



**HAL**  
open science

# Dynamique émotionnelle d'un enseignant d'éducation physique et sportive débutant et gestion des dilemmes selon la familiarité avec l'activité physique enseignée : une étude exploratoire

Benjamin Bascoul

## ► To cite this version:

Benjamin Bascoul. Dynamique émotionnelle d'un enseignant d'éducation physique et sportive débutant et gestion des dilemmes selon la familiarité avec l'activité physique enseignée : une étude exploratoire. Sciences du Vivant [q-bio]. 2020. dumas-03046965

**HAL Id: dumas-03046965**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03046965>**

Submitted on 8 Dec 2020

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Laboratoire de Recherche • EA 4636  
Violences, Innovations, Politiques, Socialisations & Sports



**UNIVERSITÉ  
RENNES 2**

***Dynamique émotionnelle d'un  
enseignant d'Education Physique et  
Sportive débutant et gestion des  
dilemmes selon la familiarité avec  
l'activité physique enseignée : une  
étude exploratoire***

**PRESENTE PAR  
BASCOUL BENJAMIN**

pour obtenir le diplôme de  
MASTER STAPS –  
DEVELOPPEMENT INTEGRATION  
SPORT ET CULTURE  
de l'Université de Rennes 2

**Mémoire de recherche**

Sous la direction scientifique de :

**M. Jean Trohel**

**Maitre de conférences à l'Université de  
Rennes 2**

**Année universitaire 2019/2020**





***Dynamique émotionnelle d'un  
enseignant d'Education Physique et  
Sportive débutant et gestion des  
dilemmes selon la familiarité avec  
l'activité physique enseignée : une  
étude exploratoire***

**PRESENTE PAR  
BASCOUL BENJAMIN**

pour obtenir le diplôme de  
MASTER STAPS –  
DEVELOPPEMENT INTEGRATION  
SPORT ET CULTURE  
de l'Université de Rennes 2

**Mémoire de recherche**

Sous la direction scientifique de :

**M. Jean Trohel**

**Maitre de conférences à l'Université de  
Rennes 2**

**Année universitaire 2019/2020**

## Remerciements

Un grand Merci...

A mon directeur de mémoire, Jean Trohel pour sa grande disponibilité tout au long de l'année, son aide dans la recherche des participants, et la qualité des ses retours qui ont été bénéfiques à la réalisation de ce travail.

A Julien pour sa grande disponibilité pour réaliser les entretiens dans les meilleures conditions, et pour l'intérêt qu'il a porté à cette étude et à sa bonne réalisation. Et merci aux élèves de la classe de 4<sup>e</sup> qui ont acceptés d'être filmés durant les leçons.

A Madame la Principale du collège dans lequel je suis intervenu, pour m'avoir ouvert les portes de son établissement.

A l'Ecole normale supérieure de Rennes pour m'avoir permis d'utiliser les caméras et micros nécessaires au recueil des matériaux supports de ma recherche.

A mes camarades de promotion avec qui les journées mémoire à la bibliothèque universitaire ont été source d'instauration d'une dynamique de travail et d'entraide très appréciable, et avec qui ces quatre années ont été source d'épanouissement personnel.

A tous ceux qui m'ont entouré durant cette année et même durant ces quatre belles années passées en Bretagne, entre enseignement et recherche.

## Sommaire

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>1</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>2</b>
<b>I. PREAMBULE</b>	<b>3</b>
<b>II. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>III. LES ETUDES PORTANT SUR LES EMOTIONS ET L'ACTIVITE D'ENSEIGNANTS D'EPS DEBUTANTS OU EXPERTS</b>	<b>9</b>
<b>IV. PROBLEMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES</b>	<b>28</b>
<b>V. PRESENTATION DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION</b>	<b>29</b>
<b>VI. METHODOLOGIE</b>	<b>39</b>
<b>VII. RESULTATS</b>	<b>52</b>
<b>VIII. DISCUSSION</b>	<b>113</b>
<b>IX. CONCLUSION</b>	<b>128</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>130</b>
<b>TABLE DES ABREVIATIONS</b>	<b>143</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES</b>	<b>144</b>
<b>TABLE DES NOTIONS ET CONCEPTS PRINCIPAUX</b>	<b>146</b>
<b>TABLE DES AUTEURS</b>	<b>147</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>150</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>1</b>

## I. Préambule

Je ne peux me lancer dans la rédaction de ce mémoire sans vous faire part de son contexte de rédaction ainsi que des motivations qui m'ont orienté vers mon objet d'étude.

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans le cadre de mon Master 2 Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) parcours Développement, Intégration, Sport et Culture (DISC). Cette orientation vers un Master recherche s'explique au regard de mon cursus universitaire. En effet, arrivé dans une école (l'Ecole Normale Supérieure) ayant pour vocation de former à et par la recherche, j'ai pu investir différents champs de recherche, notamment celui des sciences de l'intervention, dont les préoccupations des chercheurs entrent en connivence avec les miennes. C'est d'abord par le biais de cette formation que mon appétence pour la recherche s'est peu à peu construite.

L'entrée dans cette école m'a également permis de baigner dans une culture Education physique et sportive (EPS), à travers de nombreux enseignements, et au sein d'une promotion que l'on peut qualifier de « communauté de pratique » (Crance, 2013 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005). Je la qualifie ainsi du fait qu'elle soit marquée par les trois descripteurs de l'activité décrits par Wenger (2005) : un engagement mutuel au service de la réussite de tous, un référentiel partagé autour du monde de l'EPS, et partageant une entreprise commune, à savoir la réussite au concours de l'enseignement. Cette année de préparation au concours s'est révélée être une véritable « histoire » d'apprentissage (Terré, 2018), où mon engagement était structuré autour de préoccupations liées à l'acquisition de connaissances en vue d'obtenir le statut d'enseignant d'EPS. Certains événements ont alors pris la forme « d'amplificateur d'expérience » (*ibid.*) au sens où ces événements marquants m'ont permis d'incorporer des connaissances relatives aux principales problématiques éducatives qui concernent tant les enseignants que les élèves, et qui m'organiseront dans ma profession future. Ainsi, j'ai été amené à me mettre dans la peau d'un futur enseignant d'EPS, qui doit posséder une « culture avertie » (rapport du jury agrégation externe d'EPS, session 2019) sur le plan historique et scientifique, qui sait envisager la place et le rôle de l'EPS au sein de la communauté éducative, et qui sait concevoir et mettre en œuvre une

leçon d'EPS qui atteste de transformations motrices, méthodologiques et sociales chez les élèves. Cette « théorie » du bon enseignant m'a alors amené à m'interroger sur l'éventuelle « connexion » de ces expériences en contexte de classe, face à des élèves (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013). En effet, en écho à des recherches qui étudient si l'on « *apprend vraiment à intervenir en formation initiale* » (Serres, Ria, Adé et Sève, 2006), j'ai voulu investiguer la dimension émotionnelle du métier d'enseignant d'EPS, qui peut symboliser l'éventuel décalage existant entre la théorie et la pratique. Cette dernière est en effet peu évoquée en formation initiale (Cyrulnik, 2004), mais elle est pourtant consubstantielle de toute activité humaine et par conséquent de toute activité pédagogique. Ainsi, cette année de Master 2 marque une opportunité pour étudier cette thématique de la dimension émotionnelle des enseignants d'EPS débutants en relation avec leur activité en classe, afin d'en apprendre davantage sur une profession qui m'intéresse particulièrement.

## II. Introduction

« Enseigner, c'est agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude [...] C'est agir sans avoir le temps de penser, de peser le pour et le contre [...] C'est décider quand la raison commanderait de ne pas décider, à la manière dont on tente « un coup de poker », au feeling » (Perrenoud, 1996, 11). Par ces mots, Philippe Perrenoud met en lumière le constat de la complexité du métier enseignant. L'exercice de ce métier qui est parfois qualifié « à risque » (Blanchard-Laville, 2013) sur le plan corporel, psychologique et affectif (Visioli, 2019) nécessite des compétences solides afin « d'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel du 07 juillet 2013). Pour autant, le métier d'enseignant connaît actuellement quelques difficultés, notamment sous l'effet d'une désacralisation de son image (Lantheaume, 2008), ce qui peut parfois aboutir à un décrochage professionnel (Alava, 2016 ; Barrère, 2017). Dans ce cadre, il semble intéressant d'investiguer l'activité de l'enseignant en classe, notamment dans la gestion de l'activité des élèves, en vue d'identifier ses caractéristiques. Ainsi, dans quelle mesure l'enseignant peut-il influencer sur l'activité des élèves afin de gérer la classe et favoriser les apprentissages ?

L'influence de l'activité de l'enseignant sur les apprentissages des élèves est mise en valeur par des travaux sociologiques. Ces derniers évoquent l'existence d'un « effet-enseignant » (Felouzis, 1997 ; Bressoux, 2001) selon lequel les performances des élèves en termes de résultats scolaires seraient améliorées par l'activité de l'enseignant en classe. Cet « effet enseignant » pourrait alors expliquer jusqu'à 20% de la performance d'un élève (Talbot, 2012). Plus précisément, dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS), l'enseignant et les comportements interpersonnels qu'il entretient avec les élèves constituent un inducteur émotionnel majeur perçus par les élèves du secondaire (Petiot, Desbiens, Visioli, 2014). Ainsi, les élèves sont marqués par la bienveillance, les encouragements et l'intérêt que l'enseignant porte sur leur personne. De façon générale, le « bon enseignant » semble posséder des qualités empathiques qu'il combine avec celles de justice, honnêteté et équité, toute quatre regroupées sous le concept « d'assertivité socio-conative » (Meyre, 2013). Pour autant,

les enseignants peuvent aussi être la source d'émotions négatives chez les élèves, notamment par des propos dévalorisants ou en cas d'absence de soutien (*ibid.*). En effet, des analyses sociologiques ont montré l'existence de pratiques d'humiliations de l'enseignant envers les élèves (Merle, 2012), participant d'un « vécu disciplinaire » négatif pouvant être à l'origine du décrochage scolaire (Reuter, 2016). Ainsi, le rôle de l'activité de l'enseignant en classe est important dans le parcours de formation de l'élève. Il semble maintenant intéressant de focaliser notre attention sur une discipline scolaire particulière, qui met en jeu une activité spécifique de l'enseignant face à ses élèves : l'EPS. Ainsi, dans quelle mesure l'activité de l'enseignant d'EPS diffère-t-elle des autres disciplines ?

L'activité de l'enseignant d'EPS est spécifique dans le sens où elle se déploie dans une multitude de contextes variés qui accentuent la nécessité d'adaptation de l'enseignant (Durand, 2001). Ainsi, si l'enseignement au bord d'un bassin de natation engendre des configurations d'activités particulières chez l'enseignant (Gal-Petitfaux, 2011), ces dernières diffèrent lorsqu'il intervient dans un gymnase ou sur une piste d'athlétisme. Ainsi, l'environnement spatial dans lequel évolue l'enseignant d'EPS n'est pas fixe, et lui laisse l'opportunité de le façonner dans une visée d'apprentissage des élèves (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2006). De plus, l'enseignement de l'EPS place l'enseignant et l'élève dans une relation de proximité qui ne se retrouve pas dans les autres disciplines. La gestion de l'activité collective peut se faire à l'aide de communications verbales et non verbales, notamment à l'aide de touchers qui possèdent des fonctions particulières (correction, félicitation...) (Boizumault et Cogérino, 2012 ; 2015). Ainsi, la dimension affective précédemment citée se retrouve dans l'enseignement de l'EPS et nécessite une certaine expertise de l'enseignant pour gérer ses émotions (Visioli et Ria, 2010). Dans ce cadre, si la gestion des émotions est importante pour mettre en place une activité collective de travail viable dans un environnement mouvant, il semble intéressant de porter notre regard sur l'activité des enseignants débutants, dont l'entrée dans le métier est décrite comme riche émotionnellement (Ria et Chaliès, 2003). Comment se caractérise l'activité des enseignants d'EPS débutants lors de leur entrée dans le métier ? Comment peut-elle influencer sur la gestion de l'activité collective en classe ?

Les enseignants d'EPS débutants semblent éprouver certaines difficultés dans l'entrée dans le métier. Cette entrée place les enseignants débutants face à des prérogatives d'apprentissage envers les élèves, alors qu'ils sont eux-mêmes engagés dans un processus de développement professionnel (Saujat, 2008). Ce constat les place alors face à un risque d'enseigner particulièrement prégnant lors de leurs débuts professionnels (Visioli, 2019). Ainsi, face à la diversité des activités physiques sportives et artistiques (APSA) qu'ils sont chargés d'enseigner, leur polyvalence acquise en formation initiale questionne leur efficacité dans des activités qu'ils n'ont peu ou pas pratiqués (Delignières et Garsault, 2004). Ces derniers sont alors souvent attachés à une conception précise d'un plan de leçon dont le suivi rigoureux cristallise leurs préoccupations lors du face à face pédagogique (Brière-Guenoun et Mayeko, 2018). Dès lors, des dilemmes émergent lorsque l'enseignant perçoit l'impossibilité de mener à bien son projet de leçon, et ces derniers sont généralement source d'anxiété (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999). Le suivi d'un plan de leçon rigoureux s'accompagne alors souvent d'une attitude autoritaire et contrôlante de l'enseignant d'EPS débutant pour tenter de limiter les comportements déviants des élèves (Allec et Jorro, 2009). En somme, la complexité du métier d'enseignant mis en lumière par Perrenoud (1996) semble exacerbée dans le cas des enseignants d'EPS débutants. Il semble alors intéressant d'investiguer l'activité de ces derniers, afin d'en apprendre davantage sur les dynamiques sous-jacentes à leurs comportements.

A l'issue de cette première réflexion, nous avons mis en évidence l'intérêt de porter notre attention sur l'activité de l'enseignant, lequel possède une influence indéniable sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Plus précisément, l'analyse de l'activité des enseignants d'EPS semble particulièrement intéressante du fait de la nécessité d'adaptation contextuelle à laquelle ces derniers sont voués. Enfin, le fait de s'intéresser aux enseignants d'EPS débutants semble justifié du fait de la particularité que constitue l'entrée dans le métier, sur le plan professionnel comme personnel.

Ainsi, ce mémoire de recherche a pour objectif général d'analyser l'activité d'enseignants d'éducation physique et sportive débutants, notamment dans leur gestion de l'activité collective en classe.

Afin de préciser notre objet d'étude, une revue de la littérature scientifique portera sur les dimensions émotionnelles prégnantes dans l'activité des enseignants d'EPS débutants en s'attachant à évoquer ce qui les différencie des enseignants d'EPS experts. Les formes d'activités déployées par les enseignants d'EPS pour gérer l'activité collective seront ensuite évoquées. Enfin, l'influence du degré de spécialisation dans l'APSA enseignée sur l'activité de l'enseignant d'EPS sera analysée. Cette revue de littérature nous permettra d'aboutir à une problématique et des questions de recherche précises permettant d'apporter une plus-value en termes de connaissances scientifiques.

La partie suivante visera à détailler notre problématique, nos questions de recherches et les hypothèses associées afin de cibler l'objet de notre travail.

Ensuite, un cadrage théorique nous permettra de circonscrire notre travail, et de justifier l'approche choisie pour analyser notre objet d'étude.

Une partie méthodologie viendra détailler les différentes étapes de notre démarche d'investigation.

En outre, la partie résultat et discussion constituera l'aboutissement de notre travail. Les résultats seront présentés de façon précise puis discutés au regard de leurs points communs et divergences avec ceux de la littérature scientifique.

Enfin, une conclusion permettra de donner des perspectives de travail futur en vue d'apporter une plus-value au sujet abordé.

### **III. Les études portant sur les émotions et l'activité d'enseignants d'EPS débutants ou experts**

Cette revue de littérature se propose d'analyser plus finement les caractéristiques de l'activité des enseignants d'EPS débutants en comparaison avec les enseignants d'EPS experts. Plus précisément, elle se composera de trois parties qui traiteront respectivement de (1) la dimension émotionnelle du métier d'enseignant d'EPS, (2) la gestion de l'activité des élèves qui en résulte, et (3) l'influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur l'activité de l'enseignant d'EPS.

#### **1. Les émotions au cœur de l'activité des enseignants d'EPS**

La gestion des émotions et plus généralement la dimension affective semble être une composante importante de la relation pédagogique (Visioli et Petiot, 2019). En effet, entre les émotions exprimées et ressenties par les enseignants et les émotions perçues par les élèves, ces dernières occupent une part importante de l'activité en classe. Les études relatives aux émotions ressenties par les enseignants ont été initiées dans la sphère anglo-saxonne (Hargreaves, 1998, 2000) puis relayées dans la sphère francophone sur l'étude de l'activité d'enseignants d'EPS débutants (Ria et Chaliés, 2003) ou experts (Visioli et Petiot, 2017).

Plus précisément, et même si une certaine ambiguïté des concepts existe selon les auteurs dans la façon d'appréhender l'expertise émotionnelle de l'enseignant (Descoedres et Méard, 2019a), nous pouvons dire qu'enseigner nécessite le développement d'une « intelligence émotionnelle » définie comme un effort pour modifier, contrôler, neutraliser ou amplifier ses émotions afin d'atteindre des objectifs éducatifs (Goleman, 1997). Cet effort affectif permet à l'enseignant de masquer ses émotions aux yeux des élèves, ou au contraire de les exacerber, afin de leur transmettre un message particulier. Ainsi, en accord avec les propos de Blanchard-Laville (2001), nous pouvons dire que l'enseignement est à la fois un métier intellectuel et émotionnel. Nous allons dans un premier temps définir la notion d'émotion, avant de traiter des émotions ressenties par les enseignants d'EPS débutants puis de porter notre attention sur la relation des enseignants d'EPS experts avec le domaine affectif en situation de classe.

## **A. Les émotions : éléments de définition**

La question des émotions dans le champ de l'éducation peut être appréhendée à partir d'une diversité d'approches théoriques (Visioli, Petiot et Ria, 2015a). Nugier (2009) propose une façon consensuelle de définir ce qu'est une émotion. Ainsi, l'émotion est un « *phénomène multi componentiel adaptatif* » (Nugier, 2009, 12) pouvant être caractérisé par :

- (1) Des réactions expressives : sourire, intonation de la voix ;
- (2) Des réactions physiologiques : fréquence cardiaque ;
- (3) Des tendances à l'action et réactions comportementales : tendance à l'attaque ou à la fuite, recherche de lien social ;
- (4) Des évaluations cognitives : par exemple la pensée d'avoir été injustement traitée par une autre personne ;
- (5) Une expérience subjective : Ce qu'on pense ou dit ressentir ;

Ainsi, l'émotion est un moment saillant qui ressort du flux d'états affectifs de l'acteur (Damasio, 2003). Elle se distingue donc de ce même état affectif qui se développe sans recourir à la conscience. De la même manière, le sentiment relève de l'expérience des émotions. Cette clarification conceptuelle nous permet maintenant d'appréhender la question des émotions au cœur de l'activité des enseignants d'EPS débutants et experts.

## **B. Les émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants**

### **a. Caractérisation de l'enseignant d'EPS débutant**

L'enseignant d'EPS débutant se définit de façon consensuelle comme un enseignant qui possède peu d'années d'expériences dans l'enseignement. Plus précisément, des études montrent que ce sont dans les cinq ou sept premières années d'enseignement que les enseignants vivent des expériences inédites marquées par des émotions fortes et des dilemmes, et contribuant à terme à construire des gestes professionnels leur permettant une plus grande efficacité dans leur activité (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001).

Ainsi, les différentes études portant sur les enseignants d'EPS en début de carrière utilisent le terme d'enseignant d'EPS débutant (Ria et Chaliès, 2003), novice (Descoedres et Méard, 2019b) ou stagiaire (Adé, Sève et Serres, 2007). En effet, certaines études se centrent sur l'analyse de l'activité d'enseignants d'EPS ayant terminé leur formation initiale (enseignants débutants ou novices), alors que d'autres se centrent sur l'analyse de l'activité d'enseignants encore engagés dans un dispositif de formation initiale (enseignants stagiaires), comme il sera le cas dans notre étude (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004).

En somme, afin de clarifier les propos futurs, l'enseignant d'EPS débutant se caractérise par un faible nombre d'année d'enseignement, qu'il soit ou non engagé dans un dispositif de formation initiale. A ce titre, nous regrouperons les termes d'enseignants débutants, novices, ou stagiaires pour évoquer dans la suite de cette revue de littérature les enseignants d'EPS débutants et les caractéristiques qui leur sont attachées.

#### **b. Une dynamique émotionnelle instable**

L'entrée dans le métier des enseignants d'EPS débutants s'accompagne de certaines difficultés provoquant une dynamique émotionnelle instable, marquée par des émotions intense (Hargreaves, 1998). En effet, Ria et Chaliès (2003) ont documentés les émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants à l'aide d'une échelle d'estimation des états affectifs (EEA), constituée de sept points allant de -3 (très désagréable) à +3 (très agréable). Ces auteurs se placent dans une approche située des émotions (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève, Trohel, 2013), considérant que les émotions sont indissociables des situations dans lesquelles elles s'actualisent, et nécessitent dès lors une analyse *in situ* afin de les appréhender. Ils révèlent que les valeurs d'estimation des états affectifs de l'enseignant d'EPS débutant varient fortement au sein d'une même leçon, entraînant parfois des ressentis émotionnels contradictoires chez les enseignants. Par exemple, un ressenti émotionnel négatif vécu par une enseignante ayant des difficultés de gestion de classe s'actualise à nouveau durant les autres leçons alors que cette dernière est amusée par le comportement d'un de ses élèves (Ria et Chaliès, 2003). Des émotions contrastées sont également vécues par les enseignants d'EPS, à l'image d'une enseignante qui passe d'un état de sérénité à un sentiment d'inconfort lorsqu'un

élève vient perturber l'énonciation de ses consignes en la reprenant sur sa diction (Ria, Theureau, Sève, Saury et Durand, 2003). Plus précisément, une étude menée précédemment avait conclu que la préoccupation liée au respect d'un plan de leçon était source d'anxiété chez l'enseignant débutant d'EPS, et s'actualisait par 82% de ressentis émotionnels négatifs lors des premières leçons (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004). Ce constat est confirmé par une étude menée par Descoedres et Méard (2019b), où 65,1% des 278 évènements émotionnellement marquants recensés chez des enseignants d'EPS novices correspondent à des évènements vécus négativement par ces derniers. Ces préoccupations liées à la préparation d'un plan de leçon rigoureux amènent l'enseignant stagiaire à faire appel à de nombreuses ressources lors de ses premières années professionnelles (tuteur, collègues, sites académiques...) (Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2015). Pour autant, les ressources exploitées par les enseignants stagiaires d'EPS pour concevoir une leçon adaptée aux élèves ne suffit pas à réduire leur anxiété en classe, du fait de l'émergence de nombreux imprévus (Gore et Bowe, 2015). Au contraire, ce ressenti négatif est exacerbé lorsque l'enseignant d'EPS implique sa responsabilité dans un déroulement de leçon qui est jugé négativement par ce dernier (Designaux, Sève, Adé et Poizat, 2007). En outre, des études montrent que les inducteurs émotionnels négatifs ressentis par les enseignants d'EPS débutants ont trait à la gestion de classe, aux risques corporels des élèves et à la non maîtrise de l'APSA (Loubet, 2010). Ces constats rejoignent ceux effectués auprès d'enseignants d'EPS non débutants, où la perception d'un comportement inapproprié de l'élève, qui met en péril la gestion de classe, constitue l'inducteur émotionnel négatif principal mentionné à hauteur de 77.8% des cas (Petiot, Visioli, Desbiens, 2015). En somme, les émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants suivent une dynamique chaotique, marquée par l'émergence d'émotions contrastées et contradictoires au cours de leurs premières expériences de classes, du fait d'une centration sur le respect d'un plan de leçon préétabli.

**c. Le dilemme : une expérience émotionnelle typique des enseignants d'EPS débutant**

La dynamique contrastée et contradictoire des émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants provient notamment de situations dilemmes,

particulièrement typiques dans leur activité (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004). Ces dilemmes s'actualisent lorsque l'enseignant se trouve dans une situation au sein de laquelle deux orientations possibles de l'actions s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais sont incompatibles mutuellement (Aultman, Williams-Johnson, & Schutz, 2009 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001).

Dans une revue de littérature anglophone, des auteurs ont caractérisé trois dilemmes principaux auxquels les enseignants sont confrontés (Wanlin et Crahay, 2012) :

- (1) Le dilemme du pilotage curriculaire : lorsque l'enseignant doit combiner les prescriptions institutionnelles en terme de contenus à partager aux élèves, tout en assurant la maîtrise de ces contenus par les élèves, ce qui demande un certain temps ;
- (2) Le dilemme du pilotage managérial : lorsque l'enseignant doit combiner une avancée rapide vers les exigences programmatiques tout en maintenant l'adhésion de l'ensemble des élèves de sa classe ;
- (3) Le dilemme du pilotage de la cadence d'enseignement : lorsque l'enseignant est face à un groupe classe hétérogène en terme de niveau d'apprentissage auquel il propose une même activité ;

Plus précisément, le dilemme majeur vécue par les enseignants d'EPS débutant semble rejoindre celui du pilotage de la cadence d'enseignement, dans la mesure où ces derniers sont souvent placés face à une préoccupation de gestion collective de la classe qui se conjugue à une préoccupation plus individuelle, centrée sur un ou plusieurs élèves (Petiot et Visioli, 2017). Cette double gestion se retrouve notamment lors d'épisodes conflictuels entre un enseignant et un élève. En effet, alors que le respect d'un plan de leçon - et ainsi le maintien d'une activité de classe viable dans son ensemble - semble être une préoccupation première des enseignants d'EPS débutants, une étude menée au Canada montre que les enseignants novices sont majoritairement confrontés au comportement déviant de certains élèves qui résistent aux consignes données (Desbiens, Lanoue, Spallanzani, Tourigny, Turcotte, Roy et Brunelle, 2008). Face à ce dilemme entre gestion individuelle et collective de la classe, et notamment face à la pression temporelle qui croît à mesure que l'élève ne se soumet pas aux injonctions de l'enseignant, ce dernier prend parfois des décisions hâtives sans avoir recours à la

négociation, afin de préserver son statut d'autorité (Flavier, Bertone, Méard, Durand, 2002). Ce mode de résolution du dilemme par « réduction », c'est-à-dire en privilégiant une des deux alternatives du dilemme au détriment de la seconde, est typique de l'activité des enseignants d'EPS débutants ((Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004) et diffère de l'activité des enseignants d'EPS experts qui parviennent à assurer une gestion compatible, complémentaire ou différée de ces deux alternatives (Petiot et Visioli, 2017). Dès lors, cette résolution par réduction est alors porteuse d'émotions négatives pour l'enseignant, générant notamment de la colère dont l'intensité est identique quel que soit l'élève concerné (Ayme, Ferrand, Cogérino, 2011).

Ainsi, nous avons montré que la dynamique émotionnelle majoritairement négative des enseignants d'EPS débutant émerge notamment lors de dilemmes qui constituent des expériences typiques dans l'activité de ces derniers. Pour autant, malgré la prévalence d'évènements émotionnels vécus négativement, les enseignants d'EPS débutants semblent déployer certaines stratégies visant à maintenir une activité de classe viable.

#### **d. Une gestion des émotions à des fins personnelles**

Face à des évènements émotionnels vécus négativement, les enseignants d'EPS débutants parviennent à développer des stratégies de gestion des émotions afin de maintenir un certain ordre dans la classe. Dans un premier temps, Designaux *et al.* (2007) montrent que pour retrouver un état de confort, l'enseignant d'EPS débutant utilise des stratégies de rejet, partage ou abandon de sa responsabilité au regard de la situation vécue. Des élèves dispensés ne sont plus la cause d'une émotion négative due à une leçon précédente qui n'était pas assez attrayante pour les mobiliser à nouveau la semaine suivante, mais ils deviennent des élèves qui s'handicapent eux-mêmes en ne participant pas à la leçon d'EPS (processus de rejet de responsabilité). A travers cette stratégie, l'enseignant d'EPS débutant limite la portée négative au point de vue émotionnel de son activité face aux élèves, dans une visée personnelle de maintien d'un état de confort dans la classe.

Dans un second temps, cette visée personnelle se double d'une visée orientée vers l'ensemble du groupe classe. En effet, dans un souci de maintien d'une figure

d'autorité, les enseignants d'EPS débutants ont tendance à vouloir dissimuler leurs émotions négatives en usant par exemple des gestes de routines. Par exemple, un enseignant en difficulté lors de la mise en place du matériel de volley-ball, se retourne vers ses élèves pour les compter, alors qu'il connaît déjà leur nombre, et ce afin d'engager une dynamique de travail et masquer son mécontentement (Ria *et al.*, 2003). Ainsi, entrer dans la peau du professeur d'EPS s'accompagne de diverses stratégies visant à « sauver la face » (Goffman, 1974) en dissimulant ses émotions afin de ne pas perdre de crédibilité face aux élèves. Ces procédés sont étayés par des dispositifs de formation qui amènent l'enseignant débutant à appréhender la mise en scène de son corps face aux élèves (Jourdan, 2014).

En somme, à l'issue de cette première partie, nous avons montré que la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS débutants est contrastée avec des émotions majoritairement négatives dues aux résistances des élèves face au déroulement normal d'une leçon finement planifiée. Ces émotions négatives sont alors exacerbées lorsque l'enseignant se trouve face à des dilemmes dont l'issue favorable est compromise. Ces derniers tentent alors de masquer ces émotions négatives afin de préserver leur crédibilité face aux élèves.

Pour autant, une étude semble venir nuancer le caractère anxiogène de l'entrée dans le métier des enseignants d'EPS. En effet, il semblerait que l'enseignant d'EPS débutant adopte différentes formes d'activités selon la familiarité avec la discipline enseignée (Adé, Sève, Serres, 2007). Ainsi, dans une activité dont il est spécialiste, il serait moins préoccupé par le contrôle de la classe en s'imposant une contrainte temporelle, mais il privilégierait une régulation précise des comportements des élèves, sur la base d'éléments signifiants issus de son expérience sportive. Pour autant, cette étude ne porte pas son attention sur la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant qui participe à l'étude. A notre connaissance, aucune étude ne s'attache à étudier la dynamique émotionnelle d'enseignants d'EPS débutants en relation avec la familiarité qu'ils entretiennent avec la discipline enseignée. Cela constitue alors notre premier objectif de recherche.

Après avoir mentionné les études relatives aux émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants, il semble intéressant d'étudier la relation

qu'entretiennent les enseignants d'EPS experts avec la dimension affective en situation de classe, pour en apprécier les convergences et les divergences et ainsi affiner notre objet d'étude.

### **C. Les enseignants d'EPS experts : essai de définition et dynamique émotionnelle**

#### **a. L'expertise de l'enseignant : une acquisition stable et durable ?**

La définition de l'enseignant expert a fait l'objet de nombreux travaux dont ceux de Tochon (1993) qui propose une classification composée de six critères permettant de juger de l'expertise de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant expert semble se différencier de l'enseignant novice par :

- (a) Une réussite des élèves : mesurée sur la base des résultats scolaires ;
- (b) Une expérience professionnelle : mesurée en nombre d'années d'enseignement ;
- (c) Une formation académique et des connaissances didactiques : La connaissance de la discipline permet une adaptation plus importante de l'enseignant en situation
- (d) Une connaissance pédagogique : elle permet une gestion stratégique de la relation pédagogique ;
- (e) Une expérience de formateur : qui marque la reconnaissance institutionnelle d'une certaine expertise ;
- (f) Une recommandation de personnes ressources : qui marque une reconnaissance sociale de l'expertise ;

Cette classification, qui permet une certaine rigueur méthodologique dans l'appréhension de l'expertise, semble envisager cette dernière comme une donnée stable, acquise notamment par expérience. Pour autant, dans une revue de littérature, Visioli et Ria (2010) mettent en avant des « moments d'expertise » qui s'actualisent selon les contextes d'enseignement et qui remettent en question cette conception de l'expertise. Ainsi, le continuum allant d'un enseignant débutant à l'enseignant expert est ici relativisé. Ces mêmes auteurs mettent en valeur le rôle des émotions dans la définition de l'expertise. Cette orientation est en accord avec les travaux de Tochon qui définit la capacité de relation socio-affective comme une « piste à creuser » afin de caractériser l'expertise des enseignants (Tochon, *op. cit.*, 1993). Ainsi, il semble

intéressant d'évoquer les caractéristiques des enseignants experts en lien avec la dimension émotionnelle.

**b. Enseignant d'EPS expert et dimension affective : Une instrumentalisation des émotions à des fins éducatives**

La dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS experts semble adopter un caractère stable, modéré et majoritairement positif (Visioli et Petiot, 2017). En effet, en utilisant la même échelle des états affectifs que Ria et Chaliès (*op cit*, 2003), ces auteurs révèlent que les enseignants se situent souvent entre -1 et +1, avec un faible écart-type. Cette dynamique émotionnelle est alors permise par le recours à des connaissances sur soi, sur l'APSA, et sur les élèves, qui permettent à l'enseignant d'EPS expert de prendre du recul face à l'imprévu (*ibid.*).

Plus qu'une gestion de ses émotions, ce dernier est également en mesure d'instrumentaliser ses émotions à des fins éducatives (Chen, 2016). Les émotions occupent alors le rôle « d'artefacts pédagogiques » (Visioli et Ria, 2007), définis à partir de la notion « d'artefact cognitif », dispositif conçu pour produire une certaine classe d'effet, comme dans ce cas faciliter l'interprétation des actions chez les élèves (Norman, 1993). En effet, en écho aux travaux en sociologie interactionniste qui montrent que l'acteur agit de façon à montrer une expression de lui-même à ses protagonistes (Goffman, 1973), l'enseignant d'EPS expert tend à mettre en scène un corps théâtralisé (Visioli, Ria, Trohel, 2011) afin de rendre significatif par son comportement, ses intentions d'action pour les élèves. A l'instar d'une scène de théâtre, le cours d'EPS permet à l'enseignant d'EPS expert de témoigner d'une certaine présence physique à travers ce corps théâtralisé qui se rapproche de celui du comédien, sans toutefois s'y confondre (Runtz-Christian, 2000). Ainsi, « *Être enseignant, c'est être regardé, et le sachant, c'est organiser la mise en scène de son apparence en se créant un personnage* » (Visioli, Petiot et Ria, 2015a, p. 219). Cette utilisation d'un corps théâtralisé se distingue de trois autres formes d'usage du corps (Visioli *et al.*, 2011) : (1) un corps qui trahit les émotions de l'enseignant ; (2) un corps qui masque les émotions vécues ; (3) un corps sincère qui traduit les émotions ressenties par l'enseignant. Ainsi, la mise en scène corporelle de l'enseignant expert d'EPS se traduit par l'usage de communications non verbales (CNV), notamment gestuelles (Vincent et Schulé, 2014) qui poursuivent

différentes fonctions éducatives. Par exemple, dans une perspective didactique, Kammoun et Amade-Escot (2007) mettent en avant cinq catégories gestuelles utilisées par les enseignants d'EPS, ayant pour fonction de définir et institutionnaliser le processus didactique auprès des élèves. Ces gestes sont catégorisés ainsi :

- Des gestes spatio-indiciels : qui désignent un élève ou un lieu ;
- Des gestes substitutionnels : lorsque l'enseignant utilise son corps pour se substituer à un dispositif matériel ;
- Des gestes représentationnels : qui permettent de représenter l'action d'une partie du corps ;
- Des gestes de manipulation : relation kinesthésique avec l'élève ;
- Des gestes symboliques reconnus au sein de la classe ;

Les fonctions des CNV utilisées par les enseignants experts d'EPS ont également été investiguées dans une approche interactionniste des théories de la communication et des sciences de l'éducation (Andersen, 1979). Dans cette approche, à la suite de la classification de la fonction du toucher dans la relation soignant-soigné (Bonneton-Tabariès, Lambert-Libert et Péron, 2006), Boizumault et Cogérino (*op. cit.*, 2012) montrent que des fonctions éducatives se retrouvent dans les CNV utilisées par les enseignants d'EPS en situation de classe. Ces dernières se caractérisent par :

- (1) Une fonction technique : qui vise la transmission de principes d'efficacité ;
- (2) Une fonction relationnelle : qui vise à instaurer une relation affective positive ;
- (3) Une fonction déshumanisée : qui caractérise des gestes routiniers automatisés par l'enseignant ;
- (4) Une fonction communicationnelle qui vise à induire un certain comportement chez l'élève ;

Cette fonction communicationnelle nous intéresse particulièrement car elle désigne la façon dont l'enseignant se met en scène pour induire un certain comportement chez l'élève. A ce titre, Visioli, Petiot et Ria (2016) montrent que les CNV des enseignants d'EPS experts diffèrent selon le contexte temporel du cours, et possèdent toujours une visée d'apprentissage, que ce soit au premier ou au second plan. Plus précisément, ces mêmes auteurs dans une autre étude ont investigué la façon dont l'enseignant d'EPS expert joue avec ses émotions au cours de l'interaction avec les

élèves (Visioli, Petiot et Ria, 2015b). Ces derniers se situent ici dans une conception sociale des émotions de l'enseignant, postulant que l'état affectif d'un acteur peut être signifiant pour autrui et générer une action de sa part (Dumouchel, 1999). Ainsi, dans cette conception, l'homme dispose de facultés pour jouer un rôle, en mettant en valeur des significations dont il contrôle la portée (Lebreton, 1998). Ainsi, le « jeu émotionnel » déployé par l'enseignant traduit des préoccupations portées sur (a) la volonté de capter l'attention des élèves ; (b) la volonté de recadrer les élèves ; (c) la volonté de favoriser l'engagement des élèves ; (d) la volonté de favoriser l'apprentissage. L'enseignant est alors capable d'instrumentaliser ses émotions afin de poursuivre des objectifs éducatifs. Ce jeu émotionnel se donne à voir lorsqu'un enseignant se met en colère en début de cours afin de recadrer les élèves, alors que dans le même temps il ressent des émotions positives (+1 sur l'échelle EEA) (*ibid.*).

Pour résumer cette première partie traitant de la dimension affective de l'activité de l'enseignant d'EPS, nous avons montré que la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS experts est relativement stable et positive, alors qu'elle est contrastée et majoritairement négative chez les enseignants débutants, notamment lors des dilemmes vécus par ces derniers. Ainsi, la dimension affective fait partie de la définition de l'expertise de l'enseignant d'EPS en tant que capacité à maîtriser et instrumentaliser ses émotions à des fins éducatives. Néanmoins cette expertise est variable selon les contextes de classe et peut émerger sous la forme de « moments d'expertise ». Dans ce cadre, l'intérêt de porter notre attention sur l'activité d'enseignants d'EPS débutant et plus précisément sur l'analyse de leur dynamique émotionnelle selon la familiarité qu'ils entretiennent avec la discipline enseignée semble justifiée. En effet, dans un contexte où l'enseignant débutant est spécialiste de l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) enseignée, l'analyse de son activité et de sa dynamique émotionnelle est-elle susceptible de faire émerger des « moments d'expertise » chez ce dernier ? Afin d'approfondir notre objet d'étude, nous nous proposons d'étudier l'activité des enseignants d'EPS débutants et experts, notamment au regard de la gestion de la classe et des apprentissages des élèves.

## **2. La gestion de l'activité des élèves : Une préoccupation centrale des enseignants d'EPS...**

L'activité des enseignants en classe s'articule autour d'une double visée de contrôle de la classe et d'apprentissage. Plus précisément, Durand (1996) met en avant un fonctionnement hiérarchisé de l'activité des enseignants autour de cinq préoccupations relatives à :

- (1) L'ordre : Volonté de contrôle des élèves et de leurs comportements ;
- (2) La participation : Volonté de voir les élèves s'engager activement dans les tâches scolaires ;
- (3) Le travail : Volonté de voir les élèves s'engager dans un réel travail ;
- (4) L'apprentissage : Volonté de s'intéresser aux effets à long terme de l'engagement de l'élève ;
- (5) Le développement : Volonté de prendre en compte une dimension éducative ;

Il semble intéressant d'étudier la façon dont les enseignants d'EPS appréhendent ces différentes préoccupations au cours de leur activité.

### **A. ... Qui s'articule avec des visées d'apprentissage dans l'activité de l'enseignant d'EPS expert**

Face à cette conception hiérarchique de l'activité de l'enseignant, il semble que les enseignants d'EPS experts parviennent à poursuivre l'ensemble de ces préoccupations de manière plus ou moins complémentaire. En effet, Petiot et Visioli (2017) montrent que des enseignants d'EPS experts parviennent à dépasser le dilemme entre gestion individuelle d'un élève et gestion collective de la classe par une gestion complémentaire, compatible ou différée de ces deux préoccupations. Ces derniers montrent par exemple que lorsqu'un élève adopte un comportement perturbateur durant un passage de consigne, l'enseignant privilégie la gestion collective du groupe en terminant de donner ses consignes, puis se dirige vers le terrain où joue l'élève perturbateur afin d'effectuer une gestion différée de son comportement perturbateur. Ainsi l'enseignant parvient à maintenir une activité collective viable par une gestion minutieuse des dilemmes auxquels il fait face.

De façon plus générale, les enseignants chevronnés construisent des routines d'enseignement, définies comme des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation (Yinger, 1979). Ces dernières permettent de préserver un certain ordre dans la classe afin de se centrer sur des visées d'apprentissage. Gal-Petitfaux (2015) montre que les enseignants d'EPS chevronnés accordent une grande importance au début de leçon qui permet de faire rentrer les élèves dans la leçon et de construire une mise au travail collective. De par leur activité, les enseignants d'EPS chevronnés développent alors un geste professionnel qui consiste à savoir débiter une leçon d'EPS.

Si l'on s'intéresse à la dynamique interactionnelle entre l'enseignant et l'élève, il semble que cette double visée de contrôle et d'apprentissage se retrouve à nouveau. Une série d'études menée dans un contexte d'éducation prioritaire fait apparaître des éléments saillants de la dynamique de l'activité d'un enseignant « réussissant » afin de maintenir une activité collective viable et tournée vers l'apprentissage (Vors, 2011). En effet, il semble que l'activité de l'enseignant se structure autour d'un réseau dyadique de préoccupations visant d'une part à contrôler la classe, et d'autre part à favoriser l'apprentissage des élèves. Pour se faire, l'enseignant met en place une double activité d'ostentation /masquage (Vors et Gal-Petitfaux, 2009) qui rappelle le jeu émotionnel évoqué plus tôt dans notre travail (Visioli, Petiot, Ria, *op. cit.*, 2015a). Dans cet exemple, l'enseignant cherche à « masquer » son activité de contrôle de la classe afin de ne pas paraître trop autoritaire au risque de braquer les élèves. Cette attitude entre en correspondance avec les conclusions d'une étude menée par Fruchart et Rulence-Pâques (2018) qui montre que les enseignants d'EPS experts combinent différentes informations contextuelles pour juger de la pertinence de la régulation des comportements déviants en classe, ne jugeant pas la régulation par sanction efficace dans tous les contextes. A l'inverse, et afin d'essayer d'instaurer une dynamique de travail au sein de la classe, l'enseignant intervient de façon ostensible lorsqu'un élève est en situation de travail, afin de maintenir cette dynamique et de raccrocher les autres élèves (Vors et Gal-Petitfaux, *op. cit.*, 2009). Cette double activité d'ostentation masquage permet alors de maintenir les élèves dans une dynamique de travail à long terme. En effet, les élèves voient leur activité structurée autour de deux préoccupations majeures : « S'amuser pour éviter l'ennui », « se conformer aux normes scolaires pour

éviter les ennuis » (Allen, 1986). Dans ce cadre, une activité trop autoritaire de l'enseignant lors de comportements déviants ne serait pas gage d'un investissement durable des élèves dans une relation positive aux apprentissages. C'est donc sous la forme d'une « autorité conciliante » que se déploie l'activité de l'enseignant réussissant en milieu difficile, et permet de concilier apprentissage et socialisation des élèves (Gal-Petitfaux et Vors, 2008). L'enseignant réussissant fait alors preuve d'une certaine empathie envers les élèves, définie comme une disposition psychique à se mettre à la place d'autrui et à percevoir les signaux émis par son corps (Berthoz et Jorland, 2004). Cette tolérance empathique se fait en reconnaissant à l'élève la nécessité de moments d'errances ponctuels durant la leçon, pour assouvir des préoccupations liées à la vie d'adolescent, en contrepartie d'un engagement viable et durable dans la situation.

Pour autant, cette absence d'autoritarisme n'est pas synonyme de non-directivité de la part de l'enseignant d'EPS. En effet, l'enseignant semble développer des facultés d'overlapping (Kounin, 1970) qui se caractérisent par un partage d'attention sur divers éléments de la classe. En effet, notamment par une organisation spatiale minutieuse de la classe, l'enseignant parvient à contrôler l'activité globale de ses élèves même s'il ne le fait pas de manière ostensible (Vors, *op. cit.*, 2011). Ainsi, l'enseignant est sensible à trois seuils limites dans les comportements déviants des élèves qui engendrent, lorsqu'ils sont dépassés, une intervention ostentatoire afin de rétablir l'ordre (Vors et Gal-Petitfaux, 2008). Ces trois seuils limites sont la durée du décrochage de l'élève, l'apparition de conflits entre élèves, ou l'apparition d'une mise en danger d'un ou plusieurs élèves (*ibid.*).

En synthèse de cette partie, nous avons montré que l'activité d'enseignants d'EPS experts se caractérise par une centration complémentaire sur les diverses préoccupations hiérarchiques mises en lumière par Durand (1996). La gestion de l'ordre se fait à l'aide de stratégies de gestion de dilemme ou à l'aide d'une activité interactive d'ostentation masquée et permet à l'enseignant de se focaliser un maximum sur des visées d'apprentissage pour les élèves. La mise en place de routines d'enseignement contribue également à l'efficacité pédagogique des enseignants d'EPS experts. Il semble alors intéressant d'étudier l'activité des enseignants d'EPS débutants afin de découvrir ses spécificités au regard de l'activité des enseignants d'EPS experts.

## B. ... qui prévaut parfois à l'apprentissage chez l'enseignant d'EPS débutant

L'activité de l'enseignant d'EPS débutant se caractérise par une centration sur le contrôle et la mise en action des élèves. Ce contrôle se fait notamment à l'aide d'objets jouant le rôle d'aide auprès des enseignants débutants, comme le sifflet ou les fiches de travail (Adé, Sève, Ria, 2006). Pour autant, de nombreux dilemmes émergent lorsque ce contrôle et cette mise en action sont menacés (Ria *et al.*, 2001). Par exemple, un enseignant débutant connaît un dilemme lorsqu'en début de cours, alors que les élèves ont terminé l'échauffement, il n'arrive pas à installer le troisième filet de volley-ball, ce qui lui fait perdre du temps. A l'inverse des enseignants experts qui ont tendance à gérer ces dilemmes à l'aide de diverses stratégies, les enseignants débutants se sentent « pris au piège » et agissent alors par réduction du dilemme en choisissant une des deux alternatives, aux dépens de l'autre (*ibid.*).

Concernant la dynamique interactionnelle entre l'enseignant et l'élève, cette dernière est également différente de celle adoptée par l'enseignant expert. En effet, face au flux de préoccupation composite qui compose l'expérience de l'élève, alliant des préoccupations scolaires et non scolaires (Guerin, 2008), l'enseignant voit ces dernières comme un risque au déroulement normal de sa leçon. En effet, le stress généré par l'hypothèse d'un suivi non rigoureux du plan de leçon entraîne des émotions négatives qui par contagion, peuvent créer chez les élèves une opportunité pour adopter des comportements déviants (Visery, 2015). Ainsi, contrairement aux enseignants d'EPS experts, les enseignants d'EPS débutants tendent à privilégier un mode de régulation par la sanction quel que soit le comportement initial de l'élève (comportement déviant, refus de s'engager...) (Fruchart et Rulence-Pâques, 2018). Cette forme d'autorité pédagogique (Allec et Jorro, 2009) engendre parfois une surenchère des sanctions qui n'est pas propice à l'apprentissage des élèves (Flavier *et al.*, *op. cit.*, 2002). Ainsi, la centration de l'enseignant sur des préoccupations liées à l'ordre favorise l'émergence de dilemmes qui entravent la dynamique d'apprentissage au sein de la classe.

Pour autant, comme mentionné précédemment, l'étude d'Adé, Sève et Serres (2007), montre que cette activité centrée sur le contrôle du temps et des élèves est relativisée lorsque l'enseignant possède un degré de familiarité important avec l'APSA enseignée. Ce dernier se porte alors davantage sur des régulations motrices en se basant

sur des connaissances issues de son expérience sportive. Dans ce contexte, il semble pertinent d'analyser la dynamique de gestion de classe par l'enseignant d'EPS débutant, notamment dans l'analyse de l'émergence et de la gestion des dilemmes auxquels il est confronté lorsqu'il intervient dans une APSA familière ou non. A notre connaissance, aucune étude n'a investigué cet objet d'étude. Ainsi, la partie suivant invite à réfléchir sur l'influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur l'activité de l'enseignant d'EPS.

### **3. La spécialisation dans l'APSA : un facteur d'influence sur l'activité de l'enseignant d'EPS**

#### **A. Une conception et une intervention centrée sur le pôle moteur de l'activité des élèves**

Le degré de spécialisation dans l'APSA enseignée semble structurer différemment l'activité de conception de leçon par l'enseignant d'EPS (Adé et Amade-Escot, 1997). En effet, en prenant l'exemple du Rugby, ces auteurs montrent que le degré de spécialisation influe sur la façon de construire des exercices. De plus, l'activité de l'enseignant face aux élèves semble aussi influencée par le degré de spécialisation de l'enseignant. Une première étude mentionnée plus haut montre que chez les enseignants d'EPS débutants, le degré de spécialisation dans l'APSA oriente l'activité vers une régulation motrice précise des élèves, plutôt que sur un contrôle de l'activité des élèves (Adé *et al.*, 2007). L'enseignant fait appel à des connaissances issues de son vécu sportif antérieur, ce qui l'amène à identifier rapidement les problèmes moteurs des élèves. Les auteurs invitent ainsi à discuter du caractère supposé anxiogène de l'entrée dans le métier, mais leur étude ne semble pas avoir investigué la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant.

#### **B. Un vecteur d'émotions positives ?**

La question des émotions ressenties par l'enseignant d'EPS lors de son activité est étudiée par Visioli et Petiot (2015), lors d'une analyse des dynamiques de l'improvisation de l'enseignant d'EPS dans des APSA où ce dernier est spécialiste ou non. Cette étude montre que dans le cadre de l'APSA dans laquelle il est spécialiste, les parenthèses improvisationnelles sont reliées à des émotions positives, visant à susciter

des communications chez les élèves pour enchaîner sur d'autres situations. A l'inverse, lors d'une activité dans laquelle il n'est pas spécialiste, les dynamiques improvisationnelles de l'enseignant d'EPS sont reliées à des émotions négatives. Ces dernières naissent de la volonté de ne pas « perdre la face » pour l'enseignant non spécialiste face aux sollicitations des élèves pour faire une démonstration. Pour autant, une seconde conclusion de cette étude montre que l'intensité des émotions positives ressenties est plus importante dans l'APSA où l'enseignant n'est pas spécialiste. En effet, le caractère routinier d'une leçon donnée dans une APSA dans laquelle l'enseignant est spécialiste lui empêche en quelque sorte de vivre des émotions positives de grande intensité. En revanche, l'enseignant peut ressentir des émotions positives de grande intensité dans l'APSA où il n'est pas spécialiste, notamment lorsqu'il accepte d'entrer dans une phase d'improvisation en s'engageant dans un processus de création avec les élèves. Le fait de « lâcher prise » et d'accepter de construire un enchaînement avec les élèves entraîne un engagement accru de ces derniers, source d'émotions positives très intenses (*ibid.*).

En somme, nous voyons que le degré de spécialisation dans l'APSA enseignée semble influencer les émotions ressenties en lien avec la dynamique de l'improvisation de l'enseignant. Pour autant, cette étude porte sur un enseignant ayant une expérience de 22 ans, ce qui ne fait pas de lui un débutant dans le métier. De plus, L'analyse de la dynamique émotionnelle est ciblée sur les phases d'improvisation et non sur l'ensemble de la leçon.

### **C. Une analyse de la motricité facilitée**

Le degré de spécialisation dans l'APSA semble favoriser l'analyse de la motricité chez les élèves. Par exemple, une étude récente étudie la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle d'enseignants stagiaires en EPS selon la familiarité qu'ils entretiennent avec l'APSA enseignée (Candy et Mouchet, 2019). Les résultats majeurs de cette étude montrent que dans le cas de l'APSA de spécialité, l'enseignant d'EPS détecte plus rapidement les critères de la conduite motrice des élèves et sait identifier leur problème moteur. Plus précisément, dans une étude menée en gymnastique auprès d'enseignants chevronnés, les enseignants spécialistes de l'APSA enseignée perçoivent les formes de corps produites par les élèves comme porteuses de

significations précises, ce qui les orientent rapidement sur la manière d'intervenir auprès de l'élève (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005). Par exemple, la perception d'un écrasement de l'élève en réception d'un saut témoigne aux yeux de l'enseignant d'un trop grand relâchement musculaire et permet une régulation rapide de la part de ce dernier à l'aide de consignes simples (*ibid.*). Cette détection rapide s'effectue notamment grâce à des images métaphoriques qui permettent de rendre intelligible l'ensemble des mouvements réalisés par les élèves en situation de classe (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2009). Ce constat rejoint celui de Pérez (1999) qui montre que les enseignants spécialistes de gymnastique évoquent des principes d'efficacité mécanique lors de leurs interactions avec les élèves, ce que ne font pas des enseignants non spécialistes. La forme d'interaction diffère également, les enseignants spécialistes privilégiant des régulations dans l'action, à l'inverse des enseignants non spécialistes qui interagissent davantage avec les élèves avant et après la phase d'exécution (*ibid.*). A l'inverse, dans l'activité de non spécialité, l'observation de l'enseignant stagiaire d'EPS est plus longue, suivant une logique de spécification progressive des critères observés (Candy et Mouchet, 2019). De plus, le passage d'une « fenêtre attentionnelle » à une autre, par exemple entre l'élève observé et le groupe, est facilité lorsque l'enseignant est spécialiste de l'activité enseignée. En somme, l'expertise dans l'APSA permet à l'enseignant d'EPS stagiaire de préserver une disponibilité cognitive qui lui permet de réguler en même temps le groupe classe en cas d'imprévu.

Pour synthétiser, nous avons vu que le degré de spécialisation dans l'APSA entraîne une forme d'activité majoritairement portée sur l'observation motrice des élèves, avec une observation fine des comportements des élèves. De plus, elle semble favoriser l'apparition d'émotions positives lors de moments d'improvisations par l'enseignant. Pour autant, aucune de ces études ne porte son attention sur la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant en relation avec le degré de familiarité qu'il possède avec l'APSA enseignée. De plus, l'influence du degré de spécialisation dans l'APSA sur la gestion de classe n'a également pas été étudiée. Si l'enseignant d'EPS stagiaire possède plus de disponibilité cognitive dans l'enseignement d'une activité dans laquelle il est spécialiste, cela s'accompagne-t-il d'une meilleure gestion de l'activité de la classe ?

En synthèse de cette revue de littérature, nous avons montré que les émotions étaient au cœur de l'activité de l'enseignant d'EPS, et revêtaient une dynamique différente selon le degré d'expertise de ce dernier. Si la dynamique émotionnelle de l'enseignant débutant est assez chaotique et négative, elle se veut relativement fluide et positive pour l'enseignant expert. Cette intelligence émotionnelle semble alors participer de l'expertise de l'enseignant d'EPS et engendre différentes configurations d'activités selon le degré d'expertise de l'enseignant. En effet, si la difficile gestion des émotions de l'enseignant débutant engendre des situations de dilemmes où la pression temporelle engendre des actions de type autoritaire, il n'en est pas de même pour l'enseignant d'EPS expert. Ce dernier parvient à gérer et instrumentaliser ses émotions à des fins éducatives. Ce jeu émotionnel participe d'une activité collective viable au sein de la classe. Enfin, le degré de spécialisation dans l'activité enseignée ne semble pas être neutre sur l'activité de l'enseignant d'EPS, orientant ses préoccupations, son attention et ses émotions lors d'improvisations en situation.

#### IV. Problématique, questions de recherche et hypothèses

La dynamique émotionnelle des enseignants débutants est majoritairement négative du fait de nombreux dilemmes auxquels ils sont confrontés, notamment en relation avec la gestion de l'activité des élèves. Néanmoins, la question du degré de familiarité avec l'APSA enseignée ne semble pas avoir été prise en compte dans l'analyse de l'activité des enseignants d'EPS débutants, sur le plan de leur dynamique émotionnelle et de leur gestion des dilemmes rencontrés.

Ainsi, l'objectif de cette recherche sera d'analyser la dynamique émotionnelle d'enseignants d'EPS débutants lors de leçons d'EPS dont l'APSA support leur est familière et non familière, et d'analyser dans le même temps la genèse et le déroulement des différents dilemmes auxquels ils sont confrontés.

Les questions de recherches sous-jacentes auxquelles nous tenteront de répondre sont au nombre de deux :

(1) Le fort degré de familiarité dans l'APSA enseignée influe-t-il sur la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutants ?

(2) Les dilemmes rencontrés dans des leçons où l'APSA support est familière ou non à l'enseignant d'EPS débutant sont-ils de même nature ? Leur dynamique est-elle identique dans l'expérience de l'enseignant ?

