



HAL
open science

Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique

Luc Ria, Jacques Saury, Carole Sève, Marc Durand

► To cite this version:

Luc Ria, Jacques Saury, Carole Sève, Marc Durand. Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. Science & motricité: Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, 2001, 42, pp.47-58. hal-00803976

HAL Id: hal-00803976

<https://hal.science/hal-00803976v1>

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Science et Motricité

2001, n°42, 47-58.

Les dilemmes des enseignants débutants :

Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique

Luc Ria

Laboratoire d'Anthropologie des Pratiques Corporelles

UFR STAPS de Clermont II

Ensemble Universitaire des Cézeaux

BP 104 - 63172 Aubière Cedex

Jacques Saury

UFR STAPS, Nantes

Carole Sève

Équipe ESTEREL, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Montpellier

Marc Durand

Équipe ESTEREL, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Montpellier

Présentation de l'article :

Après la présentation d'une démarche originale de description de l'expérience humaine, la recherche analyse les dilemmes vécus par deux enseignants débutants et la manière dont ils les résolvent. Elle discute ensuite de l'intérêt d'une telle étude de cas dans les plans de formation initiale.

Pour les rhéteurs hellénistiques du II^{ème} siècle, un dilemme est l'expression d'une situation tragique et inéluctable au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement. Le dilemme est un cercle vicieux : l'acteur ne peut pas ne pas s'y affronter et en même temps la solution au dilemme est impossible. Il ne peut conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision.

Les premières recherches ayant porté sur les dilemmes dans l'enseignement ont mis en évidence l'apparition de situations scolaires dans lesquelles des dimensions contradictoires apparaissent dans une même action (Berlak et Berlak, 1981 ; Clandinin, 1989 ; Doyle, 1986 ; Lampert, 1985 ; Tardif et Lessard, 1999). Et l'un des dilemmes de base de l'enseignement résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement, tant dans sa forme matérielle que sociale. Ces premiers travaux n'ont pas eu une postérité très importante alors qu'ils présentent un point clé dans l'analyse de l'action des enseignants au quotidien.

L'analyse des dilemmes en classe

Deux orientations se dessinent dans l'analyse des dilemmes en classe. Elles mettent l'accent soit sur la détermination exogène des dilemmes, soit sur leur construction endogène.

La détermination exogène des dilemmes apparaît principalement dans l'analyse de la dimension sociale des dilemmes et dans l'approche des contraintes de la tâche. Selon l'analyse des dimensions sociales, les dilemmes résultent de l'intériorisation par l'enseignant de multiples enjeux sociaux contradictoires : les attentes des élèves, des autres enseignants, des parents d'élèves, des programmes politiques. Ces enjeux génèrent une pression extrinsèque sur la base de visées éducatives antinomiques (McPherson, 1972).

Le deuxième type privilégie l'analyse des contraintes objectives de la tâche de l'enseignant (Doyle, 1986 ; Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Ces recherches ont montré que l'enseignement est complexe, qu'il est à la fois déterminé et contingent. L'enseignant vit en permanence des situations problématiques et enchevêtrées (Tochon, 1993). De sorte que la somme des attentes possibles pour l'enseignant dessine en creux un "métier impossible" (Perrenoud, 1996). Des dilemmes apparaissent quotidiennement ; ils divisent les enseignants qui sont constamment confrontés à de multiples actions contradictoires. Durand (1996) décrit ces contradictions en énonçant trois types de dilemmes, respectivement liés à trois sortes d'incompatibilité : (a) entre les différents objectifs éducatifs, (b) entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement, (c) entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage. Une abondante littérature sur le stress des enseignants (Schwab, 1995) adopte cette analyse conséquentialiste basée sur l'idée d'un enseignant victime de situations d'enseignement porteuses en elles-mêmes de dimensions conflictuelles, et provoquant chez lui des tensions internes liées au caractère insoluble de son action.

L'approche cognitive des dilemmes se rattache à ce deuxième type. Elle insiste sur la capacité de l'enseignant à prendre des décisions qui sont principalement déterminées par les contraintes extrinsèques de la tâche (Clark et Peterson, 1986). Dans cette perspective, les dilemmes participent aux processus de résolution de problèmes à partir de la représentation explicite d'une réalité objective, indépendamment du sujet. Cette approche repose sur deux postulats. Premièrement, les dilemmes sont identifiables et objectivables *a priori* quel que soit l'enseignant. Deuxièmement, l'enseignant résout les dilemmes en procédant par choix simplifiés, réduisant ainsi la tension entre les versants contradictoires. À partir de ces postulats, la construction de bases de connaissances relatives à l'expérience des dilemmes permet d'identifier les stratégies cognitives efficaces pour leur résolution.

La deuxième orientation dans l'analyse des dilemmes met l'accent sur leur construction endogène. L'école de Palo Alto a contribué de façon féconde à enrichir la thèse de la construction personnelle des dilemmes comme inventions de réalités contradictoires pour l'acteur (Bateson, 1984 ; Rosenhan, 1988 ; Von Foerster, 1988 ; Watzlawick, 1988). Pour ces auteurs, la réalité du monde n'est pas un donné objectif directement observable mais une construction subjective relative à l'expérience de l'acteur. Trois conséquences en découlent pour l'analyse des dilemmes dans l'enseignement. Premièrement, la relativisation des déterminismes extrinsèques : une situation d'enseignement ne détermine pas des dilemmes existant *a priori*. Les dilemmes émergent de la relation que l'acteur entretient avec la situation¹ : ils sont immanents à l'action. Deuxièmement, l'importance centrale de l'expérience de l'acteur : un enseignant peut vivre des dilemmes là où un autre n'en vit pas. Troisièmement, l'enfermement de l'acteur dans sa perception du monde : il peut se sentir "prisonnier de l'intérieur", "cloué" dans sa situation de travail alors que la situation peut apparaître de l'extérieur sans lignes de tensions particulières. Ces trois conséquences rejoignent

¹ La situation correspond à l'environnement significatif dans lequel l'acteur est plongé en insistant à la fois sur le caractère actif et passif de la relation acteur/situation (Theureau, 1992).

les principes fondateurs d'une phénoménologie de la perception (Merleau-Ponty, 1945) et notamment la notion de "monde phénoménal" reprise dans le domaine des sciences cognitives par Varela (1989). Chaque acteur vit dans un monde où il n'y a que des réalités subjectives construites à partir de ses interactions avec le monde extérieur. Il construit son propre monde de significations², reflet de son histoire.

L'illustration dans l'enseignement de la construction subjective des dilemmes est particulièrement mise en évidence par Lampert (1985). Pour cet auteur, les dilemmes sont par essence personnels : ils constituent le développement dynamique et subjectif d'un engagement au monde basé sur la perception d'orientations contradictoires. Ils sont permanents et insolubles. Ils constituent le cœur de l'action humaine marquée par de nombreux conflits intra-psychiques.

Durand (1996) insiste sur le manque d'études consacrées à la façon dont les enseignants font face à leurs dilemmes de façon concrète. Il repère cependant trois méthodes :

- Premièrement, la conservation du dilemme dans le temps : la contradiction est conservée dans les limites des normes de tolérance et d'acceptabilité de chaque enseignant ;
- Deuxièmement, l'abandon d'une des alternatives contradictoires du dilemme : les enseignants se résignent à "lâcher prise" momentanément ou à plus long terme, au niveau d'une de leurs exigences. Dans cette voie, Metz (1978) affirme que devant un dilemme les enseignants sont mis en demeure de choisir : il s'agit de supprimer la ligne de tension en supprimant le dilemme ;
- Troisièmement, la recherche d'un compromis qui permet de négocier, une solution transitoire, certainement pas optimale mais provisoirement viable et relativement satisfaisante. Dans ce sens, Lampert (1985) suggère de ne pas chercher à supprimer les dilemmes dans l'enseignement. Le maintien à égalité de la tension et de l'équilibre entre des alternatives concurrentes permet d'éviter les conséquences plus ou moins prévisibles d'un choix unique.

L'analyse des dilemmes des enseignants débutants

Notre étude vise à identifier et à comprendre les dilemmes des enseignants débutants en Éducation Physique. Des recherches empiriques ont mis l'accent sur les difficultés que ceux-ci éprouvent lors de leurs premières expériences d'enseignement : difficulté à maintenir l'ordre, sentiment de tâtonnement continu, tendance à sous-estimer leurs capacités à enseigner, recherche d'une constance dans leurs modes d'intervention avec la classe (Busch, 1980 ; Feiman-Nemser, 1996 ; Fuller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Veenman, 1984).

