



HAL
open science

Comparaison des réponses émotionnelles et comportementales d'une enseignante experte et d'une enseignante novice en situation d'enseignement

Marion Giraud

► **To cite this version:**

Marion Giraud. Comparaison des réponses émotionnelles et comportementales d'une enseignante experte et d'une enseignante novice en situation d'enseignement. Education. 2015. dumas-01228484

HAL Id: dumas-01228484

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228484>

Submitted on 13 Nov 2015

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.

**Comparaison des réponses émotionnelles et
comportementales d'une enseignante experte et
d'une enseignante novice en situation
d'enseignement**

Marion Giraud

Tuteur: Bertrand Donzé

MASTER MEEF parcours EPS

Année 2014-2015

SOMMAIRE

1	Introduction.....	3
2	Etat de l'art.....	4
2.1	L'action située	4
2.2	Le cours d'action.....	5
2.3	Le paradigme expert/novice.....	6
2.4	Les émotions	8
2.4.1	Les émotions en psychologie	8
2.4.2	Les émotions en physiologie (<i>d'après BELZUNG, 2007</i>).....	9
2.4.3	Les émotions chez l'enseignant novice et expert.....	9
2.5	La communication non verbale	10
3	Etude mise en place.....	13
3.1	Participants.....	13
3.2	Matériel et procédure	14
3.2.1	La vidéo.....	15
3.2.2	L'autoconfrontation	16
3.2.3	Récolte des données	18
3.3	Résultats.....	19
3.3.1	Enseignante experte sur une nouvelle leçon	19
3.3.2	Enseignante novice	23
3.4	Discussion.....	25
3.4.1	L'enseignante envoie des signaux aux élèves.....	25
3.4.2	En situation nouvelle, l'experte ne repère pas les comportements des élèves.....	28
3.4.3	L'experte en situation nouvelle adopte des comportements de novice.....	29
3.4.4	Limites et perspectives	31
4	Conclusion	32
5	Bibliographie	34
6	Annexes	36

1 Introduction

Bien que le passage d'étudiant à enseignant se fasse quasi instantanément, lorsque nous passons le seuil la porte de notre établissement d'affectation par « l'entrée des profs », nous ne sommes pas totalement prêts à affronter les premières classes. Je me permets de parler d'affrontement car nous nous retrouvons du jour au lendemain projetés dans la peau d'un enseignant sans en avoir toutes les armes de l'enseignant pour mener à bien nos cours, et, les élèves nous attendent au tournant. C'est comme ci c'était écrit sur notre front « Attention jeune prof stagiaire ! ». En effet, même si, au cours de notre cursus universitaire, nous avons fait plusieurs stages en établissement, nous ne nous sommes jamais retrouvés seuls face à une classe, notre tuteur étant toujours présent. Notre manière d'aborder un cours était alors tout à fait différente. Désormais, personne ne peut nous aider en cas de clash avec un élève, ou lorsqu'une situation nous pose des difficultés en enfin,, si nous nous n'avons pas encore la totalité des compétences dans certaines APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) que nous avons à enseigner.

C'est au cours de la première visite de ma tutrice académique lors d'une leçon d'ultimate avec les 4^{ème} que j'ai pu sentir la différence ... Clairement, ses cours n'avaient pas grand chose à voir avec les miens, d'un point de vue conduite de classe notamment. Par exemple, le besoin de « contrôle » avant la prise de présence des élèves était nettement moins présent que lors de mes cours. La communication enseignant-élève ne se faisait pas seulement au niveau verbal avec ma tutrice. L'expérience acquise au cours des années change la façon d'encadrer une classe ! Il n'est donc pas difficile de discerner un enseignant expert d'un enseignant novice.

Nous savons, grâce aux apports théoriques que nous avons eus durant notre cursus universitaire que les faits et gestes d'un individu émergent en réponse à l'environnement. Les réactions et actions de chacun dépendent de ce qui a été capté ou ce qui a de l'importance pour le sujet. Il en est de même pour un enseignant, tout ce qu'il fait est dépendant de l'environnement dans lequel il évolue : le lieu où se déroule la leçon, les élèves à qui cette dernière s'adresse, le matériel utilisé ...

Lorsque la situation est inhabituelle ou ne se déroule pas comme prévu, l'enseignant qu'il soit expert ou novice doit gérer ses émotions pour reprendre le cours en main. Nous chercherons donc à savoir si l'enseignant novice use des mêmes stratégies que l'expert. Nous tenterons également de définir les aménagements qu'un enseignant expert met en place lors

d'une situation inhabituelle, afin de conserver le groupe classe dans une dynamique propice aux apprentissages.

Nous verrons donc dans une première partie quelles sont les notions essentielles à notre recherche et ce qu'elles nous apportent dans le cadre de notre étude. Dans une seconde partie, nous détaillerons l'expérience qui a été menée au sein du collège Fantin Latour (Grenoble), quels sont les procédés utilisés pour mener à bien cette étude. Nous étudierons ensuite les résultats de cette expérience.

2 Etat de l'art

2.1 L'action située

Le paradigme de l'action située a été développé dans le domaine des sciences humaines. Une citation de VARELA (1989) permet en effet de situer ce postulat : « L'insatisfaction principale à l'origine de ce que nous appelons ici l'approche de l'enaction est simplement l'absence complète de sens commun dans la définition de la cognition jusqu'à ce jour. Pour le cognitivisme comme pour le connexionnisme actuel, le critère d'évaluation de la cognition est toujours la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé. Nous parlons soit d'éléments d'information correspondant à des propriétés du monde (comme les formes et les couleurs), soit de résolutions de problèmes bien définis qui impliquent un monde aussi bien arrêté. Cependant, notre activité cognitive quotidienne révèle que cette image est par trop incomplète. La plus importante faculté de toute cognition vivante est précisément, dans une large mesure, de poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie. Elles ne sont pas prédéfinies mais enactées, nous les faisons émerger sur un arrière-plan et les critères de pertinence sont dictés par notre sens commun d'une manière toujours contextuelle ». C'est selon ces considérations que nous abordons notre objet d'étude. Les organismes et les esprits humains s'organisent alors en interaction avec l'environnement. L'enseignant comme l'élève va agir et réagir en fonction de l'environnement l'entoure. Rien n'est lié au hasard, tous les sujets entrent en interaction. Cette approche permet d'apporter une vision « de l'intérieur », une investigation du vécu et du ressenti des acteurs et permet ainsi une compréhension de l'activité *in situ*.

C'est en partant d'un tel constat dans les études empiriques que l'analyse du cours d'action s'est détachée du « paradigme de l'homme comme ordinateur humain » au profit du

« paradigme de l'homme comme système vivant » proposé par MATURANA et VARELA (*L'arbre de la connaissance*, 1994). « Dans la vie réelle, il n'y a pas de problème bien défini, unique et statique mais plutôt un problème changeant sans cesse, dont la définition se modifie à partir de l'information que les acteurs extraient de leur mémoire ou de celle qu'ils obtiennent à travers les réponses de l'environnement aux actions qu'ils ont réalisées » (SIMON H.A., *Models of discovery*, 1977, citation reprise et traduite par THEUREAU, *Analyse du cours d'action & conception centrée sur le cours d'action*, 2001). C'est l'étude de ce faisceau de préoccupations, son évolution au gré des micro-événements rencontrés qui nous intéresse car elle permet d'identifier les déterminants réels de l'activité.

Nous nous attacherons à décrire l'activité située de l'enseignant : activité considérée selon un ensemble d'hypothèses théoriques comme une totalité **autonome**, cognitive, dynamique, incarnée, cultivée et subjective. En effet, l'activité humaine est autonome, c'est-à-dire qu'elle consiste en des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement. Il est entendu pour l'environnement de parler de tout ce qui sera pertinent pour la structure interne de l'acteur à un instant t . L'activité est également **cognitive**, c'est-à-dire qu'elle manifeste et construit constamment des savoirs. Elle est aussi **incarnée**, c'est-à-dire qu'elle consiste en un continuum entre cognition, action, communication et émotion. L'activité humaine est située **dynamiquement**. En effet, elle fait constamment appel aux ressources individuelles et collectivement partagées. Ces ressources peuvent être matérielles, sociales et culturelles et peuvent être changeantes. Les ressources sont indissolublement individuelles et collectives car les épisodes individuels sont forcément imbriqués dans des épisodes collectifs. L'activité humaine est aussi **cultivée**, c'est-à-dire qu'elle est indissociable d'une situation culturelle collectivement partagée et individuelle à divers degrés. Enfin, l'activité est **vécue**, c'est-à-dire qu'elle donne lieu à une expérience pour l'acteur à l'instant t .

2.2 Le cours d'action

Dans une perspective de recherche, l'objet d'une telle approche correspond au cours d'action. Il s'agit de « ce qui, dans l'activité observable d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (THEUREAU J., 1992).

La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité constitue 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 suffisamment valides et utiles (op. cit. THEUREAU J., 1992).

Le cours d'action, c'est le cours d'expérience (dit aussi, organisation intrinsèque du cours d'action) de l'acteur et les relations qu'il entretient avec des caractéristiques pertinentes (dites extrinsèques) de son activité observable, de son état, de sa situation (incluant d'autres acteurs et en partie partagée par ces autres acteurs) et de sa culture (en partie partagée avec d'autres acteurs), caractéristiques qui sont dégagées à partir d'une interprétation des données les concernant selon le principe du primat de l'intrinsèque.

2.3 Le paradigme expert/novice

Comme dans toutes les professions, il existe une différence entre l'expert et le novice. Bien que le nouvel enseignant ait réussi un concours lui donnant le droit d'exercer comme professeur, cela ne veut pas pour autant dire qu'il sera prêt à gérer toutes les situations rencontrées. Il est attendu de l'enseignant qu'il soit capable de transmettre son savoir et de former des élèves à devenir des citoyens cultivés lucides et responsables. Toutefois, cela ne se fait pas dès l'instant où les portes de l'établissement d'affectation sont poussées.

NADOT (2003) met en avant que les difficultés rencontrées par les néophytes sont de trois ordres : **didactique** (difficulté à transmettre le savoir), **institutionnelle** (difficulté à se situer dans l'institution) et **relationnelle** (difficulté à soumettre les élève). C'est cette dernière qui serait la plus prégnante.

Cela a été spécifié en Education Physique et Sportive de L. RIA (2001) : l'enseignant débutant exprime le caractère problématique de son engagement en classe. Cela se traduit par l'inconfort dans la situation d'enseignement et par la pluralité des préoccupations :

- Conserver le plan de leçon : l'enseignant novice cherche à respecter à la lettre ce qu'il a prévu. Il a du mal à accepter qu'une situation ne puisse pas se faire ou ne se déroule pas comme il l'a prévue. Il n'y a pas de place pour l'imprévu.

L'expert quant à lui, est beaucoup moins exigeant, il sait avec son expérience que le déroulement de la leçon dépendra de la classe, des individualités, mais aussi de lui-même. Chaque leçon possède alors sa particularité.

- Garder le contrôle des élèves : dès l'entrée dans le gymnase, les élèves doivent être disponibles pour travailler. Le néophyte ne prend pas en compte qu'il peut y avoir un temps de latence, un moment où les élèves sont « en liberté ».
L'expert a quant à lui pris conscience qu'il peut être nécessaire de laisser les élèves prendre le temps d'entrer dans la leçon afin qu'ils soient prêts à travailler.
- Définir l'action des élèves : pour l'enseignant débutant, nous constatons la présence d'un temps de retard sur les événements de la classe avec une difficulté à prévoir ce qu'il peut se passer. L'expert sera à même de prédire l'arrivée d'un événement en estimant par exemple, l'ambiance de la classe.
- Mettre les élèves en action et maintenir leur action : le novice veut maintenir les élèves en activité de peur que le cours s'arrête et qu'il ne redémarre pas. Or, une séance a besoin d'être rythmée pour être investie par tous les élèves, avec des temps forts et d'autres plus faibles.
- Entretenir une relation avec un élève particulier : le débutant n'a pas encore acquis une prise de recul nécessaire à la gestion des individualités.
- Masquer ses sentiments : le jeune enseignant part du postulat que l'élève ne doit pas voir ses émotions. Il ne cherchera pas à montrer ses déceptions, sa peur de « perdre la face » devant ses élèves. L'expert quant à lui n'a aucun problème pour faire comprendre aux élèves qu'il est déçu ou énervé, cela fait partie intégrante de sa façon de fonctionner et de communiquer.
- S'économiser

Bien que les débuts du métier ne soient pas nécessairement évidents, ESQIEU (2001) montre qu'à l'égard de leur expérience d'enseignant, les débutants du secondaire manifestent le même enthousiasme que celui qui les a guidés vers le métier : 86% recommenceraient le même parcours alors que les trois quart les recommanderaient à des amis proches. Le quart des déçus n'en feraient pas de même et font surtout valoir leurs désillusions liées à l'indiscipline ou à l'adaptation difficile au niveau scolaire des élèves. Quant aux stagiaires, 89% d'entre eux prétendent que les difficultés du métier d'enseignant s'accroissent depuis quelques années, ce que semble confirmer CAREIL (2001), qui insiste sur le déséquilibre entre les demandes imposantes auxquelles doivent répondre les jeunes enseignants et la rareté des ressources mises à leur disposition

2.4 Les émotions

Avant de définir ce qu'est une émotion, il convient dans un premier temps, de présenter les origines du mot.

