Année universitaire 2014-2015

Master ***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***
Professeur des écoles 2ème année

L'orientation au cycle 1 à partir de l'album à s'orienter *Sur les traces de Têtanlère* – Analyse réflexive d'une pratique débutante à partir de l'auto confrontation en vidéo formation.





Présenté par Blandine REYNARD

Mémoire encadré par Véronique MAUDOUX BARBIERI
Formatrice en EPS à l'antenne ESPE de Valence

Sommaire

INTRODUCTION ..... **- 3 -**

ETAT DE L'ART ..... **- 5 -**

1. LA CONSTRUCTION DE L'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT ..... - 5 -
   - *1.1. Vers un pouvoir d'action sur son activité réelle : la psychologie ergonomique* ..... *- 5 -*
   - *1.2. Eclairage théorique sur les concepts clés : prescription, tâche, activité* ..... *- 7 -*
   - *1.3. L'analyse de pratique : une démarche au service du développement professionnel et de sa compréhension* ..... *- 8 -*
2. POUR UNE COMPREHENSION DES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS ..... - 11 -
   - *2.1. La nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe : le multi agenda* ..... *- 11 -*
   - *2.2. Une proposition de conceptualisation de l'organisation dynamique des gestes professionnels* ..... *- 12 -*
3. L'AUTO CONFRONTATION : UNE METHODE AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ..... - 15 -
   - *3.1. Fondement de la méthode* ..... *- 15 -*
   - *3.2. Mise en œuvre de la méthode* ..... *- 16 -*
4. PROBLEMATIQUE ..... - 17 -

METHODOLOGIE ET RESULTATS ..... **- 18 -**

1. LA CONSTRUCTION D'UNE SEQUENCE D'EPS AUTOUR D'UN ALBUM : NOS INTENTIONS D'APPRENTISSAGE ..... - 19 -
   - *1.1. Pour quelles raisons enseigner l'orientation à partir d'un album en maternelle ?* ..... *- 19 -*
   - *1.2. Focus sur la séance support de notre étude* ..... *- 20 -*
   - *1.3. Comment développer les compétences en jeu ?* ..... *- 22 -*
2. ANALYSE DE NOTRE PRATIQUE : NOS DILEMMES MIS EN LUMIERE ..... - 22 -
   - *2.1. Analyse de la vidéo en classe (traitement des verbatim)* ..... *- 23 -*
   - *2.2. Analyse de la vidéo de l'entretien (traitement des verbatim)* ..... *- 25 -*
   - *2.3. Compilation des résultats* ..... *- 28 -*

DISCUSSION ..... **- 30 -**

1. A LA RECHERCHE D'UNE NOUVELLE IDENTITE PROFESSIONNELLE, DE SON STYLE PROFESSIONNEL ..... - 30 -
2. NOUVELLES CONNAISSANCES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES EN EPS : CE QUE JE COMPRENDS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS MAINTENANT ..... - 33 -

CONCLUSION ..... **- 35 -**

BIBLIOGRAPHIE ..... **- 38 -**

ANNEXES ..... **- 40 -**

ANNEXE 1 : COUVERTURE DE L'ALBUM « SUR LES TRACES DE TETANLERE » ..... - 40 -
ANNEXE 2 : FICHE DE PREPARATION DE LA SEQUENCE D'EPS MISE EN ŒUVRE EN CLASSE. ..... - 40 -
ANNEXE 3 : SCHEMA DE L'INSTALLATION MATERIELLE EN SALLE DE MOTRICITE LORS DE LA SEANCE FILMEE. ..... - 46 -
ANNEXE 4 : LE POTAGER, TEL QU'IL EST PRESENTE DANS L'ALBUM. ..... - 47 -

Introduction

Le métier d'enseignant a beaucoup évolué ces dernières années. L'apparition de nouvelles pédagogies, ainsi que les changements au niveau sociétal, ont fait que le professeur d'aujourd'hui n'a plus grande ressemblance avec celui de l'époque de Jules Ferry. Ces grandes avancées ont été accompagnées d'une évolution parallèle de l'image globale de l'enseignant dans la société. Cette image n'a pas forcément évolué de façon positive, et de nos jours il semble que l'image véhiculée par les médias, ainsi que les généralités que les individus se font de ce métier soient même parfois négatives. En effet, l'enseignement est souvent considéré comme un métier facile et non contraignant avec peu d'heures de cours et beaucoup de vacances scolaires. De plus, certaines idées reçues sont tantôt énoncées : l'enseignant ferait ce qu'il veut dans sa classe, sans aucun contrôle ; il ferait de moins en moins preuve d'autorité, ou au contraire il ferait preuve d'une autorité qui "empiète" sur celle des parents ; etc.

Cependant, lorsque l'on interroge les personnes au niveau individuel, ce n'est pas la même image qui ressort. Dans le cadre de ma formation, et afin de débuter ce mémoire, j'ai mené dans mon entourage une petite enquête qui consistait à demander quelle image les personnes gardaient de l'école, quel fait les avaient le plus marqués. La grande majorité d'entre eux gardaient le souvenir d'un professeur en particulier, qui les avait marqués par son investissement, sa motivation, qui avait provoqué en eux une vocation, un désir de s'investir dans l'école, ou encore qui les avait aidés à remonter la pente.

Ces enquêtes et interrogations m'ont amenée à penser que les métiers de l'enseignement sont des professions chargées de représentations. L'image que les individus se font de ce métier est régie par des représentations, provenant elles-mêmes de leur mémoire personnelle. Cette mémoire personnelle s'est forgée à partir de leur vécu et de leur ressenti en tant qu'élèves, et parfois plus tard en tant que parents d'élèves.

Nous-mêmes, en tant qu'enseignants, avons des représentations du métier ancrées en nous. Celles-ci proviennent d'une part de souvenirs de notre propre scolarité : des professeurs qui nous ont marqués, dont on se rappelle le « talent » ou au contraire les difficultés rencontrées ; et d'autre part de nos premières expériences en tant qu'enseignants : des élèves

qui nous ont marqués de par leurs capacités, leurs comportements, la relation que nous avions nouée avec eux. Ces représentations proviennent aussi de l'image de l'enseignant véhiculée dans les médias, mais aussi dans les films ou les romans : ce que nous aimerions être, ce qui nous semble juste ou non, des questions éthiques, etc.

Toutes ces représentations conditionnent notre pratique de classe. Nous sommes sans cesse, et plus particulièrement lorsque nous débutons, dans l'imitation inconsciente de gestes professionnels, s'appuyant sur des « modèles », des référents à qui nous avons envie de ressembler, mais aussi freinés par nos peurs, nos appréhensions, pouvant constituer des barrières à notre évolution professionnelle.

Afin de progresser dans sa pratique, il est essentiel pour l'enseignant de se voir en action, dans le but de prendre conscience de tous les gestes mis en œuvre de façon inconsciente, ou alors sans avoir le temps d'analyser ces gestes dans le feu de l'action.

C'est dans cette optique d'évolution de la pratique enseignante que ce mémoire a été réalisé. Vous découvrirez dans une première partie intitulée « Etat de l'art », les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le travail réalisé ; dans une seconde partie, vous seront présentés la méthode utilisée, ainsi que les résultats obtenus. Enfin, ces résultats seront analysés et commentés dans la dernière partie du mémoire que constitue la « Discussion ».

Etat de l'art

Tout au long de cette partie, sont présentées les principales études qui ont servi de fondements théoriques à notre travail. Dans un premier temps, l'ergonomie, qui constitue le champ scientifique dans lequel s'inscrit ce travail, est présenté en tant que contexte général. Ensuite, des concepts clés nécessaires à la bonne compréhension de ce travail sont exposés : la prescription, la tâche, l'activité. Puis, c'est la démarche d'analyse de la pratique qui est évoquée.

Dans une seconde partie, le modèle du multi-agenda est développé, à travers la description des gestes professionnels. Ce cheminement de la pensée nous mène ensuite à l'introduction de la méthode d'autoconfrontation, qui constitue le pilier central de notre travail. Pour terminer, la problématique qui régit l'ensemble du travail mené est formulée.

1. La construction de l'expérience professionnelle de l'enseignant

1.1. Vers un pouvoir d'action sur son activité réelle : la psychologie ergonomique

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire permet de comprendre les acteurs en activité de travail. Nous allons étudier l'activité de l'enseignant débutant afin d'approcher la réalité de son travail. Divers champs scientifiques plus ou moins liés tels que l'ergonomie (notamment ergonomie cognitive), la psychologie ergonomique, ou encore la didactique professionnelle, ont pour objectif de recherche de mieux comprendre le fonctionnement cognitif humain en situation de travail.

Les travaux de psychologie ergonomique portent sur des situations de travail dans lesquelles sont engagés des acteurs, centrant leurs analyses sur les comportements tels qu'ils s'expriment au niveau individuel. Ils trouvent leurs fondements dans la psychologie cognitive, utilisée par les ergonomes dès les années 1970, et bien que la notion "d'ergonomie cognitive" ait été parfois préférée, probablement en raison de la traduction littérale de « cognitive engineering » en anglais, l'expression "psychologie ergonomique" a été utilisée très tôt, notamment par Jacques Leplat, précurseur de l'ergonomie en France.

L'approche ergonomique est éclectique, elle utilise des concepts issus de disciplines variées pour appréhender l'Homme dans son milieu d'activité. Elle s'appuie sur la théorie du constructivisme, en partant du postulat qu'apprendre c'est comprendre.

Elle étudie l'activité professionnelle dans ses conditions naturelles d'accomplissement, dans le but de comprendre et d'agir sur les situations et les conditions de travail en vue de les améliorer. Par conséquent, les recherches en ergonomie ont une double visée (Ria, 2008) :

- Une visée épistémique, autrement dit de connaissance, car elles cherchent à décrire et comprendre l'activité effective des personnes étudiées.

- Une visée transformative car les acteurs sont incités à « développer de la pensée sur le travail » (Clot, & Lilim, 2008), et de ce fait à faire évoluer leur pratique professionnelle.

La notion de travail implique d'une part un objectif bien défini - une tâche - et un opérateur qui dispose d'une certaine expertise, même si elle n'est pas explicite, par rapport à cette tâche. La situation de travail comprend des contraintes (notamment de temps) et des modes de coopération (avec des collègues, une hiérarchie).

Selon Ria (2008), l'ergonomie repose sur plusieurs distinctions :

- Entre la tâche et l'activité : « la tâche est définie par un but, des sous-buts et des conditions particulières d'atteinte de ce but ». La tâche relève donc de la prescription : ce qui doit être fait. L'activité désigne, elle, ce que fait réellement l'acteur pour atteindre ce but, réaliser la tâche.
- Entre l'activité prescrite et l'activité effectivement réalisée.
- Entre l'activité réalisée et l'activité réelle. Selon certains auteurs (Y. Clot et al., 2000), « le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ».

L'inscription de notre travail dans le champ de la psychologie ergonomique fait émerger plusieurs concepts. Nous allons nous attacher à préciser le sens que nous leur accorderons tout au long de notre travail. Pour cela nous nous appuyons principalement sur les travaux de Leplat (1997), et de Leplat et Hoc *(*1983).

1.2. Eclairage théorique sur les concepts clés : prescription, tâche, activité

Il nous semble pertinent de commencer par caractériser ce qui oriente l'activité de l'enseignant, la prescription. Nous la définirons comme l'ensemble des consignes, conseils, procédures fournies pas les personnes ou institutions assurant l'encadrement d'un professionnel.

Le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels elle est destinée, ou plus précisément d'imposer une certaine direction à leur activité en fixant un cadre composé de buts et de procédures, voire de repères conceptuels pour s'y orienter. La prescription constitue donc un ensemble de recommandations, portant les valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui l'ont conçue (Mayen, Savoyant, 2002).

