

Thema

L'activité des stagiaires en éducation physique et sportive à travers des situations émotionnellement marquantes vécues en stage

Magali Descoedres, HEP Vaud

Cette étude vise à comprendre le développement de l'activité des stagiaires en EPS à partir de situations émotionnellement marquantes. La première partie a pour but de dessiner une topographie des situations émotionnellement marquantes provenant de 139 stagiaires en EPS. La deuxième partie, clinique, auprès de cinq stagiaires, vise à comprendre comment les situations émotionnellement marquantes freinent ou favorisent le développement de leur activité. Les résultats montrent que les stagiaires en EPS vivent des situations émotionnellement marquantes qui favorisent surtout un développement par la maîtrise de nouvelles opérations. Les résultats ouvrent des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance, notamment par une prise en compte de la dimension subjective du métier.

1. Introduction

Dans cette recherche mixte, l'auteure tente d'identifier les situations émotionnellement marquantes vécues par des étudiantes et étudiants en éducation physique et sportive (EPS) ainsi que les effets sur leur activité. La première partie problématisée comporte d'abord la présentation du contexte de la formation en alternance, puis les caractéristiques émotionnelles des enseignant-e-s et enfin les spécificités de l'EPS en tant que matière enseignée, définie par Hébrard (1986) comme une « discipline à part entière mais entièrement à part ».

1.1 Une formation en alternance questionnée

La formation du corps enseignant à la Haute école pédagogique (HEP) dans le canton de Vaud en Suisse est fondée sur le principe d'alternance qui « est un système de formation qui veut allier l'apprentissage de savoirs théoriques, épurés et décontextualisés, à ceux d'activités de travail quotidiennes, vécues de première main dans toute la complexité et la singularité de leurs contextes » (Chaubet et al., 2018, p.1). Or, ce système de formation est questionné par la littérature. D'après Borges et al. (2021), l'articulation entre le milieu scolaire et l'institut de formation « n'est pas une mince affaire » (p. 2), notamment, car elle implique de faire cohabiter deux espaces-temps de formation (Chaubet et al., 2018). En effet, les diverses configurations de sa réalisation peinent encore à dépasser la juxtaposition, d'une part, d'expériences auprès des élèves perçues par les stagiaires comme formatrices, riches en émotions et dignes d'intérêt, d'autre part, d'expériences théoriques en formation, perçues parfois comme académiques, voire abstraites par rapport aux préoccupations de métier (Vanhulle et al., 2007). Les stagiaires disent régulièrement ne pas saisir le sens des contenus théoriques alors que des moments émotionnellement intenses jalonnent la pratique en stage (Descoedres et Hagin, 2020).

Le but de cette recherche mixte est de comprendre le développement de l'activité de stagiaires EPS à la lumière de la dimension émotionnelle. Nous postulons que cette alternance juxtaposée pourrait être en partie imputable à une prise en compte insuffisante, dans les dispositifs de formation en alternance, de la dimension émotionnelle de l'exercice du métier. Alors que depuis plus de vingt, le travail enseignant est reconnu en tant que travail émotionnel, (Hargreaves, 2000), cet intérêt des émotions en formation est plutôt naissant et encore peu présent dans les programmes de formation (Audrin et Bressoud, 2022).

1.2 Les caractéristiques émotionnelles du corps enseignant en début de carrière

L'entrée dans le métier est identifiée, dans la littérature, comme une étape particulièrement complexe et émotionnellement intense (Stewart et Jansky, 2022), à l'image du bain de bulles (*whirlpool*) symbolisé par Erb (2002). Dans cette première phase de carrière, les émotions sont souvent intenses telles un *rollercoaster* (Lindqvist et al., 2022), jamais plates, pouvant conduire à une surcharge émotionnelle, voire au décrochage. Cette surcharge

émotionnelle en début de carrière (Squires et al., 2022) semble générer un phénomène d'abandon spécialement important chez les enseignants novices dans les systèmes scolaires occidentaux (Amitai et Van Houtte, 2022 ; Rajendran et al., 2020). Quelques chiffres sont spécialement éloquentes pour les États-Unis où 14% des enseignants novices quittent le métier après un an, 33% après trois ans et 50% après seulement cinq ans d'enseignement (Hong, 2010). Le lien entre l'abandon de la profession enseignante, le stress lié à celle-ci et la prédisposition au *burnout* est souligné par Flavier et Moussay (2014), se trouvant même amplifié chez les novices au début de leur carrière. Ce phénomène d'abandon lié aux difficultés rencontrées en début de carrière pourrait être en partie imputable à une prise en compte insuffisante en formation initiale, des émotions vécues auprès des élèves (Hagenauer et al., 2015), conduisant à une perception critique des stagiaires, vis-à-vis de cette formation en alternance qui manquerait de sens au niveau des cours théoriques, car éloignée des préoccupations des novices.

1.3 Le cas particulier du corps enseignant d'éducation physique

Il semblerait que parmi les disciplines scolaires, seule l'EPS soit définie de branche scolaire « marginale » (Gaudreault et al., 2018). Alors même que cette discipline vise à promouvoir notamment la santé chez les élèves, ce corps enseignant souffrirait plus que d'autres professions du manque de compétence perçue dans son rôle de professionnel et dans sa relation à la discipline enseignée. Ceci pourrait produire, chez les titulaires de cette discipline, des émotions négatives et un stress important, des *burnouts* plus fréquents et davantage d'abandons précoces en début de carrière. Les stagiaires garderaient en eux ces émotions négatives, qui liées à une certaine « marginalité » de la branche, pourraient mettre à mal leur enseignement durant une carrière entière en conduisant à un abandon prématuré (Gaudreault et al., 2018).

