



Le stagiaire en éducation physique et santé confronté à la diversité des élèves : un regard à 360 degrés

Magali Descoedres

Haute école pédagogique
Lausanne, Vaud
SUISSE

Nicolas Burel

Haute école pédagogique
Lausanne, Vaud
SUISSE

Biographies

Magali Descoedres est Professeure associée dans l'Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique à la *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*. Son doctorat (2019) s'intéresse au développement de l'activité des enseignants débutants d'éducation physique à travers la dimension émotionnelle. Actuellement, Magali Descoedres développe essentiellement des recherches relatives aux enseignants en formation, aux enseignants novices en EPS et à leur développement professionnel.

Nicolas Burel est Chargé d'enseignement dans l'Unité d'enseignement et de recherche en éducation physique à la *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*. Son doctorat (2017) traite de la dynamique émotionnelle des enseignants en cours de leçon. Actuellement, Nicolas Burel développe des projets de recherche visant d'une part le développement des compétences émotionnelles des enseignants, et d'autre part le développement intégré des compétences psychosociales des élèves.

Résumé

Dans le canton de Vaud en Suisse, le département de la formation, de la jeunesse et de la culture fait de la promotion de l'égalité des chances à l'école une de ses priorités. Cette prérogative vise à promouvoir une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin que chacun d'eux puisse réaliser pleinement son potentiel. Son opérationnalisation reste toutefois difficile, notamment pour des enseignants stagiaires. Visant à mieux comprendre le développement de l'activité de stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS), la recherche présentée montre sur la base de deux études, l'une exploratoire ($n=139$) l'autre clinique ($n=5$), que ceux-ci vivent de nombreuses situations émotionnellement marquantes notamment en lien avec la diversité du public auquel ils sont confrontés lors des premières expériences en stage. En appui de ces résultats, des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS sont envisagées.

Mots-clés : stagiaire ; éducation physique ; diversité des élèves ; situations émotionnellement marquantes.

Abstract

In the canton of Vaud in Switzerland, the Department of Education, Youth and Culture has made the promotion of equal opportunities in schools one of its priorities. This prerogative aims to promote better consideration of the diversity of students' needs so that each of them can achieve their full potential. However, its operationalization remains difficult, especially for preservice teachers. Aiming to better understand the development of the activity of Physical Education (PE) trainee teachers, this research shows, based on two studies, one exploratory ($n=139$) and the other clinical ($n=5$), that they experience emotionally significant situations, particularly in relation to the diversity of the public they are confronted with during their first experiences of student teaching. Based on these results, suggestions are made concerning teacher education for the dual training of PE teachers.

Keywords: student teacher; physical education; student diversity; emotionally significant situation

Les enseignants stagiaires à l'épreuve du concept 360°

Dans le canton de Vaud, depuis 2011, la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) prescrit aux enseignants de différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous les élèves. Cette prérogative de *l'école pour tous* dans une visée inclusive tend à promouvoir une meilleure prise en compte de la diversité des besoins des élèves afin que chacun d'eux puisse réaliser pleinement son potentiel. Dans cette perspective, en harmonie avec la Déclaration de Salamanque qui fonde les principes éducatifs et les besoins éducatifs particuliers (UNESCO, 2004), le département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a développé le Concept 360° (2019), un concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire. Avant même que le concept d'une école inclusive n'ait vu le jour dans le canton de Vaud, des auteurs montrent que les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) sont les précurseurs de l'inclusion des élèves à besoins particuliers (e.g. ; Alquraini et Gut, 2012). Ces recherches montrent également que l'environnement de l'EPS est favorable à la mise en place de solutions didactiques visant l'inclusion et qu'elle possède un fort pouvoir de socialisation favorisant les relations interpersonnelles positives entre les élèves.

Avec la collaboration de tous les partenaires de l'école, y compris de l'enseignant en formation, le Concept 360° représente une étape essentielle pour une école qui promeut l'égalité des chances. Toutefois, il met au défi le stagiaire avec une prescription supplémentaire générant potentiellement des émotions.

En effet, l'activité des enseignants en début de carrière est ponctuée d'émotions intenses, notamment liées à l'imprévisibilité (Bullough, 2009), aux dilemmes (Lassila et Uitto, 2016) et au choc de la réalité (De Mauro et Jennings, 2016). Des études (e.g. ; Jean, 2008) mettent en évidence que 80% du temps en classe serait consacré à gérer l'imprévu. Ainsi, les préoccupations du stagiaire liées aux élèves, à la prescription ou encore aux tuteurs coexistent, ce qui génère des dilemmes importants : la classe à « faire tourner », un élève à besoins particuliers à occuper ou à valoriser, ou encore un élève à comportement perturbateur à surveiller de près. Méard et Bertone (2009) soulignent que la capacité à mener des transactions simultanées, est un « geste expert » qui discrimine les enseignants débutants et chevronnés. Ainsi l'hétérogénéité d'une classe engendre des difficultés pour le novice peinant à naviguer sur plusieurs fronts et favorisant des émotions intenses. Finalement, cette somme d'émotions est également liée au choc de la réalité puisque les élèves se trouvent parfois très éloignés de la vision idéale que pourrait en avoir un stagiaire, rendant sa tâche complexe (Gavish et Friedman, 2010).

Il est légitime de se questionner sur la manière dont le stagiaire s'y prend pour faire face aux défis de la prise en compte de la diversité dans ses cours. À l'origine de l'émergence de situations émotionnellement marquantes, la gestion de la diversité favorise-t-elle le développement de leur activité professionnelle ou au contraire l'empêche-t-elle ? L'objectif de cet article est de répondre à cette question concernant d'une part les opérations mises en œuvre par le stagiaire face à un public hétérogène, et d'autre part l'effet de ce public varié sur le développement de l'activité du stagiaire en EPS. Considérant les émotions comme point de départ du développement de chacun, Clot (2018) se réfère à Spinoza et Vygotski pour rappeler que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Ainsi, notre postulat théorique est que le pouvoir d'être affecté, dans une situation donnée, serait à l'origine d'un développement potentiel (Bournel-Bosson, 2011).

Méthodologie

Cette recherche interne financée par la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD) Vaud et validée par le Comité de direction de l'institution selon le Code éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques est composée de deux études. La première, de type exploratoire, documente les situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS durant leur première année d'enseignement. La seconde étude, de type clinique et longitudinal, vient préciser les effets de ces situations sur leur développement professionnel potentiel durant une année scolaire. Les normes éthiques¹ ont été respectées, tant du point de vue institutionnel que personnel, les participants étant volontaires pour participer à ces deux recherches et toutes les données ayant été anonymisées.

