eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

13 | 2008

Varia

Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique

Philippe Dervaux, Ghislain Carlier et Philippe Gérard

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6079>

DOI : 10.4000/ejrieps.6079

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Philippe Dervaux, Ghislain Carlier et Philippe Gérard, « Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique », *eJRIEPS* [En ligne], 13 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2008, consulté le 17 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6079> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6079>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique

Philippe Dervaux, Ghislain Carlier, & Philippe Gérard

Unité Education par le Mouvement. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

La présence des incidents disciplinaires à l'école n'est pas récente. Ce qui est nouveau, c'est l'ampleur qu'a tendance à prendre cette réalité, au point de rendre la vie des enseignants fort difficile (Galand, 2004, Galand et al., 2004). Ce phénomène n'épargne pas, tout au contraire, le cours d'éducation physique (Piéron, Emonts, 1988 ; Hardy, 1996). Les techniques d'observation directe mises en œuvre par ces auteurs ne permettent toutefois pas de connaître les origines de ces incidents. La prise en compte de l'avis des acteurs concernés s'avère dès lors incontournable. Huit étudiants stagiaires de seconde licence en Education physique de l'Université catholique de Louvain ont été invités à participer à cette étude. Dix classes, issues de l'enseignement secondaire, ont été choisies pour y mener les observations. Après avoir enregistré par vidéo l'ensemble des incidents disciplinaires apparus lors des séances encadrées par les stagiaires, le chercheur a confronté à l'enregistrement vidéo les acteurs concernés par les incidents les plus significatifs au moyen d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2000), en vue d'en déterminer l'origine.

Un nombre croissant d'enseignants tient un discours pessimiste et nostalgique à propos de l'attitude des élèves en classe. Le point de vue de ces praticiens de terrain est relayé par des chercheurs qui, eux aussi, mettent en évidence les difficultés de plus en plus grandes et nombreuses exprimées par le corps professoral. Plusieurs d'entre elles s'apparentent à la violence scolaire.

Les enquêtes de victimisation récentes menées en Communauté française de Belgique (Galand, 2004 ; Galand, Philippot, Buidin & Lecocq, 2004) ont, un tant soit peu, permis de lever le voile sur ce qu'est la violence, aujourd'hui, dans nos établissements scolaires. Ces études ont contribué à relativiser l'image que les médias ont l'habitude de véhiculer : celle d'une école envahie par des phénomènes graves de violence. Tout en ne voulant pas

minimiser les souffrances des victimes, il apparaît cependant que la violence scolaire est essentiellement constituée de faits mineurs. Les atteintes les plus fréquentes, tant envers les membres du personnel qu'envers les élèves, sont principalement verbales. Les atteintes physiques sont beaucoup plus rares. En l'espace de trois ans (de 2000 à 2003), contrairement à ce qui a pu être observé dans certains collèges français (Debarbieux, 1996 ; 1999), la situation en Belgique ne s'est pas aggravée. Le nombre de faits violents est resté approximativement identique. Par contre, de l'avis des enseignants, ce sont surtout les incivilités commises par les élèves qui posent problème. Le facteur qui semble le mieux expliquer la perception du niveau de violence par les enseignants est la fréquence des incivilités durant les heures de cours (Born, Philippot, Buidin, Petit & Galand, 2000). Plus les professeurs sont confrontés à ces petites transgressions du règlement de l'école (manger, boire en classe, venir au cours sans ses fournitures scolaires, garder son couvre-chef...), plus ils ressentent un niveau de violence élevé dans leur établissement (Galand, 2004).

1. Les incidents disciplinaires en éducation physique

Différentes études se sont attachées de manière plus ciblée à analyser ce phénomène dans le cadre du cours d'éducation physique (Brunelle, 1993a ; Hardy, 1996 ; Leroy, Rousseau, Carlier & Renard, 1998 ; Piéron & Emonts, 1988). Leur bilan indique que les incivilités ou les incidents disciplinaires sont particulièrement présents dans cette discipline.