Au regard de l'analyse de la littérature existante sur le sujet, nous pouvons émettre comme hypothèses :

(1) que la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant serait davantage positive et stable lorsque ce dernier enseigne une APSA dont il est spécialiste ;

(2) que l'enseignant d'EPS débutant connaîtrait moins de dilemmes relatifs à la gestion des comportements déviants dans un contexte où il serait spécialiste de l'APSA enseignée.

## V. Présentation du programme de recherche du cours d'action

Notre étude se situe dans le cadre théorique et méthodologique du programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2009).

Initialement utilisé dans le domaine de l'ergonomie (Theureau, 2004), ce programme de recherche a été importé du domaine de l'analyse du travail à celui des activités physiques sportives et artistiques, et s'est notamment enrichi dans sa rencontre avec le champ des STAPS (Sève, Theureau, Saury et Haradji, 2012). Il a ainsi permis d'investiguer en situation l'activité de sportifs de haut niveau (Sève, 2000 ; Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002) et il a également été utilisé afin d'analyser l'activité des enseignants et des élèves en situation de classe, dans le cadre d'une approche située de l'enseignement (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Plus précisément, au regard de notre objet d'étude, de nombreux auteurs se sont référés au programme de recherche du cours d'action afin d'analyser le versant émotionnel de l'activité de l'enseignant d'EPS. Ainsi des études ont investigué les émotions vécues par les enseignants débutants (Ria, 2001 ; Ria et Chaliès, 2003), la dynamique émotionnelle des enseignants experts (Visioli, Petiot et Ria, 2015), ou encore l'instrumentalisation des émotions par les enseignants experts à des fins éducatives (Visioli et Ria, 2007 ; Visioli, Ria et Trohel, 2011 ; Visioli, Petiot et Ria, 2015b). Par ailleurs, des études menées dans le programme de recherche du cours d'action se sont intéressées à la gestion de l'activité collective des élèves, notamment dans la gestion des dilemmes (Flavier *et al.*, 2002) ou dans la mise en place d'une activité collective viable dans la classe (Vors, 2011 ; Vors et Gal-Petitfaux, 2008, 2009). Enfin, des études menées dans ce programme de recherche ont investigué l'influence du degré de spécialisation dans l'APSA enseignée sur l'activité de l'enseignant (Adé et Amade-Escot, 1997 ; Adé *et al.*, 2007 ; Perez, 1999 ; Visioli et Petiot, 2015). Ainsi en étudiant l'influence du degré de spécialisation dans l'APSA enseignée sur la dynamique émotionnelle et la gestion de l'activité des élèves chez l'enseignant d'EPS débutant, nous avons pour but de nous placer en continuité avec l'ensemble de ces études, en ayant pour ambition d'enrichir la littérature existante sur l'activité de l'enseignant d'EPS débutant.

La présentation du programme de recherche du cours d'action se déroulera en plusieurs parties. La première partie traitera des fondements épistémologiques de ce

programme de recherche, s'inscrivant dans une conception située de l'activité humaine. Les deuxième et troisième parties traiteront respectivement des hypothèses théoriques liées à l'activité humaine et des objets théoriques permettant le recueil de cette activité. La quatrième partie développera le cadre théorique sémiologique permettant l'analyse de l'activité de l'acteur.

### **1. Le cours d'action : une approche située de l'activité humaine**

Le programme de recherche du cours d'action s'inscrit dans une approche énaïve de l'activité humaine (Varela, 1989), en opposition avec une approche cognitive de l'activité humaine. Cette approche énaïve de l'activité humaine se rapproche d'une « épistémologie de l'action » (Saury *et al.*, 2013). Elle défend une conception de l'activité comme située dans un environnement, singulière et indéterminée, qui émane des interactions que l'individu entretient avec son environnement matériel, social. Elle s'oppose alors à une « épistémologie des savoirs » (*ibid.*), selon laquelle l'activité dépend de la mobilisation de représentations et de savoirs ancrés chez l'individu au niveau cognitif. De façon globale, deux postulats viennent spécifier l'activité humaine dans le cadre d'une approche énaïve, et permettre la définition d'objets théoriques permettant d'accéder à l'activité de l'acteur (Durand, 2008) ; il s'agit des postulats de l'énaïon, et de la conscience pré-reflexive.

Le postulat de l'énaïon peut se résumer en la capacité des systèmes vivants à s'auto-produire (Varela et Maturana, 1994). Cette auto-production, aussi appelée autopoïèse par ces mêmes auteurs suppose que le système formé par l'acteur et son environnement constitue un système autonome. Ainsi le système vivant, dans son rapport à l'environnement, va progressivement spécifier et transformer sa structure selon une logique circulaire. Ce rapport circulaire du système vivant à l'environnement est constitutif d'un « couplage structurel ». Ce couplage structurel est asymétrique, dans la mesure où le système vivant n'interagit qu'avec ce qui est source de perturbation pour son organisation. (Theureau, 2006). Ce dernier construit alors son « monde propre », son point de vue propre sur l'environnement. En somme, l'hypothèse de l'énaïon tient à ce que l'acteur est couplé avec l'environnement. A chaque instant, l'acteur et le monde de cet acteur sont « énaïés » (Durand, 2008). Ce postulat invite à

engager une démarche compréhensive au sein des recherches, afin de comprendre comment l'acteur s'adapte à son environnement.

Le postulat de la conscience pré-réflexive repose sur le fait que l'activité humaine est à tout instant accompagnée d'un vécu qui donne lieu à une conscience pré-réflexive, qui caractérise « *l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement* » (Theureau, 2006, 42). Cette conscience pré-réflexive dépasse la notion de conscience et désigne la description de ce qui, dans l'activité, est « *montrable, racontable, commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, 2006, 42). De ce fait, ce n'est qu'en s'intéressant au vécu de l'acteur que nous pouvons avoir accès à la dynamique du couplage structurel de l'acteur. En somme la conscience pré-réflexive accompagne l'activité de façon continue et rend compte de façon partielle de cette même activité.

En accord avec ces deux postulats, une approche disciplinaire dans laquelle se situe le programme de recherche du cours d'action étudie l'activité humaine dans une perspective énaïve : il s'agit de l'anthropologie cognitive. Cette discipline s'appuie sur des présupposés permettant d'analyser l'activité et l'expérience des acteurs en situation, notamment dans le domaine éducatif (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010, Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Le premier présupposé, en accord avec l'hypothèse de l'énaïve mentionnée plus haut, est de privilégier une démarche compréhensive pour analyser l'activité humaine. En effet, il s'agit de comprendre la façon dont les acteurs interprètent les situations qu'ils vivent. Le second présupposé concerne le caractère non prescriptif des relations entre la recherche et la formation. En accord avec une épistémologie de l'action (Saury *et al.*, 2013), une circularité se construit entre les recherches et les pratiques, ces dernières s'influençant mutuellement. Enfin, l'anthropologie cognitive s'intéresse aux processus cognitifs considérés comme centraux dans l'étude de l'activité humaine. En somme, l'ancrage disciplinaire de l'anthropologie cognitive constitue un support fécond au développement de recherches, notamment dans le domaine éducatif qui constitue notre objet d'étude.

Dans la lignée de cette orientation disciplinaire, le programme de recherche du cours d'action prend également appui sur le cadre théorique de « l'action située »

(Suchman, 1987), lequel s'articule avec l'anthropologie cognitive sans s'y confondre car il en précise l'orientation scientifique (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010). En effet, ce cadre théorique ne relève pas exclusivement de l'anthropologie cognitive, mais se situe au carrefour de cette discipline avec la sociologie de l'action et les sciences de la cognition et du langage (Gal-Petitfaux, 2010). Ce cadre théorique se structure autour de quatre idées clefs, en accord avec les présupposés déjà évoqués (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). La première idée est celle du caractère incarné de la cognition, et renvoi à l'hypothèse de l'énaction. La seconde concerne la co-détermination de l'action et de la situation. En effet, l'action délimite la situation, et cette dernière exerce en retour une contrainte sur l'action. Ce présupposé s'écarte de ceux des théories cognitivistes où la situation peut être décrite indépendamment de son action. La troisième idée clef concerne le caractère indéterminé de l'action, qui ne résulte pas de l'exécution d'un programme mais se construit en exploitant les ressources présentes dans la situation. Enfin, le cadre théorique de l'action située défend l'idée d'une action comme construction de significations partagées par une communauté. Ainsi, « *Agir c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec autrui* » (Gal-Petitfaux *et al.*, 2010, 2) Les idées clefs ici développés montrent une familiarité avec l'orientation disciplinaire de l'anthropologie cognitive. Cette familiarité a donné lieu à la formulation d' « anthropologie cognitive située » (Theureau, 2004) qui compose le programme de recherche du cours d'action, qu'il s'agira de développer dans la partie suivante.

A l'issue de cette première partie, nous avons essayé de replacer le programme de recherche du cours d'action selon ses fondements épistémologiques et disciplinaires. Ainsi, le programme de recherche du cours d'action s'inscrit dans une approche énaïve de l'activité humaine, basé sur le postulat d'une auto-organisation des êtres vivants dans leur environnement. Il se rapproche d'un ancrage disciplinaire en anthropologie cognitive, et s'appuie sur le cadre théorique de l'action située. La partie suivante évoque les hypothèses théoriques du programme de recherche du cours d'action, liées à l'activité humaine au niveau individuel, car c'est cette dimension qui nous intéresse au regard de notre objet d'étude.

## 2. Les hypothèses théoriques liées à l'activité individuelle

Le programme de recherche du cours d'action s'inscrit dans les présupposés théoriques définis dans la section précédente. Dès lors il considère que « *l'activité est déterminée par la façon dont l'acteur interagit, perçoit et interprète le contexte dans lequel il évolue au moment où il s'y engage* » (Saury et al., 2013, 23). Cette conception de l'activité amène à évoquer des hypothèses théoriques sur cette dernière. Theureau (2006) définit l'activité humaine comme « *cognitive, autonome, incarnée, située, à la fois individuelle et collective (individuelle-sociale), techniquement constituée, cultivée et vécue* » (Theureau, 2006, 40). Ces caractéristiques sont reprises dans l'ouvrage de synthèse proposé par Saury et al. (2013). Ainsi, nous nous proposons de détailler plus précisément ces différentes hypothèses.

- (1) ***L'activité est cognitive*** : l'interaction de l'individu avec son environnement provoque la construction et la transformation de connaissances. Les enseignants débutants peuvent par exemple construire des connaissances utiles à leur développement professionnel lors de situations émotionnellement marquantes (Ria et al., 2001) ;
- (2) ***L'activité est autonome*** : Conformément au principe de l'énaction défini plus haut, l'acteur est engagé dans un processus d'interaction asymétrique avec son environnement. Ainsi, « *il ne subit pas la force prescriptive des stimuli de l'environnement mais il sélectionne ses sources de perturbations et potentialités d'action au regard de ses intérêts propres du moment* » (Saury et al., 2013, 25). Par exemple, pour un même contexte objectif (« Arena » d'après Lave, 1988), l'individu perçoit une situation (ou « setting », *ibid.*) qui diffère selon ses « intérêts propres » du moment ;
- (3) ***L'activité est incarnée*** : Ce programme de recherche récuse une dualité corps/esprit et se place en continuité avec l'hypothèse de l'énaction, selon laquelle la cognition prend racine dans le corps ;
- (4) ***L'activité est située*** : L'activité n'est pas déterminée et résulte de multiples interactions entre l'acteur et l'environnement. Elle émerge d'une co-construction entre les propriétés de la situation et celles de l'individu. Ces interactions sont

asymétriques comme évoquées plus haut, et ce couplage est amené à évoluer tout au long de l'activité ;

- (5) ***L'activité est individuelle et collective*** : Les autres acteurs font partie intégrante du « couplage structurel » du système de l'acteur et de son environnement. Ainsi, l'activité d'autrui s'immisce dans l'activité de l'individu, et cette dernière influence en retour l'activité d'autrui. A ce titre, l'activité individuelle est qualifiée d'individuelle-sociale. Par exemple, les élèves et la perception que l'enseignant d'EPS en a influent sur l'activité de ce dernier. L'activité des élèves pénètre donc l'activité de l'enseignant (Visioli *et al.*, 2015) ;
- (6) ***L'activité est techniquement constituée et cultivée*** : l'activité est empreinte de similarité avec l'activité d'autres acteurs, témoignant de l'appartenance à une communauté. Les formats pédagogiques proposés par les enseignants d'EPS témoignent par exemple de traits de similarités hérités notamment en formation initiale (Durand, 2001) ;
- (7) ***L'activité est vécue*** : Elle s'accompagne d'une conscience pré-réflexive et d'une expérience. C'est cette conscience pré-réflexive qui fait l'objet d'une documentation par le chercheur, tout en respectant le « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 2006). Cette documentation est rendue possible par des entretiens d'autoconfrontation moyennant des conditions favorables, qui seront détaillées dans la partie V. ;

En somme, les différentes hypothèses relatives à l'activité humaine individuelle vont nous permettre d'analyser l'activité des enseignants d'EPS débutants au cours de notre étude. Plus précisément, il sera question d'analyser le couplage structurel de l'enseignant d'EPS débutant avec son environnement, et d'accéder à son expérience afin de comprendre ce qui fait sens pour lui dans son activité d'enseignement, notamment en relation avec la gestion des dilemmes et de sa dynamique émotionnelle. La section suivante se propose d'évoquer les objets théoriques permettant d'analyser l'activité humaine individuelle conformément aux différentes hypothèses émises ci-dessus.

### 3. Les objets théoriques pour analyser l'activité humaine

Les objets théoriques sont utilisés afin de réduire un ensemble de phénomène -ici l'activité humaine- et en permettre l'étude (Saury *et al.*, 2013). Cette réduction doit néanmoins se faire en respectant les présupposés théoriques définis auparavant. Concernant le programme de recherche du cours d'action, Theureau (2006) définit quatre objets théoriques permettant d'analyser l'activité humaine. Il s'agit du « cours d'expérience », du « cours d'action », du « cours de vie relatif à une pratique », et du « cours d'in-formation ». Au regard de notre objet d'étude, nous nous limiterons à la définition des objets théoriques « cours d'expérience » et « cours d'action » car nous ne ferons pas appel aux deux derniers objets théoriques dans notre étude.

#### A. L'objet théorique cours d'expérience

Le cours d'expérience se définit comme la « *réduction de l'activité à la partie qui est significative pour l'acteur* » (Saury *et al.*, 2013, 28). En écho à l'hypothèse de la conscience pré-réflexive développée plus haut, le cours d'expérience correspond à « *l'histoire de la conscience pré-reflexive, l'histoire de ce montrable, racontable et commentable qui accompagne l'activité de l'acteur à chaque instant* » (Theureau, 2006, 48). Ainsi, le cours d'expérience permet de témoigner des significations qui émergent de l'activité de l'acteur. Plus précisément, il s'agit du flux d'intentions, de perceptions, d'émotions qui accompagnent l'activité de l'acteur en relation avec son environnement. Sa documentation se fait à travers l'accès à la conscience pré-reflexive qui permet à l'acteur de renseigner ce qui fait sens pour lui à chaque instant de son activité. L'objet théorique « cours d'expérience » a été développé en 2006 par Theureau dans sa méthode développée.

#### B. L'objet théorique cours d'action

Le cours d'action est constitué par « *l'activité telle qu'elle ressort de la description systématique de l'expérience de l'acteur dans sa double relation en termes de contraintes et d'effets avec le corps, la situation, la culture* » (Theureau, 2006, 46). En d'autres termes, il englobe l'expérience de l'acteur mais il la met en correspondance avec des caractéristiques extrinsèques qui sont pertinentes pour l'acteur. Ces

caractéristiques extrinsèques sont de deux sortes (Saury *et al.*, 2013). Tout d'abord, elles peuvent se caractériser par des contraintes qui pèsent sur l'activité et relèvent de la situation présente (objectifs d'apprentissage), de la culture de l'acteur (prescriptions institutionnelles pour un enseignant) ou de l'état de l'acteur (niveau d'expertise par exemple pour notre objet d'étude). Ensuite, ces caractéristiques extrinsèques peuvent être constituées d'effets de l'activité sur la situation présente, la culture de l'acteur ou l'état de l'acteur. Concernant cet objet théorique, si la description de l'expérience de l'acteur se fait par appel à la conscience réflexive, il n'en est pas forcément de même pour les contraintes et effets de l'activité. Ces dernières peuvent être accessibles par appel à la conscience réflexive mais aussi grâce à des observations menées par une tierce personne (ici le chercheur). Ainsi, Theureau (2006) évoque une « synthèse de l'hétérogène » concernant cet objet théorique, dont la description dépend de l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur, mais aussi d'éléments observables relevant de l'environnement.

En somme, les deux objets théoriques « cours d'expérience » et « cours d'action » vont nous permettre d'étudier la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes chez des enseignants d'EPS débutants dans des APSA dont leur degré de familiarité sera variable. La section suivante va nous permettre de présenter le cadre sémiologique comme outil d'analyse de l'activité humaine.

#### **4. Le cadre théorique sémiologique comme outil d'analyse de l'activité humaine**

##### **A. Signe hexadique et analyse locale du cours d'expérience**

Le cadre théorique sémiologique est issu de la théorie du signe développée par Peirce (1978). Il permet de décrire la dynamique de construction de signification de l'acteur au cours de son activité (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006). Le postulat de ce cadre théorique peut être énoncé à travers la phrase « l'homme pense et agit par signes » (Peirce, 1978 ; Theureau, 2004). En effet l'activité est vue comme un processus sémiotique, une « activité-signe ». Plus précisément, la notion de « signe » permet de rendre compte de la construction de l'expérience de l'acteur (Saury *et al.*, 2013). Il se nomme signe hexadique car il se compose de six composantes (Theureau, 2006) : L'engagement (E), L'actualité potentielle (A), Le référentiel (S), le représentamen (R),

l'unité élémentaire du cours d'expérience (U) et l'interprétant (I). Toutes ces composantes sont décrites ci-dessous (Saury *et al.*, 2013).

- **L'engagement (E)** constitue le faisceau de préoccupation de l'acteur à l'instant t. Il définit ce que l'acteur cherche à faire dans la situation ;
- **L'actualité potentielle (A)** constitue les attentes de l'acteur concernant son engagement ;
- **Le référentiel (S)** constitue l'ensemble des connaissances construites dans des expériences passées que l'acteur mobilise selon son engagement ;
- **Le représentamen (R)** constitue ce qui fait signe pour l'acteur à un moment donné ;
- **L'unité élémentaire du cours d'expérience (U)** constitue la fraction d'activité préréflexive, qu'il peut montrer, raconter et commenter à l'échelle la plus locale ;
- **L'interprétant (I)** correspond à la construction, la validation ou l'invalidation de connaissances par l'acteur en situation ;

Ainsi, pour chaque unité d'expérience qui émerge du couplage structurel entre l'acteur et son environnement, il est possible de la renseigner de façon plus précise à l'aide du signe hexadique. La reconstruction de l'enchaînement des signes hexadiques constitue l'analyse locale du cours d'expérience. Elle permet de renseigner la façon dont l'acteur construit son « propre monde » à chaque instant de son activité. Dans le cadre de notre objet d'étude, nous nous attacherons à renseigner uniquement cinq composantes sur six. En effet, nous n'analyserons pas l'actualité potentielle de l'acteur du fait de notre objet d'étude qui, à travers l'analyse de la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes, ne nous semble pas indispensable à la description de l'expérience des professeurs d'EPS débutants. Cette réduction est possible lorsqu'elle correspond aux objectifs de l'étude et facilite la lisibilité des résultats (Saury *et al.*, 2013).

## **B. Structure significative et analyse globale du cours d'expérience**

La notion de structure significative repose sur l'hypothèse selon laquelle « *chaque signe s'inscrit dans une succession de signes qui composent des unités plus larges du*

*cours d'expérience formant une structure significative* » (Saury *et al.*, 2013, 45). Ainsi, leur reconstruction permet d'accéder à une analyse globale du cours d'expérience et ainsi dépasser l'analyse locale définie précédemment. Ainsi, si différents signes sont tenus par une même préoccupation, ils peuvent être regroupés dans des séquences (*ibid.*). Plus encore, lorsque des séquences reflètent des mêmes préoccupations de façon récurrente, alors elles sont regroupées dans des structures de plus haut niveau appelées séquences archétypes (*ibid.*). Si ces classifications permettent une analyse plus globale du cours d'expérience de l'acteur, il faut tout de même être vigilant sur les conditions d'accès à l'expérience de l'acteur afin de décrire le plus finement possible le flux de son activité. Ces précautions méthodologiques seront évoquées dans la partie suivante.

## VI. Méthodologie

Cette partie vise à présenter la démarche de recherche adoptée dans le cadre de cette étude. Elle se composera de trois parties. La première partie permettra de préciser la présentation du participant et du contexte dans lequel ont été recueillis les matériaux. La seconde partie traitera des différents types de matériaux utilisés. Enfin la troisième partie évoquera la méthodologie de traitement des matériaux utilisés pour mener à bien cette recherche.

### 1. Participants

Cette étude portera sur l'analyse de l'activité d'un enseignant stagiaire en EPS. Cet enseignant est actuellement en Master 2 mention métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) et en stage dans un collège de l'académie de Rennes. Il a obtenu le concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS) en 2019. Cet enseignant a été retenu pour l'étude au regard de plusieurs critères :

(a) Il est inscrit en Master 2 MEEF et est par conséquent engagé dans sa première année d'enseignement, ce qui fait de lui un enseignant d'EPS débutant ;

(b) Il était volontaire, parmi l'ensemble des étudiants inscrits en Master 2 MEFF de l'académie de Rennes. Ce critère est important au regard du temps que nécessite les EAC<sup>1</sup>. Ces derniers ne doivent pas être vécus comme une obligation afin de pouvoir obtenir des données précises sur l'activité de l'enseignant d'EPS stagiaire ;

(c) Il est spécialistes d'une APSA qu'il est amené à enseigner durant l'année scolaire 2019-2020. Ce critère est défini grâce à divers indicateurs issus de recherches antérieures qui se sont intéressés à la spécialisation des enseignants d'EPS dans l'APSA enseignée (Adé *et al.*, 2007 ; Candy et Mouchet, 2019 ; Visioli et Petiot, 2015). Ainsi, un enseignant d'EPS débutant est considéré spécialiste de l'APSA enseignée s'il répond à au moins un des critères suivants : (a) il a déjà suivi plusieurs modules de formation basés sur cette APSA au cours de son cursus de formation initiale en STAPS ; (b) il pratique l'APSA en club à un niveau régional ou national ; (c) il possède une expérience

---

<sup>1</sup> EAC : Entretien d'autoconfrontation

d'entraîneur avec de jeunes joueurs. Ce critère de spécialisation dans l'APSA enseignée est important afin d'analyser l'influence de ce degré de spécialisation sur la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes chez l'enseignant d'EPS débutant ;

(d) Il est amené à enseigner à la même classe une APSA dans laquelle il n'est pas spécialiste durant l'année scolaire 2019-2020. Ce critère permettra alors de comparer les données recueillies durant ces leçons avec celles recueillies lors des leçons portant sur une APSA dont l'enseignant est spécialiste ;

(e) Il possède un emploi du temps permettant de réaliser les EAC<sup>2</sup> quelques heures après les enregistrements audio-visuels. En effet, le fait de mettre en place les EAC le jour des enregistrements audio-visuels favorise la « remise en situation » de l'acteur (Theureau, 2006). Cette précaution méthodologique permet d'avoir accès à une mémoire plus riche de l'expérience de l'acteur ;

Une synthèse de la description du participant à cette étude et de son niveau de spécialisation dans l'APSA enseignée est mentionnée dans les deux tableaux ci-dessous.

Nom	Âge	APSA enseignée (spé)	APSA enseignée (non spé)	Leçon filmée (spé)	Leçon filmée (non spé)
Julien	30	Handball	Lutte	2 et 3/10	1 et 2/10

Tableau 1 : Présentation du participant et des leçons observées

Nom	APSA enseignée (spé)	APSA étudiée au moins deux fois en formation initiale	Niveau de pratique régional (minimum)	Expérience d'entraîneur
Julien	Handball	NON	OUI (Nationale 1)	OUI (3 ans)

Tableau 2 : Caractérisation du niveau de spécialisation dans l'APSA enseignée du participant

<sup>2</sup> La structure d'un EAC est détaillée dans la partie VI.2.B.c p.45

## 2. Recueil de matériaux

Nous distinguons, comme le fait Trohel (2005) en reprenant la distinction faite par Erickson (1986), la notion de « matériaux empiriques » de celle de « données ». En effet, la notion de matériaux empiriques (« ressources for data » (Erikson, 1986)) désigne les observations et enregistrements recueillis en situation et lors des entretiens d'autoconfrontation. La notion de données désigne les seules « données pour l'analyse du cours d'action », c'est à dire les protocoles à trois volets construits à partir des matériaux empiriques, et pouvant documenter l'analyse du cours d'action.

Cette partie présente (A) Les précautions méthodologiques et les aspects contractuels de notre étude, (B) les différents matériaux recueillis, et (C) les étapes de traitements des différents matériaux.

### A. Précautions méthodologiques et aspects contractuels

#### a. Les précautions méthodologiques d'accès à l'expérience de l'acteur

L'accès à l'expérience de l'acteur est très important dans le cadre de recherches menées dans le programme du cours d'action. En effet, c'est au niveau où elle est significative pour l'acteur que l'activité peut être analysée. Afin de renseigner au mieux la dynamique des significations de l'acteur au cours de son activité, différentes précautions méthodologiques sont nécessaires (Theureau, 2006 ; Saury *et al.*, 2013).

Dans un premier temps, lors du recueil des traces de l'activité de l'acteur - ici enseignant d'EPS débutant - des précautions sont à prendre. En effet, afin de se placer au plus proche du point de vue de l'acteur, l'enregistrement visuel doit se faire avec un plan de cadrage au plus proche de la perspective de l'acteur. Pour autant, cet enregistrement ne doit pas être trop intrusif afin de ne pas influencer sur l'activité de l'acteur. Enfin, la multiplication des recueils de traces de l'activité est bénéfique afin d'obtenir une remise en situation plus efficace. Ainsi, coupler l'enregistrement vidéo et audio permet d'avoir accès aux verbalisations de l'acteur, facilitant la remise en situation lors de l'EAC. Cette perspective est d'autant plus importante pour nous que les interactions entre les enseignants d'EPS débutants et les élèves sont des matériaux précieux pour renseigner le cours d'expérience des enseignants.

Dans un deuxième temps, des précautions méthodologiques sont utiles lorsque l'on cherche à faire verbaliser les acteurs sur leur vécu durant les EAC. D'abord, le fait de partager une culture commune avec l'acteur, en faisant preuve d'empathie notamment, peut favoriser la confiance que ce dernier donne au chercheur et stimuler l'expression de son vécu. De la même façon, il est important d'éviter toute posture visant à juger les verbalisations de l'acteur pour favoriser sa remise en situation. En outre, favoriser la remise en situation de l'acteur passe par un guidage de l'entretien qui oriente vers la verbalisation du vécu permettant de renseigner l'activité signée de l'acteur<sup>3</sup>. De plus, il est nécessaire de stimuler la remise en situation de l'acteur afin d'éviter tout jugement a posteriori de son activité et rester sur une verbalisation du vécu. Enfin, l'intervalle de temps entre le recueil des traces de l'activité et l'EAC doit être faible afin de favoriser la remise en situation de l'acteur. Pour autant, un intervalle trop court peut parfois être néfaste, lorsque l'acteur est encore empreint d'émotions liées à son activité.

Dans un troisième temps, afin de reconstruire le cours d'action de l'acteur, il peut être judicieux de regrouper les traces permettant de construire les effets et contraintes de l'activité de l'acteur. Pour cela, des matériaux sur la situation peuvent être relevés à l'aide de prises de note. De plus, un recueil sur la culture de l'acteur peut être effectué en questionnant les normes de fonctionnement de la classe, dans le cadre de l'analyse de l'activité d'un enseignant d'EPS débutant.

Toutes ces précautions méthodologiques semblent garantir un accès le plus précis possible à l'expérience de l'acteur. A travers des précautions liées au recueil de données et à la conduite des entretiens, le chercheur vise à obtenir des données les plus fiables possibles dans la conduite de sa recherche.

#### **b. Aspects contractuels**

La mise en place de notre recherche a nécessité l'élaboration d'un cadre contractuel avec l'établissement d'accueil ainsi qu'avec l'enseignant et les élèves participants à l'étude.

---

<sup>3</sup> La notion d'activité signée est développée à la page 36 dans la partie V.4.A « Signe hexadique et analyse locale du cours d'expérience »

Tout d'abord, notre venue dans l'établissement a nécessité en amont une rencontre avec la principale du collège afin de définir les conditions nous permettant de réaliser notre recherche. A ce titre, une lettre de présentation de notre recherche lui a été adressée un mois avant notre venue dans l'établissement, et a reçu une réponse positive. Une seconde demande avait été envoyée afin d'augmenter le nombre de matériaux supports de l'étude, mais la demande a été refusée par la principale du collège.

A la suite de ce premier accord, il a été nécessaire d'obtenir des autorisations de droit à l'image de la part des parents d'élèves. En effet, bien que notre étude s'intéresse à l'activité d'un enseignant d'EPS débutant, les prises vidéo réalisées en plan large incluaient les élèves au cours des leçons d'EPS. A ce titre, un exemplaire de demande d'autorisation au droit à l'image est en Annexe n° 3 (p. 3).

Enfin, un entretien avec l'enseignant d'EPS débutant volontaire pour participer à l'étude, a permis de fixer les dates de notre intervention ainsi que les moments disponibles pour réaliser les EAC. Du fait de sa grande disponibilité, nous avons pu réaliser les EAC deux heures après les leçons d'EPS, permettant ainsi d'obtenir des données qualitatives.

## **B. Les différents types de matériaux recueillis**

### **a. Les matériaux d'enregistrement audio-visuel recueillis *in situ***

Tout d'abord, l'activité de l'enseignant d'EPS débutant a été enregistrée à l'aide d'une caméra numérique installée sur un trépied. Dans le respect des précautions méthodologiques mentionnées ci-dessus, le plan utilisé pour l'enregistrement vidéo était un plan large, qui oscillait avec un plan plus proche, utilisé notamment dans le cadre d'interactions avec certains élèves. De plus, ces matériaux visuels ont été complétés par des matériaux audio recueillis grâce à un micro haute fréquence (HF) que l'enseignant portait sur le bras. Une synchronisation entre les matériaux vidéos et audio a été mise en place afin d'accéder de façon plus précise à l'activité de l'enseignant, et favoriser la remise en situation lors des entretiens d'autoconfrontation.



Figure 1 : Dispositif d'enregistrement audio-visuel *in situ*

#### **b. Les matériaux d'observation recueillis *in situ***

En marge des matériaux audio-visuels évoqués ci-dessus, des matériaux d'observation ont été prélevés pendant le déroulement des leçons par le chercheur (voir annexe n°1, p. 1). Ces matériaux, relatifs au déroulement de la leçon dans ses différentes phases (prise en main, explication des consignes, régulations...) et à certains événements marquants de la leçon (remédiations précises avec un élève, comportement déviant d'un ou plusieurs élèves, démonstration de l'enseignant...) a permis de fixer des points de passage particulièrement intéressants pour mener l'entretien d'autoconfrontation. Bien que cette prise de note relève d'un point de vue extérieur à l'activité de l'enseignant d'EPS débutant, nous pensons qu'elle peut favoriser par la suite le guidage des entretiens d'autoconfrontation. En effet, cela peut permettre de cibler certains moments de la leçon afin d'analyser de façon plus précise l'activité de l'enseignant d'EPS débutant de son propre point de vue.

#### **c. Les matériaux de verbalisations provoquées à travers des entretiens d'autoconfrontation**

A la suite de chaque leçon enregistrée, des EAC ont été réalisés avec l'enseignant d'EPS, afin d'accéder à ce qui faisait sens pour lui au moment de la leçon. Chaque entretien a été réalisé deux heures après les enregistrements vidéo, garantissant des

matériaux de verbalisations précis car liés à des souvenirs très proches pour l'enseignant d'EPS (Theureau, 2006).

Ces entretiens consistaient à placer l'enseignant d'EPS face aux matériaux audiovisuels recueillis *in situ* lors de la leçon d'EPS, puis de le faire verbaliser sur ses actions, focalisations, interprétations, communications, sentiments ressentis durant la leçon, grâce à un questionnaire précis<sup>4</sup>. Ce questionnaire visait à renseigner différents éléments du signe hexadique mentionnés dans la partie précédente.

Afin de réaliser ce questionnaire, nous nous sommes appuyés sur le guide d'autoconfrontation proposé par Trohel (2005, voir annexe n°2, p. 2). Ce dernier a permis d'effectuer des relances adaptées et ciblées durant l'entretien pour faciliter le traitement des matériaux ultérieur.

Tout comme les matériaux recueillis *in situ*, les EAC ont été filmés par une caméra numérique et enregistrés avec un micro HF, permettant de synchroniser temporellement les matériaux recueillis *in situ* et ceux recueillis lors des EAC. Cette étape facilite alors la construction des protocoles à double volets mentionnée dans la section suivante.



Figure 2 : Dispositif de l'entretien d'autoconfrontation

---

<sup>4</sup> Les éléments du signe retenus pour cette étude sont détaillés dans la partie VI.3.B.c « Identification des éléments du signe et analyse locale du cours d'action » p. 49

**d. Les matériaux relatifs aux états affectifs de l'enseignant d'EPS à travers une échelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir**

Durant les EAC, l'enseignant d'EPS était régulièrement invité à estimer le plaisir-déplaisir ressenti au moment de la leçon à l'aide d'une échelle en 11 points (allant de -5 : extrêmement déplaisant à +5 : extrêmement plaisant). Cette échelle est issue des travaux réalisés par Visioli, Petiot et Ria (2014), qui sont eux-mêmes issus des travaux menés par Ria, Sève, Saury et Durand (2001) concernant l'élaboration d'une échelle de confort/inconfort. Les matériaux obtenus grâce à l'utilisation d'une échelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir ressenti semblent corrélés statistiquement à des données biologiques objectives comme la fréquence cardiaque, comme le montrent les travaux de thèse de Ria (2001). L'échelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir (EPD) utilisée dans cette recherche est en Annexe n°4 (p. 4).

L'auto-estimation du plaisir-déplaisir par l'enseignant d'EPS débutant s'est effectuée à diverses reprises au cours des EAC. Plus précisément, il était invité à se placer sur l'échelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir lorsque : (a) il intervenait de façon spontanée lors de l'EAC afin de commenter ses actions ; (b) le chercheur repérait des changements dans l'organisation séquentielle de la leçon (présentation des consignes, remédiation, supervision...) ; (c) l'enseignant d'EPS et le chercheur n'intervenaient pas durant un laps de temps supérieur à deux minutes.

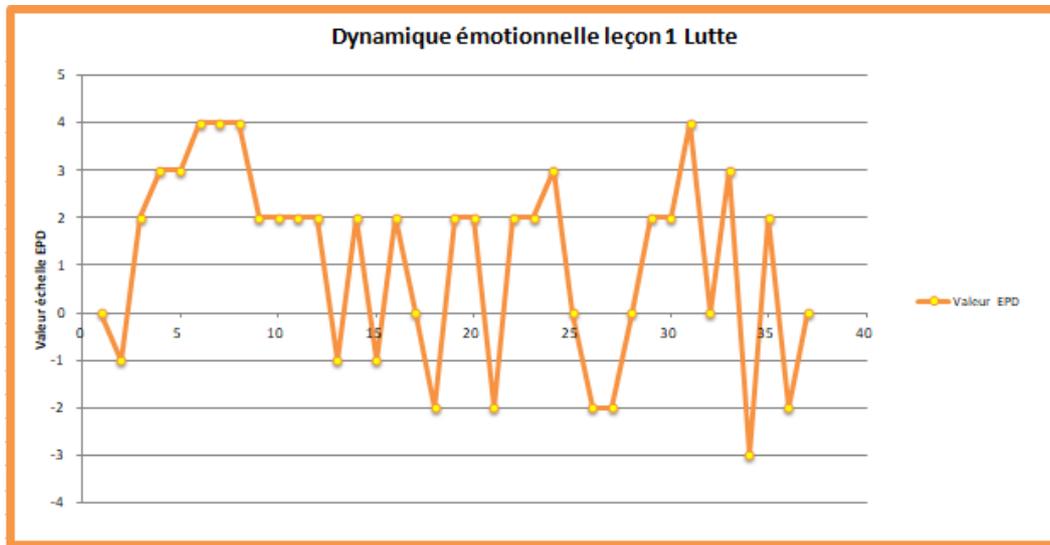
### **3. Traitement des matériaux**

#### **A. Traitement des matériaux recueillis sur l'échelle d'auto-estimation des états affectifs**

##### **a. Reconstruction de la dynamique émotionnelle de l'enseignants d'EPS débutant**

Dans un premier temps, le traitement des matériaux s'est effectué à travers la mise en forme de graphiques permettant de représenter l'évolution de l'estimation du plaisir/déplaisir ressenti au cours de la leçon par l'enseignant d'EPS débutant, à l'aide de l'Echelle EPD. Cette mise en forme graphique facilite la présentation et la lisibilité des résultats obtenus sur le plan de la dynamique émotionnelle de l'enseignant débutant, en vue d'effectuer des comparaisons comme évoqué dans la section b. ci dessous. Pour autant, ces matériaux ne sont utiles qu'au second plan. En effet, ils permettent de

mettre en lumière des moments saillants de l'activité de l'enseignant d'EPS débutant, qui seront par la suite analysés à travers la reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant.



Graphique 1 : Exemple de dynamique émotionnelle

#### b. Comparaison des données obtenues dans des APSA familières et non familières

Cette étape a consisté à comparer les valeurs obtenues sur l'échelle EPD dans les APSA où l'enseignant était spécialiste ou non, et ainsi mettre en valeur les convergences et divergences entre les données obtenues entre ces deux contextes. Cette comparaison sera également étayée lors de la reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS au cours des différentes leçons.

### B. Reconstruction du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS débutant

#### a. Construction d'un protocole à double volet

Cette étape consiste à retranscrire les comportements et communications de l'enseignant d'EPS débutant et des élèves à l'aide des enregistrements audio-visuels (Volet 1) et de les mettre en correspondance de façon temporelle avec les verbalisations de ce dernier lors des EAC (Volet 2). De plus, au regard de notre objet d'étude, nous ajoutons dans le volet 2 les matériaux obtenues sur l'échelle EPD lors des EAC.

PROTOCOLE A DOUBLE VOLET LECON 1 LUTTE						
Temps	USE	VOLET 1			VOLET 2	
		Actions enseignant	Verbalisations enseignant	Verbalisations élèves	Verbalisations lors de l'EAC	EPD
16:20	7	L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il démontre comment réaliser une chute arrière	On colle le menton ici, on plie un peu les jambes. Les fesses touchent en premier, on enroule puis on tape !		<p>Chercheur : ici qu'est ce qui t'anime quand tu fais la démonstration de la chute ?</p> <p>Enseignant : Ben je pense qu'ils ont aucun principe sur savoir comment réaliser une chute sans se faire mal. Donc je veux leur faire une première démonstration au ralenti pour qu'ils voient bien tous, en énonçant qu'est ce qu'il faut faire étape par étape. Et après pour que eux ils puissent le faire une première fois et qu'ensuite je puisse le ré-utiliser</p> <p>Chercheur : Là on est au milieu de l'échauffement, tu es à quel niveau émotionnel ?</p> <p>Enseignant : La je suis à 2, 3 car en fait je me marre bien, je vois que cela leur plaît donc je suis content. Puis en même temps on répond à nos objectifs donc voilà... Ça se passe bien je suis content</p> <p>Chercheur : Donc c'est de voir que tout roule et que les élèves sont assez impliqués et que toi tu prends du plaisir dans ta pratique ?</p> <p>Enseignant : Oui exactement. Je vois qu'ils en prennent, du coup ce la fait un peu miroir chez moi et ça me fait monter du coup à 3</p>	3

Figure 3 : Construction du protocole à double volet

**b. Construction du récit réduit**

Cette étape consiste à découper l'expérience de l'enseignant d'EPS débutant en unités significatives élémentaires (USE). Ces dernières seront alors ordonnées de façon temporelles puis étayées des données obtenues sur l'échelle EPD.

RECIT REDUIT LECON 1 LUTTE						
Temps	USE	VOLET 1		VOLET 2		Recit réduit
		Actions enseignant	Verbalisations enseignant	Verbalisations lors de l'EAC		
06:34	2	L'enseignant est debout face aux élèves assis devant lui. Il leur rappelle la règle d'or de la pratique de la lutte, et s'adresse à Mathéo et son camarade qui ont un comportement perturbateur. Il demande à Mathéo de venir faire une démonstration avec lui	Alors, qui connaît la règle d'or de la lutte? Non, ce n'est pas savoir oûler. Oui le fair-play est une règle importante, mais ce n'est pas la règle d'or. La règle d'or qu'on met en place ici c'est de ne pas faire mal aux autres. Euh Mathéo, et ton camarade, vous allez vous séparer il y en a un qui vient là, puisque vous n'êtes pas capable de ne pas parler donc... Allez vous vous arrangez et il y en a un qui vient là. Et si vous êtes pas capable de décider... allez vient. Donc la règle d'or c'est quoi Enora? Tu la sais pas, ok je la répète pour tout le monde, la règle d'or c'est de ne pas faire mal aux autres, et on rajoute une règle, tient viens avec moi Mathéo, ben oui tu as fait le zousave donc tu viens avec moi	<p>Chercheur : Là du coup il s'est passé beaucoup de choses... si l'on repart du moment où tu commences à évoquer la règle d'or, quelle est ta préoccupation à ce moment-là ?</p> <p>Enseignant : Ben je veux déjà voir quelles sont leurs idées un peu. Donc il y a des trucs intéressants qui émergent mais ce n'est pas ce que je veux donc finalement je finis par leur dire. Et entre temps je vois qu'il y en a certains qui n'écoutent pas forcément alors que c'est un truc qui est quand même très très important de ne pas faire mal aux autres, et de ne pas se faire mal, donc je veux vraiment que le message soit passé à tout le monde. C'est pour ça que je les reprend ou que je les requestionne plusieurs fois.</p> <p>Chercheur : Et le comportement de Mathéo et son camarade, comment tu t'as vécu ?</p> <p>Enseignant : Là ça m'affecte pas vraiment pas. Du peut être un petit peu je suis peut être à -1 dans le sens où ça me fait perdre du temps, donc je sais qu'on aura moins de temps pour travailler, mais sinon cela arrive de temps en temps donc cela ne m'affecte pas autrement à ce niveau-là.</p> <p>Chercheur : Et là l'enchaînement, parce que tu vas le convoquer pour une démonstration, quelle est ta préoccupation à ce moment là, lorsque tu le convoques pour faire une démonstration ?</p> <p>Enseignant : Ben en fait je sais qu'il perturbe les autres, donc déjà j'élimine le fait qu'il perturbe les autres en venant montrer, et d'un autre côté je le responsabilise aussi. Donc en fait je vais essayer de changer son comportement et son attitude grâce à ce petit stratagème.</p> <p>Chercheur : Donc par rapport à Mathéo tu veux le neutraliser en quelque sorte, le responsabiliser aussi, il y a autre chose ou c'était les deux préoccupations majeures que tu avais à ce moment-là ?</p> <p>Enseignant : Non c'est les deux préoccupations majeures</p> <p>Chercheur : Et la démonstration tu attends quelque chose de particulier derrière ça ?</p> <p>Enseignant : Ben je veux capter leur attention encore plus, car je sais que cela va les faire rire ce que je vais faire, et c'est aussi une façon de mieux faire passer le message que j'ai à faire passer. C'est pour ça que je le fais car je sais que je vais prendre sensiblement le plus fort de la classe et je vais un peu... pas le ridiculiser mais tu vois un peu... lui montrer qu'en fait ce n'est pas lui le "ador" et qu'il peut être comme les autres et qu'il peut y arriver des trucs et que du coup les autres vont rigoler quoi</p> <p>Chercheur : Ok donc c'est pater l'attention de l'ensemble de la classe</p> <p>Enseignant : oui</p>	-1	<p><b>U2</b> : Demande aux élèves de leur dire la règle d'or</p> <p><b>U3</b> : Rappelle la règle d'or aux élèves</p> <p><b>U4</b> : Sépare Mathéo et son camarade</p> <p><b>U5</b> : Demande la règle d'or à Enora</p> <p><b>U6</b> : Requestionne les élèves sur la règle d'or</p> <p><b>U7</b> : Effectue une démonstration avec Mathéo</p>

Figure 4 : Construction du récit réduit issue du protocole à double volet

**c. Identification des éléments du signe et analyse locale du cours d'action**

Cette étape consiste à renseigner, pour chaque USE, les différentes composantes du signe hexadique retenues pour l'étude. Ici, il s'agissait de renseigner pour chaque USE :

- **L'engagement (E(R))** : faisceau de préoccupation de l'acteur à l'instant t actualisée par le représentamen, c'est-à-dire la préoccupation saillante de l'acteur qui est actualisée par ce qui fait signe pour ce dernier dans la situation. Dans notre étude, il nous renseignera sur la volonté plus ou moins importante de l'enseignant d'EPS de contrôler l'activité des élèves ;
- **Le représentamen (R)** : Ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation. Dans notre étude, il nous renseignera sur les éléments saillants de la situation qui engendrent une estimation positive ou négative sur l'échelle EPD ;
- **Le référentiel (e(S))** : Les connaissances mobilisées par l'acteur actualisées par ce qui fait signe pour lui dans la situation. Dans notre étude, il nous renseignera sur les connaissances mobilisées par l'enseignant d'EPS au cours de son action ;
- **L'unité élémentaire d'expérience (U)** : Ce que peut raconter l'acteur à l'échelle la plus locale ;
- **L'interprétant (I)** : Construction, validation ou invalidation de connaissances par l'acteur. il nous renseignera sur l'activité de validation et d'invalidation de connaissances par l'enseignant d'EPS au cours de son activité ;

Cette étape a permis de renseigner la dynamique de la conscience pré-réflexive de l'enseignant d'EPS débutant à chaque instant de son activité.

ANALYSE LOCALE COURS D'ACTION JULIEN - LECON 1 LUTTE			
Temps	EPD	Recit réduit	Composantes du signe
06:40		<b>U3</b> : Rappelle la règle d'or aux élèves	<b>U</b> : Rappelle la règle d'or aux élèves <b>R</b> : Certains élèves n'écoutent pas <b>R</b> : Les réponses qui émergent des élèves ne correspondent pas à ce qu'il veut <b>E1[r]</b> : Faire comprendre la règle d'or à tout le monde <b>S[r]</b> : Il est très important de ne pas se faire mal et de ne pas faire mal aux autres <b>I[r]</b> : Non renseigné
06:50	-1	<b>U4</b> : Sépare Mathéo et son camarade	<b>U</b> : Sépare Mathéo de son camarade <b>R</b> : Mathéo et son camarade parlent durant le passage des consignes <b>E1[r]</b> : Mettre fin aux discussions entre Mathéo et son camarade <b>S[r]</b> : Le comportement de Mathéo arrive de temps en temps <b>S[r]</b> : Il est très important de ne pas se faire mal et de ne pas faire mal aux autres <b>I[r]</b> : Il est en train de perdre du temps <b>I[r]</b> : il aura moins de temps pour travailler
07:06		<b>U5</b> : Demande la règle d'or à Enora	<b>U</b> : Demande la règle d'or à Enora <b>R</b> : Certains élèves n'écoutent pas <b>E1[r]</b> : Faire comprendre la règle d'or à tout le monde <b>S[r]</b> : Il est très important de ne pas se faire mal et de ne pas faire mal aux autres <b>I[r]</b> : Non renseigné
07:10		<b>U6</b> : Requestionne les élèves sur la règle d'or	<b>U</b> : Requestionne les élèves sur la règle d'or <b>R</b> : Certains élèves n'écoutent pas <b>E1[r]</b> : Faire comprendre la règle d'or à tout le monde <b>S[r]</b> : Il est très important de ne pas se faire mal et de ne pas faire mal aux autres <b>I[r]</b> : Non renseigné
07:30	-1	<b>U7</b> : Effectue une démonstration avec Mathéo	<b>U</b> : Effectue une démonstration avec Mathéo <b>R</b> : Mathéo est en train de perturber les autres <b>E1[r]</b> : Essayer de faire changer le comportement et l'attitude de Mathéo <b>E2[r]</b> : Neutraliser Mathéo <b>E3[r]</b> : Responsabiliser Mathéo <b>E4[r]</b> : Capter l'attention de la classe <b>E5[r]</b> : Montrer à Mathéo qu'il n'est pas un "cador" <b>E6[r]</b> : Mieux faire passer le message de la règle d'or à tous les élèves <b>S[r]</b> : Mathéo perturbe souvent les autres <b>S[r]</b> : La démonstration va faire rire les élèves <b>S[r]</b> : Mathéo est l'élève le plus fort de la classe <b>I[r]</b> : Non renseigné

Figure 5 : Extrait d'analyse locale du cours d'action

**d. Identification *a posteriori* des représentations typiques perçus par l'enseignant d'EPS**

Cette étape consiste à comparer les représentations mentionnées par l'enseignant d'EPS durant l'ensemble des leçons étudiées afin d'effectuer une classification *a posteriori* des représentations typiques perçus par l'enseignant d'EPS, mis en lien avec les matériaux issus de la dynamique émotionnelle. Cette comparaison permet de mettre en lien des états affectifs avec des représentations typiques afin d'étudier plus finement les caractéristiques de la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS.

CATEGORIE	SOUS CATEGORIE	EXTRAIT D'EAC TYPIQUES
Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage	Perception d'un comportement déviant	« J'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent, et ce n'est pas le cœur de ce que je veux faire avec mes élèves » (EAC Lutte n°2, USE 86)
	Perception d'un ou plusieurs élèves inactifs	« Je redescends à -1 car je les vois toutes les deux assises, et d'ailleurs j'avais déjà repéré avant qu'elles étaient assises » (EAC, Lutte n°1, USE 45)
	Perception d'un refus ou d'une résistance à ce qui est proposé par l'enseignant	« Cela m'embête que Luna ait pas envie de faire parce que je l'avais sentie assez engagée avant et peu à peu s'est tombé dans la séance et ça se termine à « j'ai plus envie de faire » » (EAC Lutte, n°1, USE 99)

Figure 6 : Extrait de la classification *a posteriori* des représentations typiques perçus par l'enseignant d'EPS

**e. Identification *a posteriori* des dilemmes rencontrés par l'enseignant d'EPS**

Cette étape consiste dans un premier temps à identifier les dilemmes rencontrés par l'enseignant d'EPS à l'aide des *verbatim*s issus des EAC. Nous avons identifié des moments où l'enseignant exprimait la présence de deux alternatives dans l'action qui se révélaient dans un premier temps difficilement conciliables. Ensuite, nous avons regroupé les dilemmes rencontrés dans des catégories de dilemmes plus généraux, afin de faciliter la lisibilité des résultats. Enfin, pour chaque dilemme rencontré, la modalité de résolution ainsi que la valeur associée sur l'échelle EPD était renseignée dans le tableau, toujours afin de faciliter la lisibilité des résultats.

Temps	Intitulé du dilemme	Type de résolution	Valeur échelle EPD
<b>LUTTE LECON 1</b>			
6'34	Neutraliser et responsabiliser Mathéo VS Capter l'attention de l'ensemble de la classe	Compatibles	-1
31'25	Expliquer les consignes aux élèves VS éviter un comportement perturbateur	Compatibles	2
41'03	S'assurer que tous les élèves ont compris VS Relancer rapidement les élèves dans la situation	Réduction	-2
1h01'32	Faire valider le permis d'une élève VS favoriser l'apprentissage du groupe	Compatibles	2
1h10'15	Comprendre le problème des élèves VS Faire rattraper son retard au groupe	Réduction	-3
1h10'52	Mettre en réussite les élèves VS éviter les dérives de ceux qui ont fini	Complémentaires	2

Figure 7 : Extrait d'analyse des dilemmes rencontrés par l'enseignant d'EPS

**f. Comparaison des données obtenues dans des APSA familières et non familières**

Cette étape consiste à comparer les données obtenues préalablement selon l'APSA enseignée par l'enseignant d'EPS débutant. Cette étape est une étape clef de notre travail car elle permettra de mettre en valeur les similitudes et les différences entre les différents contextes d'enseignement (spécialiste vs non spécialiste) du point de vue de la dynamique émotionnelle et de la gestion des dilemmes.

## VII. Résultats

La présentation des résultats est organisée afin de répondre aux questions de recherches évoquées dans la Partie IV. Elle est composée de trois grands axes de réponses, visant à (1) contextualiser les leçons dans lesquelles se sont déroulées les leçons observées afin d'en préciser les objectifs et l'organisation, (2) analyser la dynamique émotionnelle de Julien selon sa familiarité avec l'APSA enseignée, et (3) analyser les dilemmes rencontrés par Julien durant son activité dans les deux APSA étudiées.

### 1. Contextualisation des leçons étudiées

La contextualisation des leçons étudiées permet de décrire de façon précise le déroulement et les objectifs assignés à ces dernières, de façon à faciliter la lecture des résultats dans les sections suivantes. Chaque leçon a été étudiée à partir du regroupement initial des élèves sur le lieu de pratique (après la sortie du vestiaire de l'ensemble des élèves) jusqu'au bilan final de la leçon avec les élèves.

Cette contextualisation s'est basée sur les documents fournis par l'enseignant ainsi que sur les enregistrements audio-visuels lorsque l'enseignant communiquait les consignes des différentes situations aux élèves.

#### A. Leçon n°1 Lutte

Cette première leçon avait pour objectif de familiariser les élèves avec l'activité Lutte. Plus précisément, Julien voulait s'assurer que les élèves parvenaient à évoluer en sécurité avant d'envisager des situations d'opposition. Afin d'atteindre ces objectifs il s'est aidé d'un « permis de chuter » noté sur 20, que les élèves devaient valider avec une note supérieure à 16 avant de passer à l'étape suivante. Les élèves étaient répartis sur six terrains matérialisés sur l'ensemble du tatami et travaillaient en autonomie par atelier de quatre élèves.

Concernant le déroulement de la leçon, Julien a débuté par montrer les positions interdites pour l'ensemble de la séquence d'enseignement afin de garantir la sécurité des élèves. Ensuite, il a guidé un échauffement en se plaçant avec les élèves sur le

tatami et en donnant différentes consignes. Son objectif était de favoriser une élévation cardio-vasculaire des élèves afin de se lancer dans la suite de la leçon en sécurité, sans risque de blessures. Ensuite, l'enseignant a montré aux élèves les différentes prises mentionnées dans le permis de chuter en insistant sur trois critères essentiels pour valider ces dernières : rester collé au chuteur et verrouillé pour le projeteur, et rester collé au projeteur pour le chuteur. Son objectif était alors de faire apprendre aux élèves à chuter en sécurité, avant de se lancer dans des oppositions dans les leçons suivantes. La suite de la leçon a consisté pour Julien à donner des régulations aux différents groupes, tant sur le remplissage du permis de chuter que sur l'exécution des différentes prises, avant de terminer par un bilan de leçon permettant de vérifier la validation ou non du permis de chuter par les élèves.

### **B. Leçon n°2 Lutte**

Cette seconde leçon comprenait pour Julien un double objectif. En effet, il s'agissait d'une part de continuer à faire apprendre aux élèves à chuter et faire chuter en sécurité pour ceux n'ayant pas validé le permis de chuter, et d'autre part à faire apprendre aux élèves les principes de l'immobilisation dans le cadre d'oppositions. Les élèves étaient à nouveau répartis sur six terrains matérialisés sur le tatami, et travaillaient en autonomie dans les groupes qu'ils avaient constitués la semaine passée.

Concernant le déroulement de la leçon, Julien a débuté par rappeler le principe du permis de chuter en énonçant également les prises interdites en Lutte, afin d'assurer la sécurité des élèves. Par la suite, il a guidé un échauffement en suivant la même progressivité que la leçon précédente. Ensuite, il a laissé travailler en autonomie les élèves n'ayant pas encore validé le permis de chuter, afin d'expliquer aux autres élèves la situation suivante en effectuant une démonstration. Cette situation d'opposition avait pour but de travailler pour un « attaquant » la capacité à résister à une immobilisation en essayant d'atteindre en dix secondes une cible placée au sol dans le dos d'un « défenseur » ; Ce même défenseur avait pour objectif d'empêcher l'attaquant d'atteindre sa cible à l'aide notamment de techniques d'immobilisations. Afin de juger facilement du niveau d'atteinte de la compétence par les élèves, Julien s'est basé sur un système de scores parlants. Ainsi l'attaquant marquait dix points en cas d'atteinte de la cible, alors que le défenseur pouvait marquer 1 point en cas d'échec de l'attaquant,

dix points en cas de chute de l'attaquant, et 100 points en cas d'immobilisation au sol durant trois secondes. La suite de la leçon a consisté à réguler les différents groupes d'élèves engagés dans la validation du permis de chuter ou dans la seconde situation. Du fait de nombreux comportements déviants, des bilans collectifs ont eu régulièrement lieu, puis la leçon s'est terminée sur un bilan final rappelant les techniques utiles pour réaliser une immobilisation.