Le terme *émotion* vient du latin « *emovere, emotum* » (enlever, secouer) mais aussi « *movere* » (se mouvoir). D'après cette définition étymologique, les émotions produisent des changements psychiques, comportementaux mais renvoient aussi à un état d'ébranlement (secouer). Ces états peuvent aussi bien être positifs comme la joie, le plaisir et seront alors associés au comportement d'approche ; que négatifs comme le dégoût, l'anxiété, l'agression qui seront eux, associés à des comportements d'évitement.

Au sens commun, issu du dictionnaire Larousse : l'émotion est définie comme une « *Réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement* ».

Avant de poursuivre, il est nécessaire de différencier certaines notions qui sont très souvent assimilées :

- Emotions et motivation : L'émotion comme la motivation affectent le comportement d'un individu. Néanmoins, la motivation est définie comme un processus interne alors que l'émotion dépend de l'environnement, c'est un processus externe.
- Emotion et affect : L'émotion est à distinguer de l'affect dans le sens où ce dernier est un état d'intensité faible alors que l'émotion est un état d'intensité élevée.
- Emotion et sentiment : L'émotion et le sentiment sont à discerner puisque le sentiment renvoie à la composante subjective de l'émotion et diffère totalement des composantes comportementales et physiologiques.

2.4.1 Les émotions en psychologie

D'après la définition de KLEINGINNA et KLEINGINNA (1981) « Les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens qui peuvent : a) induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir, de déplaisir ; b) générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages ; c) activer des ajustements physiologiques globaux ; d) induire des comportements qui sont, le plus souvent, expressifs,

dirigés vers un but et adaptatifs. ». D'après cette définition de « l'émotion », trois composantes importantes entreraient en interaction : une composante comportementale, une autre physiologique et enfin une plus cognitive (ou subjective).

Précisons que, d'après MARTY (2010), une émotion est définie comme manifestant, motivant, émouvant le sujet.

L'émotion est donc assimilée au mouvement et permet de parler de ce qui bouleverse, amène à évoquer ses conduites, et pousse le sujet à agir mais aussi à penser pour tenter de se dégager de l'emprise qu'exerce sur lui la force de ses pulsions. Il est donc nécessaire d'envisager les rapports que le sujet entretient avec son corps et avec celui de l'autre.

2.4.2 Les émotions en physiologie (d'après BELZUNG, 2007)

Sur le plan physiologique, les émotions sont le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, réalisés par des systèmes neuronaux ou endocriniens qui peuvent :

- induire des expériences telles que des sentiments d'éveil, de plaisir, de déplaisir
- générer des processus cognitifs tels que des réorientations pertinentes sur le plan perceptif, des évaluations, des étiquetages
- activer des ajustements physiologiques globaux
- induire des comportements qui sont, le plus souvent, expressifs, dirigés vers un but et adaptatifs.
- La perception d'un ensemble d'informations peut conduire à une réponse biologique qui diffère d'une personne à l'autre :
 - Accélération du rythme cardiaque
 - Augmentation pression artérielle
 - Sécrétion des glandes sudoripares
 - Dilatation des pupilles
 - Dilatation des bronches

2.4.3 Les émotions chez l'enseignant novice et expert

Un enseignant expert va mobiliser ses émotions pour en faire des artefacts à des fins pédagogiques (VISIOLI J. & RIA L., 2007)

Si le cours d'EPS est devenu un « micro-monde » pour l'enseignant expert qui devient extrêmement sensible aux variations d'ambiances qui guident son activité professionnelle, il n'en est pas de même pour l'enseignant novice et cela se construit avec l'expérience.

Les débuts de carrière des enseignants se caractérisent par des émotions intenses et souvent anxiogènes notamment dans la gestion du face à face avec les élèves. Cela n'est pas le cas chez l'enseignant expert, qui, par son expérience, a appris à se mettre en scène. Il est notamment capable de percevoir, dès l'entrée en classe, l'atmosphère de la classe grâce à des indicateurs issus de son passé d'enseignant. Il fait preuve d'une réaction adaptative mais qui n'est pas, la plupart du temps, une réponse à une analyse rationnelle.

L'expert est capable, durant son cours, d'exploiter la dynamique émotionnelle qui est en lien avec l'histoire de la classe. Nous ne le retrouvons pas chez l'enseignant novice, qui, de par son peu d'expérience, notamment en tout début d'année, ne sera pas capable de d'utiliser cette dynamique.

Les émotions sont utilisées comme des artefacts pédagogiques à des fins éducatives et ont partie intégrante de l'éventail d'intervention de l'expertise (VISIOLI J. et RIA L., 2007). Au cours des années, les émotions sont exploitées de façon plus ou moins consciente à travers des habitus (PERRENOUD P., 2001). Ces habitus sont visibles à travers le langage du corps et la communication non verbale (outils de communication que nous allons développer dans la partie suivante).

L'enseignant se doit d'être ferme et humain, il doit être capable de résister aux situations conflictuelles tout en croyant en l'élève. L'enseignant expert, à travers les émotions, contrairement au débutant, est capable d'improviser des modes d'intervention en phase avec les modes d'engagement des élèves.

2.5 La communication non verbale

La communication n'a pas d'autres fonctions que celle de transmettre une ou plusieurs informations. Nous établissons alors une connexion entre l'émetteur (dans notre cas, l'enseignant) et le(s) destinataire(s) (ici, les élèves).

La communication se fait à travers deux canaux, le verbal et le non verbal. Le premier use de la parole, des mots pour exprimer des idées alors que le second utilise des gestes, des mimiques, des regards ou encore des intonations et tons de voix (c'est le paraverbal). Nous nous attarderons dans la suite de notre analyse, davantage au « non verbal ».

La communication non verbale se définit par un système structuré de signes non verbaux remplissant une fonction de communication. Elle renvoie à un partage d'informations transmis sans emploi de la parole, c'est-à-dire, qu'elle n'utilise aucun discours. La communication non verbale est beaucoup plus difficile à identifier que la communication verbale. De plus, le langage non verbal correspond à un aspect implicite de la communication, c'est un savoir dissimulé par l'homme duquel il est généralement inconscient.

Notre culture amène les hommes à taire leurs sentiments, émotions. De plus, le langage ne nous permet pas d'exprimer tous les messages que nous souhaiterions véhiculer. Le corps va ainsi accompagner le langage afin que l'information soit la plus complète possible. Notre corps peut ainsi traduire, et parfois même contre notre volonté, certains de nos états psychologiques et de nos pensées.

La communication non verbale serait alors un outil essentiel dans l'enseignement et aurait un réel impact sur l'éducation et notamment lors de phases transitoires entre deux activités de natures différentes. Une personne capable d'associer simultanément les différents éléments de la communication verbale et non verbale serait ainsi apte à élaborer un discours de bonne qualité, transmettrait les informations de manière optimale et obtiendrait de bons résultats sur ses destinataires, les élèves.

Le comportement de communication non verbale (ARGYLE, 1994) aurait trois grandes fonctions :

- (1) Aménagement de la situation sociale immédiate par l'expression d'attitudes, d'émotions, visant à établir un certain type de relation.
- (2) Support de communication verbale, que le non verbal vient nuancer, préciser voire modifier
- (3) La substitution au message verbal.

Pour une communication réussie, il faut que le message transmis par l'enseignant soit entièrement compris par les élèves. MEHRABIAN (1967) a réalisé de nombreuses analyses de situation de communication et a conclut que 55% de la communication vient de la

communication non verbale, 38% vient de la manière dont les mots sont prononcés tandis que 7% de la communication vient du sens des mots. La communication corporelle l'emporte donc sur la compréhension du discours et la composante para-verbale est ainsi majeure dans la communication. Il existe néanmoins une grande interdépendance du verbal et du non verbal (KNAPP, 1972) d'où la nécessité de prendre en compte les deux.

Quelques exemples de communication non verbale :

- La gestuelle et posture.
- L'exploitation du silence : Les instants de silence sont également pourvoyeur d'informations dans la communication. D'après P. ROUSSEAU (2003), l'obtention du silence dépend de ses compétences corporelles et plus précisément de la quantité et la qualité de l'énergie apportée, des tensions corporelles et de la détente ainsi que de ses diverses intentions. Les silences permettent à l'enseignant de prendre conscience de l'effet produit de son discours et aux élèves de se concentrer sur l'aspect non verbal de la parole en laissant un temps pour rendre lisible la parole de l'enseignant.
- Le regard et expressions faciales émotionnelles : associés à de nombreuses émotions, amplifiées sur un mode négatif ou positif. Lorsque l'enseignant souffle, lance un regard noir ou au contraire sourit et agit la tête de manière ostensible, ceci a pour objectif d'être perçu par l'élève concerné mais aussi par la classe pour valoriser cet élève ou montrer le contrôle de la classe au groupe : regard approbateur pour encourager, regard noir pour dissuader

EKMAN, FRIESEN et TOMKINS (1971) ont séparé le visage en 3 parties, certaines sont plus sollicitées dans la transmission de certaines émotions :

- Le front n'est que peu représentatif des émotions
- Les yeux sont révélateurs de la peur et de la tristesse
- La bouche permettrait de transmettre la joie, la colère, le dégoût.

Ainsi, d'après EKMAN et FRIESEN (1978), le visage transmettrait des informations sur la nature des émotions et le corps sur l'intensité de celles-ci.

- Les déplacements ne se font pas aléatoirement. Ils ont pour but, non seulement d'occuper l'espace et de montrer la gestion de celui-ci, mais aussi d'interpeller les élèves individuellement, lorsque la proximité est plus grande. Dès que l'enseignant s'approche de l'élève, celui-ci devient plus attentif, vigilant et exécute les exercices attendus beaucoup plus sérieusement.

3 Etude mise en place

3.1 Participants

Deux enseignantes : une avec de 5 mois d'expérience et l'autre avec plus de 20 ans d'enseignement à son actif. Elles ont été observées pendant plusieurs leçons. L'enseignante experte a été filmée avec deux classes (6^{ème} et 4^{ème}) dans l'activité tennis de table. L'enseignante novice a été filmée en escalade avec une classe de 3^{ème}.

Ces deux sujets travaillent dans le même établissement, un collège du centre ville de Grenoble accueillant des élèves du quartier Saint Bruno et des environs. Les classes sont hétérogènes et composées de très bons éléments comme d'élèves beaucoup moins scolaires pouvant adopter des comportements déviants.

Les classes support de l'étude :

Classe	Classes de l'enseignante experte	
	6 ^{ème} 2	4 ^{ème} 4
Nombre d'élèves	7 filles 17 garçons	14 filles 15 garçons
Activité support	Tennis de table	Tennis de table
Créneau EPS	jeudi 14h-16h	jeudi 8h-12h
Caractéristiques	C'est une classe agréable et dynamique parfois un peu plus difficile à canaliser en raison d'un grand nombre de garçons mais qui reste très motivée sur les différentes activités et/ou situations proposées par l'enseignante. Le niveau est relativement homogène.	C'est une classe hétérogène tant en terme de niveau que d'investissement. Cela se caractérise par des bavardages importants et de l'agitation. L'esprit reste pour autant positif et la classe s'engage plutôt volontiers sur les activités. Notons tout de même quelques refus de travail épisodiques et non relayés par l'ensemble de la classe, de la part de certaines élèves en rupture scolaire.
Situation	Situation de match au temps	Présentation d'une situation de match à

proposée aux élèves	où la valeur du point gagné correspond au nombre d'échanges réalisés. 4 échanges = + 4 points pour celui qui marque 16 échanges = + 16 points pour celui qui marque	thème en 5 points. Deux façons de gagner le match : <ul style="list-style-type: none"> - Arriver à 5 point - Faire revenir le score de l'autre deux fois à zéro. Comment faire revenir le score de l'autre à zéro ? Marquer un point sans que l'adversaire ne puisse toucher la balle avec sa raquette. Les poules sont homogènes en leur sein.
----------------------------	---	---

Classe de l'enseignante novice	
Classe	3^{ème}5
Nombre d'élèves	10 filles 14 garçons
Activité support	Escalade
Créneau EPS	vendredi 8h-10h
Caractéristiques	C'est une classe très agitée avec des élèves pouvant adopter des comportements déviants voire même dangereux. Certains jeunes entrent facilement en confrontation, tant avec les autres élèves qu'avec l'enseignant. C'est une classe qu'il est difficile de mettre au travail et qui voit l'EPS comme un temps de récréation aménagée. Néanmoins, il y a quelques bons éléments s'intéressant à l'activité, quelle qu'elle soit et qui arrivent à rester concentrés malgré l'ambiance peu propice au travail.
Situations proposées aux élèves	Travail sur l'assurage. Savoir s'encorder, réaliser le nœud de 8 et assurer en 5 temps. Deuxième situation : passage du permis grimper qui est un prérequis pour pouvoir grimper en haut des voies.