Ces recherches décrivent une période critique d'apprentissage intense du métier qui suscite des attentes et des sentiments forts et parfois contradictoires. Mais elles ne s'intéressent pas à la description minutieuse de la genèse et de la dynamique subjective des dilemmes concrets vécus par les enseignants débutants. Cette étude s'efforce de présenter deux dilemmes à partir de l'analyse, d'un point de vue intrinsèque, de l'expérience de deux enseignants débutants en Éducation Physique.

Elle s'inscrit dans un programme de recherche dont l'objet plus large est de dévoiler la composante subjective de ce "travail humain" (Clot, 1995, 1999 ; Dejours, 1993 ; Schwartz, 1997 ; Theureau, 1992), et notamment la tonalité émotionnelle (Ria et Durand, sous presse).

La théorie sémiologique du cours d'expérience pour une définition opérationnelle des dilemmes

Nous adoptons pour cela la théorie sémiologique du cours d'expérience (Theureau, 1992, 2000 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Cette théorie repose sur deux présupposés fondamentaux. Premièrement, l'activité est située, c'est-à-dire qu'elle est indissociable de la situation dans laquelle elle prend forme et par conséquent, elle doit être étudiée *in situ* (Lave, 1988 ; Suchman, 1987). Deuxièmement, le "couplage structurel" entre l'acteur et son monde se transforme en permanence au cours de l'activité et des interactions (Theureau, 1992, 2000 ; Varela, 1989).

La théorie sémiologique du cours d'expérience s'attache au niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur (Pinsky, 1992 ; Theureau, 1992, 2000 ; Theureau et Jeffroy, 1994), "c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur" (Theureau et Jeffroy, 1994, p.19). La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire ce qui est significatif de son point de vue) est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992).

La théorie sémiologique du cours d'expérience se rattache à l'hypothèse de la "pensée signe" (Peirce, 1978) ou "d'activité signe" (Theureau, 1992, 2000), c'est-à-dire à l'hypothèse que l'homme pense et agit par signes. Cette

² Mais nous pouvons faire l'hypothèse que les mondes construits par des acteurs d'une même culture sont suffisamment proches les uns des autres pour être communicables et partageables.

théorie sert à produire une description de l'activité humaine qui renseigne sur son organisation intrinsèque. Décrire et analyser le cours d'expérience implique de reconstruire les processus de construction de ces signes en action. Le cours d'expérience est analysé comme étant constitué d'unités élémentaires, qui sont des unités de signification. Le flux de l'activité procède d'une succession d'unités discrètes et significatives pour l'acteur qui sont des actions, des communications, des interprétations, des focalisations et des émotions.

La notion de signe hexadique est relative à l'expérience d'un acteur au cours d'une période significative pour lui de son activité. Un signe hexadique relie entre elles six composantes dont chacune est une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur. Ces six composantes sont à la fois indissociables et distinctes les unes des autres :

- L'engagement (E) dans la situation : cette première composante est constituée par le faisceau de préoccupations ou d'intérêts immanents de l'acteur découlant de ses actions passées. Elle est l'ouverture du champ des possibles dépendant de l'équilibration des interactions entre l'expérience des cours d'expérience passés de l'acteur et sa situation à un instant donné.
- L'actualité potentielle (A) correspond aux attentes structurées de l'acteur relatives à sa situation dynamique à un instant donné. Les attentes de l'acteur spécifient l'état attendu de son couplage à la situation lors de la concrétisation de ses préoccupations.
- Le référentiel (S) correspond aux types appartenant à la culture de l'acteur ; c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances issues des cours d'expérience passés de l'acteur. La mobilisation de ces connaissances s'effectue en fonction de l'engagement (E) et de l'actualité potentielle (A) de l'acteur.
- Le représentamen (R) correspond à ce qui, à un instant donné, fait effectivement signe pour l'acteur. Cette composante est l'expérience d'une actualité passive, c'est-à-dire de ce qui est actuel et fait "effectivement choc" pour l'acteur compte tenu de son engagement (E), de ses attentes (A) et de ses connaissances (S). Le représentamen (R) opère une transformation de la structure d'attente (E-A-S) en (eR-aR-sR). Ce processus d'actualisation en (eR-aR-sR) constitue la portion de (E-A-S) sélectionnée par (R). Ainsi, des préoccupations (eR), des attentes (aR) et des connaissances (sR) émergent dans la situation en fonction du représentament (R).
- L'unité élémentaire (U) est la fraction significative de l'activité pour l'acteur. Elle est à la fois la résultante des autres composantes du signe hexadique et l'expression synthétique de son activité.
- L'interprétant (I) correspond à la construction de types et relations entre types à travers la production de l'unité élémentaire du cours d'expérience (U). Cette dernière composante traduit l'hypothèse d'une constante transformation à divers degrés de l'expérience de l'acteur : constructions de types ; augmentation ou diminution de la fiabilité d'un type.

L'hypothèse globale traduite par cette notion de signe hexadique est qu'une unité élémentaire (U) du cours de l'action de l'acteur est en relation avec l'ensemble de l'activité passée et future attendue de l'acteur (Theureau, 2000). Elle rejoint l'idée fondamentale selon laquelle une unité d'activité est inséparable de l'ensemble de l'activité.

Dans la théorie sémiologique du cours d'expérience, l'analyse des dilemmes dans l'action repose sur l'étude des préoccupations (eR) et des attentes (aR) de l'acteur traduisant son mode d'engagement complexe, pluriel et parfois contradictoire. Un dilemme se manifeste lorsque plusieurs préoccupations (eR) émergent chez l'acteur dans la situation et qu'il ne peut pas les concrétiser simultanément dans son action. Cela se traduit dans l'expression par l'acteur d'attentes contradictoires potentiellement réalisables, mais non réalisables simultanément.

Notre étude a porté sur la dynamique endogène de dilemmes vécus par deux enseignants débutants dans des situations ordinaires d'enseignement en Éducation Physique.

Méthode

Participants

Les deux enseignants stagiaires (Stéphanie et Christophe), volontaires pour l'étude, étaient en cours de formation initiale. Ils étaient âgés de 25 ans et avaient obtenu le concours du CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive). Leur expérience passée d'enseignement correspondait à la durée de deux mois de stage en établissement scolaire pour les années précédant le CAPEPS et des trois premiers mois de leur année de stage pré-professionnel. Leur titularisation en tant que professeur a été obtenue à la fin de cette dernière année.

Procédures

Les deux enseignants débutants ont été observés au cours de leçons d'Éducation Physique : Stéphanie en Gymnastique avec une classe de 5^{ème} mixte (23 élèves), Christophe en Badminton avec une classe de première STT³ (15 élèves). Les élèves de ces deux classes ont participé sans résistance ni opposition aux cours.

Recueil des données

Deux catégories de données ont été recueillies : (a) des données d'observation et d'enregistrement pendant l'action : l'enregistrement vidéo de l'action des enseignants et des élèves à l'aide d'une caméra VHS sur pied et d'un micro HF, (b) des données d'autoconfrontation *a posteriori* : l'auto-estimation à partir de l'enregistrement vidéo des enseignants du caractère plus ou moins confortable de leurs actions sur une échelle de "Confort - Inconfort" en huit points : de 1 (confortable) à 8 (très inconfortable), et l'enregistrement audio des verbalisations lors d'un entretien d'autoconfrontation des enseignants au sujet de leur leçon.

Cet entretien d'autoconfrontation s'est déroulé immédiatement après la leçon. Il a consisté à soumettre les enseignants à l'enregistrement vidéo de leur leçon, et leur demander de décrire ce qu'ils faisaient, ce qu'ils pensaient, ce qu'ils prenaient en compte pour agir, ce qu'ils percevaient ou ressentaient. Lors de l'autoconfrontation, les enseignants devaient estimer sur une échelle graduée le confort perçu à chaque minute d'enseignement, sans justifier, argumenter ou généraliser cette estimation. Ils pouvaient à tout moment modifier les valeurs estimées ou évoquer ce qu'ils ressentaient au fil de la séquence vidéo.