Ainsi, dans le cadre de notre travail, la prescription est constituée de tout ce que l'Institution, à savoir le Ministère de l'Education nationale, relayé par l'Inspection académique, définit et communique aux enseignants afin de les aider à concevoir, organiser, et réaliser leur travail ainsi qu'à mener à bien leur formation. Il s'agit donc des instructions officielles, des lois et des règlements de la fonction publique d'Etat, etc. Cet ensemble représente ce que Goigoux et Daguzon (2007) appellent la prescription primaire du travail, pour la distinguer de la prescription secondaire qui émane notamment des instances de formation et Inspection académique.

La prescription définit une tâche dite tâche prescrite. Celle-ci, qui représente l'activité souhaitée de celui qui commande la tâche, ne correspond que très rarement à la tâche réalisée, car elle est forcément redéfinie par l'acteur. La tâche prescrite est composée de trois éléments (Goigoux 2007) : une représentation du but visé par l'acteur ; les contraintes et les ressources dont l'acteur dispose ; les critères et les degrés de réussite que l'acteur prend en considération.

Selon Leplat, la tâche, qui est « ce qui est à faire », et qui émane de la prescription, est redéfinie par le sujet en fonction de ses compétences.

Par conséquent, la notion de tâche redéfinie, qui trouve son analyse psychologique dans le couplage entre la tâche prescrite et l'opérateur, permet de comprendre les écarts entre la tâche prescrite et l'activité, qui est « ce qui se fait» (Leplat et Hoc, 1983). Ces écarts résultent de l'expérience du sujet, de ses capacités, de son adhésion à la tâche, de sa perception de l'environnement, de l'évolution de la représentation des actions à mettre en œuvre, etc.

Nous nous appuierons sur la définition du mot « activité » donnée par le Vocabulaire de l'ergonomie (de Motmollin, 1995), pour envisager l'activité de l'enseignant.

« Intervention dans le but de modifier un état de choses, soit en vue d'initier une transformation, soit en vue d'arrêter une transformation en cours, soit en vue d'empêcher une transformation qui risquerait de se produire si on n'intervenait pas. ».

L'approche ergonomique dépasse l'analyse rationnelle de la tâche prescrite par les textes réglementaires et les missions pour s'intéresser à l'activité réelle, c'est-à-dire l'activité effective qui est décrite à partir des pratiques des enseignants débutants ou non, constatées in situ ou déclarées. Nous nous intéressons également à ce que Y. Clot (2000) nomme « le réel de l'activité » des enseignants, qui ne peut-être saisi par l'observation directe mais qui peut être inféré de la verbalisation de leur activité par les formateurs eux-mêmes.

Cela prend en compte la dimension cognitive du travail concerné et recouvre les dimensions invisibles de ce travail : les dilemmes, les décisions reportées, les interprétations, les doutes, les actions projetées mais non réalisées ou échouées.

1.3. L'analyse de pratique : une démarche au service du développement professionnel et de sa compréhension

Certains présupposés de l'analyse de l'activité sont communs à la didactique professionnelle (Pastré et Rogalski), la clinique de l'activité (Clot) et le cours d'action

(Theureau) : prendre au sérieux le point de vue de l'acteur, créer des situations de collaborations, transformer pour comprendre et comprendre pour transformer.

La démarche de Theureau se fonde sur une approche enactive empruntée à Varela (1989) et repose sur le postulat du « couplage structurel » entre l'acteur et sa situation. Transposé à la formation initiale des enseignants, le concept de « couplage structurel » rend compte du fait que l'enseignant débutant ne cesse d'apprendre de ses propres activités en interaction avec un contexte singulier et d'évoluer au fur et à mesure de celles-ci par l'identification des similitudes et divergences entre ses expériences (Leblanc et al. 2008 ; Ria et al. 2004).

L'activité d'un professionnel est « un objet d'étude à double face, l'une publique comportementale et observable et l'autre privée non observable » (Vermersch, 2004 cité par Rix et Lièvre 2005, p.3). L'acteur peut avoir accès à cette partie de son activité en commentant ce qui est significatif pour lui sur la base du contexte précis de l'activité à laquelle il fait référence, c'est la « conscience préréflexive » (Theureau, 2004, 2006). L'entretien d'auto confrontation semble être une méthodologie privilégiée qui guide le professionnel dans une verbalisation a posteriori de l'action tout en l'aidant à dépasser la « recomposition normative et/ou fabulatrice » (Theureau, 1992 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.4).

Les entretiens d'auto confrontation accompagnent le futur enseignant dans ses premières expériences professionnelles en l'aidant à « établir une distance avec la situation vécue en cherchant à étendre le savoir à d'autres situations et en prenant aussi du recul par rapport à son fonctionnement dans la situation » (Donnay et Charlier 2006, p.67-72 cité par Beckers, 2007, p.127).

Méthodologiquement, il ne suffit pas d'observer l'activité pour l'étudier pleinement : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.3).

D'après Jacqueline Beckers et Charlène Leroy (2010), pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite l'analyser, certaines conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, le futur enseignant a besoin qu'on lui fournisse des traces de son

activité telle qu'elle s'est déroulée, et dénuées d'interprétations. Les traces vidéoscopées remplissent mieux cette condition que des données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un chercheur qui a davantage l'occasion d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Archenoult, 2002, p.3, cité par Beckers et Leroy 2010) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix et Lièvre, 2005, p.4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p.13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience […] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

Dans le cadre de dispositifs d'entretien d'auto confrontation à sa pratique avec des enseignants novices, les images vidéo de l'activité permettent de commenter, de mettre en mots sa pratique et son ressenti.

Les résultats de l'étude de Moussay (et al. en 2011) montrent que les enregistrements vidéos de l'activité suivis d'entretien d'auto confrontation « participent du développement professionnel des enseignants novices en leur permettant de retravailler l'activité réalisée pour envisager d'autres actions possibles » (p.24). L'analyse de l'activité réelle des enseignants peut devenir un « instrument méthodologique de recueil de données permettant de mieux comprendre pour ensuite la transformer et concevoir de nouveaux dispositifs de formation » (Moussay et al. 2009, p65).

L'utilisation de la vidéo est donc un outil dans la formation des enseignants. En effet, les possibilités diverses et variées d'enregistrement, de stockage, de partage et d'étude font peu à peu de ce média un dispositif semblant incontournable dans le cadre de la formation.

On distingue trois types de vidéo à exploiter en formation professionnelle : celles relatant l'activité d'inconnus, qui présentent l'intérêt de s'approprier une méthode d'analyse ; celles présentant l'activité de pairs (notamment extrait de vidéo d'activités typiques de débutants)

assez réconfortantes, qui permettent de se rassurer, de sortir de l'isolement de sa pratique et de faire des liens avec sa propre activité que l'on voit « en écho » ; enfin, les vidéos relatives à sa propre pratique. Cette dernière situation est souvent vécue par les personnes concernées comme une épreuve difficile, comme il l'a été démontré dans les travaux de Ria et Leblanc (2010). Cependant, elle permet un développement professionnel important « à condition d'accepter de voir son activité d'un point de vue distancié [...], d'accepter d'être vu par les autres, de relativiser les retours [...], de faire la part entre les transformations professionnelles qui sont à engager et celles qui sont en cours, et de se donner les moyens de réagir en conséquence dans un avenir proche ».

L'auto confrontation individuelle à partir d'une vidéo de « son activité » visant à accéder à « son expérience » permet d'engendrer des réflexions descriptives et critiques et de projeter des transformations. Cette seconde situation, venant à la suite de celle décrite plus haut, et plutôt vécue positivement comme révélatrice de son activité, « favorise le développement professionnel en amenant à comprendre l'organisation dynamique de ses propres actions, à identifier et mettre en œuvre des pistes de transformations acceptables et réalistes compte tenu de ses dispositions à agir du moment » (Ria et Leblanc, 2010).

Enfin, la vidéo constitue un moyen d'accéder à une formation professionnelle des enseignants par et à l'observation, afin d'interpréter ces données et prendre des décisions d'enseignement en fonction de ces interprétations.

2. Pour une compréhension des gestes professionnels des enseignants

2.1. La nécessité d'un modèle théorique et technologique de l'agir enseignant dans la classe : le multi agenda

Le modèle d'analyse sur lequel nous nous sommes basés est celui du multi-agenda, décrit par Dominique Bucheton et Yves Soulé dans leur article de 2009, synthétisant un vaste ensemble de travaux. Ce modèle est, selon les auteurs, censé « faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation », et « rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (de postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe ».

Le modèle du multi-agenda est basé sur cinq préoccupations majeures qui ont été identifiées par les auteurs comme constituant la « matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe ». Il s'agit des préoccupations suivantes :

1) Piloter et organiser l'avancée de la leçon, tout en prenant en compte la gestion des contraintes de temps, d'espace, de matériel, de consignes, etc.

2) Créer et maintenir une atmosphère, un climat de confiance, de travail et de collaboration langagière et cognitive dans le groupe.

3) Tisser le sens de ce qui se passe : construire des liens, mettre en relation, donner du sens et de la pertinence à la situation et aux savoirs visés.

4) Etayer le travail en cours : sous toutes formes d'aides, d'accompagnement du geste d'étude (faire comprendre, faire dire, faire faire, etc.), il s'agit de soutenir et d'encourager.

5) Et tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit (faire apprendre).

Ces cinq préoccupations sont indissociables, elles co-agissent et rétroagissent les unes avec les autres. Elles sont cependant décomposables (modulaires) et hiérarchisées, et évoluent enfin de façon dynamique au cours du temps (temps de la leçon, de l'année, etc.).

2.2. Une proposition de conceptualisation de l'organisation dynamique des gestes professionnels

Par geste professionnel, est désignée l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action de l'enseignant est toujours adressée à quelqu'un (partagée entre élèves et maître), et inscrite dans des codes. Cependant le geste est aussi toujours ajusté à un contexte. C'est une action de communication, ayant pour l'enseignant la visée spécifique de faire apprendre et d'éduquer, et utilisant divers canaux (oral, écrit, corporel).

Selon D. Bucheton, « Les postures sont des combinaisons momentanées de gestes. [...] C'est l'idée du vélo avec différents braquets, on change de vitesse pour passer les obstacles, la côte, la descente, [...] L'empan d'ouverture des postures est plus ou moins large, on doit disposer d'une ou plusieurs postures selon les contextes. » (Intervention lors d'une rencontre GFEN en Avril 2005).

Dans son article de 2009 en collaboration avec Y. Soulé, D. Bucheton définit ainsi le terme posture : « *Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999 - Bucheton 2006)* ».

Six grandes postures d'étayage de l'enseignant sont ainsi détaillées :

- La posture de contrôle : par un pilotage collectif et très serré, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. L'atmosphère est relativement tendue et hiérarchique, le tissage est faible. Ce type de posture chez l'enseignant induit souvent une posture dite première chez les élèves, qui se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.
- La posture de sur-étayage ou de contre-étayage : c'est une variante de la posture de contrôle, suivant laquelle le maître peut être amené à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite.
- La posture d'accompagnement : par un pilotage souple et ouvert, le maître lance le débat et observe. Il laisse le temps aux élèves pour formuler les réponses, les met sur la voie, les guide ponctuellement de façon individuelle ou collective, les aide à faire seuls sans faire à leur place. L'atmosphère est plutôt détendue et collaborative, et le tissage souvent très important et multi-directif. Ce type de posture chez l'enseignant va plutôt induire une posture élèves réflexive / créative, c'est-à-dire que les élèves sont dans l'agir et comprennent les finalités.

- La posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Ce type de posture correspond à des apports ponctuels, survenant à des moments spécifiques. L'atmosphère est alors concentrée, très attentive, il s'agit de forts moments de tissage où l'on fait du lien entre les tâches, ou un retour sur une tâche. Les élèves sont alors souvent dans une posture réflexive secondaire.
- La posture de lâcher-prise apparent : par un pilotage confié au groupe, en autogestion, l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail, il les autorise à expérimenter les chemins qu'ils choisissent, à travailler en autonomie, à penser par eux-mêmes. L'atmosphère est une atmosphère de confiance, et/ou de refus d'intervention du maître. Le tissage est laissé à l'initiative de l'élève.
- La posture dite du « magicien » : l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, des révélations, etc. La posture des élèves est alors plutôt ludique, ils tentent même parfois de détourner la tâche.