### **C. Leçon n°2 Handball**

La Leçon n°2 de Handball avait pour objectif d'amener les élèves à être capable d'atteindre une zone de marque favorable en situation de surnombre offensif. Afin d'atteindre ces objectifs, Julien s'est appuyé sur une fiche d'observation ainsi qu'un système de scores parlants permettant d'évaluer rapidement le niveau d'atteinte de la compétence par les élèves. Les élèves sont répartis en quatre clubs stables avec pour chacun la possibilité de faire un transfert par leçon jusqu'à la fin de la séquence d'enseignement.

Concernant le déroulement de la leçon, Julien a commencé par donner le nom des élèves capitaines de leur équipe et qui avaient pour consignes de mener l'échauffement en autonomie, en respectant notamment le principe de progressivité. Après avoir fait le constat d'un manque d'implication des élèves dans l'échauffement, l'enseignant a décidé de mener lui-même l'échauffement afin de s'assurer de la sécurité des élèves et limiter les risques de blessures. Ensuite, il a donné du temps aux élèves pour effectuer en concertation un transfert, en choisissant un élève d'une autre équipe pour venir dans leur équipe. Une fois les transferts effectués, Julien a présenté la situation qui allait comprendre le cœur de la leçon. Cette situation avait pour objectif d'amener les élèves à construire une attaque en surnombre offensif (en situation de deux contre un), afin d'atteindre la zone de marque favorable. Plus précisément, il cherchait à faire travailler aux élèves la dialectique passe/dribble selon la position du défenseur. Pour vérifier le niveau d'atteinte des élèves dans la compétence, les consignes étaient de faire 10 attaques par binôme, chacune donnant lieu à une notation selon un score parlant : un point en cas de perte de balle, dix points en cas d'atteinte d'une zone située entre 12 et 9m de la cible, 100 points en cas d'atteinte de la zone des 9m, considérée comme zone favorable de marque. La suite de la leçon a consisté à

réaliser des régulations auprès des différents groupes d'élèves, afin de favoriser leur engagement et leur réussite dans la situation. La leçon s'est terminée par un bilan collectif où l'enseignant rappelait aux élèves à l'aide d'un questionnaire, que faire avec le ballon en main : passer si le défenseur se rapproche, ou dribbler si le défenseur reste loin de moi.

#### **D. Leçon n°3 Handball**

La Leçon n°3 de Handball avait le même objectif que la semaine passée, à savoir être capable d'atteindre une zone de marque favorable en situation de surnombre offensif. En plus de cet objectif, Julien avait également mentionné un objectif centré sur le tir, et notamment sur la coordination dribble/tir. Les élèves étaient toujours répartis en quatre clubs sur un quart de terrain chacun.

Concernant le déroulement de la leçon, Julien a, comme la semaine passée, donné le nom des élèves capitaines de leur équipes ayant pour consigne de mener l'échauffement en autonomie en respectant le principe de progressivité. Ensuite, il a donné du temps aux élèves pour réaliser les transferts entre les équipes, avant de lancer les élèves dans la première situation qui était similaire à celle travaillée en Leçon n°2. Après de nombreuses régulations auprès des différents groupes d'élèves, l'enseignant a effectué un rassemblement pour montrer aux élèves la seconde situation. Cette dernière consistait à une compétition entre les différentes équipes où le but était de marquer le plus de but possible afin de ramener le maximum de points à son équipe. En deux minutes, les élèves ont le choix entre un dribble et un tir simple qui rapporte un point, un dribble et un tir espacé d'une passe à un coéquipier qui rapporte deux points, et un dribble et un tir avec un adversaire dans le dos qui rapporte trois points. A la suite des deux oppositions, l'enseignant a effectué un bilan de leçon en rappelant aux élèves la position préférentielle à adopter afin de marquer.

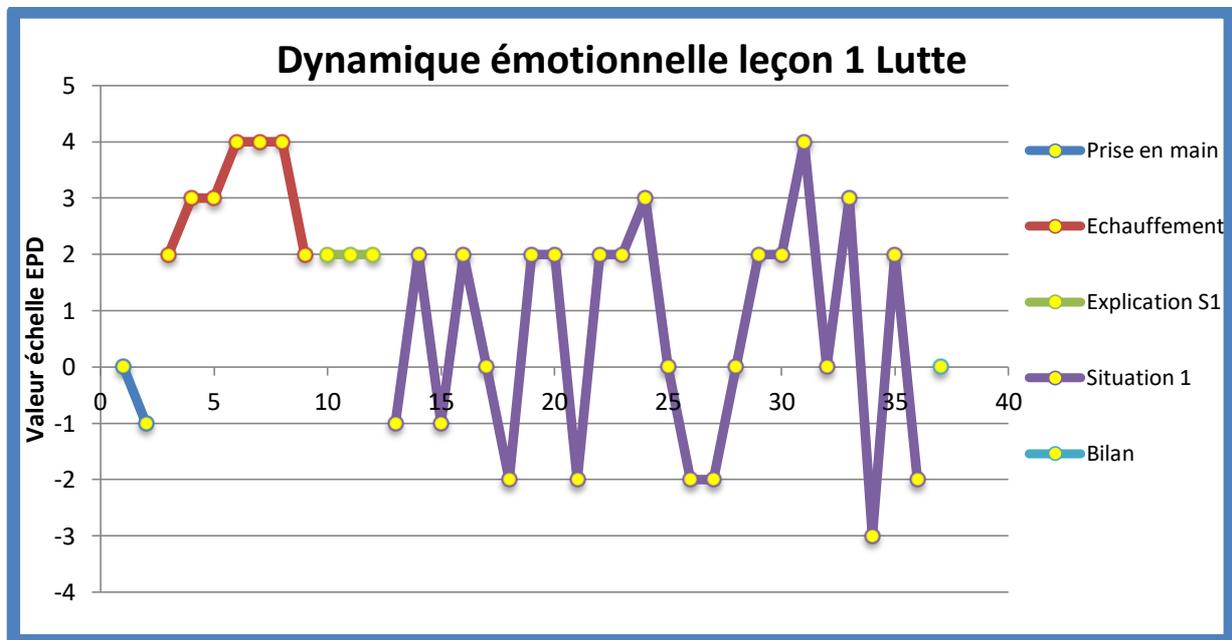
A l'issue de cette contextualisation des différentes leçons étudiées, nous allons nous focaliser sur l'activité déployée par l'enseignant d'EPS débutant dans ces deux contextes de leçon afin de répondre à nos questions de recherche.

## 2. Une dynamique émotionnelle plus stable et positive dans une APSA familière ?

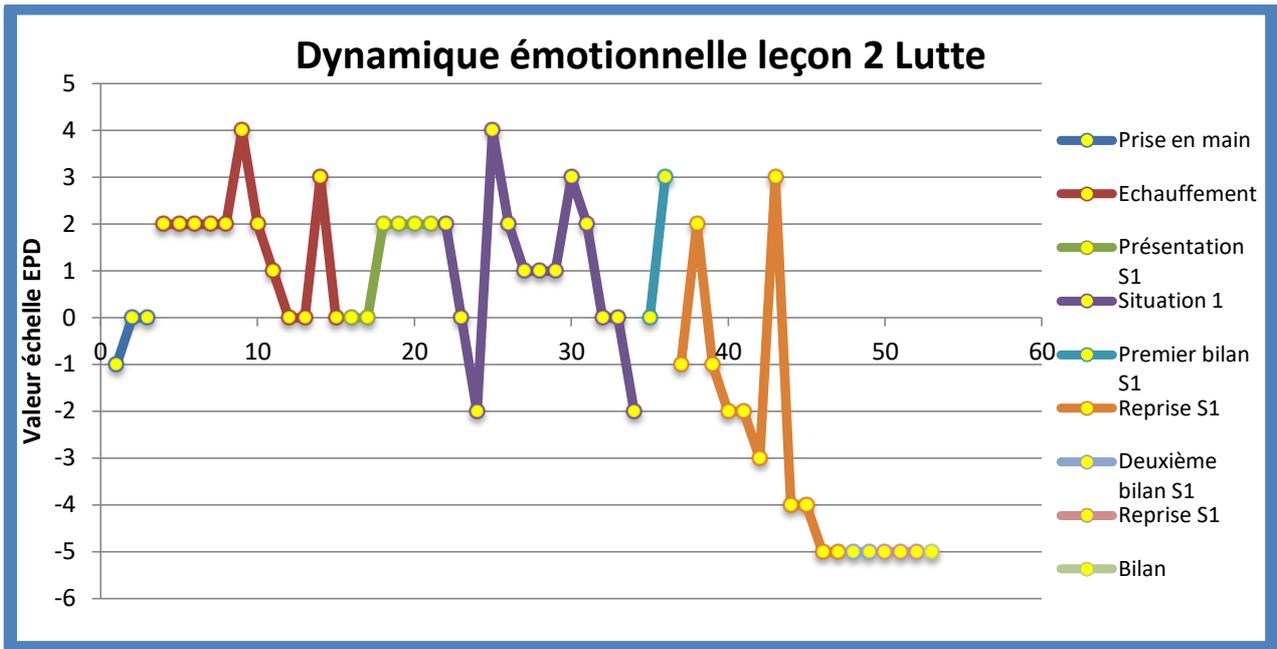
Cette section vise à répondre à notre première question de recherche, à savoir si, pour un enseignant d'EPS débutant, enseigner dans une APSA familière favorise une dynamique émotionnelle stable et positive par rapport au fait d'enseigner dans une APSA non familière. Elle sera composée de différentes sections, qui traiteront de (A) différents constats effectués sur la dynamique émotionnelle de Julien dans les deux APSA observées, et (B) de la mise en relation des données relatives à la dynamique émotionnelle avec les représentations perçus par Julien en situation, afin de catégoriser des inducteurs émotionnels typiques rencontrés par l'enseignant durant son activité dans les différentes APSA.

### A. Les constats sur la dynamique émotionnelle de Julien

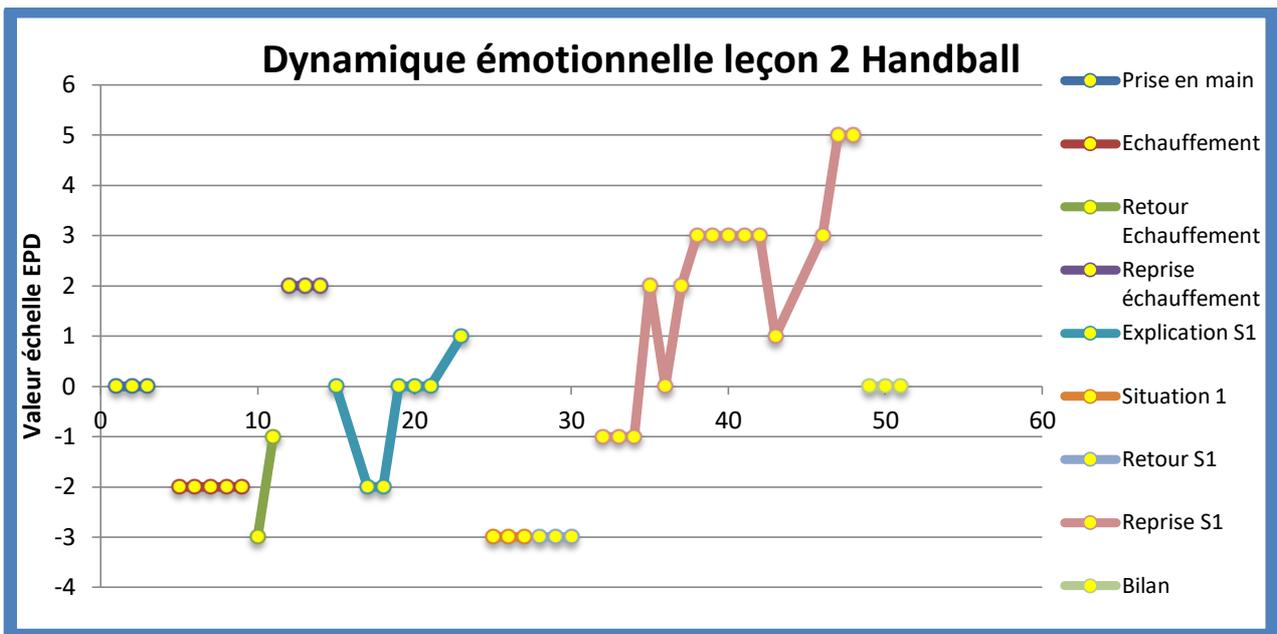
Les quatre graphiques suivant présentent la dynamique émotionnelle de Julien durant les leçons de Handball et de Lutte. Ils sont constitués de l'enchaînement dans le temps des différentes valeurs de l'échelle EPD données par l'enseignant au cours des EAC.



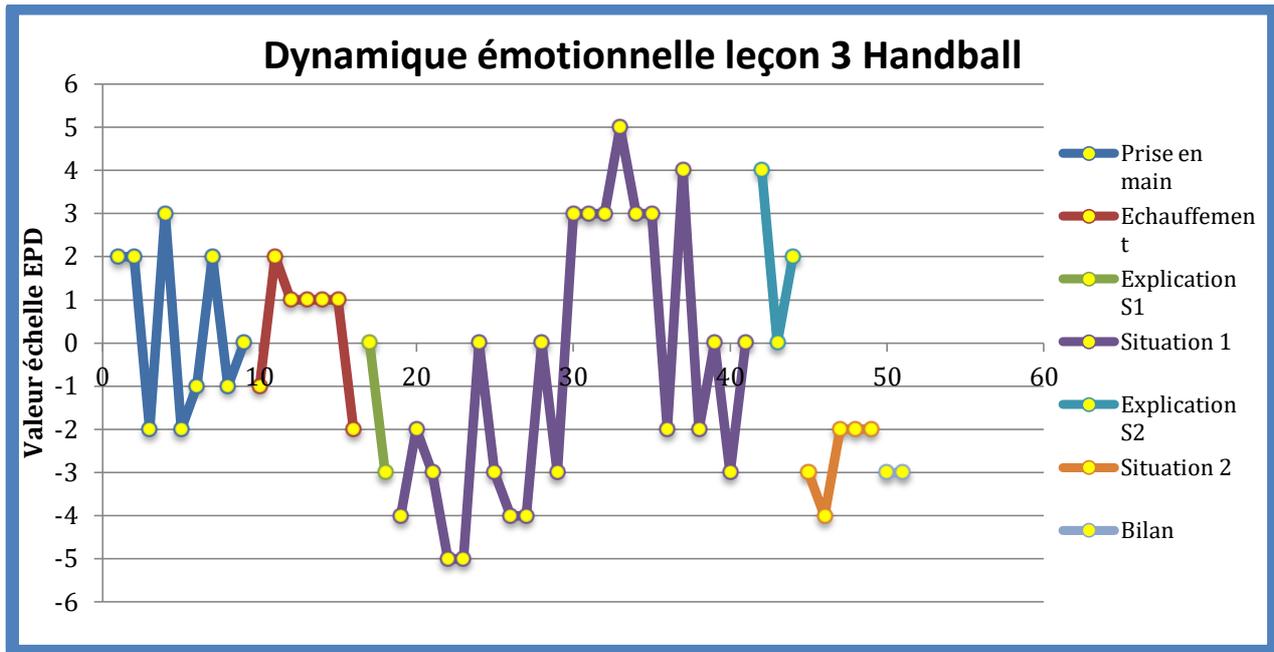
Graphique 2 : Dynamique émotionnelle leçon 1 Lutte



Graphique 3 : Dynamique émotionnelle leçon 2 Lutte



Graphique 4 : Dynamique émotionnelle leçon 2 Handball



Graphique 5 : Dynamique émotionnelle leçon 3 Handball

Le Tableau 3 effectue une synthèse des valeurs obtenues dans les deux APSA étudiées, en mentionnant des valeurs moyennes et leur écart-type, les valeurs minimales et les valeurs maximales obtenues.

APSA	LECON	SPECIALISTE	MOYENNE EPD	ECART-TYPE	VALEUR MAX	VALEUR MIN
LUTTE	1	NON	1.08	2.01	4	-3
LUTTE	2	NON	-0.19	2.72	4	-5
HANDBALL	2	OUI	0.02	2.27	5	-3
HANDBALL	3	OUI	-0.51	2.63	5	-5

Tableau 3 : Synthèse des valeurs obtenues sur l'échelle EPD

Les constats effectués à partir des données relatives aux valeurs sur l'échelle EPD ainsi que des *verbatim* obtenus lors des EAC mettent en lumière trois constats principaux concernant la dynamique émotionnelle de Julien. Ainsi, ces trois constats seront présentés dans les sections suivantes et concernent : (a) une dynamique émotionnelle instable dans les deux APSA observées, (b) une dynamique émotionnelle inverse entre une leçon menée dans une APSA familière et une leçon menée dans une APSA non familière, (c) une dynamique émotionnelle fortement marquée par l'histoire de la leçon dans les deux APSA observées.

### a. Une dynamique émotionnelle instable dans les deux APSA étudiées

Le premier constat issu de la lecture des Graphiques 2, 3, 4 et 5 fait état d'une fluctuation importante des valeurs obtenues sur l'échelle EPD au cours du temps, et ce quel que soit le degré de spécialisation de Julien dans l'APSA étudiée. Ce constat est étayé par les données issues du Tableau 3 ci-dessus qui mentionnent respectivement un écart-type de 2.01 et 2.72 durant les leçons de Lutte et de 2.27 et 2.63 durant les leçons de Handball. Ici aussi, l'instabilité des valeurs obtenues sur l'échelle EPD semble identique quelle que soit l'APSA étudiée.

Cette instabilité peut s'expliquer par le mode de fonctionnement de la classe mis en place par Julien. En effet, ce dernier opte pour un mode de fonctionnement en atelier dans les deux APSA, ce qui engendre chez lui une activité de régulation groupe par groupe qui limite sa sensation de contrôle de l'ensemble de la classe et le déroulement normal de la leçon. Par exemple en Lutte, dans un premier temps il fait état de valeurs positives sur l'échelle EPD durant l'échauffement (entre +2 et +4) qui sont liées à des représentations concernant l'attitude conforme des élèves aux attentes de l'enseignant : « *Je suis même monté à 4 parce que je m'amuse vraiment beaucoup avec eux, je vois qu'ils le font bien et ils sont réceptifs* » (EAC leçon 1 Lutte, 19'23, EPD +4). Ici, comme Julien dirige l'échauffement en effectuant ce dernier face aux élèves, il parvient à contrôler l'activité de l'ensemble de la classe. Ainsi le déroulement normal de la leçon s'associe à des valeurs stables sur l'échelle EPD, notamment lorsqu'il fait état à trois reprises et de façon consécutives d'une valeur de +4. Néanmoins, à partir du moment où l'enseignant lance les élèves sur leurs ateliers respectifs, alors son activité de régulation s'accompagne d'une fluctuation importante de ses états affectifs, reliées à des valeurs fluctuantes sur l'échelle EPD. Cette fluctuation s'illustre par exemple en Handball lorsque Julien décrit d'abord son embêtement face à une élève inactive face à laquelle il ne trouve pas de solution pour l'engager dans la situation : « *Je suis à -3 [...] parce que cela m'embête qu'elle soit dans cet état là et qu'on ne trouve pas de solution* » (EAC leçon 3 Handball, 32'48, EPD -3), puis remonte à +3 lors de sa régulation au groupe suivant qui effectue correctement ce qu'attend l'enseignant :

« *Je remonte je suis à 3 [...] C'est lié au fait qu'ils respectent l'organisation, que je vois qu'ils essaient vraiment de faire ce que je leur ait dit, c'est-à-dire courir dans*

*l'espace libre pour le non porteur de balle et pour l'autre essayer d'avancer* » (EAC leçon 3 Handball, 33'58, EPD +3).

En somme, l'instabilité de la dynamique émotionnelle de Julien peut s'expliquer par un mode de fonctionnement de la classe en atelier qui multiplie les occasions de régulations en petits groupes et diminue la sensation de contrôle de l'ensemble de la classe, quelle que soit l'APSA considérée.

Dans un second temps, nous constatons que Julien atteint la valeur de +5 sur l'échelle EPD dans son APSA de spécialité (Handball), alors qu'il ne parvient qu'à +4 dans l'APSA où il n'est pas spécialiste. L'extrait suivant décrit un moment où il atteint cette valeur dans l'activité Handball.

LECON N° 3 Handball (37min - 38min) - Valeur EPD : +5		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers le groupe des bleus. Il leur demande où ils en sont et ces derniers lui répondent qu'ils sont des « professionnels ». Il rigole avec les élèves en les appelants « les professionnels ».	[...] <b>Chercheur</b> : Tu es à quel niveau émotionnel ?  <b>Julien</b> : Je dirais que je suis à 5 parce que franchement il m'a trop fait marrer son truc de professionnel et le fait qu'il se rate juste après (rires). C'est aussi lié, enfin c'est un peu une bouffée d'air dans la séance. J'ai l'impression d'être passé en force sur plein de choses, et là à ce moment-là on est plus dans un truc échange rigolade, et du coup cela me fait du bien quoi	<b>U<sup>5</sup></b> : Demande à ce groupe combien de points ils ont marqués en les appelants "les professionnels" <b>R1<sup>6</sup></b> : Un élève a dit à l'enseignant qu'ils étaient des professionnels <b>R2</b> : Les élèves ratent leur attaque et sont conscients de leurs erreurs <b>E(R1)<sup>7</sup></b> : Instaurer une histoire avec ce groupe <b>E(R1)</b> : Jouer sur l'humour pour instaurer une dynamique positive dans le groupe <b>S(R)<sup>8</sup></b> : Comme les élèves ont compris pourquoi leur attaque n'a pas fonctionné, alors l'enseignant peut rester sur le ton de l'humour pour entretenir une dynamique positive <b>I<sup>9</sup></b> : Non renseigné
		

Tableau 4 : USE<sup>10</sup> n° 55 cours d'expérience leçon 3 Handball

<sup>5</sup> Unité élémentaire du cours d'expérience

<sup>6</sup> Représentamen

<sup>7</sup> Engagement issu du Représentamen

<sup>8</sup> Référentiel issu du Représentamen

<sup>9</sup> Interprétant

L'analyse de cet extrait nous montre que l'état affectif extrêmement positif de Julien ne semble pas avoir de lien avec la nature de l'activité dans laquelle il intervient (ici son APSA de spécialité : le Handball). En effet, le premier représentamen qui oriente son attention est le fait que les élèves se qualifient de « professionnels », avant de rater leur action, ce qui engendre le rire de l'enseignant. De plus, c'est l'histoire de la leçon (ce point sera davantage analysé dans la section suivante) qui engendre cet état affectif. En effet, Julien évoque une « bouffée d'air » dans une leçon où ce dernier est souvent « passé en force » lors de ses régulations, ce qui engendre un état affectif extrêmement positif. Dès lors, la différence de valeurs obtenues sur l'échelle EPD entre l'APSA de spécialité et de non spécialité ne semble pas dépendante du niveau de spécialisation de l'enseignant d'EPS dans l'APSA mais plutôt du comportement des élèves et de l'histoire de la leçon.

En synthèse de ce premier point, nous pouvons dire que la dynamique émotionnelle de Julien demeure instable tout au long des quatre leçons observées, ce qui témoigne d'une non-influence du degré de spécialisation dans l'APSA sur la stabilité émotionnelle de ce dernier. Cette instabilité résulte notamment d'un mode de fonctionnement par atelier qui limite le contrôle de l'ensemble de la classe par l'enseignant. De plus, si l'enseignant atteint une valeur de +5 sur l'échelle EPD dans son APSA de spécialité (Handball) alors qu'il plafonne à 4 dans l'APSA Lutte, cette différence semble davantage liée au contexte et à l'histoire de la leçon qu'à l'effet d'une spécialisation dans l'APSA.

### **b. Une dynamique émotionnelle inverse**

Le second constat issu de l'analyse des Graphiques 3 et 4 (p. 57) met en évidence une dynamique émotionnelle inverse chez Julien dans ces deux leçons, l'une menée en Handball, l'autre en Lutte.

#### **b1 Une dynamique émotionnelle négative puis positive en Handball**

Dans un premier temps l'activité de Julien lors de la Leçon 2 de Handball fait état d'une dynamique émotionnelle majoritairement négative en début de leçon qui évolue globalement au fil de la leçon vers des valeurs positives. Par exemple au début de la

---

<sup>10</sup> Unité significative élémentaire

leçon, il évoque des états affectifs négatifs lorsque les élèves mettent du temps à se mettre en action durant l'échauffement :

*« Alors je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de gens qui viennent me voir pour essayer de négocier des choses, parce qu'ils essaient de négocier des choses... Je m'attendais à ce qu'ils aillent plus vite se lancer dans l'échauffement. Du coup cela m'agace un peu car on n'a que six minutes pour s'échauffer, donc si ils passent déjà trois minutes voire quatre minutes à parler, cela ne laisse que deux minutes d'échauffement. »* (EAC Leçon 2 Handball, 4'22, EPD -2).

Ces états affectifs persistent lorsque Julien perçoit qu'un élève n'assume pas son rôle de capitaine en menant l'échauffement de son équipe :

*« Ben là on est dans la deuxième phase, Amandine savait ce qu'elle avait à faire, donc il semblerait que les autres ne l'aient pas écoutés. Donc soit elle n'a pas... soit ils s'en foutent complètement car elle est un peu timide... je ne sais pas, mais en tout cas elle n'a pas assuré son rôle de capitaine et les autres ne l'ont pas écouté en tant que capitaine. Donc là cela ne fonctionne pas et c'est pour cela que je les rappelle »* (EAC Leçon 2 Handball, 8'57, EPD -2).

Ainsi, le début de leçon se caractérise par une dynamique émotionnelle négative liée au manque d'investissement des élèves dans l'échauffement.

Si la reprise en main de l'échauffement par l'enseignant engendre des états affectifs ponctuellement positifs, la dynamique émotionnelle demeure négative lors du lancement de la seconde situation. En effet, les élèves tardent à comprendre la situation et notamment le placement que ces derniers doivent occuper sur le terrain, ce qui embête l'enseignant comme le montre cet extrait :

*« Ben je me rends compte qu'en fait il n'y a que un terrain qui fonctionne. Après j'ai peut-être pas assez regardé les autres mais je sais qu'au moins il y a deux terrains qui ne fonctionnent pas sur quatre [...] Ca m'agace que cela ne fonctionne pas à ce moment-là; et du coup ça m'agace de pas trouver la bonne formule pour qu'ils comprennent ce qu'il faut faire en fait »* (EAC Leçon 2 Handball, 35'55, EPD -3).

Ce n'est qu'une fois ces problèmes d'organisations résolus notamment par une seconde démonstration que l'enseignant perçoit des élèves qui effectuent correctement les exercices. Ses préoccupations sont alors tournées vers des régulations précises sur les comportements moteurs des élèves, ce qui l'intéresse particulièrement et engendre des états affectifs positifs, comme le montre l'extrait suivant :

*« Ils fonctionnent bien, ils sont sur le travail demandé. Donc là je suis plus sur du qualitatif tu vois, aller vraiment dans le détail pour qu'ils comprennent, pour qu'ils perçoivent, donc là je suis très content, on est sur vraiment ce qui m'intéresse »* (EAC Leçon 2 Handball, 50'20, EPD +3).

Ces régulations se poursuivent jusqu'à la fin de la situation, et sont toujours associées à des états affectifs positifs :

*« Ce groupe là je pense qu'ils ont compris ce que je voulais leur faire travailler aujourd'hui. Du coup on essaie d'aller un peu plus loin. Et puis en même temps c'est un peu un rappel de ce qu'on avait fait avant, c'était que pour exploiter une situation il faut qu'il y ait des transmissions de qualité. Du coup je cherche à ce que Mathias construise cette position idéale du Handballeur pour faire une bonne passe [...] je suis à 3 je suis plutôt très content de ce qu'il se passe et je suis centré sur les élèves, c'est vraiment chouette »* (EAC Leçon 2 Handball, 53'50, EPD +3).

En somme, l'activité de Julien lors de la Leçon 2 de Handball fait état d'une dynamique émotionnelle majoritairement négative en début de leçon qui évolue globalement au fil de la leçon vers des valeurs positives.

### **b2 Une dynamique émotionnelle positive puis négative en Lutte**

A l'inverse, l'activité de Julien lors de la leçon 2 de Lutte fait état d'une dynamique émotionnelle majoritairement positive en début de leçon qui évolue globalement au fil de la leçon vers des valeurs négatives. En effet au début de la leçon, l'enseignant dirige l'échauffement en se plaçant sur le tatami avec les élèves. Il perçoit un sentiment de plaisir chez les élèves ce qui engendre chez lui des états affectifs positifs comme le montre l'extrait suivant : *« Je suis toujours à 2 car les élèves prennent du plaisir et je prends toujours autant de plaisir à faire ce truc là »* (EAC Leçon 2 Lutte, 10'54, EPD +2). Ce sentiment est exacerbé lorsque les élèves se

souviennent de l'outil métaphorique utilisé par l'enseignant pour mimer la chute latérale lors de la leçon précédente : « *Il y a un pic à 4 lorsqu'ils me parlent du balai, je ne m'attendais pas à ce qu'ils me disent ça comme ça, donc je suis agréablement surpris* » (EAC Leçon 2 Lutte, 16'38, EPD +4).

Pour autant, cette dynamique positive va peu à peu se dégrader au cours de la leçon, d'abord du fait que Julien perçoive certains élèves qui n'arrivent pas à réaliser correctement les consignes de la situation : « *Quand j'arrive sur ce groupe là je descends à -2 parce que je n'arrive pas à comprendre pourquoi elles ne comprennent pas qu'elle est la position que je leur ai montré plusieurs fois* » (EAC Leçon 2 Lutte, 36'00, EPD -2). L'enseignant est également agacé par des comportements déviants qui s'accumulent, comme lorsque ces élèves courent sur le terrain ou l'enseignant effectue une démonstration :

« *[...] Et il y a les filles qui arrivent en courant et qui coupent complètement en travers donc cela peut être super dangereux si il y a une percussion et puis elles ne sont pas du tout... je ne sais pas ce qu'elles font quoi. Et puis en plus elles perturbent les autres, elles me perturbent moi... on dirait des gamines de trois ans quoi, et ça me saoule vraiment...* » (EAC Leçon 2 Lutte, 58'44, EPD -3).

La répétition de ces événements va pousser Julien à regrouper les élèves afin de remettre de l'ordre dans le groupe classe lorsqu'il perçoit trop de comportements déviants chez les élèves :

« *Là il y avait l'histoire avec les garçons, il y a un groupe de trois assis sur le côté en train de ... je ne sais pas ce qu'ils font. Il y a les deux autres qui courent avec un qui a une couronne de galette des rois sur la tête (rires) enfin bref je me dis là c'est n'importe quoi j'ai trop d'indicateurs qui me disent que cela ne va pas du tout* » (EAC Leçon 2 Lutte, 1h05'09, EPD : -5).

Cette répétition entraîne la manifestation d'un état affectif extrêmement négatif (-5 sur l'échelle EPD) qui persiste jusqu'à la fin de la leçon.

En somme, l'activité de l'enseignant d'EPS lors de la Leçon 2 de Lutte fait état d'une dynamique émotionnelle majoritairement positive en début de leçon qui évolue globalement au fil de la leçon vers des valeurs négatives.

### c. Une dynamique émotionnelle marquée par l'histoire de la leçon

Le troisième constat issu de la lecture des Graphiques 2, 3, 4 et 5 (p. 56-58) ainsi que de l'analyse des *verbatim*s de Julien lors des EAC fait état d'une dynamique émotionnelle marquée par l'histoire de la leçon et ce quel que soit le degré de spécialisation dans l'APSA étudiée. Plus précisément, deux épisodes ont été relevés et témoignent de l'influence de l'histoire de classe dans la dynamique émotionnelle de l'enseignant.

Le premier épisode se déroule lors de la Leçon 2 de Lutte. Il concerne la gestion par Julien des comportements déviants des élèves. En effet, alors que l'échauffement se déroule de façon convenable et s'accompagne d'états affectifs positifs chez l'enseignant, le comportement déviant de Mathéo et Bryan n'entrave pas cette dynamique positive dans un premier temps. Néanmoins, lorsque Mathéo résiste à nouveau aux consignes de Julien en fin d'échauffement, ce comportement influence son état émotionnel, comme le montre l'extrait suivant : « *Oui je suis à 0, parce qu'il ne se passe rien c'est un peu mécanique cela peut arriver à des moments de gérer des choses comme ça, sauf que là cela commence à s'accumuler* » (EAC Leçon 2 Lutte, 18'24, EPD 0). Ici c'est bien cette accumulation qui fait sens dans l'expérience de l'enseignant. Ces petites contrariétés se répètent durant la leçon, et empêchent l'enseignant d'éprouver des émotions très positives, comme lorsque Lucien n'utilise pas sa feuille de permis de chuter :

« *Je suis à 1. De manière générale je les vois un peu faire. Mais progressivement il y a des petits points, des petits éléments dans la séance des contrariétés en fait qui font que cela me fait progressivement descendre. Tout à l'heure j'étais à 2 là je suis à 1 car je vois que Lucien il est en train de rien faire, et voilà pour l'instant cela descend progressivement mais je suis toujours globalement dans le positif* » (EAC Leçon 2 Lutte, 38'32, EPD +2).

Progressivement, Julien connaît des émotions négatives du fait de la répétition de ces événements, comme lorsqu'il régule ce groupe d'élève : « *De manière générale je descends à -1 parce qu'il se passe toujours des petits trucs qui vont pas dans le sens que je veux et cela me gêne au fur et à mesure* » (EAC Leçon 2 Lutte, 53'47, EPD -2). Ainsi, si le premier comportement déviant de la leçon n'a pas affecté négativement Julien,

leur répétition entraîne une dynamique négative au niveau des états affectifs vécus par l'enseignant. Ce constat se renforce lorsqu'un groupe d'élèves s'amuse à courir sur le terrain où l'enseignant effectue une régulation : « *Ca me fait descendre à -3 à cause de l'accumulation* » (EAC Leçon 2 Lutte, 58'44, EPD -3).

En outre, Mathéo continue durant la leçon à adopter des comportements déviants, notamment lorsqu'il s'amuse avec le module de gymnastique :

« *J'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent et c'est pas du tout... là c'est pas du tout le cœur de ce que je veux faire avec mes élèves, j'ai pas envie de venir faire deux heures à régler des trucs comme ça. Et Mathéo cela fait... j'ai l'impression que cela fait plein de fois* » (EAC Leçon 2 Lutte, 1h01'49, EPD -4).

Ici, l'histoire de la leçon ajoutée à l'histoire que possède Julien avec Mathéo engendre une valeur émotionnelle fortement négative. Enfin, cette dynamique émotionnelle négative est à son paroxysme lorsqu'une somme de comportements déviants s'ajoute à l'histoire de la leçon vécue négativement par l'enseignant et entraîne un rappel à l'ordre de l'ensemble des élèves :

« *Là il y avait l'histoire avec les garçons, il y a un groupe de trois assis sur le côté en train de ... je ne sais pas ce qu'ils font. Il y a les deux autres qui courent avec un qui a une couronne de galette des rois sur la tête (rires) enfin bref je me dis là c'est n'importe quoi j'ai trop d'indicateurs qui me disent que cela ne va pas du tout* » (EAC leçon 2 Lutte, 1h02'30, EPD -5).

En somme, nous pouvons dire que l'histoire de la leçon contribue à façonner la dynamique émotionnelle de Julien, notamment de façon négative lorsque les comportements déviants se répètent au cours de la leçon.

Pour autant, l'histoire de la leçon peut également engendrer des états affectifs extrêmement positifs chez Julien. Ce constat est issu du second épisode qui se déroule lors de la Leçon 3 en Handball. Durant cette leçon, l'enseignant est d'abord marqué par des approximations dans la façon dont il guide la leçon, ce qui engendre des états affectifs négatifs, comme lorsqu'il oublie de préparer la répartition des équipes pour effectuer le mercato :

« *Je me suis rendu compte que j'avais pensé à changer d'équipe pour pas qu'ils prennent toujours dans la même équipe, sauf que je ne l'avais pas préparé [...] Je suis à -2 car je me dis mince j'avais pas prévu c'est dommage, je suis un peu déçu de pas avoir prévu ça avant* » (EAC Leçon 3 Handball, 16'55, EPD -2).

Ce constat est renforcé lorsqu'un élève lui dit que son équipe n'est constituée que de cinq joueurs au lieu de six ce qui empêche la réalisation de la situation proposée par Julien :

« *Il y a William qui vient me dire qu'ils sont que cinq et c'est vrai qu'à cinq ils ne peuvent pas fonctionner [...] au moment où il me le dit et où je dois vérifier, émotionnellement je descends. Ça s'accumule avec la période d'avant là je me dis j'ai encore fait une connerie [...] donc ça me laisse à -4* » (EAC Leçon 3 Handball, 23'35, EPD -4).

Ici l'histoire de la leçon entraîne dans un premier temps une émotion négative chez Julien qui est contrarié par les erreurs qui s'accumulent dans la leçon. A la suite de ce premier épisode, l'enseignant perçoit des comportements inappropriés d'élèves qui engendrent des états émotionnels affectifs négatifs, comme lorsqu'une élève résiste à la décision de l'enseignant concernant le mercato :

« *Il y a une file qui essaie de négocier pour être avec ses copines, et elle insiste [...] ma préoccupation c'est lui montrer qu'elle n'a pas le choix le mercato il est fait et il n'y a pas d'autres transferts possibles* » (EAC Leçon 3 Handball, 27'25, EPD -5).

Cela se confirme lorsque Julien circule au sein des groupes d'élèves et s'aperçoit que les élèves ne sont pas en action :

« *Je suis à -4 parce qu'ils ne sont pas en action mais ils ont compris, quand je leur dis ce qu'il faut ils me disent exactement les rôles et je les répète en même temps qu'eux. Donc ils ont compris mais ils ne font pas. Du coup cela m'embête qu'ils préfèrent faire autre chose* » (EAC Leçon 3 Handball, 30'49, EPD -4).

Dès lors, l'arrivée dans un groupe d'élève qui réalise correctement l'exercice et qui fait rigoler Julien entraîne un état affectif extrêmement positif qui est notamment

dû à l'histoire de la leçon marquée par quelques épisodes vécus négativement par l'enseignant, comme le montre l'extrait suivant :

*« Je dirais que je suis à 5 parce que franchement il m'a trop fait marrer son truc de professionnel et le fait qu'il se rate juste après (rires). C'est aussi lié, enfin c'est un peu une bouffée d'air dans la séance. J'ai l'impression d'être passé en force sur plein de choses, et là à ce moment-là on est plus dans un truc échange rigolade, et du coup cela me fait du bien quoi »* (EAC Leçon 3 Handball, 39'07, EPD +5).

Ici, la parenthèse offerte par l'échange avec ces élèves contrebalance une histoire de leçon ponctuée d'évènements émotionnellement négatifs et entraîne une valeur extrêmement positive sur l'échelle EPD (+5).

En somme l'histoire de la leçon semble influencer sur la dynamique émotionnelle de Julien et ce quelle que soit l'APSA dans laquelle il intervient. Cette histoire de leçon peut être à l'origine d'une dynamique émotionnelle négative aboutissant à des valeurs extrêmes (-5) comme elle peut donner lieu à des états affectifs extrêmement positifs (+5) lorsque Julien est engagé dans une parenthèse émotionnelle positive à la suite d'épisodes négatifs.

En synthèse de ces premières analyses, nous avons montré que lorsque l'enseignant d'EPS débutant enseigne dans son APSA de spécialité, il ne connaît pas de dynamique émotionnelle plus stable et positive que lorsqu'il enseigne dans une APSA dans laquelle il n'est pas spécialiste. Pour autant, des différences peuvent être relevées entre les deux contextes dans lesquels évolue l'enseignant. La dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS connaît une tendance inverse dans les deux APSA étudiée : elle est négative puis positive en Handball et positive puis négative en Lutte.

### **B. Dynamique émotionnelle et représentamens perçus en situation**

Les données issues des *verbatim* obtenus lors des EAC mettent en lumière une mise en relation typique de la part de Julien d'un état affectif avec un élément qui oriente son attention dans la situation. Ces éléments s'apparentent aux éléments qui font signe pour l'enseignant d'EPS lors de son activité, correspondant donc aux représentamens de son cours d'expérience. La comparaison des différents

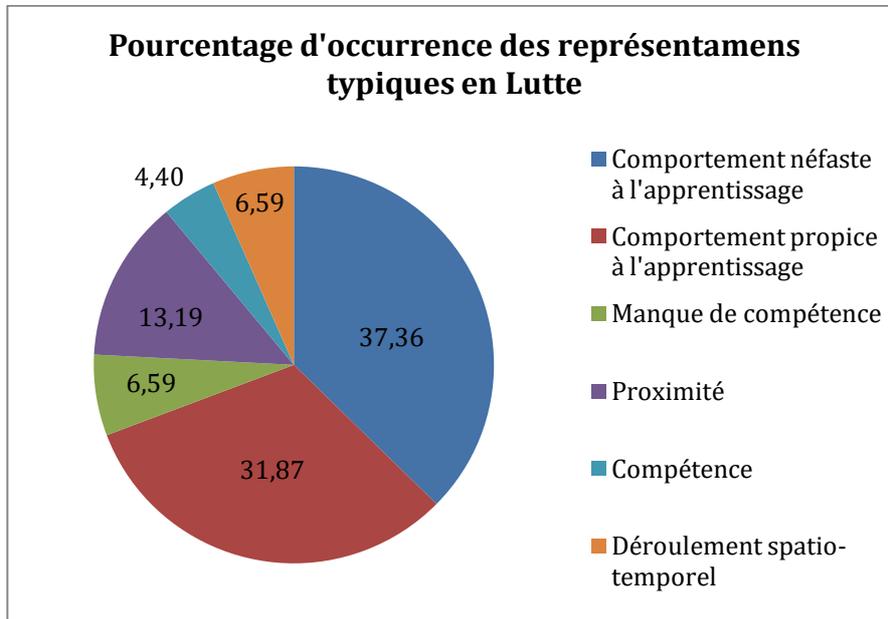
représentamens évoqués a permis une catégorisation de ces derniers dans des catégories de rang plus élevés, sur la base de leurs similitudes.

Les représentamens ont été catégorisés en fonction de leur contenu. Les représentamens typiques sont présentés dans le Tableau 5 ci-dessous.

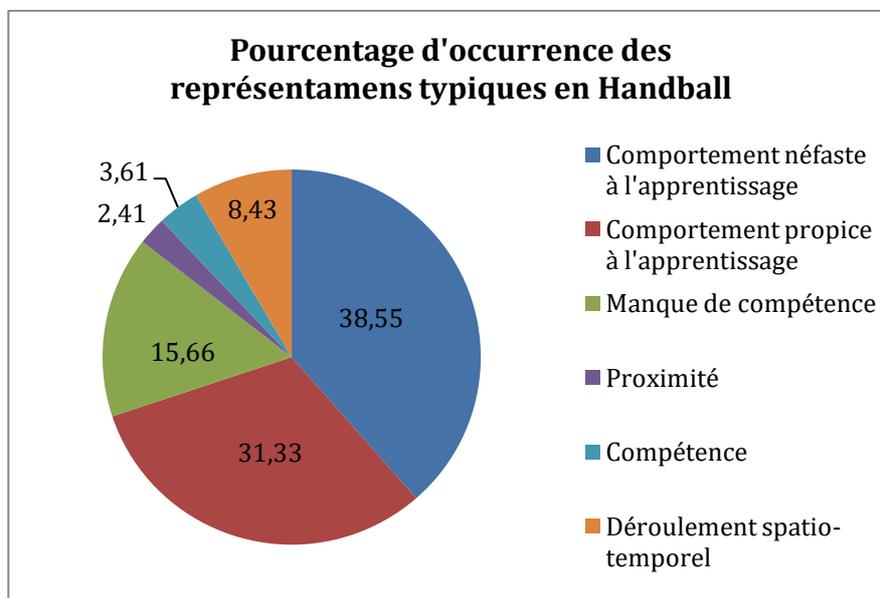
CATEGORIE	SOUS CATEGORIE	EXTRAIT D'EAC TYPIQUES
<b>Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage</b>	Perception d'un comportement déviant	« J'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent, et ce n'est pas le cœur de ce que je veux faire avec mes élèves » (EAC Lutte n°2, USE 86)
	Perception d'un ou plusieurs élèves inactifs	« Je redescends à -1 car je les vois toutes les deux assises, et d'ailleurs j'avais déjà repéré avant qu'elles étaient assises » (EAC, Lutte n°1, USE 45)
	Perception d'un refus ou d'une résistance à ce qui est proposé par l'enseignant	« Cela m'embête que Luna n'ait pas envie de faire parce que je l'avais sentie assez engagé avant et peu à peu s'est tombé dans la séance et ça se termine à « j'ai plus envie de faire » » (EAC Lutte, n°1, USE 99)
<b>Perception d'un comportement propice à l'apprentissage</b>	Perception d'une attention et d'une compréhension chez les élèves	« Là je suis à 2 parce que il y a une partie de la classe je vois, ceux qui repassent le permis ils sont assez réactifs, ils ont compris ce qu'il faut faire ils vont y aller donc je me dis ça c'est bien » (EAC Lutte n°2, USE 36)
	Perception d'un engagement dans la situation	« Là je suis remonté je suis à deux car je m'assure qu'ils vont être échauffés [...] Globalement ils font tous ce qui est demandé » (EAC Handball n°2, USE 16)
	Perception d'un apprentissage chez un élève	« Je suis à 5 parce qu'il y a quelque chose qui ne se passait pas du tout avant [...] je vois qu'ils ont appris quelque chose » (EAC Handball n°2, USE 66)
<b>Perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant</b>	Perception d'une impossibilité à répondre à un problème	« Ça m'agace que cela ne fonctionne pas à ce moment-là, et ça m'agace de ne pas trouver la bonne formule pour qu'ils comprennent ce qu'il faut faire » (EAC n°2 Handball, USE 40)
	Perception d'une inefficacité dans son action	« Je suis descendu à -3 parce que d'un côté ils ne se lancent pas dans l'activité et de deux je me pose des questions sur moi je me demande si j'ai été assez clair, du coup cela remet un peu en cause ma compétence » (EAC Handball n°2, USE 36)
	Perception d'une approximation dans le guidage de la leçon	« Je ne me rappelle plus exactement de ce que j'avais prévu donc je patauge un peu [...] d'un point de vue émotionnel je me déçois en fait » (EAC Handball n°3, USE 22)
<b>Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant</b>	Perception d'un progrès dans le métier d'enseignant	« Ce qui me fait remonter c'est que j'ai l'impression d'avoir progressé en tant qu'enseignant parce que j'ai réussi à identifier quelque chose qui est problématique et à proposer une régulation pour un élève » (EAC Lutte n°1, USE 86)
	Perception d'une efficacité dans son action	« Là je remonte, je dirai que je suis à 2 parce que [...] j'ai l'impression que cette intervention elle a fait mouche » (EAC, Handball n°3, USE 15)
<b>Perception d'une proximité avec les élèves</b>	Perception d'un partage émotionnel avec les élèves	« Je vois qu'ils en prennent, du coup cela fait un peu miroir chez moi et ça me fait monter du coup à 3 » (EAC Lutte n°1, USE 17)
	Perception d'une proximité physique avec les élèves	« Je suis vraiment dans une recherche de solution avec eux, c'est un peu... je me mets à leur niveau en plus, enfin on essaie de construire un truc ensemble. C'est vraiment ce côté on essaie de faire un truc ensemble qui me plaît » (EAC Lutte n°1, USE 67)
<b>Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon</b>	Perception du temps passé dans une situation	« Cela m'agace un peu parce que on n'a que six minutes pour s'échauffer, donc s'ils passent 3 ou 4 minutes à parler, il ne reste que deux minutes d'échauffement » (EAC Handball n°2, USE 6)
	Perception des différentes phases de la leçon	« Je redescends à zéro car il ne se passe rien du tout [...] c'est un moment d'organisation, je sais qu'on est obligé d'en passer par là » (EAC Handball n°2, USE 19)

Tableau 5 : Classification *a posteriori* des représentations typiques reliés à la dynamique émotionnelle

Des pourcentages d'occurrence au cours des leçons ont été matérialisés à l'aide de graphiques permettant de déterminer des similitudes et des différences entre les deux APSA étudiées (Graphiques 6 et 7). Les résultats sont présentés ci-dessous.



Graphique 6 : Pourcentage d'occurrence des représentamens typiques en Lutte



Graphique 7 : Pourcentage d'occurrence des représentamens typiques en Handball

L'ensemble de ces catégories vont être détaillées dans les sections suivantes, afin de les mettre en lien avec les états affectifs mentionnés par Julien durant son activité dans les deux APSA étudiées.

**a. Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage**

Le Tableau 6 ci-dessous présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » en précisant les valeurs moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Comportement néfaste à l'apprentissage »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	-2.19	-1.82
<b>ECART-TYPE</b>	1.58	1.80
<b>VALEUR MIN</b>	-5	-5
<b>VALEUR MAX</b>	0	-1

Tableau 6 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage"

Les valeurs obtenues sur le Tableau 6 ainsi que sur les graphiques 6 et 7 ci-dessus permettent d'affirmer que le représentamen « Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » constitue le représentamen le plus récurrent dans le cours d'expérience de Julien (respectivement 38,55% et 37,36% des représentamens mentionnés en Handball et en Lutte). A ce titre, nous ne notons pas de différences entre l'APSA où l'enseignant est spécialiste et l'APSA où l'enseignant n'est pas spécialiste. Ce représentamen semble marquant dans l'expérience vécue par Julien puisqu'il est exclusivement associé à des valeurs négatives sur l'échelle EPD (valeurs allant de 0 à -5). De la même manière, nous ne relevons pas de différences notables entre les valeurs associées à ce représentamen sur l'échelle EPD entre l'APSA Handball et Lutte. Cette catégorie de représentamen comprend trois sous-catégories évoquées ci-dessous.

Dans un premier temps, ce représentamen peut se caractériser dans l'expérience vécue par Julien par la « perception d'un comportement déviant » chez un ou plusieurs élèves. Cette perception, visuelle ou auditive peut être associée à des valeurs fortement

négatives sur l'échelle EPD car elle serait synonyme d'un déroulement anormal du cours de la leçon pensée par Julien. Ce représentamen est illustré dans le Tableau 7 ci-dessous.

LECON N° 2 Lutte (1h01min - 1h03min) - <u>Valeur EPD : -4</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant réprimande Mathéo qui essaie de jouer avec le module de gymnastique	<b>Julien :</b> Je suis à -4 parce que j'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent et c'est pas du tout... là c'est pas du tout le cœur de ce que je veux faire avec mes élèves, je n'ai pas envie de venir faire deux heures à régler des trucs comme ça. Et Mathéo cela fait... j'ai l'impression que cela fait plein de fois, alors qu'en fait cela ne fait pas tant que ça, mais bon avec l'ensemble des petites incivilités qui se sont passées et l'histoire que j'ai avec Mathéo, ben cela m'embête encore car j'ai l'impression de lui répéter souvent les trucs comme ça.	<b>U :</b> Réprimande Mathéo qui est en train de jouer avec le module <b>R1 :</b> Mathéo joue avec le module de gymnastique <b>R2 :</b> De nombreuses incivilités s'accumulent au cours de la leçon <b>R3 :</b> L'enseignant se focalise sur des éléments qui ne l'intéressent pas dans le déroulement de la leçon <b>E(R1):</b> Réprimander Mathéo <b>S(R1) :</b> Cela fait plusieurs fois que Mathéo ne respecte pas les consignes <b>S(R1) :</b> Mathéo est un élève qui a tendance à ne pas respecter les consignes <b>I :</b> Mathéo ne comprend pas malgré le fait que je lui ait répété à plusieurs reprises de respecter les consignes
		

Tableau 7 : USE n° 86 cours d'expérience leçon 2 lutte

Ici la valeur associée à la perception du comportement déviant de Mathéo est de -4, et son embêtement s'explique notamment par l'actualisation d'une connaissance relative à l'attitude générale de Mathéo au cours de la leçon, qui a multiplié les comportements déviants. Cette attitude gêne Julien car il se voit à nouveau obligé de recadrer l'élève ce qui ne l'intéresse pas car il préférerait faire des régulations motrices

aux élèves. Ainsi, c'est la combinaison de la perception du comportement déviant et de l'actualisation d'une connaissance sur l'attitude de l'élève qui engendre cette émotion fortement négative.

Pour autant, la perception d'un comportement déviant n'est pas toujours associée à une valeur fortement négative sur l'échelle EPD. Le Tableau 8 présente un autre extrait qui illustre ce constat.

LECON N°2 Handball (5min - 6min) - Valeur EPD : 0		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant est face aux élèves assis, il s'adresse à l'ensemble des élèves, puis à des élèves en particuliers en leur disant "On se connecte"	<p><b>Chercheur</b> : Lorsque tu dis "on se connecte", est ce qu'au niveau émotionnel tu es au même niveau que tout à l'heure ou non ?</p> <p><b>Julien</b> : En fait c'est le mot que j'utilise à chaque fois. C'est un peu le déclencheur du moment où la séance va démarrer. C'est le signal pour eux de "hop" on commence à être attentif</p> <p><b>Chercheur</b> : Et est-ce qu'il y a des comportements d'élèves qui font que tu dis ça ou est-ce que c'est vraiment automatique ?</p> <p><b>Julien</b> : C'est automatique mais c'est aussi lié au comportement. S'ils étaient tous là assis silencieux en train de m'écouter je n'aurai pas à dire ça. Là je sens qu'ils sont encore inattentifs ils bavardent donc je me dis : tout le monde est arrivé, donc c'est le moment, tout le monde est en capacité de se lancer dans le cours</p>	<p><b>U</b> : S'adresse aux élèves en leur disant "on se connecte"</p> <p><b>R1</b> : Des élèves sont en train de discuter, ils ne sont pas attentifs</p> <p><b>R2</b> : Tous les élèves sont arrivés face à l'enseignant</p> <p><b>E(R1)</b> : Capter l'attention des élèves</p> <p><b>S(R2)</b> : L'expression "on se connecte" est une routine de début de cours qui signale aux élèves qu'il faut se concentrer</p> <p><b>S(R2)</b> : Il faut attendre que les élèves soient arrivés face à l'enseignant avant de débiter réellement le cours</p> <p><b>I</b> : Non renseigné</p>
		

Tableau 8 : USE n°2 cours d'expérience leçon 2 Handball

Ici, malgré la perception d'un comportement déviant chez les élèves, notamment des bavardages, Julien parvient à maîtriser ses émotions à l'aide d'une actualisation de

connaissances relatives au fonctionnement de la classe. En effet, il met en place une routine de début de cours à travers l'expression « *on se connecte* » qui permet de démarrer le cours et permet de relativiser les comportements déviants des élèves. Ces comportements sont vus comme habituels en début de leçon et n'engendrent pas d'état affectif négatif. En somme le représentamen lié à la perception d'un comportement déviant d'un élève est associé à des états affectifs négatifs qui peuvent être neutralisés ou exacerbés par l'actualisation de connaissances liées aux élèves.

Dans un second temps, le représentamen lié à la « perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » peut se caractériser par la perception d'un ou plusieurs élèves inactifs dans les différentes phases de la leçon. Cette perception est également associée à des états affectifs négatifs. Le Tableau 9 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N°2 Lutte (48min - 49min) - <u>Valeur EPD : -2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers Enora qui est assise toute seule. Il la questionne sur son avancée dans la validation du permis	<p><b>Chercheur</b> : Ici il se passe quoi avec Enora ?</p> <p><b>Julien</b> : Ben je me rends compte qu'elle est assise toute seule et qu'elle ne fait rien. Et en la questionnant j'ai l'impression qu'elle n'a rien fait depuis le début, qu'elle s'est planquée toujours un peu... Du coup je suis carrément déçu parce qu'elle n'a rien fichu de la séance. Donc je descends à -2 et j'essaie de la mettre dans un groupe pour qu'elle valide son permis</p>	<p><b>U</b> : Questionne Enora sur la raison de son désengagement</p> <p><b>R</b> : Enora est assise toute seule et ne fait rien</p> <p><b>E(R)</b> : Permettre à Enora de valider le permis</p> <p><b>E(R)</b> : Comprendre ce que fait Enora</p> <p><b>S(R)</b> : non renseigné</p> <p><b>I</b> : Enora n'a rien fait depuis le début de la leçon, elle s'est cachée</p>
		

Tableau 9 : USE n°66 cours d'expérience leçon 2 Lutte

Dans cet extrait, le représentamen est la perception d'Enora qui est assise seule à l'écart de son groupe. La déception initiale liée à l'inaction d'Enora est catalysée par la construction d'une connaissance qui montre qu'Enora est inactive depuis le début de la leçon. C'est cette déception qui engendre une valeur de -2 sur l'échelle EPD, car l'élève n'apprend rien et n'avance pas dans l'atteinte des objectifs fixés par Julien. En somme, le représentamen lié à la perception d'une inaction chez les élèves entraîne des états affectifs négatifs.

Dans un troisième temps, le représentamen lié à la « perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » peut se caractériser par la perception d'un refus, d'une résistance par un ou plusieurs élèves de ce qui est proposé par l'enseignant. Ce représentamen est illustré dans le Tableau 10 ci-dessous.

