(1), 105-128.
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 385-400.
- Moussay, S., Malo, S., & Méard, J. (2012). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs : l'apport d'une pluralité de regards. *Recherche et formation*, 69, 135-150.
- Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83.
- Muller Mirza, N. (2014). Secondarisation des émotions et apprentissage dans des activités « interculturelles » en classe. Dans C. Moro & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 255–275). Villeneuve d'Ascq: Les Presses Universitaires du Septentrion.

- Muller Mirza, N. (2016). Emotions, Development and Materiality at School: a Cultural-Historical Approach. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 634–654.
- Murphy, F., & Descoedres, M. (2016). Towards quality physical education in Ireland and Switzerland. *Journal of the Comenius Association*, 25, 22-24.
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2016). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Advance online publication Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 377–386.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : Editions sociales.
- Orland-Barak, L., & Ditzza, M. (2011). Novices "In Story": What First-Year Teachers' Narratives Reveal about the Shady Corners of Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 435-450.
- Ottet, F., & Méard, J. (2018). Les liens entre engagement corporel et développement professionnel de l'enseignant.e d'éducation physique novice : étude exploratoire. *Revue SSRE*, 40(1). Consulté le 10 décembre 2018, <http://www.rsse.ch/past-issues/40-1-2018-transfer-und-transformationenen-von-paedagogischem-wissen/?lang=fr>.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Opong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from a research study of national board certification. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 368-389.
- Parrott, W. G. (2001). *Emotions in Social Psychology: Essential Readings*. Hove: Psychology Press.
- Parrott, J.-A. (2016). *Elementary physical education teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge of overhand rowing* (Thèse de Doctorat inédite, Philosophie et Education). Old Dominion University, Norfolk, Va.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54.
- Petiot, O., & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire. *Movement & Sport Sciences*, 95(1), 65-79.
- Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 193, 41-55.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels. *eJRIEPS*, 32, 4-37.
- Perrenoud, P. (1996). Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? *Cahiers pédagogiques*, 346, 14-16.
- Picard, P. (2017). Plateforme Néopass@ction. Des ressources et des outils pour enseigner. IFé. Consulté le 6.12.2017, URL : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga
- Preskill, H. (1996). Th use of critical incidents to foster relection and learning in HRD. *Human*

- resource development quartely*, 7(4), 335-347.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6^o éd.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive* (Thèse de Doctorat inédite). Université Montpellier I, Montpellier, France.
- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité* (Habilitation à diriger des recherches). Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. Dans A. Van Zanten (Eds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 282-284). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2016). *Analyse croisée autour d'un même corpus : les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ?* Communication orale à la journée d'étude de la Chaire UNESCO sur les gestes professionnels. Lyon, février.
- Ria, L., & Durand, M. (2013), Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 111-123.
- Ria, L., & Récopé, B. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. Dans L. Ria (Eds.), *Les émotions* (p. 11-30). Paris : Éditions EP&S.
- Ria, L., & Saujat, F. (2008). *Le développement professionnel des enseignants débutants en RAR. Enseigner en « milieu difficile » : quelle(s) nouvelle(s) professionnalité(s) ?* Séminaire National de la Mission Formation INRP, octobre, Marseille.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.
- Richards, K., Andrew R., Gaudreault, K. L., Starck, J. R., & Mays Woods, A. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 445-459.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Staps*, 4(98), 95-111.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches et Educations*, 12, 129-144.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2018). UNF3S. Former à l'intervention en EPS. ESPE, Aix-Marseille Université, http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html, repéré le 10 décembre 2018.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *@ctivités*, 8(2), 5-31.
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : PUF.
- Roth, W. M. (2007). La nature éthico-morale de l'identité : introduction au développement d'une troisième théorie de l'activité historico-culturaliste. *International Journal of Educational Research*, 46, 83-93.
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, 1, 2-12.

- Rouve, M.-E., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : étude de cas. *Travail et Formation en Éducation*. <https://journals.openedition.org/tfe/565> – consulté le 12 octobre 2016.
- Rouve, M.-E., & Ria, L. (2009). *Trajectoires identitaires d'enseignants débutants en collège Ambition Réussite : Etude de la dimension collective de leur activité professionnelle en classe et hors classe*. Actes du 7^{ème} colloque international CDIUFM. Développement professionnel des enseignants. Mont Saint Aignan IUFM Haute-Normandie.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Kaikkonen, P. (2009). The difficulty of change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.
- Salaveraa, C., Antoñanzasb, J. L., Noéb, R., & Teruelb, P. (2014). Emotion and anxiety in teachers. Research of Teaching Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 577-581.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (Eds.) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur* (Thèse de doctorat inédite). Université Aix-Marseille 1, Aix-en-Provence, France.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 7(1), 107-117.
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. Dans V. Dupriez, & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (p. 179-188). Paris : PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. Dans M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (p. 245-274). Paris : PUF.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14, 303-333.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97.
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.
- Scott, C., & Sutton, R. (2009). Emotions and change during professional development for teachers: A mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.

- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27, 259-267.
- Serres, G. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Prémises du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *STAPS*, 2(72), 9-20.
- Shen, X. (2012). The effect of temperament on emotion regulation among Chinese adolescents: the role of teacher emotional empathy. *International Education Studies*, 5(3), 113-125.
- Shoffner, M. (2011). Considering the first year: Reflection as a means to address beginning teachers' concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 417-433.
- Sitri, F. (2003). *L'objet du débat*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Charles de Gaulle Lille, 3.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 319-341.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. Dans P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (p. 251-266). San Diego: Academic Press.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Thiévenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : contribution à une approche par l'activité dans la formation des adultes. *TransFormations, Recherches en Éducation et Formation d'adultes*, 11, 83-100.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1041-1056.
- Tosquelles, F. (1967). *Le travail thérapeutique à l'hôpital psychiatrique*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tracy, S. J. (2012). The toxic and mythical combination of a deductive writing logic for inductive qualitative research. *Qualitative communication research*, 1(1), 109-141.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Turcotte, S., & Spallanzani, C. (2006). Approfondir la réflexion sur les pratiques de gestion de classe : l'utilisation de la vidéoscopie par des étudiantes et étudiants en éducation

- physique et à la santé. *Formation et profession*, 13(1), 17-21.
- Uitto, M., Kaunisto, S.-L., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015). Silenced truths: relational and emotional dimensions of a beginning teachers' identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18, 43–57.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L., & Deum, M. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur Raisons éducatives.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven., P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Versov, N. (2014). Emotions, *perezhivanie* et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski, 209-236. Dans C. Moro, & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves? *eJRIEPS*, 40, 31-63.
- Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 201-230.
- Visioli, J., & Ria, L. (2007). Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques. In Actes du colloque AEEPS : « Analyse des pratiques en EPS ; expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand.
- Visioli, J., & Ria, L. (2009). L'expertise des enseignants d'EPS. Quelle prise en compte du contexte des émotions ? *Science et motricité*, 3(71), 3-19.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute
- Vygotski, L. S. (1931-1998). *Théorie des émotions. Etude historico psychologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotski, L. S. (1926/1994). The problem of the environment. Dans R. Van Der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (p.27-45 ; p. 338–354). Oxford, UK: Blackwell.
- Vygotski, L. S. (1931/1997). The crisis at age seven. Dans R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5, p. 289–296). New York, NY: Plenum.
- Wallon, H. (1938). *La vie mentale*. Paris : Messidor.

- Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Weber, S., & Méard, J. (2018). L'analyse de situations professionnelles au service de la formation des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 14, 22-27.
- Weick, E. K. (1979). The Social Psychology of Organizing, Second Edition. *Management*, 2(18), 189-193.
- Werthe, C. (2001). Le rire et ses ressources en clinique du travail. *Education permanente*, 146, 193-201.
- Wexler, P. (2002) Chaos and cosmos: educational discourse and social change. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4), 469–479.
- Wharton, A. S. (2009). The sociology of emotional labor. *Annual Review of Sociology*, 35, 147-165.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- Yin, H. B. (2015). Knife-like mouth and tofu-like heart: emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19(1), 1-22.
- Yin, H. B., & Lee, J. C. K. (2012). Be passionate, but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 28, 56-65.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935-948.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332-341.
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nice, Sophia-Antipolis, Nice, France.
- Zimmermann, P., & Méard, J. (2016). L'accrochage professionnel des enseignants novices face à des élèves en situation de décrochage scolaire. *Education et Formation*, 304(2), 73-82.
- Zimmermann, P., Méard, J., & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.

