Motifs « cachés » et motifs « apparents » du dialogue professeur - élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Education physique

Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Cizeron

Édition électroniqueURL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/7253>

DOI : 10.4000/ejrieps.7253

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 21-33

Référence électronique

Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Cizeron, « Motifs « cachés » et motifs « apparents » du dialogue professeur - élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Education physique », *eJRIEPS* [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 01 juillet 2006, consulté le 29 octobre 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/7253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7253>

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

Motifs « cachés » et motifs « apparents » du dialogue professeur - élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Education physique.

Nathalie Gal-Petitfaux & Marc Cizeron

Laboratoire d'Anthropologie des pratiques corporelles (LAPRACOR), UFR STAPS
Clermont-Ferrand.

Résumé

La leçon d'Education physique (EP) est structurée temporellement en séquences : l'appel, la présentation des consignes, les bilans où l'enseignant donne la parole aux élèves et instaure un dialogue, etc. Cette étude contextuelle s'intéresse aux bilans de fin de leçon conduits par les enseignants novices. Elle vise à repérer la structure lexicale et syntaxique de ses communications verbales en classe, ainsi que ses motifs « en vue de » (les effets qu'il vise in situ par ses actes de parole) et ses « motifs parce-que » (le pourquoi de ces actes) (Schütz, 1987). Les données recueillies proviennent de l'enregistrement audiovisuel du dialogue de trois stagiaires PLC2-EP, et d'un entretien d'explicitation. Les résultats révèlent que deux motifs contradictoires fondent l'activité de l'enseignant en situation de bilan. D'une part, son activité verbale est animée par un motif "apparent", lisible dans le contenu sémantique de ses questions : par un jeu de questions-réponses, il incite délibérément les élèves à prendre la parole et le justifie comme un rituel scolaire : provoquer la réflexion et la participation des élèves. Cependant, son comportement montre qu'il monopolise l'échange : il garde la main sur la prise de parole pour bloquer l'incertitude des réponses des élèves et éviter la difficulté d'y faire face ; son propos révèle un manque de continuité discursive, par insuffisance de lien logique entre ses questions. La discussion porte sur le potentiel éducatif de l'intervention de l'enseignant novice en situation de dialogue.

L'activité de travail des enseignants s'organise selon des segments temporels de tailles différentes, ayant une délimitation institutionnelle (la séance, le trimestre, l'année) ou empirique (l'exercice, le cycle, etc.) (Durand, 2001). La leçon est, elle aussi, structurée temporellement en séquences qui s'enchaînent suivant un ordre particulier (Doyle, 1986) : l'appel, la présentation *ex cathedra* du travail, les transitions, les bilans, etc. En Education physique (EP), des chercheurs ont montré depuis longtemps que l'action de l'enseignant

présente des changements qualitatifs à intervalles plus ou moins réguliers (Marsenach, 1991). Ces ruptures confèrent à cette action des propriétés de linéarité et de circularité (Durand, 2001) : la leçon évolue dans le temps, change et progresse ; et cette dynamique comporte une certaine régularité par l'organisation répétitive et cyclique des différentes phases. Au cours de certaines de ces phases, les enseignants sont amenés à donner la parole aux élèves (e.g., le rappel des consignes ; les bilans). Ces échanges verbaux enseignant-classe sont reconnus comme un rituel scolaire ayant une double fonction : provoquer la réflexion et le raisonnement des élèves, et susciter leur participation orale.