LECON N° 2 Handball (10min - 11min) - Valeur EPD : -4		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant rappelle l'ensemble des élèves en sifflant, puis se dirige vers le tableau pour leur parler.	<p><b>Chercheur</b> : A ce moment-là, au niveau émotionnel est-ce que tu es toujours à -2 ou est-ce que tu es plus haut/plus bas ?</p> <p><b>Julien</b> : Je dirai que je suis plus bas, à -4 car il y a environ un tiers de la classe qui s'est à peu près bien échauffée, et même au sein des groupes, ce n'était pas des groupes complets. Je ne peux pas dire dans un groupe 100% des élèves sont bien échauffés. Peut-être deux ou trois sont bien échauffés et les deux autres ont fait ce qu'ils voulaient. Cela ne fonctionne pas comme je le veux donc je les rappelle pour faire un point [...]</p>	<p><b>U</b> : Réprimande les élèves car l'échauffement n'a pas été bien mené</p> <p><b>R1</b> : R : Les élèves n'ont pas fonctionné comme le voulait l'enseignant</p> <p><b>R2</b> : Seul un tiers des élèves s'est bien échauffée</p> <p><b>E(R1)</b> : Eviter les risques de blessure chez les élèves en assurant un échauffement</p> <p><b>E(R)</b> : Faire comprendre l'intérêt de l'échauffement et le rôle du capitaine</p> <p><b>S(R2)</b> : L'échauffement est nécessaire pour assurer la sécurité des élèves et prévenir les blessures</p> <p><b>I</b> : Les élèves n'ont peut-être pas le contenu pour proposer un échauffement</p>
		

Tableau 10 : USE n° 14 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, c'est la résistance des élèves aux consignes de l'échauffement qui engendre un état affectif négatif (-4 sur l'échelle EPD). En effet, Julien avait prévu un échauffement en autonomie géré par les capitaines d'équipe, or ces derniers n'ont pas vraiment tenu leur rôle. C'est ce représentamen qui engendre la préoccupation de regrouper les élèves pour les réprimander et reprendre en main l'échauffement. Si ce représentamen s'actualise lors de la leçon de Handball, il est également présent lors de la leçon de Lutte, comme le montre l'extrait ci-dessous (Cf. Tableau 11).

LECON N° 1 Lutte (53min - 54min) - <u>Valeur EPD : -2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant s'accroupit avec un groupe d'élève qui ne possède qu'un permis pour 4 élèves. Il demande aux autres élèves d'aller chercher des fiches et demande à celui qui possède son permis d'écrire son nom, prénom et classe.	[...] <b>Julien</b> : Je veux essayer de leur faire prendre conscience que c'est un truc individuel (le permis) et que c'est important. Et que donc il y a des trucs qu'ils sont obligés de faire, déjà identifier le document ça devrait être un réflexe et là c'est pas du tout un réflexe. Là à ce moment-là je redescends vachement (-2) parce que je me demande qu'est-ce qu'ils ont fait depuis le début. Ils sont investi dans la situation mais ils ont peut-être contrôlés visuellement mais le permis n'a pas de valeur pour eux à ce moment-là j'ai l'impression. [...]	<b>U</b> : Réprimande les élèves qui ne possèdent qu'un permis pour 4 <b>R1</b> : Les élèves n'utilisent pas le permis de chuter <b>R2</b> : Les élèves n'accordent pas d'importance au permis de chuter <b>R3</b> : Les élèves ne se comportent pas comme l'attend l'enseignant <b>E(R2)</b> : Faire prendre conscience aux élèves de l'importance du permis de chuter <b>S(R2)</b> : Le permis de chuter est un outil important dans l'apprentissage de la Lutte <b>I1</b> : Le permis de chuter n'a pas de valeur pour les élèves <b>I2</b> : Je n'ai pas assez montré l'intérêt du permis lors de ses consignes <b>I3</b> : L'outil du permis de chuter ne motive pas les élèves
		

Tableau 11 : USE n°76 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet extrait, c'est la résistance des élèves à utiliser le permis de chuter qui place Julien dans un état affectif négatif (-2 sur l'échelle EPD). En effet, alors que cet outil constitue un élément primordial à utiliser pour comprendre les règles de sécurité en Lutte, les élèves ne semblent pas y accorder d'intérêt puisqu'ils ne possèdent qu'un

seul permis pour quatre élèves. De plus, cet état affectif résulte également de la combinaison de ce représentamen avec la construction d'une connaissance relative à l'incapacité de l'enseignant à montrer l'intérêt du permis lors de son passage de consignes. En somme, le représentamen lié à la perception d'un refus ou d'une résistance par un élève de ce qui est proposé par Julien entraîne des états affectifs négatifs dans les deux APSA étudiées.

En synthèse, le représentamen lié à la « perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » est associé à des valeurs émotionnelles négatives sur l'échelle EPD car il entrave le déroulement normal de la leçon et l'atteinte par les élèves des objectifs mis en place par Julien. Il est autant représenté dans l'APSA où l'enseignant est spécialiste que dans l'APSA où l'enseignant n'est pas spécialiste. Plus précisément, ce représentamen comprend la perception d'un comportement déviant d'un ou plusieurs élèves, la perception d'élèves inactifs, ou la perception d'un refus, d'une résistance à ce qui est proposé par Julien.

#### b. Perception d'un comportement propice à l'apprentissage

Le Tableau 12 présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage » en précisant les valeurs moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Comportement propice à l'apprentissage »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	2.04	2.34
<b>ECART-TYPE</b>	1.64	1.14
<b>VALEUR MIN</b>	-1	0
<b>VALEUR MAX</b>	5	4

Tableau 12 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception d'un comportement propice à l'apprentissage"

Les valeurs obtenues sur le Tableau 12 ainsi que sur les Graphiques 6 et 7 (p. 71) permettent d'affirmer que le représentamen « Perception d'un comportement propice à l'apprentissage » constitue le second inducteur émotionnel chez Julien et ce dans les deux APSA étudiées (respectivement 31,33 et 31,87% des représentamen mentionnés en

Handball et en Lutte). De plus, les valeurs attribuées sur l'échelle EPD et reliées à ce représentamen sont quasi-exclusivement positives (entre -1 et +5 sur l'échelle EPD). A ce titre, et au regard des valeurs moyennes associées à ce représentamen dans les deux APSA enseignées (2.04 en Handball et 2.34 en Lutte), nous ne trouvons pas de différences significatives entre ces deux contextes d'enseignement. Cette catégorie de représentamen comprend trois sous-catégories évoquées ci-dessous.

Dans un premier temps, le représentamen lié à la « perception d'un comportement propice à l'apprentissage » regroupe les représentamens liés à la perception d'une attention et d'une compréhension chez les élèves. Ce dernier est illustré dans le Tableau 13 ci-dessous.

LECON N° 2 Handball (29min - 30min) - <u>Valeur EPD : +1</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant donne les consignes pour les premières situations, et demande à un groupe d'élève de venir pour démontrer la situation	[...] <b>Chercheur</b> : Au niveau émotionnel tu es à quel niveau? <b>Julien</b> : Je suis à 1 car il ne se passe rien on est dans une phase explicative il n'y a pas d'action. Mais bon ils sont attentifs et donc je me dis que la transmission des infos se fait correctement et qu'ils sont en train de comprendre comment cela va fonctionner donc... je suis content.	<b>U</b> : Donne les consignes de la première situation <b>R1</b> : Les élèves ont terminé de former leurs équipes <b>R2</b> : Les élèves sont attentifs <b>E(R1)</b> : Être le plus clair possible dans le passage des consignes <b>E(R1)</b> : Faire comprendre le fonctionnement de la situation à l'ensemble des élèves <b>S(R)</b> : Être le plus clair possible dans l'explication des consignes va permettre leur compréhension par les élèves <b>I</b> : Non renseigné
		

Tableau 13 : USE n° 24 cours d'expérience leçon 3 Handball

Dans cet extrait, c'est la perception d'une attention chez les élèves lors du passage de consigne qui engendre une valeur positive sur l'échelle EPD. Leur attention est d'autant plus importante que Julien explique en autoconfrontation qu'un passage

clair des consignes permettra par la suite une meilleure compréhension et donc une mise en activité plus rapide. Pour autant, le représentamen lié à la perception d'une attention de la part des élèves n'engendre pas de valeurs extrêmes sur l'échelle EPD. Ce constat est également présent dans l'activité Lutte, comme le montre l'extrait ci-dessous dans le Tableau 14.

LECON N° 2 Lutte (28min -29min) - <u>Valeur EPD : +2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant laisse les élèves qui n'ont pas validé le permis partir sur les ateliers et explique sur un autre terrain la prochaine situation aux élèves qui ont validés le permis. Il choisit de faire une démonstration avec Mathéo	[...] <b>Chercheur</b> : Et au niveau émotionnel quand tu vas commencer les explications tu es toujours à 0 ? <b>Julien</b> : Là je suis à 2 parce que il y a une partie de la classe que je vois, ceux qui repassent le permis ils sont assez réactifs, ils ont compris ce qu'il faut faire ils vont y aller donc je me dis ça c'est bien. Et l'autre partie de la classe elle est arrivée, on va avancer de notre côté aussi donc je suis plutôt content de ce qu'il se passe.	<b>U</b> : Explique aux élèves la seconde situation <b>R1</b> : Mathéo est peu investi durant la leçon <b>R2</b> : Les élèves du groupe sont attentifs <b>R3</b> : Les élèves qui repassent le permis sont engagés dans leur situation <b>E(R)</b> : Expliquer la seconde situation <b>S(R1)</b> : Mathéo a du mal à se concentrer <b>S(R1)</b> : Le fait de choisir Mathéo permet à la fois de le concentrer sur la situation et d'éviter de dissiper les autres <b>I</b> : Les situations vont se dérouler de façon convenable car l'ensemble des élèves sont engagés dans la situation
		

Tableau 14 : USE n° 36 cours d'expérience leçon 2 Lutte

Dans cet extrait, Julien évoque la perception d'une compréhension des consignes de la part des élèves qui repassent le permis de chuter (en arrière-plan de l'image) associée à une attention des élèves situés au premier plan lors de l'explication de la seconde situation. Ces informations s'accompagnent d'une construction de connaissances concernant le déroulement convenable de la suite de la leçon. C'est l'ensemble de ces informations qui place Julien dans un état affectif positif (+2 sur l'échelle EPD).

En somme, le représentamen lié à la « perception d'une attention et d'une compréhension chez les élèves » est associé de façon typique à des valeurs positives sur l'échelle EPD dans le cours d'expérience de Julien, et ce dans les deux APSA étudiées. Pour autant, ces valeurs ne sont pas des valeurs extrêmes et traduisent une simple satisfaction chez l'enseignant.

Dans un deuxième temps, le représentamen lié à la « perception d'un comportement propice à l'apprentissage » regroupe les représentamens liés à la perception d'un engagement dans la situation. Ce dernier est illustré dans l'extrait ci-dessous, dans le Tableau 15.

LECON N° 2 Handball (13min -14min) - <u>Valeur EPD : +2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant dirige l'échauffement dans un dispositif en vague. Il est au centre de la salle et donne les différentes consignes	<p><b>Chercheur</b> : Lorsque tu diriges l'échauffement, à quel niveau émotionnel tu te situes ?</p> <p><b>Julien</b> : Là je suis remonté, je suis à 2 car je m'assure qu'ils vont être échauffés [...] Ben globalement ils font tous ce qui est demandé, plus ou moins bien. Mais globalement comme ils le font tous bien c'est rassurant [...]</p>	<p><b>U</b> : Donne les premières consignes de l'échauffement aux élèves</p> <p><b>R</b> : Les élèves font ce qui est demandé par l'enseignant</p> <p><b>E(R)</b> : Garantir la sécurité des élèves</p> <p><b>E(R)</b> : Donner du contenu aux élèves qui sont démunis face à la gestion de l'échauffement</p> <p><b>S(R)</b> : L'échauffement est important afin de garantir la sécurité des élèves</p> <p><b>I1</b> : La sécurité des élèves est assurée</p> <p><b>I2</b> : Les élèves vont être échauffés</p>
		

Tableau 15 : USE n°16 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, Julien est rassuré par le fait que les élèves effectuent correctement l'échauffement, contrairement à ce qu'ils produisaient lorsqu'ils étaient en autonomie avec leur équipe. La perception de cet engagement dans la situation est reliée à un état affectif positif, évalué à +2 sur l'échelle EPD. Pour autant, la

« perception d'un engagement dans la situation » n'est pas toujours reliée à des états affectifs positifs. L'extrait suivant (Cf. Tableau 16) témoigne de l'unique fois où cela a été le cas durant les leçons observées.

LECON N° 2 Handball (38min -39min) - <u>Valeur EPD : -1</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers un groupe d'élève lancé dans la situation. Il guide les élèves dans la tenue de la fiche d'observation puis observe leur comportement durant les phases d'attaque	<p><b>Chercheur</b> : Ici au niveau émotionnel à quel niveau tu te situes ?</p> <p><b>Julien</b> : Au moment où je les relance je suis toujours à -3 parce que je ne sais toujours pas comment cela va se passer, j'attends de voir comment cela va évoluer</p> <p><b>Chercheur</b> : Et là à ce moment-là ?</p> <p><b>Julien</b> : Ben là je suis un peu remonté car je vois que ça a l'air de fonctionner, je suis à -1</p>	<p><b>U</b> : Montre aux élèves du groupe comment remplir la fiche d'observation</p> <p><b>R1</b> : Les élèves tiennent la fiche d'observation dans leur main</p> <p><b>R2</b> : Les élèves ont l'air de bien fonctionner</p> <p><b>E(R1)</b> : Vérifier si les élèves ont bien compris le système des scores parlant</p> <p><b>E(R)</b> : Faciliter la lecture future du niveau des élèves</p> <p><b>S(R1)</b> : Si le système des scores parlant est bien compris alors l'enseignant pourra très vite juger du niveau des élèves en regardant la fiche d'observation</p> <p><b>I</b> : Non renseigné</p>
		

Tableau 16 : USE n° 48 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, alors que l'enseignant perçoit un bon fonctionnement du groupe d'élève, il ne se place qu'à -1 sur l'échelle EPD. Une hypothèse explicative de cette dissonance est que les états affectifs de l'enseignant sont inscrits dans l'histoire de la leçon (ce point a été détaillé dans la section VII.2.A.c, p. 65). Ainsi, alors que l'enseignant arrive dans ce groupe à un niveau affectif de -3 résultant d'une part du manque d'investissement des élèves dans la situation et d'autre part à une altercation avec Mathéo suite à un comportement déviant, la perception d'un engagement des élèves dans la situation ne parvient pas à le faire remonter dans des valeurs positives sur l'échelle EPD.

En somme, le représentamen liée à la « perception d'un engagement dans la situation » est globalement relié à des valeurs positives sur l'échelle EPD malgré quelques exceptions qui résultent de l'histoire de la leçon.

Dans un troisième temps, le représentamen lié à la « perception d'un comportement propice à l'apprentissage » regroupe les représentamens liés à la perception d'un apprentissage chez un élève. Ce dernier est illustré dans le Tableau 17 ci-dessous.

LECON N°1 Lutte (19min -20min) - Valeur EPD : +4		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il félicite Luna.	<p><b>Chercheur</b> : ici quelle est ta préoccupation lorsque tu t'adresses à Luna particulièrement ?</p> <p><b>Julien</b> : Ben je sais que c'est une élève qui a du mal à s'engager en EPS et qui est globalement en difficulté, et là je vois qu'elle le fait bien du coup je veux la valoriser parce que je sais que ça va peut-être la motiver pour la suite [...] Je suis même monté à 4 parce que je m'amuse vraiment beaucoup là avec eux, puis je vois qu'ils le font bien et qu'ils sont réceptifs donc voilà</p>	<p><b>U</b> : Félicite Luna</p> <p><b>R</b> : Luna réalise correctement la chute arrière</p> <p><b>E(R)</b> : Valoriser Luna pour la motiver pour la suite de la leçon</p> <p><b>E(R)</b> : Montrer aux yeux de tous qu'elle l'a bien fait</p> <p><b>S(R)</b> : Luna a du mal à s'engager en EPS</p> <p><b>S(R)</b> : Luna a des difficultés en EPS</p> <p><b>S(R)</b> : Donner un feedback positif peut certainement motiver un élève pour la suite de la leçon</p> <p><b>I</b> : Non renseigné</p>
		

Tableau 17 : USE n°21 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet extrait, c'est la perception d'une réalisation correcte des chutes par les élèves qui engendre un état affectif positif chez Julien. Plus précisément, cet état affectif est catalysé par l'actualisation d'une connaissance concernant Luna, qui a habituellement des difficultés en EPS. La combinaison du représentamen et de l'actualisation de cette connaissance engendre un positionnement élevé sur l'échelle

EPD. Ce constat est également présent dans l'activité Handball, comme le montre l'extrait suivant (Cf. Tableau 18).

LECON N°2 Handball (1h01min - 1h04min) - Valeur EPD : +5		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant poursuit sa régulation auprès du groupe précédent et félicite les élèves	<p><b>Chercheur</b> : Ici tu te situes à quel niveau émotionnel ?</p> <p><b>Julien</b> : Là je suis à 5 parce qu'il y a quelque chose qui ne se passait pas du tout avant, et là je vois qu'ils ont compris, et qu'ils l'appliquent, ils le perçoivent. Donc là ils sont vraiment dans ce que je veux faire donc je vois qu'ils ont appris quelque chose, et qu'en plus j'ai ciblé un autre élément sur lequel on pourrait travailler [...]</p>	<p><b>U</b> : Félicite un groupe d'élève</p> <p><b>R1</b> : Les élèves ont tout compris et appliquent les principes de l'enseignant</p> <p><b>R2</b> : Les élèves ont appris quelque chose</p> <p><b>R3</b> : L'enseignant perçoit un autre élément à travailler pour la semaine prochaine</p> <p><b>E(R2)</b> : Féliciter les élèves</p> <p><b>S(R)</b> : Non renseigné</p> <p><b>I</b> : Les élèves ne sont pas encore en capacité d'avancer et dribbler, ce sera le prochain objet d'apprentissage</p>
		

Tableau 18 : USE n°66 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, c'est le fait que les élèves aient appris quelque chose qui place Julien dans un état émotionnel très positif. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enseignant porte une plus grande attente sur les contenus d'enseignement en Handball qui est son APSA de spécialité, ce qui pourrait expliquer que la perception d'un apprentissage chez les élèves entraîne une valeur de +5 sur l'échelle EPD alors qu'elle est de +4 en Lutte. De plus, nous constatons que dans les deux APSA étudiées, la perception d'un apprentissage chez les élèves est liée à des états affectifs très positifs chez l'enseignant, ce qui nous laisse à penser qu'il s'agit de l'inducteur émotionnel le plus intense dans son cours d'expérience.

En somme, le représentamen liée à la « perception d'un apprentissage chez les élèves » est celui qui est lié aux valeurs les plus importantes sur l'échelle EPD, entraînant des états affectifs très positifs chez Julien.

En synthèse, le représentamen lié à la « perception d'un comportement propice à l'apprentissage » est associé à des valeurs émotionnelles positives sur l'échelle EPD car il correspond davantage aux attentes de Julien concernant le comportement des élèves, et signe d'un déroulement normal de la leçon. Il est autant représenté dans l'APSA où l'enseignant est spécialiste que dans l'APSA où l'enseignant n'est pas spécialiste.

### c. Perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant

Le Tableau 19 présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant » en précisant les valeurs moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Manque de compétence dans le métier d'enseignant »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	-2.69	-2.33
<b>ECART-TYPE</b>	1.11	1.37
<b>VALEUR MIN</b>	-4	-5
<b>VALEUR MAX</b>	0	-1

Tableau 19 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant"

Les valeurs décrites sur le Tableau 19 ainsi que sur les Graphiques 6 et 7 (p. 71) de la section VII.2.B nous montrent que ce représentamen est le troisième représentamen le plus occurrent en Handball (15,66%) alors qu'il est en quatrième position en Lutte (6,59%). Ce résultat peut paraître contre-intuitif dans la mesure où Julien est spécialiste de l'activité Handball, et devrait donc davantage faire preuve de sa compétence. Nous pouvons donner une hypothèse explicative issue des *verbatim* de l'enseignant lors des EAC. En effet l'enseignant semble très attaché à la transmission d'un contenu d'enseignement phare en Handball, à savoir la perception de l'alternative passe/dribble en position d'attaque. Cette grande attente sur l'apprentissage des élèves

peut amener l'enseignant à remettre en cause plus facilement sa compétence, notamment lorsqu'il perçoit des élèves inactifs ou qui ne réalisent pas correctement les exercices. Outre cette différence de proportion, nous ne relevons pas de différences notables dans les valeurs EPD associées à ce représentamen (-2.69 en moyenne en Handball et -2.33 en Lutte). Ce représentamen est associé à des états affectifs négatifs et semble souvent combiné au représentamen lié à la perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage.

Dans un premier temps, ce représentamen peut se caractériser dans l'expérience vécue par Julien par la « perception d'une impossibilité de répondre à un problème » d'un ou plusieurs élèves. Ce représentamen est souvent couplé au représentamen lié à la « perception d'un comportement néfaste à l'apprentissage », et souvent associé à des valeurs très négatives sur l'échelle EPD. L'extrait ci-dessous (Cf. Tableau 20) présente un épisode du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS marqué par l'émergence de ce représentamen.

LECON N° 2 Lutte (1h01min - 1h03min) - <u>Valeur EPD : -4</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant montre à un groupe d'élève comment réaliser une chute latérale. Il adapte la chute en leur demandant de commencer accroupis	[...] <b>Julien</b> : Là je suis à -4 je descends encore parce que cela fait déjà un moment par rapport à mes premières interventions ou cela faisant déjà un moment donc là cela fait beaucoup. Et puis elles n'avancent pas du tout, elles se focalisent sur des positions techniques que je leur ai montrées plusieurs fois, donc je ne trouve pas du tout de solution pour elle, même en leur proposant plus simple	<b>U</b> : Effectue une démonstration de la chute latérale en l'adaptant en commençant à genou <b>R1</b> : Cela fait un moment que l'enseignant a donné les consignes à ce groupe <b>R2</b> : Les élèves n'avancent pas du tout et ne se focalisent pas sur les bons éléments <b>R3</b> : L'enseignant ne perçoit pas de solution pour les faire avancer <b>E(R1)</b> : Faire s'engager et réussir les élèves <b>S(R1)</b> : Les filles sont des élèves scolaires qui suivent les consignes à la lettre <b>I</b> : Je n'ai pas de solution pour résoudre le problème de ce groupe
		

Tableau 20 : USE n° 85 cours d'expérience leçon 2 Lutte

Dans cet extrait, Julien perçoit une élève qui est en difficulté dans l'exécution des prises. De plus, face à ses interventions répétées qui ne donnent pas un résultat satisfaisant, il perçoit alors une certaine impossibilité à résoudre le problème rencontré par l'élève. C'est cette combinaison de représentamen qui engendre une valeur très basse sur l'échelle EPD (-4).

Ce représentamen est également présent lors de l'activité Handball, comme le montre l'extrait suivant (Cf. Tableau 21).

LECON N° 3 Handball (57min - 59min) - Valeur EPD : -4		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant rappelle à l'ordre Lilou afin de lancer la seconde situation	<b>Julien</b> : Je suis à -4. C'est lié au fait que je suis un peu fatigué, puis je ne trouve pas les bonnes solutions, je suis un peu dans une spirale négative. Et je me dis aussi mais pourquoi tu as changé de situation, pourquoi tu as fait ça, ça fonctionnait bien et ils avaient encore des choses à apprendre dans l'autre situation. C'est un peu une accumulation de plein de différentes choses qui me fait vraiment descendre	<b>U</b> : Réprimande Lilou <b>R1</b> : Lilou n'est pas engagée dans la situation <b>R2</b> : L'enseignant ne trouve pas de solution face à ces élèves <b>R3</b> : L'histoire de la leçon a été constituée de comportements déviants <b>E(R1)</b> : Réengager les élèves dans la situation <b>S(R)</b> : Non renseigné <b>I</b> : Non renseigné
		

Tableau 21 : USE n°72 cours d'expérience leçon 3 Handball

Ici, la perception d'un manque de compétence dans la situation s'illustre par une impossibilité à résoudre un problème d'organisation des élèves lors de la dernière situation de la leçon. Ce représentamen est complété par un représentamen mnémorique où l'enseignant évoque une spirale négative au moment de cette situation. Cet ensemble de facteurs engendre un état affectif très négatif sur l'échelle EPD (-4).

En somme, le représentamen lié à la « perception d'une impossibilité à répondre à un problème » d'un ou plusieurs élèves émerge dans les deux contextes de leçon et engendre des états affectifs négatifs chez l'enseignant.

Dans un second temps, le représentamen lié à la « perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant » peut se caractériser par la perception d'une inefficacité dans l'action de l'enseignant. Cette perception est également associée à des états affectifs négatifs. Le Tableau 22 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N° 2 Lutte (52min - 54min) - <u>Valeur EPD : -1</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant effectue une régulation auprès de Bryan pour qu'il arrive à faire chuter Mathéo malgré leur écart de corpulence	<b>Julien</b> : Il y a Bryan qui ne veut plus faire avec Mathéo parce qu'il doit perdre à chaque fois. Et il évoque un problème de corpulence mais ils font globalement la même taille et peu ou prou le même poids donc... c'est plus qu'il ne veut pas perdre contre Mathéo [...] Je suis à -1 parce que j'ai l'impression qu'ils ne sont pas vraiment convaincus. Je vois Bryan il fait un peu la mou etc.	<b>U</b> : Propose une adaptation de la situation au groupe de Bryan <b>R1</b> : Bryan ne souhaite plus travailler avec Mathéo pour des raisons de corpulence <b>R2</b> : Bryan n'est pas convaincu de la proposition de l'enseignant <b>E(R1)</b> : Mettre en confiance Bryan <b>E(R1)</b> : Rééquilibrer le rapport de force entre Bryan et Mathéo <b>S(R1)</b> : Permettre à Bryan de démarrer la situation en ayant déjà une saisie facilitera l'exécution de la situation <b>I</b> : Bryan abandonne lorsqu'il sait qu'il va perdre contre Mathéo
		

Tableau 22 : USE n° 71 cours d'expérience Leçon 2 Lutte

Dans cet extrait, alors que Julien tente une régulation auprès de Bryan afin de rééquilibrer le rapport de force avec Mathéo, c'est l'attitude peu convaincue de Bryan qui fait sens chez lui, et qui traduit une inefficacité de sa régulation. Ainsi, ce représentamen est associé à une valeur négative sur l'échelle EPD (-1). Ce constat est

également présent en Handball, lorsque Julien essaie de lancer les élèves dans la première situation de deux contre un, comme l'illustre le Tableau 23.

LECON N° 2 Handball (33min - 35min) - <u>Valeur EPD : -3</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant a terminé ses explications, les élèves sont dispersés dans la salle, il interpelle deux des groupes et se dirige vers eux. Il place l'équipe des verts en attaque	[...] <b>Julien</b> : je suis descendu à -3 car d'un côté ils ne se lancent pas dans l'activité. Et de deux je me pose des questions sur moi je me demande si j'ai été assez clair, du coup cela remet un peu en cause ma compétence. Et puis d'un autre côté je me dis que si cela ne fonctionne pas, je me demande comment j'aurais pu faire autrement pour que cela fonctionne et qu'ils comprennent mieux ?	<b>U</b> : Place l'équipe des verts en attaque <b>R1</b> : Les élèves ne sont pas en action avec la balle <b>R2</b> : L'enseignant remet en cause ses explications <b>E(R1)</b> : Relancer individuellement chaque groupe en commençant par les verts <b>E(R1)</b> : Faire vivre la situation au groupe des verts pour qu'ils comprennent la situation <b>S(R1)</b> : Non renseigné <b>I</b> : Les élèves n'ont pas compris le fonctionnement de la situation <b>I</b> : Je n'ai peut-être pas été clair dans ses consignes
		

Tableau 23 : USE n° 36 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, ce qui fait sens pour Julien dans la situation est la perception d'un manque de clarté dans ses consignes, ce qui aboutit à une mise en action très lente de la part des élèves qui n'ont pas compris ses consignes. L'enseignant remet en cause sa compétence alors qu'il s'agit d'une activité dans laquelle il est spécialiste.

En somme, le représentamen lié à la perception d'une inefficacité de l'action de l'enseignant émerge dans un contexte de spécialisation et de non spécialisation dans l'APSA et est relié à des valeurs négatives sur l'échelle EPD.

Dans un troisième temps, le représentamen lié à la « perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant » peut se caractériser par la perception d'une approximation dans le guidage de la leçon. Cette perception est également associée à des états affectifs négatifs. Le tableau 24 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N°2 Lutte (55min - 59min) - Valeur EPD : -2		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant donne les nouvelles variables de la situation au groupe de Mathéo	[...] <b>Julien</b> : Je ne me rappelle plus exactement ce que j'avais prévu donc je patauge un peu ce n'est pas très très clair je me rend compte que ce que je leur propose ça va peut-être pas très bien fonctionner donc là je suis plus centré sur trouver le truc qui va permettre de les réenclencher. Et comme je ne le fais pas très bien, cela me... d'un point de vue émotionnel je me déçois en fait. Je suis à -2 parce que j'avais prévu cette variable mais je me souviens pas exactement comment il faut se positionner et tout pour que ce soit à peu près équitable donc...	<b>U</b> : Donne une nouvelle variable à Mathéo <b>R</b> : L'enseignant ne se souvient pas de la variable qu'il avait anticipée <b>E(R)</b> : Trouver une variable qui permet de réenclencher une dynamique chez les élèves <b>S(R)</b> : Non renseigné <b>I</b> : C'est de ma faute si la situation n'évolue pas bien
		

Tableau 24 : USE n°76 cours d'expérience leçon 2 Lutte

Dans cet extrait, ce qui oriente l'attention de Julien est le fait qu'il ne parvient pas à se souvenir d'une régulation qu'il avait anticipée pour le groupe de Bryan. Cela engendre une activité de tâtonnement en situation où Julien change à plusieurs reprises de consigne donnée. Cette perception d'une approximation dans la façon de mener sa régulation engendre un état affectif négatif qui se traduit par une valeur négative sur l'échelle EPD (-2).

Cette approximation émerge d'une façon différente dans la leçon de Handball, par exemple lorsqu'il oublie de prévoir quelles équipes choisir pour effectuer les transferts, comme évoqué dans l'extrait suivant (Cf. Tableau 25).

LECON N° 3 Handball (16min - 18min) - <u>Valeur EPD : -2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant retourne vers le tableau et remplit les fiches pour le mercato	<b>Julien :</b> Je me suis rendu compte que j'avais pensé à changer d'équipe pour ne pas qu'ils prennent toujours dans la même équipe, sauf que je ne l'avais pas préparé donc je me dis "oh mince, dans quelle équipe ils vont piocher" [...] Je suis à -2 car je me dis mince j'avais pas prévu ça c'est dommage. Je suis plus un peu déçu de pas avoir préparé ça avant	<b>U :</b> Remplit ses fiches sur le mercato <b>R :</b> L'enseignant n'a pas préparé les différentes équipes pour effectuer le mercato <b>E(R) :</b> Répartir les équipes dans lesquelles chacun va choisir un élève pour le mercato <b>S(R) :</b> chaque équipe ne doit pas piocher deux fois dans la même équipe pour le mercato <b>I :</b> Non renseigné
		

Tableau 25 : USE n°22 cours d'expérience leçon 3 Handball

Dans cet extrait, ce qui fait sens pour Julien est le fait qu'il ait oublié de répartir les différentes équipes pour effectuer le mercato. C'est cet oubli qui engendre un état affectif négatif de déception, qui s'accompagne d'une valeur sur l'échelle EPD de -2.

En synthèse, le représentamen lié à la « perception d'un manque de compétence dans le métier d'enseignant » est associé à des valeurs émotionnelles négatives dans l'échelle EPD car il met à mal la crédibilité de Julien face à sa classe. Sa prédominance dans l'APSA de spécialité de l'enseignant témoigne d'une plus grande attente de ce dernier sur les apprentissages des élèves, ce qui est source de frustration lorsque ces derniers prennent du temps à se mettre en action.

**d. Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant**

Le Tableau 26 présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant » en précisant les valeurs moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Preuve de compétence dans le métier d'enseignant »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	2.33	2.25
<b>ECART-TYPE</b>	2.52	0.50
<b>VALEUR MIN</b>	2	2
<b>VALEUR MAX</b>	5	3

Tableau 26 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant"

Les valeurs obtenues sur le Tableau 26 ainsi que sur les Graphiques 6 et 7 (p. 71) de la section VII.2.B nous montrent que ce représentamen émerge rarement dans le cours d'expérience de l'enseignant d'EPS (3,61% et 4,40% d'occurrence respectivement en Handball et en Lutte). Pour autant, il est toujours relié à des valeurs positives sur l'échelle EPD (entre +2 et +5) quelle que soit l'APSA étudié. Ce représentamen regroupe différentes catégories détaillées ci-dessous.

Dans un premier temps, ce représentamen peut se caractériser dans l'expérience vécue par l'enseignant d'EPS par la perception d'un progrès dans le métier d'enseignant. Le Tableau 27 ci-dessous présente un épisode du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS marqué par l'émergence de ce représentamen.

LECON N° 1 Lutte (1h01min - 1h03min) - Valeur EPD : +2		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant décide de faire une régulation ciblée sur Camille qui a peur de chuter et montre à l'ensemble du groupe la seconde position.	<b>Julien</b> : Ce qui me fait remonter c'est que j'ai l'impression d'avoir progressé en tant qu'enseignant parce que j'ai réussi à identifier quelque chose qui est problématique et à proposer une régulation pour un élève. Et ça c'est quelque chose que je trouve assez difficile parce que quand on débute dans l'enseignement on a tendance à essayer de faire tout le monde ensemble donc ça me conforte dans mon rôle d'enseignant, je me dis "ah j'ai réussi à faire ça et on va essayer de trouver une solution". Du coup je suis en train de faire de la différenciation et du coup je me sens un peu plus compétent	<b>U</b> : Propose une régulation ciblée à Camille <b>R</b> : Camille a des difficultés au sein de son groupe pour réaliser les positions car elle a peur de chuter <b>R</b> : Je progresse en tant qu'enseignant <b>E(R)</b> : Aider Camille à réaliser les différentes positions <b>S(R)</b> : Savoir identifier une problématique et proposer une régulation individualisée est difficile quand on débute dans l'enseignement <b>I</b> : je me sens plus compétent en tant qu'enseignant car j'ai réussi à faire de la différenciation
		

Tableau 27 : USE n° 86 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet extrait, alors qu'une élève (Camille) a des difficultés à appréhender la chute arrière car elle a peur de chuter, Julien parvient à trouver une régulation ciblée en lui permettant de partir accroupie avant de partir progressivement de plus haut. Cette régulation entraîne une prise de confiance de Camille qui réalise correctement la chute arrière. De ce fait, l'enseignant a l'impression d'avoir progressé en tant qu'enseignant car il est parvenu à résoudre ce problème, ce qui selon lui est difficile lorsque l'on débute dans le métier. C'est donc ce représentamen lié à la perception d'un progrès dans son activité qui engendre un état affectif positif, lequel se traduit par un positionnement à +2 sur l'échelle EPD.

Dans un second temps, le représentamen lié à la « Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant » peut se caractériser par la perception d'une efficacité dans l'action de l'enseignant. Cette perception est également associée à des états affectifs positifs. Le Tableau 28 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N°3 Handball (12min - 14min) - Valeur EPD : +2		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers le groupe des rouges. Il questionne Clément sur ce qu'il y a à faire et demande aux autres élèves du groupe d'écouter Clément.	<b>Julien</b> : En fait je sais que Clément il a plutôt de l'autorité un peu, il sait exactement tout ce qu'il faut faire, c'est juste qu'il n'a pas pris les choses en main du tout et surtout que les autres s'en foutent complètement de son rôle. Donc je me dis que je vais plutôt essayer de les toucher sur le côté un peu citoyen, que quand vous vous passerez vous aimeriez bien qu'on vous écoute donc j'essaie de renverser un peu le truc pour les responsabiliser [...] Et là je remonte, je dirai que je suis à 2 parce que j'ai l'impression... ma première intervention je n'étais pas sûr du résultat, alors que j'ai l'impression que cette intervention elle a fait mouche	<b>U</b> : Rappelle au groupe qu'il faut respecter le capitaine <b>R1</b> : Les élèves ne respectent pas le capitaine <b>R2</b> : les élèves sont regroupés autour de Clément <b>R3</b> : L'intervention est efficace <b>E(R1)</b> : Réaffirmer le rôle de capitaine de Clément <b>E(R1)</b> : Développer la citoyenneté des élèves <b>E(R1)</b> : Réengager les élèves dans l'échauffement <b>S(R1)</b> : Clément est un élève qui a de l'autorité et qui sait quoi faire <b>I</b> : Les élèves ont compris la régulation
		

Tableau 28: USE n° 15 cours d'expérience leçon 3 Handball

Dans cet extrait, alors que les élèves ne semblent pas investis dans l'échauffement, Julien poursuit la préoccupation de réaffirmer le rôle de capitaine de Clément en espérant relancer une dynamique positive dans le groupe. A la fin de sa régulation, il constate que les élèves se regroupent autour de Clément. Il perçoit alors que sa régulation « a fait mouche » et connaît une satisfaction qui se traduit par une valeur de +2 sur l'échelle EPD.

La perception d'une efficacité dans le travail de l'enseignant se retrouve également dans l'APSA Lutte, comme le montre Le Tableau 29 suivant :

LECON N° 1 Lutte (32min - 34min) - <u>Valeur EPD : +2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant lance les élèves sur les différents terrains en leur donnant des dernières consignes sur la répartition des élèves et des terrains. Il est accroupis devant eux, assis par terre	<b>Julien</b> : Pour l'instant je suis encore à 2 car j'ai l'impression d'avoir été clair, donc je me dis c'est bon ça va aller, je suis content	<b>U</b> : Donnant les consignes sur la répartition des élèves, éprouve de la satisfaction <b>R</b> : Il a l'impression d'avoir été clair dans son passage de consigne <b>E(R)</b> : Lancer les élèves dans la situation <b>S(R)</b> : Non renseigné <b>I</b> : Non renseigné
		

Tableau 29 : USE n° 40 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet extrait, Julien pense avoir été clair lors du passage de consignes, ce qui maintient chez lui un état affectif positif qu'il avait lors du début du passage de consignes.

En synthèse, le représentamen lié à la « Perception d'une preuve de compétence dans le métier d'enseignant » est associé à des valeurs émotionnelles positives dans l'échelle EPD. Il rassure l'enseignant durant son activité et engendre une satisfaction personnelle.

#### e. Perception d'une proximité avec les élèves

Le Tableau 30 présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception d'une proximité avec les élèves» en précisant les valeurs

moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Proximité avec les élèves »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	3.50	2.58
<b>ECART-TYPE</b>	2.12	0.79
<b>VALEUR MIN</b>	2	2
<b>VALEUR MAX</b>	5	4

Tableau 30 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception d'une proximité avec les élèves"

Les valeurs obtenues sur le Tableau 30 ainsi que sur les Graphiques 6 et 7 (p. 71) de la section VII.2.B nous montrent que ce représentamen émerge différemment selon les deux APSA enseignées. En effet, alors qu'il représente le troisième représentamen le plus évoqué en Lutte (13,19%), il n'est présent que dans 2,41% des cas en Handball. Ce résultat trouve une hypothèse explicative dans la nature de l'activité Lutte qui par sa nécessité d'intervenir dans l'espace intime de l'autre, favorise les moments de partages entre l'enseignant et les élèves. De plus, le fait que l'enseignant ait moins de connaissances sur l'activité Lutte que dans l'activité Handball entraîne ce dernier à improviser en situation avec les élèves afin de trouver une solution aux problèmes rencontrés, ce qui favorise à nouveau le partage avec les élèves. Dans les deux APSA étudiées, ce représentamen est relié à des états affectifs positifs (entre +2 et +5 sur l'échelle EPD). Ce représentamen regroupe différentes catégories détaillées ci-dessous.

Dans un premier temps, ce représentamen peut se caractériser dans l'expérience vécue par l'enseignant d'EPS par la « perception d'un partage émotionnel » avec un ou plusieurs élèves. Le Tableau 31 ci-dessous présente un épisode du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS marqué par l'émergence de ce représentamen.

LECON N° 3 Handball (37min - 38min) - Valeur EPD : +5		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers le groupe des bleus. Il leur demande où ils en sont et ces derniers lui répondent qu'ils sont des « professionnels ». Il rigole avec les élèves en les appelants « les professionnels ».	[...] <b>Chercheur</b> : Tu es à quel niveau émotionnel ?  <b>Julien</b> : Je dirais que je suis à 5 parce que franchement il m'a trop fait marrer son truc de professionnel et le fait qu'il se rate juste après (rires). C'est aussi lié, enfin c'est un peu une bouffée d'air dans la séance. J'ai l'impression d'être passé en force sur plein de choses, et là à ce moment-là on est plus dans un truc échange rigolade, et du coup cela me fait du bien quoi	<b>U</b> : Demande à ce groupe combien de points ils ont marqués en les appelants "les professionnels" <b>R1</b> : Un élève a dit à l'enseignant qu'ils étaient des professionnels <b>R2</b> : Les élèves ratent leur attaque et sont conscients de leurs erreurs <b>E(R1)</b> : Instaurer une histoire avec ce groupe <b>E(R1)</b> : Jouer sur l'humour pour instaurer une dynamique positive dans le groupe <b>S(R2)</b> : Comme les élèves ont compris pourquoi leur attaque n'a pas fonctionné, alors l'enseignant peut rester sur le ton de l'humour pour entretenir une dynamique positive <b>I</b> : Non renseigné
		

Tableau 31 : USE n° 55 cours d'expérience leçon 3 Handball

Dans cet extrait, Julien est engagé dans un partage émotionnel intense avec les élèves lorsqu'il rigole avec eux en les appelants « *les professionnels* ». Cet épisode constitue pour lui une « *bouffée d'air* » dans une leçon où il a dû faire face à des difficultés. C'est ce partage émotionnel qui est à l'origine d'une valeur extrêmement positive sur l'échelle EPD (+5).

Ce représentamen est également présent lors de l'activité Lutte, comme le montre l'extrait suivant dans le Tableau 32.

LECON N° 1 Lutte (16min - 18min) - <u>Valeur EPD : + 3</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il démontre comment réaliser une chute arrière	[...] <b>Julien</b> : Là je suis à 2, 3 car en fait je me marre bien, je vois que cela leur plait donc je suis content. Puis en même temps on répond à nos objectifs donc voilà... Ca se passe bien je suis content	<b>U</b> : Démontrant la chute arrière, éprouve de la joie <b>R1</b> : Les élèves prennent du plaisir <b>R2</b> : La situation se passe bien <b>R3</b> : Les élèves répondent aux objectifs de l'enseignant <b>E(R)</b> : Enoncer étape par étape ce qu'il faut faire <b>E(R)</b> : Permettre aux élèves de répéter la chute arrière <b>E(R)</b> : Ré-utiliser la chute arrière au cours de la leçon et de la séquence <b>S(R)</b> : Non renseigné <b>I</b> : Les élèves sont impliqués et prennent du plaisir
		

Tableau 32 : USE n° 17 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet, extrait, c'est la perception que l'exercice plait aux élèves qui engendre par effet miroir un état affectif positif chez Julien qui se traduit par une valeur de +3 sur l'échelle EPD.

En somme, le représentamen lié à la « perception d'une proximité avec les élèves » émerge dans les deux contextes de leçon et engendre des états affectifs positifs chez Julien.

Dans un second temps, le représentamen lié à la « perception d'une proximité avec les élèves » peut se caractériser par la « perception d'une proximité physique » avec un ou plusieurs élèves. Cette perception est également associée à des états affectifs positifs. Le Tableau 33 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N° 1 Lutte (47min - 49min) - <u>Valeur EPD : +2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant se dirige vers un groupe assis sur leur terrain. Il demande à Océane et Luna de lui montrer la prise, et les pousse à essayer. Il les questionne sur les raisons de leur peur.	[...] <b>Julien</b> : Je dirais que je suis même à 2 parce qu'en fait c'est quand même intéressant. Je suis dans le vague mais je suis aussi en train d'essayer de trouver quelque chose qui va leur permettre de bien fonctionner donc c'est intéressant à ce moment-là. Je suis vraiment dans une recherche de solution avec eux, c'est un peu... je me mets à leur niveau en plus, enfin on essaie de construire un truc ensemble. C'est vraiment ce côté on essaie de faire un truc ensemble qui me plait.	<b>U</b> : Recherche une solution avec les élèves <b>R</b> : Les deux filles n'osent pas réaliser l'exercice <b>R</b> : Je me place au niveau des élèves <b>E(R)</b> : Donner confiance aux élèves <b>E(R)</b> : Stimuler l'engagement des élèves <b>E(R)</b> : Montrer à Océane et Luna qu'elles ne vont pas avoir mal en réalisant la prise <b>S(R)</b> : Océane et Luna ont une faible estime de soi en EPS, ce qui limite leur engagement <b>I</b> : Les filles n'osent pas faire car elles ont peur de rater, peur de se faire mal
		

Tableau 33 : USE n° 67 cours d'expérience leçon 1 Lutte

Dans cet extrait, Julien est engagé dans une dynamique improvisationnelle avec les élèves afin de trouver une solution à leur problème. Cette improvisation, bien que source d'incertitude, engendre du plaisir chez lui car il se place au même niveau que les élèves et partage ses idées tout en écoutant celles des élèves. C'est cette proximité avec les élèves qui engendre un état affectif positif qui se traduit par une valeur de +3 sur l'échelle EPD.

L'analyse des *verbatim*s de Julien montre que ce type de représentamen est typique dans son activité en Lutte mais il n'émerge pas dans son APSA de spécialité, le Handball. Une hypothèse explicative peut se trouver dans le niveau de spécialisation de l'enseignant dans l'APSA enseignée. En effet en Handball, alors qu'il éprouve des difficultés à trouver des solutions pour engager les élèves dans l'activité, il parvient très rapidement à trouver des variables permettant de résoudre des problèmes moteurs

(suppression du dribble, tir à rebond...). Dès lors, il n'entre pas dans ces phases improvisationnelles avec les élèves. En revanche en Lutte, il se peut que le manque de certitude de l'enseignant sur les solutions à apporter aux problèmes moteurs des élèves l'invite à partager ses interrogations avec ces derniers, ce qui est source d'émotions positives.

En synthèse, le représentamen lié à la « perception d'une proximité avec les élèves » est associé à des valeurs émotionnelles positives sur l'échelle EPD car il favorise le partage émotionnel et relationnel entre l'enseignant et l'élève. Ce représentamen regroupe des sous catégories de représentamen relatives à la perception d'un partage émotionnel avec les élèves et à une proximité physique avec ces derniers. Ce dernier type de représentamen émerge davantage dans l'APSA où Julien n'est pas spécialiste. Cela s'explique par le niveau de spécialisation de Julien dans l'APSA qui, lorsqu'il enseigne une activité dans laquelle il possède des incertitudes sur les régulations à apporter aux élèves, s'engage dans des parenthèses improvisationnelles avec ces derniers afin de faire émerger une solution.

#### f. Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon

Le Tableau 34 présente les valeurs EPD mentionnées par Julien en lien avec le représentamen « Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon » en précisant les valeurs moyennes, l'écart type ainsi que les valeurs minimales et maximales obtenues dans les deux APSA étudiées.

Représentamen « Déroulement spatio-temporel de la leçon »		
	HANDBALL (spé)	LUTTE (non spé)
<b>MOYENNE</b>	-0.29	1.00
<b>ECART-TYPE</b>	1.70	1.10
<b>VALEUR MIN</b>	-3	0
<b>VALEUR MAX</b>	2	2

Tableau 34 : Valeurs EPD reliées au représentamen "Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon"

Les valeurs obtenues sur le Tableau 34 ainsi que sur les Graphiques 6 et 7 (p. 71) de la section VII.2.B nous montrent que ce représentamen émerge peu dans les cours

d'expérience de Julien et ce dans les deux APSA étudiées (8,43% et 6,59% d'occurrences en Handball et en Lutte). Contrairement aux autres catégories de représentamen, cette catégorie est reliée à des valeurs positives et négatives sur l'échelle EPD (de -3 à +2). Cela s'explique par les deux sous-catégories qui composent ce représentamen type.

Dans un premier temps, ce représentamen peut se caractériser dans l'expérience vécue par Julien par la perception du temps passé dans une situation. Ce représentamen est souvent associé à des valeurs négatives sur l'échelle EPD. Le Tableau 35 ci-dessous présente un épisode du cours d'expérience de Julien marqué par l'émergence de ce représentamen.

LECON N° 2 Handball (5min - 6min) - <u>Valeur EPD : -2</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant vient de terminer de donner les consignes et lance l'échauffement. De nombreux élèves se dirigent vers lui et lui posent des questions. Il leur répond brièvement	<b>Julien</b> : Alors je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de gens qui viennent me voir pour essayer de négocier des choses, parce qu'ils essaient de négocier des choses... Je m'attendais à ce qu'ils aillent plus vite se lancer dans l'échauffement. Du coup cela m'agace un peu car on a que six minutes pour s'échauffer, donc si ils passent déjà trois minutes voire quatre minutes à parler, cela ne laisse que deux minutes d'échauffement. Donc ils ne sont pas du tout dans ce que j'attendais d'eux, pour une partie	<b>U</b> : Lance les élèves dans l'échauffement <b>R1</b> : Des élèves essaient de négocier des choses par rapport à la composition des équipes <b>R2</b> : Les minutes passent et les élèves sont inactifs <b>E(R1)</b> : Lancer les élèves le plus rapidement possible dans l'échauffement <b>E(R1)</b> : Gagner du temps d'activité <b>S(R)</b> : non renseigné <b>I</b> : Le temps de l'échauffement est réduit par les élèves qui négocient les règles
		

Tableau 35 : USE n° 6 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, c'est la pression temporelle induite par le temps d'échauffement de six minutes qui engendre une valeur négative sur l'échelle EPD (-2).

En effet Julien perçoit le temps de l'échauffement qui diminue à mesure que les élèves lui posent des questions, et n'arrive pas à trouver de solution immédiate.

Dans un second temps, le représentamen lié à la « perception du déroulement spatio-temporel de la leçon » peut se caractériser par la perception des différentes phases de la leçon. Ce représentamen est davantage relié à des valeurs proches de zéro sur l'échelle EPD, affectant peu l'enseignant. Le Tableau 36 ci-dessous illustre ce représentamen.

LECON N° 2 Handball (20min - 21min) - <u>Valeur EPD : 0</u>		
Description	Verbalisations EAC	Composantes du signe
L'enseignant a terminé l'échauffement et distribué les dossards aux équipes. Il attend que l'ensemble des élèves se regroupent par équipe et se mettent assis devant lui pour continuer l'explication des consignes	[...] <b>Julien</b> : Ici je redescends je suis à zéro car il ne se passe rien du tout. Je leur ai juste demandé de regarder au tableau dans quelle équipe ils étaient et de mettre la chasuble. C'est un moment d'organisation, je sais qu'on est obligé d'en passer par là et que cela va prendre un peu de temps, donc j'attends, je suis stable	<b>U</b> : Distribue les dossards aux élèves <b>R</b> : Les élèves sont assis ; c'est un moment d'organisation de la leçon <b>E(R)</b> : Constituer l'ensemble des équipes <b>S(R)</b> : Avec le vécu dans cette classe, le temps dédié à la constitution des équipes est un temps nécessaire, normal <b>I</b> : Non renseigné
		

Tableau 36 : USE n° 19 cours d'expérience leçon 2 Handball

Dans cet extrait, le représentamen qui fait sens pour Julien est le fait qu'il se trouve dans une phase d'organisation de la leçon, à savoir la distribution des dossards utiles pour la suite de la leçon. Cette phase d'organisation de la leçon s'accompagne

d'un état émotionnel neutre, qui se traduit par une valeur de 0 sur l'échelle EPD, car il s'agit d'un passage obligé dans la leçon.

En synthèse, le représentamen lié à la « Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon » est associé à des valeurs émotionnelles positives ou négatives dans l'échelle EPD.

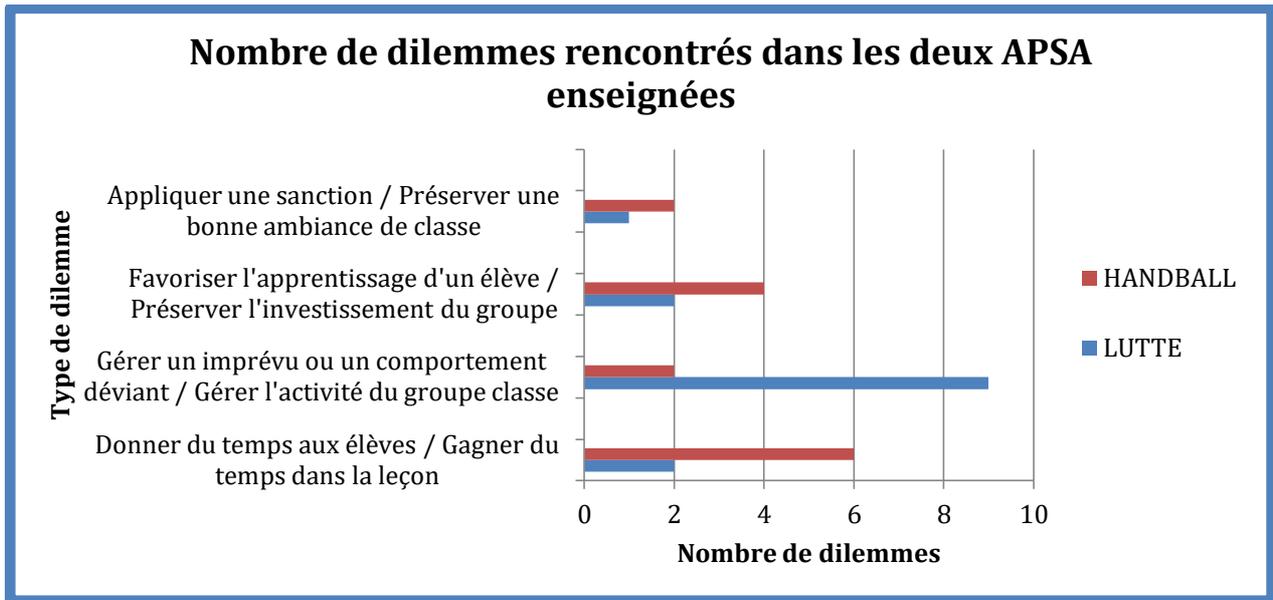
A l'issue de cette partie, nous avons montré que le cours d'expérience de Julien, enseignant d'EPS débutant, dans des APSA où il est spécialiste ou non fait émerger des représentaments typiques qui agissent comme des inducteurs émotionnels qui fluctuent au fil de la leçon.

### **3. Des dilemmes de même nature dans une APSA familière et non familière ?**

Cette section vise à répondre à notre seconde question de recherche, à savoir si les dilemmes rencontrés par Julien sont de même nature dans les deux APSA étudiées et si son activité de gestion des dilemmes diffère selon son degré de spécialisation dans l'APSA enseignée. Elle sera composée de deux sections qui montreront (A) les différents dilemmes rencontrés par Julien dans les deux APSA étudiées en pointant les similitudes et les différences selon le contexte d'enseignement, et (B) l'activité de gestion des dilemmes de Julien en relation avec les connaissances mobilisées en situation.

#### **A. Des dilemmes présents dans les deux APSA**

La catégorisation des dilemmes issue des *verbatim* de Julien lors des EAC a permis de faire émerger le même nombre de situations dilemmes selon l'APSA enseignée (14 dilemmes en Lutte et 14 en Handball). Les dilemmes ont été regroupés dans quatre grandes catégories sur la base de leurs similarités. Le Graphique 8 ci-dessous présente la répartition des différentes catégories de dilemmes dans les deux APSA étudiées.



Graphique 8 : Nombre de dilemmes rencontrés par l'enseignant d'EPS dans les deux APSA enseignées

La lecture de ce graphique permet d'effectuer deux grands constats. Le premier constat concerne la prépondérance des dilemmes relatifs à la gestion d'un comportement déviant et du groupe classe dans l'APSA où Julien n'est pas spécialiste. En effet, ce type de dilemme émerge à neuf reprises dans le cours d'expérience de l'enseignant lorsqu'il enseigne la Lutte contre seulement deux occurrences dans l'activité Handball.

Ce dilemme émerge notamment lorsque Julien perçoit un comportement déviant d'un élève alors qu'il est centré sur une activité de supervision et de régulation des différents groupes de travail, comme le montre l'extrait de l'EAC suivant relatif à la Leçon 2 de Lutte :

« Avec ce groupe je veux faire un état des lieux de où ils en sont. Donc je m'intéresse à ce qu'ils font, ils me disent kick-boxing bon je m'en doutais un peu, ils se créent parfois des scénarios. Et donc là il y a des questions qui arrivent j'essaie d'y répondre... et il y a les filles qui arrivent en courant et qui coupent complètement en travers donc cela peut être super dangereux si il y a une percussion et puis elles ne sont pas du tout... je ne sais pas ce qu'elles font quoi. Et puis en plus elles perturbent les autres, elles me perturbent moi... » (EAC leçon 2 Lutte, 58'44, EPD -3).