La première étude a eu pour but de dessiner une topographie des situations émotionnellement marquantes. Elle a été menée auprès d'un échantillon de 139 étudiants spécialistes en EPS de la HEP-VD (47 femmes et 92 hommes, âgés de 24 à 38 ans), tous volontaires pour répondre anonymement à un questionnaire qualitatif de type « incident critique » (Petiot, Visioli et Desbiens, 2015). Chaque participant a ainsi été invité à rapporter deux situations émotionnellement marquantes vécues ($n=278$). Une fois recueillies, les données ont été traitées de façon inductive pour établir des catégories. Un tiers des participants ont par la suite accepté de lever l'anonymat de leurs réponses afin que leur situation émotionnellement marquante puisse être traitée durant un cours, sous forme d'analyse de pratique collective. La passation des questionnaires a été effectuée durant trois ans, à la fin du mois de novembre, durant le cours de didactique de l'EPS au secondaire I et II. Quarante minutes étaient dévolues pour ces questionnaires. Les consignes étaient les suivantes :

Les formateurs de l'UER EPS de la HEP Vaud souhaitent améliorer la formation professionnelle des enseignants d'EPS du Canton de Vaud, car ils remarquent que les étudiants traversent des moments très déséquilibrés, vivant, d'une part des moments marquants en classe, au point de les préoccuper fortement et très longtemps et parfois se sentant démunis face à ces situations surprenantes ou inconfortables. D'autre part, ils traversent des moments d'ennui important au cours des modules de formation. Pour cela, il a été décidé d'inclure dans les modules, des moments où les contenus seront présentés à partir d'études de cas vécus par les étudiants en classe et de réaliser une recherche pour mieux comprendre l'apparition de ces situations émotionnellement marquantes, notamment celles en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves.

Afin d'évaluer l'importante diversité de ces données complexes, les 278 situations émotionnellement marquantes recueillies ont été catégorisées selon les procédures d'une théorie inductive (Strauss et Corbin, 1990). La première étape, appelée codage *in vivo* a consisté à effectuer un codage utilisant le champ lexical du professionnel et respectant la description des participants. La deuxième étape (codage axial) a visé à trouver des similitudes entre les différents codages *in vivo* et à établir des catégories plus larges. La troisième et dernière étape (codage sélectif) a consisté à rassembler les données dans une ou plusieurs catégories générales.

Dans le prolongement de cette première étude par questionnaire, une seconde étude, clinique, a été effectuée auprès de cinq stagiaires en EPS dans le canton de Vaud en Suisse (Alice, Camille, Léon, Louis et Mathieu², âgés de 27 à 37 ans) au cours d'une année scolaire. Elle a cherché à comprendre la part subjective du métier qui freine ou favorise le développement de leur activité à l'épreuve de ces situations émotionnellement marquantes en lien avec la prise

¹ Voir Code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, mai 2002

² Prénoms d'emprunt

en compte de la diversité des élèves. Elle s'inspire des travaux de Clot (1999) et questionne le rayon d'action de l'activité des professionnels au sein de leur milieu de travail, ce sur quoi ils peuvent agir.

Le contrat de recherche pour les cinq participants volontaires consistait à filmer toutes les leçons d'EPS de la classe (ou des classes) choisies avec une tablette. Si rien d'émotionnellement marquant ne se produisait de leur point de vue, 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), entre lui et la chercheuse. Conformément à la clinique de l'activité (Clot, 1999), le recueil de données a eu lieu 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, entre la chercheuse et deux participants et un retour au collectif (les cinq participants et la chercheuse) a été mis en place en fin d'année scolaire afin de clôturer la recherche et de présenter les résultats aux cinq participants.

Trente-deux leçons d'EPS, réparties équitablement entre les participants, ont été filmées et les acteurs ont ensuite été confrontés aux traces de ces situations marquantes, issues notamment du défi lié à l'hétérogénéité des élèves, lors d'entretiens d'ACS et d'ACC. Les entretiens devaient permettre à la chercheuse et au participant d'accéder à son activité réelle, c'est-à-dire à l'activité réalisée, mais également à la part empêchée de celle-ci, à travers des dilemmes entre ce qu'il se voyait faire, ce qu'il aurait souhaité faire ou encore ce qu'il n'avait pas pu faire, notamment en lien avec la prise en compte de la diversité de ses élèves.

Chaque participant a traversé les trois étapes successivement lors des entretiens : dans un premier temps, il 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. Pour terminer, des hypothèses de causes étaient évoquées et des pistes de remédiations identifiées. Ce dispositif d'entretien d'ACS et d'ACC permettait aux stagiaires en EPS d'évoquer les dilemmes, les alternatives possibles entre plusieurs actions, les préoccupations liées à leurs expériences face aux défis de l'hétérogénéité.

Les données de l'étude clinique ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), dans le but de repérer des invariants du développement. Les huit indicateurs de développement potentiels de cette méthode ont été identifiés dans le matériau langagier : a) ceux liés à l'auto-affectation (c'est-à-dire générant une émotion plaisante ou déplaisante), b) aux tensions entre les différentes instances du métier (personnelle, interpersonnelle, transpersonnelle ou impersonnelle), c) aux conflits intrapsychiques (provenant de conflits interpsychiques, notamment lors d'échanges avec autrui ou de controverses avec des élèves, ou issus de motifs concurrents simultanés, de manque d'opérations pour tendre vers son motif ou encore du décalage entre l'activité prévue et celle réalisée), d) à la création de nouveaux buts dans son enseignement, e) au changement d'orientation de l'activité du stagiaire (tantôt orientée vers lui-même, tantôt vers ses élèves), f) au sens et à l'efficacité de son activité (les buts des stagiaires et les gestes professionnels pour les atteindre), g) à la généralisation (généraliser une manière de faire, un geste) ou encore h) à ceux se trouvant à l'intersection de différents milieux (lien avec des expériences passées ou issues d'autres contextes).

Cet outil de codage, utilisé en double aveugle par deux chercheurs experts, a permis d'identifier un développement potentiel de l'activité du stagiaire suite à des situations émotionnellement marquantes. Les rares cas de codages qui différaient ont été discutés jusqu'au consensus.