3.2 Matériel et procédure

L'étude que nous faisons est relative au cours d'action et privilégie les données d'observation (enregistrement vidéo) et de verbalisation (situation d'autoconfrontation) rattachées à l'activité vécue et enregistrées.

Ces enregistrements visent un double objectif :

1. Etablir des données comportementales et contextualisées indispensables à l'analyse des cours d'action
2. Fournir un support et renseigner les aspects invisibles de l'activité à partir d'une remise en situation dynamique face à ces données.

3.2.1 La vidéo

Afin d'étudier l'activité enseignante dans toute sa globalité, avec ses incertitudes, ses urgences ... Nous avons fait le choix d'utiliser la vidéo.

L'enregistrement vidéo permet en effet de recueillir des aspects de l'activité beaucoup plus riches qu'un enregistrement audio ou que des notes prises pendant la situation par un observateur extérieur. Il offre ainsi la possibilité de restituer le caractère le caractère complexe pluridimensionnel et singulier de l'activité.

Le rôle essentiel que joue la vidéo est alors de permettre de reconstruire, sans les séparer, les registres de l'action, de la cognition et des émotions. De plus, la vidéo restitue une activité située dans un contexte particulier qui a toujours un caractère unique. Les enregistrements permettent donc de comparer des situations qui sont toujours singulières à d'autres et de repérer des traits et degrés de familiarité permettant ainsi de pouvoir gagner en généralisation.

Dans le cours d'action, l'enseignant doit très souvent ajuster sa conduite en fonction des événements qui lui sont significatifs, de la situation réellement perçue et des ressources mobilisées à l'instant t . Nous entrons alors en immersion totale dans la classe. Les caméras choisies sont aussi discrètes que possible (type GoPro) afin que « l'effet vidéo », bien que non négligeable, ne perturbe pas de manière excessive et durable le déroulement de l'activité de l'enseignant observé. Assez rapidement, ce dernier se focalise de nouveau sur la conduite de sa classe.

L'adoption d'un cadrage large a été privilégiée afin de saisir des configurations globales d'organisation de la classe. De cette manière, on ne prend pas le risque de perdre un événement significatif pour l'enseignant.

L'activité humaine est située dynamiquement et culturellement, au sens où elle est indissociable des ressources matérielles, sociales, culturelles, avec lesquelles elle interagit de

manière constante et évolutive. L'activité humaine est une interaction sociale (communication, coopération avec autrui) et une interaction avec l'espace et le monde des objets. La vidéo permet alors de rendre compte de cette double interaction à condition d'adopter des cadrages suffisamment larges et d'essayer de suivre l'évolution des focalisations de l'acteur au fil de son activité.

3.2.2 L'autoconfrontation

Il est nécessaire de compléter ces données vidéographiques avec des données biographiques. Celles-ci s'obtiennent par des entretiens au cours desquels nous allons chercher à établir des liens avec des expériences antérieures qui peuvent être issues de contextes très différents. Ces éléments constitutifs de la culture individuelle sont des composantes des expériences passées des acteurs, condensées et utilisées dans l'action ici et maintenant (CLOT 1999 ; DURAND, RIA et FLAVIER 2002).

L'activité est définie également comme un couplage entre l'engagement de l'acteur (ses intentions) et l'environnement envisagé comme un ensemble de ressources lui offrant des possibles. Ces ressources telles que les objets, les matériels, les technologies, les dispositifs d'organisation de l'espace sont des artefacts pour la réalisation de ses actions (ADE et SAINT GEORGES, 2010). Des artefacts sont omniprésents dans les activités quotidiennes de la classe mais sans forcément que les acteurs soient conscients des rôles multiples qu'ils jouent pour accomplir leurs activités.

Pour reconstruire le flux ininterrompu de l'activité enseignante en cherchant à dépasser une accessibilité de sens commun de la situation, nous cherchons à renseigner au mieux un ensemble de composantes de cette activité : ses intentions, ses perceptions, et interprétations réalisées au cours de l'action. Pour cela, il est nécessaire de coupler à toute situation de la classe filmée, un entretien dit d'autoconfrontation de l'acteur à sa propre activité passée. L'acteur lui-même est le mieux à même de rendre compte d'une partie de cette expérience. L'enregistrement vidéographique sert donc ici de support pour documenter les aspects invisibles de l'activité à partir d'une remise en situation dynamique face à ces données.

L'autoconfrontation, développée par VON CRANACH et HARRE (1982) est une procédure au cours de laquelle l'acteur est confronté au visionnage de l'enregistrement audiovisuel de son activité. Il est ensuite invité à expliciter, montrer, commenter les éléments qui lui ont semblés significatifs lors de cette activité. Ce temps se fait devant une tierce personne (interlocuteur) (THEUREAU, 1992). L'interlocuteur va veiller à ce que l'acteur se sente le mieux possible pour visionner et commenter sa séance. L'interlocuteur va alors amener l'acteur à décrire ses actions, ses focalisations, ses attentions par rapport au devenir de la situation, les connaissances qu'il a dû mobiliser, les interprétations et les émotions ressenties.

La situation filmée est un support qui favorisant les verbalisations des acteurs en situation d'autoconfrontation, elle permet notamment :

- La structuration des échanges en respectant globalement la dynamique de l'activité.
- Le renseignement de l'ensemble des composantes de l'activité à partir d'un questionnement contraignant
- La validation des propos de l'acteur en relation avec ce qui se passe à l'écran pour apprécier la plausibilité de ses commentaires compte tenu de ce que permet l'activité visionnée, et de mettre la personne devant d'éventuelles contradictions.

L'activité s'accompagne d'une conscience pré-réflexive qui est constitutive de son activité (THEUREAU, 2006). Ce sont des données qui mettent en évidence l'expérience du point de vue de l'acteur de non pas seulement du point de vue de l'observateur (VARELA et SHEAR, 1999). Elles sont indispensables pour reconstruire son « monde propre » et pour mieux le comprendre. Nous accédons à cette conscience pré-réflexive en amenant l'acteur à raconter, montrer, mimer, simuler, commenter ce qui est significatif pour lui dans une situation particulière à partir de l'enregistrement vidéo. Cette conscience pré-réflexive est une compréhension partielle mais pertinente pour l'acteur et son activité. Ainsi des événements, en apparence anodin (pour un œil extérieur) peuvent perturber fortement l'engagement de l'enseignant.

Dans le cadre du cours d'action, nous visons la recherche d'une continuité entre les données vidéographiques et les verbalisations en autoconfrontation. Les verbalisations obtenues doivent venir renseigner les points flous de l'activité tout en permettant de tisser les liens entre ce qui est fait à l'instant présent, ce qui a été fait avant et une projection dans l'avenir proche. Néanmoins, une tension existe entre, d'une part, le fait de réussir à remettre

l'acteur en situation dynamique dans l'activité passée pour lui faire produire une parole incarnée, et d'autre part, le fait de le laisser basculer dans l'analyse, ce qui l'amène à développer un discours distancé à propos de ce qu'il voit. Ainsi des phénomènes de prise de conscience durant l'entretien viennent perturber la documentation de la conscience pré-réflexive et peuvent ainsi générer des analyses réflexives dans leurs prolongements. Pour limiter ces prises de consciences, nous sollicitons l'acteur à signaler, aussi souvent que possible, les temps de prise de conscience lors des entretiens. L'interlocuteur doit alors ramener l'acteur à la situation passée afin de stopper la tendance naturelle à déployer une réflexion sur ces nouveaux savoirs en construction. Les données d'autoconfrontation restent d'autant plus en continuité avec les données vidéo que les deux protagonistes ne dérivent pas sur des éléments non perçus au cours de l'activité.

Ces entretiens d'autoconfrontation peuvent amener à ce qui s'appelle de l'autoscopie (FULLER et MANNING, 1973 ; PRAX, 1981), c'est-à-dire à l'analyse du « moi ». Il s'agit ici 'une situation risquée qui peut produire soit des perturbations effectives et cognitive chez les acteurs – dues à une manipulation agressive ou à une évaluation autoritaire de leur image – soit à l'inverse des processus de réélaboration et de restauration individuelle et collective de l'identité à partir d'une exploration prudente et non solitaire de l'image de soi. L'entretien est alors perçu comme un moment très formateur par les acteurs, qui permet de prendre conscience d'une partie de leur activité.

3.2.3 Récolte des données

Après un visionnage global à la fois des vidéos des cours et de celles de l'autoconfrontation, un agencement des données est à effectuer. En effet, les commentaires issus de l'entretien sont à relier de façon précise à l'instant t du cours. Sans cela, les données deviennent inexploitable et énigmatiques.

Pour cette étude, une heure de film a été enregistrée. Seules quinze minutes d'enregistrement ont été ensuite conservées. Il s'agit de la mise en place d'une situation nouvelle pour l'enseignante ainsi que pour les élèves. Nous écartons ainsi les réactions dues aux situations de « routine » pour lesquels les protagonistes, élèves comme enseignant, n'ont pas ou peu de surprises et donc susceptibles d'être pauvres en réaction (puisque non inédites).

L'autoconfrontation n'a pas été faite tout de suite après la leçon afin d'éviter tout type de réaction « trop à chaud ». Un maximum de six jours était requis afin que l'entretien n'est pas lieu de manière trop tardive et que certaines informations, pensées ... Soient alors oubliées ou erronées. Le sujet, doit pouvoir, au moment où il visionne les images, se revoir dans sa leçon.

Suite à cette confrontation à l'image, j'ai retranscrit tout ce qui a été dit par les enseignantes, et nous l'avons ensuite mis en relation avec les faits et gestes des images. J'obtiens alors un tableau à double entrées avec « ce qui est vu sur la vidéo » d'un part et « ce à quoi pense l'enseignante » à ce moment.

3.3 Résultats

Les résultats montrent que l'enseignante experte comme la novice usent de stratégies pour communiquer avec les élèves sans nécessairement utiliser la parole. Néanmoins, une différence nette existe entre les deux professionnels.

Les placements, déplacements, regards ou encore intonations de voix ne sont pas dus au hasard. Ils sont utilisés pour transmettre aux élèves des renseignements sur l'état de l'enseignant.

Les entretiens d'autoconfrontation mettent en évidence que les deux sujets, sont peu voire pas conscients des comportements et attitudes qu'ils utilisent pour communiquer. De plus, lorsque nous plaçons l'enseignante experte dans une posture inhabituelle, dans une leçon qu'elle ne maîtrise pas, certains comportements sont proches de ceux de la novice. Néanmoins, les situations qui pourraient devenir difficiles à gérer chez le novice le sont ne le sont pas du tout chez l'experte.

3.3.1 Enseignante experte sur une nouvelle leçon

3.3.1.1 L'enseignante communique sans utiliser la parole

Rappelons que l'enregistrement vidéo a été fait sur une situation que l'enseignante ne maîtrise pas, elle est nouvelle, tant pour elle que pour les élèves.

L'autoconfrontation et le visionnage de la vidéo ont permis de mettre en évidence que l'enseignante commence à expliquer les consignes une fois que tous les élèves sont calmes et attentifs. Ils sont tous dans son champ de vision et ont posés balles et raquettes.

L'enseignante prend alors des postures significatives pour les élèves, sans même parler, elle attendant ainsi des élèves, une réaction.

« J'ai quand même une position qui est un peu rigide qui dit "Ne moufetez pas !" »

« Là, quand j'ai sifflé, c'est recta, c'est à dire que moi j'me mets en hibernation. Je me mets en immobilité totale, je ne parle plus, je ne bouge plus, je ne lève plus le petit doigt. »

Elle joue à ce moment sur sa posture, son attitude, l'immobilité. C'est une chose qu'elle utilise de façon récurrente, à chaque début de cours, pour annoncer de nouvelles consignes et pendant les situations pour faire des régulations si besoin.

Dès qu'un élève parle ou bouge alors que le calme est installé, elle s'arrête quasi instantanément, regarde l'élève concerné pour ensuite reprendre.

« J'ai le regard qui tue »

Ces comportements sont utilisés pour « ramener » les élèves dans le droit chemin, un élève qui s'égare est vite rattrapé.

Néanmoins, ce ne sont pas les seuls moyens utilisés pour communiquer avec les élèves. Il arrive souvent aussi que l'enseignante encourage les élèves à travers un geste, un regard, un hochement de tête. C'est d'ailleurs le cas lorsqu'un élève parvient à placer sa balle et donc faire un joli coup pendant son match. L'enseignante lui fait alors un signe « pouce levé » pour le féliciter sans pour autant interrompre le match.

« (...) c'est une manière d'encourager les gamins en passant, c'est bien joué. Sans interrompre le jeu mais valoriser le gamin pour dire "j'ai vu c'est super c'que t'as fait" »

Enfin, en ce qui concerne la communication non verbale de l'enseignante vers les élèves, lorsque le moment le permet, l'enseignant peut être amenée à mimer des gestes techniques afin de permettre aux élèves de suivre une consigne par exemple. C'est en mimant les échanges avec sa main qu'elle illustre sa consigne.