Au cours d'une séance, les enseignants comme les élèves passent tour à tour d'une posture à une autre (respectivement postures d'enseignement et d'apprentissage). En effet l'enseignant adapte sa posture à la situation et au ressenti qu'il s'en fait, et de même les élèves modifient leurs postures en fonction de la posture de l'enseignant et/ou d'autres paramètres extérieurs entrant en jeu (alors qu'un élève performant pourra jongler entre trois à quatre postures lors d'une séance, il a été démontré qu'un élève en difficulté ne passait que par une ou deux postures).

D'une description statique des composantes de l'agir enseignant (l'ensemble de cinq préoccupations organisatrices de son action), les auteurs ont proposé une conceptualisation de l'organisation modulaire, systémique et dynamique des gestes professionnels (le jeu des postures d'étayage des maîtres). Celle-ci éclaire en partie la dynamique du sens et de l'engagement des acteurs dans le déroulement de la situation. Elle contribue à repenser l'effet maître.

Les entretiens et auto confrontations montrent aussi que cette dynamique de « surface » est sous-tendue par un système de représentations et de conceptualisations d'arrière plan assez rarement questionnées en formation et pourtant décisives.

3. L'auto confrontation : une méthode au service du développement professionnel

3.1. Fondement de la méthode

La méthode de formation des futurs enseignants dont nous nous sommes inspirés est décrite par Jacqueline Beckers et Charlène Leroy dans leur article de 2010. Cette méthode est basée sur l'auto confrontation des futurs enseignants à des vidéos prises dans leurs classes, et a pour but de développer une réflexion sur leurs pratiques.

Le but est de mettre en place une réflexion partagée entre le futur enseignant et le chercheur afin de décrire l'action, décrire la pensée dans l'action, décrire des informations perçues grâce à la vidéo et qui n'avaient pas été identifiées dans l'action, analyser l'activité mise à jour et rechercher des alternatives.

L'analyse du contenu des entretiens est basée sur plusieurs critères :

- tout d'abord l'unité élémentaire de l'activité de l'enseignant, qui correspond à l'extrait de vidéo que le futur enseignant décide de commenter, qui a une valeur significative pour lui ;
- ensuite le representamen, qui est l'ensemble des informations perçues par le futur enseignant (ce qu'il fait, ce que font les élèves, le contexte, le matériel, etc.) ;
- les préoccupations, qui sont les intérêts et inquiétudes du futur enseignant ;
- l'actualité potentielle, c'est-à-dire l'ensemble des attentes du futur enseignant ;
- le référentiel, qui comprend l'ensemble des représentations déjà intégrées par le futur enseignant et qui peuvent orienter son activité ;
- et enfin l'interprétant, qui regroupe l'ensemble des représentations que le futur enseignant est en train de construire.

Dans le cadre de l'étude menée par J. Beckers et C. Leroy, la méthodologie appliquée est la suivante : dix étudiants sont suivis par un chercheur, qui est « externe à une relation hiérarchique », et donc neutre vis-à-vis de leur évaluation. Celui-ci vient les filmer en classe dans le cadre de leur stage, à raison de trois fois dans l'année. La phase d'auto confrontation a lieu le plus rapidement possible après la séance filmée. Au début de l'entretien, le film est présenté à l'étudiant de façon brute, sans interprétation. Cependant, celui-ci peut choisir à tout moment de couper la vidéo afin de faire un commentaire.

3.2. Mise en œuvre de la méthode

Dans notre cas, la méthodologie diffère légèrement. Les futurs enseignants participant à cette démarche sont des Professeurs des Ecoles stagiaires enseignant à mi-temps dans des classes du premier degré de la Drôme ou d'Ardèche, et en formation le reste du temps à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Valence.

Ils ont été suivis par la formatrice en EPS de leur antenne ESPE, Madame Maudoux-Barbieri, qui est aussi par la même occasion leur tutrice de mémoire. On peut donc s'interroger sur le caractère « externe à une relation hiérarchique » qui n'est pas respecté et serait susceptible de biaiser les résultats. Il semble néanmoins que cela n'ait pas été le cas, nous y reviendrons dans la discussion.

Les étudiants concernés se sont filmés eux-mêmes, ou ont été filmés par un collègue lors d'une seule séance d'EPS. Ils ont ensuite visionné la vidéo chez eux, puis ont participé à un entretien d'auto confrontation quelques jours après la séance.

Lors de l'entretien, qui était lui aussi filmé, chaque étudiant a visionné sa vidéo en présence de Mme Barbieri-Maudoux, et a choisi d'arrêter la vidéo dès qu'un passage lui semblait significatif, et/ou qu'il avait un commentaire à faire.

Les résultats analysés par la suite sont donc constitués d'un passage de la vidéo de leur pratique de classe, ainsi que de la vidéo de l'entretien.

4. Problématique

L'objectif de cette étude est d'apporter des éclairages sur sa propre activité en situation d'enseignement, de s'interroger sur sa complexité dans la perspective de son développement professionnel.

Dans le cadre de ce mémoire, il est proposé d'entrer dans un dispositif qui permette de prendre du recul sur sa pratique de classe afin de dégager des gestes professionnels typiques, d'analyser son activité selon le cours d'action et de comprendre ce qui se passe intrinsèquement. Dans cette perspective, les dispositifs d'analyse fondés sur les discours a posteriori des étudiants en alternance ou bien sur des écrits, soit de préparation de classe, soit de réalisations d'élèves ou encore sur des évaluations, n'intéressent pas cette étude. En revanche, l'introduction de la vidéo, utilisée comme moyen d'analyser sa pratique, permettra d'amener l'étudiant alternant à une posture réflexive par l'auto confrontation.

Les méthodes d'auto confrontation permettent à l'activité professionnelle d'entrer en développement et d'en étudier ses transformations (Moussay, Etienne et Méard, 2011). Il est attendu que cette étude conduise le futur enseignant à :

- Acquérir de l'expérience professionnelle par auto confrontation à sa pratique de débutant.
- Avec l'aide d'une formatrice-interlocutrice, reconstruire le cours d'expérience de son activité d'enseignant débutant pour pister les transformations de son activité potentiellement induites par des auto prescriptions et en lien avec ses préoccupations professionnelles.
- Prendre conscience de son activité, typicaliser sa manière d'enseigner.

Cette étude cherche à identifier ce qui organise l'activité professionnelle du débutant en situation d'enseignement. Nous avons privilégié une entrée par l'analyse de l'activité, notre but étant d'en comprendre les déterminants. L'objet d'étude de ce mémoire est donc l'activité du professionnel débutant dans l'enseignement de l'EPS à l'école primaire.

Qu'est-ce qui organise l'activité d'un enseignant polyvalent lorsqu'il débute dans l'enseignement de l'EPS?

Méthodologie et résultats

Mon activité d'enseignante s'ancre bien évidemment dans un contexte particulier de classe. Je réalise effectivement mon stage au sein de l'Ecole primaire publique Les Champs Fleuris à Peaugres (Ardèche), et suis en charge à mi-temps d'une classe maternelle de moyenne et grande sections.

Les programmes officiels pour l'école maternelle orientent l'enseignant dans ses choix didactiques et pédagogiques. Celui-ci doit veiller à proposer des situations variées, de complexité progressive, s'attachant à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser, et en leur faisant prendre conscience des nouvelles possibilités acquises. Ainsi, par la pratique d'activités physiques dans des milieux variés, les enfants développeront leurs capacités motrices dans des déplacements, des équilibres, des manipulations ou des projections et réceptions d'objets.

En choisissant les activités de course d'orientation en tant que support d'enseignement de l'EPS, je cherchais à développer la compétence « Se repérer et se déplacer dans l'espace ». En effet, grâce à différentes activités proposées, les enfants acquièrent une image orientée de leur corps. Ils distinguent ce qui est devant, derrière, au-dessus, en-dessous, à droite, à gauche, loin, près, etc. J'ai donc choisi de mettre en place une telle séquence durant les mois de janvier, février, et mars 2015, en m'appuyant notamment sur les éléments étudiés lors de mes formations à l'ESPE de Valence, ainsi qu'au sein de la circonscription d'Annonay dans le cadre des animations pédagogiques, et sur mes recherches et expériences personnelles.

L'ensemble de ces éléments, correspondant à ce qui est prescrit, m'a guidé lors de la construction de ma séquence d'EPS. Désormais, je vais m'attacher à détailler l'ensemble des éléments qui ont fondé mon activité prescrite, notamment la prescription primaire du travail émanant de la fonction publique de l'Etat et la prescription secondaire provenant de ma formation et de l'Inspection Académique (Goigoux et Daguzon 2007).

1. La construction d'une séquence d'EPS autour d'un album : nos intentions d'apprentissage

1.1. Pour quelles raisons enseigner l'orientation à partir d'un album en maternelle ?

L'activité physique et sportive que constitue la course d'orientation est très intéressante puisqu'elle permet de travailler plusieurs compétences phares à acquérir en maternelle, dans un esprit d'interdisciplinarité. Les domaines de compétences « agir et s'exprimer avec son corps » et « s'approprier le langage » vont s'articuler étroitement avec des situations de structuration de l'espace, offrant ainsi un accès privilégié à la « découverte du monde ».

De façon plus ciblée, on va chercher à développer chez les élèves les compétences suivantes en EPS :

- Observer pour s'orienter dans un espace connu ;
- Utiliser des repères pour se situer et se déplacer dans des espaces familiers ;
- Construire progressivement la représentation des espaces ;
- Coder et décoder un itinéraire ;
- S'orienter à l'aide d'outils de guidage (photos-plan) pour se déplacer dans un espace connu.

Concernant les compétences langagières, les élèves seront amenés à utiliser les mots justes, et à développer leur vocabulaire concernant l'orientation dans l'espace (en haut, en bas, à droite, à gauche, devant, derrière, etc.), ainsi que le vocabulaire concernant le matériel utilisé ou approché lors des séances transversales (une carte, un plan, une photo, une boussole, un GPS, etc.), même si celui-ci est secondaire puisqu'il n'apparait pas dans les programmes officiels.

L'interdisciplinarité, c'est partir d'un projet, d'une problématique, pour faire percevoir, favoriser l'interaction des savoirs et leur complémentarité, dans un esprit d'ouverture. La démarche de projet permet de donner un sens plus grand aux apprentissages, de ce fait les élèves sont impliqués et plus investis dans leur travail.

Le fait de partir d'un album (Sur les traces de Têtanlère ; Cf Annexe 1) pour travailler la course d'orientation en maternelle va dans ce sens là. Pendant deux périodes consécutives (périodes 3 et 4), Têtanlère et Pensatou, les deux personnages principaux de l'album étudié, ont constitué le fil conducteur de notre travail, et ce dans plusieurs domaines, comme nous l'avons vu plus haut. Ainsi, les élèves étaient très motivés, et cela a rendu les apprentissages plus faciles, et ce notamment en EPS.

1.2. Focus sur la séance support de notre étude

La séance filmée est la septième séance, sur un total de vingt séances, dont dix en salle de motricité (Cf. Annexe 2). Lors des séances précédentes, les élèves ont découvert la couverture du livre, ainsi que les 27 premières pages, et ont réalisé une maquette du village des souris en salle de motricité, puis dans la classe lors d'une séance d'art visuel. Ils ont aussi joué à un jeu en lien avec l'un des épisodes de l'album, appelé « jeu des galeries de Mirette », en salle de motricité, et ont reconstitué les galeries souterraines de la taupe Mirette sur une affiche.

Les objectifs de la séance 7 sont multiples. Il s'agit pour les élèves de :

- Comprendre la suite de l'histoire ;
- Se repérer dans l'espace d'une carte ;
- Suivre un itinéraire sur un plan ;
- Coopérer et s'opposer collectivement ;
- Accepter les contraintes collectives ;
- Se repérer dans l'espace de la salle de motricité.