Traitement des données

Les données ont été traitées en trois étapes : (a) la construction de protocoles à deux volets présentant la description des comportements et des verbalisations des enseignants et des élèves, (b) la construction d'un récit réduit à partir du découpage de l'expérience des enseignants en unités élémentaires constituant le cours d'expérience, (c) l'analyse locale d'épisodes de leur expérience documentée par les six composantes des signes hexadiques.

Construction des protocoles à deux volets

Les descriptions des comportements des enseignants et des élèves et des verbalisations (Volet 1) et les verbalisations des enseignants lors de l'autoconfrontation (Volet 2) ont été placées en vis-à-vis par la construction de protocoles à deux volets. Le premier présente une description des données d'observation et d'enregistrement au cours de la leçon. Le deuxième présente la retranscription *verbatim* des verbalisations provoquées.

Le film vidéo a été visionné de façon à répertorier les comportements des enseignants. L'étiquetage des unités élémentaires du cours d'expérience a été conduit à partir d'une analyse simultanée des protocoles à deux volets et du film vidéo. Les dilemmes ont été repérés et isolés lorsque les enseignants exprimaient lors de l'autoconfrontation la présence simultanée dans leur action de préoccupations et d'attentes vécues de façon contradictoire, conflictuelle et inconfortable. Une analyse des signes hexadiques est proposée lors de la genèse des dilemmes puis lors de leur issue.

Construction des signes hexadiques

L'unité élémentaire du cours d'expérience (U) est caractérisée par un verbe d'action à l'infinitif suivi d'un complément d'objet direct ou indirect (par exemple : "Demande à Jérémie de sauter avec les bras plus tendus"). L'utilisation d'un second verbe d'action au participe présent traduit la présence d'un engagement pluriel dans la situation. L'Unité élémentaire peut traduire aussi les sentiments de l'enseignant (par exemple : "Agacée, interpelle à distance les élèves de l'atelier "Barres asymétriques" en s'interrogeant sur la manière de les mettre en action").

L'identification des autres composantes des signes hexadiques a été réalisée grâce au questionnement suivant :

- Pour le représentamen (R) : quel(s) élément(s) rappelé(s) ou perçu(s) de la situation fait (font) signe(s) pour l'enseignant à l'instant étudié ?
- Pour les préoccupations (eR) focalisées par le représentamen (R) : quelles sont les préoccupations saillantes chez l'enseignant en fonction de ce qui fait signe pour lui dans la situation ?
- Pour l'actualité potentielle (aR) focalisée par le représentamen (R) : quelles sont les attentes de l'enseignant à l'instant étudié, prolongeant concrètement ses préoccupations (eR) ?
- Pour le référentiel (sR) focalisé par le représentamen (R) : quelles sont les connaissances mobilisées par l'enseignant à l'instant étudié ?
- Pour l'Interprétant (I) : quelles connaissances sont en cours de construction selon un processus de confirmation ou d'infirmité ?

³ Classe de Première "Sciences et Technologies Tertiaires".

Résultats et Discussion

Cas n°1 : le dilemme de Stéphanie

Stéphanie a été observée lors de la quatrième leçon d'un cycle de neuf leçons de Gymnastique par ateliers avec une classe de 5^{ème} mixte de 23 élèves. Le dilemme en question correspond au temps durant lequel les élèves travaillaient dans chaque atelier. Au cours de cette leçon, l'atelier "saut avec Mini-trampoline" apparaissait pour la première fois dans le dispositif proposé par Stéphanie, composé aussi de trois autres ateliers déjà connus des élèves (deux ateliers "Sol" et un atelier "Barres asymétriques"). Après un échauffement collectif, les élèves ont été répartis selon des groupes pré-établis et annoncés initialement. Ils devaient travailler seuls aux différents ateliers : leur travail commençait par la lecture des fiches spécifiant les exercices à effectuer, puis était consacré à la réalisation de différents exercices gymniques. Les élèves devaient en même temps assurer leur propre sécurité. Stéphanie a réuni les élèves autour de l'atelier "Mini-trampoline", puis a commencé à donner des consignes de sécurité pour ce nouvel atelier. À la fin de la présentation, elle a tourné la tête et s'est aperçue que les élèves des ateliers "Barres asymétriques" et "Sol" étaient immobiles. Agacée, elle a interpellé à distance les élèves de l'atelier "Barres asymétriques" en s'interrogeant sur la manière de les mettre en action (**Signe 1**).

SIGNE HEXADIQUE 1

STÉPHANIE (1/2)

Gymnastique - Classe de 5^{ème} (23 élèves)

Comportements en classe

14'14"

Stéphanie, immobile près de l'atelier "Mini-trampoline" se retourne les mains sur les hanches en direction des autres ateliers et s'adresse aux élèves de l'atelier "Barres asymétriques" (**Signe 1**).

Communications en classe

Stéphanie : "Eh ! Les garçons ! [Aux élèves de l'atelier "Barres asymétriques"]... Ce n'est pas le petit coin causette !...".

Verbalisations *a posteriori* de Stéphanie

Stéphanie : "Là je vois que mes garçons [de l'atelier "Barres asymétriques"], ils ne sont pas du tout motivés sur la barre et ça m'agace...".

Chercheur : "Tu regardes les garçons au fond ?".

Stéphanie : "Oui, je ne suis pas dans une situation confortable... Ça m'agace parce que je me dis... Je ne sais pas comment les intéresser aux barres ce groupe-là, ... Je ne peux pas me déplacer, je suis en train de me poser la question : je ne peux pas me déplacer parce que c'est un nouvel atelier [l'atelier Mini-trampoline] et je ne veux pas laisser les élèves seuls... Avec cette classe-là, je ne peux pas les laisser [les élèves de l'atelier Mini-trampoline] même avec deux élèves assez costauds qui s'occuperaient de la parade... J'ai peur qu'ils ne fassent pas les exercices demandés et plutôt des acrobaties... C'est un atelier un peu dangereux [L'atelier Mini-trampoline]... Et je vois l'autre atelier [Barres asymétriques] ... Ça me frustre car je voudrais aller de l'autre côté pour les intéresser ... Physiquement je ne peux pas et je suis sûre qu'en regardant avec eux les fiches, en m'intéressant avec eux aux exercices à réaliser, en voyant les fiches... Ça m'énerve car il faudrait que je prenne le temps d'aller vers eux, de discuter, que j'aille vers les groupes... Et, avec cet atelier [Mini-trampoline], ça me bloque ici. Donc je ne suis pas bien, Je ne le montre pas trop... Je ne sais pas comment aller à cet atelier... Et je suis convaincue que certains ne vont rien faire. Quand j'interviens [à distance], c'est pour faire voir que je les ai vus...".

Chercheur : "Ce n'est pas efficace ?".

Stéphanie : "Non, je ne crois pas trop à ce type de remarques pour les faire bouger...".

"Confort - Inconfort" : 6/8

SIGNE HEXADIQUE 1
Unité élémentaire du cours d'expérience

- Agacée, interpelle à distance les élèves de l'atelier "Barres asymétriques" en s'interrogeant sur la manière de les mettre en action

Représentamen

- Les élèves de l'atelier "Barres asymétriques" assis sur un plinth
 - La dangerosité de l'atelier "Mini-trampoline"
 - Les actions imprévisibles des élèves de cette classe lors des leçons précédentes
 - Le sentiment d'être bloquée sur place
-

Σ Préoccupations (eR)

- Conserver le contrôle de l'action des élèves de l'atelier "Mini-trampoline"
- Mettre au travail des élèves des autres ateliers en leur montrant qu'elle les surveille
- Minimiser son agacement face aux élèves

Σ Actualité potentielle (aR)

- Attentes simultanées et contradictoires liées au contrôle de l'action des élèves de l'atelier "Mini-trampoline" pour éviter qu'ils fassent des acrobaties et à la mise en action des élèves des autres ateliers qui restent immobiles

Σ Référentiel (sR)

- Les garçons de l'atelier "Barres asymétriques" ne sont pas faciles à motiver
 - L'intervention auprès des élèves des autres ateliers suffirait pour relancer leur action
 - L'atelier "Mini-trampoline" est un atelier dangereux qui nécessite une présence permanente
 - Les élèves de l'atelier "Mini-trampoline" ne peuvent rester seuls car ils font spontanément des acrobaties
 - Une intervention à distance auprès des élèves des autres ateliers n'est pas efficace pour mettre les élèves au travail
-

Interprétant

- Augmentation de la fiabilité du type : "Une intervention à distance auprès des élèves des autres ateliers n'est pas efficace pour mettre les élèves au travail"
-

Les préoccupations de Stéphanie à cet instant étaient relatives à : (a) la conservation du contrôle de l'action des élèves de l'atelier "Mini-trampoline", (b) la mise au travail des élèves des autres ateliers, (c) la minimisation de son agacement face aux élèves.