L'EPS est une branche qui se différencie aussi, car les actions des élèves sont visibles de toutes et tous. Elle favorise l'interdépendance entre élèves lors de certaines situations d'apprentissage et se déroule dans des environnements variés (Descoedres et al., 2022), avec des risques objectifs accrus à gérer parallèlement à d'autres préoccupations (Saujat et Serres, 2015). Tous ces éléments induisent des émotions importantes, tant chez le corps enseignant que chez les élèves (Descoedres et Méard, 2019).

Enfin, une des difficultés particulièrement présentes dans cette matière enseignable semble être en lien avec la double gestion, collective et individuelle de la classe (Petiot et Visioli, 2017), dans un espace étendu et sans places figées pour les élèves. Les recherches mettent en avant des préoccupations multiples chez les stagiaires en EPS : la gestion de l'ordre dans la classe, la mise au travail des élèves, la prévention des conflits (Cheon et al., 2018) ou encore le respect de la préparation de la leçon (Ria et al., 2003). Ces sollicitudes variées et multiples sont à l'origine de dilemmes qui provoquent des émotions intenses, voire anxiogènes (Ria et al., 2003). Guérin et al. (2010) et Descoedres (2023) montrent toutefois que ces tensions diverses s'estompent notamment grâce aux partages avec autrui, qu'il s'agisse de formateur-trice-s ou de pairs plus expérimenté-e-s (Moussay et al., 2009). Salaveraa et al. (2014) soulignent le paradoxe présent dans la littérature : les préoccupations sont multiples en EPS, les sources de tourments, voire d'anxiété jalonnant l'activité des novices. Contre toute attente, l'EPS est la discipline où le corps enseignant parvient à mieux contrôler ses émotions négatives, grâce, entre autres, à une expérience antérieure en tant qu'athlète (Salaveraa et al., 2014).

2. Un cadre théorique orienté activité

La clinique de l'activité (Clot, 2008) est le cadre théorique utilisé pour l'étude longitudinale. Elle puise ses concepts entre autres dans la psychologie historico-culturaliste (Leontiev, 1984 ; Vygotski, 2014) qui pose que le développement humain prend sa source avec l'intériorisation de signes culturels. Ainsi, une personne agit en fonction de motifs par l'intermédiaire d'outils provenant des générations passées (Leontiev, 1984). Les personnes apprennent d'abord ces signes culturels externes dans des situations asymétriques (avec une personne experte, un sujet qui connaît cet outil, représenté dans notre étude tantôt par la praticienne formatrice ou le praticien formateur tantôt par les formatrices et les formateurs pédagogiques et didactiques), puis graduellement « greffés » dans des situations de plus en plus symétriques, finalement acquis en autonomie.

Afin de favoriser cette deuxième étape de développement, cette intériorisation implique des débats psychiques dans la conscience des personnes, débats se déroulant entre diverses possibilités simultanées, voire concurrentes. Ainsi, des conflits intrapsychiques apparaissent à la suite de partages entre divers partenaires (dans notre recherche, la praticienne formatrice ou le praticien formateur, la formatrice ou le formateur de l'institut de formation, les collègues, la hiérarchie, les pairs), ou à la suite de situations inhabituelles (notamment les

situations émotionnellement marquantes vécues en stage). Ces conflits intrapsychiques permettent, tout en débattant, d'entrevoir des alternatives et produisent un élément essentiel du développement. Dans notre objet d'étude, ce présupposé théorique permet d'imaginer que les stagiaires bénéficient de « signes culturels » lors de leur enseignement auprès des élèves et lors des entretiens avec leur patricienne formatrice ou leur praticien formateur ou d'autres enseignantes et enseignants (l'interpsychique). Enfin, les sujets s'approprient ces signes (l'intrapsychique), ce qui leur permet de disposer d'instruments psychologiques leur permettant une adaptation à divers contextes (Bertone et al., 2006).

Considérant les émotions comme se trouvant à la source du développement de chaque individu, Clot (2008) convoque Spinoza (comme Vygotski) en rappelant que « le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté » (Descoedres, 2019, p. 82), ceci confirmant notamment la dimension transformationnelle et développementale des émotions propre à Vygotski (De Diesbach-Dolder, 2022). Clot (2008) stipule que les émotions se situent entre le sens (motif de l'activité) et l'efficacité (opérations, gestes professionnels) et « seraient ainsi à l'origine d'un développement du pouvoir d'agir, initié par le pouvoir d'être affecté » (Descoedres, 2019, p. 89).

Cette recherche sur les situations émotionnellement marquantes qui traversent l'activité des stagiaires en EPS comprend deux études. La première a pour but d'explorer ces expériences marquantes vécues en classe par les stagiaires en EPS durant leur première année d'enseignement, d'en dégager des catégories et d'en identifier l'effet sur la suite de l'activité des stagiaires. Les réponses à ces questions fournissent une topographie des différentes catégories de situations émotionnellement marquantes et de l'effet ressenti déclaré par chaque stagiaire.

La seconde étude, issue du suivi longitudinal en clinique de l'activité, cherche à mettre en exergue l'effet des situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS sur le développement de leur activité auprès des élèves. Ces situations empêchent-elles, freinent-elles ou favorisent-elles le développement de l'activité du novice en EPS et à quelles conditions ?