1. Le dialogue pédagogique : des approches prescriptives aux approches descriptives

Plusieurs études s'inscrivant dans le cadre des études comportementales sur l'efficacité de l'enseignement se sont intéressées à la communication de l'enseignant d'EP en classe. Elles s'attachent à analyser ce que les enseignants et les élèves font en classe, et comment leurs comportements influencent l'apprentissage et les relations sociales dans la classe (Piéron, 1982). Cherchant à établir des comparaisons de comportements entre maîtres-enseignants et stagiaires, elles analysent le type de questions posées par le professeur, et leur fréquence, dans le but de mesurer leur efficacité. En particulier, elles dégagent des profils de comportements verbaux des enseignants lors des phases d'« instruction » où l'enseignant présente à la classe le travail à réaliser. Les résultats montrent que, durant ces phases, les comportements visant la transmission d'informations relatives au contenu matière représentent 15% des comportements verbaux chez les enseignants expérimentés et seulement 5% chez les débutants (Freedman, 1978). Les travaux de Piéron (1992) renforcent ce résultat en montrant que le contenu informatif des enseignants expérimentés est beaucoup plus riche. Les résultats renseignent aussi sur les préoccupations qu'ont les enseignants lors de ces moments de communication, notamment lorsque leurs comportements consistent à fournir de l'information aux élèves ou, encore, à leur poser des questions. Par exemple, Pieron (1992) montre que des questions ouvertes, demandant une réflexion et non une simple réponse comme oui ou non, amènent davantage l'élève à une réflexion constructive. Toutefois, ce même auteur avance que les résultats des recherches restent assez controversés, ne permettant pas de donner des réponses claires quant aux intentions réelles visées par les enseignants pendant l'action. Par exemple, alors que certaines études montrent que la fréquence des questions présente des corrélations positives avec les acquisitions des élèves, d'autres le contredisent.

Bien que ces études comportementales permettent de dégager des profils de comportements langagiers chez les enseignants, elles manifestent quatre limites principales à partir desquelles a été initié le projet de notre étude : i) les phases d'interaction verbale entre l'enseignant et sa classe qui sont analysées restent essentiellement les phases d'instruction ; ii) les études n'abordent pas le dialogue enseignant-élèves selon la dynamique de l'interaction, mais s'en tiennent à une répartition quantitative des comportements verbaux ; iii) les préoccupations – ou motifs d'action – qui structurent les comportements verbaux des enseignants, notamment lorsqu'ils posent des questions aux élèves, ne sont pas mis à jour ; iv) ces recherches portent beaucoup plus sur l'activité de communication des enseignants efficaces que sur celle des novices.

Dans le domaine des recherches écologiques, d'autres études se sont intéressées aux habiletés des enseignants lors de phases particulières, tel le bilan de fin de séance (Jensen, 1988 ; Marks, 1988 ; Siedentop, 1991). Ces auteurs montrent que cette phase, marquée par le dialogue enseignant-élèves, fait référence au moment où l'enseignant rassemble les éléments de la leçon afin d'assurer que les élèves en ont bien compris les principaux buts, de rappeler l'importance de ces éléments si besoin et aussi de connaître les perceptions des élèves. Les résultats portent sur les habiletés que doit exercer l'enseignant en classe pour réaliser un bilan efficace, c'est-à-dire qui puisse favoriser l'apprentissage des élèves. Plus précisément, ils mettent à jour les fonctions pédagogiques qu'un bilan doit satisfaire et ils prescrivent les habiletés que l'enseignant doit maîtriser : permettre aux élèves de a) prendre conscience de ce qu'ils ont accompli en leur posant des questions pertinentes et en utilisant leurs réponses ; b) leur donner l'occasion de faire des constats ; c) vérifier les sentiments des élèves, ce qu'ils ont préféré, comment ils ont vécu l'exercice ; d) faire une révision sur les éléments importants appris ; e) calmer les élèves et faire une transition avant le moment de retourner au vestiaire. Si la mise à jour de ces fonctions a permis de définir les conditions à remplir pour qu'un bilan soit efficace, elle n'est pas suffisante néanmoins pour rendre compte de l'engagement réel de l'enseignant dans l'activité de dialogue avec sa classe, plus particulièrement des intentions qu'il vise à travers celle-ci. Dès lors, elles ne permettent pas de savoir si l'enseignant structure réellement le dialogue en classe selon les fonctions mises à jour, ni de savoir quelles difficultés vivent les enseignants débutants par exemple pour installer avec leurs élèves un dialogue efficace.

