

L'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices en EPS lors de situations émotionnellement marquantes

The effect of interactions on the development of the activity of Physical Education Teachers in Training through emotionally significant situations

Magali DESCOEUDRES

Professeure associée
Haute école pédagogique du Canton de Vaud
Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique et sportive
Avenue de Cour 25, 1014 Lausanne, Suisse
Magali.descoeudres@hepl.ch

RÉSUMÉ : Cette recherche vise à comprendre l'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices (EN) d'éducation physique et sportive (EPS) à partir de situations émotionnellement marquantes. La littérature met en avant que l'activité des EN se développe lorsqu'ils partagent leurs expériences lors de communautés de pratiques. Cette étude clinique auprès de cinq EN durant une année, vise à comprendre l'effet des interactions avec les élèves, les collègues et la chercheuse sur le développement de leur activité, à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes.

Le cadre théorique utilisé 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 traitement de Bruno et Méard (2018).

Les résultats montrent que les EN en EPS vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes qui se trouvent à la source de conflits intrapsychiques et mettent en avant l'importance de la dimension interactionnelle dans le processus de développement.

Mots-clés : enseignant novice ; éducation physique et sportive ; interaction ; situation émotionnellement marquante

ABSTRACT: The aim of this study is to understand the effect of interactions on the professional development of Physical Education Teachers in Training (PETT) from examination of emotionally significant situations. The literature emphasizes that novice teachers develop their activity by sharing their experiences in communities of practice. The theoretical framework used is that of the clinical activity (Clot, 1999). This study involved following up five PETTs during one year. 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). The results show that PETTs experience many emotionally significant situations that are at the source of intrapsychic conflicts and also highlight the importance of the interactional dimension in the development process.

KEYWORDS: trainee teacher ; Physical Education ; interaction ; emotionally significant situation

Selon les pays, 10 % à 50 % des enseignants débutants quittent la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Ces abandons précoces sont notamment liés à des difficultés professionnelles (Mukamurera, Lakhal & Tardif, 2019). L'entrée dans le métier d'enseignant est en effet identifiée, dans la littérature, comme une étape particulière, complexe et émotionnellement intense (Avalos, 2011). L'image du bain de bulles (*whirlpool*) (Erb, 2002) peut aider à décrire cette étape traversée par des situations émotionnellement marquantes vécues en classe par les enseignants en début de carrière. Toutefois, alors qu'une partie des enseignants novices (EN) semble tirer profit de ces situations, parvenant à les surmonter et à « rebondir », d'autres semblent trop affectés pour pouvoir affronter la suite de l'année scolaire (Huberman, 1993). Sur ce point, l'éducation physique et sportive (EPS) est une matière qui revêt un caractère particulier. Elle implique, plus que toute autre, une double gestion, celle collective de la classe et celle des individualités (Petiot & Visioli, 2017), ceci dans un vaste espace et sans places fixes pour les élèves. Les préoccupations chez les EN en EPS sont dès lors multiples : le contrôle de la classe, la mise au travail des élèves, l'évitement des conflits ou encore le respect du plan de leçon. Ces préoccupations diverses sont à l'origine de dilemmes accentuant les émotions intenses et l'anxiété (Descoeurdes & Méard, 2019b ; Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003).

Le retentissement émotionnel accentué chez l'EN à propos d'événements en classe semble donc alimenté, en premier lieu, par la nature des interactions avec les élèves. Ces émotions intenses peuvent être négatives en cas de conflits ouverts suite à des comportements inappropriés ou déviants d'élèves (Descoeurdes, 2019 ; Chang, 2013), ou positives, par exemple lors de manifestations de reconnaissance de leur part (Petiot, Visioli & Desbiens, 2015). Un sentiment de culpabilité,

voire de colère envahit les EN lors d'interactions négatives avec un élève, alors même qu'ils sont persuadés d'œuvrer pour son bien-être (Shen, 2012). C'est la dimension personnelle de l'implication de chaque individu dans ces interactions qui affecte l'EN d'une façon particulière (Ria & Récopé, 2005). Certains se préservent 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 & Récopé, 2005). Mais les situations conflictuelles avec les élèves, fortement marquées émotionnellement, peuvent aussi être le point de départ de constructions professionnelles. 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 (Descoeurdes, 2017). Ces aléas émotionnels tantôt positifs, tantôt négatifs (Boisard-Castelluccia & Van Hoorebeke, 2010) ébranlent mais contribuent aussi à construire une identité (Zimmermann & Méard, 2016).