Pour une recherche qualitative de qualité

Parallèlement aux notions de fiabilité, de cohérence, de généralisation et d'objectivité, Tracy (2010) a édicté des critères supplémentaires pour des recherches qualitatives de qualité mentionnant que le sujet doit être digne d'intérêt, que le recueil et le traitement des données doivent être faits de manière rigoureuse, par des chercheurs sincères, que les résultats doivent être crédibles, que cette recherche qualitative doit contribuer à une *plus-value* à la recherche scientifique déjà existante, que les résultats doivent avoir un impact significatif et cohérent et que la recherche doit respecter les principes éthiques. Ces *Eight Big-Tent*, critères pour une excellence des recherches qualitatives ont été respectés (*ibid*). En effet, le recueil et le traitement des données ont été effectués rigoureusement, chaque entretien ayant été notamment filmé, retranscrit, puis codé et enfin traité. Le codage en double aveugle a été effectué dans le respect de la clinique de l'activité, par des chercheurs honnêtes d'une équipe de recherche sur la formation des enseignants en EPS, mettant notamment en évidence la transparence de leur démarche. La crédibilité des résultats provient, d'une part, que ceux-ci s'inscrivent dans la lignée de la littérature récente, tout en apportant néanmoins quelques pistes innovantes. D'autre part, les résultats ont été soumis à une triangulation, notamment avec les auteurs principes de la méthode de traitement du matériau langagier, Bruno et Méard (2018), qui ont su aiguiller, infirmer ou corroborer certains codages. Les résultats, tout en confirmant certains résultats déjà existants au sujet du développement de l'activité des stagiaires auprès de la diversité des élèves, ont pour vocation d'adapter les contenus de formation dispensés aux futurs enseignants d'EPS en particulier, ce qui les rend, d'une part, crédibles et d'autre part, singuliers, mais significatifs pour notre champ d'étude. La cohérence entre les questions de recherche, la méthode de la clinique de l'activité et le cadre théorique de la clinique de l'activité semble atteinte.

Résultats

A la suite du traitement inductif des 278 situations émotionnellement marquantes issues des questionnaires, 12 catégories ont été identifiées. Le tableau 1 présente ces 12 catégories ainsi que la valence (événement positif ou négatif) attribuée par les stagiaires, leur nombre et leur pourcentage respectifs ainsi que le codage axial initial. On observe que six catégories sont à valence négative, cinq à valence positive. Une catégorie (celle des actions d'élèves particuliers), suscite des émotions positives dans 21 situations sur 28, et des émotions négatives dans sept situations sur 28.

Les résultats issus de cette première étude montrent que les stagiaires en EPS rapportent de nombreuses situations émotionnellement marquantes, en majorité à valence négative (189/278 ; 65,10 %). Une faible partie de l'ensemble des 278 situations rapportées est en lien avec les actions d'élèves à besoins particuliers (28/278 ; 10,07 %). Les actions de ces élèves sont la seule catégorie qui présente des situations tantôt à valence négative (21/28 ; 75 %), tantôt à valence positive (7/28 ; 25 %). Cette catégorie regroupe l'enseignement des stagiaires à des élèves en surpoids, atteints de handicaps physiques, dépressifs, malades, présentant des troubles du spectre autistique, ayant des troubles du comportement, souffrant de phobie scolaire, étant victimes de violences domestiques ou encore étant non-nageurs dans une classe d'élèves du secondaire 1 composée exclusivement de bons nageurs.

Tableau 1*Catégories de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS*

Situation	Codage axial	Codage sélectif	Nombre	Total
négative	Conflit verbal entre élèves / Transgression volontaire en opposition collective ou individuelle / Transgression volontaire en négociation collective ou individuelle / Transgression involontaire collective ou individuelle	Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves	78	28,1 %
négative	Conflit physique entre élèves / Conflit physique avec l'enseignant / Situation dangereuse / Perte d'élèves / Accident d'élèves	Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves	58	20,9 %
négative	Manque d'engagement d'un ou de plusieurs élèves par circonstances externes / Manque d'engagement malgré le dispositif mis en place par l'enseignant	Actions non motivées d'élèves (par le travail scolaire)	10	3,6 %
négative	Imprévu qui impose de tout changer	Imprévus organisationnels ou matériels	9	3,2 %
négative	Incompréhension entre élèves et enseignant	Manques de complicité entre le stagiaire et les élèves	8	2,9 %
négative	Manque de complicité avec le corps enseignant / Rejet du stagiaire par le tuteur	Décalages avec l'équipe des professionnels	5	1,8 %
négative	Gestion de cas d'élèves particuliers	Actions d'élèves particuliers	21	7,6 %
positive		Actions d'élèves particuliers	7	2,4 %
positive	Actions autonomes des élèves en raison du dispositif de l'enseignant / Engagement des élèves en raison du dispositif de l'enseignant / Engagement des élèves par circonstances externes	Actions motivées d'élèves (par le travail scolaire)	42	15,1 %
positive	Réussites d'un ou plusieurs élèves	Apprentissages effectifs des élèves	25	9 %
positive	Marques de complicité entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves	Complicités entre le stagiaire et les élèves	10	3,6 %
positive	Leçon qui se déroule suivant le plan prévu	Suivis de ce qui était prévu	3	1,1 %
positive	Inclusions dans l'équipe des professionnels	Inclusions dans l'équipe des professionnels	2	0,7 %
Total			278	100

Les autres situations en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves se trouvent réparties dans les catégories « Transgressions de règles par un ou plusieurs élèves », « Risques relatifs à l'intégrité physique des élèves », « Actions non motivées d'élèves », « Actions motivées d'élèves » ou encore « Apprentissages effectifs des élèves » (213/278 ; 76,61 %). Ces situations ne sont pas inhérentes à un élève à besoins particuliers à proprement parler, mais bien au quotidien vécu par les stagiaires en EPS pour faire face à une hétérogénéité regroupant des

élèves aux profils physiques, émotionnels et motivationnels multiples et variés au sein du groupe classe. Par exemple, comme lorsque tous les élèves sont en activité en basket-ball, mais « qu'un élève s'assoit sur le banc. Je pense qu'il se sent mal mais il me dit : « Je suis fatigué de jouer. J'arrête, je suis fatigué ». J'ai discuté avec lui deux minutes, et j'ai essayé de l'encourager, de le motiver. Finalement il s'est levé. Je ressentais de la colère et de la crainte, car j'ai eu peur qu'il reste là et ne bouge pas. ». Le stagiaire ressent des émotions, notamment de la peur et de la colère, car il doit continuer de superviser l'activité de l'ensemble de la classe en basket-ball, mais aussi négocier avec l'élève qui n'a plus envie de participer. Il se trouve ainsi simultanément sur deux fronts.