Table des figures et tableaux

Tableau 1 : Les cinq premières parties de la thèse	19
Tableau 2 : Les parties 6 à 9 de la thèse	20

Tableau 3 : Les deux dernières parties de la thèse	20
Tableau 4 : Deux exemples de retranscription et de codage	45
Tableau 5: Exemple des étapes successives de la procédure de codage	46
Figure 1 : La valence des situations émotionnellement marquantes	48
Tableau 6 : Les types de situations émotionnellement marquantes vécues par les EN en EPS (codage sélectif)	49
Figure 2 : La fréquence de chaque type de situations émotionnellement marquantes	50
Tableau 7 : La fréquence d'apparition de chaque émotion dans chaque type de situation	52
Figure 3 : La surprise et les différentes intensités	53
Figure 4 : La colère et les différentes intensités	54
Figure 5 : La peur et les différentes intensités	54
Figure 6 : La tristesse et les différentes intensités	55
Figure 7 : La joie et les différentes intensités	55
Figure 8 : L'effet des situations émotionnellement marquantes sur le développement de l'activité	56
Tableau 8 : L'effet des situations selon leurs valences respectives	57
Tableau 9 : L'effet des différents types de situations émotionnellement marquantes	58
Figure 9 : L'effet positif et l'absence d'effet des situations vécues	59
Figure 10 : Les pourcentages des situations émotionnellement marquantes échangées avec autrui	60
Figure 11 : Les 260 situations émotionnellement marquantes partagées avec autrui	60
Figure 12 : La catégorie <i>autre</i> du partage avec autrui	61
Figure 13 : Lien entre la valence émotionnelle de la situation et le partage avec autrui	62
Figure 14 : Les quatre sentiments alimentés par les émotions ressenties dans les situations émotionnellement marquantes	69
Tableau 10 : Les quatre sentiments alimentés par les émotions ressenties dans les situations émotionnellement marquantes regroupées par types	69

Tableau 11 : Le recueil de données	104
Tableau 12 : Les situations d'auto-affectation des cinq participants	112
Tableau 13 : Les six entretiens d'ACC et le retour au collectif	116
Tableau 14 : Les étapes du traitement des données.....	119
Tableau 15 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161014 <i>L'enseignant est accaparé par un élève à besoins spécifiques, désordre et agitation règnent</i>	121
Tableau 16 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161030 <i>Elève qui utilise sa raquette de badminton comme un fusil</i>	122
Tableau 17 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161107 <i>Les élèves ne respectent pas les règles de vie et l'enseignante s'emporte durant la transition</i>	123
Tableau 20 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161221 <i>Elève avec comportement agité qui transgresse les règles de l'enseignante</i>	127
Tableau 21 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161011 <i>Désordre, agitation et chamailleries dans une leçon de badminton</i>	128
Tableau 22 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20170127 <i>Engagement, entente et progrès des élèves durant une leçon de basket</i>	128
Tableau 23 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20170217-1 <i>Cinq élèves n'ont pas leurs affaires et une élève refuse de participer au jeu proposé</i>	130
Tableau 24 : Illustration avec un exemple issu de l'ACC LÉON et LOUIS 20170308-2	130
Tableau 25 : Illustration avec un exemple issu de l'ACC LÉON et LOUIS 20170308-2	132
Tableau 26 : Illustration avec un exemple issu de l'ACS 20161012 <i>Des élèves crient Allah durant le jeu de la mise en train</i>	132
Tableau 27 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Mathieu.....	137
Tableau 28 : Présentation chronologique des données du cas de Mathieu	138
Figure 15 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)	139
Figure 16: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	139
Figure 17: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (janvier 2017)	140
Figure 18 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (début février 2017).....	141

Figure 19 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mi-février 2017)	141
Figure 20: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (avril 2017)	142
Figure 21 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)	142
Figure 22: Synthèse des motifs, buts d'action et opérations fin juin 2017	143
Figure 23 : Les situations d'auto-affectation de Mathieu issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales	166
Figure 24: Axes de développement en septembre et octobre 2016	167
Figure 25 : Axes de développement en janvier 2017	168
Figure 26: Axes de développement début février 2017	169
Figure 27 : Axes de développement mi-février 2017.....	170
Figure 28 : Axes de développement en avril 2017.....	171
Figure 29 : Axes de développement en juin 2017.....	171
Tableau 29 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Alice	178
Tableau 30 : Présentation chronologique des données du cas de Alice	179
Figure 30 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)	180
Figure 31 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	181
Figure 32 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	182
Figure 33 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	182
Figure 34 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (décembre2016).....	183
Figure 35 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (janvier 2017)	184
Figure 36 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017).....	184
Figure 37 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017).....	185
Figure 38 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mai 2017)	186
Figure 39 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mai 2017)	186
Figure 40 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (fin mai 2017).....	187
Figure 41 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)	188