Le partage avec des formateurs (Guérin, Kermarrec & Péoc'h, 2010) ou avec des collègues (Christensen, 2013 ; Moussay, Etienne & Méard, 2011 ; Moussay, Flavier, Zimmermann & Méard, 2011) permet de questionner les situations émotionnellement marquantes vécues par les EN. Dans la littérature récente, l'accent est mis sur l'importance de ces interactions avec des membres du « collectif » (Cowie, 2011). Elles rendraient possible la construction de nouvelles connaissances et favoriseraient le développement professionnel (Hunt, 2016), notamment si l'échange avec des pairs porte sur ses propres expériences vécues dans un climat de confiance et de collaboration. Selon Farrell (2011), les enseignants se développent en partageant leurs expériences au sein de communautés de pratiques, définies par lui comme des groupes de personnes partageant une même problématique ou un même intérêt sur un sujet. Elles offrent l'opportunité de réfléchir à leurs pratiques en participant à

des discussions entre collègues (Park, Oliver, Johnson, Graham, Oppong, 2007) et 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, ouvrant la voie à une réflexion sur ses pratiques (Golombek & Doran, 2014) et à des réajustements de son enseignement. À l'inverse, les enseignants isolés qui ne partagent pas leurs expériences 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. Ces résultats interrogent toutefois les conclusions de Jokikokko, Uitto, Deketelaere & Estola (2017), qui mentionnent que, dans les cas où l'émotion est intense, les EN adopteraient plutôt la stratégie du silence. D'autres chercheurs soulignent pourtant l'importance pour les EN des échanges entre collègues (Christensen, 2013 ; Cowie, 2011) dans un contexte professionnel soutenant (Park et al., 2007).

Les travaux réalisés dans une perspective culturaliste par Moussay et ses collègues (2011) pointent le rôle décisif du collectif dans l'établissement scolaire pour dépasser les dissonances chez les EN entre le métier rêvé et le métier réel. Dans ces études, nous remarquons qu'au-delà des formateurs désignés et officiels, beaucoup d'autres professionnels (notamment les autres collègues non formateurs) servent d'interlocuteurs. Cette situation tutorale informelle qui se met en place peut devenir une ressource pour le novice (Moussay *et al.*, 2011).

Ainsi, c'est autant grâce à l'écart entre ce que fait l'EN et ce qu'il voit ou entend de la part d'enseignants chevronnés (au contact de la situation tutorale), que grâce à l'écart entre le prévu et le réalisé (au contact des élèves),

qu'il se développe (Moussay, Malo & Méard, 2012) et façonne son identité professionnelle (Zimmermann *et al.*, 2012). Dans tous les cas, pour mieux comprendre ce processus de développement des EN en EPS, on postule que celui-ci se réalise dans le social (Vygotski, 1931-2014), par divers interlocuteurs, ce qui nous incite à opter pour un cadre théorique susceptible d'envisager cette réalité. La question de recherche consiste à identifier les circonstances dans lesquelles les interactions avec autrui favorisent le développement de l'activité de l'EN en EPS, suite à des situations d'auto-affectation.

CADRE THÉORIQUE

Dans la constellation des travaux relatifs au développement de l'activité (qui s'inscrivent dans une approche épistémique), la clinique de l'activité (Clot, 1999 ; 2008) relève d'une perspective développementale, en même temps heuristique et pragmatique. Elle emprunte ses concepts notamment à la psychologie historico-culturaliste (Leontiev, 1984 ; Vygotski, 1931-2014). Les auteurs posent que le processus développemental est fondé sur l'intériorisation de signes culturels. En d'autres termes, un sujet agit en fonction de motifs par la médiation d'outils, hérités des générations antérieures (Leontiev, 1984). L'idée défendue ici est que ces signes culturels externes sont 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, enfin maîtrisés 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. Puis, des 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. 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 tuteur, lors d'échanges avec leurs collègues durant leur formation, ou encore lors de discussions professionnelles avec des collègues débutants ou expérimentés (l'interpsychique). Puis, ils intériorisent ces signes (l'intrapsychique) pour en faire des instruments psychologiques utilisables dans un autre contexte (Bertone, Chaliès, Clarke & Méard, 2006).