3. Une méthode mixte

3.1 Contexte et échantillon

La première étude menée auprès de 139 étudiantes et étudiants spécialistes en EPS ($M_{\text{moyenne}} = 29.78$ ans \pm 6.32 ans, 47 femmes et 92 hommes), de la HEP du canton de Vaud, toutes et tous volontaires pour répondre anonymement à un questionnaire, respecte le Code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques, 2002). La passation des questionnaires a été effectuée après presque un semestre de formation pédagogique, durant le cours de didactique de l'EPS au secondaire I (élèves de 10 à 16 ans) et II (élèves de 16 à 20 ans), auprès de trois volées consécutives de stagiaires. Ils devaient décrire deux situations émotionnellement marquantes vécues avec une classe en EPS pendant leurs premières semaines de stage. Nous avons emprunté l'approche de Petiot et al. (2015), qui demandaient au corps enseignant de raconter deux événements marquants, positifs ou négatifs, survenus durant le cours d'EPS. De plus, la classification des émotions primaires de Parrott (2001) a été reprise dans le questionnaire, puisque les stagiaires devaient identifier l'émotion ressentie : surprise, joie, tristesse, peur, colère.

La deuxième étude, de type clinique, a été menée auprès de cinq stagiaires en EPS ($M_{\text{moyenne}} = 27.81$ ans \pm 3.87 ans, deux femmes et trois hommes) faisant partie de la première étude et volontaires pour cette partie longitudinale. Ils effectuaient leur stage en responsabilité, dans cinq établissements secondaires publics vaudois (deux sur la Côte, un sur la Riviera, un dans le Gros de Vaud et un dans la Broye).

3.2 Recueil de données

La première étude est basée sur les narrations écrites, anonymisées, de situations émotionnellement marquantes vécues par 139 stagiaires ($n=278$). Ils devaient également renseigner l'émotion primaire ressentie (Parrott, 2001), la valence émotionnelle (négative, positive ou variable) ainsi que l'effet de ce vécu sur la suite de l'activité enseignante.

Le contrat de recherche clinique pour les deux participantes et les trois participants à la deuxième étude stipulait que les stagiaires devaient filmer les leçons d'EPS de la classe de l'étude. Si aucune situation émotionnellement marquante ne se présentait, le film de la leçon était directement supprimé. En revanche, lorsqu'une situation émotionnellement marquante se produisait (une situation ayant généré une émotion positive ou négative sur le moment et à laquelle la stagiaire avait repensé *a posteriori*), les stagiaires devaient prévenir la chercheuse pour organiser un entretien d'auto-confrontation simple (ACS, présence de la chercheuse et de la

participante ou du participant face à la trace de son activité) (Faïta, 2007). Une fois par semestre des entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC, présence de la chercheuse et de deux participants face aux traces de leur activité)¹ ont eu lieu et un retour au collectif a été organisé en fin d'année scolaire afin de clôturer la recherche.

3.3 Traitement des données

Les données quantitatives issues de la narration ont été traitées de manière inductive. Face à la diversité des 278 situations émotionnellement marquantes recueillies, il a semblé inapproprié de partir de catégories préalables existantes. Une fois retranscrites, nous avons donc cherché à catégoriser les 278 situations décrites. Les données ont été regroupées d'après leurs traits de ressemblances grâce à un travail progressif de classement des récits. À l'issue de plusieurs étapes successives, en double aveugle par deux chercheurs, 12 catégories sont apparues nous permettant de répondre à nos questions de recherche.

La deuxième étude est composée de *verbatim* retranscrits manuellement provenant de 24 entretiens d'ACS, de six entretiens d'ACC et d'un retour au collectif, tous enregistrés. La procédure de traitement de ces données cliniques a été empruntée à Bruno et Méard (2018) et constitue un outil de codage du matériau langagier en adéquation avec le cadre théorique de cette recherche. Elle a consisté à recenser, dans le matériau langagier, en double aveugle, des indicateurs de développement potentiel de l'activité des stagiaires : l'auto-affectation, les indicateurs liés au sens et à l'efficacité de l'activité, la tension entre les différentes instances du métier, les conflits intrapsychiques, l'orientation de l'activité centripète-centrifuge, le développement à l'intersection de différents milieux, le processus de généralisation et la création de nouveaux buts.

4. Les résultats des deux études

Dans un premier temps, les différentes catégories de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS sont présentées sous forme d'un tableau dont les résultats saillants seront commentés (4.1). Dans un second temps, les résultats relatifs aux effets déclarés des situations vécues sont illustrés, également à l'aide d'un tableau et d'une figure commentés (4.2). Les résultats de la seconde étude sont présentés en deux temps également, d'abord ceux illustrant un développement par l'efficacité (4.3), puis ceux désignant un développement par le sens (4.4).

4.1. Les catégories de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS durant leur première année de stage

De manière générale, les résultats témoignent que les stagiaires en EPS vivent principalement des situations liées à des émotions négatives (181/278, 65.11%), celles générant des émotions positives étant moindres (79/278, 28.42%). Un faible pourcentage est lié à des situations évolutives, affectant négativement et positivement les sujets (18/278, 6.47%).

À la suite du codage sélectif, 12 catégories de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires ont été identifiées. Le tableau 1 présente ces 12 catégories ainsi que la valence (émotion positive, négative ou variable) attribuée par les stagiaires, leur nombre et leur pourcentage respectifs. On constate que six catégories ont une valence négative, et cinq une valence positive. Une seule catégorie est mixte au niveau émotionnel. Il s'agit de la catégorie qui concerne les *Actions d'élèves particuliers*. Dans 21 situations sur 28, les émotions ressenties sont positives alors que dans 7 situations sur 28, elles ont une valence négative

¹ Un participant a effectué deux entretiens d'ACC par semestre, avec deux stagiaires différent-e-s, pour pallier le nombre impair.