Face au constat qui vient d'être dressé, nous nous sommes penchés sur les facteurs à l'origine de tels incidents. La revue de la littérature (Auger & Boucharlat, 1995 ; Charlot & Emin, 1997 ; Doudin & Erkohen-Marküs, 2000 ; Galand, 2004 ; Galand et al., 2004) fait rapidement apparaître une multitude de facteurs explicatifs. Ceux-ci peuvent être d'ordre économique (conjoncture économique et sociale peu engageante, crise de l'emploi qui touche les parents...), sociétal (massification, consommation...), familial (instabilité des liens familiaux, laxisme éducatif des parents...), psychologique (transformations physiques et psychiques à l'adolescence...) ou en relation avec un vécu scolaire insatisfaisant (échecs scolaire, hiérarchisation de l'enseignement...). D'autres chercheurs (Blin & Gallais-Deulofeu, 2001 ; Brunelle, 1993a ; Brunelle et al., 2000 ; Clément & Lorca, 1997 ; Gagnon & Martel, 2003 ; Piéron & Emonts, 1988) mettent en avant des facteurs en relation avec les choix didactiques des enseignants (tâches non adaptées au niveau des élèves, tâches ne rencontrant pas les besoins des élèves...) et leurs attitudes pédagogiques (sanctions inconstantes...). Ces facteurs peuvent être classés en différents

niveaux d'analyse : du niveau le plus macroscopique, le niveau environnemental, au niveau le plus microscopique, la classe, berceau des relations professeur-élèves.

Figure 1. Différents niveaux explicatifs des dérégulations scolaires (adapté de Blin & Gallais-Deulofeu, 2001)

L'imbrication de ces facteurs en niveaux multiples contribue à montrer la complexité du problème (Figure 1). Si le professeur n'a que très peu d'influence au niveau environnemental, au niveau institutionnel ou au niveau de l'établissement, il a par contre un rôle beaucoup plus important à jouer au sein de la classe. C'est pour cette raison que nous nous centrerons tout particulièrement sur ce dernier niveau.

Les constats qui précèdent nous ont amené à nous intéresser aux différentes catégories de facteurs à la base des dynamiques d'émergence des incidents disciplinaires au sein de la classe, et plus précisément lors du cours d'éducation physique.

2. Méthodologie

Une première étape de la recherche a consisté à relever l'ensemble des incidents disciplinaires apparus lors de séances d'éducation physique encadrées par des stagiaires.

Huit étudiants stagiaires de seconde licence (PLC2 du système scolaire français, Bac+4) en éducation physique de l'Université catholique de Louvain ont été invités à participer à cette étude. Dix classes, issues de l'enseignement secondaire du réseau libre de la Communauté française de Belgique, ont été choisies pour y mener les observations. Huit d'entre elles étaient issues de l'enseignement général, et deux de la filière technique de qualification.

Afin de mener à bien ces prises de données, une technique d'observation directe avec catégories prédéterminées (SOLD) fut mise en œuvre. Cette technique d'observation « *consiste à prélever de l'information sur des événements qui se passent sur le plateau de travail et qui sont directement en rapport avec des catégories de comportements qui ont été préalablement définies...* ». (Brunelle et al., 1988, p. 143 ; Brunelle, 1993a). L'enregistrement d'événements se réalise à l'aide d'une grille de catégories de comportements dans laquelle le codeur coche les catégories concernées lorsque ces comportements apparaissent. Cette technique permet, entre autres, d'obtenir les fréquences d'apparition de chacun de ces comportements.

Pour chaque stagiaire, quatre heures d'observations furent systématiquement exploitées. Immédiatement après le recueil des données, un incident disciplinaire marquant, dénommé incident « critique », a été sélectionné et ce, pour chacun des huit étudiants stagiaires de l'échantillon. Pour être considéré comme « critique » un incident doit répondre aux trois conditions suivantes :

- l'incident est suffisamment important pour être repéré par le stagiaire. Des travaux montrent en effet qu'un grand nombre d'incidents apparaissant pendant le cours ne sont pas repérés par l'enseignant. Leroy et al. (1998) ont observé 276 incidents disciplinaires. 177, soit 64% d'entre-eux, n'ont à aucun moment été repérés par l'enseignant ;
- l'incident est assez marquant pour que le stagiaire décide d'intervenir. Leroy et al. ont également montré que 20% des incidents relevés avaient été repérés par les enseignants mais n'avaient pas entraîné de réaction de leur part ;
- enfin, l'incident provoque l'interruption du cours, ou, s'il ne l'interrompt pas, monopolise l'enseignant pendant un certain temps et l'empêche momentanément d'accomplir les tâches qui lui incombent en situation normale (observer, donner des feedbacks ou des explications...).