La séance débute en classe par un rappel de la séance précédente, et surtout de l'épisode précédent lu dans l'album. Ensuite je lis aux élèves les cinq pages correspondant au nouvel épisode (la rencontre avec Ariane l'araignée, et la traversée du potager de Mistigri). J'explique avec eux le vocabulaire difficile (rosée, potager, portillon, couleuvre, serre, treille, etc.).

Dans cet épisode, l'araignée Ariane donne une grande quantité d'informations mêlées à des descriptions. Notre premier travail a donc consisté à découper le message d'Ariane, pour

ne garder que les indications essentielles, que nous avons notées sur une affiche sous forme d'une liste. Du point de vue lexical, j'ai cherché à faire ressortir plus particulièrement le vocabulaire suivant : tourner à droite, tourner à gauche, traverser, longer, ramper (etc.). Puis, juste avant de rejoindre la salle de motricité, nous avons repéré les différents éléments cités dans le texte sur le poster global associé à l'album (l'arbre mort près du rocher tremblant, le vieux moulin, le potager, la route).

C'est à partir de l'entrée en salle de motricité que j'ai commencé à filmer la séance. Les élèves se sont tous assis dans une zone délimitée et prévue à cet effet, dans laquelle ils ont l'habitude de s'installer pour écouter les consignes, ou encore pour le moment de mise en commun. Je leur explique alors les consignes du jeu « le potager de Mistigri », qui sont les suivantes :

Les souris doivent entrer dans le potager pour ramasser les fraises qui se trouvent dans les semis, sans que le chat ne les attrape. Les souris n'ont le droit de prendre qu'une seule fraise à chaque voyage. Le chat ne peut ni sortir du potager, ni attraper les souris qui n'ont pas de fraise. Quand une souris est attrapée par le chat, elle lui donne sa fraise et le chat la range dans sa brouette. Pendant ce temps, il ne peut pas attraper de souris. Les souris ne peuvent entrer et sortir du potager qu'en passant par le trou dans la murette ou par le portillon. Elles déposent leurs fraises volées dans leur panier, à l'extérieur du potager. Le jeu dure le temps qu'il faut pour qu'il n'y ait plus de fraise dans les semis. On comptabilise alors le nombre de fraises dans les deux camps et on recommence.

Au niveau du matériel, l'installation est la suivante (Cf. Annexes 3). Le « potager » est délimité par des plots reliés entre eux par des barres. Le portillon est matérialisé par deux grands plots, et le trou dans la murette par un cerceau maintenu verticalement. Enfin, les semis sont représentés par des tapis de sol, et les fraises par de petits objets (j'ai choisi d'utiliser des legos). Le chat et les souris ont chacun une boîte en carton pour y déposer leurs objets remportés.

1.3. Comment développer les compétences en jeu ?

Les deux principales compétences mises en jeu lors de cette activité sont d'accepter les contraintes collectives, et de se repérer dans un espace aménagé.

Afin d'amener les enfants à accepter les contraintes collectives et à coopérer, j'ai choisi au cours des séances de faire évoluer certaines variables : le nombre d'enfants qui jouent en même temps (j'ai travaillé avec des demi-groupes) ; le nombre de chats ; le nombre d'entrées (lors de la première séance 2 entrées, puis 3) ; l'aménagement avec l'introduction de nouveaux éléments comme le puits – un cerceau dans lequel les enfants restent bloqués s'ils passent dedans – etc. Tous ces éléments ont permis de complexifier le jeu, et d'amener les enfants à élaborer de nouvelles stratégies collectivement pour remporter la victoire.

Pour le repérage dans un espace aménagé, la disposition était toujours à peu près similaire, et lors des deux dernières séances les élèves ont installé eux-mêmes le matériel d'après leurs souvenirs et des photos des séances précédentes. Ils ont aussi eu à dessiner le potager tel qu'ils l'avaient découvert dans l'album, puis le potager tel que nous l'avions représenté en salle de motricité (Cf. Annexe 4). Nous avons essayé de faire correspondre un maximum d'éléments, et de les agencer au plus près de la réalité.

2. Analyse de notre pratique : nos dilemmes mis en lumière

Comme nous l'avons évoqué en amont, nous avons choisi d'utiliser la méthode d'auto-confrontation pour analyser notre pratique. Cette méthode s'effectue en quatre grandes étapes, à savoir le recueil de données, l'entretien d'auto-confrontation permettant d'analyser les données, le recueil des verbatim à la suite de l'entretien et enfin le traitement des verbatim sous forme de tableau écrit. En ce qui me concerne, je me suis filmée en situation d'enseignement au cours de ma séance 7. Etant donné qu'il s'agissait de la 7ème séance, et que celle-ci se déroulait en période 3, les élèves avaient déjà quelques habitudes de fonctionnement en EPS.

Quelques jours plus tard, j'ai visionné le film de la séance et choisi des moments clés sur lesquels je voulais revenir lors de l'entretien avec ma tutrice de mémoire. Lors de cet entretien, nous avons même pu discuter et analyser une grande partie de la séance. J'ai

commenté mes actions, rappelé mes préoccupations dans l'action et ma formatrice m'a posé des questions pour mettre à jour certains concepts. J'ai ensuite retranscrit par écrit deux moments qui me semblaient pertinents et qui mettaient en évidence certains de mes dilemmes, à savoir un moment de prise de conscience de ma préoccupation principale lors de cette séance, et un autre moment pointant une difficulté que j'ai éprouvée au niveau de la passation des consignes et de l'installation matérielle.

2.1. Analyse de la vidéo en classe (traitement des verbatim)

L'analyse de la pratique va s'appuyer sur la comparaison des verbatim correspondant aux deux moments distincts que nous désignerons par « temps t » et « temps t' ».

Le temps t fait référence au moment de classe. Nous allons donc ici décrire la pensée dans l'action : mes préoccupations dans l'action, mes attentes, mes perceptions.

Le temps t' fait référence au moment d'entretien d'autoconfrontation. Il s'agit donc pour moi d'une nouvelle expérience consistant à me voir donner cours. Ce second moment sera décrit dans la partie suivante.

Selon l'étude de Beckers et Leroy, trois types d'interruptions de la vidéo au cours des entretiens peuvent être définis :

- Les interruptions qui correspondent à une satisfaction ou une insatisfaction spécifique dont le professeur stagiaire a tout à fait conscience ;
- Les interruptions qui correspondent à des moments ou le professeur stagiaire est surpris par son image, et prend conscience de certains évènements qu'il n'avait pas appréhendés durant son action ;
- Et enfin les interruptions qui correspondent à des moments où le professeur stagiaire se replonge dans son action, la vit en différé et peut la commenter.

Dans le cadre de ce mémoire, deux extraits vidéo vont être analysés. Ils ont été choisis par mes soins et me semblent donc significatifs. Ces deux extraits constituent les unités élémentaires de mon activité en tant que professeur stagiaire.

Pour chacune de ces unités élémentaires, l'analyse se basera sur plusieurs points, comme décrit en partie 3 de l'état de l'art. Tout d'abord le representamen, ensuite les préoccupations, puis le référentiel, et enfin l'interprétant.

Le premier extrait vidéo choisi correspond dans la séance au moment de passation des consignes. Les élèves sont assis dans un coin de la salle de motricité, le matériel est déjà installé. Je leur présente l'aménagement, puis leur explique les règles du jeu. Les élèves sont impatients de se mettre en activité.

Je suis ici très clairement préoccupée par des questions de discipline et de mise à l'écoute de mes élèves. Je cherche à obtenir le silence complet en répétant plusieurs fois « chut », fixe les élèves qui ne sont pas attentifs, ou me déplace dans leur direction. J'élève plusieurs fois la voix.

Ce moment de passation de consignes est pour moi très important, il est nécessaire que les élèves comprennent le but du jeu, il faut donc que les explications soient claires et précises. De plus, ce moment de consignes ne doit pas être trop long. Pour ce faire, je suis tenue de capter leur attention, afin qu'ils soient attentifs et réceptifs. Cette préoccupation est une injonction de la formation, elle correspond à une prescription attendue (ce que les formateurs préconisent – ce que je suis censée faire).

Le second extrait vidéo choisi correspond dans la séance à un arrêt du jeu. J'ai l'impression que les consignes n'ont pas bien été intégrées, je décide donc de stopper la partie en cours, et demande aux élèves de venir s'asseoir afin de remettre au clair les règles énoncées précédemment.

« Stop ! On s'arrête ! On va tous venir s'asseoir, parce que là j'ai vu beaucoup d'enfants qui trichaient ! On va tous s'asseoir là *(je montre du doigt)* »

Certains enfants continuent de courir, d'autres vont s'asseoir à l'endroit indiqué, et d'autres encore vont s'asseoir à un autre endroit de la salle, là où les consignes avaient été données en début de séance. Les enfants passent sous les barres qui délimitent le terrain de jeu, et celles-ci se décrochent et tombent par terre. Ensuite je précise ma pensée.

« Tous les enfants vont s'asseoir sur les tapis rouges ! Vite ! Et on passe par les portes. »

Je suis à ce moment surtout préoccupée par la réinstallation du matériel, j'essaye de remettre les barres rapidement pendant que les élèves vont s'asseoir afin de ne pas perdre de temps. Je tourne le dos aux élèves mais écoute ce qui se passe. Je me dis qu'il faut faire vite, avant que cela ne dégénère et que j'ai ensuite du mal à capter de nouveau l'attention des élèves. En effet, plus les élèves vont attendre, et plus ce moment de flottement et d'imprévu va durer, plus les élèves risquent de s'exciter.

2.2. Analyse de la vidéo de l'entretien (traitement des verbatim)

Lors de l'entretien en autoconfrontation, ces deux moments ont été visionnés et commentés.

Lors du visionnage du premier extrait, c'est-à-dire celui correspondant au moment de passation des consignes, je suis surprise par ce que je vois, je prends conscience d'évènements que je n'avais pas réalisés à l'instant t.

« Ce qui est bizarre c'est que j'avais vraiment ressenti que c'était le bazar, et que les élèves ne m'écoutaient pas du tout, alors qu'en regardant la vidéo j'ai l'impression qu'ils sont plutôt attentifs quand même. »

« J'ai été assez surprise en voyant la vidéo, je pensais que c'était vraiment pire que ça, et en fait je me rends compte que c'est peut-être moi qui me mets une telle pression pour que ce ne soit pas le bazar que du coup, je ne laisse rien passer. »

« Même, au début, je n'y ai pas cru quand j'ai vu la vidéo. Je me suis dit que le son ne marchait pas bien, qu'on n'entendait pas les enfants, alors qu'ils faisaient du bruit, mais en fait... »

Ici je prends conscience de ma préoccupation principale qui est la gestion et la discipline dans ma classe, le fait que tous les enfants soient à l'écoute. Lors du visionnage de la vidéo, je

me rends compte que mes élèves sont bien à l'écoute, contrairement à ce que j'avais ressenti au cours de la séance, et que ce souci de gestion est peut-être non fondé. Je trouve que je crie trop, alors que ce n'est pas forcément nécessaire car les enfants sont attentifs, ils me regardent, et paraissent même captivés.

« Dès qu'il y a un petit bruit, je suis là "Chut ! Chut !", donc ça ne doit pas être très agréable pour mes élèves... »

Je me rends compte qu'il n'est pas nécessaire de s'épuiser en cherchant à obtenir le silence complet, si le bruit est raisonnable et que l'attention des élèves est captée, il faut en profiter pour donner des consignes concises, afin de les mettre ensuite en action. Le moment de passation de consignes sera de ce fait plus court, et probablement plus efficace.

Lors du visionnage du second extrait, c'est-à-dire le moment où j'arrête le jeu pour redonner les consignes, l'interruption correspond plutôt à une insatisfaction spécifique de ma part, dont j'ai pleinement conscience.

