

DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU DIFFICILE A PARTIR D'UNE REÉLABORATION DU TRAVAIL EN ENTRETIEN D'HÉTÉRO - CONFRONTATION.

1. Introduction

Les enseignants novices d'éducation physique et sportive débutent parfois dans des contextes scolaires difficiles. Le maintien de la discipline et la mise en action des élèves constituent leurs préoccupations principales en classe (Durand, 1996). Lorsqu'ils sont confrontés à une action incivile de l'un de leurs élèves, les enseignants novices sont particulièrement démunis (Beach & Pearson, 1998). Ils cherchent avant tout à préserver l'ordre de la classe et à instaurer une apparence de travail (Périer, 2003). Ils agissent souvent sous pression temporelle, en réalisant des actions coercitives et en sanctionnant durement les élèves considérés comme responsables (Bertone, Méard, Flavier, Euzet, Durand, 2002). Dans ces conditions ils délaissent la recherche des causes et l'attribution des responsabilités au profit d'une posture pragmatique (Rayou et Van Zanten, 2003), principalement, au travers de « *stratégies de survie* » (Adams et Krockover, 1999). Selon certains auteurs un décalage se produit alors entre le « style » d'enseignement souhaité et le « style » d'enseignement réalisé en situation de classe (Simmons *et al*, 1999). La prise de conscience de cette incohérence peut être source de dilemmes et d'insatisfactions chez ces enseignants (Berlak & Berlak 1981 ; Donahue, 1999). Du coup, les premières années d'enseignement se révèlent critiques pour le développement à long terme de l'efficacité de l'enseignant (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Elles se caractérisent par la frustration, l'anxiété, l'isolement et le manque de confiance en soi.

La plupart des dispositifs de formation proposés aux enseignants novices organisent l'apprentissage du métier enseignant à partir de pratiques réflexives censées développer le pouvoir d'analyse de son action d'enseignement, (Bertone, Méard, Ria, Euzet & Durand, 2003 ; Gonzalez & Carter, 1996 ; Parsons & Stephenson, 2005 ; Ward & McCotter, 2004), la construction de connaissances professionnelles, (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004 ; Meijer, Zanting, Verloop, 2002 ; Oosterheert & Vermount, 2003 ; Ponte, Ax, Beijaard & Wubbels, 2004 ; Stanulis & Russell, 2000) et le pouvoir d'action en classe (Clarke, 1995 ; Feiman-Nemser, 2001 ; Hascher, Cocard, & Moser, 2004 ; Weiss & Weiss, 2001). La spécificité de ces dispositifs de formation se fonde sur le postulat, selon lequel il est possible de transformer les conceptions et/ou les pratiques professionnelles en faisant du travail réalisé en classe un objet de pensée et d'interlocution en dehors de son contexte de réalisation. Cependant, rares sont les études qui s'attachent à documenter et/ou discuter l'impact des pratiques réflexives et de réélaboration du travail quotidien sur la diminution des difficultés d'enseignement des novices en milieu difficile.

Certaines études portant sur l'évaluation de dispositif de formation indiquent que l'efficacité augmente significativement pendant l'année de formation initiale mais décline pendant l'année de stage (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Il n'en reste pas moins vrai que l'écart entre les théories apprises par les novices en formation et les pratiques exercées en

¹ Etudiant en 2^{ème} année de thèse au C.N.A.M (Paris). Doctorat « Formation des adultes ».

Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur la Formation des Enseignants Novices. ERTE de l'IUFM de Nice.

² MCF – IUFM de Nice. Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur la Formation des Enseignants Novices. ERTE de l'IUFM de Nice.

classe n'est pas comblé (Smith, 2005). Parfois même, lorsque les novices se livrent à une réélaboration de leurs expériences douloureuses, ils parviennent certes à formaliser leurs dilemmes, mais il arrive parfois qu'ils n'y trouvent pas de solution (Schmidt et Knowles, 1995).

Cette étude vise à élucider les conditions du développement de l'activité professionnelle des enseignants novices d'E.P.S en milieu difficile à partir d'une réélaboration *a posteriori* du travail réalisé en classe.