Un troisième secteur de recherche où la communication pédagogique, et plus précisément les moments de dialogue entre l'enseignant et les élèves, constitue un objet d'étude important est représenté par les recherches anglo-saxonnes (Burbules & Bruce, 2001,

pour une revue). Ces auteurs opposent deux courants de recherche dominants qui se différencient essentiellement par la façon dont les chercheurs conçoivent ce qu'est un dialogue. Le premier s'inscrit dans « tradition prescriptive ». Il assimile le dialogue à une communication à part entière entre l'enseignant et les élèves, dont l'interaction verbale est structurée par un jeu réciproque de questions et de réponses. Il repose sur l'idée de la communication comme expression et échange d'information, structurée par un pattern invariant « Initiation-Réponse-Evaluation » (I-R-E) : l'enseignant questionne, les étudiants répondent, l'enseignant valide ou invalide la réponse et transmet ainsi les connaissances appropriées. Le second courant s'inscrit dans la tradition discursive de l'ethnographie de la communication (Cazden, 1988 ; Gumperz & Hymes, 1972 ; Hymes, 1995 ; Schieffelin & Ochs, 1986 ; Sudnow, 1972). Il étudie les discours en tant qu'actes de communication manifestant des formes particulières, le dialogue renvoyant à un type particulier de communication. En opposition au premier courant, il défend l'idée que le langage est plus qu'un simple moyen de transmettre de l'information ; le dialogue notamment doit être vu comme un jeu spécifique d'interactions, chaque parole étant un acte dont la signification ne peut se réduire au sens des mots prononcés. Il invite ainsi à prendre en compte les circonstances contextuelles dans lesquelles est produit le dialogue (Dascal, 1985) et à s'intéresser à la façon dont les participants sont engagés subjectivement et intersubjectivement dans la discussion (Burbules & Bruce, 2001). L'attention est alors portée sur une analyse descriptive de la signification que recouvrent les actes de parole pour les locuteurs eux-mêmes ; il s'agit plus précisément d'identifier la façon dont se façonnent les intentions que visent les interlocuteurs au fur et à mesure de leurs actes de parole, et les motifs qui expliquent ces actes intentionnels. Cette approche située de la communication pédagogique est congruente avec les recherches qui s'inspirent de la pragmatique du langage (Austin, 1970) et qui mettent l'accent sur les motifs « en vue de » (i.e., les intentions visées par les actes langagiers) et les motifs « parce-ce-que » (i.e., le pourquoi de ces actes intentionnels) (Schütz, 1987). Elle est défendue actuellement dans le cadre des recherches anglo-saxonnes comme une voie de recherche prometteuse, même si à l'heure actuelle les études dans ce domaine sont encore peu développées (Burbules & Bruce, 2001), notamment dans le secteur de l'éducation physique et de son enseignement par des enseignants débutants.

2. Une approche située du dialogue en classe

Notre étude s'inscrit dans une approche contextuelle de la communication pédagogique en classe et elle est conduite sous le paradigme de l'action située (Gal-Petitfaux &

Durand, 2001 ; Suchman, 1987). En s'appuyant plus particulièrement sur la tradition discursive de l'ethnographie de la communication, elle cherche à analyser l'activité de l'enseignant novice en Education physique lors de moments typiques où il donne la parole à la classe pour instaurer un dialogue. Notre étude s'intéressera à un moment typique de la leçon, celui où l'enseignant réalise un bilan en fin de leçon ou en fin d'exercice. Elle poursuit deux objectifs principaux. D'une part, en recourant à la subjectivité de l'enseignant, elle analyse l'engagement intentionnel de ce dernier au cours du dialogue avec les élèves, afin de repérer quels sont les motifs d'action (Schütz, 1987) qui animent son questionnement. D'autre part, elle étudie si cet engagement crée les conditions favorables pour que le dialogue puisse s'établir et puisse générer un apprentissage chez les élèves. En d'autres termes, elle vise à apprécier le potentiel éducatif de la situation de dialogue, à partir de la forme des énoncés verbaux et de l'engagement discursif de l'enseignant débutant dans une telle situation.

