

L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS

Virginie Coulet

► **To cite this version:**

Virginie Coulet. L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS. Education. 2016. <dumas-01387455>

HAL Id: dumas-01387455

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387455>

Submitted on 25 Oct 2016

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS

Présenté par Virginie COULLET

Mémoire de M2 encadré par Véronique MAUDOUX

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Virginie COULLET,

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE,

"L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS",

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Die, le 14 mai 2016.

Signature de l'étudiant(e)

COULLET V.



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Virginie COULLET,

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

"L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS"

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.


- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Die, le 14 mai 2016.

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

COULLET V.

Bon pour accord


¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
ETAT DE L'ART	2
1 L'analyse de l'activité comme méthode de construction professionnelle de l'enseignant et notamment, l'enseignant débutant	2
1.1 L'ergonomie au service de la construction professionnelle d'un enseignant stagiaire	2
1.2 Eclairage de certains concepts théoriques.....	3
1.3 L'activité réelle: quels éléments influents?	5
2 Pour une compréhension des gestes professionnels des enseignants	7
2.1 Le travail de l'enseignant	7
2.2 Les postures de l'enseignant et ses incidences	8
2.3 Des gestes professionnels, notamment en EPS, mis en avant par l'analyse de comportements d'enseignants expérimentés.....	10
3 Problématique.....	11
METHODOLOGIE ET RESULTATS	13
1 Méthodologie retenue: l'auto-confrontation.	13
1.1 Description de la méthode.....	13
1.2 Fondements de la méthode d'auto-confrontation	13
1.3 Mise en œuvre de la méthode	15
2 Support pour l'auto-confrontation: une séance en lutte.....	17
2.1 Description du contexte environnemental.....	17
2.2 Pour quelles raisons enseigner la lutte?	18
2.3 Focus sur la séquence et la séance support de mon activité.....	19
3 Analyse de deux moments vidéos de l'auto-confrontation.....	20
3.1 Extrait n°1: La gestion d'un élève perturbateur au cours de l'échauffement.....	20
3.2 Extrait n°2: l'éternisation du passage de consignes de la première activité.....	22

DISCUSSION	26
1 Analyse de mes préoccupations dans l'action	26
2 Vers de nouveaux concepts pragmatiques de l'enseignement de l'EPS	28
3 Vers une nouvelle identité professionnelle	30
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXES	
Annexe 1: séquence initiale.....	1
Annexe 2: activités de la séance filmée (6ème)	2
Annexe 3: séance type.....	4
Annexe 4: séances 7, 8 et 9 réadaptées suite à l'entretien d'auto-confrontation.....	5

INTRODUCTION

Développer ses compétences professionnelles dans l'enseignement de l'E.P.S., construire son identité comme enseignant et son expérience professionnelle à partir de la compréhension de son activité d'enseignant en E.P.S., tels sont les objectifs de ce mémoire.

Quelle représentation avons-nous du métier d'enseignant? Comme tout débutant dans la profession, notre vision est généralement très idéale, souvent en lien avec nos souvenirs d'enfance et notre parcours scolaire. Tout au long de notre carrière d'élève nous avons pu être marqués par certains enseignants qu'ils soient talentueux ou, à l'inverse, plutôt inaptes. D'ailleurs, aujourd'hui encore, nous le sommes lors de notre temps d'étudiant à l'ESPE. Certains professeurs nous marquent donc plus que d'autres et nous avons tendance, sans toujours nous en apercevoir, à les imiter en leur empruntant certains gestes professionnels. Ces gestes sont tels qu'ils captent, de manière inconsciente, l'attention des élèves et permettent ainsi à l'enseignant de réaliser sa séance de manière très efficace au niveau des apprentissages. Mais ces gestes, qui font partie du professionnalisme de l'enseignant, ne sont pas le fruit du hasard et se développent avec l'expérience, leur construction rentre dans un processus long lié avec le temps.

Un intérêt majeur à l'étude de ces gestes est porté actuellement par la recherche notamment en vue de concevoir des situations innovantes de formation initiale comme le démontre le programme de la Chaire Unesco de l'Ecole Nationale Supérieure de Lyon (ENS de Lyon) dirigée par le professeur chercheur Luc Ria. C'est dans cette dynamique que s'oriente la rédaction de ce mémoire qui se compose de trois parties: l'état de l'art, méthodologie et résultats, et, discussion. La première précise les fondements scientifiques sur lesquels il s'appuie, la deuxième présente la méthode d'entretien d'auto-confrontation simple avec ses résultats en référence à une séance en lutte avec la classe de CP que j'ai en charge, et, la dernière expose mon analyse de ma pratique au cours de cette séance ainsi que les compétences professionnelles qu'elle m'a permis de développer.

ETAT DE L'ART

Cette première partie présente les fondements scientifiques sur lesquels s'appuie la rédaction de ce mémoire. Dans un premier temps, ils retracent les apports de l'ergonomie dans le développement de dispositifs dédiés à la formation des enseignants. Ces derniers, actuellement très axés sur l'activité de l'enseignant, amènent alors à dépeindre les différents types d'activités d'un professionnel et à décrire les divers facteurs pouvant l'influencer. Dans un second temps, ces fondements scientifiques s'attardent sur le travail même de l'enseignant. Ainsi, après une description de ce travail avec notamment les préoccupations qui lui sont propres, ils exposent les différentes postures que peut adopter un enseignant avec leurs conséquences, et des gestes professionnels développés par des enseignants expérimentés.

1 L'analyse de l'activité comme méthode de construction professionnelle de l'enseignant et notamment, l'enseignant débutant

1.1 L'ergonomie au service de la construction professionnelle d'un enseignant stagiaire

Le sujet d'étude porte sur l'activité de l'enseignant débutant afin de se rapprocher de la réalité de son travail. L'objectif final est l'amélioration de ses compétences professionnelles grâce à la compréhension de son fonctionnement cognitif en pratique de classe. Nous pouvons alors parler d'approche ergonomique centrée sur l'enseignant débutant.

Comme le rappelle Ria, « l'ergonomie étudie l'activité professionnelle dans ses conditions naturelles d'accomplissement » (2008, 2013, p.1). Pour ce chercheur, l'ergonomie tend vers les deux objectifs suivants:

- améliorer les conditions de travail des sujets étudiés sans impacter à la baisse leur niveau de productivité.
- comprendre les sujets étudiés dans leur activité notamment dans leur fonctionnement cognitif pour réaliser la tâche.

En ce qui concerne l'enseignement, Ria (2008, 2013) précise que l'ergonomie a mis du temps à s'intéresser à ce deuxième objectif. En effet, pendant très longtemps, elle ne s'est intéressée qu'aux connaissances relatives aux différentes disciplines à enseigner, sans prendre en compte l'acteur même au cœur de son travail. Aujourd'hui, elle a fortement évolué et s'oriente plus sur l'activité même de l'enseignant avec l'élaboration de nouvelles méthodes pour y répondre.

Toutefois, comme le soulève Ria (2008, 2013), l'ergonomie reste relativement impuissante pour atteindre le premier objectif cité en amont: l'amélioration des conditions de travail.

La difficulté croissante du métier d'enseignant à laquelle doit faire face notamment un enseignant stagiaire a alors amené à transposer des méthodes propres à l'ergonomie en méthodes de formation des enseignants débutants. Ainsi, selon Ria, l'ergonomie « offre un regard nouveau sur le travail enseignant et sur la conception de dispositifs de formation des futurs enseignants » (2008, 2013, p.1). Pour ce chercheur (2008, 2013), il est grand temps de « les préparer le plus favorablement possible à ce métier en permanente transformation » (2008, 2013, p.2).

Dans cette étude, il ne s'agira donc pas d'améliorer les conditions d'exercice de l'enseignant débutant mais plutôt de faire évoluer sa pratique pour s'apprêter, avec les meilleures armes possibles, à faire face à certaines situations relatives à cette profession, loin d'être toujours simple. Comme le soulève Ria (2008, 2013), le métier d'enseignant, souvent idéalisé, est un métier complexe avec un certain nombre de difficultés auxquelles le futur enseignant doit se préparer. Pour se faire, la méthode en ergonomie qui sera empruntée se base sur des entretiens avec les acteurs eux-mêmes se visionnant au cours de leur activité de manière différée.

1.2 Eclairage de certains concepts théoriques

Avant de prolonger ce mémoire, arrêtons-nous sur quelques termes particuliers dont certains ont déjà été employés en amont, et qui ont des valeurs bien précises en ergonomie et en psychologie du travail.

Tout d'abord, nous allons nous intéresser à la distinction tâche/activité:

- La tâche, selon Leplat et Hoc, dans une globalité générale, « indique ce qui est à faire. Elle véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation» (1983, p.50). Ainsi pour Ria, elle « est définie par un but, des sous-buts, et des conditions particulières d'atteinte de ce but » (2008, 2013, p.1).
- L'activité, pour Leplat et Hoc, correspond « à ce qui se fait » et ainsi « renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions » (1983, p.50 et 51). Elle renvoie alors à la notion du "travailler" employée par Déjours. En effet, pour ce professeur de psychologie (2003), c'est un terme s'apparentant à un mot générique qui englobe toutes les spécificités relatives à une action visant l'atteinte d'un but.

Comme le soulève Ria (2008), l'activité fait appel à deux aspects opposés. Si elle met en avant des éléments bien visibles de son action telles que la gestuelle et la parole, elle ne dévoile pas, pour autant, les éléments cérébraux, comme la perception de la situation et la cognition, qui pourtant orientent fortement son action.

Par ailleurs dans le terme "activité", plusieurs points sont encore à éclaircir. Comme le rappelle Ria (2008), une différence existe entre l'activité prescrite et l'activité réalisée, mais aussi entre l'activité réalisée et l'activité réelle.

Tout d'abord pour Déjours (2003), il existe toujours un écart entre ce qui a été prescrit et ce qui se passe réellement dans l'action, c'est à dire dans l'activité réelle. En effet, de nombreux imprévus se greffent dans la réalisation d'une action ne permettant pas d'aboutir à la tâche finale demandée simplement avec l'application rigoureuse des prescriptions. Ainsi, comme le cite Schwartz, « le travail n'est jamais pure exécution et c'est fondamentalement universel .» (2008, p.10). Pour répondre à ces imprévus, comme le soulignent Clot et al. (2000), l'acteur va alors sans cesse réorganiser son travail dans son activité pour réaliser la tâche, l'activité prescrite. La situation va l'amener à se réadapter sans arrêt pour atteindre l'objectif visé. Les normes sont donc une ressource pour réaliser la tâche mais elles se réajustent selon le sujet dans l'activité. De plus, toujours selon Clot et al. (2000), ces réajustements vont permettre à l'acteur de se créer des schèmes d'adaptation à diverses situations - on est prêt dans telle ou telle situation - voire des obligations se fixant un cadre si contraignant mais paradoxalement si rassurant. Par ailleurs, pour Clot et al. (2000) et Schwartz (2008), ces réajustements, s'ils peuvent être sensiblement similaires, seront différents d'un individu à un autre notamment parce qu'ils tiennent compte de son vécu, de son histoire personnelle, de sa personnalité. Enfin, Clot et al. (2000) notent leur caractère imprévisible notamment parce qu'ils sont relatifs à une situation de travail bien singulière.

En somme, comme l'écrit Déjours, « travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif » ou encore, « le travail c'est ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (2003, p.14). Toutefois comme le précise Schwartz « l'écart est universel, mais il n'est jamais entièrement anticipable » (2008, p.10).