Après avoir choisi, sur la base de ces critères, un incident critique parmi les données d'observation, l'étape suivante a consisté à confronter les acteurs directement concernés par l'incident critique à l'enregistrement vidéo de la séquence problématique. Deux

entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2000) ont ainsi été conduits : le premier avec le stagiaire et le second avec le ou les élèves directement impliqués dans l'incident. Deux guides d'entretien standardisés ont été élaborés à cet effet. Les entretiens ont eu lieu le lendemain voire, exceptionnellement, le surlendemain du cours, de manière à ce que les faits soient encore bien présents dans l'esprit de tous les acteurs. L'entretien consiste à confronter le sujet à l'enregistrement de la séquence sélectionnée (Figure 2). Au cours de celui-ci, il est invité à restituer ses interprétations, ses focalisations et ses sentiments et à décrire le plus exactement possible ses comportements par rapport à cet I.D. critique (Theureau, 1992 ; Theureau & Jeffroy, 1994 cités par Flavier, 2001). Cette phase de verbalisation à posteriori aboutit à ce que Durand (2001) appelle « les données d'autoconfrontation ». Plusieurs questions ciblées ont aussi porté sur l'origine de chaque incident.

Figure 2. Dispositif technique utilisé pour réaliser les entretiens d'autoconfrontation

Suite à cette phase de récolte de données, trois études de cas ont été entreprises. La première concerne une situation où un élève n'applique que partiellement les consignes d'exécution de la tâche demandée. L'action a lieu durant une leçon de volley-ball. La deuxième étude de cas se centre sur le comportement de deux élèves qui arrêtent délibérément de pratiquer en s'asseyant sur un banc, en périphérie du plateau de travail. L'incident apparaît lors d'une leçon consacrée à l'apprentissage du saut en hauteur. La troisième étude de cas concerne une situation où une élève arrête subitement de pratiquer et quitte le terrain de jeu pour aller s'asseoir dans les gradins. Cet épisode apparaît durant une leçon de volley-ball.

Le logiciel N-Vivo (Richards, 2000 ; Fraser, 2000) a été utilisé comme outil d'analyse des verbatims issus des entretiens d'autoconfrontation. Ce logiciel facilite le travail du chercheur au moment de créer les catégories de codage. Ces dernières peuvent en effet être à tout moment remaniées, elles peuvent donc s'enrichir en fonction de l'évolution progressive de la réflexion du chercheur par rapport à la problématique. En outre, le codage du verbatim est aisé. L'utilisateur peut, quand il le veut, corriger, amender, améliorer le codage de son document. Le logiciel offre une grande souplesse à ce niveau. Dès que les catégories sont créées et la totalité de l'entretien codé, le logiciel rend possible le regroupement et la visualisation de l'ensemble des extraits issus de n'importe laquelle des catégories créées. Il est également possible de visualiser tous les extraits appartenant à plusieurs catégories croisées. Sur cette base, le chercheur peut construire, étayer et illustrer son argumentation.

Finalement, les études de cas ont été corroborées par les stagiaires concernés. Cette étape nous a permis de vérifier que les descriptions et les interprétations avancées par le chercheur traduisaient bien les réalités perçues par les participants.

Pour résumer, les études de cas ont été menées en ayant recours à une triangulation méthodologique (Mucchielli, 1996). L'observation de l'activité empirique du stagiaire (phase d'observation et de codage) a pu être enrichie et complétée par les déclarations du stagiaire d'une part (autoconfrontation stagiaire) et par les déclarations du ou des élève(s) impliqué(s) dans l'incident d'autre part (autoconfrontation élèves).

Figure 3. Triangulation méthodologique mise en œuvre afin de mener à bien les études de cas

3. Résultats et discussion

Dans les trois études de cas, les incidents analysés relèvent systématiquement de la conjonction de plusieurs faits. Nous ne pouvons évidemment pas affirmer que chacun de ces facteurs soit indispensable à l'émergence de l'incident, mais ils y contribuent tous à leur manière. Ces derniers ont été classés en cinq catégories distinctes (cf. Tableau 1).