Les connaissances que Stéphanie a mobilisées étaient que : (a) les garçons de l'atelier "Barres asymétriques" ne sont pas faciles à motiver, (b) pourtant, l'intervention auprès des élèves des autres ateliers suffirait pour relancer leur action. En même temps, d'autres connaissances étaient mobilisées de façon contradictoire : (c) l'atelier "Mini-trampoline" est un atelier dangereux qui nécessite une présence permanente de sa part, (d) les élèves de l'atelier "Mini-trampoline" ne peuvent rester seuls car ils font spontanément des acrobaties. Stéphanie a affirmé dans l'autoconfrontation : "Je sais que les élèves les plus durs sont dans ce groupe-là [À l'atelier "Mini-trampoline"]... Je dois toujours les surveiller".

Le dilemme vécu par Stéphanie mettait en jeu des orientations contradictoires : surveiller à la fois un groupe d'élèves à un atelier jugé dangereux et l'ensemble des autres élèves de la classe. Si Stéphanie s'était déplacée pour s'approcher des élèves des autres ateliers, cela lui aurait permis de relancer leur action, mais elle aurait perdu le contrôle de l'action des élèves de l'atelier "Mini-trampoline". Si Stéphanie était restée auprès des élèves de l'atelier "Mini-trampoline", cela lui aurait permis de contrôler leur action, mais elle aurait perdu le contrôle de l'action des élèves des autres ateliers (et par conséquent elle n'aurait pu lutter contre l'inactivité de la majorité d'entre eux). Ses attentes, liées au contrôle de l'action d'élèves imprévisibles sur l'atelier "Mini-trampoline" et à la mise en action des élèves toujours immobiles des autres ateliers, étaient perçues comme incompatibles dans la même action. Elles ont été génératrices d'un conflit interne. Stéphanie a reconnu qu'il lui aurait fallu partager son action entre les différents groupes : "Il faudrait que je me déplace et je ne peux pas... Et cela ça m'agace... Il faudrait que je prenne le temps d'aller vers eux, de discuter, que j'aille vers les groupes...". Elle a choisi de rester à l'atelier "Mini-trampoline" et s'est résignée à interpeller à distance les autres élèves autant pour montrer qu'elle les surveillait que pour les inciter à se mettre au travail. Stéphanie a choisi entre les deux orientations contradictoires du dilemme celle qui constituait à ses yeux le moins mauvais choix au regard des connaissances et des interprétations qu'elle mobilisait. Mais elle a

reconnu qu'elle a été irritée par ce choix forcé : "Ça m'agace...", clouée sur place et inefficace : "Physiquement, je ne peux pas me déplacer...". Stéphanie a vécu son dilemme et son choix forcé de façon inconfortable : 6/8 sur l'échelle de "Confort - Inconfort". Elle a affirmé ne pas se sentir bien, d'autant plus qu'elle a estimé qu'une intervention à distance auprès des élèves des autres ateliers n'était pas efficace pour mettre les élèves au travail : "Non, c'est clair... Je ne crois pas trop à ce type de remarque pour les faire bouger...". Et par conséquent, elle a eu le sentiment que certains élèves des autres ateliers n'allaient pas travailler sans son intervention. Pourtant, elle a contenu son agacement : "Je ne le montre pas trop...", et a repris son action initiale.

À la suite de son intervention à distance auprès des élèves des autres ateliers, Stéphanie a incité les élèves de l'atelier "Mini-trampoline" à effectuer leurs premiers sauts. Son action a concrétisé alors les seules préoccupations relatives à l'atelier "Mini-trampoline" : "Conserver le contrôle de l'action des élèves à l'atelier Mini-trampoline" et "Commenter le saut de Jérémie" (**Signe 1'**). Lors de la régulation de leur saut, elle a oublié totalement les élèves des autres ateliers : "Bon, là je me concentre uniquement sur l'atelier... Les autres [Les élèves des autres ateliers]... Je n'y pense plus...". Dès lors, le dilemme initial résultant de préoccupations concurrentes (Signe 1) a été dissout. Elle l'a supprimé en se consacrant uniquement aux élèves de l'atelier "Mini-trampoline". Elle a adopté l'orientation pédagogique qui lui a semblé la meilleure au regard de la dangerosité de l'atelier "Mini-trampoline", de l'imprévisibilité des élèves de ce groupe, mais aussi devant la nécessité pour elle de se concentrer pour réguler leur action et les faire progresser. Ce choix exclusif a été effectué au détriment du reste de la classe : "Je me sens obligée de sacrifier les autres...".

SIGNE HEXADIQUE 1'

STÉPHANIE (2/2)

Gymnastique - Classe de 5^{ème} (23 élèves)

Comportements en classe

14'20"

Stéphanie se retourne vers les élèves de l'atelier "Mini-trampoline". Ils sont immobiles en bout de plinth. Elle sollicite Jérémie. Jérémie saute ; elle le pare puis commente son saut (**Signe 1'**).

Communications en classe

Stéphanie : "Allez ! Vas-y Jérémie... Voilà ! Oui, sauf que je veux que tu travailles les bras... Car tu étais comme ça [en montrant les bras fléchis]... Tu me retends les bras !".

Verbalisations *a posteriori* de Stéphanie

Stéphanie : "Bon là je me concentre sur l'atelier... Les autres [Sur les autres ateliers]... Je n'y pense plus... Aussi parce que c'est nouveau et parfois je me dis : "Zut, je n'ai pas assez regardé leur saut"... Je regarde bien, je leur explique et leur donne de nouvelles consignes... C'est le premier passage et je me concentre sur leur saut... J'essaye de trouver des solutions pour qu'ils tendent leurs bras sans trop s'éloigner du bord du tapis... Je me sens obligé de sacrifier les autres...".

"Confort - Inconfort" : 4/8

SIGNE HEXADIQUE 1'

Unité élémentaire du cours d'expérience

- Demande à Jérémie de sauter avec les bras plus tendus

Représentamen

- Le saut de Jérémie, avec les bras fléchis

Σ Préoccupations (eR)

- Conserver le contrôle de l'action des élèves à l'atelier Mini-trampoline
- Commenter le saut de Jérémie

Σ Actualité potentielle (aR)

- Attentes liées à l'observation des sauts des élèves de l'atelier "Mini-trampoline", plus particulièrement à l'aide des élèves dans le franchissement et à la recherche de solutions pour qu'ils améliorent leur saut

Σ Référentiel (sR)

- L'atelier "Mini-trampoline" est un atelier dangereux qui nécessite une présence permanente
 - Les élèves de l'atelier "Mini-trampoline" ne peuvent rester seuls car ils font spontanément des acrobaties
 - L'observation des actions des élèves nécessite de la concentration
 - Cette concentration doit être accrue lors des premiers passages des élèves sur un nouvel atelier
 - L'observation des actions des élèves permet la délivrance de nouvelles consignes
 - La recherche de solutions est nécessaire pour qu'ils progressent
 - Le franchissement est réussi lorsque les bras sont tendus
-

Interprétant

- Augmentation de la fiabilité du type : "L'observation des actions des élèves est nécessaire pour leur régulation et la recherche de solutions susceptibles de les faire progresser"
-

Durant les douze minutes passées à l'atelier "Mini-trampoline", Stéphanie a interpellé cinq fois les élèves des autres ateliers. À chaque fois le dilemme a émergé de nouveau en opposant les mêmes préoccupations et leurs attentes contradictoires (Idem Signe 1). La solution choisie pour résoudre son dilemme n'a varié que dans la forme de l'interpellation à distance. Stéphanie a montré son mécontentement devant le manque de travail et le chahut de certains élèves en s'immobilisant les mains sur les hanches, en haussant le ton, en montant sur un plinth pour "attirer l'attention", en menaçant certains d'exclusion du cours ou encore en insistant sur l'importance de l'évaluation terminale. Mais les techniques utilisées pour surveiller les élèves et les mettre au travail ont été inefficaces. À chaque fois elle a exprimé son inconfort et a avoué ne pas trouver de solutions.