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, que le développement est possible « grâce à la reconquête d'une palette subjective de possibilités souvent insoupçonnée » (p. 76). Notre postulat théorique est donc que le pouvoir d'être affecté, dans une situation donnée, est à l'origine d'un développement potentiel (Bournel-Bosson, 2011). Dès lors, seule une étude longitudinale de type clinique de plusieurs mois permet d'analyser le processus développemental éventuel à la suite de situations émotionnellement marquantes. Ce travail de type clinique contribue à mieux comprendre, d'une part, la nature des discussions et des silences, des demandes d'aides et des repliements dans ce processus, et d'autre part la nature des accompagnements à mettre en œuvre dans le but d'améliorer la formation par alternance

des enseignants débutants (Descoeurdes & Méard, 2019a) et réduire potentiellement le phénomène de décrochage professionnel.

MÉTHODE

Contexte et participants

Cette recherche interne financée par la HEP Vaud a été validée par le Comité de direction de l'institution selon le Code éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques¹.

Cinq étudiants spécialistes en EPS du canton de Vaud en Suisse (Alice, Camille, Léon, Louis et Mathieu², âgés de 27 à 37 ans) et bénéficiant d'un stage en responsabilité³ pour l'année 2016-2017 ont participé de manière volontaire à cette recherche. La chercheuse était une ancienne formatrice, mais aucun lien institutionnel direct ou indirect n'existait plus avec les participants au moment de l'étude. Le contrat de recherche pour les cinq participants consistait à filmer toutes les leçons d'EPS de la classe (ou des classes) choisie(s) avec la tablette prêtée par la chercheuse. Si rien d'émotionnellement marquant ne se produisait, la séquence filmée pouvait être supprimée. En revanche, si une situation émotionnellement marquante se produisait, le participant avait pour mission de contacter la chercheuse pour un entretien d'auto-confrontation simple (ACS). La situation émotionnellement marquante vécue nécessitait le respect des trois indicateurs suivants : a) avoir procuré une émotion positive ou négative, b) y avoir pensé *a posteriori* et c) l'avoir partagée avec autrui. Le participant avait pour consigne de garder la séquence filmée et répondre par écrit à quelques questions au niveau de l'émotion et l'intensité ressenties ainsi que du partage avec autrui. Conformément à la clinique de l'activité (Clot, 1999), le recueil de données a eu lieu

1 <https://www.hepl.ch/cms/accueil/mission-et-organisation/organisation/unites-de-service/centre-de-soutien-a-la-recherche/cadre-deontologique.html>

2 Prénoms d'emprunt

3 Stage en emploi, avec statut d'enseignant stagiaire. L'étudiant assume entièrement la responsabilité de l'enseignement, sous la supervision d'un formateur de terrain, six fois par semestre.

en plusieurs temps : l'entretien d'ACS se déroulait dans un délai maximal d'une semaine suite à la situation émotionnellement marquante filmée. Une fois par semestre des entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC) ont eu lieu et un retour au collectif a été mis en place en fin d'année scolaire afin de clôturer la recherche.

Recueil de données

Cette étude est donc basée sur un matériau langagier issu de quatre entretiens compréhensifs, 24 entretiens d'ACS, six entretiens d'ACC et d'un retour au collectif, répartis tout au long de l'année scolaire. Les entretiens devaient permettre à la chercheuse et à l'acteur d'accéder à l'activité réelle de ce dernier (ibid.), c'est-à-dire à la part empêchée de son activité, notamment à travers des dilemmes entre ce qu'il se voyait faire, ce qu'il aurait souhaité faire ou encore ce qu'il n'a pas pu faire. Dans un premier temps, chaque EN était 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 était effectuée, tant au niveau de l'activité réelle que de la subjectivité. Finalement, des hypothèses de causes étaient évoquées et des pistes de médiations identifiées. La chercheuse questionnait d'abord le « comment », puis interrogeait 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.

Dans notre étude, le dispositif d'entretien d'ACS et d'ACC permettait aux EN en EPS d'évoquer les conflits, les alternatives possibles entre plusieurs actions, les préoccupations liées à leurs expériences en tant qu'EN. Ces conflits intrapsychiques pouvaient être à l'origine d'un dépassement de leurs opérations initiales et d'un déplacement des motifs, ce qui était supposé provoquer un développement potentiel. Selon Vygotski (1926/1994, p. 226),

« l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie ».