Tableau 1. Regards croisés sur les origines de trois incidents significatifs

Facteurs à l'origine des incidents disciplinaires (I.D.) significatifs	Déclarés par les élèves	Déclarés par les stagiaires
Facteurs didactico-pédagogiques (n=10)		
Le mode d'organisation	X	X
La longueur des explications	X	X
L'absence d'explicitation du sens de la tâche	X	
La présence d'un artéfact cognitif induisant l'I.D.	X	X
Le peu de feedbacks d'encouragement	X	
Le non-respect du timing du cours	X	
Une mauvaise gestion du groupe		X
La non-maîtrise du contenu enseigné	X	X
La méconnaissance des prénoms des élèves		X
Le cours précédent		X
Facteurs individuels liés au stagiaire (n=2)		
La non-motivation		X
La fatigue		X
Facteurs individuels liés à l'élève (n=5)		
L'état émotionnel de l'élève	X	X
La non-motivation des élèves due à :		
- leur aversion pour le type d'activité proposée	X	X
- la personnalité des élèves impliqués	X	X
- leur faible niveau technique	X	X
- la trop grande ou le manque de difficulté de la tâche	X	
- la crainte d'un renforcement négatif	X	
Le plaisir de défier		X
La blessure d'une élève	X	
Les précédents en tant qu'élèves perturbateurs	X	X
Facteurs institutionnels (n=3)		
Le statut de stagiaire	X	X
L'âge du stagiaire	X	X
L'effectif du groupe		X
Eléments extérieurs (n=2)		
La présence du copain dans les gradins	X	X
La présence de la caméra	X	X

Le tableau récapitulatif montre que la plupart des facteurs relèvent du registre didactico-pédagogique de l'enseignant débutant. D'autres facteurs concernent le stagiaire de manière plus individualisée, d'autres encore concernent spécifiquement les élèves. Des

facteurs d'ordre institutionnel ont également été relevés ainsi que des éléments que nous avons qualifiés « d'extérieurs ».

L'analyse qui suit portera prioritairement sur les facteurs dépendant du registre didactico-pédagogique des stagiaires. Ces facteurs sont en effet les seuls sur lesquels le stagiaire a la possibilité d'agir. En outre, nous nous centrerons particulièrement sur les éléments qui ont été relevés par les deux catégories d'acteurs. Chacun de ces facteurs, énoncés par une des deux parties, présente l'avantage d'avoir été corroboré par l'autre. Ces éléments nous semblent dès lors particulièrement pertinents. Toutefois, l'option que nous venons de prendre ne nous autorise pas à minimiser les éléments qui n'ont été cités que par une des deux catégories d'acteurs. On peut en effet imaginer que certains de ces facteurs, aient été, délibérément ou non, éludés par l'une ou l'autre des parties.

3. 1. Le registre didactico-pédagogique

3. 1. 1. La longueur des explications et le mode d'organisation

Dans une des études de cas, la longueur des explications a clairement été identifiée par les deux catégories d'acteurs comme un élément ayant participé à l'émergence de l'incident. Le problème semblait provenir de la stagiaire et plus particulièrement de la difficulté qu'elle a éprouvée à faire passer un message clair, pertinent et concis. A ce sujet, nous avons émis l'hypothèse que cette situation était liée à la non-maîtrise technique de la stagiaire par rapport au thème de la leçon.

Lors de la première phase de nos observations (observation de l'activité empirique du stagiaire), nous avons relevé 315 incidents disciplinaires sur un peu plus de 636 minutes de temps utile¹. Plus de 40% de ces incidents (42,2%), sont apparus lors des périodes d'**explications**. Cette proportion importante peut être attribuée aux nombreux moments que l'enseignant consacre à donner des explications durant la leçon. Selon Piéron (cité par Siedentop 1991, p. 54), les enseignants consacrent dix à cinquante pour cent du temps de la leçon à ces périodes de prises de parole et ce, en fonction du type d'activité proposée. La longueur de ces périodes est synonyme de temps d'attente pour les élèves et de décrochage de leur attention. En ce sens, Florence, Brunelle & Carlier (1998) conseillent aux enseignants « ... *de réduire la quantité d'informations, surtout le nombre de critères et les éléments « parasites », tout en développant sans surcharge les autres qualités de la communication susceptibles d'activer, de renforcer ou de soutenir les motivations chez les élèves.* » (p. 90).

¹ Le temps réellement passé en salle, appelé également *temps utile*, constitue notre référence (Scheiff & Renard, 1992). Toutes nos prises de données ont précisément été effectuées dans ce laps de temps. Dans notre recherche, le temps utile s'élève en moyenne à 37'27" par séance de 50 minutes soit 74,9% du temps horaire (temps imparti par les pouvoirs publics pour le cours d'éducation physique).