Donc, l'activité réelle est l'action qu'un individu met en place pour faire face au décalage inhérent du travail et donc, comme le note Déjours, « travailler suppose d'en passer par des chemins qui s'écartent des prescriptions » (2003, p.14). Le caractère très normatif du travail prescrit peut alors, selon ce professeur, laisser entrevoir ces chemins comme des transgressions. Aussi paradoxal que cela puisse l'être, « pour bien faire il faut se mettre en infraction » (2003, p.16) et l'assumer au risque d'être sanctionné. Néanmoins, si la hiérarchie et le cadre de travail sont bienveillants, cette transgression devient alors de l'esprit d'initiative. Par ailleurs, comme le soulèvent Clot et al. (2000), l'activité réelle intègre aussi tout ce qui ne se fait pas, volontairement ou non, et qui était pourtant prescrit. Cela clarifie alors les propos

de Ria selon lesquels « l'activité réalisée n'est qu'une partie de l'activité réelle » (2008,2013, p.1) et permet ainsi de saisir la distinction entre ces deux activités.

Enfin, Clot et al. (2000) mettent en lumière les biens faits de la possibilité de réorganiser son travail car si elle permet d'être plus efficace au travail, elle permet aussi de se sentir mieux, moins frustré et donc de préserver sa santé par la minimisation du stress au travail.

Ramenés au monde de l'éducation et en se fondant sur les travaux de Ria (2008), ces termes précis pourraient alors se définir de la façon suivante:

- l'activité prescrite est la résultante de ce que les institutions préconisent notamment au travers des textes réglementaires. Plus concrètement, c'est la préparation d'une journée de classe d'un enseignant, et plus particulièrement des séances englobant les objectifs, consignes...
- l'activité réelle est celle que l'enseignant met en œuvre dans sa classe tenant compte de ses perceptions et appréhensions.

Ainsi donc, notre objet d'étude n'est rien qu'une analyse de notre activité réelle à partir de notre activité prescrite.

1.3 L'activité réelle: quels éléments influents?

Comme nous venons de le montrer, l'activité réelle relève de l'action qui se réalise par un sujet en fonction de ces perceptions. Nous allons maintenant étudier tous les éléments influant sur une action et qui sont essentiels dans la prise en compte d'une analyse de pratique.

Tout d'abord, comme le met en avant Durand (2001), une action est indissociable de son contexte et vis et versa. En effet, le contexte va influencer sur l'action, mais dans le même mouvement, l'action va avoir un effet sur le contexte. Durand (2001), le démontre bien au travers de deux séances d'E.P.S se déroulant avec les mêmes acteurs et objectifs, mais avec une organisation spatiale différente. Les résultats d'actions de la part de l'enseignant sont clairement dissemblables pour chacune d'elles. Néanmoins, c'est aussi son action qui a organisé ces deux contextes distincts. C'est ce que Durand appelle « la co-détermination de l'action et de la situation » (2001,p.81).

Ensuite, toujours selon Durand (2001), l'action est la résultante de ce qui fait signe pour l'acteur. Ce dernier se représente une signification de la situation qui va être déterminante dans ses choix d'action. C'est ce que Durand dénomme « la construction de signification dans l'action » (2001, p.81 et 83).

Par ailleurs, Durand (2001) évoque l'utilisation d'objets comme troisième facteur influençant l'action. Ils peuvent avoir différentes fonctions:

- une fonction d'amplificateur de l'action;
- une fonction d'aide.

Ainsi, ils peuvent, par exemple, orienter l'activité des élèves, renseigner l'action des élèves, déterminer la finalité de l'action, aider à se repérer dans l'action...C'est ce que Durand appelle « les objets comme artefacts cognitifs » (2001, p.81 et 86).

En outre, si l'organisation spatiale va induire l'action de l'enseignant notamment au niveau de ses interventions auprès des élèves ("co-détermination de l'action et de la situation"), Durand (2001), prouve aussi au travers d'un extrait de séance portant sur l'apprentissage de la natation que l'action des élèves va fortement organiser les différentes interventions d'un professeur. Ces dernières auront divers objectifs qui réguleront ses verbalisations. Ainsi, elles pourront être relatives aux apprentissages mais aussi à la gestion du groupe. Cette spécificité, Durand l'appelle « la construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves » (2001, p.81 et 89).

Enfin, Durand (2001), met avant les structures archétypes dans l'organisation de l'action au travers d'un épisode d'une séance d'E.P.S. avec des élèves de 3ème. Si une action présente une part d'organisation, elle se conçoit aussi à partir de régularités. En effet, pour ce professeur, le déroulement d'une séquence est souvent récurrent, faisant référence à des situations rencontrées ultérieurement. Une séance n'est autre qu'un enchaînement d'actions significatives pour l'enseignant construite à partir de situations vécues sensiblement similaires. Cette organisation rigoureuse permet alors, comme le note Durand (2001), de laisser la place, avec plus d'aisance, à l'imprévu. Par ailleurs, ces « structures typiques renseignent sur la construction des compétences et de la culture professionnelle des enseignants » (2001,p.97). Ce facteur influent de l'action, Durand le dénomme, « l'organisation de l'action et les structures archétypes » (2001, p.81 et 92).

En conclusion, et en rapport aux recherches de Durand (2001), cinq spécificités qualifient l'action. Ainsi, lors d'une analyse de l'activité réelle, il est important de les prendre en compte pour une bonne compréhension de celle-ci.

2 Pour une compréhension des gestes professionnels des enseignants

2.1 Le travail de l'enseignant

Avant de dépeindre un ensemble de postures qui permettront à l'enseignant stagiaire d'interpréter ses gestes professionnels lors de l'analyse de son activité réelle, revenons à l'activité même de l'enseignant et notamment l'enseignant débutant.

Tout d'abord, au travers des travaux de Clot et al. (2000) et Déjours (2003), nous avons pu comprendre que l'activité d'un professionnel est chargée d'imprévus auxquels il doit faire face. Ainsi, selon Bucheton et Soulé (2009), même si le moindre détail a été pensé lors de la préparation de séance (objectifs, tâches des élèves, matériel...), inévitablement des imprévus s'intercaleront dans sa mise en œuvre, notamment, parce que les élèves sont des êtres entiers avec leurs connaissances, leur personnalité, leur vécu. Enseigner, pour ces chercheurs, consiste donc à gérer ces imprévus en les exploitant le plus avantageusement possible. Bucheton et Soulé (2009) appuient donc l'idée qu'il faut apprendre à composer avec: « enseigner, c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture. C'est se préparer à accueillir et à traiter comme événements porteurs de sens ce que les élèves apportent, ce qu'ils savent déjà ou ont compris autrement dans leur expérience passée » (2009, p.32).

Par ailleurs, selon Tardif et Lessard (1999), le travail d'un enseignant se compose de nombreuses contradictions. Cela s'explique notamment, pour Ria (2008), par la lourdeur de la tâche à accomplir avec, finalement, peu de prescriptions concernant l'activité à réaliser. Si ces dernières peuvent permettre aux enseignants une certaine liberté pédagogique, il n'empêche qu'elles instaurent aussi un sentiment de mal être et d'impuissance face à certaines situations. Il en résulte alors, comme le soulèvent Huet et Gal-Petitfaux (2011), que le travail enseignant « est un travail à forte tonalité émotionnelle » (2011, p.72), et plus l'enseignant est débutant, plus cet aspect émotionnel est prégnant au point de lui faire parfois vivre des situations très angoissantes.

Ce dernier constat découle de la tâche incombée à l'enseignant qui est, comme nous l'avons vu, relativement lourde. Selon Huet et Gal-Petitfaux (2011), dans sa réalisation, elle fait appel à de nombreuses préoccupations qui évidemment sont plus compliquées à gérer pour des enseignants débutants. Ces préoccupations sont au nombre de cinq pour Bucheton et Soulé:

« 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. » (2009,

p.32). Ces deux enseignants chercheurs nommeront l'ensemble de ces cinq préoccupations: « le multi-agenda de préoccupations enchâssées » (2009, p.32). Ils insistent sur le fait qu'elles ne sont pas indépendantes les unes des autres, elles ont plus ou moins de relations entre elles avec des degrés de priorité différents suivant l'objectif et l'avancée de la situation.

C'est en référence à ce "multi-agenda" de Bucheton et Soulé (2009) que l'enseignant stagiaire pointera ses préoccupations lors de l'analyse de sa pratique de classe, dont voici un cours descriptif:

- le pilotage de la leçon: c'est l'organisation d'une leçon, de son point de départ à celui d'arrivée, avec toutes les contraintes qu'elle nécessite de prendre en compte (le temps, l'espace, le matériel...)
- l'atmosphère: c'est l'aspect relationnel qui est instauré dans l'organisation de la classe et qui induit son climat général.
- le tissage: c'est les liens qui sont créés au travers des apprentissages et situations vécues, et qui leur donnent du sens.
- l'étaillage: c'est tous les éléments apportés par l'enseignant qui vont permettre aux élèves de faire, dire, comprendre.
- les savoirs visés: c'est l'apprentissage que l'enseignant s'est fixé comme finalité de la leçon.

Au regard de ce modèle "multi-agenda", il apparaît qu'un enseignant débutant aura une propension à s'attarder sur le pilotage de la leçon.

2.2 Les postures de l'enseignant et ses incidences

Le modèle "multi-agenda" défini par Bucheton et Soulé (2009) a alors servi de guide de référence pour qualifier les différentes pratiques enseignantes. Ainsi, ce modèle, décrit dans le sous chapitre précédent, a pour ambition les objectifs suivants:

- comprendre les gestes professionnels des enseignants;
- comprendre ce que ces gestes peuvent induire sur le contexte environnemental comme les élèves ou l'atmosphère ambiante dans la classe.

Il est le résultat d'une démarche commune au service de la formation des enseignants stagiaires. En effet, comme le soulèvent Bucheton et Soulé (2009), les enseignants stagiaires manquent souvent de repères cohérents pour se construire leur identité professionnelle, ce qui contribue à accentuer ce sentiment d'impuissance face à la réalité de la prise en main d'une classe. D'ailleurs, ils citent: « se préparer à agir dans la classe, c'est apprendre à combiner les

différentes variables d'une situation d'enseignement et d'éducation » (2009, p.30). Il était donc urgent d'outiller les formateurs pour qu'ils puissent assurer correctement leur rôle.

Bien que cela ne trouve pas encore d'explications scientifiques, une première approche, mise en avant par Durand (1996), démontre que les élèves décodent très rapidement les attentes d'un professeur et ce par la simple action de celui-ci. Nul ne peut alors ignorer aujourd'hui, au regard des diverses recherches, "l'effet maître". Suite aux travaux menés dans une classe de C.P., Bucheton et Soulé (2009) proposent un inventaire des différentes postures avec leurs incidences respectives:

1. posture de contrôle: l'enseignant s'attache au cadre laissant très peu d'initiatives aux élèves, il veut tout contrôler, tout gérer. L'atmosphère est plutôt cadrée.
2. posture de contre-étayage: l'enseignant fait à la place de l'élève. Cette posture s'applique surtout lorsque des contraintes horaires imposent d'accélérer le rythme de la séance.
3. posture d'accompagnement: l'enseignant aide, guide les élèves dans la résolution de leur tâche mais sans faire à leur place. L'ambiance est détendue et collaborative.
4. posture d'enseignement: l'enseignant synthétise un savoir. L'atmosphère est concentrée.
5. posture de lâcher-prise: l'enseignant laisse les élèves travailler en autonomie, ils sont responsables de leur travail. Ce dispositif repose sur la confiance mutuelle, l'atmosphère y est donc très souvent détendue.
6. posture dite du «magicien»: l'action de l'enseignant sera telle qu'elle captera l'attention des élèves.