Traitement des données

Le matériau langagier est ainsi issu de 24 entretiens d'ACS, de 6 ACC et d'un retour au collectif auquel les cinq sujets ont participé. Tous ont également effectué un entretien d'ACC, sauf Camille qui en a fait deux en raison du nombre impair de participants. Mathieu, Léon et Louis ont réalisé quatre entretiens d'ACS, alors que Camille en a fait trois et Alice neuf. La procédure de traitement des données a été empruntée à Bruno et Méard (2018). Elle a consisté à recenser, dans le matériau langagier, des « indicateurs de développement » et à les coder en fonction de sept concepts de la clinique de l'activité : les conflits intrapsychiques (Clot, 2008), l'orientation alternée centrifuge-centripète (Saujat, 2010), l'intersection des différents milieux (Malrieu, 1996), la généralisation (Faita, 2007), la mise en tension entre les différentes instances du métier (Amigues, 2003), le processus biphasé sens / efficacité (Moussay *et al.*, 2011) et la création de nouveaux buts (Miossec, 2011). Cet outil de codage a permis d'identifier un développement potentiel de l'activité de l'EN à travers les indicateurs de développement présents suite aux interactions issues de situations émotionnellement marquantes. Le codage de tous les entretiens a été effectué en double aveugle par deux chercheurs. Puis, une confrontation a eu lieu au sujet des quelques rares cas de codages qui différaient et qui ont nécessité un codage supplémentaire. Les *Eight Big-Tent*, critères pour une excellence des recherches qualitatives ont, de plus, été respectés (Tracy, 2010).

RÉSULTATS

Les résultats de cette étude portent sur les traces du développement potentiel de l'activité des EN en EPS en lien avec les interactions vécues. Les indicateurs de développement

potentiel présents dans le matériau langagier montrent que trois types d'interactions ont des effets distincts sur le développement de l'activité de l'EN en EPS. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats relevant des interactions de l'EN avec les élèves, puis de l'EN avec ses collègues et enfin de l'EN avec la chercheure.

Les interactions avec les élèves

Nous observons que le développement des cinq participants de notre étude est lié aux interactions avec leurs élèves. Nous pouvons distinguer les interactions, d'une part avec le collectif de classe (lorsque des élèves collaborent et s'entraident pour réussir les sauts demandés au mini-trampoline) et, d'autre part avec un groupe d'élèves (particulièrement perturbateurs, lorsque les garçons ne font pas ce que demande l'EN et que l'EN doit s'énerver) ou encore avec un élève en particulier, lorsque celui-ci transgresse les règles ou qu'il est à besoins spécifiques. 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 particuliers 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, empreinte d'émotions négatives. Au niveau de la relation interpersonnelle avec un élève, Louis 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 lorsqu'ils parlent avec leur élève à besoins particuliers et qu'aucune solution ne paraît envisageable. Toutefois, alors que sur le moment ce sentiment de ne pas pouvoir faire face à des comportements d'élèves différents, voire déviants est présent, il s'avère qu'après réflexion, puis discussion avec les élèves concernés, ces difficultés conduisent

à de nouvelles opérations concrètes qui permettent un développement de l'activité de l'EN. Le matériau langagier issu des entretiens de Mathieu nous indique que, face à la difficulté de gérer les élèves, notre participant décide de favoriser l'activité des élèves plutôt que leur immobilité, ce qui a un effet très positif sur la gestion de la classe. Chez ce même EN, les interactions avec les élèves peuvent aussi engendrer des émotions positives, car il privilégie un enseignement par le jeu, afin de favoriser également les échanges entre élèves et de leur apprendre la collaboration. De plus, il participe souvent à l'activité avec eux, ce qui favorise, d'une part, leur engagement, mais aussi engendre une complicité accrue entre lui et les élèves, ce qu'il appelle la *connexion*. Pour favoriser les relations interpersonnelles entre lui et ses élèves, Mathieu met également en évidence les renforcements positifs et les encouragements lorsque ceux-ci sont en activité, afin d'impacter l'entente globale dans la classe, par exemple, lorsque ceux-ci s'applaudissent, dans une situation d'auto-affectation vécue par Mathieu. Notre participant a l'impression d'apporter à ses élèves, *comme une dernière chance*. Alors que, selon lui, ils sont un peu perdus en début d'année, ils deviennent ensuite des hommes, se construisent et trouvent même parfois des places de stage en vue d'une place d'apprentissage future.