Ici, Julien est partagé entre sa volonté de répondre aux questions des élèves afin de les aider dans leur apprentissage, et la volonté de réprimander les deux élèves qui

mettent en danger la sécurité du groupe. L'enseignant se dit « *perturbé* » par cet épisode et décide de privilégier la réprimande des élèves en dépit de sa première préoccupation centrée sur l'apprentissage des élèves. Il effectue une gestion du dilemme par « réduction », c'est à dire qu'il privilégie une des deux alternatives au détriment de la seconde. Ce choix engendre alors un état affectif négatif (-3 sur l'échelle EPD).

L'agacement de Julien lié à la nécessité de réprimander les élèves en dépit d'une activité d'aide des élèves dans leur apprentissage se poursuit dans cette même leçon, lorsque l'enseignant est perturbé dans sa régulation par Mathéo qui joue avec un module de gymnastique comme l'illustre l'extrait d'EAC suivant :

*« J'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent et c'est pas du tout... là c'est pas du tout le cœur de ce que je veux faire, je n'ai pas envie de venir faire deux heures à régler des trucs comme ça »* (EAC leçon 2 Lutte, 1h01'49, EPD -4).

Ici c'est bien le fait de privilégier la réprimande de Mathéo au détriment de la supervision d'un autre groupe d'élève qui fait naître un état affectif négatif (-4 sur l'échelle EPD).

En somme, le dilemme lié à la gestion d'un comportement déviant d'un élève et en même temps du groupe classe émerge davantage dans l'APSA où Julien n'est pas spécialiste. La résolution du dilemme par réduction entraîne des états affectifs négatifs chez lui.

Le second constat qui émerge de la lecture de ce graphique concerne la prépondérance des dilemmes relatifs à la gestion du temps de la leçon dans l'APSA où Julien est spécialiste.

En effet, Julien est souvent tiraillé entre une volonté de laisser du temps aux élèves pour s'organiser, se concerter et la volonté de favoriser le temps de pratique et le gain de temps dans la leçon. Ce dilemme émerge dans un premier temps lorsque les élèves mettent du temps à se répartir par équipes et à mettre leurs chasubles comme l'illustre l'extrait d'EAC suivant relatif à la Leçon 2 de Handball :

« Ici je redescends je suis à zéro car il ne se passe rien du tout. Je leur ai juste demandé de regarder au tableau dans quelle équipe ils étaient et de mettre la chasuble. C'est un moment d'organisation, je sais qu'on est obligé d'en passer par là et que cela va prendre un peu de temps, donc j'attends, je suis stable [...] Peut être qu'au tout début, en septembre, je me serais dit bon on perd du temps on perd du temps, là en fait avec le vécu que j'ai dans cette classe, je sais que c'est un temps qui est nécessaire, donc je me dis que c'est normal et que c'est dans l'ordre des choses » (EAC leçon 2 Handball, 20'00, EPD 0).

Dans un premier temps, le dilemme n'est pas vécu négativement par Julien grâce à l'actualisation d'une connaissance concernant le fonctionnement de la classe. Ainsi, ce temps qui peut paraître perdu est perçu par l'enseignant comme nécessaire, ce qui n'engendre pas de valeur affective négative (0 sur l'échelle EPD). Pour autant, ce temps de concertation va durer dans le temps, notamment lorsque les élèves vont effectuer le mercato, et va réactualiser ce dilemme dans l'expérience vécue par Julien comme l'illustre cet extrait d'EAC relatif à la Leçon 2 de Handball :

« Là je suis descendu à -2 car je pensais que c'était une tâche simple, et je me rends compte que pour certains groupes ce n'est pas le cas car ils n'arrivent pas à se mettre d'accord, que la capitaine a pris une décision mais que les autres ne sont pas d'accord, et du coup que cela pose un problème qu'il faut résoudre. Donc je me dis bon ben il faut peut être leur laisser un peu plus de temps pour qu'ils se mettent d'accord, mais cela m'embête quand même car je sais que ce temps investi, on ne pratique pas, donc je me dis que c'est au détriment de l'engagement moteur. Mais je me dis qu'on est obligé d'y passer quand même donc ça m'agace mais je me dis qu'il faut que je leur laisse le temps de se décider » (EAC leçon 2 Handball, 24'13, EPD : -2).

Ici, le temps mis par les élèves pour se concerter dépasse le temps « nécessaire » prévu par Julien, mais la nécessité de faire les transferts avant de se lancer dans la situation l'entraîne à laisser tout de même du temps aux élèves au détriment de l'engagement moteur. Ce choix engendre alors un état affectif négatif chez l'enseignant. Ce dilemme est finalement résolu quelques minutes plus tard lorsque Julien force le capitaine de l'équipe à prendre une décision rapide afin de se lancer au plus vite dans la suite de la leçon comme l'illustre l'extrait d'EAC suivant :

« *Là je ne m'attendais pas du tout à ce qu'il n'y ait pas de choix, du coup je ne sais pas du tout quoi faire. Je n'ai pas envie de, c'est ce que j'ai fait d'ailleurs, je n'ai pas envie que le capitaine impose sans concertation avec son équipe, mais je lui dis de le faire car je ne sais pas trop quoi faire et donc je suis hésitant, et je me dis ben là on commence à passer trop de temps sur ce choix-là quoi, ça devrait être fait [...] Ma première préoccupation c'est qu'ils fassent un choix rapidement, car je suis focalisé sur le fait de les lancer dans l'activité* ». (EAC leçon n°2 Handball, 25'00, EPD : -2).

Ainsi, Julien finit par imposer un choix, ce qui va à l'encontre de sa visée première de concertation entre les élèves de l'équipe, afin de privilégier la poursuite de la leçon. Il a effectué une gestion par « réduction » du dilemme, en privilégiant la poursuite de la leçon plutôt que de laisser encore du temps aux élèves pour effectuer leur transfert. Ce choix agace l'enseignant et entraîne une valeur négative sur l'échelle EPD (-2).

Ce dilemme émerge aussi lors de l'activité de régulation de Julien auprès des élèves. En effet, ce dernier adopte souvent une démarche par questionnement afin de faire émerger chez les élèves la solution et ainsi parvenir à faire comprendre plus facilement le contenu d'enseignement qu'il souhaite transmettre. Pour autant, il se retrouve confronté à un dilemme lorsque des élèves ne trouvent pas la solution voulue :

« *Là je suis toujours sur la volonté de transmettre mon contenu d'enseignement phare, la perception de si je dois avancer ou transmettre. Mais là ils me semblent en difficulté, ils ne perçoivent pas ce que je veux dire donc au final j'arrive à leur donner la solution, alors que je ne voulais pas le faire du tout, mais au bout d'un moment je suis un peu obligé [...] Je suis plutôt à 1 car ils ne trouvent pas la solution eux même en fait, et ça m'embête* » (EAC leçon 2 Handball, 53'50, EPD +1).

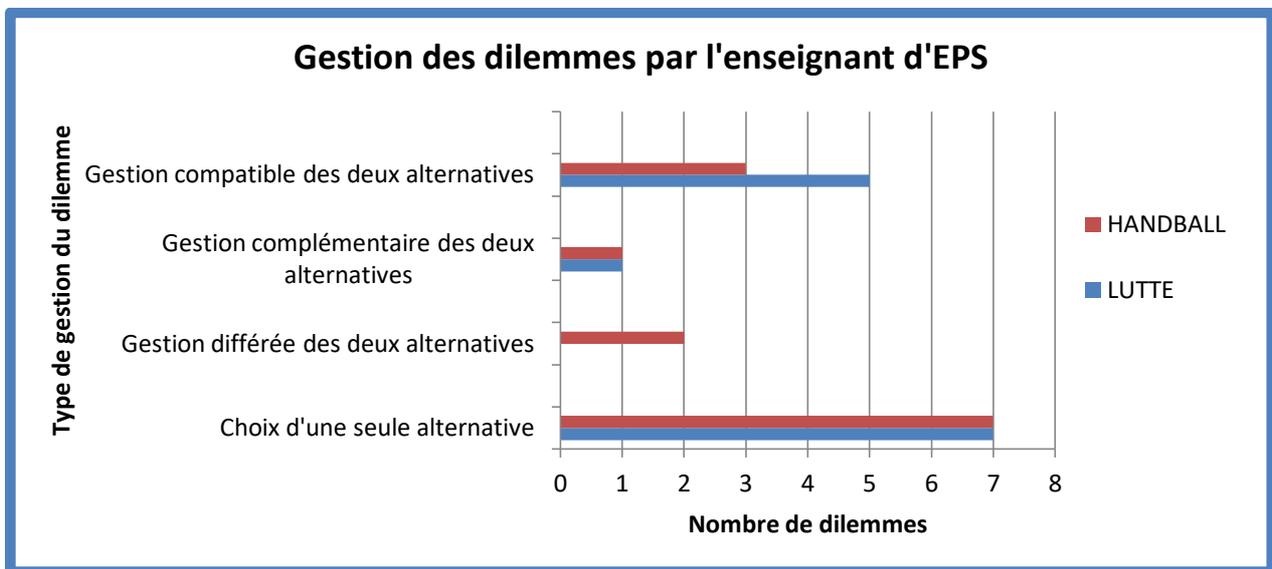
Ici, le temps passé à questionner les élèves en dépit du temps de pratique pousse Julien à donner la solution à l'élève. Dans ce cas, la démarche compréhensive de l'élève ne se fait pas, ce qui engendre une baisse de l'enseignant sur l'échelle EPD même si la valeur reste positive (+1 alors qu'il était à +3 auparavant).

En synthèse de ce premier point, nous pouvons dire que le niveau de spécialisation dans l'APSA enseignée entraîne la confrontation de Julien à des dilemmes

de différentes natures. S'il est davantage confronté au dilemme « Gérer un imprévu ou un comportement déviant / gérer l'activité de la classe » lorsqu'il enseigne dans l'APSA où il n'est pas spécialiste, il est davantage confronté dans son APSA de spécialité au dilemme « donner du temps aux élèves / gagner du temps dans la leçon ». Si cette section a présenté la nature des dilemmes auxquels Julien pouvait être confronté durant son activité, la section suivante s'intéresse davantage à son activité de gestion des dilemmes.

### B. L'activité de gestion des dilemmes par l'enseignant d'EPS débutant

Le Graphique 9 ci-dessous présente la façon dont l'enseignant a géré les dilemmes qu'il a rencontrés durant les différentes leçons<sup>11</sup>.



Graphique 9 : Type de gestion des dilemmes par l'enseignant d'EPS dans les deux APSA enseignées

Ce graphique montre que la résolution du dilemme par le choix d'une seule alternative est majoritaire quelle que soit l'APSA enseignée. Pour autant, Julien adopte d'autres formes de gestion des dilemmes :

- Une gestion compatible des deux alternatives : il trouve une façon de poursuivre les deux alternatives en même temps ;

<sup>11</sup> Ces différentes modalités de gestion des dilemmes sont issues d'une étude menée par Petiot et Visioli (2017)

- Une gestion différée des deux alternatives : Il privilégie momentanément une alternative puis il revient ensuite gérer la première alternative ;
- Une gestion complémentaire des deux alternatives : Il s'appuie sur une des deux alternatives pour faire en sorte de poursuivre la seconde ;

Une analyse des *verbatim* de Julien issues des EAC permet de déterminer les éléments sur lesquels il s'appuie pour résoudre ces dilemmes, et notamment les connaissances qu'il mobilise. Ces connaissances diffèrent selon le niveau de spécialisation dans l'APSA de l'enseignant et sont détaillées ci-dessous.

**a. Une gestion différée, compatible et complémentaire des alternatives du dilemme, facilitée par la connaissance des élèves dans les deux APSA**

La connaissance fine des élèves, de leur comportement et de leur personnalité permet à l'enseignant de gérer certains dilemmes auxquels il est confronté. Par exemple, la connaissance de Mathéo et notamment de sa tendance à dissiper ses camarades amène Julien à le sélectionner pour effectuer une démonstration, permettant à la fois de stopper ses bavardages et de continuer à présenter les consignes de la situation comme l'illustre l'extrait d'EAC suivant :

*« Souvent Mathéo il a du mal à se concentrer, du coup le fait de le prendre (pour faire des démonstrations) dans des situations comme ça je sais qu'il va être concentré, qu'il va capter des choses et qu'il ne va pas dissiper les autres, cela a un double intérêt »* (EAC leçon 2 Lutte, 28'26, EPD +2).

Ici Julien effectue une gestion compatible des deux alternatives qui s'offrent à lui, il parvient à continuer ses explications tout en ayant une préoccupation centrée sur Mathéo. Cette gestion s'appuie sur des connaissances relatives au comportement de Mathéo durant les phases de regroupement. Cette gestion du dilemme entraîne alors un état affectif positif chez Julien (EPD : +2). Il s'appuie sur ces connaissances à d'autres moments comme lors de la première leçon de Lutte lorsqu'il choisit William pour effectuer la démonstration comme l'illustre l'extrait suivant :

*« Il était à côté de Mathéo et il n'écoutait pas du tout. Et au lieu de reprendre Mathéo une énième fois ben je change un peu, parce que je sais que souvent ils se*

*distraient l'un et l'autre, donc là c'était William. C'est toujours dans la volonté d'enlever un élément qui perturbe un peu pour lui le centrer et que cela ne perturbe pas les autres » (EAC leçon 1 Lutte, 29'03, EPD : +2).*

La mobilisation de connaissances sur les élèves afin de gérer les dilemmes auxquels Julien fait face se retrouve également dans l'APSA de spécialité. En effet, face à un comportement déviant de Mathéo, il décide de le faire patienter sur le bord avant de le réprimander, privilégiant alors la présentation de la situation aux autres élèves. Il l'explique ainsi lors de l'EAC :

*« Ben Mathéo fait n'importe quoi, il tirait ailleurs et il perturbe l'ensemble du groupe. Donc je rappelle qu'il y a des règles et qu'il sait que voilà il est un peu puni et que... en fait voilà il est un peu... il a envie de pratiquer tout le temps donc je sais que le fait d'être sur le côté ça va l'embêter et que derrière il sera peut-être un peu plus attentif. Donc je le renvoie même pas trente secondes, une minute ». (EAC leçon 2 Handball, 37'18, EPD : -3).*

Ici, la connaissance de l'enseignant concernant la volonté de Mathéo de pratiquer l'amène à prendre la décision de le placer sur le bord du terrain plutôt que de le réprimander immédiatement, afin que ce dernier soit plus attentif par la suite. Il effectue une gestion différée du dilemme car une fois les élèves lancés dans la situation, il se retourne vers Mathéo pour lui expliquer les raisons de sa sanction :

*« Je veux pas le relancer sans lui expliquer pourquoi je l'ai mis sur le côté, et qu'il comprenne qu'il a enfreint la règle et que cela va impliquer du coup une sanction pour l'équipe. Je veux lui ré-expliquer ça pour ensuite le relancer » (EAC leçon 2 Handball, 38'19).*

En somme, Julien mobilise durant son activité des connaissances relatives aux comportements des élèves lui permettant de prendre des décisions et de gérer les dilemmes auxquels il est confronté, limitant alors leur impact sur sa dynamique émotionnelle.

---

**b. Une gestion compatible et complémentaire des alternatives du dilemme, facilitée par la connaissance de l'APSA et des élèves en Handball**

L'analyse des *verbatim* de Julien lors des leçons de Handball témoigne d'une différence dans la façon dont il gère les dilemmes par rapport aux leçons de Lutte. En effet, l'enseignant mobilise souvent des connaissances sur l'APSA qui lui permettent de gérer des dilemmes.

Une première illustration de la mobilisation de connaissances sur l'APSA est donnée lorsque Julien est dans une activité de régulation motrice de l'activité des élèves. Alors qu'il veut travailler la dialectique passe/dribble en attaque, il se trouve face à Laura, une élève qui éprouve des difficultés techniques dans l'exécution du dribble. Ses connaissances sur l'APSA vont lui permettre d'adapter la situation et de gérer le dilemme, comme le montre l'extrait suivant :

*« En fait ce qui la limite elle c'est un problème technique, elle me dit je ne veux pas dribbler et en fait je la questionne à nouveau et là elle me dit je ne sais pas dribbler. Du coup comme ce n'est pas ce que je veux leur faire apprendre dribbler ou pas je me dis je m'en fiche, donc je vais lui donner une règle spéciale pour elle c'est qu'elle a le droit de courir avec la balle, comme ça cela résout son problème technique »* (EAC leçon 3 Handball, 33'58, EPD +3).

Par l'instauration de cette règle spéciale, Julien permet à cette élève de continuer à travailler la dialectique passe/dribble sans empêcher l'apprentissage des autres élèves. L'instauration de la règle issue de connaissances sur l'APSA (supprimer temporairement le dribble facilite la perception et donc le choix entre avancer et passer en attaque) permet une gestion compatible des deux alternatives du dilemme auquel il était confronté. Cette gestion s'accompagne d'un état affectif positif (+3 sur l'échelle EPD).

Cette connaissance de l'APSA se combine parfois avec des connaissances sur les élèves, afin d'assurer une gestion complémentaire des alternatives du dilemme qui émergent dans l'expérience de Julien.

En effet, l'enseignant se trouve à un moment donné face à une élève qui a peur d'occuper le poste de gardien de but car les élèves frappent trop fort. Pour autant, ces mêmes élèves ne trouvent pas de sens à tirer doucement car ils veulent marquer un maximum de buts. Face à cette situation, Julien va réussir à rendre complémentaire les deux alternatives du dilemme auquel il fait face. Il l'explique ainsi en EAC :

*« Je veux protéger Laura et la mettre en confiance c'est la première chose. La deuxième c'est que eux ils en sont à un stade où ils ne marquent que par la puissance quasiment et ils aiment ça, mais cela ne m'intéresse pas du tout. Moi je veux d'abord qu'ils apprennent à être précis et après on verra pour la puissance. Donc je les centre sur ça. Donc première préoccupation je leur dit tir à rebond en fait c'est plus pour la protéger elle car c'est un tir détourné, et finalement je me dis qu'il y a peut-être mieux à faire au fil de l'échange, peut-être en leur proposant de faire des poteaux rentrant ; Du coup la petite carotte c'est que vous doublez les points. Et là j'ai deux indicateurs c'est que Bryan il dit ah ouais super et Mathéo il dit je sais comment je vais faire donc je me dis yess c'est bon »* (EAC leçon 3 Handball, 40'08, EPD : +3).

Ici Julien parvient à maintenir un challenge dans l'activité des élèves tireurs (faire des poteaux rentrant pour doubler les points) tout en protégeant Laura à l'aide de tirs détournés qui limitent leur puissance. Cette gestion du dilemme a été réalisée par la connaissance de l'APSA (le tir à rebond permet de limiter la puissance) mais aussi des élèves (instaurer un challenge permet de maintenir les élèves engagés). Ainsi, l'enseignant parvient à gérer ce dilemme et ressent un état affectif positif (+3 sur l'échelle EPD).

En synthèse de ce second point, nous pouvons dire que, si la résolution du dilemme par choix d'une seule alternative reste majoritaire, la connaissance des élèves permet à Julien de gérer de façon différée, compatible et complémentaire les alternatives auxquelles il est confronté, et ce quelle que soit l'APSA dans laquelle il intervient. Néanmoins, il mobilise également des connaissances sur l'APSA, notamment dans son APSA de spécialité, ce qui lui permet d'apporter des régulations ciblées aux élèves et ainsi de gérer les dilemmes liés à l'apprentissage des élèves.

## VIII. Discussion

L'objectif de cette étude était de rendre compte de la dynamique émotionnelle et de la gestion des dilemmes rencontrés par un enseignant d'EPS débutant lors de l'enseignement d'APSA dans lesquelles il était spécialiste ou non. A partir des résultats présentés dans la partie VII., cette partie vise à les analyser et les discuter à travers une double visée épistémique et transformative inhérente à toute recherche scientifique (Schwartz, 1997), et notamment dans les recherches menées dans le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006, Saury *et al.*, 2013). Ainsi, nous allons dans un premier temps discuter nos résultats en vue d'enrichir le corpus de connaissances sur la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes par l'enseignant d'EPS débutant. Ensuite, nous verrons dans un second temps en quoi notre étude peut apporter des pistes pour l'intervention et la formation des enseignants d'EPS. Enfin, nous mentionnerons dans un troisième temps les limites de cette étude et les perspectives de recherches futures.

### 1. Visée épistémique

Cette section vise à apporter des hypothèses explicatives aux résultats mentionnés dans la partie VII. et à les mettre en relation avec les travaux existants dans la littérature, en vue d'enrichir le corpus de connaissance relatif à la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes de l'enseignant d'EPS débutant. Cette discussion se structurera autour de quatre axes : (A) La permanence d'une dynamique émotionnelle instable quelque soit le degré de familiarité avec l'activité physique enseignée, (B) Les spécificités apportés par la spécialisation dans l'APSA enseignée du point de vue de l'activité et de la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant, (C) La connaissance des élèves et de l'APSA comme facteur d'émergence de « moments d'expertise » dans l'activité de l'enseignant d'EPS débutant, (D) La diversité des inducteurs émotionnels perçus en situation.

### **A. Une dynamique émotionnelle instable quelque soit le degré de familiarité avec l'APSA enseignée**

La section VII.2.A.a (p. 59) a permis de montrer que quelle que soit l'APSA dans laquelle l'enseignant d'EPS évolue, il connaît une dynamique émotionnelle instable qui oscille entre des valeurs fortement négatives et fortement positives sur l'échelle EPD (de -5 à +5 en Handball et de -5 à +4 en Lutte). Dès lors, nous pouvons répondre à notre première question de recherche, en affirmant à partir de nos résultats qu'enseigner dans une APSA de spécialité ne s'accompagne pas forcément d'une dynamique émotionnelle plus stable et positive que dans une APSA de non spécialité. Notre première hypothèse n'est pas validée.

Ce résultat témoigne dans un premier temps du caractère incertain des premières expériences de l'enseignant d'EPS dans son métier, ce qui entre en consonance avec les études menées sur les émotions vécues par les enseignants d'EPS débutants (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004). Ce constat est amplifié par l'organisation par ateliers mis en place par Julien. En effet, si ce mode d'organisation des élèves est propice à des attitudes d'entraide et au développement de l'autonomie chez ces derniers (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2006), il limite l'activité de supervision de l'enseignant sur la totalité des élèves. Ainsi, chaque changement de groupe est source d'incertitude pour l'enseignant, car il ne sait pas si leur attitude est conforme à ses attentes. De ce fait, il peut connaître de grandes fluctuations au niveau de sa dynamique émotionnelle selon l'activité qu'il perçoit entre les différents groupes.

Ce résultat témoigne dans un second temps que la spécialisation dans l'APSA enseignée ne parvient pas à contrebalancer la dimension anxiogène des premières expériences professionnelles de Julien. A ce titre, nos résultats entrent en contradiction avec ceux évoqués par Adé, Sève et Serres (2007), qui invitaient dans la discussion de leurs résultats à nuancer le caractère anxiogène des débuts enseignant, selon le degré de familiarité que ce dernier entretient avec l'APSA enseignée. Si cette étude relevait des différences au niveau des formes d'activités déployées par l'enseignant d'EPS stagiaire selon l'APSA dans laquelle il intervenait, elle n'avait pas étudiée la dynamique émotionnelle de ce dernier. Dès lors, si nous relevons des différences au niveau de l'activité déployée par Julien ainsi qu'au niveau de sa dynamique émotionnelle selon le

degré de familiarité qu'il entretient avec l'APSA enseignée (elles seront discutées dans la section suivante), nous constatons une similitude du point de vue du caractère instable de sa dynamique émotionnelle, qui n'est pas contrebalancée par la spécialisation qu'il possède dans l'APSA enseignée.

### **B. Une spécialisation dans l'APSA qui engendre des spécificités dans l'activité et la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant**

La partie VII. a permis de mettre en lumière des différences du point de vue de la dynamique émotionnelle et des dilemmes rencontrés par Julien selon le degré de familiarité qu'il entretient avec l'APSA enseignée. Ces différences peuvent s'expliquer par une focalisation sur des éléments différents dans ces deux contextes d'enseignement, qui vont être détaillés ci-dessous.

#### **a. La spécialisation dans l'APSA enseignée comme facteur de focalisation sur la culture de l'APSA et l'apprentissage de contenus d'enseignements spécifiques**

Dans la leçon de Handball dans laquelle l'enseignant est spécialiste, l'analyse de la conception de la leçon met en lumière un ancrage dans la culture sportive. En effet, l'enseignant met en place des capitaines dans chaque équipe afin de guider l'échauffement, puis propose aux élèves de réaliser des transferts sur la base du mercato effectué dans le milieu fédéral. Ces deux pratiques sont reliées à des objectifs éducatifs comme la responsabilisation et le vivre ensemble, mais montrent une affinité avec le milieu fédéral qui est familier à l'enseignant. De plus, l'analyse du cours d'expérience de l'enseignant d'EPS met en lumière un grand intérêt porté au contenu d'enseignement de sa situation principale, la construction de l'alternative entre passe et dribble en situation d'attaque en deux contre un qu'il mentionne lors de l'EAC : « *[Sa préoccupation] c'est de développer l'algorithme décisionnel, c'est la perception de l'espace libre, alors j'avance, et si l'espace est occupé je cherche à transmettre la balle dans un autre espace libre* » (EAC Leçon n°2 Handball, 1h00'43, EPD +3). Cette attente semble placer l'enseignant face à une frustration lorsque les élèves ne réalisent pas correctement la situation demandée, comme le montre l'extrait suivant :

*« Je suis dans le négatif parce que je ne suis pas encore tout à fait dans ce qui m'intéresse, c'est-à-dire le travail de la perception de l'espace libre, et de soit j'avance,*

---

*soit je transmets. Je ne suis pas encore là-dedans je suis encore dans le fonctionnement, l'organisation et donc je suis un peu agacé parce que j'ai envie qu'on avance sur ce qui m'intéresse. Là ça m'intéresse pas qu'ils fassent bien l'exercice, moi je veux qu'ils apprennent quelque chose » (EAC Leçon 2 Handball, 41'29 EPD -1).*

Les émotions positives émergent lorsque l'enseignant peut transmettre ce « contenu phare » aux élèves : « *Là je suis toujours sur la volonté de transmettre mon contenu d'enseignement phare » (EAC Leçon 2 Handball, 57'05 EPD +1) et s'exacerbent lorsque l'enseignant perçoit que cet apprentissage a été compris par les élèves, comme le montre cet extrait :*

*« Là je suis presque à 5 parce qu'il y a quelque chose qui ne se passait pas du tout avant, et là je vois qu'ils ont compris, et qu'ils l'appliquent, ils le perçoivent. Donc là ils sont vraiment dans ce que je veux faire donc je vois qu'ils ont appris quelque chose, et qu'en plus j'ai ciblé un autre élément sur lequel on pourrait travailler » (EAC Leçon 2 Handball, 1h01'47 EPD +5).*

Dans un premier temps, ce constat permet d'expliquer la différence relevée dans la section VII.2.A.b (p. 61) concernant la tendance globale de la dynamique émotionnelle de Julien en Handball, qui est d'abord fortement marquée par des états affectifs négatifs en début de leçon, avant d'évoluer vers des valeurs positives en fin de leçon, de façon inverse à ce qu'il connaît en Lutte. En effet, alors que l'enseignant est focalisé sur la transmission des contenus d'enseignement de sa situation principale, les difficultés des élèves dans la mise au travail en début de leçon seraient vécues comme un obstacle à cette transmission et seraient donc vécues négativement. A l'inverse, de fortes émotions positives émergent dans le cours d'expérience de Julien lorsque ce dernier perçoit que les élèves ont intégré le contenu d'enseignement visé, notamment en fin de leçon, ce qui explique cette dynamique émotionnelle majoritairement négative en début de leçon puis positive. Ce résultat entre en consonance avec les études menées sur des enseignants d'EPS spécialistes des APSA qu'ils enseignent, qui montrent que ces derniers sont majoritairement préoccupés durant la conception de la leçon ainsi que lors de l'intervention à la transmission de contenus d'enseignements spécifiques à l'APSA (Adé et Amade-Escot, 1997 ; Adé, Sève et Serres, 2007).

Dans un second temps, ce constat permet d'expliquer la différence relevée dans la section VII.3.A (p. 103) concernant la nature des dilemmes auxquels l'enseignant est confronté selon le degré de spécialisation qu'il possède dans l'APSA enseignée. En effet, en Handball, Julien est davantage confronté à des dilemmes relatifs à la gestion du temps de la leçon, alors qu'en Lutte ce dernier est majoritairement confronté à des dilemmes liés à la gestion des différents comportements déviants des élèves. Cela s'explique par le fait que dans son APSA de spécialité, Julien est préoccupé par l'apprentissage de contenus d'enseignement centrés sur la dialectique passe/dribble en attaque. Ainsi, les temps de concertation et d'organisation des élèves sont vus comme des moments potentiellement néfastes au temps de pratique des élèves pourtant nécessaire à cet apprentissage tactique. Dès lors, l'enseignant est davantage confronté dans son APSA de spécialité au dilemme lié à la gestion du temps de la leçon, et s'il laisse du temps qu'il juge « nécessaire » aux élèves, il finit par privilégier le temps de pratique ce qui s'accompagne d'un sentiment d'agacement.

Dans un troisième temps, ce constat permet d'expliquer la différence relevée dans la section VII.2.B.c (p. 85) concernant la plus grande occurrence du représentamen lié à la perception d'un manque de compétence de Julien dans l'APSA Handball, par rapport à l'APSA Lutte. Ce résultat contre-intuitif (Julien est spécialiste de Handball) s'explique par le fait que dans son APSA de spécialité, la grande attente placée sur l'apprentissage des élèves peut amener l'enseignant à remettre en cause plus facilement sa compétence, notamment lorsqu'il perçoit des élèves inactifs ou qui ne réalisent pas correctement les exercices.

#### **b. La non spécialisation dans l'APSA enseignée comme facteur de focalisation sur la sécurité des élèves**

En revanche, dans la leçon de Lutte dans laquelle Julien n'est pas spécialiste, l'analyse de la conception de la leçon met en lumière une volonté d'assurer la sécurité des élèves à travers l'élaboration d'un permis de chuter qui atteste de la compétence des élèves à savoir chuter et faire chuter en sécurité. L'analyse du cours d'expérience de l'enseignant montre que des préoccupations centrées sur le contenu sécuritaire émergent au fil de la leçon, notamment lorsqu'il présente les prises interdites en début de leçon. Il l'explique ainsi lors de l'EAC :

---

« *Je rappelle le contenu sécuritaire parce que tu vois il y a certaines choses qui ont émergées mais que de certaines personnes donc il y a encore plein de gens qui ne sont pas encore du tout au clair là-dessus* » (EAC Leçon 2 Lutte, 8'00, EPD : 0).

Cette préoccupation émerge également lorsqu'une élève traverse le terrain lorsqu'il est en train de faire une démonstration : « *et il y a les filles qui arrivent en courant et qui coupent complètement en travers donc cela peut être super dangereux si il y a une percussion* » (EAC Leçon 2 Lutte, 58'44, EPD -3). Nous pouvons faire l'hypothèse que la spécificité de cette activité, où la sécurité occupe une part importante, place l'enseignant non spécialiste face à une volonté de contrôle de la classe afin de s'assurer que chacun effectue les bon gestes pour réaliser les chutes.

Dans un premier temps, ce constat permet d'expliquer la différence relevée dans la section VII.2.A.b (p. 61) concernant la tendance globale de la dynamique émotionnelle de Julien en Lutte, qui est d'abord fortement marquée par des états affectifs positifs en début de leçon, avant d'évoluer vers des valeurs négatives en fin de leçon, de façon inverse à ce qu'il connaît en Handball. En effet, alors que Julien est préoccupé par la maîtrise de contenus sécuritaires, l'échauffement guidé permet de le rassurer lorsque les élèves réalisent correctement les chutes dictées par l'enseignant. Cependant, lors du passage dans le travail par atelier, l'impossibilité pour l'enseignant de percevoir l'ensemble des groupes en même temps engendre des émotions négatives face aux comportements déviants d'élèves qui se multiplient au fil de la leçon. La répétition de ces comportements engendre alors des émotions fortement négatives qui poussent Julien à faire un retour collectif en vue de rappeler le cadre de fonctionnement de la classe. Ce résultat est consistant avec les travaux réalisés sur les enseignants débutants, qui montrent une prévalence de la volonté de contrôle de leur activité lors des premières expériences en classe (Durand, 1996), qui s'actualise également dans le contexte de l'enseignement de l'EPS (Adé, Sève et Ria, 2006).

Dans un second temps, ce constat permet d'expliquer la différence relevée dans la section VII.3.A (p. 103) concernant la nature des dilemmes auxquels l'enseignant est confronté selon le degré de spécialisation qu'il possède dans l'APSA enseignée. En effet, en Lutte, Julien est davantage confronté à des dilemmes relatifs à la gestion des différents comportements déviants des élèves alors qu'en Handball, ce dernier est

majoritairement confronté à des dilemmes liés à la gestion du temps de la leçon. Ce résultat s'explique par la spécificité de l'APSA Lutte qui nécessite la maîtrise de contenus sécuritaires pour prévenir les risques de blessure entraînent l'enseignant dans des préoccupations centrées sur le contrôle de l'activité des élèves, afin de s'assurer de la maîtrise de ces principes à travers l'obtention du « permis de chuter ». Dès lors, l'enseignant est plus souvent confronté au dilemme consistant soit à réguler l'activité des élèves pour garantir l'acquisition de ces principes, soit à réprimander les élèves en cas de comportement déviant. La perception par l'enseignant d'une mise en danger potentielle des élèves à travers ces comportements déviants entraîne une résolution du dilemme par réduction en privilégiant la réprimande des élèves qui effectuent des dérives. Ce choix entraîne alors un état affectif négatif chez l'enseignant qui ne peut pendant ce temps poursuivre son activité de contrôle des autres élèves. Notre deuxième hypothèse est ici validée car l'enseignement dans une APSA de non spécialité engendre un nombre plus importants de dilemmes liés à la gestion de la classe (gestion des comportements déviants) par rapport à l'enseignement dans une APSA de spécialité.

### **C. La connaissance des élèves et de l'APSA comme facteurs d'émergence de « moments d'expertise » dans l'activité de l'enseignant d'EPS débutant**

La section VII.3 (p. 103) a permis de mettre en lumière différents résultats. Le premier résultat concerne l'émergence, dans l'expérience vécue par Julien, de dilemmes dans des proportions semblables quelque soit l'APSA considérée (n=14). Si ces derniers sont de différentes natures selon l'APSA considérée (ce constat a été évoqué précédemment), ce résultat confirme que l'expérience du dilemme constitue une expérience typique de l'enseignant d'EPS débutant (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). En effet, Julien est souvent confronté à deux alternatives contradictoires qui engendrent des états affectifs négatifs. La résolution du conflit par « réduction » de ce dernier, c'est-à-dire en abandonnant une des deux alternatives au profit de la seconde, est majoritaire dans l'activité de Julien, et se conforme à la modalité typique de résolution des dilemmes par les enseignants d'EPS débutants (*ibid.*). En effet, cette résolution par réduction est souvent privilégiée lorsque Julien est face à une impasse. Face à la pression temporelle qui croît à mesure que ce dernier ne parvient pas à résoudre le dilemme auquel il est confronté, il décide alors d'abandonner une des deux

---

alternatives, ce qui lui permet de retrouver un état affectif neutre et de poursuivre le déroulement de la leçon. Cette explication est souvent mentionnée dans les études portant sur l'activité des enseignants d'EPS lors de dilemmes, notamment ceux qui concernent la gestion de comportements déviants (Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002).

Pour autant, l'étude de la gestion des dilemmes par Julien fait également état d'une gestion complémentaire, compatible ou différée des deux alternatives auxquelles il est confronté. Ce résultat permet d'enrichir la littérature existante sur le sujet, dans la mesure où ce mode de résolution des dilemmes est davantage associé à l'activité de l'enseignant d'EPS expert (Petiot et Visioli, 2017). De ce fait, nous avons constaté lors de notre étude l'émergence ponctuelle de « moments d'expertise » dans l'activité de gestion des dilemmes de Julien (Visioli et Ria, 2010). Ce résultat conforte la conception de l'expertise défendue par ces auteurs, définie non pas comme un acquis stable qui résulterait de différents facteurs (Tochon, 1993), mais plutôt comme une attitude qui émerge dans l'activité de l'enseignant et dépend du contexte dans lequel il évolue (Visioli et Ria, 2010).

Dans le cadre de notre étude, ces « moments d'expertise » émergent notamment lors de la mobilisation de connaissances sur les élèves, et ce dans les deux APSA étudiées. Ainsi, en connaissant ces élèves, leur personnalité, leurs habitudes, Julien parvient à construire et valider des connaissances relatives à leur attitude en classe ce qui facilite alors la prise de décision en situation de dilemme. C'est le cas notamment lorsqu'il sait que si Mathéo n'écoute pas les consignes, plutôt que d'arrêter de donner les consignes et réprimander Mathéo (stratégie de résolution par réduction), il vaut mieux choisir Mathéo pour faire une démonstration de l'exercice et ainsi le neutraliser tout en continuant d'expliquer les consignes au groupe classe (stratégie de résolution par une gestion compatibles des deux alternatives). Ce constat met en lumière un développement professionnel de l'enseignant d'EPS débutant lors de ces premières expériences en classe, caractérisé par la construction de connaissances sur les élèves et leur attitude en classe (Serres, Ria et Adé, 2004).

Ces « moments d'expertise » émergent également lors de la mobilisation de connaissances sur l'APSA. Ils émergent alors davantage dans l'APSA de spécialité de

---

Julien. En effet, grâce à une lecture fine des comportements moteurs associée à des connaissances spécifiques à l'APSA, ce dernier parvient à apporter des régulations rapides aux élèves et ainsi favoriser l'apprentissage de tous ses élèves. En ce sens, il parvient à gérer les dilemmes liés à la gestion d'un problème moteur d'un élève sans entacher l'apprentissage de l'ensemble du groupe. Ce constat correspond à ceux effectués par les études portant sur l'activité de l'enseignant d'EPS débutant dans une APSA de spécialité, pointant des facilités à lire le comportement moteur des élèves et à donner des solutions rapides aux problèmes rencontrés (Candy et Mouchet, 2019, Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005).

En somme, notre étude permet de montrer que des « moments d'expertise » peuvent émerger dans l'activité d'un enseignant d'EPS débutant. Leur émergence dépend de la mobilisation de connaissances sur les élèves et sur les APSA qui viennent compenser un manque d'expérience chez l'enseignant.

#### **D. Des inducteurs émotionnels de différentes natures**

La section VII.2.B (p. 68) a mis en évidence le lien entre des représentations typiques qui émergent en situation et des états affectifs positifs ou négatifs matérialisés par les valeurs obtenues sur l'échelle EPD. Les représentations typiques ont été regroupés en six catégories, relatives à la perception d'un comportement propice ou néfaste à l'apprentissage par un ou plusieurs élèves, à la perception d'une compétence ou non dans le métier d'enseignant, à la perception d'une proximité avec les élèves et à la perception du déroulement spatio-temporel de la leçon. Les représentations typiques les plus courantes sont liées à la perception de comportements propices ou néfastes à l'apprentissage de la part des élèves, dans des proportions semblables entre les deux APSA, entraînant alors des valeurs négatives (dans le cas d'un comportement néfaste à l'apprentissage) ou positives (comportements propices à l'apprentissage) sur l'échelle EPD. Plus précisément, c'est la perception d'un apprentissage par les élèves qui engendre les valeurs les plus élevées sur l'échelle EPD, notamment lorsqu'elle est complétée par l'actualisation d'une connaissance sur les capacités des élèves dans l'APSA.

Ce résultat semble à la fois conforme et complémentaire aux résultats obtenus dans les différentes études menées sur les situations émotionnellement marquantes perçus par les enseignants d'EPS au cours de leur carrière (Petiot, Visioli et Desbiens, 2015 ; Descoedres et Méard, 2019b).

Dans un premier temps, nos résultats sont conformes à ces études, dans la mesure où l'inducteur émotionnel négatif le plus mentionné est relatif à un comportement inapproprié d'un ou plusieurs élèves, alors que l'inducteur émotionnel positif le plus mentionné est relatif à la perception d'une motivation des élèves dans le travail scolaire.

Dans un second temps, notre étude est complémentaire de ces deux recherches. En effet, ces dernières se sont attachées à une classification des situations émotionnellement marquantes sur la base d'un questionnaire où il était demandé aux enseignants de raconter un ou deux événements marquants vécus durant leur carrière. A travers une approche menée dans la cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006), notre étude a permis dans une certaine mesure de montrer dans quelle mesure ces inducteurs émotionnels émergent dans l'expérience de l'enseignant d'EPS débutant au cours des différentes leçons. Ainsi, notre étude participe dans une certaine mesure à enrichir le corpus de connaissances relatives aux expériences émotionnellement marquantes vécues par les enseignants d'EPS.

En synthèse de cette première partie, nous avons analysé nos résultats afin d'enrichir le corpus de connaissance relatif à la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes de l'enseignant d'EPS débutant. La section suivante va s'intéresser aux apports de notre étude du point de vue de l'intervention et la formation des enseignants d'EPS.

## **2. Visée transformative**

Cette section se compose de deux points concernant les apports transformatifs de notre étude. Ces deux points permettront de discuter (A) de la prise en compte de la dimension émotionnelle dans la formation des enseignants d'EPS, et (B) de l'apport de l'entretien d'autoconfrontation comme aide à la construction de connaissances émotionnelles.

### A. La prise en compte de la dimension émotionnelle dans la formation des enseignants d'EPS

Notre étude a permis de montrer que la dimension émotionnelle fait partie intégrante de l'activité de l'enseignant d'EPS au cours de ses leçons, orientant ses choix, ses comportements. De plus, nous avons montré que la spécialisation dans l'APSA enseignée ne parvient pas à neutraliser l'instabilité de la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant.

Ainsi, notre étude invite à prendre en compte la dimension émotionnelle de l'activité de l'enseignant d'EPS au cours de sa formation initiale, afin de favoriser le développement d'une « intelligence émotionnelle » (Goleman, 1997) permettant à ce dernier de mieux gérer ses émotions lors de ses premières expériences en classe. Pour se faire, nous avons vu que la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS était fortement reliée à des événements divers qui se sont déroulés durant la leçon, de façon indissociables à cette dernière. De plus, l'activité de l'enseignant étudié montre l'émergence de « moments d'expertise » liés à des connaissances relatives aux élèves et à l'APSA enseignée qui sont indissociables de la situation dans laquelle elles émergent, et sont reliées à des valeurs stables du point de vue de la dynamique émotionnelle. De ce fait, notre étude invite à une formation des enseignants d'EPS par l'action afin de développer des connaissances contextualisées permettant de gérer le flux émotionnel en situation de classe (Durand et Arzel, 2002). Dans ce cadre, Méard, Flavier et Chaliès (2008) défendent une conception de l'EPS construite à partir de l'analyse de l'activité réelle des enseignants et des élèves. La conception de dispositifs de formation à partir de l'analyse de l'activité des enseignants peut permettre de concevoir des « espaces d'actions encouragés » (Bril, 2002 ; Durand, 2008) adaptés aux dispositions à agir des enseignants en classe, et permettant alors leur développement professionnel.

Cette démarche a été adoptée par Ria (2009) dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS, et certaines propositions pratiques ont émergées à partir de cette approche par l'activité des enseignants, notamment dans le cadre de la gestion des conflits en classe (Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002). Pour autant, et en rapport avec la conception de l'expertise de l'enseignant d'EPS développée dans la section précédente, il ne s'agit pas de « *prescrire de manière dogmatique la bonne pratique*

(issue de l'analyse de l'expert), il s'agit plutôt d'encourager certaines actions en acceptant les marges de manœuvres personnelles, les improvisations ou les décalages » (Ria, 2009, p. 240). En effet, en accord avec ces auteurs, notre étude encourage davantage à ce que « les artefacts de formation [puissent] perturber ses dispositions à agir (à l'enseignant d'EPS débutant) sans totalement les déstabiliser, pour les enrichir de nouvelles potentialités dans la façon de percevoir, d'interpréter les situations de classe » (Ria, *op. cit.*, p. 240). Cela nécessite alors l'analyse de l'activité de l'enseignant d'EPS débutant associé à une bonne connaissance des étapes du développement professionnel de ce dernier.

### **B. L'entretien d'autoconfrontation comme aide à la construction de connaissances émotionnelles ?**

Notre recherche montre l'intérêt de l'entretien d'autoconfrontation (EAC) pour le participant à la recherche, comme l'ont montré d'autres études (Sève et Adé, 2003). En effet, il constitue une aide à l'action et à l'intervention pour l'enseignant qui visionne les images de son activité (Saury, 2008).

En effet, si l'objectif premier de l'EAC est de faire appel à la « conscience pré-réflexive » de l'acteur, l'utilisation d'arrêts sur image notamment, laisse du temps à l'enseignant pour décrypter les différentes actions des élèves ainsi que ses propres actions, aboutissant parfois à des remises en cause de son action, comme le montre l'extrait suivant :

*« Là je les vois à côté l'un de l'autre alors que je leur avais demandé de se séparer, et cela attire mon attention. Mais là à posteriori je pense que je fais une erreur. J'ai l'impression que j'ai commencé à me focaliser sur eux tout le cours, à me focaliser sur des petits trucs donc du coup je ne vois plus que ça. Et en fait là ils faisaient rien de spécial, mais je les reprends et je suis en train de les perdre »* (EAC Leçon 2 Lutte, 12'17, EPD 0).

A travers cette posture interprétative qui l'amène à remettre en question son intervention, Julien adopte la posture d'un praticien réflexif (Schön, 1994). Nous pouvons parler de connaissances émotionnelles dans le sens où la connaissance construite (*i.e* ne pas rester focalisé sur un groupe d'élève une fois qu'il a été

réprimandé) va permettre de ne pas entrer dans une spirale négative du point de vue émotionnel. Ainsi, par cette construction de connaissances, il participe à l'amélioration future de ses interventions auprès de ce groupe d'élève. Les EAC pourraient alors constituer une aide au développement professionnel des enseignants d'EPS débutants.

En synthèse de cette deuxième partie, notre étude invite à prendre en compte deux dimensions dans la formation des enseignants d'EPS. La première est liée à la prise en compte de la dimension émotionnelle de l'activité des enseignants dans la formation à travers une analyse de l'activité réelle de ces derniers. La seconde est liée à l'usage de l'EAC dans le développement professionnel des enseignants d'EPS.

### 3. Limites et perspectives

#### A. Limites

Nous pouvons mentionner deux principales limites à notre étude, qui tendent à limiter la généralisation de nos résultats.

La première limite repose sur le fait que notre étude se porte sur l'analyse de la dynamique émotionnelle d'un seul enseignant d'EPS débutant. Bien qu'ayant prévu une étude menée sur deux enseignants d'EPS débutants, nous avons été contraint de nous centrer sur un seul enseignant suite au refus par un chef d'établissement de notre venue dans son établissement. Les nombreux critères demandés chez les enseignants d'EPS a rendu difficile le fait d'obtenir plus de participants. De ce fait, nous nous sommes uniquement focalisés sur une modélisation « intra-cas » des dynamiques émotionnelles obtenues (comparaison entre l'APSA de spécialité et l'APSA de polyvalence). Or, les différentes études s'intéressant à la dynamique émotionnelle d'enseignants d'EPS ont fait état dans leur méthodologie d'une étape de modélisation « inter-cas » des dynamiques émotionnelles visant à comparer les données obtenues chez les différents enseignants afin d'obtenir un niveau de généralisation supérieur (Petiot et Visioli, 2017 ; Ria et Chaliès, 2003 ; Visioli, Petiot et Ria, 2015b).

La deuxième limite repose sur le fait que notre étude s'intéresse à la dynamique émotionnelle d'un enseignant d'EPS au cours de quatre leçons, deux dans son APSA de spécialité et deux dans une APSA dans laquelle il n'est pas spécialiste. Le fait de se

centrer sur quatre leçons uniquement résulte en partie des contraintes temporelles imposées par les entretiens d'autoconfrontation (d'une durée égale à 1h30 pour 1h de leçon étudiée), qui pouvaient être un frein au volontariat des enseignants d'EPS débutants engagés dans le même temps dans la validation de leur Master 2. Pour autant, ce choix ne nous permet pas d'obtenir des résultats qui reflètent l'activité de l'enseignant sur l'ensemble de la séquence d'enseignement mais uniquement sur le début de celle-ci. Si le fait de se centrer sur l'entrée dans les séquences d'enseignement est cohérent lorsque l'on s'intéresse à la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS, du fait de l'incertitude qui pèse en début de séquence d'enseignement (Gal-Petitfaux, 2015), cela ne permet pas de donner des conclusions valables pour l'ensemble de cette dernière.

En somme, deux limites principales peuvent être mentionnées pour notre étude, ce qui invite à différentes perspectives de recherches futures, mentionnées dans la section suivante.

### **B. Perspectives**

Nous pouvons mentionner trois perspectives de travail suite à notre étude, qui sont issues pour partie des limites mentionnées précédemment mais aussi des résultats obtenus.

La première perspective de travail est issue de la première limite mentionnée ci-dessus et consiste à effectuer une nouvelle étude menée sur la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes des enseignants d'EPS débutants en augmentant le nombre de participants. Ainsi, nous pourrions effectuer des modélisations « inter-cas » des dynamiques émotionnelles recueillies et ainsi obtenir des résultats plus généralisables.

La deuxième perspective de travail est issue de la deuxième limite mentionnée ci-dessus et consiste à mener notre étude sur un empan temporel plus long. Nous pourrions mener cette étude sur l'ensemble de la séquence d'apprentissage dans les deux APSA étudiées. Ainsi, les données obtenues pourraient mettre en lumière des évolutions du point de vue de la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS entre le début et la fin de la séquence d'apprentissage, témoignant par exemple de la mise en place de routines d'enseignement (Gal-Petitfaux, 2015).

La troisième perspective de travail est issue de l'analyse de nos résultats, et consiste à mettre en relation la dynamique émotionnelle des enseignants d'EPS avec celles des élèves. La modélisation d'une coordination émotionnelle entre les enseignants et les élèves permettrait d'appréhender plus finement la thématique des interactions enseignants/élèves durant les leçons.

## IX. Conclusion

Notre recherche visait à étudier l'influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes chez un enseignant d'EPS débutant.

Il semble que la dynamique émotionnelle de l'enseignant d'EPS débutant demeure instable quelque soit le degré de familiarité avec l'APSA enseignée. Pour autant, ce dernier semble avoir des préoccupations qui diffèrent selon le contexte d'enseignement, ce qui engendre des différences du point de vue émotionnel et dans les dilemmes rencontrés. En effet, dans son APSA de spécialité, l'enseignant d'EPS débutant reste centré sur la transmission de contenus d'enseignement précis ce qui l'amène à rencontrer des dilemmes lorsqu'il est contraint de laisser du temps pour l'organisation de la leçon en dépit du temps d'engagement moteur, générant dans le même temps une dynamique émotionnelle négative en début de leçon qui devient par la suite positive. A l'inverse, dans lorsqu'il enseigne dans l'APSA dont il n'est pas spécialiste, il reste focalisé sur le fait d'assurer la sécurité des élèves, ce qui engendre des dilemmes liés à la gestion des comportements déviants, et s'accompagne d'une dynamique émotionnelle qui décroît au fur et à mesure où ces comportements déviants émergent au cours de la leçon.

Ce travail offre des perspectives scientifiques en permettant d'enrichir le corpus de connaissances existant sur la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes par l'enseignant d'EPS débutant. Plus précisément, cette étude fait état des inducteurs émotionnels rencontrés par l'enseignant au cours de la leçon, qui semblent majoritairement issus du comportement des élèves. De plus, ce travail met en lumière des « moments d'expertise » qui émergent dans l'activité de l'enseignant, notamment dans son activité de gestion des dilemmes, et permet d'enrichir les travaux existants sur la conception de l'expertise de l'enseignant, en pointant l'importance de la prise en compte du contexte dans lequel ce dernier évolue.

Ce travail offre aussi es perspectives professionnelles, en permettant de donner des pistes pour la formation initiale des professeurs d'EPS. La prise en compte de la dimension émotionnelle de l'enseignement dans la formation semble mise en lumière

par nos résultats, et pourrait être permise par des dispositifs de formation élaborés à partir de l'analyse de l'activité réelle des enseignants en situation de classe. De plus, notre étude a permis de discuter l'apport de l'entretien d'autoconfrontation comme aide au développement professionnel des enseignants d'EPS, notamment dans le cadre de la construction de connaissances émotionnelles.

Pour autant, le fait de se centrer sur un seul enseignant durant quatre leçons limite la typification de nos résultats, et il serait intéressant de prolonger ce travail en s'intéressant à un nombre plus grand d'enseignants sur une temporalité plus longue correspondant à une séquence d'enseignement dans son intégralité.

## Bibliographie

Adé, D., & Amade-Escot, C. (1997). Connaissances didactiques des enseignants et traitement didactique du rugby scolaire. Communication affichée au VII Congrès International de l'ACAPS, Marseille, novembre

Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 43. <https://doi.org/10.3917/lse.484.0043>

Adé, D., Sève, C., & Ria, L. (2006). Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Éducation physique. *Savoirs*, 10(1), 77. <https://doi.org/10.3917/savo.010.0077>

Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire. *Staps*, 76(2), 51. <https://doi.org/10.3917/sta.076.0051>

Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions vives recherches en éducation*, (N° 25). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>

Allec, S., & Jorro, A. (2009). L'autorité pédagogique de professeurs novices en situation d'EPS. *Annales Scientifiques de l'Université de l'IASI, Roumanie*, 13, 9.

Allen, J. D. (1986). Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459. <https://doi.org/10.3102/00028312023003437>

Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. *Communication Yearbook*, 3, 543-559.

Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R., & Schutz, P.A.(2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships : Struggling with « the line ». *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.

Ayme, S., Ferrand, C., & Cogérino, G. (2011). Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 32(2), 221. <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0221>

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin

Berthoz, A., & Jorland, G. (Éd.). (2004). *L'empathie*. Paris : Jacob.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF

Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS: les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98(4), 67. <https://doi.org/10.3917/sta.098.0067>

Boizumault, M., & Cogérino, G. (2015). Les touchers en EPS : entre usages et réticences ? *Revue française de pédagogie*, (191), 73-87. <https://doi.org/10.4000/rfp.4757>

Bonneton-Tabariés, F., Lambert-Libert, A., & Péron, C. (2006). *Le toucher dans la relation soignant-soigné*. Paris: Med-Line Editions.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>

Brière-Guenoun, F., & Mayeko, T. (2018). Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (Numéro spécial 1). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.280>

Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 35(2), 251-268.

Candy, L., & Mouchet, A., (2019) « L'observation des conduites motrices des élèves chez les enseignants stagiaires en EPS : influence de la spécialisation dans l'APSA enseignée sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle », *Recherches & éducation [En ligne]*, mis en ligne le 14 juillet 2019.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.

Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe, *Science et Motricité*, 55(2), 9-33

Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Le travail en "vagues" et en "ateliers" : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Xuan (Coord.), *Intervenir en Education physique et en sport* (pp. 344-351). Louvain (Belgique) : Presses Universitaires de Louvain.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2009). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? *Sciences de la société*, 77, 29-42.

Crance, M.-C. (2013). *Construction d'une œuvre collective et apprentissage en éducation physique. Dynamique de la pratique collective d'une classe de collégiens engagés dans un projet de construction d'un spectacle de danse à l'échelle d'une année scolaire*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.

Cyrulnik, B. (2004). EPS interroge B. Cyrulnik. *Revue EPS*, 309, 9-13

Damasio A.-R. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob

Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris: Éditions Revue EP. S.

Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J.-S., Turcotte, S., Roy, M., & Brunelle, J.-P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps*, 81(3), 73. <https://doi.org/10.3917/sta.081.0073>

Descoedres, M., et Méard, J. (2019a). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 41, 175-190.

Descoedres, M., & Méard, J. (2019b). Les situations émotionnellement marquantes en EPS: traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*, (45). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.626>

Desigaux, F., Sève, C., Adé, D et Poizat, G. Dynamique émotionnelle et développement professionnel d'une enseignante d'éducation physique et sportive débutante. *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIC, 2007, 22, pp.143-148

Dumouchel P. (1999). *Émotions : essai sur le corps et le social*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement: reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris: Éditions Revue EP. S.

Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage / développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 1-25

Durand, M., Arzel, G. (2002). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Carbonneau et M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 61-77). Sherbrooke : Edition du CRP

- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Flavier, É., Bertone, S., Méard, J., & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue française de pédagogie*, 139(1), 107-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2886>
- Fruchart, É., & Rulence-Pâques, P. (2018). Juger la pertinence de la régulation des comportements déviants en Éducation Physique et Sportive : une comparaison entre enseignants titulaires et stagiaires. *Movement & Sport Sciences*, n° 101(3), 9. <https://doi.org/10.3917/sm.101.0009>
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *Revue eJRIEPS*, 19, 27-45
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
- Gal-Petitfaux, N. (2015). L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (34). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1764>
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55(2), 79-100.

- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, 36(2), 118. <https://doi.org/10.7202/029483ar>
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris: Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Ed. de Minuit.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle, 1: comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Editions Robert Laffont.
- Gore, J. M., & Bowe, J. M. (2015). Interrupting attrition? Re-shaping the transition from preservice to inservice teaching through quality teaching rounds. *International Journal of Educational Research*, 73, 77-88.
- Guerin, J. (2008). Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 139. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0139>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Jourdan, I., (2014) « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, 12, 105-116.
- Kammoun, M.M., Amade-Escot, C. (2007). Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant. *Revue EPS*, 327, 67-70.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, n° 18(2), 49. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lebreton D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Armand Colin.