Voici un tableau récapitulatif de ces postures avec les caractéristiques spécifiques proposé par Bucheton et Soulé (2009, p.41):

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves - postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variation : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Au regard de nombreuses études, Bucheton et Soulé (2009) précisent tout de même qu'un enseignant adopte toutes ces postures à des degrés et moments différents au cours d'une séance d'apprentissage. Bien souvent, le passage d'une posture à une autre est fonction de l'activité des élèves ou de ce que perçoit l'enseignant. En effet, l'adoption d'une posture va influencer celle des élèves. Un phénomène d'« ajustements réciproques »(2009, p.41) s'opère alors.

Néanmoins, ces deux chercheurs (2009) établissent clairement qu'un professeur stagiaire aura du mal à se sortir de la posture de contrôle ou d'enseignement. En effet, la crainte de se faire déborder le restreindra dans sa possibilité de recourir à la posture de lâcher-prise.

2.3 Des gestes professionnels, notamment en EPS, mis en avant par l'analyse de comportements d'enseignants expérimentés

Maintenant qu'un ensemble de postures est défini au regard des diverses préoccupations dans la mise en œuvre d'une séance de classe, nous allons voir comment les enseignants expérimentés s'en sont emparés pour se créer des gestes professionnels.

Selon Huet et Gal-Petitfaux, « comme pour tout métier, l'enseignement de l'EPS suppose la maîtrise d'un ensemble de techniques, de savoir-faire, de gestes moteurs et langagiers. » (2011, p.62). En effet, Bucheton et Soulé (2009), ont tout d'abord montré que les postures d'un enseignant avait des effets sur celles que pouvaient prendre les élèves. Puis, outre ces postures, Huet et Gal-Petitfaux (2011) ajoutent aussi les positionnements spatiaux et la parole comme éléments jouant sur l'activité des élèves. « Des conditions sont à réunir pour développer une activité collective de travail dans la classe »(2011, p.69). Et cela se vérifie aussi en milieux difficiles dans lesquels les enseignants expérimentés réussissent à instaurer un climat propice aux apprentissages, malgré des élèves avec des comportements incivils.

Mais quels gestes professionnels adopter pour instaurer un tel climat?

Tout d'abord, "l'autorité conciliante". Présentée par Huet et Gal-Petitfaux (2011, p.69), elle relève de l'ignorance qu'un enseignant adopte face à des incivilités et ce par une position en retrait avec un regard détourné donnant l'impression de ne pas les voir et ainsi démontrant leur insignifiance. L'objectif de cette "autorité conciliante" est « d'orienter l'attention collective des élèves vers le travail plutôt que d'attirer leur attention sur des incivilités commises » (2011, p.70). Dans sa gestion du groupe classe, l'enseignant va alors privilégier le rappel de la tâche à réaliser et la mise en avant des réussites. Cette manière d'opérer s'est avérée aussi efficace dans les milieux difficiles dans lesquels les enseignants expérimentés font rarement preuve

d'autoritarisme. Mais évidemment, pour une mise en place réussie, il est nécessaire de maîtriser un certain nombre de paramètres tels qu'une position, un geste, un regard, une remarque.... Ainsi, comme le citent Huet et Gal-Petitfaux, «l'engagement corporel de l'enseignant est un élément déterminant de l'implication des élèves et du climat relationnel en cours d'EPS.» (2011, p.72)

Ensuite, selon Huet et Gal-Petitfaux (2011), pour guider l'élève dans ses apprentissages, l'enseignant doit percevoir à bon escient la situation problématique dans laquelle l'apprenant se trouve, puis appliquer la méthode pédagogique adéquate. Outre la connaissance des différents modèles pédagogiques, son efficacité d'intervention sera le résultat d'un diagnostic rapide qui orientera alors son action. Mais évidemment, comme le précisent ces deux professeurs (2011), analyser rapidement une situation n'est pas inné et se construit avec l'expérience grâce au vécu de nombreuses situations auxquelles l'enseignant a dû s'adapter.

Enfin, toujours selon Huet et Gal-Petitfaux (2011), dans un souci d'enseignement optimal, l'enseignant doit s'approprier les formats pédagogiques les plus efficaces relativement aux objectifs visés. En E.P.S., ils se définissent par la mise en cercle, en file indienne, en regroupement, en atelier...Chacun d'eux implique une organisation spatiale avec des aspects relationnels bien spécifiques qui va tout d'abord induire l'activité des élèves, mais aussi celle de l'enseignant. Les travaux de Durand (2001) ont d'ailleurs mis en avant cet aspect contextuel comme facteur influant sur l'action d'un enseignant.

Ainsi, les travaux de Huet et Gal-Petitfaux (2011), en référence à l'activité d'enseignants expérimentés en E.P.S., ont permis de décrire quelques gestes professionnels facilitant la mise en œuvre d'une séance de classe. Il s'avère qu'ils sont tous liés à la mise en scène du corps démontrant ainsi que cette dernière est déterminante pour le bon déroulement d'une séance de classe et plus spécifiquement d'E.P.S.

3 Problématique

L'objectif final est l'amélioration de mes compétences professionnelles grâce à la compréhension de mon fonctionnement cognitif en pratique de classe.

Il s'agit donc, dans un premier temps de me voir tel que je le suis en situation d'enseignement, c'est à dire, de me voir dans mon activité réelle. Pour cela, j'aurai alors recours à une méthode propre à l'ergonomie: l'auto-confrontation.

Cette auto-confrontation me permettra ensuite d'établir une autocritique de ma pratique de classe en tenant compte des différents facteurs pouvant m'influencer dans mon action et qui devrait faire émerger quelques gestes professionnels propres à mon identité professionnelle.

Un des facteurs majeurs de l'action d'un enseignant est, comme nous l'avons vu avec Durand (2001) et, Huet et Gal-Petitfaux (2011), ce qui fait signe pour lui. Durand appelle cela: « la construction de signification dans l'action » (2001, p. 81 et 83). Nous allons ainsi nous intéresser plus précisément à ce qui organise mon activité réelle et plus particulièrement en séance d'E.P.S. Les préoccupations propres au modèle "multi-agenda" de Bucheton et Soulé (2009) me permettront de qualifier mon organisation et d'y associer des postures.

En somme, l'objet de ce mémoire tourne autour de la question suivante: qu'est-ce qui organise mon activité réelle dans le domaine de l'E.P.S.?

Régulièrement, j'essaie d'avoir un regard critique sur mon activité réalisée. Mon constat, sans vraiment en avoir la véracité, est que j'adopte trop souvent une posture de contrôleur, transmetteur. A mon sens, je régis beaucoup trop mes séances de classe par souci d'apprentissage et de gestion du groupe classe, et cela m'empêche de m'écarter de mon activité prescrite. Pourtant, ces écarts peuvent aboutir à de véritables situations d'enseignement si ils sont saisis efficacement. Mon objectif à terme est l'adoption d'une posture d'organisateur et de régulateur et j'espère que mon analyse réflexive me permettra de construire des gestes professionnels en ce sens.

METHODOLOGIE ET RESULTATS

Cette partie s'attache à présenter deux moments particuliers de ma pratique enseignante au cours d'une séance d'E.P.S. en lutte. Pour cela, je présente tout d'abord la méthode retenue: l'entretien en auto-confrontation simple. Ainsi, après une brève description, j'en établis les fondements scientifiques et j'expose sa mise en œuvre. Puis, pour situer ces deux moments, je décris le contexte dans lequel ils ont eu lieu: mon école d'affectation, ma classe avec ses élèves, l'activité lutte au cycle 2, la séquence et la séance relatives à ces deux moments. Enfin, je propose une retranscription de mon entretien en auto-confrontation avec ma formatrice concernant ces deux moments que j'ai analysés et dont les résultats sont présentés sous forme de tableau.

1 Méthodologie retenue: l'auto-confrontation.

1.1 Description de la méthode

L'objectif de ce mémoire est de faire évoluer l'enseignant stagiaire dans sa pratique professionnelle par une auto-analyse de son travail en séance de classe et plus particulièrement en séance d'E.P.S. Il s'agit donc, ici, d'analyser son activité réelle à partir de son activité prescrite.

Pour se faire, la méthode retenue est l'auto-confrontation simple à l'aide d'une vidéo. Elle sera très similaire à celle décrite par Beckers et Leroy dans leur article de 2010. Tout d'abord, en amont de l'auto-confrontation, l'enseignant stagiaire se filmera lors d'une séance d'E.P.S., le temps d'enregistrement sera donc environ d'une heure. Puis, quelques jours plus tard, comme le notent Beckers et Leroy (2010), la formatrice qui suit l'avancée de ce mémoire, l'accompagnera dans une démarche d'auto-confrontation (Theureau, 2000). Enfin, de cette auto-confrontation, le professeur stagiaire retranscrira deux extraits vidéos qu'il analysera plus précisément selon deux temps bien distincts:

- le temps t , moment dans lequel l'action s'est déroulée;
- le temps t' , moment du visionnage de la vidéo.

1.2 Fondements de la méthode d'auto-confrontation

Selon Leblanc et al.(2008); Ria et al.(2004), c'est par la pratique que l'enseignant débutant apprend et progresse car, dans son évolution professionnelle, il va faire référence à des expériences vécues similaires ou au contraire opposées. Mais, comme le stipulent Beckers et Leroy (2010), pour apprendre de ses propres activités encore faut-il en avoir des traces. La

vidéo a alors tout son sens comme élément retransmetteur fidèle de sa pratique et ce, de manière neutre.

Ils précisent toutefois que la simple observation de son activité par le biais d'un film ne suffit pas pour faire évoluer sa pratique. En effet, selon Vermersch, 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). Selon Theureau (2004, 2006), pour pouvoir accéder à cette partie non observable, il est nécessaire que le professionnel commente son activité au moment précis auquel se déroule l'action. Ainsi, pour Beckers et Leroy (2010) l'entretien d'auto-confrontation est une réponse à cette problématique car, grâce à ce dispositif, le futur enseignant va pouvoir expliquer son activité en s'appuyant sur des traces de celle-ci, traces qui relatent des actions avérées. Leurs propos rejoignent alors la pensée de Durand (2001) selon laquelle l'entretien d'auto-confrontation donne à l'enseignant l'occasion d'éclairer ses choix d'action notamment en vue de comprendre les effets auxquels il s'attendait et qui devaient en découler naturellement. En d'autres termes, les entretiens d'auto-confrontation permettent à l'enseignant de décrire ce qui ne se dit pas et qui justifie son action. Ces entretiens s'organisent donc avec l'aide d'un accompagnant qui, selon Vermersch (1994), par son questionnement qui va permettre un récit précis, va mettre en lumière certains aspects relatifs aux actions du futur enseignant et dont ce dernier n'avait pas identifiés. Ainsi, renchérisse Beckers et Leroy (2010), l'enseignant stagiaire va pouvoir se rendre compte de ce qu'il n'avait pas vu et qu'il découvre par le pilotage de l'accompagnant en visionnant le film.

Ainsi, pour Beckers et Leroy, les entretiens d'auto-confrontation vont amener le futur professeur à:

- « entrer dans une démarche d'explication de sa pensée dans l'action » (2010, p.3);
- « se laisser surprendre par sa propre action et à l'analyser en vue de réguler ses actions futures » (2010, p.3);
- « mettre à jour des configurations de préoccupations qu'il éprouve dans l'action et pendant l'analyse de l'action » (2010, p.3);
- « développer des concepts pragmatiques intégrés par l'enseignant stagiaire » (2010, p.3).