« Là du coup, je me suis rendue compte que ce n'était pas très clair. En fait je leur demande de venir s'asseoir, et comme on a toujours l'habitude de s'asseoir dans ce coin là, il y en a qui sont allés automatiquement là-bas, alors que j'avais dit on vient tous s'asseoir là. Mais bon ils n'avaient pas forcément vu mon geste... Du coup ça provoque un peu de désordre aussi, parce que bon, il y en a qui viennent s'asseoir, d'autres qui continuent à courir, ... »

La consigne donnée n'était pas assez claire, c'est pourquoi les enfants n'ont pas pu y répondre de façon correcte. D'ailleurs, dès que cette consigne est éclaircie et que le geste est remplacé par la parole ("sur les tapis rouges" au lieu d'un "là" accompagné d'un geste de la main), les enfants comprennent et viennent s'asseoir au bon endroit.

Cette interruption correspond cependant aussi à une prise de conscience de ma part, et qui apparait lors de l'échange avec la formatrice.

Formatrice : « A ton avis, pourquoi certains continuent à courir ? »
PES : « Parce que ce n'est pas terminé pour de vrai, il reste encore des fraises, alors je ne sais pas, peut-être qu'ils sont un peu frustrés que j'arrête le jeu en plein milieu... J'aurais dû terminer la partie, mais c'est vrai que sur le coup je me suis dit "Oulala ! Il y a plein de règles qui n'ont pas du tout été comprises donc on fait un petit point, et comme ça on reprendra une vraie partie après". »

L'agitation à ce moment de la séance est probablement aussi due au fait que les élèves ne comprennent pas pourquoi le jeu s'arrête, alors qu'il reste des objets à ramasser. C'est pourquoi certains continuent à courir. Le signal de fin de jeu qui avait été annoncé – le fait qu'il n'y ait plus de fraises à ramasser – n'a pas été respecté, ils sont donc désorientés et coupés dans leur élan.

Certains élèves, en allant s'asseoir, et dans le désordre qu'a provoqué cette situation, ont fait tomber les barres qui délimitaient le terrain.

« Là, dans ma tête, j'étais en train de me dire c'est bon, ils ont tout cassé, on va encore perdre du temps [...] Je me dis il faut que je ré installe vite, pour ne pas qu'ils restent trop longtemps assis parce que sinon ça va être dur après de re-capter leur attention alors qu'ils seront tous en train de discuter.»

« Non c'est pas grave, mais c'est un contretemps que je n'avais pas prévu quoi. Et du coup ça me déstabilise. »

Cet imprévu au niveau de l'installation matériel m'a mis dans l'embarras, je n'avais pas du tout réfléchi au préalable à comment gérer ce type de contretemps. Etant donné que je n'avais pas non plus réfléchi précisément au signal de fin de jeu, ni prévu réellement d'arrêter le jeu en cours si les consignes n'étaient pas comprises, cela a provoqué une accumulation de détails laissés à l'improvisation. Je me suis donc retrouvée débordée et stressée.

2.3. Compilation des résultats

	Instant t1	Instant t1'	Instant t2	Instant t2'
Representamen	- Impression que les élèves ne sont pas attentifs. - Perte de temps. - Consignes primordiales pour la suite de la séance.	- Les élèves sont à l'écoute. - Ils paraissent intéressés. - J'élève trop la voix et m'épuise inutilement. - Je n'ai pas su voir que mes élèves étaient à l'écoute, et me suis laissée submerger par ma crainte de ne pas maintenir l'ordre.	- Impression que les consignes n'ont pas du tout été intégrées. - Si les élèves n'ont pas compris les règles, mieux vaut arrêter le jeu. - Matériel à remettre en place donc perte de temps. - Attente des élèves qui va générer de l'excitation.	- Les élèves jouaient, ils sont frustrés que la partie s'arrête avant la fin. - Pour la plupart, ils respectaient les consignes. - Consignes de fin de jeu pas assez claires. - Mauvaise gestion de l'imprévu qui provoque de l'inconfort, du stress.
Préoccupation	- Discipline et mise à l'écoute de tous les élèves. - Rapidité et concision. - Compréhension de la part de tous les élèves.	- Climat plus serein et plus détendu. - Moins élever la voix. - Ne pas s'épuiser et perdre du temps inutilement. - Etre plus à l'écoute de mes élèves.	- Gestion de la classe et discipline. - Déroulement du jeu fidèle aux règles et à ce qui était prévu en préparation. - Réinstallation rapide du matériel, ne pas perdre de temps, ne pas laisser trop durer ce moment de flottement.	- Décision d'arrêter le jeu avant la fin non réfléchie. - Nécessité de réfléchir au préalable aux signaux début / fin de jeu. - Etre plus claire dans mes attentes.
Référentiel	- Nécessité que tous les élèves soient attentifs. - Nécessité qu'ils comprennent toutes les règles avant de jouer. - Nécessité de capter leur attention, de les motiver.	- Il n'est pas nécessaire de crier pour avoir de l'autorité. - Etre plus attentive à ce qui se passe réellement dans la classe pour ajuster mon comportement.	- Nécessité de tout gérer ou du moins de le laisser paraitre. - Ne pas laisser les élèves livrés à eux-mêmes. - Nécessité de canaliser l'énergie des élèves et de maitriser leur excitation.	- Les élèves ne peuvent pas intégrer et retenir toutes les consignes dès la première partie. - Nécessité d'essayer de prévoir au maximum à l'amont les comportements des élèves et les imprévus auxquels je pourrais faire face afin de réfléchir à la meilleure solution. - Nécessité d'être plus claire dès le début sur début / fin de partie, où vont les élèves, ce qu'ils font, etc.

Interprétant		**Si je me mets trop de pression concernant la discipline :** - Je hausse très souvent la voix, je m'épuise, et ce n'est pas agréable pour mes élèves. - Le climat n'est pas serein, les élèves ne peuvent pas communiquer. - Je n'aime pas l'image que je renvoie, qui n'est pas du tout celle que je cherche à atteindre. **Pour mieux gérer ce souci qui est le mien, je peux :** - Relâcher la pression, mes élèves ne sont pas mes ennemis, et d'après ce que j'ai pu voir ils sont plutôt attentifs. - Essayer de moduler ma voix, pour faire diminuer le volume sonore.		**Si je laisse trop de place à l'improvisation :** - Je réagis face aux imprévus sans réflexion préalable. - Je ne prends pas toujours la bonne décision. - Je suis énervée et stressée par ce que je prends pour un échec. - Cela s'en ressent au niveau de l'ambiance et du climat dans le groupe classe. **Pour limiter ces moments d'improvisation, je peux :** - Mieux préparer ma séance en y intégrant mon groupe classe. - Essayer d'anticiper les réactions des enfants. - Imaginer des solutions réfléchies.

Tableau 1 : Ensemble des composantes des signes hexadiques aux temps t et t'.

Discussion

Comme nous l'avons vu au cours de la partie précédente, la méthode d'autoconfrontation a permis de mettre en lumière un ensemble de préoccupations qui étaient les miennes lors de la mise en œuvre de cette séance d'EPS, ainsi que lors du visionnage et de l'analyse de celle-ci. Ces résultats vont être analysés ci-dessous, dans un but d'évolution de ma pratique, et de recherche d'une nouvelle identité professionnelle à atteindre. Ensuite, je détaillerai les nouvelles connaissances que j'ai acquises au niveau didactique et pédagogique, dans le contexte particulier de l'enseignement de l'EPS.

1. A la recherche d'une nouvelle identité professionnelle, de son style professionnel

Tout comme dans l'article de Beckers et Leroy, nous avons cherché tout d'abord à faire ressortir les préoccupations majeures qui se détachaient suite à l'analyse des deux vidéos. Ici nous avons élargi aux deux vidéos dans leur intégralité, et non uniquement les deux moments présentés plus haut de façon détaillée.

Le tableau 2 (ci-dessous) résume les résultats obtenus par la méthode d'autoconfrontation. Il montre que les principales préoccupations auxquelles je fais face lors de l'enseignement de l'EPS sont de l'ordre de :

- La gestion de la discipline et du groupe classe ;
- La gestion des composantes de « l'environnement » : le temps, le matériel, l'espace, etc. ;
- Les moments d'interaction avec les élèves, et en particulier les moments relatifs à la passation des consignes.

D'après la typologie décrite ci-dessous, mes préoccupations semblent être plutôt tournées vers la recherche d'un climat de confort et de respect de l'enseignant, et un peu des élèves entre eux. La gestion des contenus, ainsi que les apprentissages et le développement des élèves n'apparaissent que très peu dans ces préoccupations.

Préoccupations	Fins
Gestion de la discipline	- Les élèves doivent être à l'écoute. - Je dois instaurer une certaine distance avec mes élèves. - Ils doivent apprendre à s'écouter et demander la parole. - Ils doivent respecter les règles de vie du groupe classe. - Le climat doit rester serein et propice aux apprentissages.
Gestion du temps	- Je dois chercher à respecter à minima le contrat / préparation annoncé. - Il faut que j'essaye d'anticiper mieux les imprévus ainsi que la réaction des élèves afin de réagir au plus vite et au mieux pour ne pas perdre du temps.
Gestion du groupe classe	- Il faut que j'évite les contretemps en préparant mieux mes séances, et en y intégrant mon groupe. - Ainsi, je pourrai mieux gérer les contretemps et les moments de flottement, en y étant préparée. - Les élèves doivent se sentir – et être – en sécurité, autant affective que physique.
Installation matériel	- L'installation doit garantir la sécurité des élèves. - L'installation doit être solide, ou facilement réinstalable. - Elle doit être attractive pour les élèves. - Il faut que je prévoie mieux les aléas qui pourraient être liés au matériel.
Consignes	- Elles doivent être claires et concises. - Il ne faut pas donner trop de consignes en même temps. - Il faut laisser le temps aux élèves de s'approprier les consignes et de les intégrer.
Interaction avec les élèves	- Il doit régner un climat serein et de confiance. - Il ne faut pas trop que j'élève la voix. - Il faut leur parler plus gentiment. - Il faut que je sois patiente et moins exigeante.

Tableau 2 : Typologie des préoccupations du futur enseignant dans l'action

Selon le modèle du multi-agenda de Bucheton (décrit dans l'état de l'art en partie 2.1), il existe cinq "macro-préoccupations" qui sont les suivantes : le pilotage de la leçon, l'atmosphère, le tissage, l'étayage et la cible.

Parmi les préoccupations me concernant, et décrites plus haut, la plupart se classe dans la catégorie "atmosphère", notamment tout ce qui concerne la gestion de la discipline et du groupe. Créer et maintenir cette atmosphère, ce climat de confiance, de travail et de collaboration au sein du groupe semble être ma plus grande préoccupation.

Les autres préoccupations qui me sont propres se classent plutôt dans la catégorie "pilotage de la leçon", et notamment tout ce qui concerne la gestion du temps, la gestion du groupe classe, la gestion du matériel et les consignes.

Les trois autres catégories ne sont pas du tout représentées dans mes préoccupations premières – tout du moins en ce qui concerne l'EPS. Le tissage, c'est-à-dire le fait de mettre en relation et donner du sens aux apprentissages, l'étayage, c'est-à-dire l'accompagnement, le soutien et l'encouragement des élèves, ainsi que l'apprentissage ciblé semblent passer au second plan.

Comme nous l'avons vu plus haut, les soucis de discipline auxquels je fais face ne sont pas majoritairement fondés. Il est vrai que les élèves de ma classe sont très vivants, parfois agités, mais comme nous l'a montré l'entretien d'autoconfrontation, les élèves sont tout de même plutôt attentifs, et ne font pas particulièrement beaucoup de bruit. Ces soucis relèvent plutôt d'une crainte qui est en moi de ne pas réussir à gérer ma classe. Sur ces préoccupations donc, je pense qu'une des solutions est de relâcher un peu la pression, j'ai de l'autorité sur les élèves de ma classe, il faut maintenant apprendre à s'en servir sans avoir à élever la voix, et à ne pas en abuser dans les cas où ce n'est pas nécessaire.