Les résultats des questionnaires quant à l'effet des situations vécues (effet négatif, pas d'effet ou effet positif) montrent que la majorité de ces situations (22/28 ; 78,57 %) a un effet positif sur la suite de l'activité professionnelle des stagiaires, tout comme l'ensemble des situations issues des 12 catégories (233/278 ; 83,81 %). Bien que difficile sur le moment, le vécu de ces situations émotionnellement marquantes, notamment en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves, génère une réflexion, qui partagée en collectif de travail, pousse les stagiaires en EPS à la recherche de solutions plus efficaces, tant pour eux que pour les élèves. Nos résultats montrent qu'une faible minorité de situations (45/278 ; 16,18 %) n'a pas d'effet sur l'activité professionnelle des stagiaires en EPS, car elles concernent notamment des élèves atteints d'une maladie incurable et approchant la fin de vie, ou encore ceux souffrant de violences domestiques pour qui les stagiaires de notre étude ne semblent pas mettre en place des mesures particulières durant leurs cours.

Alors que cette première étude est un arrêt sur image des situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS, notamment en lien avec l'hétérogénéité des élèves et la pluralité des actions enseignantes, la seconde étude, longitudinale, cherche à connaître le devenir des préoccupations des stagiaires issues de ces situations.

Les résultats mettent en évidence trois préoccupations récurrentes liées à la prise en compte de la diversité, chez les stagiaires : l'omniprésence exacerbée du danger, la difficulté d'être en permanence en double tâche entre gestion collective et individuelle et enfin la difficulté de collaborer avec les aides (non professionnelles) à l'enseignant lors d'inclusion d'élèves à besoins particuliers dans les leçons d'EPS.

L'omniprésence exacerbée du danger en EPS

Les résultats de l'étude longitudinale montrent chez les cinq participants que les aspects sécuritaires sont une préoccupation permanente (chez les cinq stagiaires, la sécurité de tous les élèves est présente dans chaque entretien), notamment liés aux défis de la prise en compte de la diversité des élèves. Alice, durant un entretien d'ACS dit regretter de ne pas avoir vu pendant le cours le salto arrière d'un élève à besoins particuliers, car c'est *dangereux*. À propos de la sécurité, elle rapporte à Camille un incident, survenu lors du jeu cache-cache, avec l'élève, qui « était monté sur les espaliers et il avait marché là, sur le panier de basket et il était caché derrière le panier de basket. ». En lien avec la prise de conscience de la dangerosité de la profession, les tensions entre les différentes instances de l'activité apparaissent chez l'enseignante, tout comme des conflits intrapsychiques : « tu vois, à aucun moment, je n'ai imaginé qu'un élève pouvait faire ça, je ne pouvais pas me douter. Je n'ai rien dit dans mes consignes pour éviter de se cacher en haut du panier de basket. ». Ce qui la préoccupe réellement ici, c'est la dangerosité des actes de Tiago, qui est allé se cacher sur le panier de basket, à plusieurs mètres du sol : « à la limite qu'il fasse ces saltos, qu'il n'écoute pas, c'est casse-pieds, mais là, vraiment moi, ça me stresse au niveau de la sécurité. Du coup, maintenant à chaque fois, je me dis mais qu'est-ce qu'il peut me faire ? ». La transgression acceptable pour Alice est celle de faire des saltos, de ne pas écouter. Tiago interpelle Alice dans sa dimension personnelle du métier en interrogeant ses limites. La stagiaire indique toutefois un

développement potentiel par l'efficacité, par la mise en place de nouvelles opérations, de nouveaux gestes professionnels en disant devoir toujours regarder cet élève et ne plus aller elle-même chercher quelque chose dans le garage. Parallèlement à ce développement potentiel par l'efficacité, un développement potentiel par le sens semble se dessiner :

Je me suis beaucoup remise en question par rapport à l'aspect sécurité. Depuis le salto arrière et là aussi depuis qu'il est monté en haut du panier de basket, je me rends vraiment compte des dangers. Maintenant, j'ai monstre peur ! Même avec les autres classes. J'ai peur... avec tous les élèves, pour tous les élèves, car j'ai peur de ne pas pouvoir assurer la sécurité de tous, car ils sont tous différents.

Dans cet extrait, Alice met en mots les problèmes liés à la sécurité : Tiago est une source d'inquiétude, car il se met en danger, avec le risque possible que les autres élèves de la classe l'imitent. Elle mentionne également que chaque élève, bien qu'unique, doit pouvoir être en sécurité. Mais dans sa fonction de stagiaire, elle doute de sa capacité à assurer cette sécurité pour chacun en différenciant ses pratiques, comme le prescrit le niveau 1 du Concept 360°, ce qui semble générer un stress important, une perte de confiance, mais aussi une réflexion professionnelle.

Il apparaît, dans nos données, que les situations émotionnellement marquantes vécues en lien avec la sécurité pourraient être inhibitrices ou freiner momentanément le développement potentiel du stagiaire, dans certains cas extrêmes :

Un élève a voulu monter sur le caisson, pour monter sur le gros tapis (fait un signe de hauteur avec la main), puis, il a un peu glissé et les deux autres lui sont arrivés contre le caisson (tape ses deux mains l'une dans l'autre à plat) et moi j'ai juste vu la tête qui a fait comme ça contre le coin du caisson jaune (montre sa tempe avec sa main), là, contre le caisson jaune et ça a fait « ta » et il est tombé par terre ! Et puis, tu sais, il était un peu recroquevillé sur lui-même comme ça (se met en position fœtale) et là ... (silence), j'ai eu les boules.