Dans le modèle ergonomique que nous adoptons pour cette étude, les élèves sont communément imaginés comme des « contraintes » et non pas comme des prescripteurs, des formateurs, ni des pairs capables de favoriser le développement. Or, il s'avère que l'on ne peut apprendre le métier que face aux élèves (Malo, 2007 ; Moussay *et al.*, 2012). Les élèves sont eux-mêmes des travailleurs doués d'intentions, 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). Parfois, les échanges avec un

élève induisent un sentiment d'impuissance chez les EN, comme lorsqu'ils parlent avec leur élève à besoins particuliers et qu'ils ne trouvent aucune solution. Ce constat est également présent dans l'étude de Lindqvist et ses collègues (2017). Zimmermann (2013) met en évidence que les élèves ont 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 qu'on l'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 EN. Notre étude met en évidence ce type d'effet. Celui-ci est favorisé par des désaccords entre éducateurs. Par exemple, lorsque Camille parvient à faire exécuter, plusieurs périodes durant, une punition entière à un élève, alors même que la direction et l'institution souhaitaient que l'élève ne fasse que partiellement cette sanction.

Les interactions avec les collègues

Le deuxième type d'interactions vécues concerne les collègues. Chez les cinq participants à notre étude, les collègues sont sollicités pour faire face aux situations vécues, ce qui contribue à accélérer le développement de l'activité des participants.

Pour faire face aux situations émotionnellement marquantes, Alice les partage avec ses collègues, car *c'est important de partager, comme ça on voit qu'on n'est pas la seule à avoir cette difficulté ou celle-là*. Selon elle, il est rassurant de ne pas se sentir seule face à une difficulté et surtout de savoir que d'autres la rencontrent également : *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*. 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 vraiment 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, règle permissive à laquelle Alice n'adhère pas). De plus, au niveau hiérarchique, dans son établissement, Alice ressent un manque de soutien de la direction, même dans le cas de situations émotionnellement marquantes : *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*. Tantôt le collectif est un soutien car il lui permet de relativiser une difficulté ou une situation éprouvante, tantôt, spécialement au niveau hiérarchique, il représente un frein pour elle.

Concernant les interactions de Mathieu avec ses collègues, nous pouvons identifier deux types d'interactions : d'une part, avec le collègue du travail de mémoire (étudiant dans le même institut de formation) et, d'autre part avec les collègues enseignant l'EPS. Mathieu éprouve surtout de la fierté, lorsque son collègue de l'institut de formation l'observe en activité, en condition de réussite, avec le sentiment de maîtriser sa leçon. Comme dans le processus de développement d'Alice, les interactions de Mathieu avec les collègues sont simultanément une ressource et un frein. En effet, 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*. Ces collègues non spécialistes de la discipline acceptent que Mathieu prépare certains cours et prenne 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. Mathieu souhaiterait travailler davantage avec ses collègues d'EPS, mais paradoxalement, il ne ressent pas chez eux, fonctionnant ensemble depuis plusieurs années, un réel souhait de l'intégrer.

Le traitement des données montre que Léon s'appuie sur un collectif de travail ; par exemple lorsqu'un élève utilise sa raquette de badminton comme une arme, il partage cette situation émotionnellement marquante avec les collègues et avec l'enseignante principale 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 déviances d'élèves qui sont marquantes pour lui. 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 lors du cross d'automne.

Au niveau des interactions, Camille vit des situations émotionnellement marquantes, durant un semestre avec une « aide à l'enseignante » qui l'accompagne durant tous les cours d'EPS pour aider deux élèves à besoins particuliers. Bien que celle-ci ne soit pas *méchante*, elle ne fournit pas l'aide souhaitée, car ça n'est pas une professionnelle de l'enseignement, ni de l'EPS. De plus, elle ne fait pas ce que lui demande l'EN. Ce qui contrarie particulièrement cette dernière, c'est qu'elle ne contribue pas à la sécurité des élèves à besoins spécifiques, car elle ne se place pas là où l'EN 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 notre participante (le co-enseignement). Or, ce dispositif s'avère coûteux en temps et en énergie, inefficace et provoque des émotions intenses freinant le développement de son activité. Alors que chez les autres participants les interactions entre collègues permettent de faire face aux situations émotionnellement marquantes, ici elles

en sont la source et Camille ne parvient pas à y faire face.