Néanmoins, Beckers et Leroy (2010) notent une condition nécessaire pour parvenir à expliciter sa pensée le plus fidèlement possible au cours de l'entretien: la neutralité de l'accompagnant. Ce dernier doit adopter une posture de « guide afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours

d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre » (2010, p.3). Il doit essentiellement aider le futur enseignant à décrire son activité sans parti pris pour en mesurer l'écart entre l'activité prescrite et l'activité réelle.

Les objectifs relatifs à la mise en place de ce type de dispositif sont donc de plusieurs ordres:

- Premièrement, comme le pensent Beckers et Leroy (2010), cela permet aux futurs enseignants de se voir tels qu'ils sont dans leur pratique à un moment précis et dans un contexte propre à celui-ci. Ils peuvent ainsi l'expliquer et la justifier en fonction de leurs attentes et de ce qu'ils pensent au moment de l'action.
- Deuxièmement, toujours selon ces auteurs (2010), le visionnage de leurs actions va permettre aux enseignants stagiaires d'établir un jugement critique sur leur pertinence. Ainsi, d'après Durand (2001), ils apprennent à revenir sur leurs pensées préétablies relatives à leurs actions.
- Troisièmement, Beckers et Leroy (2010) ajoutent qu'au regard de cette autocritique, l'enseignant stagiaire va pouvoir se créer des schèmes adaptés à des situations bien précises.

Schön (1983); Beckers et Leroy (2010), sont alors d'accord pour dire que les entretiens d'auto-confrontation offrent aux enseignants des situations de réflexion sur leur pratique personnelle. En conclusion, comme l'écrit Durand, « ils contribuent ainsi à la construction de l'identité professionnelle » (Durand, 2000; 2001, p.97).

1.3 Mise en œuvre de la méthode

Maintenant que les intérêts des entretiens en auto-confrontation sont mis en avant, intéressons nous à la manière dont nous allons nous y prendre pour analyser son activité réelle au travers de ces entretiens.

Dans un premier temps donc, l'enseignant stagiaire visionnera sa séance filmée avec la tutrice de ce mémoire. Sur le modèle décrit par Beckers et Leroy (2010) qui tient compte des recherches de Theureau et de Durand, cette dernière guidera l'enseignant stagiaire à :

- dépeindre son activité lors de la séance filmée;
- choisir des moments précis de ce visionnage au regard desquels il dévoilera ce qu'il pense.
- dépeindre, comme mentionné à la partie fondements, des aspects relatifs à ses actions qu'il n'avait pas identifiés au moment même de l'action. Une attention particulière sera

alors portée sur les perceptions à deux temps bien distincts: le temps t , moment auquel se déroule la séance et le temps t' , moment du visionnage de la vidéo.

- émettre une autocritique de son activité en précisant les informations sur lesquelles il s'appuie pour établir ce regard critique.
- faire émerger des actions pertinentes au regard de cette autocritique.

L'entretien doit donc permettre au futur professeur de repérer des moments particuliers et de les comparer avec ce qu'il pensait dans l'action. Des va-et-vient s'opèreront alors entre les temps t et t' .

Dans un second temps, à l'aide de l'enregistrement de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant stagiaire repèrera plus précisément des extraits de la vidéo qui ont fait sens pour lui lors de l'entretien et il en présentera une analyse selon une certaine méthodologie définie par Theureau. Tout d'abord, dans sa méthode, Theureau dénomme ces moments vidéos: « unités d'activité significatives » (Theureau 1992, cité par Beckers et Leroy, 2010, p.4). Puis, il propose d'analyser chacun de ces moments selon six composantes: « l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant » (Theureau 1992, 2002, cité par Beckers et Leroy, 2010, p.4). Nous nous intéresserons plus particulièrement aux composantes suivantes: le representamen, les préoccupations, le référentiel et l'interprétant. Ces quatre composantes, Beckers et Leroy (2010) les définissent de la façon suivante:

- le representamen: ce sont les informations externes qui sont prises en compte par le futur enseignant dans l'extrait que ce dernier décide de commenter et qui font signifier pour lui. Elles peuvent être notamment, de l'ordre de son action, de l'action des élèves, de l'équipement environnemental, de l'ambiance...
- les préoccupations: ce sont les appréhensions et les attentes du professeur stagiaire relatives au moment de l'extrait choisi. Il dévoile alors ses pensées internes. Evidemment, ces préoccupations sont propres à chacun car elles sont liées à son vécu.
- le référentiel: c'est les schèmes pratiques que s'est créés le professeur stagiaire jusqu'à présent et auxquels il fait référence dans son action pour répondre aux deux composantes citées ci-dessus.
- l'interprétant: c'est les nouveaux schèmes pratiques que le professeur stagiaire se crée à la suite de l'analyse de son activité réelle.

Au cours de son entretien avec l'enseignant stagiaire, la formatrice tentera donc de l'amener à identifier l'écart entre les temps t et t' de trois des quatre composantes citées ci-dessus: les

préoccupations, le representamen, le référentiel. En effet, l'interprétant ne peut s'opérer qu'au temps t' . Dans un souci de clarté, la présentation de toutes ces composantes aux deux temps t et t' se fera sous forme de tableau.

2 Support pour l'auto-confrontation: une séance en lutte

2.1 Description du contexte environnemental

Il s'agit donc maintenant de présenter la séance qui a servi de support à mon entretien avec ma formatrice. Je vais tout d'abord commencer par décrire le contexte dans lequel j'effectue mes fonctions d'enseignante stagiaire.

Mon école d'affectation est une école élémentaire rurale de quatre classes dont j'ai en charge la classe de C.P. à mi temps (temps de service: les jeudis, vendredis et un mercredi sur deux). Elle se compose seulement de dix-sept élèves dont douze filles et cinq garçons. Ces enfants se connaissent très bien car ils sont dans la même classe depuis la petite section. Ils sont plutôt de nature très dynamique et une cohésion très forte existe entre eux. C'est un groupe uni et soudé, ce qui est une grande chance pour un enseignant.

Aux périodes 1 et 5, l'équipe enseignante de cette école a l'habitude d'organiser des séquences en sport regroupant tous les élèves de l'école les vendredis après-midi. Les séances se déroulent sur le terrain de sport communal, à environ deux kilomètres, permettant ainsi de pratiquer, dans de bonnes conditions, les activités physiques telles que la course à pied, les jeux et sports collectifs, l'athlétisme. En revanche, l'école ne possède pas de salle de sport pour les mois hivernaux. Néanmoins, elle jouxte l'école maternelle qui est dotée d'une salle de motricité et qui libère des créneaux horaires aux enseignants de l'école élémentaire. J'ai donc, lors des périodes 2, 3 et 4, prévu d'autres activités physiques, sportives et artistiques (A.P.S.A.) plus praticables dans des espaces intérieurs. Ainsi, pour la fin de la période 2 et toute la période 3, j'ai organisé un cycle de lutte. C'est au cours de celui-ci qu'à eu lieu mon enregistrement, en mi-janvier plus précisément.

Mes élèves, arrivant de l'école maternelle, n'ont, jusque là, jamais pratiqué d'activités orientées sur les jeux d'opposition duelle. Il en est de même pour moi-même, ma pratique d'activités physiques relevant plutôt de l'adaptation de ses mouvements à différents types d'environnement. En effet, les activités que j'ai le plus pratiquées et surtout aimées pratiquer jusqu'à présent sont la natation (mon sport de prédilection), l'escalade et la randonnée en montagne. A ces pratiques régulières, se sont ajoutés occasionnellement des sports de montagne: le ski, le parapente, le canyoning, la spéléologie, le rafting et l'hydrospeed.

2.2 Pour quelles raisons enseigner la lutte?

Tout d'abord, cette A.P.S.A. est inscrite dans le bulletin officiel de janvier 2012, elle relève de la compétence « coopérer et s'opposer individuellement et collectivement ». Elle est donc conforme aux attentes prescrites. De plus, comme cité ci-dessus, les élèves de cette classe n'ont jamais pratiqué cette activité, tout du moins dans un cadre scolaire. Ma collègue de C.E.1 effectue chaque année un cycle lutte, il me paraissait donc souhaitable que j'organise une séquence relative à cette A.P.S.A. pour en construire de premières bases aux élèves, tout du moins une première approche.

Activité duelle, dont le rapport de force est au premier plan, elle mobilise de nombreuses capacités d'ordre psychologique. Elle peut se définir de la façon suivante: «s'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action» (IA du Doubs - PAD EPS - 2007, p.1). Elle suppose donc, tout d'abord, d'accepter le contact avec l'autre, ce qui n'est pas toujours facile surtout pour de jeunes enfants. Puis, elle permet de développer la volonté de vaincre tout en contrôlant son agressivité. Effectivement, il s'agit aussi d'accepter la confrontation physique et donc, le contrôle de ses émotions est nécessaire pour éviter de faire mal à son adversaire. Cela amène à un point essentiel de cette activité: le respect des règles. En effet, dans un souci de sécurité, elle fait appel aux règles d'or: «Ne pas se faire mal! Ne pas faire mal aux autres! Ne pas se laisser faire mal!». Ces dernières sont primordiales pour limiter les accidents en éliminant les dangers éventuels. La lutte harmonise donc l'envie de gagner avec le respect des règles. Le climat de confiance et le respect de l'autre sont deux valeurs fortes de cette activité, qui contribuent à acquérir des comportements citoyens.

Deux points sur trois du Bulletin officiel de 2012, donnant des repères dans la pratique de la lutte, ont été abordés: « accepter le combat, connaître et respecter les « règles d'or » (ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal) ». Le dernier s'axe plus sur la pratique sportive en elle même: « connaître et assurer des rôles (attaquant, défenseur, arbitre)». Ainsi, cette activité travaille les actions motrices suivantes:

- saisir, déséquilibrer, retourner, immobiliser pour le rôle d'attaquant;
- résister, se dégager pour le rôle de défenseur.

Par ailleurs, elle mobilise des capacités perceptives puisque qu'il est nécessaire, au cours d'un combat, de réagir rapidement dans l'action et d'anticiper les mouvements de son adversaire voire ses déplacements.

Enfin, au delà de tous ces aspects porteurs d'apprentissages pour les élèves, je trouvais que c'était un beau pari de réaliser un cycle lutte, activité perçue comme masculine, avec une classe composée essentiellement de filles (>70%).

2.3 Focus sur la séquence et la séance support de mon activité

Au regard de diverses ressources disponibles sur les sites internet des D.S.D.E.N. du Doubs, des Pyrénées Atlantiques et du Lot, et tenant compte des conseils de ma formatrice, j'ai construit, une séquence en lutte de dix séances (cf. annexe 1) en me focalisant sur les actions motrices citées ci-dessus, dont voici le déroulé:

- séances 1 et 2: situations d'entrée dans l'activité essentiellement collectives dont les objectifs permettent d'introduire et de respecter les règles d'or, d'accepter le contact par saisie et de résister et esquiver.
- séance 3: situation de référence dans laquelle l'attaquant doit retourner et immobiliser le défenseur. Chaque élève a un rôle bien défini (attaquant ou défenseur) et passe dans chacun de ses rôles.
- séances 4, 5 et 6: situations d'apprentissage travaillant les actions motrices "saisir, déséquilibrer" pour l'attaquant, "résister" pour le défenseur.
- séances 7, 8 et 9: situations d'apprentissage travaillant les actions "retourner, immobiliser" pour l'attaquant, "se dégager" pour le défenseur.
- séance 10: retour sur la situation de référence, évaluation des progrès.

Pour toutes les situations, j'ai fait le choix de ne pas adopter le double rôle "attaquant/défenseur" car la prise d'informations serait trop complexe pour d'aussi jeunes enfants.