Figure 42 : Axes de développement en octobre 2016	223
Figure 43 : Axes de développement en décembre 2016 et janvier 2017.....	224
Figure 44 : Axes de développement en mars 2017	225
Figure 45 : Axes de développement en mai 2017	226
Figure 46 : Axes de développement en mai 2017 (2).....	226
Figure 47 : Axes de développement en juin 2017	227
Tableau 31 : Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Léon.....	236
Tableau 32 : Présentation chronologique des données du cas de Léon.....	236
Figure 48 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)	238
Figure 49 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	239
Figure 50 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (novembre 2016)	240
Figure 51 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (février 2017).....	240
Figure 52 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (février 2017-2)	241
Figure 53 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017).....	242
Figure 54 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)	242
Figure 55 : Axes de développement en septembre 2016.....	263
Figure 56 : Axes de développement en octobre 2016	265
Figure 57: Axes de développement en novembre 2016	266
Figure 58 : Axes de développement en février 2017.....	267
Figure 59 : Axes de développement en février 2017-2	267
Figure 60 : Axes de développement en mars 2017	268
Figure 61 : Axes de développement en septembre et octobre 2016.....	269
Tableau 34: Présentation chronologique des données du cas de Camille	274
Figure 62 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en octobre 2016	275
Figure 63 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en novembre 2016	276
Figure 64 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en décembre 2016.....	276

Figure 65 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en janvier 2017	277
Figure 66 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en avril 2017	278
Figure 67 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations en juin 2017	278
Figure 68 : Les situations d'auto-affectation de Camille issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales	301
Figure 69 : Axes de développement en octobre 2016	302
Figure 70 : Axes de développement en novembre 2016	303
Figure 71 : Axes de développement en décembre 2016.....	304
Figure 72 : Axes de développement en janvier 2017	305
Figure 73 : Axes de développement en avril 2017	306
Figure 74 : Axes de développement en juin 2017	307
Tableau 35: Tableau synoptique et chronologique des chantiers de Louis	312
Tableau 36 : Présentation chronologique des données du cas de Louis.....	312
Figure 75 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (septembre 2016)	313
Figure 76 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (octobre 2016)	314
Figure 77 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (décembre 2016).....	315
Figure 78 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017, deux entretiens) ..	315
Figure 79 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (mars 2017).....	316
Figure 80 : Synthèse des motifs, buts d'action et opérations (juin 2017)	318
Figure 81 : Les situations d'auto-affectation de Louis issues du matériau langagier, à partir des situations d'auto-affectation initiales	339
Figure 82 : Axes de développement en octobre 2016	340
Figure 83 : Axes de développement en décembre 2016.....	341
Figure 84 : Axes de développement en mars 2017	342
Figure 85 : Axes de développement en mars 2017	343
Figure 86 : Axes de développement en juin 2017	344

Table des annexes

Première étude

1. Questionnaire de la première étude
2. Photographies d'une étape du codage de manière inductive
3. Codages des 278 situations émotionnellement marquantes

Deuxième étude

4. Grille d'auto-positionnement suite à une situation émotionnellement marquante

Le cas de Mathieu

5. Entretien compréhensif de Mathieu
6. Entretien d'ACS de Mathieu 20161011
7. Entretien d'ACS de Mathieu 20170127
8. Entretien d'ACS de Mathieu 20170217-1
9. Entretien d'ACS de Mathieu 20170217-2BIS
10. Instruction au sosie de Mathieu 20170601

La cas de Alice

11. Entretien compréhensif de Alice
12. Entretien d'ACS de Alice 20161004
13. Entretien d'ACS de Alice 20161004-2
14. Entretien d'ACS de Alice 20161031
15. Entretien d'ACS de Alice 20161221
16. Entretien d'ACS de Alice 20170228
17. Entretien d'ACS de Alice 20170301
18. Entretien d'ACS de Alice 20170508
19. Entretien d'ACS de Alice 20170508-2
20. Entretien d'ACS de Alice 20170522

Le cas de Léon

21. Entretien compréhensif de Léon
22. Entretien d'ACS de Léon 20161012
23. Entretien d'ACS de Léon 20161130
24. Entretien d'ACS de Léon 20170223
25. Entretien d'ACS de Léon 20170223-2

Le cas de Camille

26. Entretien d'ACS de Camille 20161011

27. Entretien d'ACS de Camille 20161107

28. Entretien d'ACS de Camille 20161222

Le cas de Louis

29. Entretien compréhensif de Louis

30. Entretien d'ACS de Louis 20161014

31. Entretien d'ACS de Louis 20161208

32. Entretien d'ACS de Louis 20170308

33. Entretien d'ACS de Louis 20170321

Les entretiens d'auto-confrontation croisée

34. Entretien d'ACC de Alice et Camille puis Camille et Alice 20170116 (codé)

35. Entretien d'ACC de Camille et Mathieu 20170404

36. Entretien d'ACC de Mathieu et Camille 20170404b

37. Entretien d'ACC de Léon et Louis 20170308

38. Entretien d'ACC de Louis et Léon 20170308-2

Retour au collectif

39. Retour au collectif