Finalement, l'élève se relèvera et il y aura plus de peur que de mal, mais Alice dit, « à la fin des deux périodes, je suis allée (sourit) me poser dans la salle des maîtres et j'ai pleuré. ». Les émotions intenses provoquées par ce type de situations font douter la stagiaire : « j'ai monstre les boules, j'ai trop peur, j'ai tellement peur qu'il arrive une fois quelque chose de grave ... Tu vois quoi et là, ça m'a foutu un froid ! Et là, j'ai vraiment un peu de la peine à me remotiver et à me dire, mais non c'est bon, ça va aller. ». L'enseignante réalise, durant l'entretien d'ACC, qu'il y a une part de chance, que même en mettant tout en œuvre pour anticiper, rien n'est garanti à cent pourcents au niveau sécuritaire, comme si les accidents faisaient partie des aléas de l'enseignement de l'EPS : « je me rends compte que même en faisant tout pour les sécuriser, dans une salle de gym, ben il n'y a jamais de sécurité totale, garantie, car il y a beaucoup d'élèves, tous différents. ». Cette situation paraît remettre en cause son choix professionnel. Alice cherche si un manquement pouvait lui être imputé et se demande quelle est sa limite du risque acceptable. Il s'agit précisément de l'atteinte à la vie, des séquelles irréversibles :

Bon, je pense qu'au niveau travail, on n'aurait pas pu me reprocher quoi que ce soit, je pense mais, après, c'est moi. Je me suis dit, si une fois, à un de mes élèves, il arrive quelque chose, c'est ... (silence). Et du coup, ça m'a monstre remise en doute, en question. Je me suis dit (se tient la tête dans les mains, puis sourit), ben franchement, je ne sais pas si j'arrive à vivre avec, quoi (sourit). Et aussi, dans tous les cas, vivre avec ce risque qui est là quand même !

Au niveau personnel, cela n'enlève nullement la culpabilité ressentie dans pareille situation, même s'il s'avère que cette dernière fait partie des aléas de l'enseignement de l'EPS. Le vécu de pareils cas lui fait émettre des doutes quant à son choix professionnel, au moins de

manière momentanée : « on se questionne si c'est vraiment une bonne idée d'avoir choisi ce métier, alors même qu'on est seulement stagiaire en début de carrière. ».

Le défi de la multiplicité des tâches pour les stagiaires en EPS

Les résultats présentés ici sont ceux de Louis, en lien avec deux élèves à besoins spécifiques, l'un ayant des traits autistiques (Tom) et accaparant le stagiaire durant les leçons d'EPS, et l'autre (Jean) étant hors normes avec des habiletés motrices exceptionnelles. Ces deux élèves génèrent chez Louis une double préoccupation qui oscille entre organiser l'ensemble de classe et tenir compte des besoins spécifiques (niveau 2 pour Jean et niveau 3 du Concept 360° pour Tom) de ces deux élèves : « j'ai la tête sur deux choses en même temps et ce n'est pas évident. ». Le stagiaire se dit affecté par l'attention importante qu'il consacre à son élève Tom. Il prend conscience que, lorsqu'il se trouve vers un élève ou un groupe d'élèves, il occulte tout le reste de la classe : « quand je vois ces images, c'est vraiment, c'est vraiment hallucinant, je ne pensais pas... Dès que je suis concentré sur un truc et que j'ai vraiment envie qu'ils apprennent ça, j'omets tout le reste. ». Des conflits intrapsychiques apparaissent chez Louis, à propos de ses hésitations à choisir entre le fait de perdre son temps avec Tom qui peine à comprendre, ou le fait de l'abandonner au risque qu'il ne fasse rien.

L'entretien d'ACS permet à Louis d'évoquer d'autres opérations indiquant un développement potentiel par l'efficacité, comme celle consistant à répartir l'élève dans une autre équipe, afin d'être libre pour gérer l'ensemble de la classe. Il est intéressant de noter, que dès le début de la leçon, il décide de se mettre lui-même en binôme avec Tom. Or, s'il est conscient immédiatement que c'est un mauvais choix, il ne trouve pas, sur le moment, d'autres alternatives : « en plus ce qui est drôle c'est qu'en entrant, quand Tom m'a dit, moi je suis tout seul, j'ai dit direct, ben je ferai avec toi. Je savais que je ne devais pas le dire ! Je me suis dit, mais comment tu veux gérer une classe en allant jouer avec quelqu'un. ». Cette manière de procéder a induit le désordre dans la classe et la perte de contrôle des élèves, en raison du manque de supervision du reste de la classe : « je n'ai absolument pas regardé et rien vu des autres. J'étais en tête à tête, j'étais en cours privé avec mon Tom (sourit). ». Au cours de ces échanges, Louis parvient à identifier une explication au fait qu'il se mette en binôme avec Tom pour cette leçon de volley-ball :

T'en as marre, parce que chaque fois, j'ai deux élèves qui sont des perles (montre deux élèves à l'écran), il y a celui-ci, il y a celui-ci. Quand, je leur demande de jouer avec Tom, ils jouent et puis on fait des tournus, mais au bout d'un moment, tu as envie qu'eux aussi puissent jouer. Je me suis dit, bon ben cette fois, nombre impair, je joue avec toi.

Louis a mis en place des nouvelles opérations. « Mais... ça depuis, je ne le fais plus (rigole). ». Il manifeste un développement potentiel biphasé, tantôt par le sens (maintenir une relation privilégiée avec Tom), tantôt par l'efficacité (s'il travaille avec Tom, c'est pour une durée limitée dans la leçon) :

Maintenant, j'ai une relation particulière avec lui, je lui dis, si tu veux arbitrer, tu arbitres avec moi. Tout de suite il se donne, je pense que c'est typique des traits autistiques, ça lui donne une importance. Il a un rôle à jouer, du coup, par contre, ça lui prend tellement à cœur que, il veut tout siffler ! Donc c'est vrai que maintenant, je ne travaille plus du tout comme ça. Je n'ai plus du tout tendance à participer, en tout cas avec lui... Car là, soixante minutes du cours, j'étais avec lui.

Cependant, de là, naissent également des conflits intrapsychiques, puisque Louis aime participer avec les élèves, même s'il considère que la meilleure place pour observer se situe au bord de la salle de sport : « et je pense effectivement de... bon j'aime bien aussi de temps en temps pouvoir participer en sport, mais se placer là (montre le bord de la salle de sport), c'est la grande classe (sourire). ».

Lors du retour au collectif, le stagiaire exprime un développement potentiel par l'efficacité avec Tom, en lui trouvant d'autres rôles, afin d'éviter d'être, d'une part, accaparé par lui, d'autre part, de devoir prévenir des conflits issus de la formation des groupes :

Parce que si je laisse Tom seul, tu sais qu'il n'y en a pas un qui voudra jouer avec lui (sourit) ! Du coup, à la fin, lui, je lui ai trouvé d'autres rôles. Il est tout content de pouvoir arbitrer. Puis, il a son sifflet attiré (rire), mais il ne sait toujours pas rattraper un ballon.