Comme le montrent Lindqvist et ses collègues, les enseignants en formation sollicitent l'aide de leurs pairs (Lindqvist, Weurlander, Wernerson & Thornberg, 2017). Dans notre étude également, les participants cherchent l'aide, l'apport de ressources, le réconfort ou encore l'approbation des collègues, spécialement lors de situations émotionnellement marquantes. Dans tous les cas, 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, dans les règles implicites du métier (Méard & Bruno, 2009). Le « genre » (Saujat, 2004) 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 de cette dimension collective, des moments partagés entre formateurs et enseignants stagiaires sur le processus de développement de l'activité ; ils sont propices à la circularité des connaissances et à l'évolution des préoccupations. Et le travail de Moussay et ses collègues (2011) 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, des 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 mais aussi aidés sur un plan opérationnel. Dans notre étude, c'est la situation que nous avons observée chez les cinq participants : majoritairement les partages de chaque situation émotionnellement marquante ont eu lieu avec un ou plusieurs collègues qui n'avaient pas la fonction de tuteur. La dimension moins instituée des rapports entre l'EN et ces « formateurs non officiels » explique 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. Alors que le conseil

donné par un pair, n'a pas cette valence prescriptive.

Les interactions avec la chercheure

Globalement, les EN participant à l'étude ont exploité les interactions avec la chercheure dans le cadre du protocole d'intervention-recherche. Nous remarquons un cas particulier pour Alice qui utilise de manière importante le processus de l'intervention-recherche, car elle fait fréquemment appel à la chercheure (neuf entretiens d'ACS, alors que les autres en ont demandé trois ou quatre). 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). A plusieurs reprises durant l'année scolaire, Alice demandera à la chercheure 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 chercheure et la collègue). 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*. Ainsi, selon nous, les circonstances provoquées par l'intervention-recherche permettent de favoriser le développement de l'activité d'Alice, tantôt par le sens, tantôt par l'efficacité, c'est-à-dire soit en mettant en œuvre de nouvelles opérations, de nouveaux gestes de métier, soit en déplaçant ou modifiant ses motifs.

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 d'une transgression de règle, Léon montre la vidéo à ses collègues, qui partagent son avis et sont *choqués*. Il visionne également la vidéo avec son élève, le protagoniste de la transgression, afin de lui faire prendre conscience des conséquences éventuelles de ses actes. La vidéo leur permet 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.

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)* afin de ne pas se retrouver à nouveau dans cette situation embarrassante. La honte est une nouvelle fois provoquée, lorsque Camille, se voyant en activité, observe chez elle ce qu'elle nomme, *une crise d'hystérie*. Ces émotions relatives au processus de visionnement de sa propre activité sont ressenties face à la chercheure souvent et parfois face au pair, mais sont toutefois propices au développement de l'activité des participants, même si dans certains cas, l'auto-visionnement est très coûteux. Louis terminera d'ailleurs l'entretien en disant que *c'est confrontant* de s'observer en train d'enseigner. Il est ainsi légitime de se poser la question de l'éventuel « trop-plein émotionnel » que peut représenter la confrontation à l'image de sa propre activité.

Cependant, nous remarquons que les interactions avec la chercheure 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 chercheure conduisent à

« vivre la situation d'enseignement au carré » et à mettre à jour ce qui a été réalisé mais aussi ce qui a été « empêché ». Comme évoqué en amont, 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.

Notre recherche montre que les acteurs ont reconnu les bénéfices de leur participation à ce protocole, qu'ils ont 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. 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 le développement de leur activité. Avec des mots simples, on peut dire qu'ils « se sont vu progresser », comme le remarquent d'autres chercheurs utilisant ce protocole (Zimmermann, 2013). Ces interactions avec la chercheuse mettent finalement l'accent sur les issues possibles, les alternatives, les « si c'était à refaire ». Ce résultat corrobore les résultats de Hulme & Menter (2014) qui, au lieu d'avoir une approche déficitaire pointant les lacunes des EN, insistent plutôt sur tout ce que ces derniers mettent en œuvre, en début

de carrière, pour enseigner à leurs élèves et apprendre le métier.

DISCUSSION

Les résultats mettent en évidence l'importance de la dimension interactionnelle dans le processus de développement de l'activité des EN en EPS. On pourrait dire, conformément à notre cadre théorique, que le développement se réalise « dans le social » (Vygotski, 1931-2014) à travers divers interlocuteurs. Dans notre étude : les élèves, les collègues et la chercheuse.