Mes objectifs peuvent paraître assez simplistes, mais comme je l'ai noté en amont, je n'ai jamais pratiqué cette activité physique, je suis donc totalement novice dans la construction d'une séquence dans ce domaine d'activité. Aussi, j'ai plutôt axé cette séquence sur des apprentissages implicites par choix de situations sans préciser les apprentissages réellement visés. Il s'agissait surtout, ici, d'établir un premier contact avec cette A.P.S.A.

C'est la sixième séance qui a été filmée, c'était donc la dernière travaillant les actions motrices: saisir, déséquilibrer, résister. Après un temps d'échauffements, elle intégrait deux activités: "Viens chez moi" et "sortir les ours" (cf. annexe 2). Contrairement à la seconde, la première activité avait été pratiquée la semaine d'avant, elle n'était donc pas inconnue pour les élèves.

3 Analyse de deux moments vidéos de l'auto-confrontation

Comme cité ci-dessus, je vais maintenant analyser deux moments vidéos de cette séance à deux instants t et t' , bien distincts, selon quatre composantes mises en avant par Theureau: «le representamen, les préoccupations, le référentiel et l'interprétant» (Theureau 1992, 2002, cité par Beckers et Leroy, 2010, p.4). Je vais donc, en amont de l'analyse, retranscrire ces deux extraits intégralement de manière fidèle. Aussi, dans un souci de clarté, les propos de ma formatrice seront retranscrits en gras.

3.1 Extrait n°1: La gestion d'un élève perturbateur au cours de l'échauffement

Cet extrait relate le temps d'échauffement de la séance. Pour situer son contexte, voici une brève description de l'organisation spatiale: les élèves sont assis sur des tapis en face de moi et doivent refaire par imitation les mouvements que j'effectue.

Et tu regardes quoi à ce moment là?

Je regarde mes élèves, enfin qu'à demi car je lève la tête en l'air et la baisse vers le sol. J'essaie de pas parler trop fort en me disant qu'au bout d'un moment ils vont me suivre.

Et alors?

Bah...certains vont me suivre et d'autres comme le petit L., ne me suivent pas parce que L., heu...

Est-ce que tu le vois?

Bien sûr que je le vois! Là, je sais qu'il fait l'imbécile, je le vois du coin de l'œil. Je me cherche beaucoup au niveau de cet élève, je teste des dispositifs. Là, je me dis que si j'y prête pas attention, peut être il va arrêter de faire l'imbécile car il va se rendre compte que personne ne le regarde.

D'accord.

C'est pour ça que je le laisse faire. Tant qu'il ne déborde pas trop, je le laisse faire en me disant que là, il ne gêne personne, les autres font leurs exercices. On va voir si au bout d'un moment il se rend compte que personne ne le regarde et ne prête attention à lui, peut-être qu'au final, il va se recaler tout seul dans le groupe.

C'est un souci pour toi cet enfant?

C'est un élève qui n'est pas facile au niveau du comportement et du coup c'est un élève qui m'interpelle beaucoup car je pense que j'ai beaucoup à apprendre de lui. Il m'interroge, il m'intéresse beaucoup, d'autant plus que cet un élève qui est très attachant.

[...le film se poursuit...]

Là, je le vois faire l'imbécile.

Mais tu décides de pas le reprendre.

Oui!

Là, je le reprends.

Pour quelles raisons tu l'as repris à ce moment là? Ta décision était de ne pas le reprendre et à un moment donné, tu décides quand même de le reprendre. Qu'est-qui t'a fait changer d'avis?

Je sais pas.

Tu peux revenir à ce moment là?

Essaie de te remettre dans ce moment là: tu pensais à quoi, tu ressentais quoi?

Là, je le reprends "L. reste assis s'il te plait" parce qu'en fait je vois certains élèves qui commencent à se retourner et je me dis que ça y est, s'ils se retournent et le voient faire l'imbécile, ça va se dissiper.

Tant que l'attention du groupe n'est pas perturbée...

Je le laisse faire. Et dès que ça commence à prendre sur les autres...Là pourtant, il ne prenait pas mais je me disais que ça y est ça allait partir si je ne faisais rien.

Parce que là, en même temps, en intervenant, c'est pas toi qui les amène à le regarder?

Bah...je sais pas. Je ne m'étais pas posé la question (rires...)

Ton souci est que les enfants ne se retournent pas? Qu'ils soient pas dissipés?

Oui! Car j'en connais d'autres, J. est une petite meneuse, il y en a trois, quatre qui ne sont pas dissipés comme L. mais une fois qu'ils sont partis, on a du mal à les recadrer, les recalmer.

Oui, mais avec tes interventions verbales tu attires l'attention des autres sur lui.

C'est vrai.

La première fois quand je le reprends doucement, c'est parce que j'avais vu A. et J., je crois, qui se retournaient et donc je me disais qu'il fallait que je le recadre pour ne pas dissiper les autres. La deuxième fois, où on m'entend lui faire une remarque avec une voix plus forte, effectivement les autres élèves me regardent et là c'est moi par mon action qui amène les autres élèves à le regarder et du coup, ils se dissipent.

Oui, c'est ton intervention auprès de lui qui fait que tu vas conduire ton groupe, alors que ton souci et ta préoccupation c'est au contraire qu'il ne vienne pas perturber le groupe.

C'est ça!

Au bout du compte, c'est pas lui qui perturbe le groupe, c'est ton intervention peut-être.

La gestion d'un élève perturbateur au cours de l'échauffement		
	Instant t (moment de l'action)	Instant t' (moment du visionnage de la vidéo)
Representamen	Des élèves se retournent pour regarder L., et j'ai peur que cela génère de la dissipation.	J'interviens alors que L. est dans l'action. Je suis dans une relation duelle avec L. L. est partiellement dans la tâche.
Préoccupations	Mettre les élèves en condition d'entrée dans l'activité d'EPS. Recentrer les élèves sur eux-mêmes, les mettre en condition d'écoute. Gérer le groupe classe. Ne pas attirer l'attention sur L., le faire oublier.	Gérer le groupe mais aussi l'individualité dans un groupe.

Référentiel	<p>C'est bien plus difficile de gérer un groupe classe en séance d'EPS et encore plus lorsque celle-ci se déroule dans un espace intérieur résonnant.</p> <p>Pour gérer le groupe, canaliser les élèves perturbateurs repérés.</p>	
Interprétant		<p>Mes interventions verbales ont des répercussions sur le comportement des élèves pouvant les amener à se dissiper.</p> <p>Je dois adapter mes interventions en fonction des comportements réels des élèves et non qu'en fonction des comportements attendus ou déviants. Si j'interviens seulement quand un élève n'est pas dans la tâche, ce n'est pas sûr que cela le recentre sur celle-ci. De plus, cela aura tendance à déconcentrer les autres élèves qui sont dans la tâche et donc à favoriser la dissipation du groupe classe. Il faut plutôt que j'intervienne lorsqu'il y est avec des interventions positives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est bien L. • C'est ça L., c'est bien ce que je fais. • c'est bon, continue.

3.2 Extrait n°2: l'éternisation du passage de consignes de la première activité

Cet extrait relate la passation de consignes de la première activité. Celle-ci a déjà été réalisée la semaine d'avant, elle n'est donc pas inconnue pour les élèves. Z., une élève de la classe, se propose d'en rappeler les règles.

Qu'est-ce qui fait signe pour toi? C'était le ton de ta voix?

Oui, juste le "alors!", là je vois qu'ils sont en train de se dissiper donc j'augmente d'un ton ma voix. En fait, jusqu'à présent, je laissais beaucoup Z. parler en essayant de la recadrer dans ses propos. Et après c'est surtout moi qui parle. Parce que je vois qu'ils commencent à se dissiper et je me dis qu'il faut vite que je les mette en activité parce que dans quelques temps, ils ne vont plus rien écouter parce que ça y est, ils en ont marre d'être assis, là, ils ont envie de bouger.

Qu'est-ce que tu attendais là?

Que l'on rappelle les règles du jeu de la semaine d'avant.

C'était quoi ce rappel pour toi? C'était quoi se rappeler du jeu, tu t'attendais à quoi? Qu'est-ce qui était important pour toi pour que justement les enfants soient en activité?

Bah...qu'on rappelle les règles du jeu et heu...

Pour toi, il fallait qu'ils appellent les règles du jeu. Ce qu'avait dit la petite Z. n'était pas suffisant?

Bah, en fait, j'ai tellement peur que certains ne comprennent pas que...j'ai peut-être été trop loin dans les détails.

Ha, bon! C'est ce que tu penses maintenant?

Je sais pas, j'arriverai pas à juger. J'ai pas assez d'expérience pour savoir. Je voulais juste que tout soit clair et que l'on revienne surtout à la prise des mains pour faire ce jeu parce que la semaine d'avant, ils n'avaient pas tous compris et certains s'étaient fait mal. Donc, je voulais qu'on rappelle la position exacte pour faire le jeu.

D'accord, donc qu'a rappelé Z.?

Elle a rappelé le but: on est face à face et un des deux doit ramener l'autre dans sa maison. Mais au départ, elle avait dit qu'il ne fallait pas se tenir et si, il fallait se tenir mais pas n'importe comment sinon, on pouvait se faire mal.

Et ça, tu voulais qu'ils le retrouvent eux-mêmes?

Oui. Car en lutte, surtout quand on démarre, on a quelques petits accidents, et moi ils sont petits et j'ai beaucoup de filles. ça arrive régulièrement en séance de lutte d'avoir des petits pleurs. Donc là, j'essaie de faire en sorte...de les mettre dans une position dans laquelle ils se feront le moins mal possible.

Ce qui est tout à fait normal, mais est-ce que c'est quelque chose que tu as construit comme règle que ce soit les élèves qui apportent ces précisions?

Je me dis que c'est aussi bien que ce soit eux qui le rappelle plutôt que moi.

Et pour quelles raisons?

Bah...il ne faut pas que ce soit toujours moi qui parle et puis ça me permet de voir si l'enfant en question a compris. Il s'exprime dans le même langage.

Oui, mais ton souci est qu'ils démarrent vite?

Oui! Là, je me rends compte que ça prend trop de temps et je prends la parole. Et là, je vais plus lâcher la parole car je veux que ça aille vite!

[...]

On revient à ta présentation. Comment tu la décris, qu'est-ce qui s'est passé au début?...Ce que tu veux, c'est qu'ils soient vite en activité, c'est ce que tu recherches, c'est ta préoccupation. Tu t'aperçois au bout du compte qu'ils se mettent pas en activité, ils trépignent.

Oui, c'est ça. Et moins je vais les mettre en activité, plus ils vont trépigner, plus ils vont trépigner et plus...Et puis je me dis que ça va pas, quand on regarde le temps réellement dans lequel ils sont en activité, là je me dis qu'il faut absolument que je travaille quelque chose.

D'accord. Donc ta préoccupation qu'ils soient en activité parce que...pourquoi d'ailleurs?

Déjà, on est en séance d'EPS, il faut quand même qu'ils soient en activité, c'est comme si on était en séance de lecture sans lire, il n'y aurait aucun apprentissage.

Donc c'est dans l'action qu'ils apprennent...Donc là pour toi c'est être rapidement en activité.

Oui.

Et donc au début, ils sont assis autour de toi, tu as ta préparation et tu te dis "je me lance".

C'est ça.

Comment tu t'organises, qu'est-ce qui te semble important? Tu priorises des choses...On est d'accord?

Je dirais qu'en EPS j'ai deux choses auxquelles j'essaie de travailler. Tout d'abord, c'est la gestion du groupe et ensuite, c'est comment les mettre en activité le plus rapidement possible, mais tout en espérant qu'ils aient compris les consignes. Je me dis que je peux pas les mettre en activité si ils n'ont pas compris les consignes.