Alors que Tom présente des difficultés, le second élève à besoins particuliers (Jean) mettant Louis au défi d'une prise en compte de la diversité efficace, possède des capacités hors normes :

Physiquement, en sport, il est hallucinant, il fait des trucs que je n'ose même pas faire. Au Parkour, j'ai accepté de lui laisser faire des sauts périlleux arrière contre le mur, etc. Donc il se sent au-dessus (signe de la main) et du coup aussi au-dessus des lois.

En effet, cet élève se permet de transgresser des règles sécuritaires élémentaires en escalade, générant de la colère chez le stagiaire. Cet élève est tiraillé entre besoin d'attention, de défis et impression d'ennui. Louis lui propose ainsi des activités spécifiques afin qu'il ne s'ennuie pas, d'autres rôles, comme celui de démontrer ou encore des niveaux de difficulté supérieurs. Il s'agit ici de la première expérience pour Louis avec un élève si habile :

Je lui demande régulièrement de faire des démonstrations et (...) il sait que maintenant je lui mets un 4^e niveau de difficulté pour qu'il puisse s'entraîner un peu plus que les autres et qu'il ne s'ennuie pas, mais il a déjà fait le 4^e niveau en cinq minutes ! Il est tout de suite en train de me demander mais m'sieur, je ne pourrais pas faire autre chose ? (...). Mais je lui ai dit, moi je n'arrive pas à m'occuper de toi maintenant, te faire la démonstration, te faire l'activité avec les différents paliers pour que tu puisses arriver à faire ça. (...). Donc je lui ai demandé de coacher les autres. Il avait pris un iPad. Je lui ai dit tu peux filmer certains élèves qui ont de la peine pour leur montrer ce qu'ils peuvent améliorer.

Louis évoque les élèves à besoins particuliers comme une préoccupation prégnante en raison de l'incidence de ces grandes différences de niveaux sur l'enseignement, ainsi que sur l'attention nécessaire à tous les élèves. Cette prise en compte spécifique est difficile à mettre en œuvre pour lui, ce qui l'incite à proposer des tâches complètement différentes ou d'autres rôles pour les élèves très différents.

Le fait de côtoyer des élèves à besoins particuliers (ayant des difficultés ou une aisance motrice hors normes) tôt dans sa carrière permet au stagiaire de mettre en place divers gestes professionnels, d'une part auprès des élèves concernés, mais aussi envers le groupe classe et également au niveau du partage avec autrui : éviter de se mettre soi-même en tant qu'enseignant en binôme avec l'élève inclus, varier autant que faire se peut les équipes, limiter le temps accordé à l'élève inclus, donner d'autres rôles à l'élève à besoins particuliers et surtout partager avec ses collègues les difficultés ou réjouissances liées à ce paramètre d'inclusion.

La difficulté de collaborer avec les aides à l'enseignant

La préoccupation de Camille, stagiaire en EPS, bien qu'inhérente aux deux élèves à besoins particuliers présents dans sa classe, est induite par l'aide à l'enseignante, qui est une personne qui n'est pas issue du milieu professionnel enseignant, mais qui soutient Camille dans son enseignement, notamment envers les deux élèves inclus. Camille, dans un entretien d'ACS insiste sur le fait que cette dame « d'ailleurs ne m'aide pas et ça, ça commence à m'énerver. ». Malgré les explications fournies à l'aide à l'enseignante, elle ne trouve pas l'aide escomptée :

Le truc c'est que j'ai deux élèves qui ont des problèmes, qui risquent des problèmes de chocs et tout ça. Puis, je lui ai montré comment on assurait au mini-trampoline. Disant, les deux-là, j'aimerais que vous les preniez et puis j'ai fait une démonstration. La

dernière fois, elle m'a dit oui, oui, oui, mais elle n'a rien fait. Je me suis dit, elle a peut-être eu peur, elle ne s'est pas sentie, et cette fois, elle était en train de discuter sur l'autre poste. Elle n'est pas méchante, mais ce n'est juste pas ce dont j'ai besoin.

Non seulement l'aide à l'enseignante ne répond pas aux attentes de la stagiaire pour l'aider à mieux inclure les deux élèves à besoins particuliers, mais en plus elle donne son avis sur l'activité de la stagiaire, ce qui réactive des conflits intrapsychiques. À propos d'un élève qui avait frappé au pied dans un ballon,

Elle m'a dit à la fin, ah ben vous savez, il a vraiment l'impression que c'est contre lui, je ne sais plus trop comment elle a dit ça, mais genre, vous avez vraiment une dent contre lui, vous ne le supportez pas ! Moi, je doute vraiment de moi, je me dis qu'il croit vraiment que j'ai une dent contre lui.

Les propos de cette personne qui n'est pas du métier font douter Camille : « ben, moi j'ai complètement douté, pour que l'aide à l'enseignante vienne me le dire comme ça, j'ai pensé que c'était vrai. ». Travaillant sous le regard d'autrui, Camille doute, lorsque l'aide lui donne son avis.

Cette problématique de l'aide à l'enseignante et de la difficulté d'inclure de manière aboutie des élèves à besoins particuliers dans les cours d'EPS représentent pour la stagiaire de véritables défis :

(...) je pense que déjà, il faut avoir beaucoup d'expérience et être très bon pour réussir à ce que le positif en sorte dans pleins de situations différentes de l'éducation physique (...), mais ça demande pour toutes les activités un tel investissement de savoir, dans telle situation, comment on pourrait l'intégrer pour qu'il en ressorte du positif pour tout le monde, pour lui, pour les autres et tout. (...) j'ai plutôt été en situation d'échec (...) En préparant d'ailleurs je ne pensais pas tout le temps à mes deux élèves à besoins particuliers, parce que je n'y arrivais pas.