3. Méthode

Les participants étaient trois étudiants inscrits en 3^e année à l'UFR STAPS. Ils venaient de terminer un stage de pré-professionnalisation d'un mois, en tant qu'enseignants-stagiaires d'Education physique dans un collège. Ce stage avait suscité chez eux de nombreux questionnements professionnels, notamment sur leur difficulté d'enseignement ressentie lors des bilans de fin de leçon. Ils exprimaient un sentiment d'inconfort et de manque de maîtrise lors de ces moments de face à face avec la classe, sentiments peu visibles cependant selon les rapports de leurs conseillers pédagogiques. Les trois enseignants ont été observés en situation de classe avec des élèves de 6e et 5e, au cours de leçons d'Acrosport et de Volley-ball.

La méthodologie adoptée pour le recueil des données est inspirée de l'ethnométhodologie (Coulon, 1988 ; Mehan & Wood, 1975). Elle a consisté à prendre en compte les circonstances contextuelles du dialogue lors des bilans de fin de leçon, en appréhendant ce dernier selon son organisation séquentielle. Elle a consisté à recueillir deux types de données : i) un enregistrement audiovisuel de l'interlocution entre l'enseignant et les élèves ; ii) des verbatim d'entretiens post-leçons invitant l'enseignant à expliciter ce qu'il visait à travers ses prises de parole. Le traitement des données s'est attaché à décrire et repérer la structure lexicale et syntaxique des énoncés, ainsi que la signification, pour l'enseignant, de ses prises de parole. Pour l'entretien, la technique de rétroaction vidéo a été utilisée, dans le cadre théorique de la co-construction sociale et culturelle des connaissances dans la réflexion partagée (Tochon, 1996, pour une revue). La rétroaction

vidéo a servi à provoquer des verbalisations concomitantes à l'analyse d'un enregistrement vidéo. Elle a aidé l'enseignant et le chercheur à explorer en commun les « motifs en vue de » (les effets que l'enseignant vise par ces actes de parole) et les « motifs parce-que » (le pourquoi de ces actes) (Schütz, 1987).

4. Résultats

Les résultats montrent que lorsque l'enseignant novice s'engage dans un dialogue pour établir un bilan de leçon avec sa classe, les motifs qui l'animent sont congruents avec la prescription de satisfaire à un rituel scolaire « faire s'exprimer les élèves », mais ils la dépassent largement. Lors de ses prises de parole, l'enseignant manifeste un autre motif quasi paradoxal avec le premier : alors qu'il cherche à inciter les élèves à s'exprimer par des questions, il cherche en même temps à neutraliser leurs réponses pour garder un contrôle sur eux. Préoccupé par le maintien de son autorité, il s'engage dans un jeu de questions-réponses sans porter réellement d'attention au contenu des réponses apportées par les élèves. Les résultats sont exposés à partir d'un exemple de bilan de fin de leçon. Ils sont présentés en deux temps : l'analyse des comportements de l'enseignant à partir d'un extrait de dialogue en classe ; puis l'analyse des motifs d'action de l'enseignant, à partir d'extraits de l'entretien d'explicitation.

4. 1. Le comportement de l'enseignant novice lors du bilan de fin de leçon

Dans les expériences de dialogue relatif aux bilans de fin de leçon, les enseignants produisent un comportement particulier, tant du point de vue des énoncés verbaux que des comportements gestuels. L'enseignant organise son espace de dialogue en se tenant à distance du groupe (4 à 5 mètres), marquant ainsi une certaine prise de distance par rapport au groupe d'élèves réunis face à lui, assis et immobiles. Sa manière d'interpeller un élève manifeste aussi des traits particuliers : pour donner la parole à un élève, il le désigne la plupart du temps en le montrant du doigt ou en hochant la tête tout en le regardant ; ses locutions révèlent l'emploi d'expressions impersonnelles telles que : « oui, toi ! », « là-bas ! », « vas-y ! » !