2. Cadre théorique

L'approche proposée dans le cadre de cette étude consiste à considérer les situations de réélaboration du travail comme des situations de mise en récit et de développement de l'expérience vécue. L'idée est que « *la verbalisation est une action sur une autre, mais une action à part entière doublant le déroulement du passé par les intentions et les actions présentes* » (Clot, 1999, p.148). En situation d'interlocution l'enseignant novice se présente son expérience en même temps qu'il la présente à autrui, s'en rend compte, en même temps qu'il en rend compte à autrui. De ce fait, l'expérience vécue en classe devient une source pour une autre expérience en situation d'interlocution. En d'autres termes, l'énonciation de l'expérience est en réalité un développement de la signification, et de la compréhension de l'expérience, sous l'effet de l'interlocution présente (Bertone et Chaliès, soumis). Ce postulat théorique comporte pour conséquence que l'action du chercheur n'est pas seulement spéculative, mais aussi et surtout transformative. La systématisation de cette posture de recherche suppose des procédures de confrontation *a posteriori* des acteurs à des traces de leur activité afin de susciter une activité pratique de sélection, de jugement et de co-analyse du vécu.

Au plan théorique le développement de la signification des expériences vécues passe par (a) l'énonciation d'un jugement à l'égard de ces expériences, (b) la reconstruction du cheminement qui a conduit l'enseignant novice à produire ce jugement et des règles qui le fondent (Wittgenstein, 2004). Enfin, (c) c'est en suscitant une controverse de métier à propos de ces règles que le chercheur incite l'enseignant novice à regarder autrement l'expérience de classe qu'il a jugée. La controverse s'effectue à partir de la contradiction de l'énoncé de l'enseignant novice par l'interlocuteur. Un *débat critique* (Williams, 2002) s'instaure, dont l'issue est l'élaboration d'un nouvel énoncé établissant de nouveaux « faits » ou événements non perçus auparavant (Wittgenstein, 2004). Du coup, se représentant les faits autrement, certaines expériences vécues perdent de l'importance, d'autres en gagnent. Et c'est ainsi que se modifient peu à peu, les règles qui servent de références au novice pour juger son propre vécu (Wittgenstein, 1996).

3. Méthode

3.1. Participants

Notre étude a été menée en collaboration avec un enseignant novice d'EPS (Jean) exerçant en zone éducation prioritaire. Entre 2003 et 2006, 12 leçons de ce même enseignant novice ont été enregistrées audio – vidéo avec différentes classes dans un collège du 18^{ème} Arrondissement de Paris (Z.E.P). Dans la mesure du possible une classe en particulier a été filmée à la demande de l'enseignant novice.

3.2. Procédure

Un protocole en deux volets a été adopté comportant des données d'enregistrement audio – vidéo des leçons et des données d'interlocution post leçon. Après chaque leçon Jean disposait de la vidéo de la leçon comme support pour réaliser l'entretien. Les entretiens ont permis de problématiser les expériences de classe qui ont été jugées insatisfaisantes *a posteriori* par l'enseignant novice et de poser un débat critique à propos des actions

professionnelles et des événements de la classe observés. Ces entretiens fondés sur la co-analyse et la réélaboration du travail ont été qualifiés d'entretiens de « confrontation à autrui » ou d'hétéro – confrontation. Les entretiens d'hétéro - confrontation ont été menés à partir de questions portant principalement sur (a) le contexte de l'expérience de classe, (b) la (les) règle(s) qui a (ont) permis à l'enseignant de juger de manière insatisfaisante l'expérience de classe, et (c) les expériences passées qui fondaient cette règle ; (d) une controverse a enfin été suscitée par le chercheur pour inciter l'enseignant à engager un débat critique et à formuler une autre règle et d'autres jugements sur l'expérience de classe.

3.3. Traitement des données

Les enregistrements des leçons et des entretiens d'hétéro - confrontation ont été retranscrits verbatim. Des unités d'analyse ont été constituées à partir du repérage dans le corpus (a) des jugements (souvent négatifs) énoncés par l'acteur sur l'expérience de classe et (b) des règles auxquelles ces jugements étaient indexés. L'analyse de ces unités a porté sur l'identification de controverses à propos des expériences que l'enseignant novice utilisait comme ressources pour parler de l'expérience présente et la juger. Le développement de l'activité de construction de sens de l'expérience présente a fait l'objet d'une formalisation *a posteriori* par le chercheur.

4. Résultats

L'exposé des résultats est organisé à partir des actions réalisées par Jean face aux actions inciviles d'élèves au cours de la leçon et des données d'hétéro confrontation s'y rapportant.