Camille est d'avis que c'est très difficile d'être en condition de réussite lors d'une inclusion d'élève à besoins particuliers. « Il y a la contrainte et après il y a la possibilité de prendre le temps pour faire face à ces situations particulières. ». Les tensions entre les différentes instances de l'activité sont ici palpables, entre la prescription qui demande d'inclure ces élèves et la possibilité pour Camille de préparer des situations enrichissantes pour l'élève inclus. D'après elle, les prescripteurs ne se donnent pas les moyens de parvenir à une inclusion aboutie, pointant ce qu'elle juge comme de l'incompétence de la part de certaines aides à l'enseignante qui ne connaissent rien à l'EPS. Elle établit le parallèle avec un autre milieu, celui de l'enseignement de l'anglais :

Et puis, ben chez moi, il y avait encore l'enseignante accompagnante. Et là, encore, c'était une situation où on a pris madame tout le monde (...) et elle n'avait aucune affinité avec la gym, avec la matière. Alors, je veux dire, c'est comme si on met une aide en anglais qui ne parle pas la langue. (...). On ne va pas demander une aide en anglais qui ne parle pas la langue et puis à la gym, ben c'est un peu fourre-tout et on se dit, ah mais tant qu'il y a quelqu'un ben ça va. Mais, non, non, ça ne va pas. Car si tu dois encore expliquer à quelqu'un ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, ben ça te prend encore plus de temps.

Il s'avère donc que la personne dévolue pour fournir une aide à la stagiaire ne lui octroie pas l'aide souhaitée, mais lui fait, en plus, perdre du temps.

Discussion

Ces deux études ont permis, d'une part, d'identifier le type de situations émotionnellement marquantes vécues par les stagiaires en EPS. D'autre part, les opérations nécessaires pour faire face à ces situations ainsi que les effets de ces situations sur le

développement de l'activité du stagiaire ont été présentés. Qu'elle renvoie à l'omniprésence du danger en EPS face à un public hétérogène (Tant et al., 2018), à des élèves aux besoins didactiques différents, ou encore du manque de fonctionnalité des aides prévues pour seconder les enseignants, la volonté politique de promouvoir une école à visée inclusive semble mettre au défi les stagiaires en EPS, notamment par un manque d'opérations favorisant une prise en compte optimale de la diversité des élèves. En effet, ce contact génère souvent, sur le moment, un sentiment d'impuissance (Lindqvist et al., 2017), et fragilise l'identité professionnelle des novices. On pourrait interpréter ce sentiment d'impuissance à travers la problématique du travail empêché, ce travail qu'on ne parvient pas à effectuer avec efficacité, pouvant potentiellement engendrer une remise en question du choix professionnel (Rasclé et Bergugnat, 2013), comme lors des problématiques sécuritaires majeures. Pourtant, les stagiaires semblent faire face à ce sentiment d'impuissance *a posteriori* grâce notamment à la dimension interactionnelle.

Suite à des situations émotionnellement marquantes, une dynamique de développement semble initiée par l'expérimentation et la validation, durant la leçon, de nouveaux dispositifs, de nouvelles formes d'intervention, de nouvelles organisations, de nouveaux gestes. Ainsi, comme l'indiquent les résultats de l'étude longitudinale, le développement de l'activité des participants est positivement marqué par le contact à un public d'élèves varié, qui agit comme un révélateur. Il est en effet probable, comme le relèvent Rouve et Ria (2008), que les stagiaires tirent de ces expériences marquantes des indices typiques qui sont à la base de la construction de leurs connaissances professionnelles. Suite à une difficulté, cette acquisition et cette maîtrise progressive d'opérations inédites, que les stagiaires jugent efficaces, signent un développement par l'efficacité. Concernant par exemple la multiplicité des tâches inhérentes à la diversité des apprenants, la littérature confirme que la capacité à gérer simultanément plusieurs tâches serait un geste professionnel d'enseignants chevronnés, pas encore maîtrisé chez les novices (Méard et Bertone, 2009).

Ces constats questionnent dès lors à double titre la formation des enseignants novices, invitant à interroger d'une part l'articulation des savoirs théoriques et pratiques, et d'autre part le rôle de l'enseignant-tuteur et la mise en jeu de capacités d'accompagnement complexes. En premier lieu, il est légitime de questionner le tabou concernant les « recettes » qu'il ne faudrait jamais proposer aux stagiaires (Méard, 2009, pp.39-47), comme si ces techniques opérationnelles étaient destinées à être appliquées sans réflexion. En effet ces nouveaux gestes doivent d'abord être expérimentés par les stagiaires en classe, puis progressivement adaptés afin de gagner en efficacité, notamment pour faire face à une diversité des apprenants toujours croissante. Ces résultats convergent avec ceux de Ria et Durand (2013) et Saujat (2004a ; 2004b) qui tendent à démontrer que l'entrée dans le métier se fait d'abord par l'appropriation de techniques spécifiques, de gestes professionnels, susceptibles, dans un second temps, d'impacter le sens de l'activité, soit de permettre à un motif d'être confirmé, d'évoluer, voire de se transformer.

Suite à des situations émotionnellement marquantes, l'outillage et la maîtrise progressive d'une technique seraient ainsi à la source du développement de l'activité des stagiaires en EPS. Or, ce postulat remet en question les logiques habituelles de formation qui présentent, de façon systématique, les apports théoriques en cours magistral comme des préalables à un outillage sous forme de travaux pratiques et séminaires, à appliquer dans un second temps sur le terrain des stages. Ce qui est démontré ici c'est un dialogue entre efficacité et sens, entre efficacités objective et subjective (Saujat, 2009). Les deux sont étroitement liés dans un processus de développement potentiel biphasé, tantôt initié par l'un, tantôt initié par l'autre.

En second lieu, nos résultats mettent également en évidence l'importance de la dimension interactionnelle dans le processus de développement de l'activité des stagiaires en

EPS, afin de dépasser le sentiment d'impuissance initial. Ce développement se réalise en effet dans le social (Vygotski, 2014). Les interlocuteurs, qu'ils soient les collègues, le tuteur, la chercheuse ou les élèves, permettent ici aux stagiaires grâce à ce partage d'envisager des alternatives, d'autres possibles, tout en restant en santé. Outre le soutien émotionnel, le collectif lui offre l'écho qui lui permet de se situer dans les pratiques d'usages, voire les règles implicites du métier (Méard et Bruno, 2009). Le genre (Saujat, 2004b) joue ici sa fonction habituelle de ressource et de filet de sécurité, au travers des échanges avec des pairs. Guérin, Kermarrec et Péoc'h (2010) soulignent l'impact sur le processus de développement de l'activité de cette dimension collective, des moments partagés entre formateurs et stagiaires, propice à la circularité des connaissances et à l'évolution des préoccupations.