Relativement aux interactions avec les élèves, des négociations concernant, par exemple, le choix des activités-soutiens semblent 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 qui réclame de l'attention ou qu'il faut valoriser ou encore 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).

Si l'on considère que l'expertise dans le métier est le résultat d'une multitude d'expériences proches les unes des autres qui se séparent progressivement (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.

Au niveau des interactions avec des collègues, Kayaoğlu et ses collègues soulignent 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). Des 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 sont capables de décrire l'enseignant qu'ils désirent devenir. En revanche, 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.

Ainsi, nos résultats montrent l'importance de la dimension interactionnelle entre collègues afin de faire face à ces situations émotionnellement marquantes et de développer sa propre activité. Ces expériences épisodiques permettraient de faire acquérir des modes d'analyse professionnels, de construire le métier et l'identité de l'EN, lorsqu'elles sont partagées avec autrui. 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 à la fois dans ce

domaine de la compétence émotionnelle (*Erfahrung*) et dans celui de l'accompagnement de l'EN suite à des situations émotionnellement marquantes (*Erlebnis*).

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, en les auto-affectant parfois une nouvelle fois et en accompagnant les pistes de développement (Bruno & Méard, 2018 ; Clot, 1999 ; Méard, 2009 ; Saujat, 2009). Les interactions avec la chercheuse ont produit chez les participants des conflits intrapsychiques (Clot, 1999), confrontant leur activité réalisée avec leur activité réelle et leur permettant d'envisager d'autres possibles suite à des situations émotionnellement marquantes. Ainsi, le processus d'intervention a impacté de manière importante le développement de l'activité de nos participants.

Pour conclure, nous remarquons que les interactions de l'EN avec les élèves ont un impact sur le développement de leur activité, mais pour qu'elles soient favorables, elles doivent être partagées avec d'autres interlocuteurs, notamment les collègues. Les dispositifs de formation pourraient quant à eux s'inspirer des méthodes de recherche afin de favoriser le développement de l'activité des EN.

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, afin de limiter le décrochage professionnel, voire l'abandon du métier, de manière précoce. Une piste serait de réintroduire la chaleur des expériences en classe des EN, dans les moments parfois peu stimulants vécus en centre de formation, sous la forme d'analyses

de situations de pratiques professionnelles, partagées collectivement. La complexité du système de formation par alternance tient alors dans la collaboration des partenaires (EN, formateur de terrain et formateur de centre) à un même projet. L'analyse de l'activité (Clot, 1999 ; 2008) donne une opportunité de concevoir les dispositifs de formation en alternance dans une perspective d'efficacité du travail et de bien-être des acteurs, facteurs indispensables à la poursuite du métier en santé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série, 1*, 5-16.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*, 10-20.
- 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 Hoorbeke, 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.
- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain, 81*(1), 35-60.
- 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.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories : Beginning health and physical education teachers' experience of the staffroom. *Teaching and Teacher Education, 30*, 74-83.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- 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.
- Descoedres, M. (2017, September). *The emotional aspects regarding the professional development of physical teachers in training: Methodology and results*. Communication at the 12th FIEP European Congress, Luxembourg.
- Descoedres, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes* (Thèse de doctorat inédite). Université de Lausanne.
- Descoedres, M. & Méard, J. (2019a). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 41*, 175-190.
- Descoedres, M. & Méard, J. (2019b). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS 45*, 41-68.
- 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. *@ctivités, 4*(2), 3-1.
- Farrell, T. S. C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System, 39*, 54-62.
- Flavier, E., & Moussay, S. (Eds.) (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. Bruxelles/Paris : De Boeck.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 39*, 102-111.
- 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. *Éducation et didactique, 4*(2), 21-40.
- 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.
- 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.
- 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.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kayao lu, M., Erbay, S., & Sa lamel, H. (2016). Gaining insight into a novice teacher's initial journey through reflective practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167-181.
- 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.
- Leontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- 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.
- 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.
- 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., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *STAPS*, 83, 87-99.
- Méard, J., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- 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.
- 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'Éducation*, 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.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. URL : <http://journals.openedition.org/activites/3801> ; DOI : 10.4000/activites.3801
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Oppong, 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.
- 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.
- 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., 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.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 5-31.
- Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : PUF.

- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- 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.
- 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.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- 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.
- Vygotski, L. S. (1926/1994). The problem of the environment. Dans R. Van Der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford, UK : Blackwell.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute.
- 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.