Loubet, M. (2010). Étude de cas des ressentis émotionnels de deux enseignantes débutantes d'éducation physique et sportive, *e-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, p. 92-111

Méard, J., Flavier, E. & Chaliès, S. (2008) Comprendre et défendre l'EPS par l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves, *Revue Hyper*, 241, 25-28

Merle, P. (2012). *L'élève humilié: l'école, un espace de non-droit?* (2. éd. mise à jour). Paris: Presses universitaires de France.

Meyre, J.-M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps*, 100(2), 77. <https://doi.org/10.3917/sta.100.0077>

Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs, in Conein, B., Dodier, N. & Thevenot, L. (éds.), *Raisons pratiques n°4. Les objets dans l'actions*, p 15-34, Paris, Editions de l'EHESS,

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 4, 8-14

Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.

Perez, S. (1999). *Etude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves : contribution à une approche ergonomique de l'enseignement*. Thèse de doctorat STAPS, Université Montpellier 1, Montpellier

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

Petiot, O., Desbiens, J.-F., & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (32). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2008>

Petiot, O., & Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire. *Movement & Sport Sciences*, n° 95(1), 65. <https://doi.org/10.3917/sm.095.0065>

Petiot, O., Visioli, J. & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO du 07 juillet 2013

Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires: vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF Editeur

Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.

- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *La place du travail dans la formation des adultes*. Paris : PUF
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche & Formation*, 42(1), 7-19. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS*, 42, 47-58.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535. <https://doi.org/10.7202/012081ar>
- Ria, L., Theureau, J., Sève, C., Saury, J & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234. <https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Saujat, F. (2008). Le métier d'enseignant. In S. Chaliès et S. Bertone (Eds.), *L'enseignement*, p. 45-62. Paris : Editions Revue EPS
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Contribution au développement d'un programme de recherche en ergonomie cognitive des situations sportives en STAPS*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches. Université de Nantes
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J., (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS: une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions EPS.

Saury, J., Ria, L., Sève, C., Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissance du travail. Pour une approche ergologique*. Paris, PUF

Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). « Modalités de développement de l'activité en formation initiale des enseignants : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive », *Revue Française de Pédagogie*, n° 149, p. 49-64.

Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale? : Prémises du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *Staps*, 72(2), 9. <https://doi.org/10.3917/sta.072.09>

Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux : contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs finalisée par la conception d'aides à l'entraînement* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montpellier I.

Sève, C. et Adé, D. (2003). *Les effets transformatifs d'un entretien d'autoconfrontation : une étude de cas avec un enseignant stagiaire d'EPS*. 5èmes Journées d'études d'Act'Ing. Saint Pierre Quiberon, 30-31 mai

Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65(2), 159-190.

Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Haradji, Y. (2012). Chapitre 1 : Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action, in M. Quidu (Ed.) *Les Sciences du sport en mouvement - Innovations et traditions théoriques en STAPS*, L'Harmattan, Paris

- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces: Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.6 n° 18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, s.a.
- Terré, N. (2018). L'enchaînement des tâches et des leçons. In O. Rey et M. Travert (Eds.), *L'engagement de l'élève en EPS, Dossier EP.S n° 85*
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octarès
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse: Octarès.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan pédagogie.
- Trohel, J. (2005). *Les interactions tuteur-stagiaire en situation d'entretien de conseil pédagogique au cours de la formation des enseignants d'EPS. Articulation des cours d'action et dynamique de la conversation*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Université de Nantes
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance: essai sur le vivant*: Traduit de l'américain. Paris: Seuil.
- Varela, F. J., & Maturana, H. R. (1994). *L'Arbre de la connaissance*. Paris: Editions Addison-Wesley France.
- Vincent, P., & Schulé, N., (2015) La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire I : les effets respectifs de différents types de CNV sur l'engagement des élèves. Master of Advanced Studies.

Visery, C. (2015) La contagion des émotions entre professeur et élèves et son incidence sur le cours de la leçon d'EPS. Mémoire de recherche de Master 2

Visioli, J. (2019). Professeur d'EPS : un métier à risque ? In Petiot (Eds.), *Le risque*, p.101-117. Paris : Editions Revue EPS

Visioli, J. & Petiot, O. (2015). Dynamique de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant en cours d'EPS : quelles relations avec les émotions et la spécialisation dans l'APSA enseignée ? *eJRIEPS*, n°36, 35-70.

Visioli, J., & Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves ? *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (40). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.728>

Visioli, J., & Petiot, O. (2019). La relation pédagogique : que d'émotions ! In J. Visioli (Ed.), *La relation pédagogique*, p. 51-68. Paris : Editions Revue EP.S.,

Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015a). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 201. <https://doi.org/10.3917/cdle.040.0201>

Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2015b). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Education Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner ? *Movement & Sport Sciences*, n° 88(2), 21. <https://doi.org/10.3917/sm.088.0021>

Visioli, J., Petiot, O., & Ria, L. (2016). L'activité d'enseignants experts en Education Physique et Sportive : une étude de cas sur les formes, les fonctions et la pertinence des communications non verbales en situation. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (37). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1200>

Visioli, J. & Ria, L. (2007). Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques ? Présentation au Colloque AEEPS, « Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, Mars

Visioli, J., & Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS: Quelle prise en compte du contexte et des émotions? *Movement & Sport Sciences*, n° 71(3), 3. <https://doi.org/10.3917/sm.071.0003>

Visioli, J., Ria, L. & Trohel, J. (2011). Corps et théâtralité dans l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apports d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique. Communication au colloque INRP, Lyon, Mars.

Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR. Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs 'difficiles'* (Thèse de doctorat STAPS non publiée). Université de Clermont-Ferrand 2, Clermont-Ferrand.

Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2008), Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS, *Travail et formation en éducation*, 2

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et Didactique*, 1(6), 9-46.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Univ. Laval

Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory Into Practice*, 18(3), 163-169. <https://doi.org/10.1080/00405847909542827>

## Table des abréviations

APSA :	Activités Physiques, Sportives et Artistiques
CAPEPS :	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CNV :	Communication Non Verbales
DISC :	Développement, Intégration, Sport et Culture
EAC :	Entretien d'autoconfrontation
EEA :	Estimation des Etats Affectifs
EPD :	Echelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir
EPS :	Education Physique et Sportive
HF :	Haute Fréquence
MEEF :	Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
STAPS :	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
USE :	Unité Significative Elémentaire

## Table des tableaux, figures et graphiques

### 1. Table des tableaux

TABLEAU 1 : PRESENTATION DU PARTICIPANT ET DES LEÇONS OBSERVEES .....	40
TABLEAU 2 : CARACTERISATION DU NIVEAU DE SPECIALISATION DANS L'APSA ENSEIGNEE DU PARTICIPANT.....	40
TABLEAU 3 : SYNTHESE DES VALEURS OBTENUES SUR L'ECHELLE EPD .....	58
TABLEAU 4 : USE N°55 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL .....	60
TABLEAU 5 : CLASSIFICATION A <i>POSTERIORI</i> DES REPRESENTAMENS TYPIQUES RELIES A LA DYNAMIQUE EMOTIONNELLE.....	70
TABLEAU 6 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION D'UN COMPORTEMENT NEFASTE A L'APPRENTISSAGE" ....	72
TABLEAU 7 : USE N°86 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE.....	73
TABLEAU 8 : USE N°2 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL .....	74
TABLEAU 9 : USE N°66 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE.....	75
TABLEAU 10 : USE N°14 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	76
TABLEAU 11 : USE N°76 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	77
TABLEAU 12 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION D'UN COMPORTEMENT PROPICE A L'APPRENTISSAGE" ..	78
TABLEAU 13 : USE N°24 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL.....	79
TABLEAU 14 : USE N°36 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE.....	80
TABLEAU 15 : USE N°16 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	81
TABLEAU 16 : USE N°48 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	82
TABLEAU 17 : USE N°21 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	83
TABLEAU 18 : USE N°66 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	84
TABLEAU 19 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION D'UN MANQUE DE COMPETENCE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT" .....	85
TABLEAU 20 : USE N°85 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE.....	86
TABLEAU 21 : USE N°72 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL.....	87
TABLEAU 22 : USE N°71 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE .....	88
TABLEAU 23 : USE N°36 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	89
TABLEAU 24 : USE N°76 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 LUTTE.....	90
TABLEAU 25 : USE N°22 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL.....	91
TABLEAU 26 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION D'UNE PREUVE DE COMPETENCE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT" .....	92
TABLEAU 27 : USE N°86 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	93
TABLEAU 28 : USE N°15 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL.....	94
TABLEAU 29 : USE N°40 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	95
TABLEAU 30 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION D'UNE PROXIMITE AVEC LES ELEVES" .....	96
TABLEAU 31 : USE N°55 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 3 HANDBALL.....	97
TABLEAU 32 : USE N°17 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	98

TABLEAU 33 : USE N°67 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 1 LUTTE.....	99
TABLEAU 34 : VALEURS EPD RELIEES AU REPRESENTAMEN "PERCEPTION DU DEROULEMENT SPATIO-TEMPOREL DE LA LEÇON" .....	100
TABLEAU 35 : USE N°6 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL .....	101
TABLEAU 36 : USE N°19 COURS D'EXPERIENCE LEÇON 2 HANDBALL.....	102
TABLEAU 37 : RECUEIL DE DONNEES IN SITU .....	1
TABLEAU 38 : GUIDE D'AUTOCONFRONTATION (TROHEL, 2005) .....	2

## 2. Table des figures

FIGURE 1 : DISPOSITIF D'ENREGISTREMENT AUDIO-VISUEL <i>IN SITU</i> .....	44
FIGURE 2 : DISPOSITIF DE L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION .....	45
FIGURE 3 : CONSTRUCTION DU PROTOCOLE A DOUBLE VOLET.....	48
FIGURE 4 : CONSTRUCTION DU RECIT REDUIT ISSUE DU PROTOCOLE A DOUBLE VOLET .....	48
FIGURE 5 : EXTRAIT D'ANALYSE LOCALE DU COURS D'ACTION .....	50
FIGURE 6 : EXTRAIT DE LA CLASSIFICATION <i>A POSTERIORI</i> DES REPRESENTAMENS TYPIQUES PERÇUS PAR L'ENSEIGNANT D'EPS .....	50
FIGURE 7 : EXTRAIT D'ANALYSE DES DILEMMES RENCONTRES PAR L'ENSEIGNANT D'EPS.....	51
FIGURE 8 : DEMANDE D'AUTORISATION DE DROIT A L'IMAGE .....	3
FIGURE 9 : ECHELLE PLAISIR/DEPLAISIR.....	4

## 3. Table des graphiques

GRAPHIQUE 1 : EXEMPLE DE DYNAMIQUE EMOTIONNELLE.....	47
GRAPHIQUE 2 : DYNAMIQUE EMOTIONNELLE LEÇON 1 LUTTE .....	56
GRAPHIQUE 3 : DYNAMIQUE EMOTIONNELLE LEÇON 2 LUTTE .....	57
GRAPHIQUE 4 : DYNAMIQUE EMOTIONNELLE LEÇON 2 HANDBALL .....	57
GRAPHIQUE 5 : DYNAMIQUE EMOTIONNELLE LEÇON 3 HANDBALL .....	58
GRAPHIQUE 6 : POURCENTAGE D'OCCURRENCE DES REPRESENTAMENS TYPIQUES EN LUTTE.....	71
GRAPHIQUE 7 : POURCENTAGE D'OCCURRENCE DES REPRESENTAMENS TYPIQUES EN HANDBALL.....	71
GRAPHIQUE 8 : NOMBRE DE DILEMMES RENCONTRES PAR L'ENSEIGNANT D'EPS DANS LES DEUX APSA ENSEIGNEES .....	104
GRAPHIQUE 9 : TYPE DE GESTION DES DILEMMES PAR L'ENSEIGNANT D'EPS DANS LES DEUX APSA ENSEIGNEES .....	108

## Table des notions et concepts principaux

approche située des émotions .....	10
cadre théorique de « l'action située » .....	30
cadre théorique sémiologique .....	34
conception sociale des émotions .....	17
cours d'action .....	33
cours d'expérience .....	33
effet-enseignant .....	5
émotion.....	10
enseignant expert.....	14
intelligence émotionnelle .....	9
postulat de l'énaction.....	28
postulat de la conscience pré-réflexive.....	29
programme de recherche du cours d'action.....	28

## Table des auteurs

Adé, David, .....	4, 11, 12, 15, 23, 24, 29, 31, 32, 39, 114, 116, 118, 120, 124, 130, 133, 135, 138, 139
Alava, Séraphin, .....	5, 130
Allec, Stéphane, .....	7, 23, 130
Allen, James D, .....	21, 130
Amade Escot, Chantal, .....	17, 24, 29, 116, 130, 135
Andersen, Janis F, .....	18, 130
Arzel, Gilbert, .....	123, 133
Ayme, Sylvain, .....	14, 131
Barrère, Anne, .....	5, 131
Berthoz, Alain, .....	22, 131
Bertone, Stefano, .....	11, 12, 13, 14, 114, 120, 123, 134, 138
Blanchard-Laville, Claudine, .....	5, 9, 131
Boizumault, Magali, .....	6, 18, 131
Bowe, Jennifer M, .....	12, 135
Bressoux, Philippe, .....	5, 131
Brière-Guenoun, Fabienne, .....	7, 131
Bril, Blandine, .....	123, 132
Brunelle, Jean-Pierre, .....	13, 133
Candy, Laure, .....	25, 26, 39, 121, 132
Chaliès, Sébastien, .....	6, 11, 17, 29, 123, 125, 136, 138
Chen, Junjun, .....	17, 132
Cizeron, Marc, .....	6, 25, 26, 31, 32, 114, 121, 132, 135
Cogérino, Geneviève, .....	6, 18, 131
Crahay, Marcel, .....	13, 142
Crance, Marie-Cécile, .....	3, 132
Cyrulnik, Boris, .....	4, 132
Damasio, Alain, .....	10, 132
Delignières, Didier, .....	7, 132
Desbiens, Jean-François, .....	5, 12, 13, 122, 133, 137
Descoedres, Magalie, .....	9, 11, 12, 122, 133
Designaux, Francis, .....	12, 14
Dumouchel, Pierre, .....	19, 133
Durand, Marc, .....	6, 7, 11, 12, 13, 14, 19, 22, 29, 30, 31, 34, 46, 114, 118, 119, 120, 123, 133, 134, 137, 138, 139
Erickson, Frederick, .....	41, 134
Felouzis, Georges, .....	5, 134
Ferrand, Claude, .....	14, 131, 134, 141, 142
Flavier, Eric, .....	13, 23, 29, 120, 123, 134, 136
Fruchart, Eric, .....	21, 23, 134
Gal-Petitfaux, Nathalie, .....	4, 6, 11, 12, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 32, 36, 114, 121, 126, 130, 132, 134, 135, 138, 142
Garsault, Christine, .....	7, 132
Goffman, Erving, .....	15, 17, 135

## Table des auteurs

Goleman, David, .....	9, 123, 135
Gore, Julie M, .....	12, 135
Guérin, Jérôme, .....	23, 151
Haradji, Yves, .....	29, 139
Hargreaves, Andy, .....	9, 11, 135
Huet, Benoit, .....	4, 11, 138
Jorland, Gérard, .....	22, 131
Jorro, Anne, .....	7, 23, 130
Jourdan, Isabelle, .....	15, 135
Kammoun, Mohamed Moncel, .....	17, 135
Lambert-Libert, Anne, .....	18, 131
Lanoue, .....	13, 133
Lantheaume, François, .....	5, 136
Lave, Jean, .....	3, 33, 136
Lebreton, David, .....	19, 136
Lessard, Claude, .....	7, 140
Loubet, Pierre, .....	12, 136
Mayeko, Teddy, .....	7, 131
Méard, Jacques André, .....	9, 11, 12, 13, 120, 122, 123, 133, 134, 136
Merle, Pierre, .....	6, 136
Meyre, Jean-Michel, .....	5, 136
Mouchet, Alain, .....	25, 26, 39, 121, 132
Norman, Donald, .....	17, 136
Nugier, Armelle, .....	10, 136
Peirce, Charles Sanders, .....	36, 137
Perez, Sylvie, .....	29, 137
Péron, Claire, .....	18, 131
Perrenoud, .....	Philippe, 5, 7, 137
Petiot, Oriane, .....	5, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 24, 29, 39, 46, 108, 120, 122, 125, 137, 141
Poizat, Germain, .....	12, 133
Reuter, Yves, .....	6, 137
Ria, Luc, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 29, 32, 33, 36, 46, 114, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 130, 137, 138, 139, 141, 142	
Roy, Martin, .....	13, 133
Rulence-Pâques, Patricia, .....	21, 23, 134
Runtz-Christian, Edmée, .....	17, 156
Saujat, Frédéric, .....	7, 138
Saury, Jacques, .....	4, 7, 11, 12, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 113, 119, 124, 138, 139
Schulé, Nicolas, .....	17, 140
Schutz, Paul A, .....	13, 131
Schwartz, Yves, .....	113, 139
Scön, Donald A, .....	124, 139
Serres, Gilles, .....	4, 12, 15, 23, 114, 116, 120, 130, 139

## Table des auteurs

---

Sève, Carole, .....	4, 7, 11, 12, 14, 15, 23, 29, 31, 32, 36, 46, 114, 116, 118, 119, 124, 130, 133, 135, 138, 139
Spallanzani, Carlo, .....	13, 133
Suchman, Lucy, .....	32, 139
Talbot, Laurent, .....	5, 140
Tardif, Maurice, .....	7, 133, 140
Terré, Nicolas, .....	3, 140
Theureau, Jacques, .....	12, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 113, 122, 138, 139, 140, 1
Tochon, François, .....	16, 120, 140
Tourigny, J-S, .....	13, 133
Trohel, Jean, .....	1, 4, 11, 17, 29, 41, 45, 138, 140, 142, 153, 2
Turcotte, Sylvain, .....	13, 133
Varela, Francisco, .....	30, 140
Vincent, Patrick, .....	17, 140
Visioli, Jérôme, .....	5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 29, 34, 39, 46, 108, 120, 122, 125, 137, 141, 142
Vors, Olivier, .....	21, 22, 29, 135, 142
Wanlin, Philippe, .....	13, 142
Wenger, Etienne, .....	3, 136, 142
Williams-Johnson, Meca R, .....	13, 131
Yinger, Robert, .....	20, 142

## Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>1</b>
<b>SOMMAIRE</b>	<b>2</b>
<b>I. PREAMBULE</b>	<b>3</b>
<b>II. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>III. LES ETUDES PORTANT SUR LES EMOTIONS ET L'ACTIVITE D'ENSEIGNANTS D'EPS DEBUTANTS OU EXPERTS</b>	<b>9</b>
<b>1. LES EMOTIONS AU CŒUR DE L'ACTIVITE DES ENSEIGNANTS D'EPS</b>	<b>9</b>
A. LES EMOTIONS : ELEMENTS DE DEFINITION	10
B. LES EMOTIONS VECUES PAR LES ENSEIGNANTS D'EPS DEBUTANTS	10
a. Caractérisation de l'enseignant d'EPS débutant	10
b. Une dynamique émotionnelle instable	11
c. Le dilemme : une expérience émotionnelle typique des enseignants d'EPS débutant	12
d. Une gestion des émotions à des fins personnelles	14
C. LES ENSEIGNANTS D'EPS EXPERTS : ESSAI DE DEFINITION ET DYNAMIQUE EMOTIONNELLE	16
a. L'expertise de l'enseignant : une acquisition stable et durable ?	16
b. Enseignant d'EPS expert et dimension affective : Une instrumentalisation des émotions à des fins éducatives	17
<b>2. LA GESTION DE L'ACTIVITE DES ELEVES : UNE PREOCCUPATION CENTRALE DES ENSEIGNANTS D'EPS...</b>	<b>20</b>
A. ... QUI S'ARTICULE AVEC DES VISEES D'APPRENTISSAGE DANS L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT D'EPS EXPERT	20
B. ... QUI PREVAILT PARFOIS A L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ENSEIGNANT D'EPS DEBUTANT	23
<b>3. LA SPECIALISATION DANS L'APSA : UN FACTEUR D'INFLUENCE SUR L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT D'EPS</b>	<b>24</b>
A. UNE CONCEPTION ET UNE INTERVENTION CENTREE SUR LE POLE MOTEUR DE L'ACTIVITE DES ELEVES	24
B. UN VECTEUR D'EMOTIONS POSITIVES ?	24
C. UNE ANALYSE DE LA MOTRICITE FACILITEE	25
<b>IV. PROBLEMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES</b>	<b>28</b>

<b>V. PRESENTATION DU PROGRAMME DE RECHERCHE DU COURS D'ACTION</b>	<b>29</b>
1. LE COURS D'ACTION : UNE APPROCHE SITUEE DE L'ACTIVITE HUMAINE	30
2. LES HYPOTHESES THEORIQUES LIEES A L'ACTIVITE INDIVIDUELLE	33
3. LES OBJETS THEORIQUES POUR ANALYSER L'ACTIVITE HUMAINE	35
A. L'OBJET THEORIQUE COURS D'EXPERIENCE	35
B. L'OBJET THEORIQUE COURS D'ACTION	35
4. LE CADRE THEORIQUE SEMIOLOGIQUE COMME OUTIL D'ANALYSE DE L'ACTIVITE HUMAINE	36
A. SIGNE HEXADIQUE ET ANALYSE LOCALE DU COURS D'EXPERIENCE	36
B. STRUCTURE SIGNIFICATIVE ET ANALYSE GLOBALE DU COURS D'EXPERIENCE	37
<b>VI. METHODOLOGIE</b>	<b>39</b>
1. PARTICIPANTS	39
2. RECUEIL DE MATERIAUX	41
A. PRECAUTIONS METHODOLOGIQUES ET ASPECTS CONTRACTUELS	41
a. Les précautions méthodologiques d'accès à l'expérience de l'acteur	41
b. Aspects contractuels	42
B. LES DIFFERENTS TYPES DE MATERIAUX RECUEILLIS	43
a. Les matériaux d'enregistrement audio-visuel recueillis <i>in situ</i>	43
b. Les matériaux d'observation recueillis <i>in situ</i>	44
c. Les matériaux de verbalisations provoquées à travers des entretiens d'autoconfrontation	44
d. Les matériaux relatifs aux états affectifs de l'enseignant d'EPS à travers une échelle d'auto-estimation du plaisir/déplaisir	46
3. TRAITEMENT DES MATERIAUX	46
A. TRAITEMENT DES MATERIAUX RECUEILLIS SUR L'ECHELLE D'AUTO-ESTIMATION DES ETATS AFFECTIFS	46
a. Reconstruction de la dynamique émotionnelle de l'enseignants d'EPS débutant	46
b. Comparaison des données obtenues dans des APSA familières et non familières	47
B. RECONSTRUCTION DU COURS D'EXPERIENCE DE L'ENSEIGNANT D'EPS DEBUTANT	47
a. Construction d'un protocole à double volet	47
b. Construction du récit réduit	48
c. Identification des éléments du signe et analyse locale du cours d'action	49
d. Identification <i>a posteriori</i> des représentations typiques perçus par l'enseignant d'EPS	50
e. Identification <i>a posteriori</i> des dilemmes rencontrés par l'enseignant d'EPS	51
f. Comparaison des données obtenues dans des APSA familières et non familières	51

<b>VII. RESULTATS</b>	<b>52</b>
<b>1. CONTEXTUALISATION DES LEÇONS ETUDIEES</b>	<b>52</b>
A. LEÇON N°1 LUTTE	52
B. LEÇON N°2 LUTTE	53
C. LEÇON N°2 HANDBALL	54
D. LEÇON N°3 HANDBALL	55
<b>2. UNE DYNAMIQUE EMOTIONNELLE PLUS STABLE ET POSITIVE DANS UNE APSA FAMILIERE ?</b>	<b>56</b>
A. LES CONSTATS SUR LA DYNAMIQUE EMOTIONNELLE DE JULIEN	56
a. Une dynamique émotionnelle instable dans les deux APSA étudiées	59
b. Une dynamique émotionnelle inverse	61
b1. Une dynamique émotionnelle négative puis positive en Handball	61
b2. Une dynamique émotionnelle positive puis négative en Lutte	63
c. Une dynamique émotionnelle marquée par l’histoire de la leçon	65
B. DYNAMIQUE EMOTIONNELLE ET REPRESENTAMENS PERÇUS EN SITUATION	68
a. Perception d’un comportement néfaste à l’apprentissage	72
b. Perception d’un comportement propice à l’apprentissage	78
c. Perception d’un manque de compétence dans le métier d’enseignant	85
d. Perception d’une preuve de compétence dans le métier d’enseignant	92
e. Perception d’une proximité avec les élèves	95
f. Perception du déroulement spatio-temporel de la leçon	100
<b>3. DES DILEMMES DE MEME NATURE DANS UNE APSA FAMILIERE ET NON FAMILIERE ?</b>	<b>103</b>
A. DES DILEMMES PRESENTS DANS LES DEUX APSA	103
B. L’ACTIVITE DE GESTION DES DILEMMES PAR L’ENSEIGNANT D’EPS DEBUTANT	108
a. Une gestion différée, compatible et complémentaire des alternatives du dilemme, facilitée par la connaissance des élèves dans les deux APSA	109
b. Une gestion compatible et complémentaire des alternatives du dilemme, facilitée par la connaissance de l’APSA et des élèves en Handball	111
<b>VIII. DISCUSSION</b>	<b>113</b>
<b>1. VISEE EPISTEMIQUE</b>	<b>113</b>
A. UNE DYNAMIQUE EMOTIONNELLE INSTABLE QUELQUE SOIT LE DEGRE DE FAMILIARITE AVEC L’APSA ENSEIGNEE	114

B. UNE SPECIALISATION DANS L'APSA QUI ENGENDRE DES SPECIFICITES DANS L'ACTIVITE ET LA DYNAMIQUE EMOTIONNELLE DE L'ENSEIGNANT D'EPS DEBUTANT	115
a. La spécialisation dans l'APSA enseignée comme facteur de focalisation sur la culture de l'APSA et l'apprentissage de contenus d'enseignements spécifiques	115
b. La non spécialisation dans l'APSA enseignée comme facteur de focalisation sur la sécurité des élèves	117
C. LA CONNAISSANCE DES ELEVES ET DE L'APSA COMME FACTEURS D'EMERGENCE DE « MOMENTS D'EXPERTISE » DANS L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT D'EPS DEBUTANT	119
D. DES INDUCTEURS EMOTIONNELS DE DIFFERENTES NATURES	121
<b>2. VISEE TRANSFORMATIVE</b>	<b>122</b>
A. LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION EMOTIONNELLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'EPS	123
B. L'ENTRETIEN D'AUTOCONFRONTATION COMME AIDE A LA CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES EMOTIONNELLES ?	124
<b>3. LIMITES ET PERSPECTIVES</b>	<b>125</b>
A. LIMITES	125
B. PERSPECTIVES	126
<b><u>IX. CONCLUSION</u></b>	<b><u>128</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b><u>130</u></b>
<b><u>TABLE DES ABREVIATIONS</u></b>	<b><u>143</u></b>
<b><u>TABLE DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES</u></b>	<b><u>144</u></b>
<b>1. TABLE DES TABLEAUX</b>	<b>144</b>
<b>2. TABLE DES FIGURES</b>	<b>145</b>
<b>3. TABLE DES GRAPHIQUES</b>	<b>145</b>
<b><u>TABLE DES NOTIONS ET CONCEPTS PRINCIPAUX</u></b>	<b><u>146</u></b>
<b><u>TABLE DES AUTEURS</u></b>	<b><u>147</u></b>
<b><u>TABLE DES MATIERES</u></b>	<b><u>150</u></b>

<b>ANNEXES</b>	<b>1</b>
<b>1. ANNEXE 1 : TABLEAU DE RECUEIL DE DONNEES <i>IN SITU</i></b>	<b>1</b>
<b>2. ANNEXE 2 : GUIDE D'AUTOCONFRONTATION (TROHEL, 2005)</b>	<b>2</b>
<b>3. ANNEXE 3 : DEMANDE D'AUTORISATION AU DROIT A L'IMAGE</b>	<b>3</b>
<b>4. ANNEXE 4 : ECHELLE D'ESTIMATION DU PLAISIR/DEPLAISIR RESSENTI</b>	<b>4</b>
<b>5. ANNEXE 5 : RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS REALISES</b>	<b>5</b>
A. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN LEÇON 2 HANDBALL	5
B. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN LEÇON 3 HANDBALL	25
C. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN LEÇON 1 LUTTE	47
D. RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN LEÇON 2 LUTTE	68

# **ANNEXES**



## 2. Annexe 2 : Guide d'autoconfrontation (Trohel, 2005)

Élément du signe	Questions	Remarques
<b>Engagement</b>	Là qu'est-ce qu'il se passait pour toi ? Quelles étaient tes préoccupations ? Que cherchais-tu à faire ?...	Il s'agit de faire ressortir les aspects les plus saillants du faisceau de préoccupations de l'acteur
<b>Actualité potentielle</b>	Là à quoi t'attendais-tu ? T'attendais-tu à quelque chose de particulier ? Comment cela se passe pour toi ?...	Il s'agit de cerner ce à quoi l'acteur s'attend dans la situation, ce qu'il anticipe...
<b>Référentiel</b>	Qu'est ce qui t'a conduit à agir ainsi ? Qu'est ce qui te fait dire cela ? Comment savais-tu que ?...	Il s'agit de mettre en évidence les connaissances, règles, principes relativement généraux, ou « usuels » (éventuellement habituels), mobilisés par l'acteur.
<b>Représentamen</b>	Qu'est ce que tu prenais en compte dans la situation ? A quoi t'intéressais-tu, quels aspects étaient importants pour toi à ce moment ?	Il s'agit de mettre en évidence ce qui fait « signe » ce qui est pertinent pour l'acteur dans la situation, les traits « saillants » qu'il perçoit
<b>Unité élémentaire du cours d'action</b>	Qu'est-ce que tu fais là ? Qu'est-ce que tu dis, à qui ? Sur quoi te focalises-tu, à quoi prêtes-tu attention ? Qu'est ce que tu te dis ? comment tu vois la situation ? Qu'est-ce que cela te fait dire ? Qu'est-ce que tu ressens ? Comment te sens-tu ? Comment vis-tu cela ?	Il s'agit d'identifier les actions, communications, focalisations, interprétations et sentiments de l'acteur
<b>Interprétant</b>	Ca tu le savais out tu le découvres là ? C'est nouveau pour toi cela ?	Il s'agit de pointer les processus d'apprentissage, ou de construction de nouveaux types (connaissances) dans le cours d'action

Tableau 38 : Guide d'autoconfrontation (Trohel, 2005)

## 3. Annexe 3 : Demande d'autorisation au droit à l'image



**Demande d'autorisation à l'enregistrement vidéo d'un enfant mineur dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de recherche de Master 2**

Nous soussignés :

Madame \_\_\_\_\_

Demeurant \_\_\_\_\_

Monsieur \_\_\_\_\_

Demeurant \_\_\_\_\_

Investis de l'autorité parentale sur le/la mineure : \_\_\_\_\_

Autorisons l'étudiant Benjamin Bascoul, élève à l'École Normale Supérieure (ENS) de Rennes et à l'Université Rennes 2, à effectuer des enregistrements vidéo de notre enfant, dans le cadre d'un mémoire de recherche de Master 2 visant à investiguer l'activité des enseignants d'EPS durant la réalisation de leurs leçons.

Présentation sommaire du contexte de l'étude :

Dans le cadre de mes études au sein du Département Sciences du sport et éducation physique (2SEP) de l'ENS Rennes et dans le cadre du Master 2 Développement, intégration, sport et culture (DISC) de l'université de Rennes 2, j'effectue au cours de mon année de Master 2 un mémoire de recherche, qui vise à investiguer l'activité des enseignants d'EPS au cours des leçons, en prenant en compte les significations que ces derniers accordent à leurs actions. Dans cette perspective, des enregistrements vidéo et audio de l'enseignant d'EPS seront nécessaires, ce qui amènera certainement votre enfant à être présent sur certaines prises vidéo.

Les enregistrements seront effectués à quatre reprises durant la séquence d'enseignement, chaque enregistrement durant la leçon entière. Les données récoltées n'auront qu'un usage interne à la réalisation et à la présentation du mémoire de recherche, et n'auront pas vocation à être diffusées. De plus, les enregistrements vidéo serviront de support afin de permettre la verbalisation de l'enseignant d'EPS sur la façon dont il vit une leçon d'EPS. Votre enfant ne sera donc pas filmé de façon individuelle mais risque d'être présent sur les vidéos du fait de l'utilisation d'un plan large. A ce titre, les données vidéo seront destinées à un usage exclusif de l'étudiant et n'auront pas vocation à être diffusées.

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_

Signature des personnes exerçant l'autorité parentale

Figure 8 : Demande d'autorisation de droit à l'image

## 4. Annexe 4 : Echelle d'estimation du plaisir/déplaisir ressenti

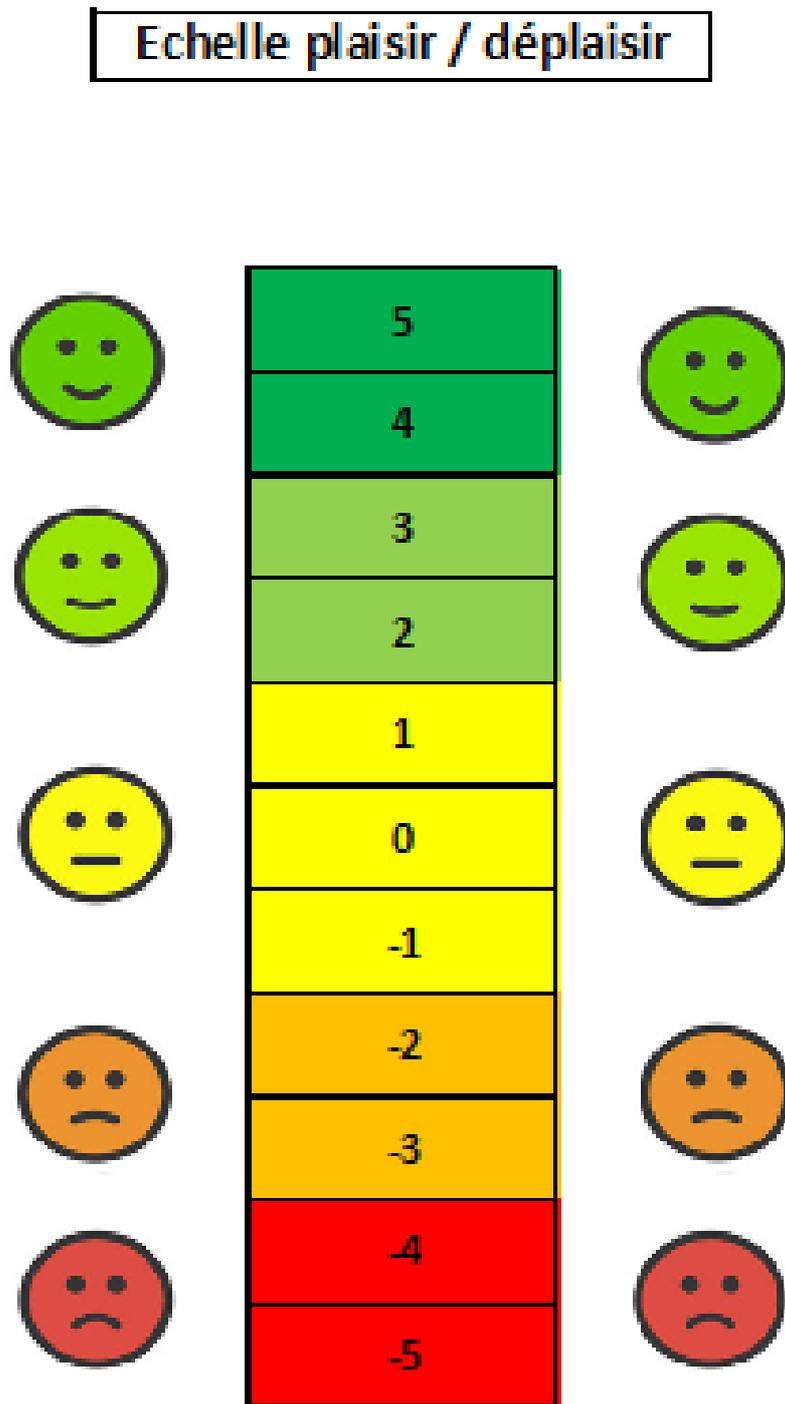


Figure 9 : Echelle plaisir/déplaisir

## 5. Annexe 5 : Retranscriptions des entretiens réalisés

### A. Retranscription de l'entretien Leçon 2 Handball

**AUTOCONFRONTATION N° 1**  
**APSA : HANDBALL (SPECIALISTE)**  
**LECON N° 2/10**  
**DATE : 10 JANVIER 2020**

**Time code : 01 : 12**

**Actions et communications** : L'enseignant est devant le tableau, et parle avec les élèves déjà changés à propos du mercato qu'il va mettre en place. Il dit aux élèves d'attendre avant de changer les équipes

**A un élève** : Donnes moi le crayon, tu attends

**A l'ensemble de la classe** : Allez on s'assoit

**Chercheur** : En ce début de leçon comment tu te sens au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis plutôt stable autour de zéro car il ne se passe rien encore. C'est le temps de changement de vestiaire donc j'attends, je discute un peu avec les élèves.

**Chercheur** : Tu t'intéresses à quoi ? A ce qu'ils disent ?

**Enseignant** : Je m'intéresse à ce qu'ils sont en train de faire. En l'occurrence, j'ai programmé des clubs à l'avance et on a programmé des transferts. Là ils ont déjà en train de faire des transferts mais je ne leur ai pas expliqué les règles de fonctionnement donc du coup je leur dit qu'ils n'ont pas encore à faire des transferts, ils peuvent juste regarder...

**Chercheur** : Tu souhaites qu'ils attendent pour ensuite bien leur expliquer ?

**Enseignant** : Voilà exactement

**Time code : 02 : 39**

**Actions et communications** : L'enseignant est face aux élèves assis, il s'adresse à l'ensemble des élèves, puis à des élèves en particuliers en leur disant "On se connecte"

**A plusieurs élèves** : Allez on se connecte

**Chercheur** : Lorsque tu dis "on se connecte", est ce qu'au niveau émotionnel tu es au même niveau que tout à l'heure ou non ?

**Enseignant** : Je suis toujours stable. En fait c'est le mot que j'utilise à chaque fois. C'est un peu le déclencheur du moment où la séance va démarrer. C'est le signal pour eux de "hop" on commence à être attentif

**Chercheur** : Et est qu'il y a des comportements d'élèves qui font que tu dis ça ou est ce que c'est vraiment automatique ?

**Enseignant** : C'est automatique mais c'est aussi lié au comportement. S'ils étaient tous là assis silencieux en train de m'écouter je n'aurai pas à dire ça. Là je sens qu'ils sont encore inattentifs donc je me dis : tout le monde est arrivé, donc c'est le moment, tout le monde est en capacité de se lancer dans le cours

**Time code : 03 : 19**

**Actions et communications** : L'enseignant s'adresse au groupe, assis face à lui, puis il s'adresse à plusieurs reprises à Mathéo, en lui demandant de venir s'asseoir devant lui. Il pointe du doigt la place de Mathéo

**A Mathéo** : Mathéo j'avais dit qu'elle était où ta place ? Non, c'est là; On t'attend tous, tu fais perdre du temps à tout le monde. Non Mathéo, c'est là ! Je veux te voir là, tout seul devant moi.

**Chercheur** : Ici, à ce moment, il se passe quoi pour toi avec Mathéo ?

**Enseignant** : Ben Mathéo est en train d'essayer de tester un petit peu. Il est en train de tester l'autorité, voir un petit peu jusqu'à quel point il peut enfreindre un peu cette autorité. Donc la dernière fois il avait eu un mauvais comportement, donc je lui avais dit que je voulais le voir à cette place, il le sait. Mais bon, il me teste, j'aurai pu oublier mais bon je n'ai pas oublié donc je veux lui rappeler que sa place elle est là. Puis malgré qu'il soit réfractaire, j'insiste pour qu'il se plie bien à cette règle. On s'était mis d'accord donc il a aucune raison de ne pas la respecter

**Chercheur** : Donc ta préoccupation à ce moment là c'est quoi ?

**Enseignant** : C'est de montrer à tout e groupe, et à Mathéo qu'on a des règles et qu'on fonctionne dans ce cadre de règle. Donc si on enfreint une règle, il y a une sanction qui va avec et on doit appliquer la sanction

**Chercheur** : Et est ce que cette action elle engendre des émotions positives, négatives ou bien tu restes stables ?

**Enseignant** : Là je suis stable car il est un peu agaçant mais sans plus. Donc je suis stable je reste à zéro

**Time code : 04 : 22**

**Actions et communications** : L'enseignant donne les premières consignes à l'ensemble des élèves, qui sont toujours assis face à lui. Il pointe du doigt une fiche accrochée au tableau

**A la classe** : Je vais vous expliquer comment on va fonctionner. Aujourd'hui il y a les 4 clubs de la dernière fois. Dans chaque club il y a un capitaine. Le capitaine du club A c'est Amandine aujourd'hui. Le capitaine du club B c'est Enora. Capitaine du club 3 Jérémy, Capitaine du club 4 Valentin

**Chercheur** : Lorsque tu passes les consignes qu'est ce que tu cherches à faire, par rapport à tes élèves ?

**Enseignant** : Je veux les informer que c'est le fonctionnement qu'on va suivre tout au long de l'année, et qu'à un moment donné de la séquence ils vont être en responsabilité d'une équipe. Les responsabilités impliquent de faire des choses. Donc je veux les informer qu'aujourd'hui ce sont ces personnes qui sont en charge, que la prochaine fois ce sera d'autres personnes

**Chercheur** : Donc c'est les familiariser avec le rôle de capitaine ?

**Enseignant** : Oui voilà on peut dire ça oui.

**Time code : 05 : 58**

**Actions et communications** : L'enseignant vient de terminer de donner les consignes et lance l'échauffement. De nombreux élèves se dirigent vers lui et lui posent des questions. Il leur répond brièvement puis s'adresse au groupe en leur disant de démarrer l'échauffement car il ne reste que cinq minutes

**Aux élèves** : Non, on le fera après. Allez c'est parti 5 minutes !

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi lorsque tu lances l'échauffement ?

**Enseignant** : Alors je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait autant de gens qui viennent me voir pour essayer de négocier des choses, parce qu'ils essaient de négocier des choses... Je m'attendais à ce qu'ils aillent plus vite se lancer dans l'échauffement. Du coup cela m'agace un peu car on a que six minutes pour s'échauffer, donc

si ils passent déjà trois minutes voire quatre minutes à parler, cela ne laisse que deux minutes d'échauffement. Donc ils ne sont pas du tout dans ce que j'attendais d'eux, pour une partie

Chercheur : Du coup ta préoccupation à ce moment là c'est quoi ?

**Enseignant :** Ma préoccupation c'est de les lancer dans l'échauffement, de les renvoyer dans leur zone d'activité pour qu'ils se lancent le plus rapidement possible dans l'échauffement

Chercheur : Et est ce que cela a un impact au niveau émotionnel ce qu'il se passe là

**Enseignant :** Oui je descend un petit peu, je dirais que je descend à -2

Chercheur : Et ce qui fait que tu descends à -2 c'est quoi ? C'est le comportement des élèves ?

**Enseignant :** Oui, c'est le fait que... Je peux comprendre qu'il y en ait quelques uns qui viennent car ils n'ont peut être pas compris, qu'il y en ait autant cela me pose des questions car je pensais avoir été clair avant, donc peut être que je me dis que je n'ai pas été clair, ou peut être qu'ils ne m'ont pas écouté, je ne sais pas trop en fait...

#### **Time code : 06 : 41**

**Actions et communications :** L'enseignant est devant le tableau et répond assez brièvement aux questionnements des élèves concernant le mercato ou l'échauffement. Il s'adresse plus spécifiquement à Amandine en lui posant des questions sur la façon de mener l'échauffement

**A Amandine :** Amandine tu es en charge de l'échauffement. Qu'est ce qu'il faut faire au début de l'échauffement? Tu commences par quoi ?

Chercheur : Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi lorsque tu es avec ce groupe d'élèves?

**Enseignant :** En fait Amandine, c'est une fille un peu timide, elle est en charge de l'échauffement de son groupe, elle est capitaine. Mais là elle reste statique et il y a deux trois garçons de son groupe qui sont en train de faire des shoots là, donc ça je l'ai remarqué et donc j'ai envi de les lancer dedans. Alors je vérifie avec Amandine si déjà elle sait quoi faire, car peut être elle n'a pas les ressources. Là en l'occurrence elle a les ressources donc elle sait quoi faire donc c'est peut être un problème d'autorité au sein de son groupe. Donc d'abord je vérifie qu'elle a les ressources, je la relance et là on va voir si cela va fonctionner

Chercheur : Donc ta préoccupation c'est à la fois qu'elle lance l'échauffement, mais tu as aussi une préoccupation tournée vers ce groupe d'élève qui tire dans les cages ?

**Enseignant :** Ben oui car je sais qu'ils sont avec eux. D'un autre côté c'est au capitaine de mener l'échauffement, donc de rappeler à l'ordre ses camarades. Donc dans un premier temps je les laisse faire comme ça quitte à ce qu'ils ne fassent pas bien, pour voir si le capitaine prend son rôle en main en fait

Chercheur : Tu es toujours à -2 au niveau de l'échelle ?

**Enseignant :** Oui car l'échauffement n'est toujours pas commencé donc cela m'embête

#### **Time code : 08 : 18**

**Actions et communications :** L'enseignant met en place des chasubles devant lui pendant que les élèves réalisent leur échauffement

Chercheur : Là l'échauffement est lancé, tu te retournes pour compter les chasubles, qu'est ce qu'il se passe pour toi à ce moment là ?

**Enseignant :** Là je me suis dis que les élèves sont au moins répartis sur leur terrain, certains sont en activité et d'autres non, mais bon ils sont censés être en autonomie donc je sais à peut près ce qu'il se passe, donc je me dis que là j'ai juste quelques secondes pour faire des tas de chasubles parce que je sais qu'après je vais leur demander de les mettre donc je gagne un peu de temps sur l'organisation

Chercheur : *Donc tu es organisé par la volonté de gagner du temps par la suite ?*

**Enseignant :** *Oui voilà c'est ça*

**Time code : 8 : 57**

**Actions et communications :** L'enseignant est interpellé par un groupe d'élève qui se plaint de l'attitude des garçons, il décide de rappeler les garçons pour faire un retour à l'équipe. Il se dirige vers leur terrain

**Aux garçons :** Les garçons ! Venez ici ! Mathéo, elle ou ton équipe ? Je ne t'ai pas dit de changer. Amandine, on commence par quoi l'échauffement ? Oui courir. Mais là vous être en train de faire quoi ? Shooter. C'est Amandine votre capitaine, si elle vous dit de shooter, on shoote, mais quand elle vous dit de courir on court. La semaine prochaine ce sera un autre capitaine vous pourrez changer d'échauffement, mais là on la suit. Amandine, première consigne et on te suit.

**Chercheur :** *Ici lorsque tu rappelles les garçons, est ce que cela a un impact émotionnel ?*

**Enseignant :** *Ben par rapport à avant non, je reste à -2*

Chercheur : *Et qu'est ce qui t'organise, qu'est ce qui fait que tu viens les rappeler ?*

**Enseignant :** *Ben là on est dans la deuxième phase, Amandine savait ce qu'elle avait à faire, donc il semblerait que les autres ne l'aient pas écoutée. Donc soit elle n'a pas...soit ils s'en foutent complètement car elle est un peu timide... je ne sais pas, mais en tout cas elle n'a pas assuré son rôle de capitaine et les autres ne l'ont pas écouté en tant que capitaine. Donc là cela ne fonctionne pas et c'est pour cela que je les rappelle. Pour rappeler justement le rôle de capitaine et le rôle des autres joueurs qui doivent écouter le capitaine*

**Chercheur :** *Donc c'est dirigé envers L'élève capitaine mais aussi aux autres élèves du groupe*

**Enseignant :** *Oui voilà, c'est destiné à l'ensemble du club en fait*

**Time code : 9 : 51**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un autre groupe et questionne les élèves sur l'échauffement

**A l'équipe :** ici c'est qui le capitaine ? Tu as qui dans ton équipe? Il reste encore deux minutes d'échauffement, c'est parti

**Chercheur :** *Ici pareil qu'est ce que c'est ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Ici il y a une bonne partie de l'équipe qui est assise sur les sièges là, et du coup ils ne s'échauffent pas du tout. Donc je demande qui est le capitaine, et on me répond "c'est moi mais ils ne m'écoutent pas". Donc pareil que l'autre groupe, je vais essayer de comprendre pourquoi, et essayer de les relancer*

**Time code : 11 : 02**

**Actions et communications :** L'enseignant rappelle l'ensemble des élèves en sifflant, puis se dirige vers le tableau pour tous leur parler.

**Aux élèves :** Venez ici tous ! On a dis qu'on posait les ballons quand on se réunissait. On pose les ballons, Oui je vais le faire (l'échauffement); Ca sert à rien que je prenne vos pulsations car il y a personne qui est à 160bpm. Les garçons qui sont en train de tirer, vous avez un capitaine je vous rappelle. Le capitaine il vous dicte l'échauffement du jour. Là personne n'écoute son capitaine. Il y a peut être une équipe qui a bien fait son échauffement. Ca m'est égal on peut faire 1h30 d'échauffement tant que ça ce n'est pas cadrer. On ne peut pas pratiquer si on n'est pas échauffé parce qu'on risque de se blesser, c'est pour ça qu'on s'échauffe

**Chercheur :** A ce moment là, au niveau émotionnel est ce que tu es toujours à -2 ou est ce que tu es plus haut/plus bas ?

**Enseignant :** Je dirai que je suis plus bas, à -3/-4 car il y a environ 1/3 de la classe qui s'est à peut près bien échauffé, et même au sein des groupes, ce n'était pas des groupes complets. Je ne peux pas dire dans un groupe 100% des élèves sont bien échauffés. Peut être deux ou trois sont bien échauffés et les deux autres ont fait ce qu'ils voulaient. Cela ne fonctionne pas comme je le veux donc je les rappelle pour faire un point  
**Chercheur :** Donc ta préoccupation elle est plutôt tournée vers quoi ?

**Enseignant :** Première préoccupation : qu'ils soient bien échauffés avant d'entrer dans l'activité pour éviter les risques de blessures. Deuxième préoccupation c'est qu'ils comprennent qu'il faut s'échauffer car il y a un intérêt pour ne pas se blesser et qu'ils comprennent qu'il y a un capitaine et qu'il faut le suivre en fait. Aussi à ce moment là, je me dis que peut être ils n'ont pas assez de contenu pour proposer un échauffement mais je n'y crois pas trop; Mais bon dans le doute je me dis que je vais quand même leur proposer quelque chose

#### Time code : 12 : 29

**Actions et communications :** L'enseignant est debout face aux élèves assis et leur propose de faire un échauffement

**Aux élèves :** Le but du jeu pour le capitaine c'est de diriger l'échauffement, et pour les autres c'est de suivre le capitaine. Parce que dans un sport collectif le capitaine il est élu par l'équipe, et c'est lui qui prend les décisions, ok ?

**Chercheur :** Ici lorsque tu leur propose de faire l'échauffement, c'est quelque chose qui n'est pas prévu à l'avance, qu'est ce qui fait que tu te tournes vers ça ?

**Enseignant :** Je me dis que ma priorité c'est de garantir la sécurité des élèves, là ils ne sont pas échauffés. Donc c'est ma priorité 1. Et ma deuxième priorité c'est de leur donner des éléments et de les responsabiliser un peu, donc c'est pour ça que j'interviens là dessus et que je me dis bon je vais leur donner des éléments en proposant un échauffement moi même

**Chercheur :** Et est ce que là cette décision a un impact au niveau émotionnel

**Enseignant :** Je redescends à -1 ou 0 car j'ai l'impression de reconstruire l'ensemble de la classe, chose qui... Enfin j'avais l'impression qu'il y avait une perte de contrôle avant, même si je n'étais pas censé contrôler ce qu'il se passait sur chaque terrain c'était censé être chaque capitaine qui le faisais, mais comme il y avait une perte de contrôle de ces capitaines, j'ai envi de reprendre le contrôle de la classe

**Chercheur :** La perte de contrôle tu la visualises comment? Par les comportements des élèves?

**Enseignant :** Par l'organisation spatiale de la classe et les comportements des élèves

**Chercheur :** Par des élèves qui shootent au lieu de courir par exemple ?

**Enseignant :** Par exemple oui, puis même des élèves qui sont en dispersion. Ils sont censés faire tous la même chose donc souvent ils sont assez proches, ils courent ensemble. Tu le vois facilement dans la salle. Tu vois les groupes qui sont vraiment dispersés et qui font tous des choses différentes et des groupes qui sont ensemble et qui font tous la même chose

#### Time code : 13 : 40

**Actions et communications :** L'enseignant dirige l'échauffement dans un dispositif en vague. Il est au centre de la salle et donne les différentes consignes. Il démontre les petites séries d'échauffement avant de lancer les élèves

**Aux élèves :** On s'écart, on prend toute la largeur. L'échauffement il est progressif donc on démarre tranquillement on trotte, pas très vite, jusqu'à la ligne et on revient. Doucement. Ensuite, pareil on croise les chevilles à l'aller et on croise les chevilles en courant. En marche arrière au retour. Ok montée de genou aller et montée de genoux retour

**Chercheur :** Lorsque tu diriges l'échauffement, à quel niveau émotionnel tu te situes ?

**Enseignant :** La je suis remonté, je suis à 2 car je m'assure qu'ils vont être échauffé. Donc je me dis au moins, sur la sécurité, on va être bon

**Chercheur :** Est-ce qu'il y a des choses qui te marquent dans la situation et qui renforcent cette sensation de contrôle ?

**Enseignant :** Ben globalement ils font tous ce qui est demandé, plus ou moins bien. Mais globalement comme ils le font tous bien c'est rassurant par ce que je me dis voilà au moins ce sera fait là-dessus

**Chercheur :** Donc ta préoccupation c'est bien qu'ils aient un échauffement qui garantisse la sécurité ?

**Enseignant :** Qui garantisse la sécurité mais aussi je leur donne des exemples d'exercices qui peuvent être fait pour les prochaines fois. C'est du contenus car certains sont peut être démunis face à l'échauffement. Donc ils auront déjà un échauffement court où ils sauront à minima quoi faire. Même si c'est loin d'être complet mais voilà ça se complète au fur et à mesure

#### **Time code : 16 : 45**

**Actions et communications :** L'enseignant continue à démontrer des exercices d'échauffement, plutôt de type articulaire. Il est placé au centre de la salle, face aux élèves disposés en ligne sur la longueur du terrain

**Aux élèves :** Ok on enchaîne, on se met jambes un peu écartées, on fait un peu comme si on nageait, en avant. Doucement au début et un peu plus vite après. Allez on nage, plus vite, plus vite STOP. En marche arrière doucement, plus vite.

**Chercheur :** Au fur et à mesure de l'échauffement, comment cela se passe au niveau émotionnel est ce que tu es toujours stable ?

**Enseignant :** Oui je suis stable, je suis à deux. Après je suis complètement dans l'improvisation donc je réfléchis aussi à ce que je vais leur proposer après pour faire quelque chose d'assez cohérent et leur donner des choses simples pour eux, donc ça me met un peu dans le doute mais bon je vois que cela marche bien donc ça ne m'influe pas au niveau émotionnel

**Chercheur :** Donc tu es focalisé sur l'enchaînement des exercices ?

**Enseignant :** Oui voilà. Puis pas trop sur la bonne réalisation, car c'est dur de suivre 27 personnes d'un coup.

#### **Time code : 17 : 39**

**Actions et communications :** L'enseignant propose un exercice où les élèves doivent courir, s'asseoir, puis se mettre à plat ventre et repartir, en fin d'échauffement

**Chercheur :** Là avec cet exercice où tu leur demande de s'assoit, de s'allonger et tout, est ce qu'il y avait une volonté particulière derrière ?