L'analyse de l'interlocution dans son déroulement séquentiel a permis d'identifier une structuration temporelle des questions et des réponses. L'enseignant pose des questions aux élèves en les enchaînant rapidement, sans qu'elles entretiennent nécessairement toujours un lien logique entre elles. Il recourt à des transitions brutales qui laissent peu de temps à l'élève pour répondre, ce qui nuit au développement possible d'un dialogue : par exemple, il coupe souvent la parole à un élève alors même qu'il vient de le solliciter ; ou il

le contraint à abrégé sa réponse pour reprendre rapidement la parole, ce qui le conduit à un monologue plutôt qu'un dialogue.

Nous présentons ci-après un extrait de dialogue engagé par un enseignant novice (Pierre) avec une classe de 5e, lors d'un bilan de fin de leçon en Volley-ball (Tableau 1).

Tableau 1 : Extrait de dialogue d'un enseignant d'EPS novice avec sa classe, lors du bilan de leçon

Enseignant novice : " Alors est-ce que ça vous a plu cette situation ?... ça vous plaît ? vous trouvez ça dur ? "

Des élèves répondent : " Oui ! ", pendant que d'autres répondent " Non ! "

Enseignant novice : " Je trouve que vous vous débrouillez quand même pas mal... Qu'est-ce qui vous a paru le plus dur en fait de ce qu'on a fait ? "

Brouhaha dans la classe... L'enseignant désigne du doigt un élève.

L'élève : " Moi, c'est les derniers ! "

Enseignant novice : " Les échanges ? "

L'élève : " J'ai trouvé que ça faisait mal au cou... c'est quand il fallait qu'on... "

Enseignant novice (il coupe la parole à l'élève) : " Au cou ?... c'est pour ça qu'il faut bien s'échauffer la nuque au départ "

Un autre élève : " Oui mais même au départ, moi aussi... "

Enseignant novice (il lui coupe la parole) : " Et oui, c'est normal hein !...

L'élève continue de parler, mais voyant que l'enseignant ne l'écoutait pas, il s'arrête.

Enseignant novice : " Et euh... (il hésite)... qu'est-ce que... (il hésite à nouveau puis se reprend)... y a des trucs que vous trouvez faciles quand même ? "

Les élèves parlent tous ensemble, chacun apportant la réponse qui lui convient

Enseignant novice : " Est-ce que le fait de devoir pousser sur les jambes en même temps que de jouer, ça vous a pas paru dur ? "

Les élèves : " Oui ! ". D'autres répondent : " Non ! ", et d'autres encore " C'est plus facile ! "

Enseignant novice : " Alors toi... toi tu dis que c'est plus facile ? "

L'élève : " Moi, quand je tape la balle, ben, si je mets mes jambes comme ça.... ça fait plus fort... "

Enseignant novice (il lui coupe la parole) : " Mais au départ ça demande un certain apprentissage quand même, non ? Vous ne trouvez pas ? (il s'adresse de nouveau à la classe entière)... Bon... (il hésite)... alors ça... les jambes, et bien c'est quelque chose qu'on travaillera encore la prochaine fois (...). "

4. 2. Les motifs d'action de l'enseignant novice lors du bilan de fin de leçon

La mise en regard des données de description des communications de l'enseignant pendant la leçon et des données des verbatim d'entretien a permis d'identifier les motifs qui organisent la façon dont se comporte l'enseignant pour donner la parole et conduire le dialogue avec les élèves. Ces motifs sont exposés et illustrés à l'aide d'extraits d'entretien.