Cas étudié : extrait de la leçon n°2 d'activité « cirque » du 17/03/05

- Insatisfaction de Jean à l'égard des conditions d'énonciation de ses instructions

Une fois l'échauffement terminé, Jean a distribué les balles lestées aux élèves pour réaliser un exercice de jonglage. Deux élèves se sont disputés pour récupérer une balle. Jean a continué la distribution puis il est intervenu auprès de ces deux élèves.

Jean : « *Alors oooh Mandi ! Moundir comment cela se fait que tu ais la balle de Mandi ?* ». Moundir proteste.
Jean : « *Non tu lui donnes !* ». Moundir s'exécute.
Jean se replace devant les élèves au centre de l'espace constitué par les tapis de sol et interpelle les élèves.
Jean : « *Alors un par tapis et on fait ça après...Un par tapis ...Allez !* ». Un élève s'approche de Jean et lui montre son carnet de correspondance.
Jean : « *C'est bien va te changer, tu reviens tu t'échauffes, on fait du jonglage* ». Puis s'adressant à tous les élèves : « *Allez, prêts ?* ». Deux élèves on commencé avant les autres. Jean les interpelle : « *Maimouni ! Siko !* ». Jean siffle en mettant deux doigts dans la bouche et rajoute : « *Oh quand je siffle... Voilà exactement ce qu'il ne faut pas faire* ». Jean indique aux élèves qu'il faut se taire en plaçant son index devant la bouche.
Jean : « *Attention balle au sol, voilà ! Maimouni balle au sol ! Vous allez prendre votre balle et vous allez juste faire ça* (Jean fait une démonstration de ce qu'il y a à faire, les élèves sont debout. Pendant qu'il montre l'exercice certain élèves jouent avec le matériel...).

Au cours de l'hétéro confrontation Jean a exprimé un jugement négatif.

Jean : « *Qu'est-ce que je fais, là ?* » (Silence pendant 21 secondes) ». Puis peu après Jean précise : « *Ce qui me fait halluciner c'est que je leur ai pas dit de s'asseoir...* ». Chercheur : « *Mais pourquoi tu veux qu'ils s'assoient ?* » Jean : « *Ben, pour leur donner les consignes.* » Chercheur : « *D'accord.* » Jean : « *Ils sont pas réceptifs sinon.* »

Il a été insatisfait car il n'a pas respecté la règle d'usage suivante : il faut faire asseoir les élèves pour leur donner les consignes. La conséquence du non respect de cette règle d'usage a été, selon Jean, l'inattention des élèves.
Le chercheur a engagé un débat critique au regard de l'interprétation en question.

Chercheur : « Et là, ils étaient pas réceptifs ? »
Jean : « Si, parce qu'ils avaient plus le matériel dans les mains, je leur avais fait poser au sol. »
Chercheur : « Donc, il peut y avoir une deuxième chose. On est pas obligé de s'asseoir mais là tu viens de le faire dans l'action tu es satisfait là ou pas du résultat ? »
Jean : « Ben, puisqu'ils écoutent... »
Chercheur : « Ca te satisfait ? »
Jean : « Ben oui. »

Le chercheur, qui a assisté à la leçon, a porté la controverse à propos du fait non perçu par Jean que, selon lui, les élèves restaient attentifs même en étant debout. Ceci a eu pour effet d'inciter Jean à voir autrement la situation et à reformuler la règle qui fondait son jugement négatif de la situation vécue.

Chercheur : « Donc pour être attentif il n'est pas obligatoire d'être assis. »
Jean : « Ben si, moi c'est ce qu'on m'a appris, faut que l'élève soit assis pour mieux écouter. »
Chercheur : « D'accord. Est-ce que tu penses que c'est une solution ? Est-ce que tu penses qu'ils sont attentifs. On avance, tu me dis si tu es satisfait ou pas ».
(Observation d'un passage de la leçon)

Le chercheur a incité Jean à formuler une nouvelle règle en accord avec son nouveau jugement. Mais Jean a résisté à la formulation d'une nouvelle règle en évoquant une règle qui fondait son jugement négatif initial et qu'on lui avait « apprise ».

Le visionnage de la leçon a été exploité par le chercheur pour tenir la controverse.