Tu as un temps de consigne qui est long.

Oui, il est beaucoup trop long.

Alors, quelle autre alternative as-tu? C'était quoi ton intention à ce moment là?

De leur remettre le jeu en tête.

Quoi du jeu? Qu'est-ce que tu voulais qu'ils se remettent en tête?

Le but du jeu: ils sont deux par deux et l'attaquant doit ramener le défenseur dans sa maison.

Et tu voulais, qu'ils se le rappellent tous?

Bah, oui. On veut toujours que tous aient compris.

"Quel était ce jeu?", normalement, c'est une question à laquelle ils auraient du tous lever le doigt, on est d'accord? Qu'est-ce que t'en penses?

...

Tu as dis "Ha!" à quel moment?

Quand Z. a répondu: "il y a deux personnes".

C'était quelque chose que tu attendais. Tu attendais qu'ils te donnent le but du jeu, est-ce que l'on est d'accord? En fait, quand tu dis "quel était ce jeu", tu ne veux pas qu'ils te racontent le jeu, mais qu'ils te donnent le but du jeu?

C'est ça!

Ha oui. Tu vois pas là une alternative intéressante, dans ton questionnement?

Non...

Pourquoi pas poser directement "quel était le but du jeu?"?

Et bien...Je n'y est pas du tout pensé (rires...)

Dans le type de questions, tu vas...

Je vais orienter les élèves.

Et oui!...Tu veux qu'ils se rappellent le jeu, le but du jeu, vas droit au but!

"quel est ce jeu?", ta question est...

Elle est trop ouverte.

Oui!

Et ça centre pas sur l'objectif auquel je veux les emmener.

Sur ce que tu attends. Et là tu attendais qu'ils te donnent le but du jeu, ça ça met les élèves en activité, je suis d'accord! ça les recentre sur les consignes importantes sur l'action. Et puis, après, qu'attendais tu comme éléments importants?

J'attendais que l'un d'eux me dise "on est deux, on se tient par les avant-bras, et celui qui est attaquant doit emmener l'autre dans sa maison."

Donc le but du jeu pour l'un c'est de l'emmener dans sa maison, pour l'autre c'est de ne pas se faire emmener.

C'est ça.

Et pour jouer à ce jeu, j'avais mis une contrainte qui était de se tenir d'une certaine manière. Est-ce que tu vois comment je hiérarchise les consignes? Et donc, il faut aussi que tu hiérarchises les questions.

Si j'avais écrit à l'avance ce que je voulais entendre, j'aurais pu être plus directive dans mes questions et le passage de consignes aurait été plus court.

L'éternisation du passage de consignes de la première activité		
	Instant t (moment de l'action)	Instant t' (moment du visionnage de la vidéo)
Representamen	<p>Les élèves trépignent et commencent à se dissiper. Je veux donc accélérer la passation des consignes.</p> <p>Z. s'éternise autour de la description du jeu au lieu d'en rester à l'essentiel.</p>	<p>Le temps de passation de consignes est vraiment trop long.</p> <p>Je prends la parole à Z. pour gagner du temps dans la passation des consignes.</p>
Préoccupations	<p>Rappeler les consignes de manière à ce qu'elles soient comprises de la part de tous les élèves.</p> <p>Rappeler les techniques de prises pour éviter les accidents.</p> <p>Mettre les élèves en activité le plus rapidement possible.</p>	<p>Passer des consignes claires et précises permettant de comprendre une activité.</p> <p>Mettre les élèves en activité le plus possible dans une séance d'EPS.</p> <p>Gagner du temps dans le passage de consignes.</p>
Référentiel	<p>La compréhension des consignes est indispensable pour un bon déroulement de l'activité.</p> <p>Un rappel des règles d'or et des contraintes techniques sont nécessaires pour éviter les accidents. La lutte est une activité de combat, ils sont donc inévitables, mais le respect de certaines règles et contraintes permet de les minimiser.</p>	
Interprétant		<p>En E.P.S., les élèves apprennent par l'action donc, il faut les mettre le plus vite et le plus longtemps dans l'action. C'est aussi l'action qui leur permet de comprendre pleinement les consignes.</p> <p>Pour mettre les élèves en activité le plus rapidement possible, et donc pour leur faire passer un maximum de temps à la pratique, le passage de consignes doit être le plus court possible.</p> <p>Dans un souci d'optimisation du temps de passation de consignes, il est préférable que je guide ce moment avec des questions précises, ciblées, fermées et hiérarchisées. "A questions ouvertes, réponses ouvertes", et ainsi, laisser la parole à un élève avec une question ouverte peut allonger ce temps considérablement et en conséquence être propice à la dissipation.</p> <p>Une préparation de séance doit alors inclure le but, l'espace et les contraintes d'une activité (quoi, où, comment) de manière précise et succincte.</p> <p>Je ne dois pas oublier que les élèves ont besoin d'un temps de réflexion minimum pour se remémorer une activité.</p>

DISCUSSION

Dans cette troisième et dernière partie, il s'agit d'analyser mon activité réelle s'appuyant sur mon entretien d'auto-confrontation pour faire évoluer ma pratique de classe et plus particulièrement dans l'enseignement de l'E.P.S. Tout d'abord, j'inventorie donc mes préoccupations dans l'action de la séance filmée grâce à l'analyse des résultats des tableaux relatifs aux deux extraits retranscrits ci-dessus mais aussi à l'enregistrement de mon auto-confrontation avec ma formatrice. Puis, grâce à l'analyse de ces préoccupations, je présente les concepts pragmatiques en enseignement de l'E.P.S. que j'ai développés. Enfin, j'évoque en quoi mon entretien d'auto-confrontation m'a permis de tendre vers l'identité professionnelle à laquelle j'aspire.

1 Analyse de mes préoccupations dans l'action

L'un des objectifs de cet entretien réflexif ainsi que de l'analyse des extraits vidéos était de me faire prendre conscience de mes préoccupations dans l'action. A l'image de la plupart des professeurs débutants, ma préoccupation majeure est la gestion du groupe classe. En effet, dans cette discipline, encore plus qu'une autre, je crains de me faire déborder par les élèves. C'est un domaine d'activité dans lequel les élèves sont généralement très remuants et donc dans lequel il est plus compliqué de les gérer. Cela s'explique notamment, à mon sens, pour les raisons suivantes:

- les séances d'E.P.S. se déroulent hors contexte de la classe.
- les élèves ont un fort besoin de mouvements et ils savent qu'ils vont avoir le droit de bouger lors de ces séances, ils n'attendent donc que cela d'être en activité motrice.

De plus, j'ai pu remarquer au cours de ma courte expérience, qu'il est encore plus difficile de maintenir des élèves en espace intérieur, comme, dans la séance ici présentée, la salle de motricité qui est par ailleurs, une salle très résonnante. La présence de tapis et d'un sol glissant sont des éléments à forte sollicitation pour des élèves de cet âge qui n'attendent qu'une seule chose: être en activité!

Ainsi, selon le modèle du multi-agenda évoqué par Bucheton et Soulé (2009), mon appréhension relève du pilotage de la leçon. Toujours au regard des travaux de ces deux chercheurs, j'adopte alors une posture de contrôle pour y répondre. Pourtant avec le temps et grâce aux conseils de ma P.E. M.F., j'ai réussi à adopter une posture de lâcher-prise dans d'autres domaines d'activités. Je sais donc, qu'avec ces élèves je peux en prendre d'autres, mais évidemment cela fait appel à un travail de préparation organisé et réfléchi.

Une deuxième préoccupation, qui se retrouve dans la retranscription du deuxième extrait, est liée au temps d'activité. Dans cet extrait, je désire que mes élèves soient le plus rapidement en activité. En effet, il est tout d'abord, important pour moi, que les élèves soient un maximum de temps en activité puisqu'ils sont en séance d'E.P.S. Par comparaison, c'est comme si ils étaient en séance de lecture sans lire: il n'y aurait aucun apprentissage. Comme me l'a soulevé ma formatrice, c'est par l'action qu'ils apprennent. Ensuite, en référence à ma préoccupation première, je me suis construit un concept pragmatique qui est: plus les élèves passent du temps à la pratique d'activités, moins ils ont d'occasions de se dissiper.

Néanmoins, comme nous le percevons dans cette retranscription, mon temps de passation consignes est très long, trop long. Ainsi, je n'atteins pas mon objectif de les mettre rapidement en activité. Outre la dissipation des élèves que cela génère, nous nous retrouvons alors avec un problème lié au temps, ce qui se caractérise encore par un souci de pilotage de la leçon, selon le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). En référence aux descriptions des différentes postures émises dans l'état de l'art, je désire que le rythme d'énonciation de la consigne s'accélère et il en résulte une posture de contre-étayage: je prends la parole à l'élève pour finir l'explication des consignes, en somme, je fais à la place de l'élève.

Ce deuxième extrait met aussi en avant une troisième préoccupation qui est la compréhension de la consigne avec notamment les contraintes sécuritaires qu'imposait l'activité proposée, préoccupation donc de tissage, toujours selon le modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). En effet, comme pour toutes les autres disciplines, les élèves ne peuvent pas réaliser une activité efficacement si ils n'en ont pas compris ses spécificités. La compréhension de la consigne, à mon sens, est donc nécessaire et indispensable. Comme je l'ai écrit dans la partie méthodologie, la pratique de la lutte est une activité duelle et donc il est régulier d'avoir des accidents au cours d'une séance. Ainsi, outre les règles d'or rappelées à chaque séance de lutte, il me paraissait essentiel d'évoquer les prises spécifiques à cette activité et d'être sûr de leur bonne appropriation de la part des élèves pour réaliser cette activité dans les meilleures conditions possibles et ainsi éviter le maximum d'accidents. Mais à force de me focaliser sur cette compréhension de consigne, mon temps de parole s'est allongé avec une description interminable de l'activité. Mon souci de compréhension de consignes m'a fait perdre de vue qu'elle s'effectue aussi par l'action.

En conclusion, trois préoccupations sont mises en avant lors de cette séance de lutte:

- deux liées au pilotage de leçon: la gestion du groupe classe et la gestion du temps;
- une troisième liée au tissage: la compréhension de la consigne.

Pour y répondre, bien que j'adopte d'autres postures dans d'autres domaines disciplinaires, seuls deux ici sont mises en avant: les postures de contrôle et de contre-étayage.

2 Vers de nouveaux concepts pragmatiques de l'enseignement de l'EPS

Maintenant qu'une analyse de mes préoccupations en séance d'E.P.S. a été établie, je vais tenter de décrire ce que l'entretien d'auto-confrontation a permis de faire évoluer dans ma pratique enseignante relativement à ces pensées dominantes.

Dans un premier temps, il a été clairement démontré que, dans un souci de mise en activité rapide et efficace, je devais optimiser mon temps de passation de consignes. Dans cette dynamique, il était donc primordial que je sois plus au clair sur mes attentes dans la passation d'une consigne. Aujourd'hui donc, lors de l'élaboration de ma fiche de préparation, je précise explicitement selon une hiérarchisation rigoureuse ce que je veux entendre dans l'énonciation ou le rappel de consignes. Cela me permet alors de poser des questions bien ciblées attendant des réponses courtes mais essentielles pour une bonne intégration des règles de l'activité attendue. Ces attentes se définissent généralement selon les critères suivants: le but et ses critères de réussite (quoi = ce qu'ils ont à faire), l'espace (où), les contraintes (comment). Pour l'avoir mis en place de cette manière depuis mon entretien avec ma formatrice, je peux assurer que c'est très efficace en terme d'optimisation. En effet, grâce à cette méthodologie, les élèves s'investissent plus efficacement dans les activités proposées car le côté ciblé et fermé des questions les amène à percevoir précisément ce qu'ils ont à faire. De plus, mes temps de passation de consignes sont courts car elles vont droit au but, ce qui répond donc aussi à ma volonté de consacrer le plus de temps possible à la pratique d'activités. Il en résulte alors plus de temps dédiés aux situations d'apprentissage.