« Je suis en train de jouer au tennis de table rien qu'avec la main, c'est parti les échanges (...) j'installe les gamins dans l'échange en faisant le geste.

3.3.1.2 L'enseignante ne repère pas tous les comportements significatifs des élèves

Lors d'une leçon, l'enseignante n'est pas la seule actrice à transmettre des informations non verbales. Les élèves, eux-aussi expriment des émotions à travers la gestuelle, les mimiques, les attitudes. Dans le cas présent, l'enseignante relève des informations sur l'élève ce qui lui permet d'ajuster son enseignement. Comme par exemple repérer qu'une consigne est compliquée et/ou inhabituelle. L'experte a annoncé que le match se réalise en 5 points et qu'il est possible de gagner en faisant retomber le score de l'autre à zéro ; la réaction de certains élèves est sans appel.

« Quand je dis ça, j'en vois quelques uns qui commencent à se dandiner d'un pied sur l'autre, d'un air de dire "oulala qu'est c'qu'elle me demande, oulala, ça ne va pas être facile cette histoire. C'est pas du vrai tennis de table" »

Au bout de cinq minutes de consignes, l'enseignante repère des comportements d'élèves significatifs pour elle.

« Noah qui est allongé sur la table et qui commence à envoyer les signaux "pfff, ça commence à être long". Mais je ne les vois pas pendant la séance. »

Nous remarquons que, par la dernière phrase de cette réplique, c'est une chose qui n'a pas été relevée pendant le cours. L'enseignante s'en est seulement rendue compte au moment de l'autoconfrontation. Cet exemple permet de mettre en lumière le fait que lors d'une leçon nouvelle, l'experte fait abstraction de certains signaux et reste concentrée sur ce qu'elle doit dire aux élèves.

Pendant l'énonciation des consignes, un élève se déplace d'un bout à l'autre de la salle alors que tout le reste de la classe est attentif et quasi immobile.

« Là je suis dans mon truc, je ne le vois pas. Il est devant moi pourtant mais je ne l'ai pas vu. »

Avec son autre classe, juste avant de lancer les matchs, les élèves commencent à bouger sur place, à regarder ailleurs ; l'enseignante n'y prête pas attention.

« Je ne m'en rends pas compte. Comme quoi j'ai beau être en face d'eux, relativement avec du recul, je ne les vois pas consciemment. »

3.3.1.3 L'experte, placée dans une situation inédite, est déstabilisée

L'enseignante a été mise en difficulté lors de certaines de ces situations. Ces difficultés ont été ressenties par l'enseignante et ont pu perturber l'organisation générale. Dans une des situations analysées, l'enseignante, pendant qu'elle communique avec les élèves, réfléchit intérieurement à la manière d'agir la plus adéquate à adopter. En donnant les explications de la nouvelle situation aux élèves elle reste focalisée sur ses fiches préparatoires et tente de penser à la suite du processus.

L'experte donne les premières consignes à ses élèves, le débit de parole est plutôt faible.

« (...) je suis en train de m'approprier les consignes en même temps que je les donne aux élèves »

Ou alors explique le fonctionnement de la fiche :

« je ne me suis pas appropriée la fiche encore suffisamment. Et là, merci, je me suis embrouillée et je m'excuse toute seule, tout va bien ! »

Ou encore lorsque des élèves viennent lui poser une question en plein match :

« (...) je me suis sentie en difficulté parce que je leur ai répondu en disant "alors là, c'est une bonne question". Ca voulait dire pour moi je ne sais pas du tout là, il faut que je réfléchisse. Pour le coup là, je carbure à toute vitesse pour leur donner la réponse la plus logique »

« Et là il me dit quelque chose ... effectivement c'est une remarque pertinente mais je n'ai pas la solution, il faut que je réfléchisse. »

Alors que c'est une chose qui arrive très rarement lorsqu'un enseignant maîtrise sa leçon, l'experte là, se trompe en énonçant les consignes de la situation de match.

« La consigne que j'ai donnée ... il m'en manque un bout, je suis en train de réfléchir en même temps que j'attends le silence et je suis en train de réfléchir à ce qu'il me manque pour pouvoir relancer les ... du moins pour que les consignes soient comprises par les élèves. »

Au moment des consignes, un élève pose une question à laquelle l'enseignante n'avait pas nécessairement réfléchi.

« Le "bonne question", la situation est nouvelle pour moi donc la bonne question c'est "oui c'est une bonne question, je n'ai pas réfléchi à la question donc j'attends que les élèves me donnent une réponse pour que je puisse enchaîner dessus et voir ce que ça donne. »

Ces résultats nous permettent de mettre en évidence trois thèmes majeurs. Le premier est que l'enseignante parvient à envoyer des signaux aux élèves pour communiquer sans parler. Le second est qu'elle est tellement obnubilée par ses consignes qu'elle ne repère pas certains comportements et attitudes des élèves. Le dernier thème met en exergue que l'enseignante, bien qu'experte, peut se retrouver en difficulté et ressentir des émotions à coloration négative.

3.3.2 Enseignante novice

3.3.2.1 L'enseignante néophyte communique avec ses élèves sans utiliser la parole

L'autoconfrontation révèle que l'enseignante novice change de posture et position devant les élèves en attendant que les élèves soient tous face à elle et qu'ils ne parlent plus. C'est un prérequis pour pouvoir commencer la séance. Néanmoins, elle montre quelques signes d'impatience.

« Je change de position pour leur montrer mon « agacement » et mon impatience. (...) Mais je sais que c'est la même bataille à chaque séance. »

La débutante éprouve également le besoin de se mettre en hauteur par rapport à eux, leur montrer qu'elle est là et que c'est elle qui décide. Alors qu'elle était assise face à eux sur une chaise, et eux sur les tapis, elle enlève la chaise et se place debout.

« Je pense faire ça dans le but d'être "plus haute" qu'eux, même si eux sont sur des tapis, c'est une façon de vouloir imposer ma présence. »

Avec une élève en décrochage scolaire, très peu présente en cours de manière générale et en EPS spécifiquement, l'enseignante essaie de faire attention à la garder accrochée au cours, qu'elle puisse y trouver un intérêt, en espérant la revoir la séance d'après. Au début du cours, alors qu'elle pose une question à l'ensemble de la classe sur l'équipement d'escalade, l'élève en question lève la main pour y répondre. L'enseignante est contente qu'elle prenne part au cours et qu'elle participe, alors elle l'interroge et l'encourage même si ce n'est pas tout à fait la réponse attendue.

« J'apprécie que Kamilia (...) s'investisse et réponde à ma question. Même si ce n'est pas tout à fait la réponse exacte, elle participe et je sais qu'elle est disposée à travailler aujourd'hui. »

3.3.2.2 L'enseignante novice est mise en difficulté

Force est de constater aussi qu'il est difficile de tout gérer en même temps. Pendant la première situation qui consiste à s'encorder, et réaliser la technique d'assurage en cinq temps, Kamilia appelle sans cesse, presque dix fois en à peine deux minutes. A ce moment, l'enseignante est à l'autre bout de la salle, avec un autre groupe. Elle a prévu de passer dans chaque cordée, vérifier les techniques et corriger les erreurs. L'enseignante souhaiterait que la jeune fille se rende compte qu'elle passe dans chaque groupe et qu'elle doit être patiente.

« Je l'entends, je sais qu'il faut que j'aie la voir pour l'aider surtout qu'elle n'était pas là en début de cycle mais j'ai tous les élèves à m'occuper et je n'arrive pas à lui faire comprendre qu'elle n'est pas toute seule. Quand je vais la voir, je vois qu'elle est intéressée et qu'elle a envie de bien faire, ça me fait plaisir alors je prends le temps de lui expliquer calmement. »

Egalement, l'enseignante semble avoir du mal à gérer plusieurs événements en même temps, elle pense à beaucoup de choses qui n'ont pas nécessairement à voir avec la situation présente. C'est le cas en début de cours, lorsque l'enseignante demande aux élèves de s'équiper, certains trainent. L'enseignant leur fait une remarque et ne contrôle pas qu'ils aient ou non fait ce qui est demandé.

« Là je trouve qu'ils sont longs à se mettre en place, j'ai 4 élèves qui sont sur le côté et pas vraiment pressés de se mettre au travail. Je me sens obligée de leur faire une remarque dans le but que ça les fasse réagir.

Mais en regardant la vidéo, je remarque qu'ils n'ont toujours pas bougé. »

Pendant la première situation et compte tenu de ce qu'elle observe, l'enseignante novice nous fait part de son appréhension pour la situation suivante. Elle pense déjà à la façon dont elle va se dérouler et émet des hypothèses sur les comportements de ses élèves.

« J'appréhende particulièrement toute la situation à venir parce que cette classe n'est pas vraiment scolaire, on est dans une activité à risque et je m'attends à ce que

certaines élèves grimpent plus haut que la limite sans mon autorisation. Il est nécessaire d'être particulièrement vigilante là dessus. »

Dans une seconde partie du cours, l'enseignant fait passer le permis grimper à ses élèves. C'est-à-dire, qu'elle vérifie si l'élève, en tant qu'assureur est capable d'installer le descendeur et réaliser la manipulation en cinq temps pendant que son grimpeur escalade ; mais aussi, qu'en tant que grimpeur, il est capable de s'encorder : faire un nœud de huit et de le doubler pour grimper en toute sécurité. Sans ce permis, l'élève n'a pas l'autorisation de grimper en haut de la voie. Une fois que les premiers ont eu leur permis, ils peuvent grimper de façon plus autonome à condition que l'enseignante soit passée valider et donner au grimpeur un chasuble.

« C'est un moment important, il faut qu'un maximum d'élèves passe et en même temps j'ai encore tous les autres élèves à gérer, notamment ceux qui ont du mal à s'encorder »

Alors que l'enseignant fait passer le permis à certains élèves, elle repère de loin deux élèves qui s'amuse à descendre rapidement de la voie. Elle s'y attendait donc était prête à intervenir. Elle leur fait une remarque en s'approchant d'eux.

« C'est le genre de comportement dangereux que l'on peut retrouver, je savais que certains allaient le faire. Ils l'ont fait devant mes yeux, je leur ai demandé d'aller s'asseoir un moment, chose qu'ils ont faite en rechignant. »

3.4 Discussion

3.4.1 L'enseignante envoie des signaux aux élèves

Pendant un cours, l'enseignant use de différentes stratégies pour communiquer avec ses élèves. Même si ce dernier ne s'en pas ou peu compte, la majeure partie (55% d'après MEHRABIAN) de la communication se fait à travers les gestes, les regards et les attitudes. Cela se voit bien avec l'enseignante experte qui attend le silence en restant immobile et sans parler. Les élèves parviennent à interpréter ce qu'elle attend sans leur demander explicitement « J'attends le silence ». Les élèves ont donc acquis une connaissance de cette enseignante en particulier. Ils répondent ainsi par mime à l'enseignante : « elle ne bouge et ne parle plus, je ne parle plus ».

L'enseignante novice quant à elle, met plus de temps à obtenir le silence. Les élèves parlent beaucoup et quand certains se calment, d'autres s'y mettent ... C'est une situation

relativement compliquée à gérer pour la débutante. Elle souhaite que son cours démarre vite, de peur d'être en crise de temps pour réaliser ses situations qu'elle avait prévues. On rejoint là l'idée de RIA (2001), l'enseignant débutant veut mettre les élèves rapidement en action tout en gardant le contrôle. Le silence n'est pas exploité de la même façon puisqu'elle change de position pour montrer son impatience aux élèves (assise, puis debout, puis accroupie) ; cela sous-entend, « ils ne comprennent pas quand je suis assise alors je vais me mettre debout pour leur montrer qui est le chef. Je suis plus grande que vous, j'impose ma présence » puis le passage accroupi peut vouloir dire « j'en ai marre d'attendre ». Ce signe d'impatience est capté par les élèves puisque certains réagissent « taisez-vous, elle attend ». Visiblement, cela n'a pas d'impact sur eux puisqu'ils continuent de discuter. On peut alors émettre plusieurs hypothèses quant au manque d'efficacité de la stratégie utilisée par la néophyte pour obtenir le silence.

Le profil de cette classe, plutôt agitée, impose que le retour au calme soit plus long. Néanmoins, la classe de 4^{ème} de l'experte, bien qu'à priori moins agitée, l'est tout de même. Les élèves des classes de l'experte ont intégré son fonctionnement, ce qui n'est pas le cas dans les classes de la débutante. L'enseignante stagiaire se construit au cours de l'année et n'a probablement pas exploité le silence dès ses premiers cours. C'est quelque chose qu'elle acquiert au cours de son année, les élèves ont donc pris l'habitude en début d'année, de pouvoir discuter pendant la prise en main. Il va donc falloir les contraindre à être attentifs et ne pas parler dès que l'enseignante parle, cela se construit également chez eux. Peut-être qu'en restant immobile avec un regard insistant, l'enseignante novice serait parvenue à obtenir le silence plus rapidement.