Lorsque chaque enseignant a été invité par le chercheur à expliciter son action, il a souligné son intention de faire participer activement les élèves à la leçon et d'instituer son rôle d'"enseignant" en ritualisant la fin de la leçon par un dialogue. Ce résultat révèle que, pour l'enseignant novice, le bilan doit satisfaire à des fonctions pédagogiques qui apparaissent totalement congruentes avec celles prescrites par les études écologiques. L'enseignant explicite notamment qu'il cherche à installer des habitudes chez les élèves en fin de leçon : les faire réfléchir sur leur propre expérience ; leur faire expliciter leurs difficultés, leurs impressions, pour qu'ils progressent ; et instaurer des liens pour les élèves entre la leçon présente et la leçon prochaine.

Extrait d'entretien de l'enseignant :

" j'attendais à ce moment qu'ils me livrent un peu leurs impressions [...] ce qu'ils ressentent" (...) puis aussi je voulais qu'ils aient une petite réflexion, qu'ils se posent un peu des questions ".

Conjointement à cette intention de donner la parole aux élèves pour les faire participer, l'enseignant évoque au cours de l'entretien d'explicitation deux autres motifs, plus ténus, qui expliquent son comportement : rester maître de l'échange en gardant la main ; et donner une bonne image de lui.

L'enseignant évoque tout d'abord sa crainte de perdre le contrôle de la classe en se retrouvant pris au dépourvu par des questions intempestives venant des élèves, qu'il n'aurait pas prévues et auxquelles il ne pourrait pas répondre. Il ajoute aussi sa peur de ne pas pouvoir reprendre le contrôle de la parole s'il laisse les élèves développer leur réponse et s'exprimer trop longtemps. Du coup, son engagement dans le dialogue consiste de façon paradoxale à couper court aux initiatives des élèves lorsqu'ils posent une question ou lorsqu'ils commencent à développer une réponse. Ce comportement, congruent avec l'analyse des prises de parole que nous avons présentée plus haut, incarne une signification qui est celle de rester maître de l'échange pour ne pas se laisser prendre au dépourvu, en bloquant ou limitant les prises de parole des élèves. En menant de cette façon le questionnement avec les élèves, l'enseignant finit par monopoliser la parole et le dialogue se transforme en monologue.

Extraits d'entretien de l'enseignant :

« (...) là il faut pas que je me plante et... euh... je m'aperçois que je vais dire une connerie. [...] Et là, ça y est, je me sens bloqué et du coup j'essaie de passer à autre chose. En fait je voulais pas dire 'c'est normal... c'est normal que t'aies mal au cou', ce que je voulais dire c'est que c'était normal à cause de la tête en arrière... qu'il

comprenne qu'en Volley, comme on regarde en l'air ça fait mal au cou... mais bon, sur le moment, j'ai senti que j'allais dire n'importe quoi ».

« C'est une façon d'éviter un peu leur... leur question [...] façon d'éviter ce qu'ils ont à me dire [...] je vais pas réussir à leur répondre donc j'embraye directement sur moi ce que je pense ».

Pour rester maître de l'échange, l'enseignant formule aussi des questions avec lesquelles il est sûr de pouvoir obtenir des réponses courtes, avec un contenu prévisible, de la part des élèves. Très souvent, par exemple, il formule des questions qui invitent les élèves à répondre de façon relativement binaire : oui, non ; c'est bien, c'est pas bien ; c'est difficile, non c'est pas difficile ; etc. Par exemple, il sonde les impressions des élèves ("Alors est-ce que ça vous a plu cette situation ? ça vous plaît ? vous trouvez ça dur ? "; "Est-ce que le fait de devoir pousser sur les jambes en même temps que de jouer, ça vous a pas paru dur ?") ou encore, les questionne sur les scores qu'ils ont obtenus, les réponses fournies étant là aussi très laconiques.