Par ailleurs, grâce au guidage pertinent de ma formatrice, j'ai intégré des connaissances sur «Comment apprend-on en EPS?». En effet, bien que cela n'apparaisse pas dans les deux extraits retranscrits dans la partie précédente, ma formatrice et moi avons passé un certain temps à discuter des activités que je proposais dans ma séquence notamment en terme d'apprentissages. Notre entretien m'a amené au constat suivant: je prévoyais trop d'activités différentes dans mes préparations de séquences. Ainsi, je ne laissais pas assez de temps aux élèves pour intégrer chacune d'elles. Effectivement, jusqu'à présent, je ne les reprenais qu'une seule fois chacune, les élèves ne les réalisaient donc que deux fois chacune. La complexité que demande une bonne compréhension d'un jeu, surtout pour de jeunes enfants, ne peut se résoudre qu'avec seulement deux réalisations. Sur ce point là, je suis en contradiction avec ma volonté d'axer mes séances le plus possible sur la pratique car la multiplicité d'activités

entraîne de nouvelles consignes à intégrer et donc des temps de passation plus longs. De plus, elle implique de nombreux temps d'activités consacrés à leur découverte et leur exploration qui restreignent ceux apportant de réels apprentissages. Ainsi, pour la suite de ma séquence, j'ai revu totalement mes prévisions (cf. annexe 4). Il me restait quatre séances à réaliser dont la dernière avec le retour à la situation de référence. Les trois restantes devaient travailler les actions motrices "retourner, immobiliser, se dégager" avec 4 activités différentes. Finalement, je n'ai fait pratiquer qu'un seul jeu mais avec des variantes à chaque séance pour répondre à des objectifs bien précis. Cela a rendu mes séances bien plus performantes et ce à tous les niveaux:

- plutôt que de partir de simples activités dans lesquelles j'entrevois certains intérêts, je mettais des objectifs précis relevant de la pratique de la lutte comme, par exemple, découvrir une technique de prise pour l'attaquant compliquant la tâche de se dégager pour le défenseur. De réels apprentissages ont donc pu être mis en place.
- les consignes étaient faciles à intégrer pour les élèves et très courtes car c'était le même jeu mais avec des variantes. Plus de temps consacré à la pratique s'est alors avéré.
- concernant les apprentissages, j'ai pu mettre en place des temps alternant actions et retours sur l'action avec des échanges très enrichissants au niveau des apprentissages, notamment parce que je m'étais fixé les objectifs auxquels je voulais emmener les élèves. Par exemple, ce n'est pas moi qui est constaté qu'il était plus difficile pour son adversaire de se dégager lorsqu'on enserrait son torse mais mes élèves eux-mêmes, et cela a pu être possible car c'était ce à quoi je voulais les conduire. Ces temps ont donc permis la recherche de procédures en fonction d'un but précis.
- enfin, cela m'a permis de mieux gérer le groupe.

Ce dernier point est, comme nous l'avons vu, ma préoccupation première dans ce domaine d'activité. Comme je l'ai écrit plus en amont, mes élèves sont très dynamiques et vivants, et ils peuvent vite s'agiter. Même s'ils peuvent l'être encore assez régulièrement, mes nouvelles instructions orales pour passer les consignes ainsi que la reprise de la même activité à chaque séance contribuent au maintien de l'ambiance de travail. En effet, cela répond aussi à mon concept cité plus haut: plus les élèves passent du temps à la pratique d'activités, moins ils ont d'occasions de se dissiper. Analogiquement à n'importe quel champs disciplinaire, plus une séance est réfléchie sur ses objectifs, son contenu, ses consignes et plus elle a des chances de se dérouler dans les meilleures conditions.

Par ailleurs, un élément qui n'est pas ressorti lors de ma séance filmée mais dont je désire évoquer ici, c'est l'organisation spatiale. Par souci de rester dans le cadrage de la caméra, je suis restée sensiblement au même endroit pendant tout le déroulé de cette séance. La semaine suivante, j'ai eu la visite de ma P.E.M.F. qui a soulevé un autre point relatif à la gestion du groupe classe: les positions dans lesquelles nous effectuions nos différents regroupements. J'ai pris conscience que mes élèves manquaient de repères dans l'espace. Pourtant, je sais bien que les enfants de cet âge en ont besoin et que c'est un facteur jouant sur la gestion de groupe. Si ils avaient pris l'habitude de s'asseoir sur les bancs en rentrant dans la salle de motricité pour ôter leurs chaussures et vêtements superflus, et attendre le signal de regroupement pour le temps d'échauffement, il n'empêche que je m'éparpillais dans tous les sens pour les temps de regroupements. Il fallait donc que je travaille cette organisation dans un but de maintien d'ambiance propice au travail. Ainsi, aujourd'hui, lorsque nous sommes en activité dans la salle de motricité, je me place à des endroits bien précis associés à des gestuelles particulières. Le résultat est presque magique, car pour bon nombre de situations je n'ai même plus besoin de parler. Juste un emplacement avec un signe distinctif et ils savent d'emblée ce qu'ils doivent faire. Par exemple, dernièrement en séquence de danse, je me positionnais à un endroit de la salle et juste en tapant deux fois des mains et en écartant mes bras, ils comprenaient que c'était le signal pour se mettre en ronde. En résumé, les constats établis par ma P.E.M.F. m'ont permis de développer de nouveaux gestes professionnels propres à l'E.P.S. permettant une meilleure gestion des variables didactiques de cet enseignement.

Evidemment toutes ces évolutions sur ma pratique enseignante de l'E.P.S. n'ont pas rendu mes séances d'une excellence absolue, mais un premier cheminement dans la construction de gestes professionnels s'est opéré. Cela me permet aujourd'hui de mettre en œuvre des séquences plus construites et réfléchies tout en étant moins focalisée sur la discipline.

3 Vers une nouvelle identité professionnelle

Au travers de ce mémoire, il a été mis en évidence que j'adoptais essentiellement des postures de contrôle et de contre-étayage, ce qui n'a rien d'atypique car c'est propre aux enseignants débutants.

Néanmoins, cette mise en lumière, m'a permis de me remettre en cause sur certains points pour évoluer vers d'autres postures. Une qui m'interpelle beaucoup et sur laquelle j'aimerais progresser est celle de lâcher-prise. Comme, je l'ai écrit plus en amont, j'ai commencé à la développer dans d'autres domaines disciplinaires et je suis plutôt satisfaite du résultat. En fait, tous les vendredis matins, après avoir détaillé le plan de travail qu'ils vont devoir effectuer, je

laisse mes élèves travailler en totale autonomie. Cela me permet de me dégager du temps pour les faire lire individuellement et d'accorder du temps aux élèves les plus en difficultés. Donc, par l'adoption d'une posture de lâcher-prise en référence au groupe classe, j'enrôle celle d'accompagnement pour les élèves à besoins particuliers. Evidemment, ces temps d'autonomie ne fonctionnent pas toujours, mais bien souvent dans ces cas là, cela s'explique par des points pas assez anticipés dans ma préparation. Cela prouve néanmoins qu'il est possible d'instaurer de tels moments d'apprentissages même avec des élèves très jeunes comme ceux que j'ai en charge cette année.

Ainsi, pour évoluer vers cette posture j'essaie aujourd'hui de faire faire aux élèves et de m'effacer. Dans cette perspective, je laisse, par exemple, en séance d'E.P.S., un de mes élèves mener les temps d'échauffements. Ces derniers étant les mêmes pour chaque cycle d'activités, ils repèrent vite ce qu'il y a faire et donc ils sont largement capable de les refaire tout seuls. Par ailleurs, lorsqu'ils me soumettent de me montrer une de leur réalisation sans mon accompagnement, comme cela a été le cas avec la danse du cercle circassien en cycle danse, je prends plaisir à les laisser faire seuls et à les regarder. Ce sont des moments forts agréables pour moi mais aussi très constructifs pour eux: il s'opère des interactions telles que c'est eux qui développent leurs apprentissages. Pour un enseignant voir ses élèves travailler sans lui et interagir avec des discussions aussi porteuses d'apprentissages est un réel bonheur et une grande satisfaction personnelle comme réussite d'une préparation longue et rigoureuse à élaborer. Bien sûr, cette posture n'est applicable que parce que ces élèves le permettent: c'est un groupe soudé et avec une belle énergie.

Cela contribue de plus à développer un climat agréable dans la classe. Je m'attache beaucoup à maintenir une atmosphère joyeuse et propice au travail dans cette dernière, certainement car, outre les recherches démontrant les bénéfices d'une telle ambiance de classe, j'en ai fortement besoin moi même. C'est propre à mon caractère et ma façon de vivre.

Par ailleurs, suite à l'analyse du premier extrait, j'essaie, encore plus qu'avant, de réfléchir à mes prises de paroles qui, comme nous avons pu le constater, peuvent avoir des effets inverses de ce que je recherche. Prise dans la tourmente de l'action, c'est parfois compliqué à réaliser mais grâce à cet entretien avec ma formatrice, j'ai pu mettre un focus sur cet axe de travail. Comme nous le savons, nos interactions verbales sont lourdes de sens et de conséquences, et parfois il vaut mieux se taire. Si j'avais naturellement tendance à le faire avec des élèves en difficultés pour valoriser leur travail et les encourager à poursuivre leurs efforts, je tente dorénavant de gérer aussi la discipline de la classe par une évaluation positive. Ainsi, je tente de valoriser les réussites au détriment d'être dans la négation en ne pointant que

ce qui ne convient pas. Je n'en vois pas encore les résultats, certainement parce que je dois encore avoir du mal à mettre en place cette façon de faire. Je crois que c'est un long travail personnel. Il est difficile de changer rapidement certaines habitudes, mais avec des efforts et du temps il est possible d'évoluer positivement, enfin j'espère...

CONCLUSION

Très soucieuse de faire évoluer ma pratique de classe, j'analyse en permanence mon activité réalisée à l'aide d'une réflexion approfondie. Néanmoins, elle se réfère essentiellement à ce que j'ai pu en retenir et ressentir sans me voir vraiment dans l'action. Les visites que j'ai pu avoir de la part des différents formateurs qui m'ont été attribués pendant cette année de stage, m'ont permis de progresser grâce à leur regard extérieur, me percevant comme je l'étais dans l'action. Mais cela ne résolvait pas mon manque de vision personnelle sur mon activité dans l'action. La méthode d'auto-confrontation propre à l'ergonomie a pu pallier ce manque car elle m'a permis de m'observer telle que j'avais pu l'être lors d'une séance de classe.

Nous avons pu constater qu'elle a été très efficace dans mon évolution professionnelle. En effet, non seulement, j'ai progressé au niveau de la gestion des variables didactiques dans le domaine de l'E.P.S. notamment dans ma conception de séquences et mes positionnements spatiaux, mais j'ai aussi développé des gestes professionnels concernant mes interactions verbales. Ces spécificités contribuent fortement à réaliser la classe dans les meilleures conditions possibles en développant un climat de classe bénéfique aux apprentissages, et ainsi, permettant l'adoption de postures autres que celle de contrôle très centrée sur l'aspect disciplinaire.