Concernant le pilotage de la leçon, et plus particulièrement l'intégration des facteurs temps, matériel et groupe classe dans l'organisation de la séance, c'est comme le rappelle Bucheton dans son article une préoccupation centrale pour les débutants. Ces préoccupations peuvent être atténuées et prendre alors moins d'importance en préparant plus finement au préalable mes séances d'apprentissage. Lorsque le contenu est mis sur papier, il convient de se pencher plus précisément sur les points suivants : les différents temps de la séance (accueil, mise au travail, mise en commun, etc.), leur organisation et leur durée ; le matériel qui va être nécessaire, les aléas que je pourrais rencontrer avec ce matériel, et des solutions alternatives ; et enfin l'intégration de mon groupe classe : que font les élèves ? Où vont-ils ? Comment travaillent-ils ? Comment réagissent-ils ? Le fait de réfléchir à tous ces points au préalable devrait me soulager ensuite durant l'action, puisque tous ces détails seront clairs dans mon esprit, je pourrai plus facilement faire face aux imprévus.

Je pourrai ensuite progresser en me concentrant sur d'autres points primordiaux qui ne sont pour l'instant pas pour moi – au vu des vidéos – des préoccupations centrales mais plutôt secondaires (tout du moins en EPS) : cibler un ou des apprentissages, donner du sens à ceux-ci, tisser des liens entre eux, mais aussi être plus à l'écoute de mes élèves, les soutenir et les encourager.

2. Nouvelles connaissances didactiques et pédagogiques en EPS : ce que je comprends de l'enseignement de l'EPS maintenant

La rédaction de ce mémoire m'a permis, en plus d'évoluer et de progresser dans ma pratique, de mettre en lumière quelques problèmes de contenu dans ma séance, ou encore des problèmes spécifiques à l'enseignement de l'EPS.

Au niveau de la séance mise en œuvre et présentée tout au long de ce travail, certains points sont à améliorer. Notamment au niveau sécuritaire. La vidéo m'a permis de conforter ce que j'avais déjà décelé en classe : mon installation matérielle n'était pas assez efficace et plutôt inadaptée pour 26 élèves. En effet il n'y avait que deux entrées, et les élèves se plaçaient à l'entrée de leur choix pour débuter le jeu. Dans l'idéal, les enfants se seraient répartis d'eux-mêmes en deux groupes égaux d'environ 13 élèves. Même dans ce cas idéal cela faisait trop. De surcroît ceux-ci ne se sont pas du tout placés équitablement. L'installation était risquée car les enfants entraient et sortaient par le même passage, ce qui augmentait la probabilité de collisions. J'ai décidé la fois suivante de travailler en demi-groupes, mais cette solution ne m'a pas satisfaite non plus car la moitié des élèves attendaient sans rien faire. J'ai ensuite choisi d'ajouter des entrées (trois entrées au total, puis quatre), afin de permettre une répartition plus homogène. Ma formatrice, lors de l'entretien, m'a suggérée de répartir les enfants moi-même aux différentes entrées, solution à laquelle je n'avais pas pensé. Cela me semble être une très bonne idée, que je pourrai tester une prochaine fois.

Mis à part cela, la séance était plutôt positive, très organisée matériellement – même si de ce côté quelques points sont à revoir – reliée avec l'extérieur dans un souci d'interdisciplinarité. Les élèves étaient motivés et intéressés, et même s'ils étaient nombreux, ils ont tous joué et y ont pris du plaisir.

Globalement, lors d'une séance d'EPS, il y a plus d'excitation, et il faut savoir tolérer plus de bruit et d'agitation que dans d'autres domaines. En effet, c'est une matière où on bouge et on s'exprime avec tout son corps. Néanmoins, il faut que le groupe soit bien cadré, car il y a plus de risques au niveau sécurité. Mais la prise de risque doit être contrôlée et encadrée. Les séances doivent donc être encore plus ritualisées, on va dans une autre salle, les enfants sont en général impatients de pouvoir bouger, donc il ne faut rien laisser au hasard et

bien prévoir chaque temps dans le détail. Pour ma part, mes préparations en EPS portaient essentiellement sur la situation, sur le jeu, mais pas sur la gestion du groupe dans le jeu. Il est nécessaire d'intégrer le groupe à sa préparation pour pallier à toutes éventualités.

Conclusion

Ce mémoire, centré sur l'analyse réflexive de ma pratique débutante en situation d'enseignement de L'EPS en maternelle, m'a permis selon une approche ergonomique de mieux comprendre mon fonctionnement cognitif lors d'une situation de travail. Cette étude vise une amélioration de la formation des futurs enseignants, et donc une amélioration de leurs conditions de travail. Par ailleurs, cette approche partait du postulat qu'apprendre c'est comprendre et avait donc une double visée, à savoir une visée épistémique pour comprendre et décrire l'activité effective, et une visée transformative pour permettre de réfléchir sur notre pratique et de faire ensuite évoluer cette dernière.

En choisissant d'observer de façon détaillée quelques minutes de classe, nous opérons un changement d'échelle qui modifie le regard porté sur la pratique. Il ne s'agit plus de juger de la qualité du dispositif didactique de la séquence, mais d'observer la façon dont celui-ci est mis en œuvre dans le réel.

L'enseignant débutant se retrouve souvent confronté à des situations compliquées. Il doit gérer dans un même temps les contenus enseignés, le temps, l'espace, les relations humaines, sa propre image, l'avancée et la construction du sens des apprentissages, etc. En outre, il fait face à un grand nombre d'imprévus, qui surviennent de façon inversement proportionnelle à l'expérience de l'enseignant. L'automatisation de certains gestes professionnels, ainsi que le développement de la capacité à repérer, anticiper, accepter et gérer l'imprévu, permettront à l'enseignant de mener à bien sa leçon de façon plus sereine.

Les recherches actuelles portant sur les métiers de l'enseignement sont plutôt encourageantes, elles montrent que les enseignants débutants ne sont pas totalement démunis. Au-delà des « gestes du métier » qui se transmettent par les mille canaux de l'expérience, il est possible désormais de s'appuyer sur une « grammaire de l'agir enseignant » dont nous avons les bases et qui ne demande qu'à s'enrichir notamment par la nécessaire exploration des spécificités didactiques des disciplines.

Pour conclure, je conseille vivement à tous les enseignants – débutants ou non – qui sont intéressés par cette méthode de tenter cette expérience très formatrice. L'autoconfrontation est une méthode de formation moderne, et très efficace. Même si elle est parfois difficile à vivre sur le moment, cette expérience est vraiment révélatrice et permet de se questionner réellement sur sa pratique et de progresser.

Personnellement, je pense que cette expérience aura été l'une des plus bénéfiques à ma formation en tant que Professeur des Ecoles cette année, et je serai même désireuse de réitérer l'expérience, mais cette fois dans ma classe pour des domaines d'apprentissages plus "classiques".

Bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.

Beckers, J., & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: Mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. In *Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2010). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, *4*(3), 29-48.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 133-156.

Clot, Y., & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, *14*(1), 101-114.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. *les Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*.

Dumouchel, P., Bourgine, P., & VARELA, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Seuil.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, *1*(3), 3-3.

Hoc, J. M., & Leplat, J. (1983). Evaluation of different modalities of verbalization in a sorting task. *International Journal of Man-Machine Studies*, *18*(3), 283-306.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, *5*(1), 58-78.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaries de France.

Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription: une réflexion de didactique professionnelle. *C. Revest and Y. Schwartz. Les évolutions de la prescription-Actes du XXXVIIème congrès de la SELF. Toulouse, Octarès Editions*, 226-232.

M de Montmollin, R Amalberti. *Vocabulaire de l'ergonomie*. Octarés Éditions, 1995.

Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants: orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 59-69.

Moussay, S., Méard, J., & Étienne, R. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices: étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), 105-128.

Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 535-554.

Ria, L., & Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives: le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré. *Recherches & éducations*, (1), 105-119.

Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile: étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *32*(1), 105-120.

Rix, G., & Lièvre, P. (2005, September). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In *Conférence présentée au 6e Congrès Européen de Science des Systèmes, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal*.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, *1*(2), 11-26.

Theureau, J. (2006). Le cours d'action: Méthode développée.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation.

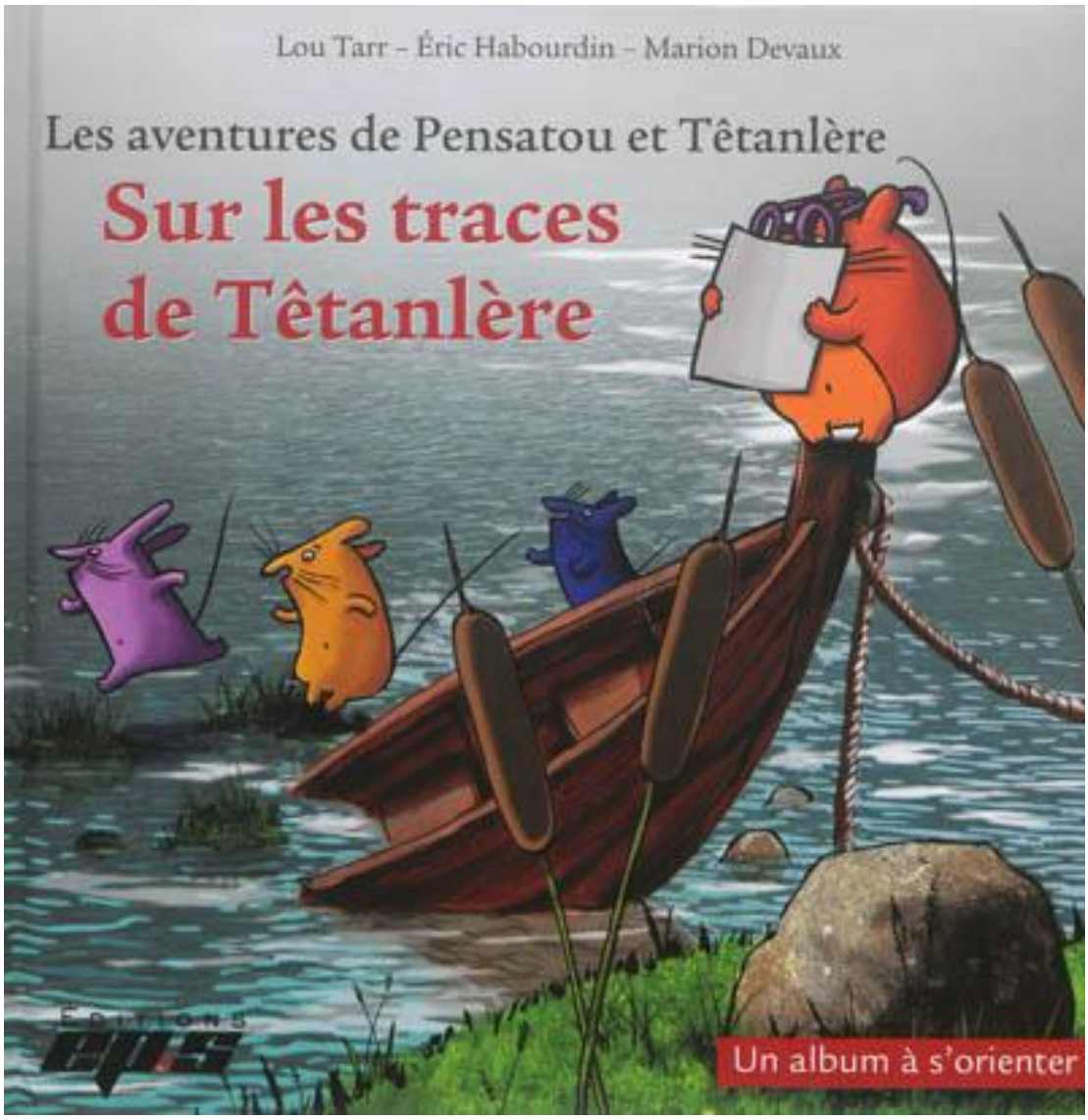
Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, *44*(1), 7-18.