Cas n°2 : le dilemme de Christophe

Christophe a été observé lors de la deuxième leçon d'un cycle de sept leçons de Badminton pour une classe de Première STT de 15 élèves. Ces élèves, orientés pour la plupart d'entre eux vers la filière STT par défaut, étaient pour la majorité en difficulté scolaire. Christophe estimait avoir du mal à les contrôler. Ils étaient souvent responsables d'incidents mineurs perturbant le déroulement de la leçon.

Le dilemme en question correspond à une durée de huit minutes au début de la leçon. Après avoir conduit l'échauffement des élèves, Christophe a annoncé la mise en place des filets de Badminton. Il a sollicité les élèves en leur montrant la direction du local à matériel. Il leur a distribué les filets en répétant plusieurs fois de faire attention à leur maniement. En sortant du local, Christophe s'est interrogé sur l'intérêt d'avoir effectué l'échauffement des élèves avant la mise en place du matériel. Puis il a aidé les élèves à installer les deux premiers filets de Badminton et s'est dirigé vers le troisième. Il s'est aperçu qu'il était emmêlé ; il a pris la place des élèves et a tenté de le démêler. Il s'est accroupi soupirant devant l'état du filet. Il a décidé après une minute d'abandonner son démêlage, s'est redressé en regardant dans la direction des autres terrains. Il s'est accroupi de nouveau et a repris le démêlage du filet.

L'analyse des composantes du signe hexadique renseigne sur la nature des préoccupations de Christophe (**Signe 2**). Si Christophe était préoccupé principalement par le démêlage des nœuds du filet de Badminton, il l'était également par les conséquences possibles de la perte de temps sur son plan de leçon et sur les bénéfices de l'échauffement effectué précédemment.

SIGNE HEXADIQUE 2**Christophe (1/2)**Badminton - Classe de 1^{ère} STT (15 élèves)**Comportements en classe**

16'50"

L'enseignant immobile, le buste penché, démêle le troisième filet de Badminton (**Signe 2**). Deux élèves, immobiles près du filet, regardent l'enseignant. Les autres élèves de la classe, immobiles, discutent devant le tableau.

Communications en classe

Pas de communication

Verbalisations *a posteriori* de Christophe

Christophe : "Là, ils ont fait l'échauffement, ils sont chauds et je me dis que l'on perd du temps à installer le matériel... Et que j'aurais peut-être dû d'abord mettre le matériel et faire l'échauffement ensuite... Faire l'inverse..."

[...]

Christophe : "Je ne les regarde pas [Les élèves]... Je ne m'en soucie pas... Je suis centré sur le filet... Et en plus je m'aperçois que si je n'arrive pas à le mettre [Le troisième filet] cela va me faire trois terrains en moins [Un filet permettant la mise en place de trois terrains de Badminton], donc cela va perturber ce qui va se passer derrière pour les situations... Parce qu'ils sont quinze... [Hésitations]... Il me faut sept terrains ...".

Chercheur : "Tu penses à la réorganisation tout de suite ?".

Christophe : "Oui, je commence à me dire que si je ne peux pas... Je vais avoir trois terrains qui vont sauter... Oui ça m'agace..."

"Confort - Inconfort" : 4/8

SIGNE HEXADIQUE 2

Unité élémentaire du cours d'expérience

- Agacé, démêle le filet en pensant que la perte de temps occasionnée par le démêlage du filet va perturber le plan de la leçon

Représentamen

- Le crochet emmêlé dans les mailles du filet
- La durée nécessaire au démêlage du troisième filet
- Le sentiment de perdre du temps
- Le plan de la leçon

Σ Préoccupations (eR)

- Démêler les nœuds du troisième filet de Badminton
- Conserver le plan de leçon
- Conserver les bénéfices de l'échauffement des élèves

Σ Actualité potentielle (aR)

- Attentes simultanées et contradictoires liées à la conservation du plan de la leçon (en réparant le troisième filet) et à la conservation des bénéfices de l'échauffement des élèves (en perdant le moins de temps possible)

Σ Référentiel (sR)

- La conservation du plan de la leçon nécessite l'installation de neuf terrains
- Le maintien de l'engagement des élèves nécessite une perte de temps minimale lors de l'installation des filets
- Un arrêt prolongé de l'action des élèves annule les effets de l'échauffement

Interprétant

- Construction du type : "La planification de l'échauffement avant l'installation du matériel n'est pas forcément judicieuse"

Christophe a exprimé un ressenti d'inconfort : 4/8 sur l'échelle de "Confort - Inconfort", et le caractère problématique de ses préoccupations. Son dilemme peut se résumer ainsi : si Christophe avait démêlé le troisième filet, cela lui aurait permis d'avoir les neuf terrains (le troisième filet délimitant trois terrains de Badminton) et par conséquent de conserver son plan de leçon, mais cela aurait entraîné le risque de prendre du temps et d'avoir pour conséquence la perte des bénéfices de l'échauffement des élèves et la modification dans le plan de leçon de la durée des exercices ; si Christophe avait abandonné la réparation du filet, cela lui aurait permis de conserver les bénéfices de l'échauffement, mais cela aurait entraîné la "perte" de trois terrains et l'obligation de modifier son plan de leçon.

Le dilemme reposait sur la conviction que la conservation du plan de leçon nécessitait l'installation des neuf terrains, et de façon contradictoire, sur la conviction que le maintien de l'engagement des élèves nécessitait une perte de temps minimale lors de l'installation des filets de Badminton, et qu'un arrêt prolongé de l'action des élèves annulerait les effets de l'échauffement. Le dilemme était insoluble aux yeux de Christophe car aucune solution ne le satisfaisait. Ses attentes dans la situation étaient vécues de façon contradictoire puisqu'il ne pouvait à la fois conserver son plan de leçon (en réparant le filet) et conserver les effets de l'échauffement des élèves (en les remettant le plus rapidement possible en action). Il a choisi de démêler le filet en luttant contre le temps qui passait. Mais il a exprimé dans l'autoconfrontation le sentiment d'être "improductif et impuissant" devant les conséquences inéluctables sur le plan de la leçon et l'échauffement des élèves. Le montage du troisième filet a été vécu comme faisant obstacle à son projet. Mais après avoir hésité, Christophe s'est investi de nouveau dans la réparation du filet. Il en a oublié les élèves restés immobiles à une dizaine de mètres de lui. Le chercheur s'en est étonné, Christophe a précisé : "Je ne les regarde pas [Les élèves]... Je ne m'en soucie pas... Je suis obnubilé par le filet...". L'alternative entre les deux orientations contradictoires de son action (conserver son plan de leçon ou bien les bénéfices de l'échauffement) a été supprimée au profit de la seule réparation du filet, condition déterminante de la conservation du plan de sa leçon.

Finalement, Christophe n'est pas parvenu à installer le troisième filet et a perdu environ quatre minutes lors de sa tentative infructueuse. Très agacé, il s'est rapproché des élèves, leur a demandé de s'asseoir. Il les a comptés (**Signe 2'**) se trompant sur le nombre d'élèves et sur le nombre de terrains. Puis, il leur a demandé de se répartir sur les terrains par deux (hésitations), par trois (hésitations), puis par quatre. Son intervention a été ponctuée de silences. Il leur a demandé finalement de se répartir librement. Il a délivré ensuite les consignes de l'exercice et a demandé aux élèves de venir se procurer une raquette.

SIGNE HEXADIQUE 2'

Christophe (2/2)

Badminton - Classe de 1^{ère} STT (15 élèves)

Comportements en classe

20'41"

L'enseignant se rapproche des élèves, les compte (**Signe 2'**) et délivre les consignes de la première situation, regarde dans la direction du troisième filet. Les élèves sont assis face à lui.

Communications en classe

Christophe : "Bon...Vous, vous asseyez...Vous êtes... Vous êtes... 2... 4... 6... 8... 10... 15... Bon, pour commencer... Il n'y a que six terrains qui sont installés... Je vais installer le dernier... Ce que je vais vous demander... Bon, vous allez prendre une raquette bien sûr ... Sauf que vous serez ... Vous êtes 15... Vous êtes 15... Donc que... Il y aura des terrains où vous serez trois... [Silence]... D'accord ? Heu... 4... Heu... Bon vous vous organisez sur les six terrains... Vous jouez au début si vous êtes trois en deux contre un... La première chose... Vous allez finir de vous échauffer...".