Les résultats de nos analyses mettent en évidence un élément supplémentaire : le **mode d'organisation** privilégié par l'enseignant influence également le comportement des élèves en classe. Dans une des études de cas, l'inadéquation du mode d'organisation avec l'exercice proposé a engendré de longs temps d'attente pour les élèves. A ce titre, ce facteur a été très souvent relevé par la stagiaire lors de son entretien d'autoconfrontation. Selon Florence (1986), l'enseignant doit s'efforcer de diminuer au maximum les périodes consacrées aux tâches relevant du domaine organisationnel pour accroître le taux d'activités et d'expérimentations motrices dans la séance. Siedentop (1991, p. 38) avance la même idée lorsqu'il affirme qu'un enseignant efficace se doit d'offrir aux élèves « *des occasions de pratiques qui sont pertinentes, reliées aux objectifs d'apprentissage, où les progressions sont bien structurées et qui présentent de nombreuses possibilités de participation active...* ». Il résume cette idée en utilisant l'expression « *plenty of perfect practice* ». Ces deux auteurs soulignent l'importance de la maximisation des temps de pratiques afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Dans ce sens, le recours à un mode d'organisation efficace, parce que favorisant le temps d'activité dans le gymnase, s'avère indispensable.

3. 1. 2. Les facteurs qui contribuent à amoindrir la motivation des élèves

Le peu de motivation des élèves a été systématiquement relevé dans les trois études de cas comme facteur ayant favorisé l'apparition des incidents analysés.

Il est maintenant largement accepté que la motivation des élèves est la résultante de l'interaction de multiples composantes (Pintrich & Schunk, 2002 ; Viau, 1997 ; Tardif, 1992). Dans notre recherche, nous avons constaté que lorsqu'une des composantes de la motivation pose problème, même pour un seul élève de la classe (le reste du groupe étant totalement engagé dans la tâche proposée), le risque est bien réel qu'il se rende responsable d'un incident disciplinaire (bavardages, arrêt de pratique, transformation de l'activité initiale...).

Lorsqu'on se penche sur les causes de cette démotivation, les points de vue des stagiaires divergent de ceux des élèves. Les stagiaires évoquent des facteurs tels que la personnalité des élèves, le faible niveau technique des participants ou encore le thème de la séance. A aucun moment, ils ne remettent en cause leurs propres compétences didactiques ou pédagogiques. Si les élèves sont démotivés, c'est assurément de leur propre faute. En revanche, les élèves de leur côté, sont très critiques vis-à-vis des stagiaires. Ils évoquent principalement des facteurs dépendant de leur registre didactico-pédagogique : la difficulté de la tâche, la menace d'un renforcement négatif, l'absence de

sens donné à la tâche ou encore le peu de feedbacks d'encouragement prodigués par les stagiaires.

Certains choix didactico-pédagogiques des enseignants influencent effectivement la motivation des élèves. Pintrich & Schunk (2002) définissent plusieurs « *variables d'engagement dans la tâche* » qui dépendent majoritairement des options prises par les enseignants. Ces variables influencent le comportement des élèves au moment où ils s'engagent dans les activités d'apprentissage. Dans une de nos études de cas, nous avons constaté l'influence de plusieurs variables d'engagement sur la motivation des élèves. Nous avons par exemple mis en évidence que le degré de difficulté de la tâche pouvait contribuer à diminuer la motivation de certains élèves. En outre, lorsque la difficulté de la tâche était associée à la menace d'un renforcement négatif en cas d'échec (« coût perçu » de la tâche très élevé aux yeux des élèves), certains d'entre eux ont été jusqu'à développer des comportements leur permettant d'esquiver la tâche prescrite.

Selon Eccles & Wigfield (1995, cités par Pintrich & Schunk, 2002), une des quatre composantes de la valeur d'une tâche est sa « *valeur utile* ». Celle-ci dépend principalement des buts que l'élève s'est fixé à long terme. Nous avons pu constater qu'il suffisait qu'un élève ne perçoive pas en quoi la tâche proposée pouvait lui être utile sur le plan personnel ou social pour qu'il s'en désintéresse. Dans cette situation précise, l'explicitation du but ou du sens de la tâche par l'enseignant était indispensable afin de fournir à l'apprenant une information quant à la valeur de cette dernière.

Enfin, il semble que les stagiaires ne réalisent pas suffisamment que la motivation est une notion mouvante et dynamique. Plusieurs stagiaires observés concluent rapidement à la « démotivation » de leurs élèves. Or, certains auteurs (Famose, 2001 ; Florence, 1986) font remarquer que la motivation fluctue, qu'elle apparaît, qu'elle diminue, qu'elle augmente à nouveau chez les élèves en fonction des différentes stimulations de l'environnement pédagogique. Dès lors, un élève qui ne s'investit pas dans les tâches proposées par l'enseignant ne peut être qualifié trop rapidement de « démotivé ». Cet élève pourra peut-être manifester de l'intérêt pour d'autres types d'exercices, dans d'autres contextes.