Tableau 1

Les catégories et la fréquence des situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS

Valence émotionnelle	Situations	Nombre (278)	Pourcentage (100%)
négative	Transgressions de règles par un-e ou plusieurs élèves	78	28.1%
négative	Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves	58	20.9%
négative	Actions non motivées d'élèves (par le travail scolaire)	10	3.6%
négative	Imprévus organisationnels ou matériels	9	3.2%
négative	Manques de complicité entre la-le stagiaire et les élèves	8	2.9%
négative	Décalages avec l'équipe des professionnel-le-s	5	1.8%
négative	Actions d'élèves particulier-ère-s	21	7.6%
positive	Actions d'élèves particulier-ère-s	7	2.4%
positive	Actions motivées d'élèves (par le travail scolaire)	42	15.1%
positive	Apprentissages effectifs des élèves	25	9%
positive	Complicités entre la-le stagiaire et les élèves	10	3.6%
positive	Suivis de ce qui était prévu	3	1.1%
positive	Inclusions dans l'équipe des professionnel-le-s	2	0.7%

Concernant les situations émotionnelles définies comme négatives par les sujets, deux catégories s'illustrent : les *Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves* (78/278, 28.1%) représentent la catégorie la plus classique, notamment lorsqu'un groupe d'élèves à comportements perturbateurs dérange l'enseignant-e et le reste de la classe, ou lorsqu'un élève refuse explicitement de participer, rigole et discute, comme quand

Nicolas ne m'écoute pas. Il parle, rigole, dérange et fait rire les autres élèves. Il continue à faire le clown et à faire rire les autres élèves en se tenant mal, en faisant des bruits et en se roulant au sol. (situation 96b)

Les *Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves* (58/278, 20.9%) peignent aussi une part importante des situations vécues de manière négative rapportées par les stagiaires.

Comme enragé, Vincent hurle « si je te chope, je te tue ! ». Un autre élève court après Simon, l'attrape et essaie de le calmer. Simon et Vincent semblent comme enragés ; ils pleurent, hurlent, s'insultent violemment et se mettent en danger. Il devient impossible de les calmer. Il reste 20 minutes de cours, et je n'ai pas de réseau dans la salle pour appeler de l'aide. (situation 98a)

D'autres situations dans lesquelles se manifestent des *Actions non motivées d'élèves*, moins récurrentes, sont aussi ressenties de négativement sur le moment (10/278, 3.6%).

Une élève, à chaque exercice proposé est réticente et n'arrête pas de clamer : « c'est nul votre exercice, on a déjà fait ça 1000 fois, c'est pourri ». Ça m'a beaucoup perturbé dans ma leçon et ça m'a fait réfléchir (d'une manière négative, pendant) et constructive (ensuite). Cela m'a permis de me rendre compte des multiples facteurs qui composent le métier et de l'importance de ne pas culpabiliser sur ce genre de situation mais plutôt de les utiliser pour s'améliorer. (situation 39a)

Nos résultats révèlent ainsi que les stagiaires ressentent des émotions négatives quand un accident survient, quand les élèves transgressent les règles ou encore refusent de participer. Ces émotions semblent toutefois initier un processus de changement comme l'indique la figure 1.

Les situations émotionnellement marquantes générant des émotions positives chez les stagiaires sont essentiellement présentes dans la catégorie des *Actions motivées d'élèves* (42/278, 15.1%) et dans celle des *Apprentissages effectifs d'élèves* (25/278, 9%), comme dans cette situation en salle de sport.

Lorsqu'après plusieurs séances (5-6) de saut en hauteur fosbury, une élève ose enfin se laisser tomber sur le dos. Son sourire et les rires complices avec ses amies résonnent encore dans la salle de sport. Ce jour-là, je pense qu'une médaille olympique ne lui aurait pas fait plus plaisir. Et à moi aussi ! (situation 49b)

Ou encore dans un autre contexte, plus précisément à la piscine, lorsque le stagiaire ressent une énorme joie.

Deux élèves n'osaient pas faire une culbute avant pour entrer dans l'eau. J'ai commencé par leur proposer des situations allégées (accroupi, avec tapis). Finalement, je les aidais un petit peu (légère poussée) et pour finir

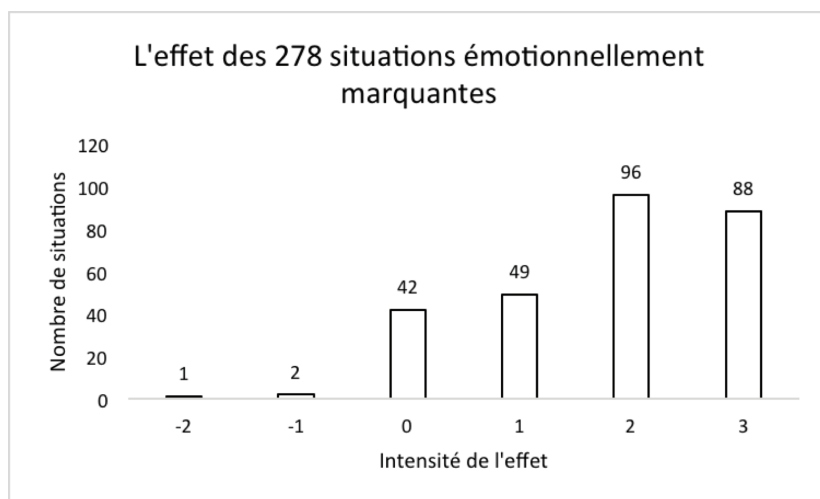
elles ont réussi toutes seules avec le sourire ! À la fin du cours, elles sont venues me remercier. J'étais fou de joie. (situation 62a)

4.2 Les effets des situations émotionnellement marquantes sur la suite de l'activité enseignante

En lien avec les effets de ces situations sur le développement de leur activité, les stagiaires énoncent, dans plus de 83% des cas (233/278), que ces situations émotionnellement marquantes ont une portée positive (figure 1), quelle que soit la valence émotionnelle ressentie au moment des faits.