Verbalisations *a posteriori* de Christophe

Christophe : "Là, je m'aperçois que mes élèves sont restés immobiles... Qu'ils n'ont rien fait depuis combien de temps ? Immobiles depuis longtemps... Je pense comment les mettre vite en action ... Et aussi comment je vais les mettre sur le terrain... Je pense à la réorganisation des terrains... Je sais que je vais devoir modifier ma séance mais je ne me pose pas la question de comment je vais la modifier... Oui je suis perturbé... Ça m'a quand même ... Je les recompte ... Pourtant je savais combien ils étaient ... Ça m'a un peu perdu cette histoire de filet... C'est un moment de flottement... Je ne sais plus trop où j'en suis... J'essaye de les relancer, mais ça flotte... Je n'oublie pas ce problème de filet...".

Christophe : "Là, je suis toujours un peu perdu... Je veux qu'ils rentrent en action ... Que je range ce filet et qu'on n'en parle plus... Que je rentre dans la situation ... J'ai un sentiment désagréable par rapport à moi... J'essaye de reprendre les choses en main... De les relancer...".

Chercheur : "Pourtant, ils sont calmes...".

Christophe : "Mais ce ne sont pas eux... Ça ne vient pas d'eux..... Ça vient plutôt de moi... Un sentiment désagréable par rapport à moi... J'ai l'impression de ne pas être à la hauteur...".

"Confort - Inconfort" : 6/8

SIGNE HEXADIQUE 2'

Unité élémentaire du cours d'expérience

- Perturbé, compte les élèves en réfléchissant à leur répartition sur les terrains

Représentamen

- La perte de temps générée par le démêlage du filet
 - L'immobilité des élèves
 - Les trois terrains indisponibles pour la suite de la leçon
 - L'organisation des élèves sur les terrains
-

Σ Préoccupations (eR)

- Relancer l'action des élèves le plus rapidement possible
- Contenir son trouble face aux élèves en les comptant

Σ Actualité potentielle

- Attentes liées à la redistribution des élèves sur les terrains disponibles (sans que Christophe ne trouve un moyen efficace pour les répartir) et à la modification du plan de leçon (sans que Christophe n'ait une idée précise des modifications à faire)

Σ Référentiel

- Le comptage des élèves permet la répartition équilibrée des élèves sur les terrains disponibles
 - Il faut modifier la leçon lorsque le nombre de groupes d'élèves change
 - Remettre les élèves rapidement en action permet d'évacuer l'inconfort relatif à cette "histoire du filet"
-

Interprétant

- Augmentation de la fiabilité du type : "La planification de l'échauffement avant l'installation du matériel n'est pas judicieuse"
-

Ce qui a fait signe pour Christophe a été ancré sur trois indices : (a) la perte de temps générée par le démêlage du filet dont il n'arrivait pas à se défaire : " Je n'oublie pas ce problème de filet", (b) l'immobilité des élèves depuis une durée qu'il a estimé très longue : "Je m'aperçois que mes élèves sont immobiles... Qu'ils n'ont rien depuis combien de temps ? Immobiles depuis longtemps...", (c) les trois terrains indisponibles. Ces indices lui ont confirmé que l'échauffement placé avant l'installation du matériel n'était pas judicieux et que la "perte" de trois des neufs terrains allait modifier son plan de leçon.

Lors de l'épisode étudié (Signe 2'), les préoccupations de Christophe étaient relatives à la relance le plus rapidement possible de l'action des élèves sur les terrains disponibles mais aussi à la minimisation de son trouble face aux élèves. Si Christophe a perçu la nécessité de relancer les élèves et de modifier son plan de leçon, ses attentes dans la situation se sont révélées peu précises dans la détermination des solutions concrètes, efficaces et immédiates, à mettre en œuvre : "Je pense comment les mettre vite en action ... Et aussi comment je vais les mettre sur le terrain... Je pense à la réorganisation des terrains... Je sais que je vais devoir modifier ma séance mais je ne me pose pas la question de comment je vais la modifier...".

Sa préoccupation initiale (Signe 2) relative au souci d'entretenir par l'action les bénéfices de l'échauffement des élèves s'est estompée pendant la réparation du filet et a reparu au moment où il décida d'abandonner cette réparation. Elle a émergé de nouveau en même temps qu'il a pris conscience de la nécessité de modifier le plan de la leçon. L'émergence simultanée de ces préoccupations a été à l'origine de ses hésitations.

Christophe a exprimé l'évolution consécutive de son inconfort : 6/8. Il a reconnu être perturbé et un peu perdu : "C'est un moment de flottement... Je ne sais plus trop où j'en suis... J'essaye de les relancer, mais ça flotte ...". Il a compté les élèves en tentant de dissimuler son trouble et d'oublier cette "histoire de filet". Il a exprimé un sentiment de culpabilité d'avoir laissé les élèves de côté et d'avoir échoué dans sa tentative de réparation du matériel : "J'ai un sentiment désagréable par rapport à moi... J'essaye de reprendre les choses en main... De les relancer... Ça ne vient pas d'eux..... Ça vient plutôt de moi... Sentiment désagréable par rapport à moi... J'ai l'impression de ne

pas être à la hauteur...". Christophe a tenté tant bien que mal de remettre les élèves en action autant pour se relancer lui-même que pour tenter d'oublier cette "histoire de filet".

Discussion générale

Ces deux cas sont extraits d'un programme de recherche plus large sur l'analyse de l'expérience des enseignants débutants en Éducation Physique, mené dans le cadre de la théorie sémiologique du cours d'expérience (Ria, 2001). Malgré leur caractère idiosyncrasique, ils sont typiques des dilemmes rencontrés par ces derniers. La comparaison systématique de différents cours d'expérience nous a permis de repérer des régularités dans la genèse et l'issue des dilemmes de ces enseignants débutants. Dans un premier temps, nous précisons ces régularités à partir d'une synthèse des deux cas, puis nous évoquons le rôle des dispositifs de formation initiale dans la résolution de certains de ces dilemmes.

Les organisations types des dilemmes rencontrés par les enseignants débutants

L'analyse des deux cas met en évidence la façon dont les enseignants débutants vivent et résolvent leurs dilemmes. Leurs dilemmes correspondent à l'émergence de conflits intra-psychiques mettant en jeu simultanément plusieurs préoccupations dont les attentes concrètes dans la situation s'avèrent incompatibles dans une même action.

Les deux enseignants de notre étude expriment lors des autoconfrontations les attentes contradictoires de leur action en classe. Pour Stéphanie, la contradiction repose sur l'impossibilité de partager son action entre la régulation d'un groupe et la surveillance dans le même temps des élèves des ateliers plus distants. Pour Christophe, la contradiction émerge de la contrainte de réparer le matériel pédagogique et de ne pas perdre de temps pour le maintien à la fois de l'action des élèves et du plan de sa leçon. Les deux enseignants évoquent le sentiment d'être "pris au piège" par ces dilemmes non anticipés et d'être dépourvus de solutions efficaces et immédiates.

Bien que les deux cas mettent en jeu des dilemmes différents, les deux enseignants les résolvent de la même manière en se focalisant temporairement sur l'une des deux attentes contradictoires. Stéphanie interpelle à distance les élèves des autres ateliers puis se consacre uniquement à la régulation de l'atelier "Mini-trampoline" au détriment du reste des élèves. Sa préoccupation initiale relative à la surveillance des élèves des autres groupes s'estompe pendant plusieurs minutes. Christophe se focalise sur la réparation du filet, renonce temporairement à cette réparation puis la reprend en oubliant pendant quatre minutes l'action des élèves. Le maintien des bénéfices de l'échauffement des élèves n'étant plus la préoccupation saillante de son action. Il est à noter que la perte du contrôle de l'action des élèves pendant quelques minutes est possible parce que ces derniers leur permettent "d'être absents temporairement de leur esprit". Ce qui veut dire plus concrètement que les élèves restent dans l'ombre de l'action des enseignants en ne leur donnant pas les signes d'une agitation particulière.