3. 1. 3. La présence d'artéfacts cognitifs

Tout objet qui, par sa seule présence sur le lieu de pratique, induit des comportements perturbateurs chez les élèves devrait idéalement être écarté (Durand, 2001, p. 61). Dans une des études de cas, la présence d'un banc à un endroit aussi stratégique que le lieu de rassemblement des deux files d'élèves a été présenté par les deux catégories d'acteurs comme un élément favorisant l'apparition de l'incident disciplinaire. D'autres données issues de nos enregistrements sur le terrain font apparaître des situations du même ordre

: ballon utilisé comme tabouret, cône servant de porte-voix ou d'appendice à connotation phallique, tapis de chute permettant de se coucher confortablement comme sur un énorme lit, raquette de badminton maniée à la manière d'une canne de combat... Une partie du travail des enseignants est d'anticiper ces situations et de faire en sorte d'éliminer ou de déplacer les objets qui appellent des comportements non souhaités et, d'un autre côté, de mettre en place le matériel qui appelle les comportements que l'on veut voir apparaître.

3. 1. 4. Le manque de maîtrise de la matière enseignée

La non-maîtrise des contenus enseignés est un élément qui a été souligné par les deux catégories d'acteurs interviewés. Ce facteur ne doit pas être négligé car il déforce, voire annihile la légitimité de l'enseignant concerné. La question de la maîtrise des contenus par les enseignants débutants doit être posée. Sont-ils suffisamment armés par les acquis des cours qu'ils suivent dans leur organisme de formation ? Ne devrait-on pas leur proposer dans un premier temps d'encadrer en priorité des séances dont ils maîtrisent bien le contenu ? La question est délicate car au terme de leur formation d'agrégé, soit après 60 heures de stages dans le système universitaire belge, ils devraient être capables de dispenser un panel d'activités s'insérant dans chacun des quatre axes du programme officiel de cours.

3. 2. Le statut de stagiaire

Bien que nous n'ayons aucune possibilité d'agir sur les facteurs dépendant du registre institutionnel, nous nous intéresserons malgré tout à un élément qui a été systématiquement mis en avant dans chacune des trois études de cas : l'inconfort inhérent au statut de stagiaire.

C'est au niveau de la légitimité de l'autorité des stagiaires que le bât blesse. Ces jeunes enseignants sont persuadés que leur statut de débutant, ainsi que la faible différence d'âge qui les sépare de leurs élèves, mettent en péril leur autorité. La plupart des maîtres de stages sont conscients de ce genre de difficultés. Avant que ne débute une unité de stages, il n'est pas rare que certains d'entre eux prennent la parole afin de « préparer le terrain ». A cette occasion, ils demandent aux élèves de se conduire de manière exemplaire et de respecter le stagiaire afin de lui permettre d'effectuer ses stages dans de bonnes conditions. Malgré ces recommandations, la situation n'est pas toujours simple à gérer.

Foucault (1975) soutient que la discipline est étroitement liée au temps et à l'espace et qu'elle ne peut dès lors pas être envisagée séparément du contexte socio-historique dans lequel elle s'intègre. Au 21^{ème} siècle, dans nos établissements scolaires, comment les enseignants débutants peuvent-ils se positionner par rapport au concept de discipline et

plus particulièrement par rapport à leur souci de légitimer leur autorité dans la classe ? Cette question a beaucoup de sens à un moment où la société, en ce compris l'Ecole, est engagée dans une importante phase de mutation culturelle (Bajoit & Bodson, 1996, p. 39). De nombreux jeunes, mais aussi de nombreux parents remettent de plus en plus en cause le statut d'enseignant. Selon Blais, Gauchet & Ottavi (2002), Ganty (1995), ce changement de mentalité est à imputer aux médias (télévision, internet...). L'enseignant n'apparaît plus comme le seul détenteur du Savoir. Sa légitimité risque donc de s'en trouver affaiblie. Le statut et la différence d'âge qui les séparent de leurs élèves ne sont plus désormais suffisants pour octroyer aux enseignants une autorité qui précédemment leur était acquise de façon naturelle. Les enseignants novices doivent être conscients que le respect des élèves n'est pas lié (en tout cas plus à notre époque) au statut de l'enseignant ou à sa fonction, mais davantage à sa personne (Hardy & Franssen, 2000, p. 90). Cette conclusion est importante car elle permet de recadrer le point de vue des trois stagiaires dans les études de cas analysées. Lorsqu'un enseignant parvient à être respecté dans sa classe, c'est davantage par sa personnalité, par sa manière d'être (par ex. se montrer juste et respectueux envers les élèves, croire en chacun, exprimer ses sentiments par rapport à certains événements qui se vivent en classe), par son mode de gestion du groupe (par ex. établir un système explicite de normes de fonctionnement en classe, éviter le copinage², gérer soi-même le conflit sans faire référence à son statut) et par la qualité des contenus ou plus généralement par la qualité de son enseignement qu'il peut espérer y arriver plutôt que par rapport à des éléments externes tels la différence d'âge qui le sépare des élèves ou le statut de professeur conféré par l'Institution.