Egalement, on constate que l'enseignante experte encourage ses élèves par un « pouce levé » lorsqu'une bonne action est réalisée. Pour elle, il n'est pas nécessaire de parler, l'élève comprend qu'il a bien joué et son action est valorisée « *Sans interrompre le jeu mais valoriser le gamin* ». L'enseignante est proche de l'élève, au moment où il marque son point, il se tourne vers la professeure donc s'attend à une réaction de sa part. Il sait donc à l'avance que si elle a vu son point, elle va le féliciter. Encore une fois, et aussi lorsque c'est pour quelque chose de positif, l'enseignante transmet un message sans parler. La communication non verbale a là une place centrale et se substitue à la parole.

L'enseignante novice quant à elle, ne laisse pas exprimer clairement sa satisfaction lorsqu'un élève réalise une bonne action. C'est l'autoconfrontation qui nous révèle que

l'enseignante est contente que son élève décrocheuse réponde à la question et s'investisse après dans le cours. L'enseignante masque ses émotions, l'élève ne doit pas savoir ce que son professeure ressent (RIA, 2001). Comment l'élève peut savoir si son enseignante est contente ou pas d'elle ? Là est la différence avec sa collègue experte qui n'éprouve aucune difficulté à laisser transparaître ses émotions : elle s'en sert pour conduire sa classe et les élèves l'attendent.

Enfin, nous terminons avec l'utilisation de la gestuelle à des fins plus techniques ou technologiques. L'experte installe ses élèves dans l'échange en tennis de table en mimant le trajet de la balle. Cela lui permet de d'attirer l'attention de ses élèves et d'illustrer ses propos. Les élèves n'ont alors pas d'autres préoccupations que regarder et suivre les consignes de la situation qui va suivre. Cette gestuelle n'est peu voire pas utilisée par l'enseignante néophyte. Cela peut être lié au fait que l'escalade est une APSA non maîtrisée, elle ne se risque pas à mimer des gestes de peur de perdre les élèves. Ces derniers, au moment des consignes de la première situation (sur la technique d'assurance), n'ont qu'à écouter, même s'ils regardent en direction de l'enseignante, cela ne va pas leur apporter d'informations supplémentaires. Néanmoins, l'enseignante interrompt la première situation pour finalement remontrer aux élèves comment réaliser le nœud de huit et la manipulation en cinq temps lorsque l'on doit assurer. A ce moment, elle se met à la place d'un grimpeur dans un premier temps et d'assureur dans un second et montre aux élèves comment faire. Ils sont alors beaucoup plus attentifs et le calme est arrivé plus vite. Le geste technique qui accompagne la parole captive les élèves et les place davantage dans une dynamique d'apprentissage.

L'utilisation de la communication non verbale permet aux élèves d'entrer ou d'être placés dans une dynamique d'apprentissage. Chez l'enseignant expert, elle joue le rôle d'artéfact pédagogique (VISIOLI et RIA, 2007), elle devient un véritable levier exploité et exploitable pour enseigner. Ces artéfacts permettent de transmettre une émotion (satisfaction, déception...), ou compléter une consigne. C'est une chose qui n'est pas ou peu abordée pendant la formation initiale et qui s'acquiert avec l'expérience. Au fil des années et en connaissance de son public, l'enseignant possède des stratégies efficaces pour communiquer sans utiliser la parole avec ses élèves.

L'enseignante experte, bien que placée dans une situation qu'il ne maîtrise pas au plan didactique parvient à gérer sa classe et placer les élèves dans une dynamique positive aux

apprentissages. Les élèves, a priori, ne ressentent pas que l'enseignant leur propose quelque chose qui lui est nouveau

3.4.2 En situation nouvelle, l'experte ne repère pas les comportements des élèves

Comme nous le montrent les résultats, l'enseignante n'est pas la seule à communiquer avec son corps. En effet, la présentation de la séance et des consignes prend beaucoup de temps (huit minutes). L'enseignante ne prête pas attention aux signaux d'impatience qu'envoient les élèves « (...) commence à envoyer les signaux "pfff, ça commence à être long". Mais je ne les vois pas pendant la séance. ». L'experte est tellement obnubilée par l'explication qu'elle ne se rend pas compte qu'elle met du temps à les lancer dans le match. Pour autant, les élèves ne s'agitent pas, ce qui rejoint notre première idée que les élèves connaissent leur professeure. Ces comportements d'élèves pourtant significatifs (regardent en l'air, jouent avec les raquettes...) ne sont repérés qu'au moment du visionnage de la vidéo. On peut alors penser qu'elle sélectionne les informations significatives provenant de l'environnement. Le cours d'EPS est une mine d'informations et l'enseignant doit prendre en compte de multiples critères pour permettre le bon déroulement de la leçon. Cela nous rapproche des travaux réalisés par SPERANDIO (1980) sur les contrôleurs aériens, repris et adapté au contexte scolaire par PEREZ (1999) dans sa thèse. Dans ces études, le professionnel ou l'enseignant sélectionne les informations les plus pertinentes permettant le bon déroulement de l'activité. C'est exactement ce qu'il se passe avec l'enseignante. Celle-ci est tellement « prise » par ses consignes avec l'envie de ne pas se tromper dans ses explications qu'elle en oublie de prendre en compte les informations envoyées par les élèves, chose qu'elle fait habituellement lors d'un cours maîtrisé. Cela est confirmé lorsqu'un élève se déplace d'un bout à l'autre de la salle pendant les consignes : « Là je suis dans mon truc, je ne le vois pas. Il est devant moi pourtant mais je ne l'ai pas vu. ». Alors qu'en temps normal elle l'aurait repéré et lui aurait demandé de revenir à sa place, elle ne repère pas.

L'enseignante novice, ne prête pas encore attention à ces petits détails, l'unique pertinente de l'autoconfrontation à ce sujet est lorsqu'elle demande aux élèves de se mettre au travail « (...) en regardant la vidéo, je remarque qu'ils n'ont toujours pas bougé ». La néophyte ne contrôle pas si les élèves ont effectué ce qui avait été demandé dans ce cas-ci.

Peut-être est-ce dû au fait qu'elle est déjà passée à autre chose... En effet, nous sommes en séance d'escalade, c'est une activité à risques, les élèves qui mettent du temps à se

préparer ne sont pas fondamentalement dangereux. La remarque est certes pertinente mais il faut en même temps gérer les autres élèves qui grimpent et qui sont susceptibles d'adopter des comportements déviants non adaptés à la pratique de l'escalade. Nous pouvons également supposer que l'enseignante n'a pas encore acquis, de part sa jeune expérience, à contrôler les élèves suite à une remarque.

3.4.3 L'experte en situation nouvelle adopte des comportements de novice

Enfin, les résultats montrent également que l'enseignante experte placée dans une situation nouvelle va être déstabilisée, cela va se traduire par certains comportements.

Le temps de consigne chez l'experte est très long, cela est certainement dû à plusieurs choses : le débit de paroles faible, elle prend le temps de tout expliquer calmement pour ne pas oublier une information importante. En même temps qu'elle donne ses explications, elle intègre la situation, elle ne la maîtrise pas. Il faut donc qu'elle ait un temps d'avance sur les élèves et sur les éventuelles questions. C'est d'ailleurs au moment où les élèves posent des questions qu'elle est le plus en difficulté : *« je n'ai pas la solution, il faut que je réfléchisse »*. A ce moment là, elle doit y songer rapidement pour apporter une réponse cohérente à l'élève. Ce genre de situation ne se présente pas ou peu lorsque l'enseignante maîtrise le contenu. Elle arrive à répondre quasiment instantanément à l'élève.

La fiche support de la situation n'est pas non plus intégrée par l'enseignante, au moment de la présenter. Elle se rend d'ailleurs compte qu'elle se trompe dans ses explications : *« je ne me suis pas appropriée la fiche encore suffisamment. Et là, merci, je me suis embrouillée (...) »*. Bien que cela la mette en difficulté, elle parvient à rattraper le coup sans trop de difficulté : elle explique tout simplement aux élèves qu'elle a fait une erreur et repart sur de bonnes bases.

La situation est nouvelle pour l'enseignante, elle nous l'a dit lors de l'autoconfrontation *« (...) je me suis sentie en difficulté (...) »*. Elle a donc été déstabilisée. Néanmoins, cela ne se voit pas à la vidéo et les élèves ne semblent pas s'en être rendu compte non plus. Ils écoutent les consignes et ne relèvent pas l'erreur. Son comportement traduit qu'elle s'est trompée mais en aucun cas ne trahit le fait qu'elle se sente en difficulté. Cela ne transparait pas et les élèves ne le ressentent pas. L'experte parvient ainsi à conserver la

dynamique d'écoute (pendant les consignes) et de travail (pendant les matches) même si l'activité est quelques peu perturbée.

Chez l'enseignante novice, les difficultés rencontrées ne sont pas de même nature. En effet, l'autoconfrontation nous conforte dans l'idée que la néophyte a du mal à gérer tous les événements en même temps. Dans un premier temps, au moment où elle décide de passer voir les élèves individuellement, elle doit gérer une élève qui l'appelle depuis l'autre bout de la salle. Il est difficile pour l'enseignant de s'occuper de plusieurs choses à la fois, elle doit donc sélectionner des éléments prioritaires par rapport à d'autres. Une surcharge cognitive (SPERANDIO, 1972) impose à l'enseignante de faire des choix, elle décide ici par exemple de ne pas répondre à l'élève et de continuer à passer dans les groupes comme elle avait prévu de le faire.

En circulant dans les groupes, l'enseignante nous fait part de son appréhension quant à la situation qui va suivre. Elle imagine déjà ce qu'il peut se produire « *je m'attends à ce que certains élèves grimpent plus haut que la limite sans mon autorisation* ». La situation ne tourne visiblement pas comme prévu. Pourtant, à ce moment-ci aucun comportement déviant n'apparaît. On peut donc se demander sur quoi ces appréhensions sont fondées et supposer que la connaissance qu'elle a de sa classe et l'ambiance qui y règne à ce moment là lui permettent d'avancer ces propos. Néanmoins, son appréhension n'est pas visible, ni dans ses gestes, ni dans son comportement, ni sur son visage ; nous rejoignons alors l'idée de RIA (2001) : les enseignants novices masquent leurs émotions. Nous pouvons supposer qu'elle ne veut pas « perdre la face » devant ses élèves, c'est une façon pour elle de se préserver et de conserver sa place d'enseignante.

Dans la deuxième partie du cours, l'enseignante rapporte son inquiétude quant à la gestion des différents groupes : les élèves qui passent le permis grimper, ceux qui l'ont réussi et les élèves qui ont encore du mal à réaliser les nœuds de huit et manipulations d'assurage. C'est une situation complexe qui exige de l'enseignante qu'elle soit concentrée et organisée. En mettant en place son système de chasuble, l'enseignante prend les devants sur les comportements non adaptés pouvant émerger avec cette classe. Etant obligée de rester à un endroit du gymnase pour faire passer le permis, elle ne peut pas gérer toutes les cordées. Elle a donc fait le choix de mettre en place l'utilisation de chasuble. Cela lui permet de vérifier de loin, quels sont les élèves qui sont autorisés à grimper en haut de la voie. Elle se décharge donc d'un poids non négligeable, il ne lui reste plus qu'à vérifier si ces élèves sont

en sécurité pour grimper (nœud de huit et installer du descendeur). Les seuls élèves sur le mur sont donc ceux aux chasubles.

Nous avons mis en évidence que les deux enseignantes, quelle que soit leur expérience, peuvent se retrouver en difficulté. Elles nous confient toutes deux qu'elles sont en difficulté face à la situation. Néanmoins les difficultés ne sont pas de même nature : l'experte qui se trompe dans l'explication des consignes et qui n'a pas intégré la situation, admet être en difficulté mais n'est pas pour autant déstabilisée devant ses élèves. Sa préoccupation principale est de ne pas se perdre le fil pour que les élèves comprennent. L'enseignante néophyte quant à elle, est plus focalisée sur tout ce qu'il y a à prévoir, prévenir des comportements déviants ; ce qui pourrait lui faire perdre en partie le contrôle de sa classe. Néanmoins, elle ne se laisse pas envahir par les émotions, ou plutôt, elle ne les montre pas à ses élèves.

3.4.4 Limites et perspectives

Bien que notre étude nous a permis de faire ressortir certains éléments que nous avons exposés dans la partie précédente, il est important de signaler que certains points sont à nuancer.

En effet, compte tenu du temps à disposition, il a été difficile de réaliser plusieurs vidéos. Pour que les résultats soient encore plus significatifs, il aurait fallu enregistrer différents cours et réaliser également plus de temps d'autoconfrontation lié à ces enregistrements. Nous aurions même pu envisager de filmer plusieurs enseignants experts et novices afin d'avoir plus de résultats et ainsi pouvoir les généraliser.