Figure 1

L'effet des situations émotionnellement marquantes



Même si ces résultats ne sont que déclaratifs, cette donnée laisse entrevoir un processus de changement qui semble s'opérer chez les stagiaires, dans leur façon de donner les cours, après la majorité des situations émotionnellement marquantes vécues. Perçue durant la leçon comme très négative, une situation peut générer une réflexion afin que la difficulté ne ressurgisse pas : « je me suis rendue compte à quel point il est important de tout prévoir, dans les moindres détails afin d'ajuster au mieux son enseignement » (situation 18a). Une autre stagiaire mentionne que son formateur « l'a forcée à préparer mes leçons en imaginant mon pire élève pendant la leçon, celui qui n'est pas motivé, celui qui met sa sécurité en danger, et celle des autres » (situation 5a). Le tableau suivant nous renseigne sur l'effet positif de la majorité des situations vécues, outre leur valence émotionnelle.

Tableau 2

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 de manière négative ne paraissent donc pas freiner le développement de l'activité. *A contrario*, seules quelques rares situations émotionnellement marquantes vécues, aboutissent à un effet défavorable sur le développement de l'activité (3/278, 1,1%). Les stagiaires affirment aussi, mais de façon moins importante, que certaines situations émotionnellement marquantes n'ont pas d'effet (effet neutre) sur leur développement (42/278, 15,1%), en raison du type inattendu et inhabituel de la situation, comme pour ce stagiaire (situation 80b) qui est face à « un apprenti qui est arrivé au rendez-vous pour le départ en VTT, un MacDo à la main » ou encore « lorsqu'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 » (situation 42a). Ces situations n'ont, d'après les

stagiaires, pas eu d'effet sur leur activité enseignante, « car cela reste un cas marquant, mais isolé » et pas généralisable. Notons pour conclure cette première étude qu'une majorité de situations ayant généré des émotions négatives (141/181), produit un effet positif sur la suite de l'activité de la-le stagiaire.

Ces résultats constituent un instantané, un « arrêt sur image » des catégories de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS dans le canton de Vaud ainsi que de leur effet déclaré. La seconde étude devrait apporter plus d'éclairages sur l'effet des situations émotionnellement marquantes sur le développement de l'activité des stagiaires.

4.3 Un développement potentiel de l'activité qui débute par les opérations

À la suite du traitement du matériau langagier issu des 30 entretiens, un développement potentiel semble se dessiner, principalement nourri par les opérations, en d'autres termes, initié par la mise en place de gestes professionnels tangibles.

Un des buts de l'enseignement de Mathieu est le « rendement des élèves ». Régulièrement, pour atteindre ce but, Mathieu généralise ces nouveaux buts : « anticiper le mieux possible, préparer son matériel à l'avance, faire des cycles courts et instaurer un cadre ». Cet objectif initial se trouve petit à petit inclus dans des préoccupations d'engagement des élèves, voire d'engagement de chaque élève, y compris sans supervision, en autonomie. De but, le « rendement des élèves » évolue en un moyen pour tendre vers ce nouveau motif.

Pour aspirer à ce motif partagé, les cinq stagiaires mettent en place des opérations, pour donner suite aux expériences vécues en classe. Les leviers de Mathieu, généralisés, ont été

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 moi-même à l'activité, de proposer un échauffement ludique ou encore de privilégier une entrée par le jeu dans les cycles de sports collectifs (Descoedres, 2019, p. 356).

Ces nouvelles opérations incitent les élèves à s'engager dans les activités, alors que ce motif initial glisse vers un motif en lien avec la cohésion de classe et ainsi à l'absence de conflits entre élèves. Comme mentionné auparavant, ce motif (développement par le sens) lié à l'engagement des élèves reste une volonté prégnante de l'activité des cinq sujets. Toutefois, cet engagement des élèves semble être associé à d'autres visées. Alors que Mathieu le recycle pour faire progresser et faire apprendre les élèves, Léon et Alice souhaitent que les élèves respectent les règles établies.

L'activité de Léon illustre également un développement potentiel lié à la mise en place de nouvelles opérations (développement par l'efficacité), afin que les élèves respectent les règles. Léon affirme

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 (Descoedres, 2019, p. 240).

Léon fait siennes ces nouvelles opérations ce qui génère peu à peu une modification du sens de son activité. Alors que le premier motif était dévolu au respect des règles par les élèves, il laisse petit à petit place au respect des valeurs transmises, à l'apprentissage et aussi à une visée de santé afin que les élèves continuent de pratiquer l'activité physique une fois sortis de l'école obligatoire.

Camille vise de nouveaux buts afin que chaque élève soit en situation d'apprentissage, y compris les deux à besoins particuliers intégrés dans une de ses classes. Pour tendre vers ce motif, elle constate

devoir acquérir une palette de possibilités pour rebondir en cas d'imprévus, 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, mais aussi épurer ses leçons et prévoir moins d'objectifs (Descoedres, 2019, p. 356).