Chercheur : « Tu en penses quoi ? »
Jean : « Ils travaillent »
Chercheur : « Ils sont attentifs ? »
Jean : « Ben j'avais jamais vu, du coup je me rends compte que je les vois pas du bon œil »
Chercheur : « Donc non, mais pour qu'ils écoutent les consignes aujourd'hui tu as peut être trouvé quelque chose d'autre. Habituellement, tu fais quoi ? »
Jean : « Je les fais tout le temps s'asseoir, systématiquement »
Chercheur : « Pour écouter, on s'assoit. Mais là, par hasard, tu ne les as pas fait asseoir. Mais tu leur as demandé quelque chose et ils le font. Tu leur as demandé de poser le matériel et de se concentrer »
Jean : « Poser le matériel, je le faisais systématiquement, en badminton, en volley, dans tous les sports. C'est avant d'écouter les consignes on pose le matériel au sol. Par contre, le fait de les faire s'asseoir... »
Chercheur : « Ils auraient été plus attentifs assis ? »
Jean : « Peut-être pas, non là, s'ils étaient là... Mais au contraire, en plus ils se plaignent d'être trop assis. »
Chercheur : « Donc tu sais que c'est envisageable peut-être ? Est-ce que tu envisages ça comme une solution que tu utiliseras pour leur passer les consignes ? »
Jean : « Je vais essayer, je vais essayer de voir... Par contre là, il leur faut quand même des indicateurs. Un par tapis, matériel au sol »
Chercheur : « Tout à fait, ta règle elle est précise. »
Jean : « Peut-être qu'à vouloir trop les contrôler je les bloque trop et en fait... »

Plus tard pendant le visionnage, Jean s'est aperçu que malgré le fait d'avoir fait asseoir ses élèves, certains d'entre eux jouaient avec les ballons pendant ses explications. Le débat critique engagé s'est achevé par l'expression d'une nouvelle règle partagée, construite sur les vestiges de la règle apprise et des interprétations qu'elle soutenait.

Jean s'aperçoit qu'il a fait asseoir ses élèves. Certains élèves ayant le matériel à portée de main jouent pendant les explications.
Jean : « Les balles, elles sont toujours en mouvement... »
C : « Alors, quelle règle tu préfères ? »
Jean : « Le truc c'est que quand ils sont assis la balle au sol admettons, la balle elle est proche d'eux, proche de leurs mains. Quand ils sont debout la balle au sol, la balle elle est loin d'eux. »

(Le téléphone sonne...)

Jean : « *Le matériel, ils sont moins tentés de l'attraper puisqu'il est loin d'eux. Donc, ils ne peuvent pas l'attraper, donc on perd moins de temps. Ils sont moins attentifs... Heu... ils sont plus attentifs...* »

C : « *Alors, tu préfères quelle règle ?* »

Jean : « *Il vaut mieux rester debout avec la balle aux pieds que de rester assis avec la balle ou le volant ou dans tous les autres sports...* »

C : « *Donc, à l'avenir, tu envisages de les maintenir comment ?* »

Jean : « *Assis quand il n'y a pas de matériel, debout quand il y a du matériel.* ».

L'affaiblissement de la règle apprise par Jean s'est achevé lorsqu'il s'est rendu compte, à partir d'un indice précis, (« *Les balles, elles sont toujours en mouvement...* »), que les élèves pouvaient être assis et ne pas être attentifs. Ce jugement négatif d'une action pourtant considérée comme conforme à la règle apprise a eu pour effet d'inciter Jean à formuler une nouvelle règle professionnelle : « *Assis quand il n'y a pas de matériel, debout quand il y a du matériel* ». Cette règle n'a pas été construite par la négation de l'ancienne, mais par le développement de sa signification en hétéro confrontation.

Environ un mois après cette hétéro confrontation, lors de la leçon du 13/04/05, Jean a réalisé une action nouvelle indexée à la règle construite. Bien que les conditions de déroulement de la leçon étaient particulières (présence du chercheur), cet extrait permet de documenter le développement du pouvoir d'action en rapport avec un développement de la signification d'une règle professionnelle. Après avoir terminé son échauffement Pascal a distribué les ballons aux élèves et les a rassemblés pour délivrer ses instructions.

Jean : « *Voilà par contre deux secondes... Mettez le matériel au sol, je vous rappelle juste deux ou trois choses... On pose à ses pieds, on pose le matériel par terre, on reste debout.* ».