Afin de pousser notre recherche plus loin, il aurait été intéressant de réaliser l'étude sur des APSA identiques (que l'experte et la novice soient filmées en tennis de table toutes deux, ou en escalade). D'autant que l'escalade est une activité plus risquée pour les élèves, et la vigilance de l'enseignante se doit d'être plus forte afin d'anticiper, ou de repérer les comportements déviants. Le tennis de table quant à lui est une activité plus à dominante cognitive, les élèves doivent être concentrés et précis pour réaliser des coups efficaces. De plus, l'enseignante experte maîtrise mieux le tennis de table (spécialiste sports de raquette)

que l'enseignante novice ne maîtrise l'escalade (spécialiste sport de combat). Nous pouvons donc supposer que d'entrée, la néophyte est moins à l'aise avec le cours que l'experte.

Aussi, il aurait été judicieux d'avoir des classes de niveau équivalent ainsi qu'un profil de classe identique. Les classes de 4^{ème}4 et 3^{ème}5 ont un profil plus proche que les classes que 6^{ème}2 et 3^{ème} (de par l'âge et l'ambiance générale de travail). Néanmoins, la proportion d'élèves pouvant poser problème dans la classe de 3^{ème} est plus grande que dans celle de 4^{ème}.

Enfin, il aurait été intéressant de commencer notre étude dès le début de l'année scolaire. En effet, l'enseignante néophyte a relativement évolué depuis le début de l'année, elle est plus à l'aise avec ses classes et utilise des stratégies différentes ou plutôt qui ont évoluée depuis le début d'année.

Les résultats ont mis en avant que le comportement non verbal devenait très important dans la gestion d'une classe et qu'il permettait de placer le groupe dans une dynamique positive d'apprentissage.

L'expérience professionnelle et personnelle de l'enseignant permet également d'appréhender la classe d'une façon différente. Tout ce qu'il se passe en classe est un outil pour en apprendre un peu plus sur le métier d'enseignant. Laisser nos émotions s'exprimer sur notre visage peut permettre un passage d'information entre professeur et élève. Toutes les expressions du visage sont intégrées par les élèves et peuvent, dans certains cas, avoir un rôle plus significatif que certaines de nos phrases.

4 Conclusion

Nous cherchions à savoir comment réagit un enseignant expert placé dans une situation nouvelle et inconnue pour lui. Notre étude, basée sur des documents vidéographiques puis sur une autoconfrontation nous a permis d'entrer au cœur du cours d'EPS. Le but étant d'être au plus proche de la réalité et ne pas se baser uniquement sur des notes prises par un observateur extérieur.

Cela a permis de mettre en évidence que tous les enseignants communiquent avec leur corps qu'il soit expert ou novice. Néanmoins, les réactions de l'expert sont plus pertinentes et efficaces pour les élèves. Ces derniers, bien qu'ayant l'habitude de leur professeure, sont plus

réactifs aux comportements de l'expert. L'enseignante novice quant à elle, teste encore différentes stratégies pour se faire comprendre par les élèves. Cela peut perturber les habitudes en construction des élèves, et donc, être moins efficace.

De plus, en plaçant l'enseignante experte en situation nouvelle, nous constatons qu'elle se trouve elle aussi en difficulté. Elle doit gérer des imprévus, comme des questions auxquelles elle n'avait pas pensées et conserver dans le même temps un climat propice aux apprentissages. Bien qu'elle admette une difficulté et le dise ouvertement aux élèves, cela n'affecte pas pour autant les élèves qui restent concentrés et appliqués à leur tâche.

Quand l'enseignante novice est face à une difficulté, cela l'affecte beaucoup plus et pense à beaucoup de choses en même temps (les comportements dangereux, la situation à venir ...). Néanmoins, elle ne reste rien transparent et se concentre sur les tâches à venir.

5 Bibliographie

- ADE D., DE SAINT-GEORGES I. (DIR.), (2010) *Les objets dans la formation et les apprentissages : usages, rôles et significations*. Toulouse, Octarès.
- ARGYLE, M. (1994), *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books.
- BELZUNG C. (2007), *Biologie des émotions*, De Boeck.
- CAREIL Y. (2001), Souffrance et diversité des instituteurs exerçant en « cité HLM » in S.Ramé (éd), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Pris, L'Harmattan.
- CLOT Y., (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURAND M., RIA L., FLAVIER E., (2002) « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation (Canada)*, vol. 28, n° 1 : 83-103.
- EKMAN, P., FRIESEN, W. V., TOMKINS, S. S. (1971). *Facial affect scoring technique : A first validation study*.
- EKMAN, P., & FRIESEN, W. V. (1978). *Facial Action Coding System*
- ESQUIEU N. (2001) *De l'IUFM à la classe*. Note d'information n°01.56, Ministère de l'Education Nationale.
- FULLER F. F., MANNING D. A., (1973). « Self confrontation reviewed : a conceptualization for video playback in teacher education », *Review of Educational Research*, vol. 43, n° 4.
- KLEINGINNA, P.R., KLEINGINNA, A.M. (1981) *A categorized list of emotion definitions with suggestions for a consensual definition*. *Motiv. Emotion*, 5 : 345-379.
- KNAPP, M. L. (1972). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. New York.
- MATURA H., VARELA F. (1994), *L'Arbre de la connaissance*.
- MARTY F. (2010). *Adolescence et émotions, une affaire de corps*. *Enfance et psy*. 4, n°49
- MEHRABIAN A. (1967) *Decoding of Inconsistent Communications*
- NADOT, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans G. BOUTIN (dir.). *La formation des enseignants en question* (pp. 125-155). Montréal : Éditions Nouvelles.
- PERRENOUD P. (2001), *Le travail sur l'habitus* in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris.

- RIA L. (2001), *Les préoccupations des enseignants débutants en EPS*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle
- PEREZ S., (1999), Etude du cours d'action de professeur d'EPS expérimentés, spécialistes et non spécialistes de gymnastique. Thèse de doctorat de 3^e cycle. Non publiée.
- PRAX I., (1981). « Image de soi par vidéo : autoscopie et personnalité », thèse de doctorat, université Paris X Nanterre.
- SPERANDIO JC, (1980) La psychologie en ergonomie, PUF.
- THEUREAU J. (1992), *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne, P. LANG.
- VARELA F. (1989) *Autonomie et connaissance*, Seuil.
- VARELA F. J., SHEAR J., (1999), « First person methodologies : What, why, how ? », *Journal of Consciousness Studies*, vol. 6, n° 2-3.
- VISIOLI J. & RIA L. (2007), *Les émotions des enseignants experts comme artéfacts pédagogiques ?*
- VON CRANACH M., HARRE R.,(1982) *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*, Cambridge Univ. Press- Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge-Paris.

6 Annexes

Verbalisation de l'enseignante experte – classe de 6^{ème}2

Ce que l'on voit sur la vidéo	Ce que l'enseignante pense
<p>Les élèves sont par 3 autour de leur table et tous tournés vers l'enseignante qui attend le silence pour donner les consignes de la 1^{ère} situation. Jawad fait tomber sa raquette, l'enseignante se tourne vers lui. Puis début des consignes</p>	<p>Les gamins s'attendent à ma réaction parce que dès que Jawad fait tomber la raquette par terre, je vois Léandros qui se retourne vers moi et qui rigole déjà. Il rigole parce que la raquette est tombée, et je pense aussi qu'il rigole parce qu'il sait que j'vais ... j'vais faire une remarque un peu sarcastique à Jawad du style « Merci Jawad », d'un air de dire, oui encore toi Jawad, évidemment.</p>
<p>Martin regarde partout et fini par s'asseoir</p>	<p>Là, j'ai encore Martin qui est perdu, il est à l'ouest ! Mais je le vois maintenant, je ne l'ai pas vu pendant la séance. Je vois aussi Juan qui est à 4 pattes sur la table...</p>
<p>Nathalie repère Juan</p>	<p>Ah vu !</p>
<p>En expliquant les consignes, l'enseignante mimi aux élèves les échanges</p>	<p>Je trouve ça rigolo là, parce que je mime ma pensée. Je suis en train de jouer au tennis de table rien qu'avec la main, c'est parti les échanges ... faut que les gamins ... j'installe les gamins dans l'échange en faisant le geste.</p>
<p>L'enseignante donne un exemple si 50 échanges, on gagne 50 points</p>	<p>Jawad il est tout content, je lui ai dit qu'il marquait 50 points, il s'est senti valorisé, il est mis en évidence et il est tout content. Jawad aime beaucoup quand on s'occupe de lui.</p>
<p>L'enseignante se trompe en donnant une consigne</p>	<p>Eh ben voilà, j'ai dit une bêtise, j'ai dit une ânerie et les gamins ont pas bronché.</p>
<p><i>A quoi tu penses à ce moment là ?</i></p>	
	<p>Ben là je me dis qu'il faut vraiment que je leur dise que j'ai dit une bêtise pour éviter de les embrouiller. Parce que si je noie le poisson le risque de les embrouiller. Alors faut vraiment que je leur dise « Attention je viens de dire une ânerie, n'en tenez pas compte, je vais redonner les bonnes consignes ».</p>
<p>L'enseignante explique le fonctionnement de la fiche</p>	<p>Là je me suis faite avoir comme avec les 4^{ème}, à chaque fois je suis partie en disant, vous mettez le score mais non c'est pas le score c'est si vous gagnez ... C'est pas les points du score qu'il faut mettre, je ne me suis pas appropriée la fiche encore suffisamment. Et là, merci, je me suis embrouillée et je m'excuse toute seule, tout va bien ! J'ai décidé que ce n'était pas très grave et que je m'excusais moi-même, tout va bien.</p>

Pendant les consignes, un élève se regarde dans le miroir de la salle	
<i>- Le gamin qui est là, sur le côté, est-ce que tu le vois ? (en montrant un élève sur la vidéo plus concentré)</i>	
	<p>Gradi, ça commence à être un peu long. Il commence à s'admirer dans la glace et ... mais non je ne les vois pas pendant le cours.</p> <p>En fait, c'est vrai que quand tu regardes comme ça sur la vidéo, c'est très instructif, je me rends compte que je suis partie dans mes explications, je veux essayer d'aller le plus vite possible pour perdre le moins de temps possible et les mettre en action rapidement. Mais c'est une situation nouvelle et je passe encore trop de temps. On commence à voir la limite des gamins qui commence à fatiguer. Martin par terre, Gradi qui se recoiffe, Noah qui est allongé sur la table et qui commence à envoyer les signaux « pfff, ça commence à être long ». Mais je ne les vois pas pendant la séance.</p>
Juan regarde partout	<p>Là, c'est pareil, j'ai décroché ... c'est Juan qui est là et qui n'est plus dedans non plus. Comme quoi il faudrait que je lance le match et que j'explique comment remplir la fiche après les matches. C'est peut-être un moyen de passer moins de temps sur les consignes. Lancer le 1^{er} match parce que je suis en train de les perdre, je ne suis pas sûre qu'ils arriveront à remplir la fiche quoi qu'il arrive ... mais je ne m'en rends pas compte. Comme quoi j'ai beau être en face d'eux, relativement avec du recul, je ne les vois pas consciemment. Ou inconsciemment je me dis il faut que j'aïlle vite mais pour autant je veux finir mon explication, ce n'est pas la bonne solution. Je lance le match et à la fin du match, je leur explique comment remplir la fiche.</p>
Début des matchs, l'enseignante intervient auprès d'une élève quelques minutes après	<p>Prinscillia a du mal à servir donc c'est pour ça que j'interviens auprès d'elle. Elle a encore du mal à voir où est le coup droit et le revers.</p>
<i>- Qu'est ce que tu te dis quand tu vas l'aider ?</i>	
	<p>Ben là, je vais juste la corriger et lui remontrer où se trouve le coup droit et le revers par rapport à ce qu'on a fait aux séances d'avant. C'est-à-dire, faire un service réglementaire en coup droit et en revers et déjà placer sa main en ouverture correcte et pas à contre courant.</p>
3 élèves se dirigent vers	<p>Là, ça doit être le moment où ils vont me poser la question</p>