Ainsi le contact des stagiaires avec la diversité des élèves durant les cours d'EPS favorise le développement de leur activité professionnelle, à condition que ceux-ci puissent partager avec autrui leurs préoccupations pour pouvoir faire face aux difficultés rencontrées (Guérin, Kermarrec et Péoc'h, 2010). Les études montrent toutefois que le seul soutien reçu, « majoritairement de type émotionnel ou d'estime (rassurer, redonner confiance, déculpabiliser) n'est pas suffisant. Ces enseignants ont besoin d'un accompagnement au plus près de l'analyse de leur activité tant d'un point de vue didactique et pédagogique que psychologique » (Rasclé et Bergugnat, 2013, p.67). Hormis la dimension identitaire consistant à se voir agir comme les autres, la maîtrise technique du professionnel rend plus supportable la charge de travail, luttant ainsi contre le risque d'abandon précoce du métier (Mac Kay, 2016). Au gré de l'apparition d'événements émotionnellement marquants, le processus de maturation de cette maîtrise technique située émane du retour réflexif de l'enseignant novice sur sa propre activité, et s'appuie sur l'expérience d'un collègue tuteur, davantage canalisatrice que prescriptrice de solutions pédagogiques. L'accompagnement du collègue novice dans sa maturation professionnelle nécessite dès lors la mise en jeu de capacités complexes, tant socio-émotionnelles que pédagogiques, et questionne la formation effective des enseignants-tuteurs. Cette prise en compte de la partie peu papable de ce pan de la formation par alternance pourrait être effectuée à travers des analyses de situations professionnelles en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves et de l'école à visée inclusive ou encore par le visionnement de vidéos alloscopiques montrant des stagiaires en activité face à des élèves inclus ou finalement par le visionnement de vidéos autoscopiques suivies d'entretien d'auto-confrontation face à la trace de sa propre activité.

De façon complémentaire, Moussay et ses collègues (2011) questionnent l'exclusivité de ce rapport tuteur-stagiaire en montrant que le tutorat est finalement toujours collectif en établissement scolaire et qu'il dépasse la stricte fonction du tuteur officiel. Selon ces auteurs, certains collègues non investis officiellement d'un rôle d'accompagnement peuvent avoir un impact plus important que les tuteurs sur le sentiment des débutants d'être soutenus émotionnellement mais aussi aidés sur un plan opérationnel, notamment en lien avec la prise en compte de la diversité des élèves.

Conclusion et perspectives

Les résultats mettent ainsi en avant l'importance de la dimension émotionnelle de l'activité des stagiaires en EPS dans la prise en compte de la diversité des élèves en lien avec le Concept 360°. Les situations évoquées renvoient ici à la prise de conscience de la dangerosité de l'activité des élèves, à la multiplicité des tâches à gérer simultanément, ou encore aux relations dysfonctionnelles avec d'autres intervenants. À travers l'émotion déclenchée, elles recèlent un potentiel de développement professionnel, à condition que celui-ci puisse être canalisé afin d'aboutir à l'émergence de nouvelles pistes pédagogiques.

Ces éléments ouvrent alors plus largement et de façon novatrice la perspective des dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment sur les questions de la prise en compte de la dimension subjective du métier dans la formation, et du rôle de l'enseignant tuteur.

Ainsi, dans les cours de didactiques, il semble pertinent de mettre en œuvre des situations concrètes exposant progressivement les étudiants à la complexité réelle du métier et favorisant ainsi, à travers l'expérimentation de situations émotionnelles, l'ancrage des savoirs professionnels. Par ailleurs, un accompagnement structuré des enseignants tuteurs apparaît nécessaire afin de leur permettre de développer des compétences spécifiques à leur rôle.

Références

- Alquraini, T., et Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27, 1-14.
- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. Dans B. Maggi (Eds.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Presses Universitaires de France.
- 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>
- Bullough, R. V. (2009). Seeking Eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. A. Schutz, et M. S. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 33-53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_3
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Coll. Le Travail Humain, Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.4000/sdt.35037>
- Clot, Y. (2018). Travail et psychologie : Vygotski avec Spinoza. *Astérior*, [En ligne], 19. 286-302. <https://doi.org/10.4000/asterion.3539>
- De Mauro A. A., et Jennings, P. A., (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120057>
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud. (2019). *Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire* (Concept 360°). <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>
- Gavish, B., et Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Grand conseil du canton de Vaud (2011). Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO.pdf
- 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>
- Jean, A. (2008). *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* [Thèse de doctorat inédite, sciences de l'éducation]. Université Paul-Valéry Montpellier III, Montpellier, France. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00636548>
- Lassila, E., et 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. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1149505>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019>

- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Méard, J. (2009). Le développement du pouvoir d’agir dans les situations d’enseignement et de formation. Habilitation à diriger des recherches, Sciences de l’Éducation. Aix-Marseille Université (non publiée).
- Méard, J., et Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *STAPS*, 83, 87-99. <https://doi.org/10.3917/sta.083.0087>
- Méard, J., et Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Moussay, S., Etienne, R., et 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. <https://doi.org/10.7202/1007668ar>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rfp.4886>
- Rasclé, N., et Bergugnat, L. (2013). Les déterminants et les conséquences de l’épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012. *Technical report, Réseau Canopé*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewik4vZ2Of6AhUhhP0HHdGqDVwQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Finstitut.fsu.fr%2FIMG%2Fpdf%2Fburnout_enseignant_debutant_rapport.pdf&usg=AOvVaw0Wkq9u5ImRQLGIBp12Qh8s
- Ria, L., et Durand, M. (2013), Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l’Éducation*, 5, 111-123. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.954>
- Rouve, M.-E., et Ria, L. (2008). Analyse de l’activité professionnelle d’enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : étude de cas. *Travail et Formation en Éducation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00803894/>, consulté le 26 février 2022
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et Pratiques d’Enseignement en Question*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l’activité d’enseignants débutants et « genres de l’activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1128>
- Saujat, F. (2009). L’analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l’orientation en collège. Dans M. Durand, et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0245>
- Strauss, A. L., et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d’éducation physique envers l’inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des Sciences de l’Éducation*, 44(1), 40–71. <https://doi.org/10.7202/1054157ar>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

UNESCO (2004). Rapport annuel 2004 : Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

<https://uil.unesco.org/fr/rapport-annuel-2004-institut-lunesco-leducation>

Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. et L. Sève). La Dispute. <https://doi.org/10.4000/rfp.4872>