**Enseignant :** Oui en fait je me suis dit, j'ai réfléchis à ce que Pradet disait, comme quoi il fallait au moins les deux tiers des masses du corps soient activés en même temps pour que cela fasse monter le rythme cardiaque. Donc cet exercice ça fait utiliser au moins toutes les parties du corps. Donc ma volonté c'est que j'élève leur rythme cardiaque pour qu'ils soient bien échauffés et que cela fluidifie aussi le sang derrière. Je me suis dit je vais faire ça pour ça et là je le fais un peu plus long pour qu'ils aient une sensation de chaleur et un peu d'essoufflement en fin d'échauffement

Chercheur : *Tu es toujours stable au niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Oui*

**Time code : 20 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant a terminé l'échauffement et distribué les dossards aux équipes. Il attend que l'ensemble des élèves se regroupent par équipe et se mettent assis devant lui pour continuer l'explication des consignes

**Aux élèves :** Quand vous avez pris le dossard vous vous mettez face à moi, assis. A un groupe d'élève : Vous être dans quelle équipe vous ? Et bien vous vous mettez face à moi

Chercheur : *Ici au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Ici je redescends je suis à zéro car il ne se passe rien du tout. Je leur ai juste demandé de regarder au tableau dans quelle équipe ils étaient et de mettre la chasuble. C'est un moment d'organisation, je sais qu'on est obligé d'en passer par là et que cela va prendre un peu de temps, donc j'attends, je suis stable*

Chercheur : *Donc pour l'instant rien ne te perturbe dans la situation, tout paraît normal pour toi ?*

**Enseignant :** *Oui, dans le fonctionnement... Peut être qu'au tout début, en septembre, je me serais dit bon on perd du temps on perd du temps, là en fait avec le vécu que j'ai dans cette classe, je sais que c'est un temps qui est nécessaire, donc je me dis que c'est normal et que c'est dans l'ordre des choses*

**Time code : 21 : 05**

**Actions et communications :** L'enseignant frappe dans ses mains et demande le silence. Il s'adresse à l'ensemble des élèves en leur disant qu'il leur donne deux minutes pour effectuer les changements dans le cadre du mercato

**Aux élèves :** Ok, chut, chut, chut. Vous avez deux minutes pour choisir qui vient dans votre équipe. Je vous explique les règles du mercato. Le club 1 choisit un joueur du club 2. Le club 2 choisit un joueur du club 3. Le club 3 choisit un joueur du club 4. La semaine prochaine on changera. Vous avez jusqu'à 17 pour choisir, et vous venez me donner les noms

Chercheur : *Ici, c'est quoi ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Là ma volonté c'est qu'il y ait un échange entre les élèves, pour se mettre d'accord pour choisir la personne qu'ils vont recruter dans le club. Donc je veux qu'il y ait un échange mais qui soit quand même guidé par le capitaine. A ce moment là je vois que certains groupes se mettent d'accord rapidement, d'autres où c'est plus dur la construction de cet échange.*

Chercheur : *Du coup au début là ton but c'est d'expliquer le principe du mercato ?*

**Enseignant :** *Oui, je leur ai déjà expliqué le fonctionnement, ils savent ce que c'est, mais là je leur dit bon ben on est dans cette phase où on recrute et qu'il peut y avoir un transfert*

**Time code : 24 : 13**

**Actions et communications :** L'enseignant guide les élèves dans le choix à effectuer pour le mercato, il est placé debout devant le tableau. Il note les transferts sur un papier

Chercheur : *ici au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Là je suis descendu à -2 car je pensais que c'était une tâche simple, et je me rends compte que pour certains groupes ce n'est pas le cas car ils n'arrivent pas à se mettre d'accord, que la capitaine a pris une décision mais que les autres ne sont pas d'accord, et du coup que cela pose un problème qu'il faut*

*résoudre. Donc je me dis bon bah il faut peut être leur laisser un peu plus de temps pour qu'ils se mettent d'accord, mais cela m'embête quand même car je sais que ce temps investi, on ne pratique pas, donc je me dis que c'est au détriment de l'engagement moteur. Mais je me dis qu'on est obligé d'y passer quand même donc ça m'agace mais je me dis qu'il faut que je leur laisse le temps de se décider*

*Chercheur : Donc ta préoccupation c'est davantage de leur laisser le temps pour construire leur mercato, même si au niveau émotionnel c'est négatif ?*

**Enseignant :** *Voilà exactement*

**Time code : 25 : 08**

**Actions et communications :** L'enseignant est face à un groupe d'élève qui ne réussit pas à faire de transfert. Il s'adresse à la capitaine et cherche à leur faire choisir un transfert

**Au groupe d'Enora :** *Enora, tu prends qui ? On s'assoit par équipe. Enora, viens me voir s'il te plaît. C'est Enora le capitaine c'est elle qui choisit, en concertation avec son équipe mais c'est elle qui choisit. Alors dis-moi. Alors si vous ne choisissez pas il n'y a pas de transfert pour vous, c'est tout*

**Chercheur :** *Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi à ce moment-là ?*

**Enseignant :** *La je m'attendais pas du tout à ce qu'il n'y ait pas de choix, du coup je ne sais pas du tout quoi faire. J'ai pas envi de, c'est ce que j'ai fait d'ailleurs, je n'ai pas envi que le capitaine impose sans concertation avec son équipe, mais je lui dis de le faire car je ne sais pas trop quoi faire et donc je suis hésitant, et je me dis ben là on commence à passer trop de temps sur ce choix là quoi, ça devrait être fait*

**Chercheur :** *Et au niveau émotionnel, tu es toujours à -2 ?*

**Enseignant :** *Oui je suis toujours à -2, ça m'agace comme tout à l'heure*

**Chercheur :** *Et c'est par rapport à la question du temps ?*

**Enseignant :** *Oui et il y a aussi le fait que Enora me dit "je sais pas", et du coup je me pose des questions, je me dis ben pourquoi elle ne sais pas, est ce qu'elle veut prendre sa copine alors que ses camarades veulent prendre le meilleur joueur de l'équipe adverse, et donc elle est en pleine hésitation et elle ne sait pas, où alors est ce qu'elle ne comprend pas juste le principe du mercato, et là c'est pas du tout la même réponse qu'il faut que je lui apporte.*

**Chercheur :** *Du coup pour résumer quelle est ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Ma première préoccupation c'est qu'ils fassent un choix rapidement, car je suis focalisé sur le fait de les lancer dans l'activité.*

**Time code : 25 : 47**

**Actions et communications :** Lors de l'annonce des transferts à l'ensemble de la classe, l'enseignant est face à un élève qui semble réfractaire à changer de club

**Aux clubs:** *Alors je vous annonce les transferts du mercato. Mathias tu vas dans le club 1. Jérémy tu vas dans le club 2.*

**A William :** *William tu vas dans le club 3. William, on s'était mis d'accord que on faisait le système du mercato dès le début.*

**Chercheur :** *Ici, qu'est ce qu'il se passe pour toi quand tu vois cette réaction là ?*

**Enseignant :** *Ca m'embête un peu parce que c'est toujours embêtant quand on essuie un refus de quelqu'un. Mais là je lui rappelle juste les règles dans lesquelles on fonctionne, que l'on s'était tous mis d'accord sur ça. D'ailleurs il s'en rend compte tout de suite et il se dit bon ben j'y vais quoi.*

Chercheur : *Donc ta volonté c'est quoi ?*

**Enseignant :** *C'est de lui faire comprendre, car William a parfois quelques soucis avec l'autorité, C'est que l'on fonctionne avec un cadre qui est commun et que pour justement que cela marche bien il faut que tout le monde suive ce cadre commun. Je veux qu'il comprenne ça en fait*

Chercheur : *Tu es toujours à -2 ?*

**Enseignant :** *Non je suis remonté à 0 car on a tous décidé, et là on est en train de se répartir, cela marche bien...*

Chercheur : *C'est le fait de voir, c'est toujours en rapport avec le contrôle, voire que chaque équipe est dans son coin ça te rassure ?*

**Enseignant :** *Ouais, ben visuellement c'est instantané, tu sais que tu as le contrôle de ta classe et que tu as leur attention plus ou moins aussi. Le fait de percevoir visuellement leur organisation spatiale ça m'aide. C'est pour ça d'ailleurs que j'ai voulu qu'ils se mettent par couleur et par équipe comme ça je sais qu'ils sont ensemble et... c'est plus facile pour moi de contrôler ça, c'est assez rassurant*

#### **Time code : 26 : 14**

**Actions et communications :** L'enseignant rappelle à l'ordre certains élèves pour avoir le silence de l'ensemble du groupe

**Aux élèves :** lors Chut, on perd du temps. Chut, on perd du temps. Mathéo, c'est bon, Bryan aussi ? Nolan, c'est bon ? Je vous explique comment on va fonctionner maintenant

**Chercheur :** *Là c'est toujours en rapport avec ta volonté de gagner du temps que tu fais ces trois quatre réflexions là ?*

**Enseignant :** *C'est surtout pour qu'ils savent que quand on est réunis tous ensemble, qu'on écoute les autres parler. Du coup ils doivent être attentifs, c'est une des choses qu'ils doivent faire. Comme ils ne sont pas attentifs je sais que cela ne sert à rien que je parle car ils ne vont rien comprendre. Il faut d'abord capter leur attention pour ensuite se lancer dans les explications.*

#### **Time code : 26 : 58**

**Actions et communications :** L'enseignant donne les consignes pour la prochaine situation, debout face aux élèves assis et regroupés par équipes

**Aux élèves :** Première règle, tous les gestes antisportifs, tous les ballons où on shoote dedans, on fait perdre des points à l'équipe. Deuxième chose, on va utiliser le système des 4 terrains. Je vous laisse une minute pour vous séparer en deux groupes dans chaque équipe. Une équipe une et une équipe deux.

**Chercheur :** *Ici tu donnes des règles relatives à l'antijeu, puis sur l'organisation, il y a une raison pour cela ? Tu étais préoccupé par quelque chose à ce moment là ?*

**Enseignant :** *Concernant les règles de bonne conduite, c'est lié au cours précédent où justement il y a eu des élèves qui ont shootés dans des balles, donc je me dis que je vais d'abord bien leur faire imprimer cela pour que ce soit bien ancré dans leur tête. Et d'ailleurs j'ai expliqué les règles de fonctionnement des points car on est en équipe, et les élèves sont aussi responsables les uns des autres. Et donc ce qui m'intéresse derrière c'est qu'ils se plient aux règles parce que c'est l'intérêt du groupe qui prime.*

Chercheur : *Ok, le travail de la solidarité ?*

**Enseignant :** *Voilà, exactement*

Chercheur : *Et au moment où tu leur dit de se mettre en groupe, tu es toujours à 0 sur l'échelle ?*

**Enseignant :** *Oui je suis toujours à 0, je ne sais pas trop combien de temps cela va prendre, je pense que ce sera assez rapide, même si il leur faut du temps pour se mettre d'accord une nouvelle fois*

**Time code : 27 : 47**

**Actions et communications :** L'enseignant patiente le temps que les groupes se séparent en deux. Il entre en interaction à plusieurs reprises avec le groupe des verts

A l'équipe des verts : Ok, maintenant que c'est fait... Les verts c'est bon ? C'est bon les verts ? C'est bon ? Les verts, c'est bon ?

**Chercheur :** *Tu reviens souvent sur le groupe des verts tu avais remarqué quelque chose ?*

**Enseignant :** *Il me semble qu'ils ne se soient pas mis d'accord sur la répartition des équipes. Je pense que derrière ça ils n'arrivent pas à s'organiser parce qu'ils veulent... il y a une partie du groupe qui veut être avec les copains et copines, et l'autre partie du groupe qui veut avoir les meilleurs résultats possibles.*

**Chercheur :** *Ca tu le remarques au moment de la leçon ?*

**Enseignant :** *Oui, je ne l'avais pas anticipé, je le vois à ce moment là; et comme je le perçois, je leur demande si c'est bon ou non pour qu'on essaie de trouver la solution en fait*

**Time code : 29 : 01**

**Actions et communications :** L'enseignant donne les consignes pour la première situation, et demande à un groupe d'élève de venir pour démontrer la situation

**Aux élèves :** Comment on fonctionne ? Sur cette partie du terrain j'ai besoin de trois personnes, tous les trois. Un gardien et deux défenseurs

**Chercheur :** *Au moment où tu expliques les consignes, qu'est ce que tu cherches à faire ?*

**Enseignant :** *Alors là je cherche à être le plus clair possible pour qu'ils comprennent le fonctionnement. Mais je sais qu'il y a quand même beaucoup de consignes et que ce n'est pas facile. Donc je me dis en plus de l'oral on va faire un exemple pour qu'ils aient....car certains élèves apprennent mieux en visualisant, et même des fois c'est bien d'avoir deux façons de communiquer*

**Chercheur :** *Est-ce que tu as vu des élèves qui comprenaient pas, ou est ce que tu avais déjà prévu la démonstration ?*

**Enseignant :** *Je sais qu'il faut que je le fasse avec cette classe là. Je ne l'avais pas anticipé mais au moment où je donne les explications je sais que je vais devoir passer par cette étape là de démonstration*

**Chercheur :** *Du fait des caractéristiques de la classe ?*

**Enseignant :** *Du fait des caractéristiques de la classe, et même l'autre classe j'ai du le faire avec eux*

**Chercheur :** *Au niveau émotionnel tu es à quel niveau?*

**Enseignant :** *Je suis à 1 car il se passe rien on est dans une phase explicative il n'y a pas d'action. Mais bon ils sont attentifs et donc je me dis que la transmission des infos se fait correctement et qu'ils sont en train de comprendre comment cela va fonctionner donc... je suis content.*

**Time code : 30 : 58**

**Actions et communications :** L'enseignant finit sa démonstration en expliquant aux élèves le système des points

**Aux élèves :** Si on arrive dans la zone entre les plots jaunes et les 9m : 10 points. Si on arrive dans les 9m : 100pts. Une fois arrivé dans les 9m, Lucien n'a plus le droit d'intervenir dans cette zone, on shoote et si on tire, cela fait un point bonus

**Chercheur :** Ici quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant :** Qu'ils comprennent le fonctionnement des points et qu'ils perçoivent l'intérêt d'aller le plus loin possible sur le terrain, d'aller vers le but.

**Chercheur :** Le fait de passer du temps comme ça c'est lié à un réinvestissement futur ?

**Enseignant :** En fait je préfère passer du temps au début pour tout le monde, plutôt que de passer 4min sur chaque groupe. L'enjeu est là : cela ne sert à rien de les lancer dans les situations si ils n'ont rien compris car finalement ils ne seront pas concentrés sur ce que je veux leur enseigner, mais sur comment il faut faire, donc ils n'apprendront rien.

**Time code : 33 : 01**

**Actions et communications :** L'enseignant a terminé ses explications, les élèves sont dispersés dans la salle, il interpelle deux des groupes et se dirige vers eux

**A l'équipe des verts :** Les verts, j'ai votre fiche ici. Allez les verts en place en attaque. Les oranges vous tournez. Une fois que vous êtes passés défenseur, vous allez gardien, gardien arbitre, et on tourne

**Chercheur :** Ici qu'est ce que tu cherches à faire une fois que tu as terminé tes explications ?

**Enseignant :** Là j'ai envi qu'ils se lancent dans l'activité, mais je vois que cela ne fonctionne pas.

**Chercheur :** A quoi tu vois que cela ne fonctionne pas ?

**Enseignant :** Je le vois au positionnement, au fait qu'il n'y ait pas... enfin qu'ils ne soient pas en action avec la balle... du coup je veux les relancer individuellement donc je décide de passer dans chaque groupe

**Chercheur :** Pour réexpliquer ?

**Enseignant :** Ben parce que je me dis qu'ils n'ont pas compris de manière globale donc je vais leur faire faire eux individuellement chaque groupe qu'ils le vivent au moins une fois pour qu'ils le comprennent

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel est ce que cela t'impactes ?

**Enseignant :** Oui je suis descendu à -3 car d'un côté ils ne se lancent pas dans l'activité. Et de deux je me pose des questions sur moi je me demande si j'ai été assez clair, du coup cela remet un peu en cause ma compétence. Et puis d'un autre côté je me dis que si cela ne fonctionne pas, je me demande comment j'aurai pu faire autrement pour que cela fonctionne et qu'ils comprennent mieux ?

**Time code : 34 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant regroupe les équipes bleues et oranges au bord du terrain pour leur donner certaines consignes

**A l'équipe orange :** Les oranges, vous être là bas. Vous êtes attaquant ou défenseur ? Vous êtes quel club ?

**Chercheur :** Pareil ici tu es dans la même préoccupation que tout à l'heure ?

**Enseignant :** Oui je veux expliquer à cette partie du terrain comment fonctionner. Puis je me dis que ils ne sont pas en capacité de eux même s'organiser, parce que j'ai séparé chaque club en deux parties, et il y en a un d'un côté du terrain et l'autre de l'autre côté du terrain. Et en fait je me rends compte qu'ils ne sont pas capable de le faire eux mêmes je les guide pas. Du coup je me dis que je vais le faire moi même, je vais leur dire vous vous êtes là, vous vous êtes là et voilà comment on va fonctionner

**Time code : 35 : 30**

**Actions et communications :** L'enseignant poursuit ses explications

**À l'équipe blanche et bleue :** Les blancs en défense, les bleus en attaque. Les bleus, venez vous êtes attaquant. Vous êtes attaquants

**Chercheur :** Ici tu te souviens qu'est ce qu'il se passe pour toi à ce moment là ? Avec ces élèves ?

**Enseignant :** Ben j'ai l'impression qu'ils n'arrivent pas à comprendre quel rôle ils vont devoir avoir en fait, et j'ai répété plein plein de fois donc je ne comprends pas pourquoi ils ne comprennent pas. Je leur dit vous êtes attaquant... attaquant c'est attaquant donc... du coup je veux leur montrer ou doivent se placer les attaquants, ou doivent se placer les défenseurs. Après je sais que ce groupe là précisément ils ont très peu de culture sportive de manière générale, et je pense que des sports collectifs ils n'en ont très très peu fait. Donc en fait ils ne doivent pas trop savoir ou se placer, comment s'organiser et quel est le rôle d'un défenseur, quel est le but d'un attaquant. Donc ça nécessite que ce groupe là spécifiquement on leur explique de manière plus approfondie

**Chercheur :** Donc c'est pour ça que tu prends du temps pour leur expliquer ce qu'il faut faire ?

**Enseignant :** Oui c'est ça

**Time code : 35 : 53**

**Actions et communications :** L'enseignant siffle et rassemble l'ensemble des groupes afin qu'ils regardent un groupe faire l'exercice

**Aux élèves :** (siffle) Tous les groupes sauf ce terrain là (montre du doigt le terrain à sa droite) vous venez ici, on va regarder comment ils font

**Chercheur :** Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi ?

**Enseignant :** Ben je me rends compte qu'en fait il n'y a qu'un terrain qui fonctionne. Après j'ai peut être pas assez regardé les autres mais je sais qu'au moins il y a deux terrains qui ne fonctionnent pas sur quatre. Donc du coup comme il y en a un qui fonctionne je veux leur montrer un vrai exemple avec des élèves en situation parce que sinon on va pas du tout avancer, ils vont rester à essayer de s'organiser... Donc je me dis que c'est le troisième moyen de communication c'est de faire une vraie situation totale avec des élèves, donc je leur dit venez et on va regarder ce qu'ils font

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel, à quel niveau tu te situes ?

**Enseignant :** Comme avant à -3. Ça m'agace que cela ne fonctionne pas à ce moment là; et du coup ça m'agace de pas trouver la bonne formule pour qu'ils comprennent ce qu'il faut faire en fait.

**Time code : 36 : 47**

**Actions et communications :** L'enseignant intervient durant la démonstration pour faire un arrêt sur image, et détailler la position de chacun des joueurs et le sens de rotation

**Au groupe d'élève qui effectue la démonstration :** STOP arrêt sur image. Un défenseur, un gardien, un arbitre (il les montre du doigt chacun leur tour). A chaque passage, ils tournent. Lucien ira gardien, Clément ira arbitre et Mathias ira défenseur, et on tourne.

**Chercheur :** Lorsque tu décides de faire l'arrêt sur image, est ce qu'il y a une raison pour ça ? Qu'est ce qui fait que tu prends cette décision ?

**Enseignant :** Parce que là ils sont exactement dans la configuration du début de la situation. On démarre la situation dans cette configuration, donc je me dis qu'il faut qu'ils voient comment on se place au début de la situation, et c'est facile à repérer. Je leur dit il y a une personne défenseur, deux personnes attaquants, une personne arbitre, et ils le visualisent en même temps

**Time code : 37 : 18**

**Actions et communications** : Durant son intervention qu'il a commencée précédemment, l'enseignant décide de punir un élève

**Aux élèves** : Question, quand on arrive dans cette zone ci, combien de points ?

**A Mathéo** : Chut ! Mathéo, tu vas t'asseoir à la table là bas tu es puni.

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il s'est passé à ce moment-là ?

**Enseignant** : Ben Mathéo fait n'importe quoi, il tirait ailleurs et il perturbe l'ensemble du groupe. Donc je rappelle qu'il y a des règles et qu'il sait que voilà il est un peu puni et que... en fait voilà il est un peu... il a envi de pratiquer tout le temps donc je sais que le fait d'être sur le côté ça va l'embêter et que derrière il sera peut être un peu plus attentif. Donc je le renvoi même pas trente secondes, une minute, mais ça le rappelle à l'ordre, et puis j'enchaîne derrière.

**Chercheur** : Donc ta préoccupation c'est de continuer l'explication des consignes sans être dérangé par Mathéo ?

**Enseignant** : C'est d'une part ça et puis aussi signifier à Mathéo qu'il a transgressé une règle et qu'il y a une sanction qui s'applique

**Chercheur** : Et est ce que ça t'affecte au niveau émotionnel ou est ce que ça ne change pas ?

**Enseignant** : Non ça ne change pas

**Time code : 37 : 37**

**Actions et communications** : L'enseignant pose une question au groupe et demande à une élève particulière de répondre

**Aux élèves** : Quand on arrive à cette zone-ci combien de points on a ?

**A Ambrosia** : Je demande à Ambrosia. On n'entend pas car il y a en a qui parlent. Combien de points? Merci Ambrosia

**Chercheur** : Il y a une raison pour laquelle tu demandes à Ambrosia ?

**Enseignant** : Oui car c'est une élève qui a très peu de culture dans l'activité puis... je ne sais pas si... enfin c'est juste pour vérifier si ils ont compris et du coup c'est une élève qui... Je ne sais pas si elle est scolaire ou pas mais je me dis qu'elle est peut être pas très intéressé par l'activité donc du coup je veux vérifier si même ces élèves là ils ont compris. Comme ça je sais que l'ensemble aura compris.

**Chercheur** : Ca n'a pas de lien avec le fait qu'il y ait du bruit et que elle ce soit la plus éloignée du groupe ?

**Enseignant** : Quand je fais un rappel oui, car ce qui m'intéresse c'est sa réponse à elle. Après je me rappelle plus, peut être que je la vois elle est au fond et que je me dis je vais l'interroger mais... en fait je chercher quelqu'un du regard et je tombe un peu sur elle et je cherche un élève qui correspond au profil qui m'intéresse et hop je l'interroge.

**Time code : 38 : 19**

**Actions et communications** : Après avoir lancé les élèves dans la situation, il se dirige vers Mathéo qui est puni sur le bord, pour lui faire une réprimande

**A Mathéo** : Mathéo, quand je demande aux autres d'écouter ce n'est pas pour que tu fasses le bordel là bas. Tu entends le bruit que cela fait le ballon ? Comme je l'ai expliqué, là tu fais perdre des points à ton équipe sur le comportement. Je vais mettre une petite croix, et c'est toute ton équipe qui sera pénalisée. Tu vas te remettre avec les autres, c'est parti

**Chercheur :** *Il y a une raison pour laquelle tu te diriges vers Mathéo à ce moment-là ?*

**Enseignant :** *Oui parce que il sait que il ne peut pas revenir dans le groupe sans avoir demandé mon accord. Mais je ne veux pas le relancer sans lui expliquer pourquoi je l'ai mis sur le côté, et qu'il comprenne qu'il a enfreint la règle et que cela va impliquer du coup une sanction pour l'équipe. Je veux lui réexpliquer ça pour ensuite le relancer. Je ne veux pas lui dire tu reviens comme ça, sans raison.*

**Time code : 38 : 50**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un groupe d'élève lancé dans la situation. Il guide les élèves dans la réalisation de l'exercice

**Au groupe d'élève :** Allez on recommence. Allez mettez vous en place les défenseurs. Les attaquants, vous venez ici, on part d'ici. (montre la fiche d'observation) alors ici on est sur action numéro une, et tu marques dans quelle zone ils sont arrivés, zone 1, 2 ou 3.

**Chercheur :** *Ici qu'est ce que tu cherches à faire avec ce groupe là ?*

**Enseignant :** *Ben jute vérifier qu'ils utilisent bien le système des scores parlants, pour que après in fine je vois leur niveau avec ce score parlant. Je veux voir dans quelle zone ils sont arrivés pour voir si ils ont acquis ce que je veux leur faire travailler ou pas. Je veux voir dans quelle proportion ils l'ont acquis pour faire évoluer la situation la prochaine fois ou pas, ou adapter le dispositif.*

**Chercheur :** *Ici au niveau émotionnel à quel niveau tu te situes ?*

**Enseignant :** *Au moment où je les relance je suis toujours à -3 parce que je ne sais toujours pas comment cela va se passer, j'attends de voir comment cela va évoluer*

**Chercheur :** *Et là à ce moment là ?*

**Enseignant :** *Ben là je suis un peu remonté car je vois que ça a l'air de fonctionner, je suis à -1*

**Time code : 41 : 29**

**Actions et communications :** L'enseignant quitte le groupe avec lequel il a guidé la réalisation de l'exercice, et se dirige vers le groupe situé à leur droite

**Chercheur :** *Ici il y a une raison pour laquelle tu quitte ce groupe pour aller vers l'autre groupe ?*

**Enseignant :** *Ben c'est déjà lié à ma position car j'ai un regard direct sur ce groupe là. Ensuite je veux voir comment ça fonctionne, parce que je ne suis pas trop passé dans ce groupe là, et je sais que derrière là bas dans le fond cela fonctionne bien. Donc cela attire mon attention et comme je ne suis pas passé depuis longtemps ben j'y vais.*

**Chercheur :** *Et il y a une raison pour laquelle tu quitte le groupe précédent ?*

**Enseignant :** *Oui, c'est car j'ai vérifié ce que j'avais à vérifier avec eux, donc je pense que cela va bien se passer.*

**Chercheur :** *Au niveau des scores parlants ?*

**Enseignant :** *Oui et puis même au niveau de l'organisation, comment ils vont s'organiser, puis avec les scores parlants... ça va bien, ils vont bien le faire. Donc là ils vont commencer à travailler ce qui m'intéresse, donc je repasserai vérifier ensuite pour vraiment leur faire comprendre si ils le font bien ou pas.*

**Chercheur :** *Donc le but c'était de s'assurer qu'ils fassent les choses comme il faut en termes de dispositif, dans un premier temps, et donc au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Là je suis à -1*

**Chercheur :** *Tu peux expliquer pourquoi ? Car ce groupe semble fonctionner... qu'est ce qui fait que tu es toujours dans le négatif ?*

**Enseignant :** *Je suis dans le négatif parce que je ne suis pas encore tout à fait dans ce qui m'intéresse, c'est-à-dire le travail de la perception de l'espace libre, et de soit j'avance, soit je transmets. Je ne suis pas encore là dedans je suis encore dans le fonctionnement, l'organisation et donc je suis un peu agacé parce que j'ai envi qu'on avance sur ce qui m'intéresse. Là ça m'intéresse pas qu'ils fassent bien l'exercice, moi je veux qu'ils apprennent quelque chose*

**Time code : 43 : 20**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un groupe d'élève situé dans le fond de la salle et régule leurs actions

**Aux élèves du groupe :** *Ok. Remettez vous en place. Maxence, c'était pas mal parce que tu as essayé de libérer vite ta balle, mais la passe n'était pas bonne. Maxence, tu te mets là, Clément, viens en défense stp. Donc Maxence tu as la balle, toi tu es ici, en dehors du jeu avec moi. Maxence tu as la balle, si tu n'as personne devant toi qu'est ce qu'il faut que tu fasses ?*

**Chercheur :** *Ici c'est intéressant, tu ne fais pas un retour sur l'organisation globale du dispositif, est ce qu'il y a une raison ?*

**Enseignant :** *Oui parce que eux ils fonctionnent bien depuis tout à l'heure déjà.*

**Chercheur :** *Tu l'avais vu tout à l'heure ?*

**Enseignant :** *Je l'avais vu, et d'ailleurs je n'étais pas encore passé les voir eux. Donc là c'est le moment où on touche au cœur de ce que je veux voir, et donc je vois qu'il ne fait pas forcément le bon choix. Donc je veux vérifier qu'est ce qu'il perçoit, est ce qu'il comprend, etc. C'est pour ça qu'on fait un petit arrêt sur image pour qu'on voit... qu'il me donne son avis*

**Chercheur :** *Et là un peu plus tard, lorsque tu fais une démonstration avec les élèves, qu'est ce que tu cherches à faire ?*

**Enseignant :** *Je veux en fait ralentir ce qu'il se passe en vrai dans l'action, pour qu'il perçoive et qu'il comprenne en fait. Je veux lui donner du temps pour que derrière quand ce cas là se représente, il perçoive cette situation*

**Chercheur :** *Qu'il perçoive...*

**Enseignant :** *Qu'il comprenne l'intérêt de faire ça*

**Chercheur :** *Qu'il comprenne l'intérêt de fixer puis passer c'est ça ?*

**Enseignant :** *Oui, l'intérêt déjà de s'éloigner du défenseur, l'intérêt d'avancer si le défenseur il n'est pas là, et l'intérêt de passer si jamais le défenseur vient sur lui.*

**Chercheur :** *Au niveau émotionnel tu es à quel niveau?*

**Enseignant :** *Là je suis à 1, 2 peut être car ça m'intéresse, mais je ne suis pas encore réjoui car cela prend du temps cela m'embête, mais je suis plutôt...je suis assez content parce que cela touche au cœur de ce que je veux faire*

**Chercheur :** *Donc le cœur de ce que tu veux faire comme tu dis, c'est de faire des régulations davantage sur le pôle de l'apprentissage lié à l'APSA c'est ça ?*

**Enseignant :** *Oui, enfin pas lié à l'APSA, mais lié à tout un groupe d'activité ou c'est le même principe en fait*

**Time code : 45 : 21**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un groupe d'élève assis sur le bord du terrain, qui ne réalise pas l'exercice, et les questionne sur les raisons de leur inactivité

**Aux élèves du groupe :** *Venez tous là. C'est quoi le problème ?*

**Chercheur :** Ici tu te souviens qu'est ce qu'il se passe pour toi à ce moment là ?

**Enseignant :** Ben j'ai l'impression que ce groupe ne fonctionne pas du tout bien. Pas parce que... je pense que eux ils ont compris parce que ils font tous du sport co quasiment donc je pense qu'ils ont compris comment on s'organisait etc, mais il y en a juste deux qui ont envie de faire ce qu'ils veulent quoi, du coup cela pénalise tout le monde. Et il y a aussi des élèves qui ont tendance à tricher un peu

**Chercheur :** Et qu'est ce que tu cherches à faire là quand tu te mets avec eux ?

**Enseignant :** Ben je cherche à comprendre pourquoi, et qu'on trouve un terrain d'entente pour que cela fonctionne.

**Chercheur :** Est-ce que cela t'affecte au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Oui je redescends, je suis à 0 parce que je sais qu'ils peuvent faire beaucoup mieux que ça donc ça m'embête, mais d'un autre côté bon ben c'est à construire aussi donc je me dis qu'il faut passer par là quoi

#### **Time code : 47 : 53**

**Actions et communications :** L'enseignant guide le groupe d'élève précédent dans la résolution de l'exercice, il leur donne des encouragements

**Aux élèves du groupe :** Allez c'est part. Très bien, ok, tu n'as plus le droit de défendre, ça joue. Ok, 100 points on enchaîne. C'est mieux, c'est mieux on reste là-dessus les garçons, c'est mieux on enchaîne là

**Chercheur :** Ici tu as une préoccupation particulière quand tu leur dit ça, que c'est mieux, qu'on reste là-dessus... ?

**Enseignant :** Oui je veux leur donner l'indication que... je veux les conforter dans ce travail là donc je me dis je vais les valoriser, pour qu'ils continuent à travailler ça. Et effectivement c'est beaucoup mieux et du coup je suis content et, du coup je veux vraiment leur signifier que c'est bien

**Chercheur :** Ok, et est ce qu'au niveau émotionnel tu as évolué ?

**Enseignant :** Oui je suis remonté. Je pense que je suis à peut près à 2 là car quand même ils sont passés e rien, à quelque chose d'intéressant donc...

**Chercheur :** C'est les comportements des élèves qui te font avoir des émotions positives ?

**Enseignant :** Ah oui oui carrément

#### **Time code : 50 : 20**

**Actions et communications :** L'enseignant fait une régulation a un groupe en décomposant avec eux les différentes phases de l'action

**Aux élèves du groupe :** Stop stop stop, venez là. La situation démarre par une passe et ça joue. On recommence. Marie Lou la bonne position pour faire une passe c'est comme ça (mime la position du handballeur). Ok Mari Lou reviens ici, Luna elle est là, donc qu'est ce que tu dois faire ? Tu as le droit de faire quoi ? Oui là tu dois dribbler, on s'en fiche de rater il faut essayer sinon on y arrive pas.

**Chercheur :** Ici il se passe quelque chose pour toi ?

**Enseignant :** Oui parce qu'ils fonctionnent bien, ils sont sur le travail demandé. Donc là je suis plus sur du qualitatif tu vois, aller vraiment dans le détail pour qu'ils comprennent, pour qu'ils perçoivent, donc là je suis très content, on est sur vraiment ce qui m'intéresse.

**Chercheur :** Tu es toujours à deux au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Là je suis même à 3 parce que je considère que c'est un groupe qui a beaucoup à apprendre, donc je suis vraiment content de ce qu'ils font

**Time code : 51 : 07**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation auprès d'un groupe d'élève, et questionne un élève sur ce qu'il devait faire

**Aux élèves** : Allez c'est parti;

**A Nolan** : Nolan, qu'est ce que tu dois faire si tu es tout seul là ? ^Ben oui tu peux dribbler, elle est loin de toi, allez on recommence

**Chercheur** : Ici qu'est ce que tu cherches à faire ?

**Enseignant** : Ben je veux faire réagir Nolan pour qu'il se rende compte qu'il peut faire quelque chose d'autre en fait. Je veux faire émerger la bonne réponse, et d'ailleurs il va me la dire. Juste ça déjà qu'il perçoit, pour ensuite agir

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?

**Enseignant** : Je suis à 3 parce qu'on est vraiment dans ce qui m'intéresse. Comme je te dis il n'a pas fait du tout la bonne action, mais là il est en train de me donner la bonne solution, donc du coup il est en train de se transformer, donc ça c'est intéressant.

**Time code : 52 : 23**

**Actions et communications** : L'enseignant cible sa régulation sur Nolan, en le suivant de près durant son action

**A Nolan** : Allez Nolan c'est parti, on démarre par une passe. Nolan, oui ok. Très bien ! Nolan, tu peux dribbler non, ok très bien

**Chercheur** : Il y a une raison pour laquelle tu te reconcentre sur Nolan à ce moment là ?

**Enseignant** : Oui ben c'est comme il m'a donné la bonne réponse avant, et que d'ailleurs cela se vérifie lorsqu'il commence à dribbler, je me dis qu'il l'a perçu mais qu'il a mis beaucoup de temps avant de le percevoir. Et la situation se répète, et il met vraiment du temps avant de faire sa passe, donc je reste vraiment focalisé pour savoir si il a compris, si il a perçu, et derrière je veux aussi répéter pour que lui perçoive l'importance de ça en fait.

**Chercheur** : Tu es toujours stable au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Oui je suis à 3 toujours

**Time code : 53 : 04**

**Actions et communications** : L'enseignant instaure une nouvelle règle pour les garçons

**Aux élèves du groupe** : Alors par contre, les garçons, interdiction de tirer comme un bourrin, tir à rebond obligatoire

**Chercheur** : Pourquoi tu mets cette règle là ?

**Enseignant** : Car en fait il y a une fille qui va dans le but et qui est plutôt réfractaire à aller dans le but, ce qui est normal parce que c'est vrai que des fois ils tirent comme des bourrins sans viser, donc cela implique que le tir à rebond va réduire la puissance et du coup elle aura plus peur d'aller dans le but

**Time code : 53 : 50**

**Actions et communications** : L'enseignant fait une régulation au groupe situé au fond du gymnase en commentant l'action qu'ils ont effectué

**Aux élèves du groupe :** Touché, alors venez ici. Il y a un truc qui est bien, et un truc qui est moins bien. Le truc qui est bien c'est que Mathias, tu attends que Dimitri vienne pour faire ta passe, et ça s'est bien car tu peux l'attirer. Le truc qui est pas bien c'est que ta passes elle est comment là ?

**Chercheur :** A ce moment là qu'est ce que tu cherches à faire ?

**Enseignant :** Ce groupe là je pense qu'ils ont compris ce que je voulais leur faire travailler aujourd'hui. Du coup on essaie d'aller un peu plus loin. Et puis en même temps c'est un peu un rappel de ce qu'on avait fait avant, c'était que pour exploiter une situation il faut qu'il y ait des transmissions de qualité. Du coup je cherche à ce que Mathias construise cette position idéale du handballeur pour faire une bonne passe. Donc voilà je cherche à voir s'il comprend et s'il est capable de me dire ce qu'est une bonne passe

**Chercheur :** Tu cherches à ce qu'il réalise quel type de passe ?

**Enseignant :** Ben une passe plutôt tendue et à hauteur de main du partenaire

**Chercheur :** et au niveau émotionnel tu es plutôt à 3 comme tout à l'heure ?

**Enseignant :** Oui je suis à 3 je suis plutôt très content de ce qu'il se passe et je suis centré sur les élèves, c'est vraiment chouette.

**Chercheur :** Tu dirais que tu es plus centré sur l'aspect moteur ?

**Enseignant :** Oui voilà

#### Time code : 57 : 05

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une régulation envers Lilou

**A Lilou :** Lilou, qu'est ce que tu peux faire là ? Tu peux dribbler. Dommage tu es touchée, ce n'est pas grave, mais tu n'es pas obligée de dribbler vers lui, là tu dribbles vers lui mais pourquoi tu ne dribbles pas vers l'espace libre ? Regardes, si Jérémy ne vient pas, alors tu continues, et si il vient alors tu fais la passe. Allez on continue je veux voir ça.

**Chercheur :** Ici qu'est ce que tu cherches à faire ?

**Enseignant :** Là je suis toujours sur la volonté de transmettre mon contenu d'enseignement phare, la perception de si je dois avancer ou transmettre. Mais là ils me semblent en difficulté, ils ne perçoivent pas ce que je veux dire donc au final j'arrive à leur donner la solution, alors que je ne voulais pas le faire du tout, mais au bout d'un moment je suis un peu obligé.

**Chercheur :** Tu es toujours à 3 au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Je suis plutôt à 1 car ils ne trouvent pas la solution eux même en fait, et ça m'embête

#### Time code : 59 : 45

**Actions et communications :** L'enseignant énonce à voix haute les points marqués par une équipe du groupe dans lequel il se situe

**Aux élèves du groupe :** Hop intercepté, zone 2, 10points. Est-ce que tu es arrivé dans les 9m ? Non tu as été intercepté avant, donc 10 points

**Chercheur :** Quand tu fais ce retour, tu as remarqué quelque chose qui fait que tu l'annonces ?

**Enseignant :** En fait ils ne se mettent pas d'accord, donc la situation fonctionne moins bien, cela devrait être le rôle de l'arbitre de réguler, mais c'est un élève qui est plutôt en retrait par rapport à de fortes personnalités. Donc il n'arrive pas à imposer son choix, donc je veux essayer de le conforter, lui montrer qu'il a raison. Et donc pendant un petit moment je vais avoir le rôle d'arbitre, pour leur dire qu'ils n'ont pas le choix que c'est quelqu'un d'extérieur qui va dicter, et que ce n'est pas eux qui font la loi

**Time code : 1 : 00 : 43**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation en modifiant une règle pour l'équipe des rouges

**Aux élèves de l'équipe rouge** : Les rouges venez me voir. On va faire une règle spéciale; La règle spéciale c'est que vous avez le droit de courir avec la balle, pas besoin de dribbler avec

**Chercheur** : Ici au niveau émotionnel à quel niveau tu te situes ?

**Enseignant** : Ici je monte, je suis à 3, je me dis que je fais de la différenciation en introduisant cette nouvelle règle, je me dis que j'ai peut-être trouvé une clé

**Chercheur** : Et cette règle elle arrive comment ?

**Enseignant** : Je pense que ce qui les limite c'est un aspect technique, ils ont du mal à dribbler rapidement et avec précision, et en plus quand ils le font, cela génère un manque de perception de leur part car ils ont la tête baissée sur le ballon, ils ne sont pas capables de dribbler en regardant un petit peu devant de temps en temps. Du coup je me dis que le côté technique on l'efface temporairement pour qu'ils puissent se concentrer sur ce que je veux voir

**Chercheur** : Donc ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant** : C'est de développer l'algorithme décisionnel. C'est la perception de l'espace libre, j'avance, l'espace est occupé je cherche à transmettre la balle dans un autre espace libre.

**Time code : 1 : 01 : 47**

**Actions et communications** : L'enseignant poursuit sa régulation auprès du groupe précédent

**Aux élèves du groupe** : Allez ça joue, une passe et c'est partie. Oui avance, très bien ! C'est bon en zone des 9m tu as le droit de tirer

**Chercheur** : Ici tu te situes à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis presque à 5 parce qu'il y a quelque chose qui ne se passait pas du tout avant, et là je vois qu'ils ont compris, et qu'ils l'appliquent, ils le perçoivent. Donc là ils sont vraiment dans ce que je veux faire donc je vois qu'ils ont appris quelque chose, et qu'en plus j'ai ciblé un autre élément sur lequel on pourrait travailler c'est peut-être de... ils ne sont pas encore en capacité d'avancer dribbler donc peut-être que c'est un truc qu'il va falloir apprendre. Donc je suis déjà en train de pouvoir me projeter sur la suite tout en validant certains points

**Time code : 1 : 02 : 22**

**Actions et communications** : L'enseignant demande à un autre groupe d'élève de recommencer l'exercice plutôt que de faire des tirs au but

**Aux élèves du groupe** : Les garçons il se passe quoi là ? Pourquoi vous ne faites pas la situation ? Je vous ai dit de recommencer quand vous aviez fini.

**Chercheur** : A ce moment là il se passe quoi ?

**Enseignant** : Là ils ont fait un passage chacun, du coup ils se sont dit c'est bon on va faire des tirs car ils ont envie de faire des tirs. Donc du coup je les relance juste sur la nouvelle situation et c'est parti.

**Chercheur** : Cela t'impacte au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Non parce que en tant qu'élève j'aurais peut-être fait pareil, donc je me dis qu'ils essaient de s'amuser donc... je les rappelle juste à l'ordre ils réagissent direct donc ça continue.

**Time code : 1 : 04 : 32**

**Actions et communications** : L'enseignant a réuni tous les élèves assis devant lui afin de faire un bilan de la leçon

**Aux élèves** : Ok je vous rappelle qu'on avait un objectif de 700 points, qui a fait plus ? (regarde les mains qui se lèvent)

**A l'équipe orange** : Les orange, combien ? 900 ? Donc vous avez atteint 9 fois la zone

**Chercheur** : Ici au moment du bilan tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Je suis redescendu je suis proche de 0 car je ne suis pas sûr... ils me donnent des réponses mais je ne suis pas sûr que ce soit les bons résultats. En fait j'essaie de vérifier quelque chose mais je ne suis pas certain des réponses. Donc en fait je me dis que ce temps là il sert un peu à rien

**Chercheur** : Ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant** : C'est de vérifier ou ils en étaient, s'ils avaient réussi à atteindre cette zone 7 fois sur 10. Et que eux aussi perçoivent qu'ils ont réussi la situation, car c'est un moteur pour eux. Si ils sont en réussite ils vont avoir envi la prochaine fois de battre les 700 points. Je veux enclencher une dynamique pour qu'ils essaient de s'améliorer

**Time code : 1 : 05 : 28**

**Actions et communications** : L'enseignant décide de faire une démonstration aidée de Lilou

**A Lilou** : Alors Lilou tu viens me voir, tu vas faire un exemple

**Chercheur** : Ici il y a une raison pour laquelle tu choisis Lilou ?

**Enseignant** : Oui parce que Lilou faisait partie du groupe en rouge, des plus en difficulté. Donc je cherche à la valoriser

**Chercheur** : La valoriser aux yeux de la classe ?

**Enseignant** : Oui et aussi au niveau de son groupe. Car ils ont tous le même niveau donc si ils voient que je prends Lilou ils peuvent se dire que eux aussi ils auraient le niveau pour faire l'exemple.

**Chercheur** : Tu avais remarqué des trucs qui font que tu as envi de la valoriser ?

**Enseignant** : Je sais que Lilou est souvent peu confiante, elle a peu confiance en elle. Cela se voit dans les situations... donc c'est un moyen pour moi de jouer sur ça... d'ailleurs cela se voit car elle ne veut pas y aller je pense qu'elle a peur, elle n'ose pas trop se montrer devant les autres

**Time code : 1 : 07 : 18**

**Actions et communications** : L'enseignant fait un retour sur la leçon, et notamment sur les élèves qui ne dribblent pas ou ne tirent pas

**Aux élèves** : Il y a beaucoup de personnes qui restent bloqués alors qu'ils n'ont personne devant eux. Nous ce qu'on veut c'est si on a personne devant soi, on fonce. Deuxième chose, si vous êtes collés à la zone, qu'est ce qu'on fait ? On tire, d'accord, ça doit être systématique à partir du moment où on a dépassé les pointillés et qu'on approche de la zone, on tire

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi ?

**Enseignant** : Le premier point je veux leur faire comprendre l'algorithme décisionnel. Le deuxième point c'est que je cherche à mettre en confiance les tireurs, parce qu'on se rend souvent compte que quand ils arrivent à 6m avec personne devant eux en zone favorable de tir, il faut tirer, il n'y a pas de raison de faire une passe

**Chercheur** : Ca tu l'as remarqué dans les situations ?

**Enseignant :** *Oui, et puis souvent c'est lié à leur perception de leur incapacité à marquer, mais s'ils tirent jamais ils ne vont jamais s'améliorer, mais c'est aussi lié à la perception de la plus grande capacité du partenaire à tirer, genre si tu as une fille qui ne tire jamais et un garçon à côté, la fille va très très souvent ne pas tirer et préférer passer la balle à un garçon moins bien placé. Et ça cela ne m'intéresse pas du tout. Je veux qu'ils systématisent, quand on est en zone favorable de marque, on tire*

## B. Retranscription de l'entretien Leçon 3 Handball

### AUTOCONFRONTATION N° 3 APSA : HANDBALL (SPECIALISTE) LECON N° 3/10 DATE : 21 JANVIER 2020

#### Time code : 02 : 20

**Actions et communications :** L'enseignant est debout face aux élèves assis. Il énonce le temps mis par les élèves pour se changer, et leur dit qu'ils ont perdu leur pari

**Aux élèves :** 5 minutes ! Bon eh je crois que vous avez perdu votre pari là

**Chercheur :** *Au début de la leçon tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Je suis à 2 parce que cela me fait marrer*

**Chercheur :** *tu te souviens ce qu'il se passe ?*

**Enseignant :** *Oui on a fait un petit pari au niveau des vestiaires. Je leur ai dit qu'ils ne seraient pas capables d'être changés et d'arriver en 5 minutes toute la classe, du coup on a parié 10 pompes, et ils ont perdu*

**Chercheur :** *Pourquoi tu fais ce pari là ?*

**Enseignant :** *Pour mettre une bonne ambiance et aussi les challenger. Et aussi pour me permettre qu'ils soient assez rapidement dans la salle, comme ça on entre rapidement dans la séance; Il y a un peu une double vocation*

#### Time code : 02 : 38

**Actions et communications :** L'enseignant propose aux élèves de tous faire une pompe ou de laisser Enora faire 10 pompes en guise de gage. Les élèves désignent Enora

**Aux élèves :** Alors je vous laisse le choix, soit vous faites tous une pompe, vous partagez, soit Enora doit faire 10 pompes

**Chercheur :** *Là c'est toujours les mêmes préoccupations lorsque tu donnes les deux possibilités aux élèves ?*

**Enseignant :** *Là je suis obligé d'aller au bout du truc finalement car j'ai parié avec eux. Donc si je ne vais pas au bout du truc ils vont se dire c'est bon c'est de la merde on le fera plus jamais quoi. Mais je leur donne la possibilité juste un peu pour les tester. Je veux voir si... parce qu'au final si ils font tous une pompe c'est hyper rapide et puis si ils sont solidaires parce qu'au final ils ont tous perdu, ou si ils vont se dire ben non on s'en fout c'est de sa faute*

**Chercheur :** *donc c'est aussi pour voir comment sont les élèves entre eux ?*

**Enseignant :** *oui pour les tester un peu*

**Time code : 02 : 55**

**Actions et communications** : L'enseignant demande à Enora ce qu'elle préfère faire. Enora lui dit qu'elle ne veut pas faire les 10 pompes. Les élèves râlent en disant qu'elle doit faire les 10 pompes

**A Enora** : Alors Enora, tu fais 10 pompes toute seule ou chacun fait une pompe ?

**Chercheur** : là tu es toujours à 2 ?

**Enseignant** : Non je redescends progressivement car comme ils ne se mettent pas d'accord je me dis mince comment je vais faire. Parce que je sens qu'Enora elle est réfractaire elle dit "non je ne vais pas le faire" et les autres ils ne veulent pas non plus le faire (rires) du coup je suis embêté je me dis ben je ne vais pas la forcer. Donc du coup je suis redescendu je suis à -2 parce que je n'arrive pas trop à trouver de solution je suis un peu embêté

**Time code : 03 : 15**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue un vote pour savoir qui fera le gage. Il compte les mains levées pour les deux possibilités

Mathias à l'enseignant : Monsieur on fait un vote !

**Aux élèves** : Ok, alors on va voter, il a raison, on va voter; Ceux qui votent pour que Enora fasse les pompes toute seule ? 10, 11, 12, 13...16. C'est la majorité !

**Chercheur** : Ici tu es toujours à -2 ?

**Enseignant** : De manière générale oui, mais juste spécifiquement sur ce point là je suis remonté parce que Mathias il me dit "ben on vote", et je lui dis ben ouais on y avait pas pensé c'est une trop bonne idée en plus c'est de la démocratie ça leur apprend comment cela marche la démocratie... du coup je suis remonté là je suis à 3 juste pour là parce que je me dis bon on a trouvé une solution. Mais en fait finalement elle elle voudra toujours pas faire, donc je suis quand même mine de rien... enfin je suis toujours à -2 car je me dis ben en fait oui on a trouvé une solution collective, mais si cette personne ne veut pas faire ben on reste bloqué quoi

**Time code : 03 : 37**

**Actions et communications** : L'enseignant dit à Enora qu'elle réalisera les pompes plus tard dans l'échauffement, et sur les genoux

**Aux élèves** : Ce n'est pas grave on fera sur les genoux, tu feras ça pendant l'échauffement je regarderai.

**Chercheur** : C'est une stratégie de ta part là ?

**Enseignant** : Oui comme je vois qu'elle est réfractaire je me dis que je la prendrai à part pour lui demander de faire sa pénalité, je me dis bon je retarde le truc quoi comme ça je passe à la suite

**Chercheur** : tu as quand même en tête le fait qu'elle le fasse après ?

**Enseignant** : Oui mais après j'oublie parce que je passe sur autre chose et après j'oublie

**Time code : 04 : 21**

**Actions et communications** : L'enseignant est debout avec les fiches d'équipe pour préparer le mercato. Les élèves se rapprochent de l'enseignant pour voir les fiches d'équipe

**A un groupe d'élève** : Votre équipe elle est là (montre la feuille)

**Chercheur** : Au moment où ils arrivent tous vers toi comment tu te sens au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis à 2 parce qu'ils s'intéressent, ils sont à fond derrière le truc du mercato c'est marrant, ils aiment bien j'ai l'impression. Mais je ne suis qu'à deux car d'un autre côté je n'ai pas envie que cela

*prenne des plombes de faire ce truc là parce que ce n'est pas le cœur, donc c'est pour ça que je ne monte pas plus haut*

*Chercheur : Ce a quoi tu vois qu'ils sont intéressés c'est quoi ?*

*Enseignant : c'est qu'ils essaient d'interagir les uns avec les autres, "ah lui il n'était pas là, lui il était là..." ils sont vraiment dans le système du mercato*

**Time code : 06 : 41**

**Actions et communications** : L'enseignant change la couleur de chasuble des bleus et leur dit de se mélanger avec des chasubles gris et noirs

**A l'équipe des bleus** : Bon vous allez changer de couleur les bleus, vous allez être en noir ou gris; Gris et bleu vous êtes ensemble

*Chercheur : Là on a avancé dans la séance au niveau émotionnel tu en es ou ?*

*Enseignant : Là je suis à -1. En fait on a un problème de chasuble et cela m'embête car cela ne devrait pas être trop problématique ce truc là. Les chasubles bleus on disparu, comme souvent ici il y a beaucoup de choses qui disparaissent. Du coup tu as prévu quelque chose et cela ne se passe pas exactement comme tu veux... mais bon c'est aussi les aléas du métier donc bon ce n'est pas très très grave*

*Chercheur : Mais sur le coup cela t'affectes un petit peu ?*

*Enseignant : Oui parce qu'à ce moment là c'est un temps de latence pour les élèves, donc du coup sur ce temps de latence souvent c'est propice à ce qu'ils fassent un peu n'importe quoi et du coup je sais que derrière cela peut vraiment enclencher une mauvaise dynamique pour le cours. Le but du jeu est de les garder sous attention tout le temps, qu'ils enchainent les choses comme ça ils sont à fond dedans. Et là au fur et à mesure si tu perds le fil cela peut faire effet boule de neige donc cela me préoccupe un peu*

**Time code : 07 : 33**

**Actions et communications** : L'enseignant est debout devant les élèves assis. Il leur donne des consignes temporelles sur la durée de l'échauffement et du transfert

**Aux élèves** : Alors STOP, je vais vous laisser le temps de l'échauffement plus le temps de faire le transfert. On va se laisser jusqu'à 26 pour s'échauffer et faire le transfert d'accord ?