4. Conclusions

Les enquêtes de victimisation menées récemment en Communauté française de Belgique ont permis de mettre en évidence l'importance du problème engendré par les incidents disciplinaires en milieu scolaire. Plusieurs études ont montré que ce phénomène n'épargnait pas, tout au contraire, le cours d'éducation physique. Il est vrai que parmi toutes les matières, l'éducation physique occupe une place particulière. De par son ambiance participative et ses nombreuses interactions, ce cours est un lieu extraordinaire

² Les élèves ne sont pas en manque de copains, ils demandent plutôt des adultes structurants, empathiques, capables de les respecter et de les écouter. Dans cette optique, les stratégies de séductions utilisées par certains professeurs en début d'année (Durand, 2001), mais également les stratégies qui consistent à effectuer de fausses négociations avec les élèves afin d'espérer obtenir une relative sérénité au sein de la classe (Vienne, 2003) ne sont pas à conseiller.

d'expression pour les élèves. Ces caractéristiques, certes très positives, sont néanmoins susceptibles d'engendrer des désagréments supplémentaires pour les enseignants.

Face à ce constat, nous nous sommes intéressés aux facteurs à l'origine des incidents disciplinaires au cours d'éducation physique. Les études de cas réalisées nous ont permis de croiser les points de vues des stagiaires et des élèves sur l'origine de trois incidents significatifs.

Il est intéressant de constater que les incidents analysés relèvent toujours de la conjonction de plusieurs faits. Les facteurs épinglés ont pu être classés en cinq catégories. Afin d'aboutir à l'élaboration de savoirs relatifs à la prévention des incidents disciplinaires, nous nous sommes prioritairement centrés sur les éléments dépendant du registre didactico-pédagogique des stagiaires : la longueur des explications, la mise en œuvre de modes d'organisation inappropriés, la présence d'artéfacts cognitifs, les choix effectués par le stagiaire contribuant à amoindrir la motivation des élèves (trop grande difficulté de la tâche, menace d'un renforcement négatif en cas d'échec, non-explicitation du sens ou du but de la tâche...)

Au vu des éléments relevés, les champs de la didactique et de la pédagogie semblent totalement complémentaires lorsqu'il s'agit d'analyser et de comprendre le phénomène d'apparition des incidents disciplinaires. A ce titre, nous rejoignons Méard & Bertone (2004) lorsqu'ils soulignent que ces deux champs, s'ils sont envisagés de manière exclusive et cloisonnée, ne permettent d'avoir qu'une compréhension partielle de ce qui se passe sur le terrain. Selon eux : « *on ne peut avancer qu'il suffit de proposer des contenus et une évaluation adaptés pour que les élèves attribuent du sens à leur activité en EPS (postulat didactique) ; de même, il est vain de penser qu'on peut intéresser les élèves uniquement par le biais de l'intervention magistrale, des formes de groupements sans se poser la question des savoirs qu'on leur propose (postulat pédagogique)* » (p. 299).

Finalement, les résultats obtenus mettent en évidence une des difficultés propres à la formation initiale des enseignants : aider le stagiaire à progresser par rapport à un ensemble de compétences didactiques et pédagogiques inhérentes au métier (organisation, contenus, communication verbale et non-verbale, observation, conduite de la classe...) en un temps relativement court. Or, la formation initiale des enseignants en éducation physique ne peut raisonnablement aborder en détail qu'une partie des domaines spécifiques à l'enseignement. Lors de l'édition 2004 du CUFOCEP³, un maître

³ Centre Universitaire de Formation Continue en Education Physique. Le stage du CUFOCEP de Louvain-la-Neuve, permet chaque année à près de 1000 enseignants en éducation physique d'actualiser certains

de stage s'exprimait en ces termes : « ... *le monde ne s'est pas construit en un jour, nous encadrons des stagiaires, laissons-les découvrir et expérimenter petit à petit afin de trouver des solutions aux situations auxquelles nous sommes nous-mêmes confrontés depuis des années...* ». Le point de vue de cet enseignant est particulièrement pertinent : il semble très difficile pour les stagiaires de tout maîtriser durant leur courte formation initiale, il faut aussi accepter de laisser le temps faire son œuvre.