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/GFENAvril05.aspx

Lou Tarr, Éric Habourdin, Marion Devaux. Sur les traces de Têtanlère (***album* + *livret* + *posters*),** Revue EPS, Paris. 2013

Annexes

Annexe 1 : Couverture de l'album « Sur les traces de Têtanlère ».



Annexe 2 : Fiche de préparation de la séquence d'EPS mise en œuvre en classe.

Niveau : cycle 1	Discipline : EPS – Se repérer dans l'espace	Date : période 3

Titre de la séquence : **Sur les traces de Têtanlère**

Objectifs de la séquence:
- Utiliser des repères pour se situer et se déplacer dans des espaces familiers.
- Construire la représentation des espaces.
- Coder et décoder un itinéraire.
- Se situer par rapport aux objets.

Connaissances et capacités: PO 2008 : Se repérer et se déplacer dans l'espace

Déroulement de la séquence

Séance 1	**Objectif : Découvrir les couvertures de l'album, en déduire des hypothèses ; comprendre le début de l'histoire et s'approprier le village des souris.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », une feuille A3 et des feutres, le poster du village des souris, des boîtes de chaussures des jeux de construction + autre matériel de la salle de motricité. **Phase de découverte :** recueil des représentations et hypothèses, discussion *collectif* 10′ ▸ *Qui sont ces personnages ?* (déjà étudiés dans « Le château de Radégou ») ▸ *Que voit-on ? Que font-ils ? A votre avis, que va-t-il se passer ?* Les enfants expriment leurs hypothèses et je les note au fur et à mesure sur une affiche. **Début de la lecture et découverte du 1er poster :** épisode 1 (pages 3 à 5) *collectif* ▸ Vocabulaire : s'orienter, chêne centenaire, … 10′ ▸ Où est Pensatou ? Où se tient la réunion secrète ? Quels sont les différents espaces que l'on voit sur le poster et à quoi peuvent-ils servir ? Quel est le but de la réunion secrète ? ▸ Valider / invalider certaines hypothèses, en poser de nouvelles. **Maquette du village : (en salle de motricité)** *5 groupes de 5 ou 6 élèves* ▸ Chaque groupe dispose d'un type de matériel imposé pour réaliser sa représentation du village (matériel de motricité, boîtes de chaussures, lego, formes aimantées et kaplas) et d'un poster du village en noir et blanc. 30′ ▸ Je passe dans les groupes pour les aider et les guider, puis je prends chaque maquette en photo. ▸ Rangement **Mise en commun : (en salle informatique)** *collectif* 10′ ▸ Discussion sur photos des maquettes ▸ Repérer le village des souris sur le poster global
Séance 2	**Objectif : Comprendre la suite de l'histoire, associer onomatopées et images, vérifier les hypothèses émises.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Têtanlère a disparu », 5′ **Phase de mise en route :** rappels séance précédente et hypothèses émises *collectif* **Suite de la lecture :** épisode 2 (pages 6 à 15) *collectif* ▸ Vocabulaire : navet, savoureuse, s'affairer, enivré, serpolet, crépuscule, ver luisant, « quelle mouche l'a piqué », aube, empreintes, etc. 20′ ▸ Valider / invalider certaines hypothèses, en poser de nouvelles. ▸ Bien insister sur les onomatopées. ▸ Repérer les différents éléments sur le poster global (touffe d'herbe, champignon, barbelé). **Association onomatopées - images** *Travail individuel* ▸ Les enfants doivent découper les images et les coller à côté du texte correspondant (aide de 20′ l'album si nécessaire) ▸ Ensuite ils colorient les personnages de Pensatou et Têtanlère de la couleur correspondante. **Mise en commun - prolongement** *collectif* ▸ Correction (vérification grâce à l'album). 15′ ▸ Répertoire de ce qui est doux, ce qui glisse et ce qui pique dans la nature. ▸ Début de construction de la chronologie de l'histoire sous forme d'une frise (illustrations, mots-clés, dessins, etc.)

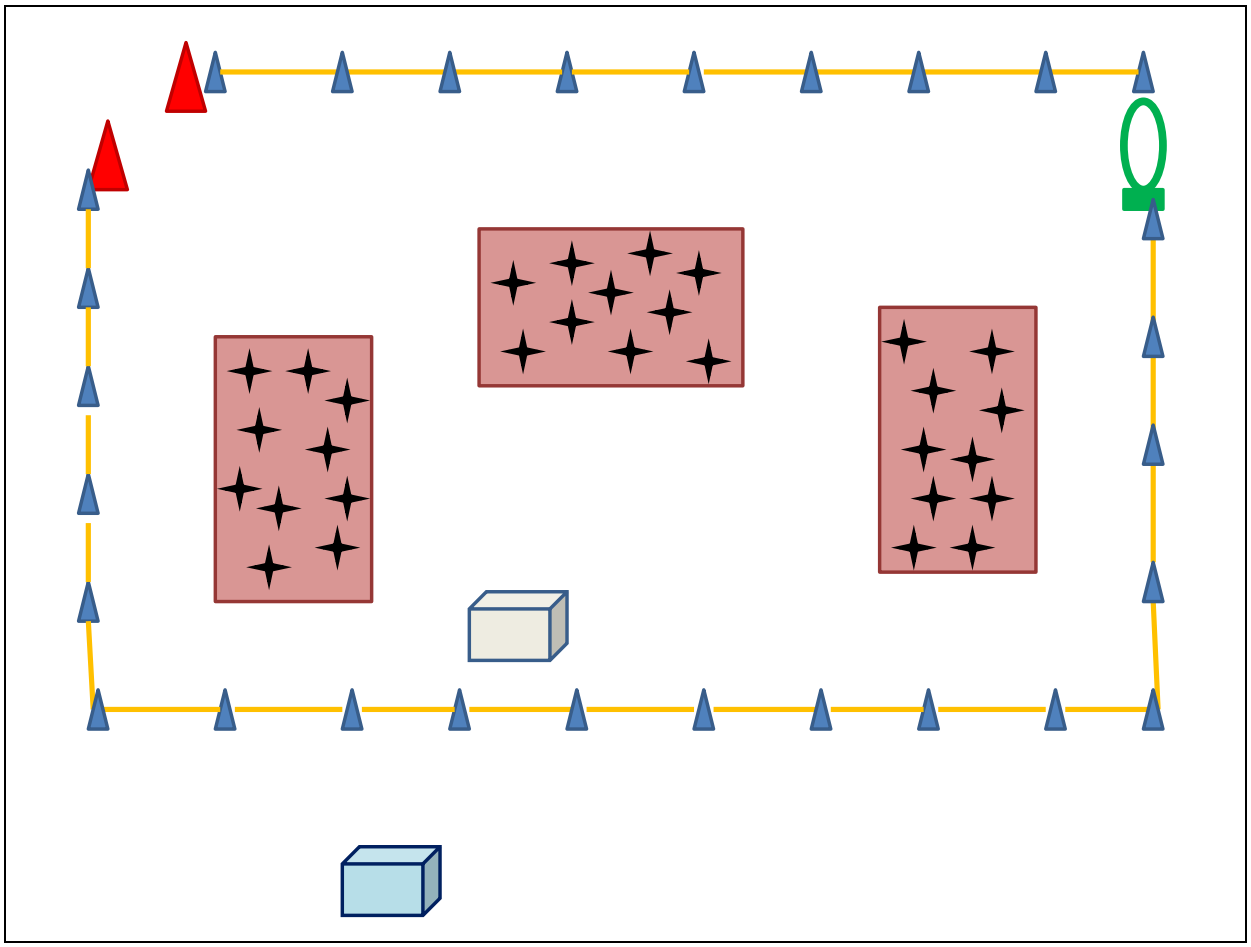
Séance 3	**Objectif : Réaliser une maquette du village des souris.** **Matériel** : Boîtes en carton, boîtes d'œufs, bouteilles en plastique, papier Cancon couleurs, peinture, ciseaux, colle, feutres, gommettes, etc. 5′ **Phase de mise en route :** retour sur le poster et les photos *collectif* **Phase de recherche :** *collectif* 10′ › Je montre aux élèves des photos de différentes maquettes réalisées par d'autres classes. › Les élèves partagent leurs idées. › Détection des problèmes potentiellement rencontrés et discussion pour les résoudre. **Réalisation des maquettes :** *5 groupes de 5 ou 6 élèves* › Chaque groupe prend le matériel dont il a besoin et s'installe. › Je passe entre les groupes pour regarder se qui est fait, les idées qui ont été choisies, et veiller au bon déroulement. 45′ › Rangement **Prolongement** Exposition des maquettes.
Séance 4	**Objectif : Comprendre la suite de l'histoire, s'approprier l'espace complexe de la taupinière ; coopérer, accepter les contraintes collectives, se repérer et se déplacer dans l'espace, adapter ses déplacements.** **Matériel** : Album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », Poster des galeries et poster global, cartons, cerceaux, briques, tunnel, banc, couverture, table, chaises, drap, plots, bandanas, feuilles, crayons de couleur. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Suite de la lecture:** épisode 3 (pages 16 à 21) *collectif* 15′ › Vocabulaire : monticule, taupe, labyrinthe, galerie, etc. › Observer le poster des galeries et repérer le point de départ, le point d'arrivée, l'itinéraire emprunté (galeries souterraines). › Repérer les différents éléments sur le poster global. **Jeu des galeries de Mirette : (en salle de motricité)** *2 par 2* › Milieu aménagé « non organisé » avec des « tunnels de galeries » (cartons, cerceaux plantés dans des briquettes, tunnel accordéon, banc avec couverture, table, chaise, etc.). A la périphérie, 8 « portes » (plots, cerceaux, etc.) de 4 couleurs différentes. 30′ › La taupe (qui voit dans le noir) doit guider la souris (qui ne voit pas → yeux bandés). La taupe et la souris ne se sépare jamais et cheminent en silence. Au départ, chaque binôme se place à la porte de son choix, ce qui implique de ressortir par l'autre porte de la même couleur. Chaque taupe emmène sa souris sur le parcours souhaité, avec 3 obstacles différents à franchir. A la fin du parcours, la taupe ramène sa souris à la porte d'entrée et lui enlève son bandeau. La souris essaye alors de reproduire le parcours toute seule en fonction de son vécu. Puis on alterne les rôles. 10′ › Rangement **Prolongement** *individuel* › Représentation par le dessin.
Séance 5	**Objectif : Se repérer dans le plan des galeries de Mirette** **Matériel** : Fiche galeries évidées + images des différentes salles à découper ; ciseaux, colle. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente **Reconstitution des galeries :** *individuel* 25′ › Chaque élève essaye de replacer sans s'aider du poster les différentes pièces dans les galeries évidées. L'ATSEM vérifie avant le collage. Si un des élèves est vraiment en difficulté, il peut aller voir le poster. › Il peut ensuite colorier au crayon de couleur.
Séance 6	**Objectif : Coopérer, accepter les contraintes collectives, se repérer et se déplacer dans l'espace, adapter ses déplacements.** **Matériel** : idem S4. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Jeu des galeries de Mirette : (en salle de motricité)** *2 par 2* 30′ **Idem S4** (séance filmée)