Les résultats présentés ici sont typiques de la façon dont les enseignants débutants vivent des dilemmes en classe : ils procèdent par "réduction" du dilemme en se focalisant uniquement sur l'une des attentes jugée prioritaire. L'autre attente est momentanément abandonnée, disparaissant du champ de leur conscience. Leur action révèle alors la concrétisation d'une seule préoccupation et non pas le partage de préoccupations concurrentes. Dans notre étude, les deux enseignants expriment *a posteriori* ce qui a fait signe au moment de leur choix pré-réfléchi : pour Stéphanie, la dangerosité de l'atelier "Mini-trampoline" et l'imprévisibilité des élèves de cet atelier ; pour Christophe, le risque d'une modification imprévue (et anxiogène) de son plan de leçon.

Les préoccupations concurrentes émergent de nouveau en fonction des événements du contexte : Stéphanie prend de nouveau conscience de l'immobilité des élèves des autres ateliers lorsqu'elle s'écarte quelques instants de l'atelier "Mini-trampoline" sans que son action en retrait soit à l'origine animée par l'intention de les surveiller. C'est dans la perception d'un indice non attendu dans le gymnase (bruits, course d'un élève ou applaudissements) que s'ancre à nouveau sa préoccupation relative à la surveillance à distance des autres élèves. Christophe prend de nouveau conscience de la présence des élèves et de leur attente prolongée lorsqu'il renonce à la réparation du filet et lève la tête.

Les enseignants débutants ont des difficultés à faire deux choses à la fois. Ils tentent quelques instants de maintenir tant bien que mal les deux attentes contradictoires dans leur action mais le partage se révèle inefficace. Ils en éprouvent des sentiments d'inconfort, de frustration, d'agacement, de déception. Ils hésitent, se sentent perturbés ou incompetents, et abandonnent l'une des dimensions du dilemme. Mais dans notre étude, les deux enseignants ne vivent pas de la même façon l'issue de cet épisode : Stéphanie s'engage dans une action non partagée avec le sentiment d'un confort plus grand, elle oublie les autres élèves sans exprimer de scrupule ni de remord. Si l'action de Christophe ne concrétise qu'une seule de ses préoccupations concurrentielles, celles qui auraient pu ou dû être réalisées au même moment ne sont pas abolies pour autant et continuent de l'influencer de façon sous-jacente. Christophe se dit perturbé par ses conflits intérieurs et par les conséquences de la perte de temps et des trois terrains de Badminton. Il affirme en être affecté pendant les quinze minutes de l'exercice suivant.

Les enseignants débutants tentent de "sauver la face" devant les élèves (Goffman, 1974) : ils contiennent bon gré mal gré leurs troubles liés au dilemme et à ses conséquences. Dans notre étude, l'intervention à distance de Stéphanie auprès des élèves des autres groupes constitue "une réaction pour la forme", c'est-à-dire davantage une action en "trompe l'œil", puisqu'elle est convaincue de son inefficacité au moment même où elle s'adresse aux élèves. Stéphanie est agacée par la situation, mais elle se résigne et "sauve la face" en adoptant une attitude plutôt neutre. Lors d'une autre intervention à distance quelques instants plus tard, elle excuse en partie les élèves en leur disant qu'elle comprend l'intérêt que peut susciter un atelier nouveau et spectaculaire. C'est une façon de rendre publiques les raisons possibles de leur inactivité et de reconnaître par là même la prédominance de l'intérêt de l'atelier "Mini-trampoline".

Lors de la présentation des consignes (Signe 2'), Christophe compte les élèves alors même qu'il en connaît le nombre⁴. Son action est alors un simulacre n'ayant pas directement de fonction pragmatique. Il s'agit plutôt d'adopter une ligne de conduite pertinente pour se donner bonne figure et tenter de contenir son trouble. Ensuite, avec un ton plutôt détaché, il annonce l'impossibilité temporaire d'utiliser le troisième filet et en même temps sa volonté de l'installer alors même qu'il est convaincu de son échec et qu'il veut maintenant "le ranger et ne plus en parler". Il masque aux élèves, jusqu'à la prochaine délivrance de consignes, la vérité. Nous l'interprétons comme le signe d'une recherche de crédibilité face aux élèves au moment même où il doute de lui et où il a le sentiment de ne "pas être à la hauteur". Cette contrefaçon est utilisée pour montrer aux élèves son contrôle de la situation, et pour masquer le caractère improductif de son intervention dans la réparation du filet. Elle lui permet aussi d'annoncer ultérieurement aux élèves l'impossibilité de jouer sur les neuf terrains et d'obtenir ainsi un délai supplémentaire de réflexion pour redéfinir l'organisation de la leçon.

Le rôle des épisodes de résolution de dilemmes dans la formation initiale des enseignants débutants

Lors de leur dilemme, les deux enseignants se sentent "pris au piège" et incapables de maintenir leurs attentes contradictoires dans la même action. Ils se trouvent prisonniers de leur propre réalité construite à partir de ce qui leur apparaît significatif dans leur expérience sur la base de leurs connaissances.

Un regard extérieur pourrait leur permettre de relativiser leur dilemme. De façon plus générale, ce rôle incombe ici aux conseillers pédagogiques ou plus largement à tout dispositif d'aide et d'accompagnement des premières expériences professionnelles des enseignants débutants au sein des instituts de formation initiale⁵. Il s'agirait de déconstruire le dilemme, de mettre à plat les lignes de tension vécues de façon conflictuelle et de faire prendre conscience aux enseignants que leur perception de la situation peut constituer pour eux-mêmes un "piège" ou "un cercle vicieux" (Watzlawick, 1988) généré par une construction subjective et quelque peu "naïve" de la situation. La résolution du piège nécessiterait alors de remettre en cause ce qui est jugé incompatible et de les convaincre de construire une autre réalité. Cette transformation de la réalité vécue pourrait s'opérer en poussant les enseignants à adopter une position d'extériorité dans l'analyse de leur intervention par la mise en mots de leur expérience. Cette "sortie de soi" (Watzlawick, 1988) permettrait de se libérer du piège dans lequel ils se sont enfermés en envisageant des solutions pragmatiques.

Dans cette perspective de déconstruction des dilemmes, il serait possible de reconnaître avec Stéphanie que l'organisation spatio-temporelle des ateliers a pour effet de compliquer son action au niveau : (a) de la régulation de groupes d'élèves distants les uns des autres, (b) du décalage entre les organisations collectives d'un atelier et individuelles favorables à l'apprentissage de chaque élève, (c) de l'obligation de provoquer la rotation simultanée de tous les groupes au détriment des rythmes individuels. Par conséquent, elle pourrait envisager de :

- Supprimer l'organisation d'ateliers en parallèle pour éviter qu'une partie des élèves ne soit totalement oubliée et ne "travaille dans l'ombre" ;
- Procéder à une réorganisation spatiale des ateliers à partir de l'idée que les élèves ont une activité scolaire proportionnelle à la distance qui les sépare de l'enseignant (Doyle et Ponder, 1975, Kounin, 1970) ;
- Procéder à une clarification et une contractualisation des exercices donnés aux élèves travaillant seuls sur des ateliers situés à la périphérie de son action ;

⁴ Christophe dit dans l'autoconfrontation : "Je les recompte... Pourtant je savais combien ils étaient...". Nous pouvons nous interroger sur sa capacité à mobiliser cette connaissance au moment où il est fortement perturbé devant les élèves.

⁵ Nous proposons un dispositif d'aides à la formation des enseignants débutants dans : "Ria (2001) Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation. Thèse non publiée, Université Montpellier I".

- Développer et de tester des actions de surveillance à distance pour "garder en tête" à tout instant la préoccupation de supervision de tous les élèves. Les enseignants plus chevronnés développent des actions "d'overlapping" relatives à la division de leur attention et à la fragmentation répétitive de leur action (Carter et coll., 1987 ; Kounin, 1970 ; Sabers et coll., 1991), et des actions de "withitness" leur permettant de donner l'impression aux élèves les plus distants "d'être avec eux" à tout instant (pour une synthèse, Durand, 1996). Les deux enseignants débutants dans notre étude ne maîtrisent pas ces actions de "masquage" favorisant la surveillance à distance des élèves.

Avec Christophe, une analyse individuelle ou collective de son cas pourrait permettre d'envisager :

- La remise en cause de sa conviction reposant sur la caractère indispensable de l'utilisation des neuf terrains pour le maintien du plan de sa leçon ;
- La possibilité de conserver les bénéfices de l'échauffement en les mettant en action de façon autonome sur les six premiers terrains disponibles ;
- La possibilité d'associer davantage les élèves à l'installation du matériel ;
- L'intérêt d'installer et d'organiser l'espace de jeu avant de commencer l'échauffement. Ce qui repose sur la conception plus large que l'installation du matériel n'incombe pas uniquement à l'action de l'enseignant et que par conséquent, elle ne doit pas être appréhendée systématiquement avec un sentiment de culpabilité lié à la perte de temps et à l'inactivité des élèves.