Dans un souci de satisfaction personnelle, il m'est essentiel que mes élèves et futurs élèves soient heureux d'être en classe et motiver pour apprendre, aussi c'est dans cette direction que j'espère faire, encore, évoluer ma pratique de classe sur mes nombreuses années d'enseignement qui m'attendent.

BIBLIOGRAPHIE

- 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, *AREF, Université de Genève*.
- Bucheton, D., Soulé, Y., (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education & Didactique, Vol 3, n°3*, 29-48.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes, vol. 2, No. 1*.
- Dejours, C. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: critique des fondements de l'évaluation*, (pp. 13-17). Paris: INRA.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2000). *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs*. Communication au Colloque de l'ACFAS, Montréal.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située »: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *Staps n°55*, 79-100.
- Huet, B., Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. *L'expérience corporelle*, (pp.61-76). Paris: EP&S.
- IA du Doubs (2007). Module-apprentissage_lutte_cycle2-2.pdf. Repéré à http://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/module-apprentissage_lutte_cycle2-2.pdf
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'activité dans une approche enactive, *Activités, 5 (1)*, 58-78.
- Leplat, J., Hoc, J-M., (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive, 3, 1*, 49-63.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration: trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physiques, *Revue des Sciences de l'éducation, 30 (3)*, 535-554.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation, PUF*, (pp. 282-284). <hal-00804078>
- Rix, G., Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Science des systèmes, Paris.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schwartz, Y., Mencacci, N. (2008). Trajectoire ergologique et genèse du concept de soi, *Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, V.11, n.1*, 9-13.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M. (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action*, (pp. 171-211). Paris: PUF.

- Theureau, J. (2004/2006). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octares.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

ANNEXES

Annexe 1: séquence initiale

Jeux de lutte cycle 2 - CP

Les étapes	Situations
Séances 1 - 2	Garder le trésor La défense du fort Le renard et la poule
Séance 3	Retourner la tortue
Séances 4 - 5 - 6	Viens chez moi N'entre pas dans la maison Sortir les ours Pousser la voiture
Séances 7 - 8 - 9	Anguilles crapauds Les gendarmes et les voleurs Le ver de terre Les yeux du chat
Séance 10	Retourner la tortue

Les règles d'or

Compte tenu des **ressources d'ordre psychologique** mobilisées pour cette A.P.S. :

- volonté de vaincre
- contrôle de soi (risque /stress /émotion /acceptation de l'agression)
- relations (rôles différents : attaquant, défenseur, dominant, dominé, juge / acceptation de l'autre et respect de son intégrité / respect des règles)

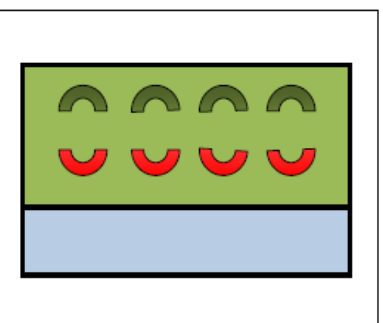
Il sera indispensable de faire respecter les **règles d'or** :

- Ne pas faire mal - Ne pas se faire mal - Ne pas se laisser faire mal**
- Pas de saisies au cou / Pas de coups frappés (pieds, poings)**
- Ne pas se pincer, mordre, tirer les cheveux, s'agripper aux vêtements mais saisir une partie du corps**
- Avoir les ongles courts - Ne pas porter de bijoux, de vêtements fragiles**
- Donner un signal clair d'arrêt immédiat de la prise**

Viens chez moi

Dispositif

- Deux bandes accolées: une de 2m de large et une de 1 m de large.
- 2 adversaires debout face à face, prise par les poignets, les mains, dans la bande la plus large: 1 attaquant et 1 défenseur (critère morphologique).
- Attaquants du côté de la bande la moins large qui correspond à leur maison.



But

Attaquants: amener les défenseurs dans leur camp.

Défenseurs: rester dans la zone neutre (= la bande la plus large).

Consignes

Attaquants: amener son adversaire dans sa maison en 30 secondes maximum.

Intérêts

- respecter les règles d'or;
- accepter de saisir et de se faire saisir;
- saisir, tirer, pousser (pour les attaquants);
- résister, écarter ses appuis (pour les défenseur).

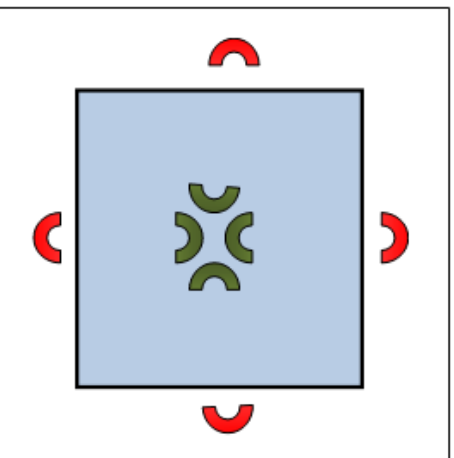
Variables

- largeur de la bande "neutre"
- position: debout, à genoux, dos à dos

Sortir les ours

Dispositif

- Une aire carrée de 2 à 3m de côté (caverne)
- 2 groupes de 8: 4 ours et 4 chasseurs
- Les ours sont dans l'aire et les chasseurs sont à l'extérieur, tous en position à genoux



But

Chasseurs: sortir les ours de leur caverne.

Ours: rester dans sa caverne.

Consignes

Chasseurs: faire sortir le plus d'ours de la caverne en 1'.

Intérêts

- respecter les règles d'or;
- accepter de saisir et de se faire saisir;
- saisir, tirer, pousser (pour les chasseurs);
- se déplacer, esquiver, résister (pour les ours).

Variables

- Dimension de la caverne
- Position: debout, à genoux, à 4 pattes
- Nombre de chasseurs

Annexe 3: séance type

Echauffements

- les articulations: le cou, les poignets, les chevilles→ droite, gauche, intérieur, extérieur, avant, arrière, rotation.
- les marches bizarres: à 4 pattes en avant, à 4 pattes en arrière, en araignée avant, en araignée arrière, en canard, an serpent.

Situations d'apprentissage

Activités propres à la séance.

Alternance temps d'activité, temps de retours d'activité permettant ainsi la construction de réels apprentissages.*

Retour au calme

- étirements jambes: debout jambes tendues légèrement écartées, toucher avec ses mains ses genoux, ses mollets, ses chevilles.
- étirements colonne: s'allonger sur le dos et replier ses jambes sur la poitrine et enserrer les jambes avec les bras.
- allongé: fermer les yeux et s'écouter respirer.

*Mis en place à la suite de l'entretien d'auto-confrontation

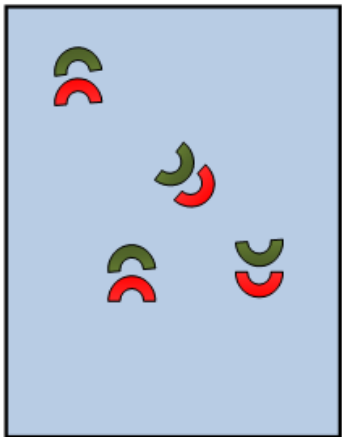
Annexe 4: séances 7, 8 et 9 réadaptées suite à l'entretien d'auto-confrontation

Séances 7 - 8 - 9: **Immobiliser - résister, se dégager**

Les gendarmes et les voleurs

Dispositif

- Une aire de 3 à 4 m de côté (la prison)
- 2 groupes de 8: 4 gendarmes et 4 voleurs
- Chaque gendarme tient un voleur, tous en position à genoux ou à 4 pattes.



But

Gendarmes: Maintenir les voleurs dans la prison.

Voleurs: s'échapper de la prison.

Consignes

Gendarmes: Retenir "son voleur" qui tente de s'échapper de la prison. Attention: interdiction de sortir de la prison (pour les gendarmes).

Intérêts

- respecter les règles d'or;
- accepter de saisir et de se faire saisir;
- saisir, immobiliser (pour les gendarmes);
- résister, se dégager (pour les voleurs).

Variables

- Dimension de la prison
- Position: debout, à genoux, à 4 pattes
- Temps d'une partie

Séance7:

- Objectif: découverte de l'activité "les gendarmes et les voleurs" et appropriation des règles.

Séance8:

- Objectif: trouver des techniques pour rendre l'échappée des voleurs plus difficile.
 - ✓ positionner les voleurs au centre de la prison plutôt qu'en périphérie;
 - ✓ enserrer les voleurs autour du torse pour limiter leur liberté de mouvements facilitant leur échappée.

Séance9:

- Objectif: ramener l'activité à un combat un contre un en diminuant la zone de la prison à 2 tapis (positionnés en longueur).
 - ✓ position de départ sur un tapis. Le critère de réussite est l'échappée du voleur sur le deuxième tapis. Attention: interdiction pour les gendarmes de sortir de la zone du premier tapis et interdiction pour les voleurs de sortir de la zone des 2 tapis.
 - ✓ après un temps de familiarisation, introduire la variante suivante: le gendarme doit retenir son voleur et si possible le retourner sur le dos.

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'auto-confrontation simple comme objet de formation d'un enseignant débutant en situation d'EPS

Auteur : Virginie COULLET

Résumé : Le souci de développer de nouveaux dispositifs de formation des enseignants a suscité la recherche actuelle à s'intéresser à l'entretien d'auto-confrontation simple permettant l'analyse de son activité. En effet, il conduit l'enseignant à décrire et expliquer son activité en lien avec ses préoccupations dans l'action. De plus, grâce à l'accompagnement d'une personne extérieure, il met en lumière certains aspects dont l'enseignant n'avait pas identifiés dans l'action. Cette analyse réflexive engendre alors la conception de schèmes pragmatiques de la part de l'enseignant et donc elle contribue au développement de ses compétences professionnelles.

C'est à partir d'une vidéo relatant une séance en lutte avec mes élèves de CP que j'ai réalisé un entretien d'auto-confrontation accompagnée de ma formatrice de l'ESPE. Dans ce mémoire, je présente deux moments particuliers de cet entretien qui ont fait sens pour moi et qui m'ont permis d'évoluer dans ma pratique. En effet, grâce au questionnement pertinent de ma formatrice, j'ai pu analyser mon activité sous un angle différent duquel je l'aurais réalisé simplement en visionnant ce film. De cet entretien, j'ai pu alors non seulement développer de nouveaux concepts pragmatiques concernant l'enseignement de l'EPS mais aussi des gestes professionnels contribuant à la construction de mon identité professionnelle.

Mots clés : Enseignement de l'EPS; Cycle 2; Cours préparatoire (CP); Séance filmée; Entretien d'auto-confrontation; Analyse de l'activité réelle; Développement de compétences professionnelles.

Summary: The concern to develop new devices of teacher training sparked the current research to be interested in the interview of simple self-confrontation allowing the analysis of his activity. Indeed, it leads the teacher to describe and explain his activity in connection with his concerns into action. In addition, thanks to the accompaniment of an outsider, he highlights certain aspects which the teacher had not identified into action. This reflexive analysis engenders then the conception of pragmatic schemas on the part of the teacher and so it contributes to the development of professional skills.

This is from a video telling a session in wrestling with my pupils of CP that I realized an interview of self-confrontation with my former of the ESPE. In this thesis, I present two particular moments of this interview that made sense to me and which have allowed me to evolve in my practice. Indeed, thanks to the relevant questions from my former, I was able to analyze my activity from a different angle which I would have realized it simply by watching this movie. Of this interview, I was then able not only to develop new pragmatic concepts concerning the teaching of the PE but also professional gestures contributing to the construction of my professional identity.

Key words: Education of the PE; Cycle 2; Courts preparatory (CP); Filmed session; interview of self-confrontation; Analysis of the real activity; Development of professional skills