Séance 7	**Objectif : Comprendre la suite de l'histoire, se repérer dans l'espace du potager, suivre un itinéraire sur un plan ; coopérer et s'opposer collectivement, accepter les contraintes collectives, se repérer.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », le poster du potager, le poster global, du gros scotch de couleur, une trentaine de petits objets, 3 tapis de sol, 2 caisses en plastique, 4 plots, 1 cerceau et 1 brique. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Suite de la lecture :** épisode 4 (pages 22 à 27) *collectif* 20′ › Vocabulaire : rosée, potager, portillon, couleuvre, serre, sommeil léger, treille, etc. › Découper le message d'Ariane pour ne garder que les indications sous forme d'une liste. › Observer le poster du potager, et relier les différents lieux avec des étiquettes et de la ficelle. › Du point de vue lexical faire ressortir : tourner à droite, tourner à gauche, traverser, longer, ramper… › Repérer les différents éléments sur le poster global (arbre mort près du rocher tremblant, vieux moulin, potager, route). **Jeu du potager de Mistigri :** *collectif* 30′ › Les souris doivent entrer dans le potager pour ramasser des fraises (une seule à chaque voyage) qui se trouvent dans les semis (tapis), sans que le chat (PE pour commencer, puis élèves) ne les attrape. › Le chat ne peut ni sortir du potager, ni attraper les souris dans les semis (zone refuge). Il ne peut pas non plus attraper les souris qui n'ont pas de fraise. Quand une souris est attrapée par le chat, elle lui donne sa fraise et le chat la range dans sa brouette. Pendant ce temps, il ne peut pas attraper de souris. › Les souris ne peuvent entrer et sortir du potager qu'en passant par le trou (cerceau) ou par les portillons (plots). Elles déposent leurs fraises volées dans leur panier, à l'extérieur du potager. › Le jeu dure 3 minutes, puis on comptabilise le nombre de fraises dans les 2 camps et on recommence. › Rangement **Prolongement** *individuel* 5′ Représentation par le dessin.
Séance 8	**Objectif : Coopérer et s'opposer collectivement, accepter les contraintes collectives, se repérer.** **Matériel** : idem S7. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Jeu du potager de Mistigri: (en salle de motricité)** *collectif* 30′ **Idem S7** **Mise en commun :** *collectif* 10′ › Comparaison des différents résultats obtenus lors des 2 séances à l'oral. › Les souris se sont-elles améliorées ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Pourquoi ?
Séance 9	**Objectif : Comprendre un message et se situer à partir d'une photo / d'un plan.** **Matériel** : Les 4 images des différents points de vue, le poster du potager, une figurine représentant Pensatou. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente ½ groupe *GS décloisonnement* **Retrouver l'image et la position sur le poster :** ½ groupe *GS décloisonnement* 20′ › Je donne les indications de Pensatou et les élèves doivent retrouver l'image correspondante. Ensuite, ils doivent placer la figurine sur le poster au bon endroit et dans le bon sens.
Séance 10	**Objectif : Coopérer et s'opposer collectivement, accepter les contraintes collectives, se repérer.** **Matériel** : idem S7. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Jeu du potager de Mistigri: (en salle de motricité)** *collectif* 30′ **Idem S7** avec en + modification du nombre de chats, puit, banc, et le « stop ! » du chat. **Mise en commun :** *collectif* 10′ › Comparaison avec résultats séances précédentes à l'oral.

Séance 11	**Objectif : Comprendre la suite de l'histoire, se repérer sur un poster ; adapter ses déplacements à des environnements ou des contraintes variées, se repérer et se déplacer dans l'espace, décrire ou représenter un parcours simple.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », 3 anneaux, 3 cerceaux, 3 lattes, 2 cordes, 5 caissettes, 15 briquettes, 1 table basse, 3 tapis, 1 banc, 1 poutre, 26 carrés de carton (15x15 cm), 5 plans de l'installation. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Suite de la lecture :** épisode 5 (pages 28 à 35) *collectif* 20′ • Vocabulaire : scintiller, soucieux, pigeonnier, marécage, passage à gué, jonc, nénuphar, souche, saule pleureur, etc. • Observer le poster du marécage, et relier les différents lieux avec des étiquettes et de la ficelle. Inventorier les points de passage ainsi que les autres éléments présents. • Dégager des hypothèses d'itinéraires possibles (un enfant l'exprime oralement, l'autre suit du doigt sur le poster). • Repérer les différents éléments sur le poster global (vieux moulin, pigeonnier abandonné, ...). **Jeu du marécage de Rainette :** *5 équipes de 5 ou 6 élèves* • Le but du jeu est de traverser le marécage en coopérant afin de ne pas mettre les pieds dans l'eau. • L'aménagement et l'organisation matérielle permettent un cheminement en équilibre sous forme de plusieurs parcours entremêlés. 30′ • Il y a 5 équipes de 5 ou 6 souris identifiées par des chasubles de couleurs différentes. • Chaque équipe reçoit des éléments mobiles complémentaires (carrés carton) pour réaliser des îles. • Chaque équipe doit expérimenter un chemin possible, à partir d'un point de départ, pour traverser le marécage. A la queue leu leu, il faut aller le plus loin possible. • Si une souris tombe à l'eau, toute l'équipe redémarre au départ. • Lorsque l'équipe est parvenue à traverser, elle fait le tour du marécage et répète cet itinéraire une seconde fois pour valider sa solution. Ensuite, l'itinéraire est reporté sur le plan. 5′ • A la fin du jeu, chaque équipe invite les autres à tester son itinéraire. **Prolongement** *individuel puis collectif* • Représentation par le dessin. • Comparaison des différents plans et itinéraires obtenus.
Séance 12	**Objectif : Se repérer dans le marécage par la lecture du poster, retrouver le bon emplacement des vignettes.** 5′ **Matériel** : Poster du marécage en noir et blanc, 4 vignettes à découper représentant respectivement la barque, les joncs, les nénuphars puis la souche et le saule pleureur. 30′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Retrouver le bon emplacement pour chaque image :** *individuel* • Mettre en couleurs puis découper les 4 vignettes. • Les recoller au bon endroit sur le poster du marécage, et les numéroter de 1 à 4.
Séance 13	**Objectif : Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variées, se repérer et se déplacer dans l'espace, décrire ou représenter un parcours simple.** **Matériel** : idem S11. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Jeu du marécage de Rainette : (en salle de motricité)** *5 équipes de 5 ou 6 élèves* 30′ **Idem S11** en posant le moins d'îles possible **Mise en commun :** *collectif* 10′ • Comparaison des différents résultats obtenus lors des 2 séances à l'oral. • Les souris se sont-elles améliorées ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Pourquoi ?
Séance 14	**Objectif : Faire correspondre des représentations avec la « réalité ».** **Matériel** : Fiche tableau et étiquettes marécage. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Correspondance :** *individuel* 30′ • Découper les éléments du marécage et les recoller au bon endroit dans le tableau, en les faisant correspondre avec les indications données par Rainette.

Séance 15	**Objectif : Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variées, se repérer et se déplacer dans l'espace, décrire ou représenter un parcours simple.** **Matériel** : idem S11. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* **Jeu du marécage de Rainette : (en salle de motricité)** *5 équipes de 5 ou 6 élèves* 30′ **Idem S11** en imposant un départ et/ou une arrivée.
Séance 16	**Objectif : Comprendre la suite de l'histoire, émettre des hypothèses.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », le poster global, une feuille A3 et des feutres. 5′ **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* 20′ **Suite de la lecture :** épisode 6 (pages 36 à 38) *collectif* • Vocabulaire : coquette, étincelant, récit, etc. • Repérer les différents éléments sur le poster global (vieux moulin, pigeonnier abandonné, ...). • Emettre des hypothèses : pourquoi la pie tient-elle un objet étincelant dans le bec ? Que tient Têtanlère dans les mains ? Que fait Têtanlère avec la carte ? Que va-t-on découvrir en tournant le livre ?
Séance 17	**Objectif : Imaginer la suite de l'histoire, l'écrire en dictée à l'adulte.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », des feuilles A4 et un stylo. **Phase de mise en route :** rappels du récit *collectif* 5′ **Dictée à l'adulte :** *groupes de 6 ou 7 élèves* • Lister tous les endroits où Têtanlère est passé, ainsi que les personnages qui ont été rencontrés 20′ • Imaginer le récit de Têtanlère en prenant appui sur les indices contenus dans les illustrations. • Le mettre en forme pour que le récit puisse être écrit. **Mise en commun :** *collectif* 15′ • Lecture devant la classe des 4 récits imaginés par chaque groupe, comparaison, critiques, etc.
Séance 18	**Objectif : Comprendre la fin de l'histoire.** **Matériel** : L'album à s'orienter « Sur les traces de Têtanlère », feuilles A4, stylo. **Phase de mise en route :** rappel de la séance précédente *collectif* 5′ **Suite de la lecture :** épisode 7 (pages 1 à 16 [envers]) *collectif* • Vocabulaire : étoile filante, jaillir, méprise, violoncelle, funambule, interminable, gouttelettes, 30′ coasser, intrigué, piailler, intrépide, apeuré, errer, lueur, etc. • Emettre des hypothèses sur la méprise de Têtanlère (source lumineuse de diverses natures) 10′ • Dégager l'identité du narrateur, des destinataires, l'objet et le but de la quête, les étapes du récit. • Mettre en avant les émotions éprouvées par Têtanlère : la peur, le courage, la déception, la joie, le plaisir.
Séance 19	**Objectif : Vérifier la compréhension de la chronologie.** **Matériel** : Miniatures des illustrations de l'album 20′ **Remettre dans l'ordre :** *groupe des MS* • Remettre les 8 images dans le bon ordre
Séance 20	**Objectif : Comprendre la fin de l'histoire.** **Matériel** : Carte de Pik, feutres, étiquettes mots (barrière, chemin, route, rivière, construction, arbre, forêt, etc...) 10′ **Phase de mise en route :** Description de la carte *GS en décloisonnement* • A quoi correspondent les différents éléments représentés sur la carte ? Création des étiquettes mots 30′ **Compléter la carte :** *GS en décloisonnement* • Les enfants mettent la carte en couleurs, complètent la légende et inscrivent en haut un titre

Annexe 3 : Schéma de l'installation matérielle en salle de motricité lors de la séance filmée.



Légende :

Plots bleus et verts délimitant l'espace de jeu

Barres en plastiques reliant les plots entre eux

Plots rouges délimitant le portillon

Cerceau maintenu verticalement représentant le trou dans la murette

Tapis de sol représentant les semis

Petits objets (legos) faisant office de fraises

Boites en carton dans lesquelles chaque équipe pose les fraises remportées (brouettes)

Annexe 4 : Le potager, tel qu'il est présenté dans l'album.



Résumé :

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à analyser notre pratique en tant qu'enseignants débutant dans le premier degré, à travers la mise en place d'une démarche novatrice. Notre travail est basé sur une méthode dite d'autoconfrontation, dont les fondements scientifiques, provenant du domaine de la psychologie ergonomique, sont décrits dans un premier temps.

Dans un second temps, nous détaillons le travail que nous avons réalisé. Nous nous sommes tout d'abord filmés lors d'une séance d'EPS menée dans notre classe. Ensuite, nous avons participé à un entretien, lui aussi filmé, avec l'un de nos formateurs, au cours duquel nous avons visionné des extraits significatifs de la vidéo, que nous avons commenté puis analysés.

A la suite de cet entretien, nous avons pu mettre en lumière les préoccupations majeures qui nous affectent lors de notre pratique enseignante. Cette expérience très formatrice nous a permis de porter un regard différent sur notre pratique, d'ouvrir les yeux sur des réalités dont nous n'avions pas conscience, et bien sûr de réajuster notre pratique afin d'atteindre une nouvelle identité professionnelle.

Cette méthode de formation mérite d'être mieux connue et développée, qui plus est à l'ère du numérique, aux vues de ses résultats remarquables.

Abstract :

As part of this Master Thesis, we have tried to analyze our practice as teachers beginning in the first degree, through the implementation of an innovative approach. Our work is based on a method called self confrontation, of which the scientific principles, from the field of ergonomic psychology, are described at first.

In a second step, we explain the work we have done. We first filmed a physical education session conducted in our class. Then we participated in an interview, also filmed, with one of our instructors, during which we watched significant excerpts of the video, which we commented and analyzed.

Following this interview, we were able to highlight the major concerns that affect us in our teaching practice. This highly formative experience has allowed us to take a different look on our practice, to open our eyes to realities which we were not aware, and of course to adjust our practice to reach a new professional identity.

This method of training should be better known and, above all in the digital era, given its remarkable results.

Mots-clés : Enseignement de l'EPS ; Ecole maternelle ; Moyenne et grande sections (MS / GS) ; Analyse de la pratique ; Entretien d'autoconfrontation.