Enfin, pour Louis, l'essentiel consiste à faire en sorte que chaque élève soit en activité. Dès lors, il généralise des pratiques en

donnant d'autres rôles aux élèves qui ne peuvent pas réussir la tâche demandée, en refusant de participer avec un élève, en discutant des critères avec ses élèves en amont, en échangeant avec eux et enfin, en privilégiant les formes jouées (Descoedres, 2019, p. 356).

4.4 Un développement potentiel de l'activité initié dans certaines circonstances par le sens

Alors que les résultats précédents montrent essentiellement un développement par la maîtrise de nouveaux gestes professionnels (par l'efficacité), dans certaines circonstances, un développement potentiel par le sens semble transparaître. En début d'année scolaire, les motifs d'Alice sont liés à l'activité des élèves à partir d'un engagement adapté. En janvier, un nouveau motif, initié par deux situations traumatisantes (indicateur lié à l'auto-affectation) vécues par Alice, voit le jour : la sécurité des élèves. La première situation concerne Tiago, qui grimpe en haut du panier de basket à plusieurs mètres du sol, dans une salle de sport vétuste. La deuxième est liée à un élève qui heurte violemment avec la tête un caisson, restant immobile quelques instants sur le sol. Ces deux situations émotionnellement marquantes vécues génèrent chez la stagiaire, un nouveau motif en lien avec la sécurité de tous les élèves. Des conflits intrapsychiques la poussent même à douter de son avenir professionnel, tant les risques objectifs du métier ébranlent ses convictions d'enseignante. Pour pallier le caractère dangereux de l'EPS, Alice met en place spécifiquement pour Tiago des opérations, entre autres grâce au dispositif de recherche. Elle se propose ainsi « d'expliquer aux élèves précisément ses consignes, de regarder tout le temps l'élève peu contrôlable, de lui donner des responsabilités, de dialoguer avec lui des risques réels et perçus et enfin de mieux organiser la classe dans les rangements » (Descœudres, 2019, p. 359). La deuxième situation vécue empêche le développement de son activité provoquant de surcroît une incapacité à agir (orientation centripète exclusivement), même si cet accident n'engendrera finalement pas de suite dramatique. Cette incapacité d'action tant *in situ* qu'*a posteriori* semble illustrer le sentiment de *powerlessness* cher à certaines autrices et certains auteurs (Lindqvist et al., 2017).

Cette seconde recherche permet l'identification d'un développement potentiel biphasé, la plupart du temps initié par l'efficacité, mais parfois aussi par le sens. Une difficulté professionnelle vécue et partagée par plusieurs stagiaires, comme celle liée au motif de faire collaborer les élèves ou encore celle liée à la double préoccupation de gérer l'ensemble des élèves en prenant en compte les individualités, initient de nouveaux buts et de nouvelles opérations. Une fois maîtrisées, ces opérations laissent entrevoir un nouveau motif (sens), ce qui illustre un développement potentiel biphasé. En revanche, le caractère dangereux de l'éducation physique inhibe le développement de l'activité de Alice, unique stagiaire à avoir vécu des situations périlleuses en salle de sport.

5. Des situations émotionnellement marquantes favorisant le développement

Les résultats des deux recherches présentées en amont mettent en évidence le pouvoir développemental des sujets éprouvant des situations émotionnellement marquantes. Ce développement est favorisé dans la seconde étude par la méthodologie des entretiens d'ACS et d'ACC. Ceci valide les résultats de Hulme et Menter (2014) qui ne mettent pas en avant les manquements des stagiaires en début de carrière, mais ont au contraire un avis éclairant sur les gestes professionnels que les novices adoptent en début de carrière dans leur enseignement. Les sujets de notre étude, affectés par un certain nombre de situations émotionnellement marquantes, majoritairement à valence négative, envisagent la plupart du temps d'autres possibles, à travers notamment de nouveaux buts et de nouvelles opérations (Descœudres et Méard, 2019). Les catégories de cette étude corroborent celles de certains auteurs, même si les contextes diffèrent (Petiot et al., 2015).

Concernant la présence des émotions chez les stagiaires (e.g. lorsque les préoccupations sont multiples, voire concurrentielles, Petiot et Visioli, 2017) et conformément à notre postulat théorique (Vygotski, émotions à visée transformationnelle), les émotions ne possèdent pas de caractère perturbateur, voire inhibiteur, mais favorisent le développement de l'activité des individus (Clot, 2008), à condition d'être partagées avec autrui (Descœudres, 2023).

Les recherches antérieures soulignent la gageure de la formation initiale du personnel enseignant qui devrait promouvoir les expériences émotionnelles des stagiaires en formation en les aidant à les analyser (Lee et Yin, 2011). L'on remarque une volonté progressive d'inclure, dans les dispositifs de formation, un apprentissage à la gestion de ses propres émotions et de celles des autres (Audrin et Bressoud, 2022). Depuis une dizaine d'années déjà, Chang (2013) met en avant une formation particulière des stagiaires aux conflits pouvant survenir entre l'enseignant-e et les élèves à comportement perturbateur. Mais, on distingue bien ici l'orientation de cette suggestion qui tend à considérer cette partie de la formation de manière isolée des préoccupations purement « didactiques (la conception des savoirs en direction des élèves, etc.), avec un risque de promouvoir une vision fragmentée de l'activité enseignante, dans laquelle la subjectivité de l'acteur est isolée de son efficacité objective et reléguée au second plan » (Descœudres, 2019, p. 29).