5. Discussion

Cette étude contribue à valider certains dispositifs de formation initiale des enseignants en IUFM fondés sur la co-analyse de l'expérience d'enseignement. Elle s'inscrit dans l'entreprise d'évaluation des dispositifs de formation des professeurs stagiaires dans le cadre d'un programme de recherche mené par le Groupe de Recherche Interdisciplinaire sur la Formation des Enseignants Novices (GRIFEN) à l'IUFM de l'Académie de Nice. Les résultats provisoires de l'étude permettent de discuter la question des règles comme fondement de l'activité d'apprentissage pour la formation des enseignants novices dans le cadre des interactions avec des élèves incivils. En situation d'hétéro confrontation, la règle énoncée par l'enseignant novice a été un outil de jugement qui a permis l'action collective et a organisé (ou pré-ordonne) l'interprétation individuelle d'événements vécus. La règle est apparue comme une condition de jugement qui a permis l'interprétation de l'action comme satisfaisante ou pas, correcte ou incorrecte, etc. Le développement de la signification de la règle apprise dans le cadre d'une interlocution de co-analyse de l'expérience de classe, a été soutenu par l'instauration d'un débat critique à propos des jugements portés sur cette dernière. C'est précisément au cours d'une controverse que l'affaiblissement de la règle initialement apprise a aussi comporté l'élargissement de sa signification et le développement du pouvoir d'analyse de l'enseignant novice.

Une organisation des pratiques réflexives à partir de ces principes conceptuels a été mise en œuvre dans le cadre de la formation des enseignants novices à l'IUFM de l'Académie de Nice notamment pour les professeurs stagiaires d'EPS. Un système d'aide à la professionnalisation a été conçu de façon à intégrer les moments de co-analyse du travail dans le processus de formation de terrain. Il comporte l'exploitation des concepts et règles énoncés en situation de conseil pédagogique comme point de départ pour la mise en place de procédures de formation par la « co-analyse des pratiques » et l'hétéro-confrontation.

Références

- Adams, P.E., Krockover, G.H. (1999). Stimulating constructivist teaching through use of an observation rubric. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 955-971.
- Beach, R., Pearson, D., (1998). Changes in preservice teacher's perceptions of conflict and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), pp. 337-351.
- Berlak, A., Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling teaching and social change*. London and New York : Methuen.
- Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, JP, Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher – student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 2(8), 99-117.
- Bertone, S., Méard, J.A., Ria, L., Euzet, J.P., Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), pp. 113-125.
- Bertone, S., Chaliès, S. (soumis). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation d'enseignants.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), pp. 765-781.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), pp. 243-262.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Donahue, D.M. (1999). Service-learning for preservice teachers : Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 685-695.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1): 17-30.
- Gonzalez, L.E., Carter, K. (1996), Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12, (1), 39-47.
- Hascher, T., Cocard, Y., Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10(6): 623-637
- Meijer, P.C., Zanting, A., Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? *Journal of Teacher Education*, 53(5): 406-419.
- Oosterheert, I.E., Vermunt, J.D. (2003). Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(2): 157-173.
- Parsons, M., Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnership. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 11(1): 5-116.
- Périer, P., (2003). Les actions pédagogiques à la marge. Une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves « difficiles ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n°4, 2003.
- Ponte, P., Ax, J., Beijgaard, D., Wubbels, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 20, 571-588.
- Rayou, P., Van Zanten, A. (2003). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Schmidt, M., Knowles, J.G. (1995). Four womens stories of “failure” as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, (5), pp. 429-444.

- Simmons, P.E., Emory, A., Carter, T., Cocker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, R., Craven, J., Tillotson, J., Brunkhorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, F., Alshannag, Q., McGlammery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, B., Laporta, T., James, B., Readon, K., Labuda, K. (1999). Beginning teacher : Beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, (8), pp. 930-954.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say ? *Teaching and Teacher Education*, 21, pp.177-192.
- Stanulis, N.R., Russell, D. (2000). Jumping in : Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 65-80.
- Vygotski, L.S., (1985). *Pensée et langage*. Paris : Col. Terrains - Éditions Sociales/Messidor.
- Ward, J.R, McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 20(3), 243-257.
- Weiss, E.M., Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2(2): 126-154.
- Woolfolk Hoy, A., Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher ef.cacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 343–356.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? Wittgenstein contre Davidson. In Chauviré, C, Ogien, A., (sous la direction de). *La régularité*. Paris : EHESS, pp. 207-231.
- Wittgenstein, L. (1996). *Remarques Philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.