Extraits d'entretien de l'enseignant :

« (...) j'attendais qu'ils me disent 'oui, c'est difficile !' »

« (...) j'écoute pas forcément ce qu'ils ont à me dire [...] je sais en demandant ça qu'ils diront oui ou bien non [...] c'est pas la peine que je m'attarde sur chacun des cas. Ce qui m'intéresse c'est l'impression d'ensemble... c'est pas la peine qu'ils développent, donc je passe à autre chose ».

Lors de l'entretien, les commentaires de l'enseignant novice révèle l'existence d'un deuxième motif qui organise son comportement en situation de bilan : donner « une bonne image de soi ». Sa façon de dialoguer avec les élèves est animée par le motif de « passer » pour un professeur à l'écoute, « non directif » et « sympathique ». L'enseignant novice cherche en fait à montrer, par ses questions, qu'il s'intéresse aux élèves. Il veille à ne pas être trop exigeant, à ne pas contredire les élèves et à accepter leurs réponses telles quelles, même si elles sont peu correctes. Ce qui est important à ses yeux est de faire parler les élèves pour leur faire plaisir.

Extraits d'entretien de l'enseignant :

« (...) je lui fais un hochement de tête pour qu'il parle, 'oui oui regarde je t'écoute »

« (...) ça leur montre que je m'intéresse à eux, que je suis attentif à eux ».

5. Conclusion et discussion

Cette étude portait sur une approche contextuelle de la communication pédagogique en classe, précisément lors des moments particuliers de bilan de fin de leçon et animés par des enseignants d'EPS novices. En relation avec les options ethnographique et anthropologique retenues, elle avait pour but : a) de décrire les comportements de l'enseignant en situation d'échange avec les élèves, et b) d'analyser son engagement intentionnel au cours du dialogue pour repérer les motifs qui animent son questionnement. Elle visait aussi à c) apprécier le potentiel éducatif de la situation de dialogue, c'est-à-dire les conditions d'apprentissage que l'enseignant ouvre et offre aux élèves compte tenu des comportements qu'il produit et des motifs qui les génèrent.

Les résultats ont montré que lors des phases de bilan en fin de leçon, l'enseignant novice appelle la participation des élèves par un enchaînement rapide de questions qui coupent le dialogue, dont les motifs repérés peuvent être caractérisés selon deux ordres : des motifs « apparents » et des motifs « cachés ». Nous qualifions de motifs « apparents » les raisons évoquées par l'enseignant pour expliquer ses actions et qui apparaissent immédiatement lisibles dans le contenu sémantique des questions qu'il pose aux élèves : par un jeu de questions-réponses, l'enseignant rend lisible qu'il cherche à faire participer les élèves, à les faire réfléchir sur leurs expériences vécues et, ainsi, à répondre aux exigences d'un rituel scolaire. Cependant, bien que l'enseignant engage intentionnellement un dialogue avec les élèves, il organise sa prise de parole de façon à monopoliser l'échange. Le dialogue, qui prend en fait la forme d'un monologue, cache d'autres motifs : « garder la main » pour éviter l'incertitude de l'échange et pour contrôler la classe ; et « donner l'image d'un enseignant sympathique ».

L'analyse « située » des actes de parole de l'enseignant novice en classe permet, à partir de ces études de cas, de commencer à établir un profil des comportements et significations typiques qui caractérisent l'activité réelle des enseignants d'EP lors de leurs premières expériences professionnelles. Elle permet de compléter les profils de comportements déjà établis par les études « processus-produit » (Piéron, 1992), d'alimenter le champ des recherches qui s'intéressent aux circonstances contextuelles dans lesquelles se produit le dialogue pédagogique (Dascal, 1985) et qui mettent l'accent sur la façon dont les participants sont engagés subjectivement et intersubjectivement dans la discussion (Burbules & Bruce, 2001). Dans cet esprit, les résultats de cette étude permettent d'esquisser un profil caractéristique de l'intervention de l'enseignant d'EP novice, que nous résumons ici en cinq points :