Bibliographie

- Auger, M.T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves « difficiles », profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale.
- Bajoit, G., & Bodson, X. (1996). *Analyse d'un sociologue : nos questions sont-elles les bonnes ou comment poser la question de l'échec scolaire ?* Conférence présentée à la journée de rencontre des directeurs de l'enseignement secondaire et des centres PMS libres, Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles – Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Born, M., Philippot, P., Buidin, G., Petit, S., & Galand, B. (2000, 2003). *Violence à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. (Rapports de recherche). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Brunelle, J. (1993a). *Prévenir et gérer l'indiscipline dans l'enseignement de l'éducation physique*. Québec : GRIAP, Département d'éducation physique, Université Laval.
- Brunelle, J., Brunelle, J.-P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. & Spallanzani, C. (1993b). *Système d'observation d'incidents disciplinaires*. Québec : GRIAP, Département d'éducation physique, Université de Laval.
- Brunelle, J.P., Martel, D., Gagnon, J., Tousignant, M., Goyette, M., Brunelle, J. & Spallanzani, C. (2000). *La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les cours d'éducation physique au primaire : une entrée prometteuse en*

supervision de la qualité de l'intervention pédagogique. Communication affichée lors du colloque ARIS, Grenoble.

Charlot, B., & Emin, J.-C. (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs.* Paris : Armand Colin et Masson.

Clément, M., & Lorca, P. (1997). Violence scolaire et enseignement. L'EPS a-t-elle un rôle à jouer ? *EPS*, 267, 59-62.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire – Etat des lieux.* Paris : ESF.

Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe.* Paris : ESF.

Doudin, P.-A., & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement.* Paris : Editions Revue EP.S.

Famose, J.-P. (2001). *La motivation en éducation physique et en sport.* Paris : Armand Colin.

Flavier, E. (2001). *Les conflits professeur-élève(s) lors de leçons d'éducation physique et sportive : dynamique et signification de leurs actions en classe.* Thèse de doctorat en STAPS non-publiée, Université de Montpellier I, Montpellier, France.

Florence, J. (1986). *Motivations et buts d'action en éducation physique scolaire.* Louvain-la-Neuve : CIACO.

Florence, J., Brunelle, J., & Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative.* Bruxelles : De Boeck Université.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir.* Paris : Gallimard.

Fraser, D. (2000). *QSR Nvivo Reference Guide.* Melbourne : QSR International Pty.

Gagnon, J., & Martel, D. (2003). Des expériences de régulation d'enseignement : une source de savoirs professionnels. In Gh. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 213-225). Montpellier : AFRAPS.

Galand, B. (2004). Prévenir les violences à l'école : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? In M. Frenay & C. Maroy (Eds.), *L'école, 6 ans après le décret « missions » : regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (pp. 301-316). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

Galand, B., Philippot, P., Buidin, G. & Lecocq, C. (2004). Violences à l'école en Belgique francophone : différences entre établissements et évolution temporelle. *Revue française de pédagogie*, 149, 83-96.

- Ganty, J. (1995). *La violence scolaire en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Hardy, C.A. (1996). Student misbehavior and teacher response in physical education lessons as perceived by students and teachers. *Book of abstract of the International AIESEP Seminar*
- « *Research on teaching and research on teacher education* » (p. 95). Lisbon : FMH.
- Hardy, P., & Franssen, A. (2000). *Eduquer face à la violence. L'école du « coup de boule » au projet*. Bruxelles : EVO.
- Leroy, F., Rousseau, E., Carlier, Gh., & Renard, J.P. (1998). *Interventions pédagogiques et incidents disciplinaires dans le cadre du cours d'éducation physique*. Actes du Colloque AFRAPS-EDPM, CD-Rom. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Piéron, M., & Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'éducation physique. *Revue de l'Education physique*, 28(1), 33-40.
- Pintrich, R., & Schunk, H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. New Jersey : Merrill Prentice Hall.
- Richards, L. (2000). *Using Nvivo in Qualitative Research*. Melbourne : QSR International Pty.
- Scheiff, A., & Renard, J.-P. (1992). *Les paramètres de temps de la séance. Analyse de l'enseignement de l'éducation physique*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, Unité « Education par le mouvement ».
- Siedentop, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'Education Physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- 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 J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action*, (pp. 171-211). Paris : PUF.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.