l'enseignante pour lui poser une question	... une question sur ... parce que là je lève la tête et j'dis « ah oui ça c'est une bonne question »... Ah oui ils me demandaient s'il fallait additionner les scores ... ah mince j'me souviens plus...
Ce n'est pas grave si tu te souviens plus de la question, comment t'as réagit, est-ce que tu t'es senti en difficulté ?	
	Sur le coup oui parce que là je me suis sentie en difficulté parce que je leur ai répondu en disant « alors là, c'est une bonne question ». Ca voulait dire pour moi je ne sais pas du tout là, il faut que je réfléchisse. Pour le coup là, je carbure à toute vitesse pour leur donner la réponse la plus logique. Et après ... c'est bon parce qu'avec du recul, j'me suis dit « oui c'est bon c'est ce qu'il fallait répondre ».
Petit temps où personne ne parle	Là je suis en train de réfléchir, je viens de prendre la fiche dans la main et de me dire « attends là, qu'est ce qu'il me dit ». Et là il me dit quelque chose ... effectivement c'est une remarque pertinente mais je n'ai pas la solution, il faut que je réfléchisse.
Pendant ce temps, Matthieu, sur la table juste à côté, saute de joie	Il a ... à tous les coups, il a réussi à marquer le point qu'il voulait marquer. C'est à dire qu'il a réussi à faire un certain nombre d'échanges suffisamment a priori pour lui et il avait décidé de créer sa rupture là et de marquer le point et je pense qu'il a réussi à faire ce qu'il voulait. Avec un coup de bol sur la balle qui passe sur le filet mais ça a marché ...
Matthieu se prend la tête avec les mains	Là il a raté par contre.
L'enseignante parle toujours avec le groupe de 3 et une élève se rajoute à la discussion. On voit encore Matthieu se prendre la tête	Là y'a Samia qui s'est ajoutée aussi c'est que visiblement il y avait un problème. Ca ils ne l'avaient pas compris. C'est vrai que je ne l'avais pas dit non plus parce que j'en avais pas conscience. Samia a du entendre parce qu'elle est l'arbitre de l'autre table, elle a du entendre de quoi ils parlaient et elle a voulu se greffer dessus pour avoir aussi la réponse. Matthieu il se prend la tête à chaque fois qu'il envoie une balle dehors.
L'enseignante a répondu au groupe d'élèves et se met en retrait, à l'extérieur des tables.	Là je me suis mise à l'extérieur en me disant, ca y est, ça roule. Donc là, je regarde, je les laisse tranquille ça fonctionne.
L'enseignante traverse les tables et fait un signe « pouce levé » à un élève	A oui là j'ai fait un signe comme quoi c'était super, ça avait bien marché. Ca m'arrive, c'est une manière d'encourager les gamins en passant, c'est bien joué. Sans

	interrompre le jeu mais valoriser le gamin pour dire « j'ai vu c'est super c'que t'as fait ».
L'enseignante se rapproche d'une table de 3 filles	Je suis allée vers les filles parce que ce sont les p'tites minettes qui jouent pas forcément très très bien même si elles ne jouent pas si mal que ça. Mais j'me suis dit, faut quand même que j'aïlle leur tenir compagnie pour voir si ça fonctionne et les encourager et les corriger si besoin. En fait j'essaie d'équilibrer mon déplacement entre l'arrière et l'avant de la salle histoire que tous les élèves puissent poser leurs questions et sentir que le prof vient aussi s'occuper d'eux. Même s'il n'y a rien de particulier à leur dire.
Le groupe de filles a l'air particulièrement impliqué	Ca marche bien cette situation, les filles ont l'air motivé. Visiblement, ils accrochent.
<i>Tu réagis, tu as quelque chose à dire ?</i>	
	A la 2 ^{ème} table, je vois Naresh qui explose alors que c'est pas lui qui joue, c'est lui l'arbitre. Alors c'est vrai qu'il est plus impliqué dans le match là que les 2 joueurs. Il y a un petit concours qui s'établie entre eux 3 j'ai l'impression, Matthieu tenant le pompon pour l'instant et Naresh ayant envie de le détrôner sur un match à mon avis.
Fin des matchs, l'enseignante rassemble ses élèves devant elle. Ils sont assis et ont avec eux leur fiche. On voit deux élèves se chercher	
<i>Tu te rendais compte des 2 ... ?</i>	
	Oui, je m'en rendais compte mais pour le coup, Jawad était en train de le reprendre donc ça m'allait très bien, auto régulation ... donc ... c'était très bien. J'aime bien quand les gamins interviennent pour dire à l'autre « mais tais toi » ...
<i>As-tu quelque chose à ajouter sur ces images ?</i>	
	Je ne sais pas si ça rentre dans ton truc mais c'est vrai qu'un enseignant, enfin moi ... je me suis trouvée tellement dans mon truc qu'il y a plein de choses que je ne vois pas. Alors que j'ai quand même l'impression de ... de gérer ma classe. Mais j'allais dire, heureusement que quelque part, elle se gère toute seule parce qu'il y a un paquet de trucs que je ne vois pas. La caméra c'est un bonheur ... J'ai l'impression que je suis dans ma séance et je me dis « mais attends là j'ai pas un peu oublié les élèves ». Tu vois je suis tellement sur ma fiche que ...

	Est-ce que sur une séance que je maîtrise parfaitement, est-ce que je vois, est ce qu'il y a autant de choses qui m'échappent ?! Je pense qu'en longueur de consignes j'espère être moins, je suis plus courte, oui parce que je maîtrise mieux. Mais est-ce que je vois tout, je ne suis pas sûre.
--	---

Verbalisation de l'enseignante experte – classe de 4^{ème}4

Ce qu'il se passe sur la vidéo	Ce que l'enseignante pense
L'enseignante explique les consignes. Temps de consigne = 8'	Là, une des premières choses, c'est le débit que j'ai. Qui montre que je suis en train de m'appropriier les consignes en même temps que je les donne aux élèves.
Se trompe en annonçant une règle	Et là, je me loupe, je me dis « euh... qu'est ce que je n'ai pas dit, là ça ne fonctionne pas. La consigne que j'ai donnée ... il m'en manque un bout, je suis en train de réfléchir en même temps que j'attends le silence et je suis en train de réfléchir à ce qu'il me manque pour pouvoir relancer les ... du moins pour que les consignes soient comprises par les élèves. Le « bonne question », la situation est nouvelle pour moi donc la bonne question c'est « oui c'est une bonne question, je n'ai pas réfléchi à la question donc j'attends que les élèves me donnent une réponse pour que je puisse enchaîner dessus et voir ce que ça donne. »
un élève propose une réponse, l'enseignante répond que ce n'est pas ça, les autres élèves de la classe qui répondent ensemble « allez! »	Ils taclent le gamin, mais rien d'extraordinaire, c'est habituel. C'est un mode de fonctionnement entre eux. C'est une classe, ils ne sont pas méchants entre eux, je relève pas, mais c'est un mode de fonctionnement. Il ne donne pas une bonne réponse, allez hop on va l'enfoncer un p'tit peu. Là, quand je dis ça, j'en vois quelques uns qui commencent à se dandiner d'un pied sur l'autre, d'un air de dire « oulala qu'est c'qu'elle me demande, oulala, ça ne va pas être facile cette histoire. C'est pas du vrai tennis de table. »
Remarque de l'enseignante sur Victor	Là, j'ai Julien qui me fait rigoler parce que quand je dis ça, c'est le même coup que tout à l'heure. J'ai pris Victor en cible et grosso modo, intellectuellement, artificiellement j'ai battu Victor et lui il glousse. Ça le fait beaucoup marrer qu'on prenne Victor en cible.
Un élève s'assoie	Là j'en ai un qui commence à s'asseoir, j'me dis, ça commence à être long les explications.

	Mais je m'en rends compte là, pendant la vidéo
<i>- Donc au moment où tu parles, tu ne le sais pas ?</i>	
	Non, je ne le sais pas. Je m'en rends compte avec la vidéo et en m'entendant parler, ça fait 3 fois que je répète la même chose, ça commence à être un peu chiant. Là je suis aussi en train de me dire, c'est pas possible ça fait 10 fois que j'explique la même chose, ils comprennent toujours rien ou alors j'explique mal. Et là je suis en train de me dire ... moi aussi je commence à m'agacer en me disant « il faudrait p'tetre qu'on puisse démarrer ».
Camille parle avec son voisin	Sauf que Camille elle commence à en avoir ras le pompon des explications, elle a compris.
L'enseignant énonce toujours les consignes	Ca fait 20 fois que je donne la même consigne !!
Les élèves posent leurs questions à tour de rôle. Souvent, ce sont les mêmes questions qui reviennent.	Finally ils sont sympas, ça fait un moment qu'on donne les consignes et ... j'ai pas tant de brouhaha que ça. Mais en même temps je les bloque, je les empêche d'avancer. Là en regardant la vidéo, soit j'explique très mal soit ils sont très nunuches !
Zaccaria demande à la table de filles à côté de se taire	
<i>- Zaccaria fait une intervention là, qu'est ce que tu en penses ?</i>	
	C'est très bien Zaccaria, il est à fond, particulièrement lui qui est justement un élève pénible en cours traditionnel. C'est une réaction super positive de la part de Zaccaria pour moi ça.
L'enseignante donne encore des consignes	C'est vachement long là ! Là, j'en suis où ... j'ai intégré, j'ai compris toutes les consignes, j'ai compris comment ça fonctionnait et je suis en train de m'agacer en disant il va p'tetre falloir qu'on arrive à démarrer.
Explique le fonctionnement de la fiche	J'avais pas encore expliqué la fiche !
<i>- Je ne sais pas si tu as vu mais Zaccaria est passé de là à là ... [D'un bout de la salle à l'autre]</i>	
	Là je suis dans mon truc, je ne le vois pas. Il est devant moi pourtant mais je ne l'ai pas vu.
Toujours les consignes	Là, j'ai envie de dire accélère le débit parce qu'on ne va jamais y arriver, mais là en regardant la vidéo, je ne m'en étais pas du tout rendu compte. Quand je le dis, je suis

	<p>dans l'idée, il faut qu'ils comprennent, qu'ils ingurgitent donc je leur laisse du temps, je parle doucement exprès là pour que ça fasse son chemin dans les cerveaux. Mais devant la vidéo je me dis oulah elle est chiant comme prof.</p>
<p>Julien pose une question en rapport aux règles « basiques » du tennis de table</p>	<p>Là je suis un tout p'tit peu excédée parce que là, ce sont des règles basiques du tennis du table.</p>
<p>Encore des consignes, l'enseignante est toujours au même endroit (depuis le début) et les élèves n'ont pas bougé.</p>	<p>Non mais là, jamais je démarre ?! En même temps je voudrai qu'on aille vite et qu'on démarre mais en même temps je veux pas qu'ils fassent un bruit, je ne veux pas qu'ils jouent avec les raquettes, je ne veux pas qu'ils parlent et ça fait au moins 20' qu'ils sont immobiles. 8' de consignes, c'est monumental, là je dis « merci les élèves »</p>
<p>Début des match – L'enseignante a instauré « -1 point dès qu'un élève, autre que l'arbitre parle ». Zaccaria est la 1^{ère} victime = -1point</p>	
<p><i>- Tu as enlevé 1 point à Zaccaria, à quoi tu penses à ce moment ?</i></p>	
	<p>Il va râler ... mais là je suis excédée par le bruit, alors je me dis que pour le coup, il faut que j'en prenne tout de suite et il faut que les premiers qui parlent, faut que je les clashe sinon les autres vont pas réagir. Zaccaria c'est un bon exemple et ce n'est pas plus mal que ça tombe sur Zaccaria, à mon avis j'avais déjà un œil orienté sur lui. Il a déjà une grosse voix, et en plus il a du mal à gérer son énergie. Donc je sais qu'il ne va pas tarder à partir. Alors instinctivement et je pense inconsciemment et un p'tit peu consciemment quand même, je l'ai à l'œil et dès qu'il va parler boum, je vais l'aligner. Il va râler, tout le monde va entendre et se dire « ca y est elle a déclenché les points en moins parce qu'on parle, méfions-nous ».</p>
<p>L'enseignante est « en dehors » des tables et a tous les élèves dans son champ de vision</p>	<p>Par contre ce qu'il me fait rigoler aussi, c'est ma position, ma position qui est toujours très droite ... j'ai vu des moments plus agressifs que ça. Là je trouve que je ne suis pas encore agressive mais j'ai quand même une position qui est un peu rigide qui dit « ne moufetez pas ! », ça veut dire un peu près ça, je surveille, je suis là, je surveille, donc j'affirme ma présence, super droite, le regard vachement loin, j'encadre tout le monde et ça veut</p>

	un peu dire ça, c'est vrai que ce n'est pas une position très décontractée.
Coup de sifflet pour faire un 1 ^{er} point sur les matchs et ajouter comme consigne que si un joueur parle, il perd son match	
<i>- Je pense que tu ne l'as pas vu sur le moment, t'as sifflé, les filles ici, elles avaient arrêté, elles ont refait une balle et là elles sont en train de jouer.</i>	
	Non, je n'ai surtout pas vu qu'elles s'étaient arrêtées avant, je pense qu'elles sont en train de continuer à jouer alors que j'ai sifflé.
<i>Quand tu as sifflé, elles n'étaient pas en train de jouer.</i>	
	D'accord donc elles se sont mises à jouer au moment où je sifflais. Mais ça m'agace parce qu'elles n'ont pas arrêté au moment où j'ai sifflé.
<i>- Ca t'agace quand tu regardes la vidéo ou pendant le cours ?</i>	
	Non non ça m'agace quand je suis dans la séance. C'est le genre de trucs ... là, quand j'ai sifflé, c'est recta, c'est à dire que moi j'me mets en hibernation. Je me mets en immobilité totale, je ne parle plus, je ne bouge plus, je ne lève plus le petit doigt. Et là, je pense envoyer un message subliminal à mes élèves en disant « je ne veux plus que vous bougiez, je ne veux plus que vous parliez ».
Deux élèves se font passer la balle de Noémie et l'empêche de la récupérer	
<i>- Est ce que c'est lié au fait que tu n'ais pas réagi quand 2 élèves ont pris la balle de Noémie qui se l'ont faite passer genre « non tu l'auras pas » avant de lui rendre. Je te remontre la vidéo.</i>	
	C'est parce que j'ai sifflé et j'ai demandé le silence, je suis dans la posture « vous avez vu, j'attends ». Je pense que sa réaction c'est un peu en lien aussi, à savoir, « la prof a arrêté et là ils m'emmerdent, je vais encore me faire engueuler. » Ceci dit, je ne bouge pas mais je fais les gros yeux. Je suis dans la posture ... c'est certain, je ne bouge pas mais je pense qu'effectivement j'ai le regard qui tue.
Maël s'assoie	Maël là, il en a ras le pompon !
Les matchs repartent, Fernand perd son match parce qu'il a parlé mais finalement reprend avec le même joueur	Là c'est la punition suprême ... là c'est un comportement très scolaire de Fernand, je l'ai piqué au vif, là il a perdu le match, il a perdu ... il y a quasiment laissé un bras. C'est très dur pour lui.