Il s'agit de donner à ces enseignants débutants d'autres repères, d'autres points de vues les amenant à s'interroger sur la construction subjective de leur environnement et sur la pertinence des solutions adoptées. Cependant le danger serait ici de prescrire *a priori* des solutions pédagogiques sans qu'ils prennent le temps d'analyser leur action et de reconstruire eux-mêmes leur point de vue.

En conclusion notre recherche ne prétend pas montrer qu'il est possible à chaque instant de déconstruire les dilemmes et de les supprimer ; ce qui voudrait dire par extension que les enseignants plus chevronnés ne vivent pas de dilemmes dans leur pratique professionnelle quotidienne. Au contraire, nous sommes convaincus que l'action humaine est constituée en permanence de préoccupations plurielles et souvent concurrentes et que par conséquent les enseignants chevronnés rencontrent régulièrement eux aussi des dilemmes. Mais les enseignants débutants vivent plus fréquemment des dilemmes opposant différentes orientations possibles de l'action liées à plusieurs préoccupations émergeant simultanément : les unes et les autres peuvent se concrétiser séparément mais se révèlent incompatibles mutuellement dans la même action. Le dilemme (selon cette définition extensive) est vécu comme la construction d'une "réalité impossible" alors même qu'une position d'extériorité (en formation) permettrait de mettre en cause ce qui a été estimé impossible.

Par contre, les enseignants débutants ou chevronnés vivent des dilemmes (selon une définition plus classique) mettant en jeu une alternative pédagogique à laquelle ils ne peuvent pas échapper : deux préoccupations ne peuvent se concrétiser simultanément car elles sont antinomiques, c'est-à-dire exclusives l'une de l'autre. Par exemple : "Donner la solution d'un problème aux élèves" *versus* "Laisser les élèves chercher la solution du problème". D'un côté, l'enseignant gagne du temps en donnant la solution aux élèves, mais peut douter de l'intérêt et de l'effet du travail sur les élèves ; de l'autre, les élèves s'investissent dans la recherche de la solution mais prennent du temps au détriment de la présentation d'autres exercices prévus pour la leçon.

Si les premiers dilemmes sont vécus principalement par les enseignants débutants, les deuxièmes ont un impact important sur le travail de tous les enseignants car ils sont insolubles (Berlak et Berlak, 1981 ; Lampert, 1975 ; Tardif et Lessard, 1999).

Le travail en formation sur ces premiers dilemmes peut contribuer à la transformation professionnelle des enseignants débutants⁶. Il peut leur permettre, par le biais de l'autoconfrontation : (a) de développer une action de conscientisation par la mise en mots de leur expérience professionnelle, (b) d'exercer une réflexion critique sur leur action. Cette activité réfléchissante (Vermersch, 2000) a pour fonction "d'élargir la conscience" des enseignants débutants, c'est-à-dire d'élargir leur environnement subjectif ou "panorama mental" (Merleau-Ponty, 1945) en les aidant à découvrir en quelque sorte ce qu'ils n'ont pas perçu ou interprété au moment où ils vivaient un dilemme professionnel, (c) de réduire ainsi en partie certains types de dilemmes caractéristiques de leur manque d'expérience et de connaissances efficaces, (d) et enfin de réduire leur inconfort face aux élèves.

Références

⁶ Idem, Ria (2001) pour la conception d'aides à la formation des enseignants débutants permettant l'analyse de leurs expériences professionnelles.

- BATESON G (1984) *La nature et la pensée*. Paris, Seuil.
- BERLAK A, BERLAK H (1981) *Dilemmas of Schooling*. London and New York, Methuen.
- BUSH A (1980) *The beginning years of teaching*. In : E HOYLE et J MEGARRY. *Professional development of teachers*. World Yearbook of Education. London, Kogan Page : 226-239.
- CARTER K, SABERS D, CUSHING K, PINNEGAR S, BERLINER DC (1987) *Processing and using information about students : A study of expert, novice and postulant teachers*. *Teaching and Teacher Education* 3 : 147-157.
- CLANDININ DJ (1989) *Developing rhythm in teaching : The narrative study of a beginning teacher's personal knowledge of classroom*. *Curriculum Inquiry* 19 (2) : 121-141.
- CLARK CM, PETERSON PL (1986) *Teachers' Thought processes*. In : MC WITTRICK. *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan : 255-297.
- CLOT Y (1995) *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris, La Découverte.
- CLOT Y (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- DEJOURS C (1993) *Travail usure mentale*. Paris, Bayard.
- DOYLE W (1986) *Classroom organization and management*. In : MC WITTRICK. *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan : 392-431.
- DOYLE W, PONDER GI (1975) *Classroom ecology : some concerns about a neglected dimension of research on teaching*. *Contemporary Education* 46 (3) : 129-149.
- DURAND M (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.
- FEIMAN-NEMSER S, REMILLARD J (1996) *Perspectives on learning to teach*. In : FB MURRAY. *The Teacher Educator's Handbook : Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers*. San Francisco, Jossey Bass : 63-91.
- FULLER F (1969) *Concerns of teachers : A developmental perspective*. *American Educational Research Journal* 6 : 207-226.
- KOUNIN JS (1970) *Discipline and group management in classrooms*. New York, Holt Rinehart et Winston.
- GOFFMAN E (1974) *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- HUBERMAN M (1989) *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchatel, Delachaux et Niestlé.
- LAMPERT M (1985) *How do teachers manage to teach, perspectives on problems in practice*. *Harvard Educational Review* 55 : 178-194.
- LAVE J (1988) *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MERLEAU-PONTY M (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
- MCPHERSON G (1972) *Small Town Teacher*. Cambridge, Harvard University Press.
- METZ MH (1978) *Classrooms and Corridors : The Crisis of Authority in desegregated secondary Schools*. Berkeley, University of California Press.
- PEIRCE CS (1978) *Écrits sur le signe*. Paris, Seuil.
- PINSKY L (1992) *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne, Peter Lang.
- RIA L, DURAND M (sous presse) *Les premières expériences de classe : préoccupations et tonalité émotionnelle des enseignants débutants*. Numéro thématique "Les dossiers des Sciences de l'Éducation".
- RIA L, BERTONE S, MEARD JA, EUZET JP (2001). *Les dilemmes des enseignants débutants en Éducation Physique*. Actes du Colloque International de l'ARIS, Grenoble. Cédérom.
- RIA L (2001) *Les préoccupations des enseignants débutants en Éducation Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse non publiée, Université Montpellier I.
- ROSENHAN D L (1988) In : P WATZLAWICK. *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris, Seuil : 63-91.
- SABERS DS, CUSHING KS, BERLINER DC (1991) *Differences among teachers in a task characterised by simultaneity, multidimensionality and immediacy*. *American Educational Research Journal* 28 (1) : 63-88.
- SCHWARTZ Y (1997) *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris, PUF.
- SUCHMAN L (1987) *Plans and situated action. The problem of human machine communication*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHWAB RL (1995) *Teacher Stress and Burnout*. In : LW ANDERSON. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Pergamon : 52-57.
- TARDIF M, LESSARD C (1999) *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, De Boeck Université.

- THEUREAU J (1992) *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne, Peter Lang.
- THEUREAU J (2000) *Anthropologie cognitive et analyse des compétences*. In : JM BARBIER. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF : 171-212.
- THEUREAU J, JEFFROY F (1994) *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse, Octares.
- TOCHON FV (1993) *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- VARELA F J (1989) *Autonomie et connaissance*. Paris, Seuil.
- VEENMAN S (1984) *Perceived problems of beginning teachers*. *Review of Educational Research* 54 : 143-178.
- VERMERSCH P (2000) *Approche du singulier*. In : JM BARBIER. *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF : 239-256.
- WATZLAWICK P (1988) In : P WATZLAWICK. *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris, Seuil : 73-78.
- VON FOERSTER H (1988) In : P WATZLAWICK. *L'invention de la réalité : contributions au constructivisme*, Paris, Seuil : 45-69.