Une fonctionnalité accrue de l'alternance en formation consisterait à prendre appui sur des situations de classe saillantes (comme des situations empreintes de danger qui semblent inhiber l'activité des novices), dans les instituts de formation. Ainsi, une des particularités de la dimension émotionnelle du « savoir enseigner » est de reposer sur l'imprévisibilité et sur la participation *in situ* à des interactions avec les élèves. Elle ne peut dès lors être ni feinte, ni simulée dans les instituts de formation.

Autrement dit, il semble propice à la formation des stagiaires de rapatrier, dans les instituts de formation, les expériences émotionnellement marquantes vécues auprès des élèves. Cette pratique peut s'effectuer sous diverses modalités, comme des jeux de rôles, des analyses de pratiques (Weber et Méard, 2018) ou des vidéos alloscopiques. En effet, Ria et al. (2003) encouragent les novices à partager leurs émotions *a posteriori*, à les reconnaître lorsqu'ils partagent leurs expériences avec d'autres collègues, à les séquencer en fonction des diverses phases de la leçon (début de leçon, transition) et aussi à les comprendre « comme des opportunités d'émergence de connaissances et de préoccupations typiques » (Descoeudres, 2019, p.30). De plus, des stratégies pour faire face à cette surcharge émotionnelle pourraient faire partie des plans de formation initiale (Squires et al., 2022). Dans cette visée, le visionnement vidéo alloscopique est régulièrement utilisé et analysé. Il est également suivi de discussions collectives, comme le recommandent les chercheuses et les chercheurs de la plateforme *Néopass@ction* (Lussi-Borer et Muller, 2014). Ce type de programme semble favoriser une progressivité du vécu émotionnel, d'abord en s'identifiant à autrui avec une atteinte émotionnelle moindre, puis en étant soi-même en tant que stagiaire au centre de l'action.

Des perspectives, illustrées notamment par quelques limites, sont identifiées suite à cette double recherche. Premièrement, les résultats de ces deux études pourraient continuer à être étoffés par des travaux semblables, auprès d'enseignant-e-s expérimentés, voire dans d'autres contextes ou encore dans d'autres disciplines (Descoeudres et al., 2022). Le nature, les effets ainsi que le devenir des situations émotionnellement marquantes en seraient similaires ou au contraire différeraient. Deuxièmement, les catégories élaborées de manière inductive, bien que qu'ayant respecté les *Eight Big-Tent*, critères d'excellence pour les recherches qualitatives (Tracy, 2010), mériteraient d'être soumises à des expérimentations plus poussées afin d'en vérifier leur pertinence. Enfin, malgré le coût d'une analyse clinique longitudinale, un nombre supérieur de sujets contribuerait à définir des invariants du développement à partir de situations émotionnellement saillantes.

Pour terminer, nos résultats mettent en évidence la dimension émotionnelle de l'activité enseignante comme faisant partie intégrante de l'activité et côtoyant ses autres dimensions, des opérations jusqu'aux motifs dans le but de favoriser le développement des stagiaires. L'enjeu de la formation initiale des enseignant-e-s d'EPS est de faire en sorte que les deux espaces-temps se nourrissent l'un l'autre, que la théorie et la pratique bénéficient l'une de l'autre, peut-être en prenant en compte de la dimension émotionnelle du métier enseignant. Pour conclure, des cours dispensés à partir des préoccupations des stagiaires (efficience par les opérations) pour tendre ensuite vers les motifs (sens) pourraient peut-être combler en partie le fossé entre la théorie et la pratique, mieux former les professionnelles et professionnels de demain et réduire ostensiblement le phénomène d'abandon précoce de la profession enseignante.

Bibliographie

- Amitai, M. et Van Houtte, M. (2022). Being pushed out of the career: Former teachers' reasons for leaving the profession. *Teaching and Teacher Education*, 110. 103540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103540>
- Audrin, C. et Bressoud, N. (2022). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante. *Administration & Éducation*, 176, 95-102. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0095>
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A. et 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. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2184>
- Borges, C., Lenzen, B. et Loizon, D. (2021). *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement de l'ÉPS*. Presses de l'Université de Laval.
- Bruno, F. et Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-60. <https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- 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(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C. et Gervais, C. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université de Québec.
- Cheon, S. H., Reeve, J. et 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. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.11.010>

- Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. <http://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/centre-soutien-recherche/grants-office/code-ethique-recherche-rd-2002-hep-vaud.pdf>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.791>
- De Diesbach-Dolder, S. (2022). *Apprentissage scolaire : lorsque les émotions s'invitent en classe... Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement en éducation interculturelle*. Éditions Alphil.
- Descoedres, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes*. [Unpublished doctoral dissertation]. Université de Lausanne. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36494.84800>
- Descoedres, M. et Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *eJRIEPS* 45, 41-68. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.626>
- Descoedres M. et Hagin, V. (2020). Emotionally Significant Situations Experienced by Physical Education Teachers in Training. *Revista de Psicologia del Deporte / Journal of Sport Psychology*, 29(5), 150-155. <https://www.rpd-online.com/index.php/rpd/issue/view/6/7>
- Descoedres, M., Cece, V. et Lentillon-Kaestner, V. (2022). The emotional significant negative events and wellbeing of student teachers during initial teacher training: The case of physical education. *Frontiers in Education*. 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.970971>
- Descoedres, M. (2023). The Collective Dimension in the Activity of Physical Education Student-Teachers to Cope with Emotionally Significant Situations. *Educ. Sci.* 2023, 13, 437. <https://doi.org/10.3390/educsci13050437>
- Erb, C. S. (2002). *The emotional whirlpool of beginning teachers' work*. The Annual Meeting of the Canadian Society of Studies in Education. Toronto.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15. <https://doi.org/10.4000/activites.1660>
- Flavier, E. et Moussay, S. (2014). *Répondre au décrochage scolaire. Expériences de terrain*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.flavier.2014.01>
- Gaudreault, K. L., Richards, K. A. R. et Mays Woods, A. (2018). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 23(6), 578-590. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1271317>
- Guérin, J., Kermarrec, G. et 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. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.783>
- Hagenauer, G., Hascher, T. et Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, (4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Éditions Revue EPS.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hulme, M. et 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.885707>
- Lee, J. C. K. et Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: a Chinese perspective. *Journal of Education Change*, 12(1), 25-46. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052>
- Leontiev, A.-N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. et Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019>
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A. & Thornberg, R. (2022). The emotional journey of the beginning teacher: Phases and coping strategies, *Research Papers in Education*, <http://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065518>
- Lussi-Borer, V. et Muller, A. (2014). Connaître l'activité des enseignants en formation sur la plateforme Néopass@ction. *Recherche et formation*, 75, 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2172>
- Moussay, S., Méard, J. et Étienne, R. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 69-83. <https://doi.org/10.4000/rfp.1127>
- Parrott, W. G. (2001). *Emotions in social psychology: Essential readings*. Psychology Press.
- Petiot, O. et 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 and Sport Sciences*, 95(1), 65-79. <https://doi.org/10.1051/sm/2016013>
- Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 193, 41-55. <https://doi.org/10.4000/rfp.4886>
- Rajendran, N., Watt, H. M. G. et Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Researcher*, 47(3), 477-500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Salaveraa, C., Antoñanzasb, J. L., Noéb, R. et Teruelb, P. (2014). Emotion and anxiety in teachers. *Research of Teaching Physical Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 577-581. <https://doi.org/10.15406/mojypt.2017.02.00022>

- Saujat, F. et Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1702>
- Squires, V., Walker, K. et Spurr, S. (2022). Understanding self perceptions of wellbeing and resilience of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103828>
- Stewart, T. T. et Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1. <https://doi.org/10.1016/j.tatep.2022.100002>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Ten” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et 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 et S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute. <https://doi.org/10.4000/rfp.4872>
- Weber, S. et 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. <http://www.analysedepatique.org/?p=2869>.

Mots-clés : Alternance ; stagiaire ; éducation physique ; émotions

Die Aktivität von Sportunterrichtspraktikant*innen anhand von emotional prägenden Situationen

Zusammenfassung

Diese Studie versucht die Entwicklung der Aktivität von angehenden Lehrpersonen im Sportunterricht anhand von emotional prägenden Situationen zu verstehen. Im ersten Teil wird eine Charakterisierung der emotional prägenden Situationen von 139 Studierenden entworfen. Der zweite, klinische Teil mit fünf Studierenden zielt darauf ab, zu verstehen, wie emotional prägende Situationen die Entwicklung ihrer Unterrichtstätigkeit hemmen oder fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden emotional prägende Situationen erleben, die vor allem eine Weiterentwicklung ermöglichen, in der neue Situationen besser bewältigt werden. Die Ergebnisse zeigen insbesondere durch die Berücksichtigung der subjektiven Dimension des Berufs Potenziale in der heutigen dualen Ausbildung auf.

Schlagworte: Duale Ausbildung; Studierende im Praktikum; Sportunterricht; Emotionen

L'attività degli stagisti di educazione fisica e sportiva attraverso situazioni emotivamente significative e formative

Riassunto

Lo scopo di questa ricerca è comprendere lo sviluppo dell'attività degli stagisti di educazione fisica e sportiva sulla base di situazioni emotivamente significative vissute in stage. La prima parte delinea una cartografia di situazioni emotivamente significative sperimentate da 139 studenti. La seconda parte, a partire dai vissuti di cinque studenti, si prefigge di capire da un punto di vista clinico come le situazioni emotivamente significative frenano o favoriscono lo sviluppo della loro attività. I risultati mostrano che gli studenti di educazione fisica e sportiva vivono delle situazioni emotivamente significative che consentono loro un ulteriore sviluppo professionale permettendo così una migliore padronanza di nuove situazioni. I risultati aprono potenziali piste di riflessione sui dispositivi attuali di formazione in alternanza, soprattutto tenendo conto della dimensione soggettiva della professione.

Parole-chiave: Formazione duale, studenti in stage, educazione fisica e sportiva, emozioni

The activity of Physical Education Trainee Teachers across emotionally significant situations experienced on school placement

Summary

This study aims to understand the development of PE trainee teachers based on emotionally significant situations. The first part aims to draw a topography of emotionally significant situations from 139 PE trainee teachers. The second part, clinical, with five trainee teachers, aims to understand how emotionally significant situations hinder or enhance their activity's development. The results show that PE trainee teachers experience emotionally significant situations which promote a development through the control of new operations. These results open up possibilities for current dual education systems, particularly by taking into account the subjective dimension of the profession.

Keywords: Dual education; trainee teacher; Physical Education; emotions

Magali Descoedres, enseignante d'EPS et d'allemand à l'école secondaire pendant 17 ans et adjointe de direction, a obtenu son doctorat portant sur le développement de l'activité des enseignant-e-s novices d'éducation physique à travers la dimension émotionnelle. Professeure associée à la *Haute École Pédagogique du canton de Vaud* depuis 2013, elle développe essentiellement des recherches relatives aux enseignant-e-s en formation et novices en EPS et au développement professionnel.

HEP Vaud, Avenue de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-mail : magali.descoedres@hepl.ch