<p>- Tu te souviens avec qui il jouait ? Il était avec Siméon, là tu viens de le reprendre, on continue, tu vas voir. Finalement qui rejoue, c'est Fernand, et contre qui ... Siméon</p>	
	<p>Ah il a rejoué comme Siméon ! Il m'a eue ! Et j'ai pas vu ... Bien joué ! Et ils ont refait le match. Mais ça c'est parce qu'il joue avec ses potes et qu'il a des gamins en face qui sont très sympas et je me demande même si c'est pas Siméon qui lui a proposé de refaire le match.</p> <p>De ce que je vois là, je me dis qu'il l'a vraiment vécu comme une injustice, mais il a bien filouté et ça c'est bien. Il l'a fait en toute discrétion et à la limite, ça ne me dérange pas plus que ça. C'est bien joué de sa part.</p> <p>C'était dommage pour Fernand, le but c'est que ... J'en aurais bien pris un autre, pas Zaccaria encore mais je regarde plus du côté de Julien ... des gamins qui sont susceptibles de réagir assez vivement. Si j'peux en chopper un qui réagit vivement, il va brailler suffisamment fort pour que toute la classe entende et du coup, même principe que tout à l'heure « ça y est c'est parti on peut perdre nos matchs ». C'est pas d'bol c'est tombé sur Fernand. Mais à la limite qu'il zappe ma consigne, ce n'est pas grave parce qu'il continue à jouer et à faire ce que je demande.</p>
<p>Fin des matchs – Retour avec les élèves assis. Zaccaria vient se plaindre « J'ai perdu 9 points » et va s'asseoir contre le mur alors que tous les élèves sont en face</p>	
<p>- Qu'est ce que tu penses du fait que Zaccaria se soit posé contre le mur ? Vexé ou dégouté ou parce qu'il se met là pour s'adosser</p>	
	<p>Non parce que Zaccaria il joue avec moi pendant les séances. Il joue un p'tit peu à asseoir sa domination et notamment par rapport à Mehdi, s'il se met à côté de lui c'est pas pour rien. Depuis le début de l'année, Zaccaria a une certaine emprise sur Mehdi qui n'est pas forcément positive. Le fait qu'il vienne s'asseoir de ce côté là c'est pas complètement anodin même s'il y a plus de filles d'un côté que de l'autre, le fait qu'il vienne contre le mur c'est pour le principe « je bougonne un peu, légèrement, juste pour le principe mais légèrement vexé, mais c'est tout ». Je pense qu'en réalité il ne l'est pas.</p> <p>Là tu le vois sur la vidéo, le regard que lance Zaccaria à Mehdi. Ca c'est bien le retour vidéo, il ne faut pas que je</p>

	les assois l'un à côté de l'autre. Sans parler, un p'tit coup d'œil.
Zaccaria joue avec la vis, s'arrête puis reprend dès que Nathalie continue à parler	Zaccaria, pris sur le fait, « je n'bouge plus ». Là j'ai le regard qui tue sur Zaccaria et il en a rien à faire, il me surveille. Là c'est « j'me suis fait prendre mais je suis allé jusqu'au bout », il est malin ce Zaccaria. Là il est, « moi j'ai gagné parce que la prof m'a pas vu et de temps en temps je reviens sur le cours ». Mais ceci dit, il se remet dans le cours et ça c'est plutôt positif.
<i>- Est-ce que tu savais, pendant le cours, ce qu'il faisait ? Là il joue avec la vis, on le voit sur la vidéo...</i>	
	Ah non moi j'le voyais pas, je ne le savais pas. J'avais vu que quand il demandait à Maya et que j'ai arrêté 2 fois, son attention commençait à baisser et il était dans un p'tit jeu. Après par contre j'ai pas vu qu'il continuait à bidouiller, il doit se dire « chouette, elle m'a pas vu, j'ai gagné ». Mais malgré tout, je suis contente, il relève la main il fait des petites incartades, parce que c'est lui le dominant, il veut imposer ... Mais il n'est pas totalement inattentif parce qu'il aime ça, ça l'intéresse.

Verbalisation de l'enseignante novice – 3^{ème}5

Ce que l'on voit sur la vidéo	Ce que je pense
J suis devant les tapis, à l'entrée du gymnase assise sur une chaise. Je demande aux élèves de s'asseoir sur le tapis afin de leur expliquer la séance.	Ils mettent du temps à se mettre en place alors qu'ils ont tous entendus la consigne. Ça m'énerve qu'ils ne s'assoient pas où je leur demande alors qu'ils savent très bien qu'il faut se mettre en face de moi, il y en a toujours un pour essayer d'aller se mettre plus loin.
Je ne parle pas, j'attends que les élèves se placent dans mon champ de vision. On peut voir des élèves se mettre loin de moi et du reste du groupe. Certains ne sont pas assis, un autre traîne derrière moi.	Je leur demande de se mettre en face, depuis le début de l'année c'est comme ça. Ils savent que je ne commencerai pas, tant qu'ils ne sont pas devant moi.
Sans pour autant bouger de place, j'enlève la chaise sur laquelle je suis assise et me met debout, sans parler.	Je pense faire ça dans le but d'être « plus haute » qu'eux, même si eux sont sur des tapis, c'est une façon de vouloir imposer ma présence.
Quelques minutes après, les élèves ne sont	Dans ma tête, je change de position pour leur

<p>toujours pas là où je veux alors je m'accroupis</p>	<p>montrer mon « agacement » et mon impatience. Je trouve qu'ils sont très long à se taire et se placer devant moi. Mais je sais que c'est la même bataille à chaque séance.</p>
<p>Au moment où j'allais commencer parce que tous les élèves sont enfin devant moi et ne parlent pas, Pierig se lève et se dirige vers le matériel pour y déposer ses chaussures. Je lui demande d'attendre, qu'il irait mais ne le fait pas.</p>	<p>Je sais au moment où je le vois que je pense qu'il le fait exprès. C'est un élève que j'ai du mal à gérer et il arrive souvent à contourner ce que je lui demande. Quand je lui demande se s'asseoir, je sais pertinemment qu'il ne le fera pas et ça me soule.</p>
<p>Je fais rappeler aux élèves les consignes de sécurité et de fonctionnement avant de commencer et enchaîne sur l'énonciation des consignes de la situation à venir. Questions posées : - Comment s'appelle ça ? (en montrant le pontet) - Comment sait-on qu'un baudrier est mis correctement ? ...</p>	<p>J'apprécie que Kamilia, qui est souvent absente ou totalement désintéressée de l'EPS, s'investisse et réponde à ma question. Même si ce n'est pas tout à fait la réponse exacte, elle participe et je sais qu'elle est disposée à travailler aujourd'hui.</p>
<p>Je donne le top départ pour que les élèves s'équipent. Ils doivent venir me montrer un par un leur baudrier avant de faire une traversée puis s'entraînent à s'encorder et assurer (le grimpeur monte jusqu'à la deuxième plaque).</p>	<p>Là je trouve qu'ils sont longs à se mettre en place, j'ai 4 élèves qui sont sur le côté et pas vraiment pressés de se mettre au travail. Je me sens obligée de leur faire une remarque dans le but que ça les fasse réagir. Mais en regardant la vidéo, je remarque qu'ils n'ont toujours pas bougé.</p>
<p>Toutes les cordées sont constituées, je passe dans les groupes et me rends compte que beaucoup d'élèves n'ont pas bien compris comment faire le nœud de huit. Coup de sifflet pour qu'ils arrêtent ce qu'ils font et que je puisse leur remonter comment réaliser le nœud.</p>	<p>Là, j'attends encore une fois qu'ils se taisent pour ne pas avoir à remonter 15 fois le nœud. Ils mettent beaucoup moins de temps à se calmer, ça me permet d'enchaîner assez vite.</p>
<p>Je les relance dans l'assurage et passe dans tous les groupes un par un pour vérifier les nœuds et remonter à ceux qui ont toujours du mal comment faire. Pendant ce temps, Kamilia m'appelle au moins 10 fois. Je suis à l'autre extrémité du mur et avec un autre groupe.</p>	<p>Je l'entends, je sais qu'il faut que j'aille la voir pour l'aider surtout qu'elle n'était pas là en début de cycle mais j'ai tous les élèves à m'occuper et je n'arrive pas à lui faire comprendre qu'elle n'est pas toute seule. Quand je vais la voir, je vois qu'elle est intéressée et qu'elle a envie de bien faire, ça me fait plaisir alors je prends le temps de lui expliquer calmement.</p>

<p>Je circule encore dans tous les groupes, des cordées ont encore du mal à s'encorder.</p>	<p>J'appréhende particulièrement toute la situation à venir parce que cette classe n'est pas vraiment scolaire, on est dans une activité à risque et je m'attends à ce que certains élèves grimpent plus haut que la limite sans mon autorisation. Il est nécessaire d'être particulièrement vigilante là dessus.</p>
<p>J'annonce aux élèves qu'à partir de ce moment, ceux qui sont prêts peuvent passer leur permis grimper. Je « bloque » 2 voies faciles avec beaucoup de prises pour faire passer le permis grimper aux élèves prêts. Je suis donc à une extrémité.</p>	<p>C'est un moment important, il faut qu'un maximum d'élèves passent et en même temps j'ai encore tous les autres élèves à gérer, notamment ceux qui ont du mal à s'encorder.</p>
<p>Les premières cordées ont réussi le permis grimper, ils peuvent donc grimper jusqu'en haut de la voie à condition de m'avoir montré grimpeur et assureur. Dès que le feu vert est donné, je donne un chasuble au grimpeur. Thomas et Yoann s'amuse à descendre rapidement de la voie</p>	<p>Le chasuble permet de repérer qui est autorisé à grimper en haut du mur. C'est le genre de comportement dangereux que l'on peut retrouver, je savais que certains allaient le faire. Ils l'ont fait devant mes yeux, je leur ai demandé d'aller s'asseoir un moment, chose qu'ils ont faite en rechignant.</p>

Résumé :

Un enseignant novice comme un enseignant expert se retrouve à enseigner les mêmes activités et gérer les mêmes problèmes pouvant survenir en cours : situation qui ne fonctionne pas, comportement déviant d'un élève, matériel manquant etc. Les évènements vont déclencher chez les protagonistes des réactions nourrissant le comportement non verbal essentiel à la communication avec autrui. Nous souhaitons alors savoir quelles sont ces réactions, comment elles se manifestent et si elles diffèrent en fonction de l'expertise de l'enseignant. Pour éviter la routine, nous avons donc placé l'enseignante experte, sujette de notre expérience, dans une situation nouvelle tant pour elle que pour ses élèves. Se retrouve-t-elle réellement en difficulté ? Nous l'avons filmée et confrontée aux images afin d'en relever les réactions. Ce temps d'autoconfrontation a été mis en lien avec les faits et gestes filmés préalablement. Puis nous l'avons analysée et comparée avec celle de l'enseignante novice. Lorsque la situation est inhabituelle ou ne se déroule pas comme prévu, l'enseignant qu'il soit expert ou novice doit gérer ses émotions pour reprendre le cours en main. Les stratégies d'expert sont-elles les mêmes que celles du novice ? Quels sont les aménagements mis en place ?

Mots clés : EPS – Communication non verbale – Paradigme expert-novice – Gestion des émotions.

Summary :

A novice teacher as an expert teacher will have to teach the same activities and manage the same problems that may occur during classes: a situation that does not work, bad behavior from a student, missing equipment, etc. Those events will trigger reactions to the teachers nourishing nonverbal behavior essential for communication with others. We want to know what those reactions are, how they occur and whether they differ depending on the teacher's expertise. To avoid routine, we placed the expert teacher, subject of our experience, in a new situation for herself and for her students. Does she find herself really in trouble ? We filmed her and showed her the images in order to get her reactions. This self-confrontation has been linked with the actions filmed previously. Then we analyzed and compared with the reaction of the novice teacher. When the situation is unusual or does not go as planned, the teacher - whether he is expert or novice - must manage his emotions to take back the control of the course. Are the strategies the same for the expert teacher and the novice teacher ? What are the means implemented ?

Keywords: Physical Education and Sport – nonverbal communication – Paradigm Expert/Novice – Dealing with emotions.