l'enseignant engage délibérément un dialogue avec sa classe en fin de leçon, pour les faire participer et satisfaire une mission institutionnelle de rituel scolaire : par un jeu de questions, il invite les élèves à prendre la parole et à répondre. Ce point révèle que le novice a accepté et incorporé à son action en classe des exigences scolaires relatives à l'organisation d'une leçon ;

cet engagement est renforcé par une autre intention de l'enseignant, celle de paraître un enseignant sympathique, qui se met à l'écoute des élèves. Ce point révèle l'existence d'un processus de construction identitaire chez le novice qui, par ses communications en classe, construit son rôle d'enseignant en cherchant à donner à voir, à ses élèves, une image d'enseignant sympathique ;

toutefois, il apparaît que cet engagement intentionnel de l'enseignant à entrer dans un dialogue avec ses élèves s'éteint de façon paradoxale assez rapidement, supplanté par un autre engagement : celui de garder la main sur la prise de parole pour bloquer l'incertitude de la situation et éviter ainsi la difficulté d'y faire face ;

ces motifs d'action, ainsi repérés, permettent d'expliquer l'origine des actes de parole de l'enseignant et la forme particulière qu'ils prennent, à savoir : l'aspect d'un monologue ; le caractère laconique des paroles ; le manque d'attention aux réponses des élèves ; le manque de cohérence discursive, par insuffisance de lien logique entre les questions ; l'insuffisance de maîtrise des savoirs à transmettre dans l'APS, générant un manque d'assurance dans les questions posées ; malgré son souci d'une pédagogie active, permise par des échanges verbaux conduits sur le mode de « l'ostension déguisée » (Salin, 2002), l'enseignant novice bloque davantage l'échange de contenus nécessaires à étoffer le bilan de leçon qu'il ne le favorise.

Ces cinq points invitent à discuter de la portée éducative de l'analyse « située » des actes de parole de l'enseignant novice en classe, en relation avec des visées de formation. Ils pourraient constituer des outils permettant aux enseignants débutants de comprendre leur propre expérience professionnelle, ou celle d'un pair, dans ces moments de communication. Par exemple :

- a) comprendre que leurs interactions verbales ne favorisent pas vraiment la réflexion et la participation des élèves, ni la transmission de savoirs ;
- b) comprendre, en prenant connaissance des motifs dévoilés, l'origine de la tonalité émotionnelle avec laquelle ils vivent ces moments ;
- c) considérer ces moments critiques de dialogue qui menacent leur autorité, comme une opportunité de développement de leur identité professionnelle (Gohier & Alin, 2000).

Bibliographie

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Burbules, N.C., & Bruce, B.C. (2001). Theory and research on Teaching as Dialogue. *Handbook of Research on Teaching* (pp. 1102-1121). Fourth Edition. American Educational Research Association: Washington, DC.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Dascal, M. (Ed.). (1985). *Dialogue: An interdisciplinary approach*. Philadelphia: Benjamin's.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education physique*. Paris: Revue EP.S.
- Freedman, M. (1978). *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: A descriptive analysis*. Ohio State University.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gohier, C., & Alin, C. (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Gumperz, J.J., & Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Hymes, D. (1995). *Education, linguistics, narrative inequality*. London: Taylor & Francis.
- Jensen, E. (1988). *Super-teaching*. Del Mar, CA: Turning Point.
- Mehan, H., & Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New-York: Wiley.
- Marks, M. (1988). A ticket out the door. *Strategies*, 1(2), 17-27.
- Marsenach, J. (1991). *Education physique et sportive : Quel enseignement ?* Paris: INRP.
- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère Education Nationale et Culture Française.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Revue E.P.S.
- Salin, M-H. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In Venturini O., Amade-Escot C .

- & Terrisse A. (Eds.), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 71-83). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Schieffelin, B.B., & Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridges, UK: Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*, 2e éd., Mountain View, CA: Mayfield.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge, England: CUP.
- Sudnow, D. (1972). *Studies in social interaction*. New york: Cambridge University Press.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.