*Chercheur : Ici quand tu leur donnes une borne horaire fixe, tu as une préoccupation derrière ?*

*Enseignant : Je veux leur donner les règles du jeu, je leur dit vous avez 10minutes pour vous échauffer et faire les transferts*

**Time code : 09 : 20**

**Actions et communications** : L'enseignant donne les consignes concernant l'échauffement aux élèves assis devant lui.

**Aux élèves** : Dernière consigne après on se lance. Je vous rappelle que l'échauffement doit comprendre des gammes, une phase d'accélération progressive pour terminer par des choses vraiment intenses, arriver à 160 bpm vous aurez un chrono pour les mesurer. Vous avez un ballon par terrain, à la fin on termine par des échanges. A 26 on démarre, à 26 on vient s'asseoir ici. C'est parti

*Chercheur : ici il y a une raison pour laquelle tu donnes tous ces critères durant l'échauffement ?*

*Enseignant : Oui, c'est parce que c'est des choses qu'on a déjà vu, donc je leur fait quand même un rappel parce que il faut quand même leur répéter assez souvent avant qu'ils commencent à automatiser les choses.*

*Et c'est aussi pour qu'après ils soient en autonomie. Je leur donne toutes les règles du jeu comme ça après ils sont en autonomie et je n'ai plus qu'à les observer.*

**Chercheur :** *Cela n'a pas de lien avec la séance précédente ?*

**Enseignant :** *Si si je l'avais anticipé. Oui cela a un lien, je veux qu'à la fin du cycle qu'ils soient capables d'être en capacité de s'échauffer en groupe puisqu'ils ont le droit de s'entraider si ils veulent, faire un échauffement à peu près cohérent donc je veux qu'ils aient les clés. C'est pour ça que ces paramètres cela leur donne aussi le cadre dans lequel ils doivent fonctionner. S'ils ne passent pas toutes les étapes que je leur ai données, peu ou prou ils seront échauffés.*

**Chercheur :** *Toute à l'heure tu étais à -1, au moment où tu les lance tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Ben je suis à 0 parce que d'un côté je trouve que c'était assez long ce temps d'explication et je sens qu'ils ont envi de partir, et je suis obligé de les rappeler, donc ça c'est un peu embêtant. D'un autre côté j'ai l'impression que cela à l'air d'être bien clair pour eux donc ça va le faire*

#### **Time code : 11 : 19**

**Actions et communications :** *L'enseignant dit au groupe de Luna de se mettre au travail et donne des indications à Luna pour mener l'échauffement*

**Au groupe des bleus :** *Alors les bleus, venez ici les bleus.*

**A Luna :** *Alors Luna tu es la capitaine d'équipe, tu leur as expliqué ce que tu voulais faire ?*

**Aux garçons :** *Les garçons, elle est capitaine vous n'avez rien à faire là-bas.*

**A Luna :** *Alors on commence par quoi Luna ? Ce qui est bien de faire c'est que tu cours et tu anticipe l'action d'après, et tu leur dit à chaque fois d'accord ? C'est parti*

**Chercheur :** *Quand tu fais cette intervention, qu'est ce que tu fais que tu te diriges vers ce groupe d'élève ?*

**Enseignant :** *C'est parce qu'ils sont éparpillés, il y en a qui jouent avec une balle, d'autres qui regardent les poteaux de badminton, et il y en a 3 qui écoutent Lun a. du coup cela ne fonctionne pas bien, les autres ne respectent pas le capitaine et le capitaine ne respecte pas son rôle, ne fait pas bien son rôle donc j'essaie de les relancer.*

**Chercheur :** *Et le fait que tu lui donne des indications sur l'échauffement, c'est spécifique à elle ou pas ?*

**Enseignant :** *Non j'aurai pu le donner aux autres élèves. Globalement elle savait quoi faire mais c'est juste que les autres ne l'écoutent pas et qu'elle ne s'imposait pas en tant que capitaine. J'aurai peut être dû insister sur ça plutôt que sur des trucs techniques.*

**Chercheur :** *Tu te souviens pourquoi tu lui dis ces choses techniques là ? Est-ce que tu as remarqué quelque chose chez elle qui t'a poussé à lui dire directement les trucs techniques ?*

**Enseignant :** *Je les ai vus juste trotter à très faible intensité. Donc je me dis ben ils ont fait que ça, je ne sais pas trop donc je me dis ben ils n'ont pas fait tout ce qui est gammes et donc c'est un truc qui manque*

**Chercheur :** *au niveau émotionnel tu es où ?*

**Enseignant :** *Je suis à -1*

#### **Time code : 12 : 04**

**Actions et communications :** *L'enseignant se dirige vers le groupe des rouges. Il questionne Clément sur ce qu'il y a à faire et demande aux autres élèves du groupe d'écouter Clément.*

**A Clément :** *C'est qui le capitaine ? Clément il y a quoi à faire après ?*

**Au groupe des rouges :** Venez me voir les garçons, le capitaine c'est Clément, donc aujourd'hui on suit ses ordres. Donc vous jouez le jeu s'il vous plaît, ce serait sympas pour lui parce que quand vous passerez si on vous écoute pas ce n'est pas cool. Allez Clément c'est parti

**Chercheur :** *ici pareil tu fais une régulation aux rouges c'est parce que tu as perçu des choses dans ce groupe là ?*

**Enseignant :** *Oui exactement la même chose que dans l'autre groupe, la même attitude. Par contre ma régulation c'est pas du tout la même. En fait je sais que Clément il a plutôt de l'autorité un peu, il sait exactement tout ce qu'il faut faire, c'est juste qu'il n'a pas pris les choses en main du tout et surtout que les autres ils s'en foutent complètement de son rôle. Donc je me dis que je vais plutôt essayer de les toucher sur le côté un peu citoyen, que quand vous vous passerez vous aimeriez bien qu'on vous écoute donc j'essaie de renverser un peu le truc pour les responsabiliser*

**Chercheur :** *Une fois que c'est fait tu te dis que c'est validé et c'est pour ça que tu changes de groupe ?*

**Enseignant :** *Oui exactement. Et là je remonte, je dirai que je suis à 2 parce que j'ai l'impression... ma première intervention je n'étais pas sûr du résultat, alors que j'ai l'impression que cette intervention elle a fait mouche*

**Chercheur :** *A quoi tu l'a vu ça ?*

**Enseignant :** *en fait ils sont tous rassemblés, et au moment où je pars ils sont tous en train de regarder Clément, donc je me dis ça y est c'est bon*

#### **Time code : 13 : 25**

**Actions et communications :** L'enseignant se redirige vers le groupe des bleus et leur demande de réaliser des passes en courant

**Aux élèves :** *Là on en est où on en est aux passes ? Est-ce qu'on peut faire des passes en courant aussi ? On donne la balle à quelqu'un et on suit la balle. Par exemple toi tu fais la passes puis tu vas là-bas. Ok, très bien*

**Chercheur :** *Ici il y a une raison pour laquelle tu te redirige vers ce groupe des bleus ?*

**Enseignant :** *oui car ils sont passés dans une deuxième phase d'échauffement. Et je trouve qu'ils sont bien organisés là pour faire des passes c'est pas mal mais c'est un peu statique à mon goût, j'aimerais bien qu'ils combinent les deux (course + passe). Et puis surtout pour terminer l'échauffement il faudrait faire des petites accélérations*

**Chercheur :** *Ce que tu cherches à faire c'est les mobiliser d'un point de vue énergétique dans le fait de faire des passes, par rapport à ce qu'ils font là ?*

**Enseignant :** *Oui*

**Chercheur :** *au niveau émotionnel tu en es ou ?*

**Enseignant :** *Je suis à 1, tout se passe bien, ils sont tous en train d'essayer de répondre à la commande du mieux qu'ils peuvent, j'essaie de réguler mais bon ce n'est pas incroyable quoi*

#### **Time code : 14 : 29**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers le club des rouges où des filles sont assises pendant que des garçons jouent à se faire des passes. Il questionne Clément sur la façon de faire des passes

**A l'équipe rouge :** *Alors pourquoi on est assis là, c'est terminé ? Pourquoi vous faites des passes et que les autres sont sur le côté ?*

**A Clément :** Clément c'est toi le capitaine donc tu diriges. Alors Clément, tu dis quoi, comment on s'organise quand on fait des passes ? En rond

**Chercheur :** Là lors de cette régulation tu cherches à faire quoi ?

**Enseignant :** Déjà ça me saoule je vois trois mecs en train de faire je ne sais pas quoi et trois filles assises sur le banc. Du coup je cherche à comprendre pourquoi déjà, et à les lancer pour reprendre l'échauffement. Du coup je questionne Clément je lui dis qu'est ce qu'il faut faire, il me dit des passes. Du coup il sait ce qu'il faut faire, il e dit qu'il allait le faire mais en fait il le fait pas du tout. Donc je cherche à les relancer comme le groupe bleu

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel quand tu vois ça cela t'affecte ou pas ?

**Enseignant :** Non je suis pareil, à 1

**Time code : 15 : 02**

**Actions et communications :** L'enseignant retourne vers son tableau sans aller voir l'équipe des verts

**Chercheur :** Tu n'es encore jamais allé voir l'équipe des verts, il y avait une raison pour ça ?

**Enseignant :** Leur échauffement était bon, je n'avais pas de raison d'intervenir. Ils étaient tous en activité, ils suivaient les ordres du capitaine, et ils respectaient les critères que je n'avais donné donc rien à dire

**Chercheur :** Ca tu le percevais en changeant du groupe ?

**Enseignant :** Oui c'est rapide d'un petit coup d'œil tu vois ce qu'ils font et comment ils le font. Surtout au début je regardais puis à la fin je regardais pratiquement plus en fait parce que c'était validé

**Time code : 16 : 14**

**Actions et communications :** L'enseignant dispose des lattes au centre du terrain pour délimiter des zones pendant que les élèves réalisent leur échauffement

**Chercheur :** Lorsque tu mets en place le terrain tu as quelle préoccupation ?

**Enseignant :** J'anticipe la situation d'après. J'ai vu qu'ils fonctionnaient tous en autonomie et qu'ils avaient trouvés des exercices cohérents avec ce qu'on attendait. Du coup je me dis ben j'ai plus besoin d'être vraiment là, donc je peux me permettre de me libérer deux minutes pour préparer le terrain pour la suite, et c'est ce que je fais

**Time code : 16 : 55**

**Actions et communications :** L'enseignant retourne vers le tableau et remplit les fiches pour le mercato

**Chercheur :** ici tu te rappelles ce qu'il se passe à ce moment là ?

**Enseignant :** J'étais en train de voir dans quelle équipe une autre équipe allait piocher pour le mercato

**Chercheur :** Et pourquoi tu fais ça ?

**Enseignant :** Je me suis rendu compte que j'avais pensé à changer d'équipe pour pas qu'ils prennent toujours dans la même équipe, sauf que je ne l'avais pas préparé donc je me dis "oh mince, dans quelle équipe ils vont piocher"

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis à -2 car je me dis mince je n'avais pas prévu ça c'est dommage. Je suis plus un peu déçu de ne pas avoir préparé ça avant

**Chercheur :** Ok donc là c'est plus vers toi que sur les élèves ?

**Enseignant :** oui

**Time code : 18 : 37**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue un retour sur l'échauffement des élèves. Il est debout face à eux, qui sont assis. Il félicite les capitaines

**Aux élèves** : Alors pour l'échauffement ce qui était intéressant c'est que globalement vous étiez tous en activité, donc ceux qui se sont arrêtés c'est à améliorer pour la prochaine fois. Par contre niveau progressivité c'est à améliorer parce que vous êtes allés très très rapidement dans des gammes, vous avez très très rapidement accélérés, alors que le corps il a besoin de temps aussi pour se réchauffer. Donc prendre plus de temps la prochaine fois juste pour courir 2 minutes et après faire les gammes. Donc les capitaines bravo à vous c'était pas mal

**Chercheur** : Dans cette première phase c'est quoi ta préoccupation ?

**Enseignant** : Valider aux yeux de tous l'échauffement qu'ils ont fait et valoriser les capitaines. Ils ont fait du bon boulot il faut leur dire aussi, surtout ceux qui sont un peu moins confiants en eux

**Chercheur** : tu as une focalisation particulière sur la valorisation des capitaines ?

**Enseignant** : Je pense plutôt à Luna mais je me dis tant qu'à faire autant le faire pour tout le monde parce qu'ils ont bien fait leur travail

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu en es où ?

**Enseignant** : Je suis revenu à zéro car c'est plus un constat

**Chercheur** : Est-ce que c'est lié au fait que tu as résolu ton problème ?

**Enseignant** : Oui, je sais que cela va enchaîner sur la suite, mon problème est réglé donc on va se concentrer sur ce qui nous intéresse

**Time code : 19 : 48**

**Actions et communications** : L'enseignant est debout face aux élèves, il demande à l'équipe des rouges qui est divisée en deux groupes de réfléchir ensemble concernant le mercato

**Aux élèves** : Je vous laisse jusqu'à 29 une minute de concertation

**A l'équipe des rouges** : Les rouges vous savez qui transférer ?

**A Nelly** : C'est une concertation, il faut donner ton avis Nelly c'est important

**Chercheur** : Ici il se passe quoi avec l'équipe des rouges ?

**Enseignant** : Ils sont, il ya deux rouges qui sont avec une bleu, en fait c'est leur copines donc elles sont ensemble, mais en fait les rouges devraient plutôt être avec leur équipe pour échanger, c'est un choix d'équipe. Or elles ne sont pas du tout là, et j'aurai bien aimé qu'elles soient là bas. Mais bon je me dis que elle je sais elles vont faire la gueule et tout donc je me dis ce n'est pas très important, pour ce moment là je vais les laisser là et je leur dit quand même que ce serait bien qu'elles se concertent; Je leur dit mais je les oblige pas. Parce que je me dis que cela va peut être les faire entrer dans une dynamique réfractaire donc j'abandonne pour ce moment là

**Chercheur** : Cela fait deux fois que tu leur donne une borne temporelle fixe, il y a une volonté derrière ça ?

**Enseignant** : Oui parce que je sais que si je le fais pas cela peut vite trainer, et vraiment beaucoup beaucoup. C'était la même chose pour le jeu des 5 minutes pour se changer, le jeu des 10 minutes pour l'échauffement... au moins cela leur donne un repère, ils ont tant de temps pour faire une action, et il faut un résultat à la fin

**Chercheur** : Donc ta préoccupation c'est qu'il y ait quand même une mise en action rapide

**Enseignant** : Oui exactement, qu'il y ait toujours une dynamique

**Time code : 23 : 35**

**Actions et communications** : L'enseignant s'entretient avec l'équipe bleue qui reste près du tableau et ne se dirige pas vers son terrain. Il leur dit qu'ils sont le bon nombre dans l'équipe

**A l'équipe des bleus** : Non c'est bon vous êtes au complet. Non vous êtes 6 c'est bon

**Chercheur** : *Je ne vois pas trop ce qu'il se passe avec l'équipe bleue ?*

**Enseignant** : *Il y a William qui vient me dire qu'ils sont que 5 et c'est vrai qu'à 5 ils ne peuvent pas fonctionner. Du coup je recompte les bleus et ils étaient 6 donc du coup William m'a dit des bêtises mais cela m'a interpellé parce que s'ils avaient été 5 cela aurait été complètement problématique, j'aurai du prendre un élève d'une autre équipe et le transférer. Du coup je compte et ils sont bien 6 du coup je vérifie dans les autres équipes ils sont tous 7 et il y a qu'une équipe de 6*

**Chercheur** : *A partir du moment où tu valides qu'ils sont 6 et pas 5 c'est pour ça que tu t'en vas ?*

**Enseignant** : *Oui par contre au moment où me le dit et que je dois vérifier, émotionnellement je descends; Ça s'accumule avec la période d'avant j me dis j'ai encore fait une connerie qu'est ce qui s'est passé, il faut que je règle encore un truc, donc ça me laisse à -4. Et au moment où je me dis que non alors je reviens à -3 voire -2 car je me dis qu'ils vont se lancer*

**Time code : 24 : 59**

**Actions et communications** : L'enseignant rappelle un joueur de chaque équipe pour revenir chercher leur fiche d'équipe.

**Aux élèves** : Allez c'est parti vous prenez une fiche chacun. Votre fiche d'équipe vous la prenez

**A Bryan** : Bryan, fiche d'équipe ici !

**A Jérémy** : Jérémy fiche d'équipe ici

**A Eloi** : Eloi, fiche d'équipe ici

**Chercheur** : *Ici il y a une raison pour laquelle tu rappelles les élèves ?*

**Enseignant** : *oui parce que je leur avais donné l'indication qu'ils devaient remplir leur fiche d'équipe mais très rapidement et c'était au moment où ils se levaient et commençaient à partir, donc la consigne elle n'a pas dû... ou en tout cas ils l'ont pas entendue. Sauf que je veux utiliser cette fiche pour avoir l'indicateur de réussite, donc elle est primordiale pour moi cette fiche, je veux qu'ils la remplissent bien. Et je veux aussi qu'ils repèrent eux, qu'ils fassent le parallèle entre j'atteins une petite distance je marque peu de points et j'atteins ma meilleure distance je marque plein de points donc qu'est ce qu'il faut faire, essayer d'atteindre l'avant, et comment je dois faire ben en résolvant le problème.*

**Chercheur** : *Donc c'est pour ça que tu décides quand même de les rappeler même si ils sont en place ?*

**Enseignant** : *Oui et puis spécifiquement je décide d'appeler ceux qui sont pas attentifs, enfin ceux qui font autre chose au sein de chaque groupe.*

**Chercheur** : *tu es toujours à -3 ?*

**Enseignant** : *Oui j'ai toujours l'impression d'être dans le flou, là il y a aucun terrain qui fait ce que j'attends d'eux, ils font même autre chose donc...*

**Time code : 00 : 26 : 40**

**Actions et communications** : L'enseignant réprimande l'équipe des rouges qui joue avec des cordes suspendues sur le côté du gymnase et qui ne sont pas répartis sur les deux terrains.

**A Lucien** : Oh oh ! Tu te fiche de moi Lucien, tu les remets. Ca vous savez très bien que c'est interdit, je veux plus jamais vous voir faire ça. Est-ce que c'est clair ? Donc si on le refait c'est directement une sanction

avec moi ce sera une heure de colle pour nettoyer tout le local. Vous vous êtes séparés, 4 ici 4 ici et trois la bas. Lilou tu es là-bas. Bon ben Celia tu es la bas

**Chercheur** : Ici il s'est passé quoi pour toi ?

**Enseignant** : Ben déjà ils étaient en train de faire de la corde en train de grimper, donc ils n'ont pas à toucher ça, en plus ils peuvent monter haut et se faire mal donc bon. Cela m'embête de faire ce rappel à l'ordre mais en plus c'est Lucien c'est une élève, tu sais il aime bien toujours jouer avec les limites avec les règles etc., donc je me dis il faut que je fasse un rappel à l'ordre et que je leur donne une sanction qui va avec parce que là ça peut être vraiment dangereux, sauf que ça m'embête parce que je déteste les sanctions avec mots dans le carnet des trucs comme ça. Donc je ne savais pas trop quoi dire donc je leur dit qu'ils viendront nettoyer le local avec moi voilà

**Chercheur** : et au niveau émotionnel tu es ou ?

**Enseignant** : Là je suis à -5 parce qu'ils ne font pas le lien entre il y a deux semaines et là. Ils auraient dû se remettre par groupe, par terrain... il y a rien ils font rien, ils sont en train de grimper à la corde c'est vraiment complètement l'opposé de ce qu'on attend donc du coup... et puis j'ai l'impression de passer de groupe en groupe et que cela n'évolue pas en fait du coup cela m'embête vraiment

**Chercheur** : Et tu penses au fait que tu étais déjà passé dans ce groupe avant ?

**Enseignant** : Oui je pense que mon intervention d'avant elle n'a pas été bonne donc cela m'affecte sur ce que j'ai dit et aussi sur leur comportement. C'est lié à la fois aux élèves et à la fois à moi

#### **Time code : 27 : 25**

**Actions et communications** : L'enseignant discute avec Elia Rose qui souhaite changer d'équipe. Il lui explique que le mercato a été fait et qu'elle ne peut pas changer d'équipe. Il se retourne ensuite vers l'équipe des verts

**A Elia Rose** : En place. Les rouges qu'est ce qu'il y a ? Non tu ne te mets pas en rouge pas aujourd'hui ! Non la dernière fois c'étais parce qu'il y avait un malade. Elia Rose, tu n'as pas le choix le transfert est fait comme ça

**Chercheur** : ici qu'est ce qu'il se passe pour toi ?

**Enseignant** : Il y a une fille qui essaie de négocier pour être avec ses copines, et elle insiste elle insiste longtemps

**Chercheur** : Et toi qu'est ce que tu cherches à faire à ce moment là, C'est quoi ta préoccupation ?

**Enseignant** : C'est lui montrer qu'elle n'a pas le choix le mercato il est fait et il n'y a pas d'autres transferts possibles sauf si moi je le décide en cas de besoin, un malade ou autre, c'est ce qu'il s'était passé la semaine dernière. Je veux qu'elle comprenne que là non ce n'est pas possible

**Chercheur** : Et au niveau émotionnel toujours à -5 ?

**Enseignant** : Oui, mais là je redescends un peu parce que je vois qu'il y a un groupe quand je me retourne, le groupe de Mathéo, eux je vois qu'ils sont lancés, donc là je me dis au moins un problème de réglé il en reste que trois à régler (rires)

**Chercheur** : C'est quand tu sors de cette négociation ?

**Enseignant** : Oui quand je me tourne et d'ailleurs je le vois et du coup je vais aller vers l'autre groupe derrière car lui n'a pas résolu ce problème d'organisation. Je vais pas aller à ce groupe la car il fonctionne donc la priorité n'est pas là pour le moment

**Chercheur** : Donc tu as un signe de satisfaction mais de façon globale...

**Enseignant** : Oui je reste dans le négatif

**Time code : 00 : 29 : 03**

**Actions et communications** : L'enseignant dit à l'équipe des verts comment se placer et les regarde faire. Il est interpellé par un élève bleu sur les transferts et par une élève rouge car son groupe n'a pas de ballon

**A l'équipe verte** : Les verts vous êtes partis ou pas ? Le terrain il est limité ici, déjà qui attaque ? Les verts en attaque les blancs en défense c'est parti. La ligne de départ c'est la ligne centrale. C'est 2 contre 1.

**A l'élève bleu** : Non les transferts c'est un par personne pour tout le cycle.

**A l'élève rouge** : Ah ben faites le tour de la salle pour voir si il n'y en a pas un en plus, j'en ai sorti 4, faites le tour de la salle

**Chercheur** : Ici il se passe pas mal de choses, au tout début avec les verts tu cherches à faire quoi ?

**Enseignant** : Je veux vérifier si ils sont lancés dans la situation mais bon j'ai perçu que non, donc je leur demande si ils sont dedans il me dit oui mais ils ne sont pas dans leur terrain, etc. Et après je me dis bon ils n'arrivent pas à s'organiser d'eux même donc je vais leur dire précisément comment s'organiser, qui va faire quoi, parce qu'ils y arrivent pas tout seul.

**Chercheur** : et le fait que tu restes avec eux jusqu'à ce qu'ils le fassent il y a une raison pour ça ?

**Enseignant** : Oui parce que je sais qu'une fois qu'ils vont être lancés ils vont bien fonctionner, ils vont prendre gout au jeu, etc. mais tant qu'ils l'auront pas fait ils vont faire autre choses, des trucs annexes.

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu évolue comment ?

**Enseignant** : Globalement je suis toujours vers -3. Quand je suis dans la phase d'explication c'est neutre donc zéro, et je redescends lorsque je repars de l'autre côté

**Chercheur** : C'est quand que tu redescends à -3 ?

**Enseignant** : Quand je bifurque sur l'autre groupe

**Chercheur** : Quand l'élève viens te voir à propos des transferts ?

**Enseignant** : Non c'est plus une histoire qu'il n'y a pas de ballon sur ce terrain là. Donc là je redescend à -3 car ça m'embête vraiment si maintenant en plus il y a un ballon... on a déjà assez de problèmes pour s'organiser et se mettre en place, si en plus il manque un ballon pour fonctionner... et puis ça m'embête aussi parce qu'ils ont un ballon par terrain ils sont responsables et cela fait 10 minutes qu'ils auraient dû commencer à s'organiser, et se mettre en place et démarrer la situation et ils ont même pas fait attention à leur ballon donc je me dis "qu'est ce qu'ils ont fait pendant ce temps là "

**Chercheur** : Là aussi c'est par rapport aux élèves et par rapport à toi ?

**Enseignant** : Non au niveau personnel je me dis que ce n'est vraiment pas de ma faute, mais bon cela m'embête quand même parce que... c'est plus par rapport aux élèves oui

**Time code : 30 : 49**

**Actions et communications** : L'enseignant se déplace vers le groupe orange qui ne pratique pas et les réprimandent

**Au groupe des oranges** : Ici c'est comment c'est parti ? Les oranges vous êtes en défense ? Ca fait 10 minutes que vous êtes là et vous faites rien vous savez très bien qu'il faut un attaquant, un défenseur, alors vous attendez quoi ?

**Chercheur** : A ce moment là tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : -4 parce qu'ils ne sont pas en action mais ils ont compris, quand je leur dit ce qu'il faut ils me disent exactement les rôles et je les répète en même temps qu'eux. Donc ils ont compris mais ils ne font pas. Du coup cela m'embête qu'ils préfèrent faire autre chose. Ici aussi c'est par rapport à... je me demande si ce

que je leur propose je n'aurai pas du changer et faire autre chose, parce que cela fait deux fois d'affilée donc du coup je me dis peut être qu'ils veulent de la nouveauté. Je me questionne aussi par rapport à ce que je leur propose quoi.

Chercheur : Parce que tu vois qu'ils ont compris donc s'ils ne font pas c'est qu'ils n'ont pas envi de faire ?

**Enseignant :** Oui

Chercheur : Du coup qu'est ce que tu cherches à faire ?

**Enseignant :** J'essaie de les responsabiliser je leur dit ben vous vous organisez c'est parti vous avez chacun un rôle à avoir mettez vous en place. C'est le message que je veux leur faire passer

#### **Time code : 31 : 23**

**Actions et communications :** L'enseignant dit à l'équipe bleue de commencer la situation, et les joueurs bleus viennent vers l'enseignant en marchant

Au groupe des bleus : C'est bon les bleus, allez Alexandre c'est parti

Chercheur : Ici comment tu vis ça quand tu es avec ce groupe là ?

**Enseignant :** Ben pareil je suis toujours à -4 parce qu'ils viennent vers moi comme des moutons alors qu'ils savent quel rôle ils devraient avoir donc en fait je me dis ben ils s'en foutent complètement de ce que je leur propose

#### **Time code : 32 : 18**

**Actions et communications :** L'enseignant parle avec Célia et lui donne les consignes pour la situation, en tant que défenseur

**A Celia :** Celia t'es prête ? Viens-je ais t'expliquer. Célia tu es défenseuse, tu dois les empêcher d'aller marquer; oui tu es seule contre deux et si tu les touches quand ils ont la balle, je te fais un exemple, si tu touches William quand il a la balle, il perd la balle. C'est bon ? Est ce que tu as compris ? Ben c'est parti

Chercheur : Qu'est ce que tu cherches à faire avec cet élève en particulier ?

**Enseignant :** Ben là je cherche à lui montrer que c'est possible, que son rôle de défenseur ce n'est pas si compliqué; elle me dit je n'ai pas compris, en fait c'est juste qu'elle n'est pas trop en confiance, là aujourd'hui elle n'était pas en confiance globalement elle était réticente à tout faire

Chercheur : tu t'en es aperçu comment ?

**Enseignant :** C'était au fur et à mesure de la séance. Au début je ne savais pas trop et puis au fur et à mesure de la séance ça se voyait dans son comportement, elle était réfractaire à tout alors que d'habitude elle n'est pas trop comme ça

Chercheur : Et à ce moment là tu vois des choses qui te feraient dire qu'elle n'est pas confiante ?

**Enseignant :** Oui elle baisse un peu les bras, elle fait ça des fois du style j'y arrive pas... elle n'a pas des tout confiances en elle, elle va le refaire donc je veux essayer de lui montrer que la tâche qu'elle va faire elle est quand même accessible

Chercheur : Et au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je dirai que je suis à 0

Chercheur : Pourquoi tu es à 0 ?

**Enseignant :** Le fait que je sens qu'elle est un peu en détresse du coup faut que j'essaie de lui apporter une solution; c'est un peu un passage obligé. Comme c'est un passage obligé cela m'affecte pas trop parce que je sais que c'est nécessaire pour que elle elle s'engage, mais d'un autre côté cela m'embête de perdre un peu

*de temps sur un truc comme ça mais bon comme c'est un passage obligé je vais le faire. Du coup cela m'affecte peu quand c'est un passage obligé je suis assez stable je trouve*

**Time code : 32 : 57**

**Actions et communications** : L'enseignant régule une action dans le groupe de Célia suite à son explication; Il dit au groupe de changer de rôle puis change de groupe. Célia est passive dans son activité de défense.

**Au groupe** : Allez on engage par une passe. C'est parti, ça joue

**A Célia** : Allez Célia il faut y aller. Célia vas le gêner vas le gêner

**Au groupe** : Ok bien joué, Célia tu passes gardien, Mathias arbitre, Lucien défenseur

**Chercheur** : *Il y a une raison pour laquelle tu changes de groupe?*

**Enseignant** : *Il y a une raison pour laquelle je les fais changer de groupe déjà tous les trois c'est parce que Célia elle était pas du tout active du coup je me dis peut être qu'en changeant les rôles elle va voir ce que font les autres et après elle va le faire*

**Chercheur** : *Et le fait que tu ne fasses pas de retour sur son attitude ?*

**Enseignant** : *Je trouve que ce serait peut être encore plus la... elle fait pas du tout ce qu'on attend d'elle en tant que défenseur mais bon si en plus je l'affiche encore une fois et je lui fais un retour négatif... je ne vais pas lui dire que c'est bien parce qu'elle a rien fait, donc je préfère rien dire et passer à la suite*

**Chercheur** : *C'est pour ça que tu valorises les attaquants plutôt ?*

**Enseignant** : *oui*

**Chercheur** : *au niveau émotionnel tu es ou ?*

**Enseignant** : *Je suis à -3 mais c'est vraiment spécifiquement centré sur Célia. Parce que je sens qu'elle est pas du tout bien et je n'ai pas l'impression de trouver la bonne solution pour elle donc ça m'embête qu'elle soit dans cet état là et qu'on ne trouve pas de solution*

**Time code : 33 : 58**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation auprès du groupe des verts. Il instaure une règle spéciale à Ambrosia concernant le dribble

**Au groupe** : Allez c'est parti. Ok 100 points ici.

**A Ambrosia** : Ambrosia, si Bryan ne vient pas sur toi qu'est ce qu'il faut que tu fasses ? Pourquoi tu ne le fait pas ? Et si c'est le seul moyen que tu as pour avancer ? Ce qu'on peut faire c'est une règle spéciale, toi tu as le droit de courir avec la balle, si tu te fais toucher avec, c'est balle perdue

**Chercheur** : *Ici qu'est ce qu'il s'est passé avec le groupe des verts?*

**Enseignant** : *Là je les vois en action ils accèdent quasiment en zone favorable de marque donc c'est plutôt bien, mais Ambrosia elle aurait pu faire un meilleur choix quand même donc je cherche à vérifier si elle a perçu ça et elle l'a bien perçu. En fait ce qui la limite elle c'est un problème technique, elle me dit je ne veux pas dribbler et en fait je la réquisitionne et là elle me dit je ne sais pas dribbler. Du coup comme ce n'est pas ce que je veux leur faire apprendre dribbler ou pas je me dis je m'en fou, donc je vais lui donner une règle spéciale pour elle c'est qu'elle a le droit de courir avec la balle, comme ça cela résout son problème technique.*

**Chercheur** : *Tes préoccupations sont plutôt centrées sur Ambrosia ?*

**Enseignant** : *Oui voilà*

**Chercheur** : *Et au niveau émotionnel tu en es ou ?*

**Enseignant** : *Là je remonte je suis à 3*

Chercheur : C'est lié à quoi ?

**Enseignant :** C'est lié au fait qu'ils respectent bien l'organisation, que je vois qu'ils essaient vraiment de faire ce que je leur ait dit, c'est-à-dire courir dans l'espace libre pour le non porteur de balle et pour l'autre essayer d'avancer même si elle l'a pas vraiment fait, après en la questionnant elle a compris donc je sens qu'ils ont compris ou qu'ils sont en phase de vraiment comprendre

**Time code : 36 : 20**

**Actions et communications :** L'enseignant questionne l'équipe des rouges sur la conduite à tenir pour accéder en zone favorable de marque

**Aux élèves du groupe :** Alors rapprochez vous. J'ai la balle ici, Enora est proche de moi, elle peut me toucher facilement, est ce que je dois dribbler plutôt proche d'elle ou je dois essayer de m'éloigner ? Bonne réponse on s'éloigne du joueur pour essayer de l'attirer

Chercheur : Ici c'est quoi ta préoccupation quand tu es avec ce groupe ?

**Enseignant :** Là je suis sur un autre contenu. Ils ont compris que j'avance si je suis seul ou je fais la passe si quelqu'un vient. Seulement ils sont assez proches les uns les autres du coup c'est très faciles pour le défenseur parce qu'il peut agir et sur l'un et sur l'autre. Donc maintenant je suis sur un autre contenu c'est essayer d'utiliser la largeur du terrain pour exploiter tous les espaces. Du coup si je crée de l'espace mes choix seront facilités

Chercheur : Cette démarche par questionnement c'est pour leur faire dire la solution ?

**Enseignant :** Les faire visualiser parce que je leur montre un peu, il y a un élève il y a moi... les faire visualiser et verbaliser en même temps

Chercheur : Et là tu en es ou au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Je suis toujours à 3 ça c'est intéressant ce sont des choses intéressantes. Ca me plaît d'être dans ces interactions là

Chercheur : Dans des régulations d'avantages techniques qu'organisationnelles ?

**Enseignant :** oui exactement

**Time code : 36 : 43**

**Actions et communications :** L'enseignant donne un feedback positif au groupe des rouges avant de quitter le groupe. Il leur dit que c'est très bien

**Au groupe :** Très bien, très bien, allez tire quand même.

**A Enora :** Très bien Enora bien défendu

Chercheur : Il y a une raison pour laquelle tu leur dit très bien là avant de quitter le groupe ?

**Enseignant :** Oui parce qu'elles se sont un peu plus écartées l'une de l'autre, les transmissions étaient bonnes, elles ont vraiment couru dans le bon espace... enfin c'était vraiment bien ce qu'elles ont fait

Chercheur : Cela a validé ce que tu avais dit avant ?

**Enseignant :** Oui il y a aussi ça je voulais aussi les valoriser par rapport à ce que j'avais dit avant, et je valorise aussi le défenseur, Enora parce qu'elle n'est pas très à l'aise dans l'activité donc là elle fait quelque chose de bien donc je la valorise ça va peut être la valoriser pour la suite

Chercheur : Tu veux valoriser le groupe et Enora ?

**Enseignant :** Oui

**Time code : 37 : 32**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe des bleus

**Au groupe des bleus** : Alors ça donne quoi ici ? Je regarde comment vous êtes placés. Vous êtes des professionnels ? Alors les professionnels combien de points là ? 1 point car balle perdue ici. Donc les professionnels il a bien défendu Lucien, il vous a fait croire qu'il allé vers là et il n'y est pas allé

**Chercheur** : Tu dis plusieurs fois "les professionnels", tu as quelle préoccupation derrière ?

**Enseignant** : Là je rentre clairement dans son jeu en fait, on est en train de créer une mini histoire entre nous. Il m'a dit on est trop fort monsieur, ben d'accord si tu es trop fort montre moi que tu es trop fort. Et là ils se plantent en beauté (rires), du coup il se retourne et bon bref c'est assez rigolo car ils sont conscients qu'ils ont mal fait l'action donc cela me rassure. Il a vu qu'il n'avait pas fait le meilleur choix, qu'il l'avait mal réalisé donc du coup c'est qu'ils ont compris ce qu'on attend en fait. Donc mine de rien le fait qu'il se plante en disant qu'il était professionnel avant c'est un indicateur. Et du coup c'est drôle je rigole

**Chercheur** : Ta préoccupation c'est plus de créer une dynamique, il n'y a pas de régulation technique ?

**Enseignant** : Oui, il y a juste un petit truc je lui dis attend un petit peu plus d'être sûr de toi avant de faire ton choix mais sinon c'est centré sur la dynamique, jouer sur l'humour un peu

**Chercheur** : Tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Je dirais que je suis à 5 parce que franchement il m'a trop fait marrer son truc de professionnel et le fait qu'il se rate juste après (rires). C'est aussi lié, enfin c'est un peu une bouffée d'air dans la séance. J'ai l'impression d'être passé en force sur plein de choses, et là à ce moment là on est plus dans un truc échange rigolade, et du coup cela me fait du bien quoi

**Time code : 39 : 07**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe des rouges et leur donne une nouvelle règle concernant le dribble

**Aux élèves du groupe des rouges** : Alors ici sur ce terrain ci on fait une règle spéciale, on n'est pas obligé de dribbler, on court avec la balle. Ceux qui arrivent à dribbler, c'est le niveau du dessus, vous avez le droit de dribbler.

**Chercheur** : Ici qu'est ce qui fait que tu prends cette décision ?

**Enseignant** : Parce que je vois qu'elles sont limitées par le côté technique de la maîtrise du dribble donc je leur propose ça. Puis là il ya la bande des trois sœurs qui viennent me voir à chaque fois pour essayer de me contredire sur tout, j'ai un peu remarqué sur cette séance là. Toute à l'heure elle me disait je ne veux pas changer d'équipe, là c'était sur une règle... donc là j'arrive à bien rebondir je leur dit il y a le niveau du dessus c'est si vous arrivez à dribbler vous dribblez. Du coup elles disent ah ok c'est bon, donc c'est parti

**Chercheur** : Et au niveau émotionnel tu es ou ?

**Enseignant** : Je suis à 3

**Chercheur** : C'est lié au fait que tu aies trouvé cette combine ?

**Enseignant** : Ben je l'avais déjà trouvé les fois d'avant c'est une variable... On est toujours dans essayer de trouver les meilleures solutions pour que cela fonctionne pour elle et qu'elle progresse donc oui je suis à 3

**Time code : 40 : 08**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe de Mathéo et lui demande de tirer à rebond. Il lui dit que les poteaux rentrant comptent double

**Au groupe de Mathéo** : Mathéo, viens me voir et Bryan et Laura. Laura tu as eu peur quand il a tiré ? Et en plus tu as tiré très fort mais à côté. On va faire une règle spéciale, si tu tires à rebond, enfin tu es obligé de tirer à rebond. Par contre, on va faire un truc un peu mieux, si vous mettez des poteaux rentrant ça compte double. Mais pas fort, poteau rentrant pas fort, bien placé

**Chercheur** : Ici tu lui fais deux régulations, quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant** : Je veux protéger Laura et la mettre en confiance c'est la première chose. La deuxième c'est que eux ils en sont à un stade où ils marquent que par la puissance quasiment, et cela ne m'intéresse pas du tout. Moi je veux d'abord qu'ils apprennent à être précis et après on verra pour la puissance. Donc je les centre sur ça. Donc première préoccupation je leur dit tir à rebond en fait c'est plus pour protéger elle car c'est un tir détourné, et finalement je me dis qu'il y a peut être mieux à faire au fil de l'échange, peut être en leur proposant de faire des poteaux rentrant; Du coup la petite carotte c'est que vous doublez les points. Et là j'ai deux indicateurs c'est que Bryan il dit ah ouais super et Mathéo il dit je sais comment je vais faire donc je me dis yess c'est bon

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant** : toujours à 3

**Chercheur** : toujours parce que cela se passe bien ?

**Enseignant** : Oui et puis même, cette régulation m'affecte peu

#### **Time code : 42 : 37**

**Actions et communications** : L'enseignant se place en retrait au fond du terrain, il observe le groupe des rouges, et interagit avec un élève du groupe bleu, et Mathéo

**Au groupe** : Perdu, on recommence

**A l'élève du groupe bleu** : Qu'est ce que tu t'es fait ?

**A Mathéo** : Ben ouais je sais que le rebond c'est compliqué mais il faut essayer

**Chercheur** : Ici déjà est ce que cette position elle est voulue ?

**Enseignant** : Oui parce que je sais que je vais voir tout ce qu'il se passe et puis je peux m'intéresser spécifiquement à ce terrain qui est pour moi le plus faible du moment, donc je suis pas mal dans cette position là. Et qu'est ce qu'il se passe là il y a un élève qui vient me voir parce qu'il y en a un autre qui a tiré fort et qu'il a mal à la main il me demande d'aller mettre de l'eau mais au final au bout de deux secondes c'est fini. Et là il y (rires), il y a Mathéo qui vient me voir de l'autre bout du terrain et qui me dit "Ah monsieur c'est dur les poteaux", du coup je suis super content parce qu'il se prend au jeu à fond et il va travailler ce qui m'intéresse, il va essayer de s'améliorer sur la précision etc., il trouve ça dur mais comme c'est un compétiteur il est à fond dedans

**Chercheur** : Tu te souviens de ta préoccupation quand tu parles avec lui ?

**Enseignant** : en fait je n'ai pas trop de préoccupation, j'interagis très rapidement et il repart très rapidement donc on n'a pas le temps d'instaurer quelque chose. Au début je ne comprenais pas pourquoi il venait de l'autre bout du terrain entre guillemets nous déranger, et puis là je vois qu'il est sur un truc qui l'intéresse donc... je ne peux pas dire que j'ai une préoccupation cela e passe tellement rapidement que... et puis il repart aussi sec

**Chercheur** : Au niveau émotionnel comment tu évolue dans cette situation ? Parce qu'au début tu observes le groupe qui fonctionne moyen, puis tu as l'interaction avec Mathéo...

**Enseignant** : Ben quand je me place là je me dis que ça va être trop bien je vais pouvoir tout voir je vais pouvoir interagir avec ce terrain là, puis là il y a un élève qui vient, puis Mathéo qui arrive quasiment en

*même temps, du coup là je descends à -2 parce que je me dis c'est dommage j'aurai pu interagir avec ce groupe et ils viennent me voir pour des broutilles. Puis au fur et à mesure... la première interaction je me dis bon ben c'est rien on évacue donc au fur et à mesure je remonte jusqu'à le truc avec Mathéo ou cela me fait vraiment plaisir parce que ça l'intéresse, du coup je suis à 4, mais c'est hyper éphémère*

**Time code : 44 : 14**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation au groupe d'Elia-Rose en lui demandant ce qu'elle doit faire si personne ne vient sur elle. Des garçons arrivent sur le terrain des filles, et l'enseignant les réprimande, en se dirigeant avec eux sur leur terrain

**Au groupe rouge** : Allé on enchaîne, pourquoi vous faites spas 10 fois les rouges et 10 fois les blancs, cela irait plus vite au lieu de perdre du temps. On va faire 10 fois les rouges puis 10 fois les blancs.

**A une élève du groupe rouge** : Alors ici pourquoi tu n'as pas continué d'avancer, Elia-rose elle était là. Est-ce que tu as vu où elle était Elia-Rose ? Elle était loin ou proche de toi ? Alors qu'est-ce qu'on doit faire dans ce cas là ? Continuer d'avancer tant que Elia-Rose tu ne la perçois pas proche de toi. Si elle ne vient pas ben elle ne vient pas tu iras tirer et cela ira bien

**Aux garçons du groupe bleu** : Qu'est-ce qu'il se passe les garçons ? Les garçons venez venez. Mathias tu le lâches, vous les gênez sur le terrain. Est-ce que vous avez inversé ? Donc les rouges vous êtes en attaque

**Chercheur** : *Le fait que tu fasses la régulation à ce groupe, tu avais une préoccupation derrière ?*

**Enseignant** : *oui c'est encore travailler sur mon contenu d'apprentissage. En fait je fais mal ma régulation et je m'en rends compte donc j'essaie de la modifier. Au début je me dis pourquoi tu ne dribbles pas, et après je me dis que peut-être c'est un problème de perception donc je lui dis est-ce que tu as vu où était positionnée Elia-Rose, proche ou loin. Et là elle l'a perçu donc je me dis ok ce n'est pas un problème de perception du coup mon intervention était la bonne, mais je voulais d'abord vérifier ça. Et après du coup je lui dis qu'est-ce qu'on fait, je lui pose la question au lieu de lui donner tout clefs en mains, je me suis dit je vais procéder par question*

**Chercheur** : *tu avais d'abord une préoccupation portée sur toi ? Vérifier que ta régulation était pertinente ?*

**Enseignant** : *Ce n'était pas vérifier que ma régulation était pertinente parce que moi je savais exactement ce qu'il fallait faire à ce moment-là. Je voulais lui donner la solution mais je me suis dit ce n'est pas le bon truc, faut d'abord que je vois si elle a bien perçu et qu'elle comprenne ce qu'elle fasse plutôt qu'elle applique. Et ça je le fais avec ma première question qui est plutôt sur le faire, alors que la seconde est plutôt sur pourquoi je le fais et comment je le fais.*

**Chercheur** : *Au niveau émotionnel quand tu as fait cette régulation tu es à quel niveau ?*

**Enseignant** : *Je suis à 0 car ils ont encore du mal à ce terrain là alors que je leur ai donné beaucoup de pouvoir donc ce la m'embête. D'un autre côté je me dis que ce n'est pas grave ils ne vont pas tous à la même vitesse. Puis ce qui m'embête c'est les gars qui viennent au milieu du terrain des filles alors qu'elles étaient en train de travailler, du coup je les chope eux et je leur dit hop on va aller là bas. C'est dommage parce que sinon je serai resté plus longtemps avec ce groupe là. Au final ce groupe rouge je voulais rester beaucoup de temps avec eux et puis il y a eu 3 interventions d'élèves et donc j'ai passé peu de temps avec eux*

**Chercheur** : *Et quand tu te déplaces vers ce groupe c'est pour suivre les deux élèves qui ont fait le bazar ?*

**Enseignant** : *Oui je me demande qu'est-ce qu'ils viennent faire là en train de se faire une prise de judo parce que si ils étaient censés travailler sur leur terrain ils ne devraient pas être là. Je cherche à me renseigner puis les relancer, peut-être qu'ils ont fini et qu'ils sont en attente je ne sais pas*

**Time code : 46 : 30**

**Actions et communications** : L'enseignant reste avec le groupe des bleus. Il effectue des régulations auprès de Célia et supervise 4 attaques. Il termine en félicitant Célia pour sa passe

**Au groupe** : Célia, Lucien attaque c'est parti. Touché, deuxième attaque;

**A Célia** : Célia si tu as la balle là et que William ne vient pas sur toi qu'est ce que tu peux faire ? Non Célia tu n'es pas nulle déjà tu as fait une très bonne passe, je dis juste si William il est loin de toi, est ce tu penses qu'il vaut mieux faire une passe ou tu peux faire autre chose ? Célia tu as le droit de courir avec la balle.

**Au groupe** : Ok célia a droit de courir avec la balle est n'est pas obligée de dribbler.

**A Célia** : Dommage c'est bien, bien joué Célia, quand tu es dans les 9m tu es protégée. Allez troisième attaque. Quatrième attaque on revient allez. Très bien Célia, très bien ta passe, super passe de Célia

**Chercheur** : Ici il se passe beaucoup de choses. D'abord tu restes sur beaucoup d'attaques, tu les compte avec eux, quelle est ta préoccupation derrière ?

**Enseignant** : J'ai deux préoccupations. La première c'est qu'ils fassent plein de fois parce qu'ils ont besoin d'en faire plein, enfin spécifiquement Célia donc j'instaure un tempo pour qu'ils enchainent, et je me souviens pas de la seconde...

**Chercheur** : Tu n'a plus en tête l'intervention précédente ?

**Enseignant** : Non parce qu'ils viennent et ils se remettent en place donc ce n'était rien

**Chercheur** : tu restes beaucoup de temps avec Célia à lui faire des régulations, qu'est ce que tu cherches à faire à travers ça ?

**Enseignant** : Ben Célia c'est la fille qui était et qui est toujours pas en confiance donc je veux vraiment la mettre en confiance. J'essaie de le faire en la valorisant sur ce qu'elle fait de bien, et en la questionnant sur ce qu'elle pourrait faire de mieux. Et j'essaie aussi dans mon attitude, c'est pas du tout conscient mais je me baisse pour me mettre à son niveau, me mettre à sa hauteur un petit peu, je parle doucement...

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu es stable tout au long de la régulation, est ce qu'il y a des variations ? A quel niveau tu es ?

**Enseignant** : C'est bizarre la sensation que j'ai là parce qu'on est vraiment sur ce qui m'intéresse, mais j'ai encore la préoccupation de Célia, en fait je la sens vraiment un peu en détresse, et du coup cela m'embête vraiment qu'elle soit encore dans cette position là, et qu'elle se dévalorise, qu'elle soit dans cette spirale là donc cela m'emmène plutôt dans le négatif, vers le -3. Mais à contrario, ils font des choses bien et ils ont compris beaucoup de choses donc cela me fait aussi monter un peu dans le positif. Je suis un peu entre le -3 et le +3 mais... c'est difficile de dire que j'ai une valeur à 0. Pour l'ensemble je suis plutôt à +3 mais pour Célia je suis plutôt à -3.

**Chercheur** : C'est aussi lié au fait que tu ne trouves pas de solution ? Tu as aussi ça en tête ?

**Enseignant** : Oui j'ai l'impression que malgré tout ce que j'essaie de lui dire, la valoriser, ma posture, etc. ben elle est toujours en détresse donc cela m'embête qu'elle reste comme ça

**Chercheur** : Et à la fin lorsqu'elle réalise cette belle passe que tu la félicite aux yeux des autres, cela ne t'impacte pas au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Non parce que j'attends de voir si cela va évoluer

**Time code : 48 : 40**

**Actions et communications** : L'enseignant va voir deux équipes assises sur un banc sur le côté, et vérifie avec eux les scores qu'ils ont fait. Il leur autorise à aller boire et leur demande ensuite de revenir s'asseoir

**Aux groupes d'élèves** : Ca donne quoi là ? 700 une fois et la fois d'après ? Ok super, et l'autre équipe ? Une fois que c'est fait vous allez voir, vous venez vous asseoir là bas comme ça cela me donne le signal pour la situation d'après

**Chercheur** : Ici à ce moment là il y a une raison pour laquelle tu te diriges vers ce groupe ?

**Enseignant** : Oui je veux vérifier ou ils en sont. Du coup on vérifie, grâce à mes indicateurs, je vérifie, en fait ils sont plutôt en réussite sur ce truc là du coup je me dis bon ben on va essayer de passer à la suite

**Chercheur** : Le fait que tu aie passé assez beaucoup de temps avec les groupes du côté gauche, est ce qu'il y a une raison ?

**Enseignant** : Ben je me suis laissé aller mais je savais quand même que le groupe rouge quand je l'ai vu se placer je me suis dit que je devrais avoir un attention particulière. Et aussi le groupe de Mathéo et Bryan parce que eux c'est plus de problèmes de... ils ont déjà acquis toute ces choses là donc ils essaient de faire autre chose et ils vont peut être déconcentré les autres, enfin faire des trucs annexes

**Chercheur** : Et au moment où tu fais cette vérification tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis à zéro, c'est un point de passage, on va vérifier, ils ont bien fait, ben c'est mon indicateur pour passer à la suite, donc cela m'affecte pas particulièrement

**Time code : 50 : 53**

**Actions et communications** : L'enseignant réunit les élèves assis devant lui, il leur demande le nombre de points qu'ils ont marqué et leur explique à quoi lui sert cette indication

**Aux élèves** : Là c'était intéressant j'ai vu que vous aviez compris des choses. Le score que vous faites, si vous faites plus de 700 moi ça m'aide pour savoir si vous êtes en réussite et donc savoir si sur les cours prochains on va pouvoir faire évoluer la situation ou pas.

**Chercheur** : Dans la première phase de ce bilan tu cherches à faire quoi ?

**Enseignant** : A leur montrer que... qu'ils fassent le lien entre le score qu'ils ont fait, si ils sont à plus de 700 ils vont se dire ah on est en réussite, à leur montrer si ils sont en réussite ou pas. Mais j'ai vu qu'ils étaient tous en réussite sauf un groupe peut être donc je me dis que cela va les valoriser. Et puis je me dis que c'est un peu leur montrer la pertinence de ma démarche en fait. Je leur dit voilà on a une démarche d'essai-erreur pour essayer de s'améliorer, et une fois qu'on a atteint tel niveau tac on passe à l'étape supérieure

**Chercheur** : C'est pour ça que tu leur dit que cela t'aides ?

**Enseignant** : Oui exactement

**Chercheur** : Tu es toujours à 0 ?

**Enseignant** : Là je suis à zéro quand je fais le bilan, mais je suis juste content par rapport au résultat. Quand j'ai vu tous les résultats juste avant la régulation, je suis monté vers les 4; Cela me confirmait ce que j'avais vu un peu avant mais là le fait de voir toutes les feuilles je me dis ah oui quand même c'est bien ça a marché ils ont compris

**Chercheur** : Et là tu redescends parce que c'est une phase neutre ?

**Enseignant** : Oui parce que c'est une phase neutre et que je sais qu'elle peut être potentiellement dangereuse si je la gère mal, surtout vis-à-vis du début, de mes autres explications d'avant

**Time code : 52 : 37**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une démonstration de la situation suivante, en énonçant clairement les trois différents niveaux de cette situation

**Aux élèves :** Pour l'instant on va travailler une situation spécifique sur le shoot. Trois niveaux différents, j'ai besoin de toi Nolan et Mathéo dans les buts. Niveau 1 je mettrai un plot ici. Niveau 1 de shoot c'est facile, je pars d'ici en dribble arrivé aux pointillés j'arrête de dribbler et j'ai trois pas maximum avant de tirer. Niveau 2 Nolan est passeur avec moi je lui passe la balle il me la rend au niveau des 9m et je tire. Niveau 3 vous demandez à quelqu'un de l'équipe adverse par exemple Mathias. Lui il est derrière moi à 2 grands pas d'accord. C'est moi qui donne le signal de départ. S'il me touche avant les 9 m j'ai perdu

**Chercheur :** Là au moment où tu fais la démonstration, il y a une raison pour laquelle tu fais la démonstration ?

**Enseignant :** Oui c'est parce qu'on n'a pas fait une démonstration physique dans la situation d'avant et cela a mis du temps à se mettre en place. Donc là je me dis que couplé à la parole je vais faire une démonstration physique, cela sera plus facilement compréhensible

**Chercheur :** Il y a une volonté qu'ils aillent vite dans l'exercice ?

**Enseignant :** Oui, il est assez simple cet exercice finalement, mais il est très... il est assez technique, c'est important les postures et tout donc leur montrer ça leur permet de voir le bon geste entre guillemets.

**Chercheur :** Est-ce que le fait de prendre Mathéo c'est comme la dernière fois ?

**Enseignant :** Oui, en plus il réagit très très vite, il dit "moi" du coup quand je le vois je me dis oui on va le mettre lui c'est sûr. Je le mets là bas comme ça je suis sûr qu'il va être concentré

**Chercheur :** Et là quand tu décides de tirer, marquer, c'est juste comme ça ?

**Enseignant :** C'est lié à deux choses, j'ai envi de tirer et aussi pour montrer ma compétence aux élèves. Et je tire à rebond pour leur montrer qu'on peut marquer à rebond, que ça peut être un bon but. Mais quand je montre généralement je tire à rebond. Parce qu'en plus avec des petites balles si tu tires en haut tu peux vraiment rater et là c'est la honte, du coup je tire à rebond

#### **Time code : 53 : 43**

**Actions et communications :** L'enseignant explique le principe de la compétition aux élèves

**Aux élèves :** Vous aurez 2 minutes pour marquer le plus de points. Ca veut dire que quand vous tirez il faut ramener très vite sa balle au suivant pour qu'il enchaine pour marquer le plus de but possible

**Chercheur :** Il y a une préoccupation derrière le fait que tu mets en place une compétition ?

**Enseignant :** Je veux qu'ils s'engagent dans... que ce soit un jeu entre toutes les équipes, mais ma préoccupation première c'est qu'ils en fassent beaucoup. Donc le fait de mettre une compétition ben comme ils veulent marquer le plus de but possible ils vont aller le plus vite possible pour ramener la balle à l'autre

**Chercheur :** Et là au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis à deux parce que j'ai l'impression d'avoir été très clair et je les ai vus très attentifs. Du coup je me dis c'est bon j'ai utilisé plusieurs moyens de communication, par la parole et par l'exemple, ils sont attentifs, les indicateurs sont plutôt au vert

**Chercheur :** Il ya une raison pour laquelle tu mets deux équipes en compétition et que tu en mets deux autres qui attendent sur le côté

**Enseignant :** Oui par ce qu'en fait je veux qu'ils tirent sur un but entier et aussi je voulais que ceux qui observent ils soient plus sur le travail d'arbitrage, si au niveau de la zone il y avait zone, et éventuellement les trois pas

**Time code : 55 : 41**

**Actions et communications** : L'enseignant est placé au centre du terrain. Il essaie de rappeler certains élèves pour leur dire d'aller se placer et pouvoir commencer la situation

A Lucien et Mathias : Lucien et Mathias en place à votre plot avec Célia, en place !

**Chercheur** : Ici il se passe quoi pour toi ?

**Enseignant** : Ben ils ne se mettent pas du tout en place au plot comme je l'attendais. Du coup je cherche à organiser les choses le plus rapidement possible en définissant les rôles. Donc je me dis que encore j'ai pas du tout bien été clair par rapport, enfin au niveau de l'organisation et le fonctionnement qu'on allait faire et le changement des positions. Donc cela me fait redescendre là à -3

**Time code : 57 : 20**

**Actions et communications** : L'enseignant rappelle à l'ordre certains élèves afin de lancer la seconde situation

A Lilou : Lilou on t'attend, on est en train de perdre du temps là

A Mathias : Mathias, tu vas à ton plot là bas et tu attends que je lance la situation

**Chercheur** : Ici au fut et à mesure que cela se passe tu es toujours à -3 ?

**Enseignant** : Je descend même à -4

**Chercheur** : C'est lié à quoi ?

**Enseignant** : C'est lié au fait que je suis un peu fatigué, puis je ne trouve pas les bonnes solutions, je suis un peu dans une spirale négative. Et je me dis aussi mais pourquoi tu as changé de situation, pourquoi tu as fait ça, ça fonctionnait bien et ils avaient encore des choses à apprendre dans l'autre situation. C'est un peu une accumulation de plein de différentes choses qui me fait vraiment descendre

**Chercheur** : C'est lié à l'histoire de la leçon ?

**Enseignant** : Oui exactement

**Time code : 58 : 47**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation au groupe des verts en leur disant d'aller plus vite entre les tirs. Il demande aux blancs assis sur le bord de commencer à s'organiser pour la prochaine série de tirs

Aux élèves de l'équipe verte : Ok on enchaîne faut enchaîner, récupère ta balle et donne là à l'autre. Mais récupère ta balle il faut aller vite.

Aux élèves de l'équipe blanche : Eh les blancs commencez à vous organiser, eux ils mettent trop de temps, il y a deux minutes pour faire un maximum de shoots. Il y en a un qui tire il ramène sa balle, l'autre qui tire il ramène sa balle, etc.

**Chercheur** : Ici il y a une préoccupation particulière quand tu t'adresses aux blancs ?

**Enseignant** : Oui je cherche à anticiper les choses, comme les autres sont en activité je me dis que j'ai un temps pour leur donner ce conseil

**Chercheur** : Tu leur donne ce conseil parce que tu vois des choses chez les autres qui ne vont pas ?

**Enseignant** : Oui exactement, il y a un tir et puis ils mettent vraiment du temps à aller chercher la balle donc au final en deux minutes ils auront fait un tir chacun, alors qu'on pourrait penser qu'ils pourraient faire vraiment 5, 6 tirs chacun

**Chercheur** : Il n'y a pas la dynamique que tu souhaitais mettre en place ?

**Enseignant** : Exactement

**Time code : 59 : 31**

**Actions et communications** : L'enseignant est placé d'un côté du terrain avec un groupe. Il dit à un élève de se dépêcher puis observe les autres élèves passer

**A Clément** : Clément, quand tu shootes tu vas chercher la balle et tu la ramène, vous avez perdu 15 secondes là.

**Chercheur** : Ici tu es toujours à -4 ?

**Enseignant** : Non je suis redescendu un peu, je suis à -2 parce que je me dis ce n'est pas si grave globalement, ils y sont ils essaient de faire, on a réussi à résoudre le problème plus ou moins, au niveau de l'organisation. Mais je suis quand même un peu frustré car je ne peux pas être sur des régulations individuelles, je suis encore sur l'organisation.

**Chercheur** : Donc c'est le fait qu'il y ait l'organisation globale et que tu n'aies plus à faire les remarques que tu faisais avant, c'est ça qui te fait remonter ?

**Enseignant** : Oui parce que la je pourrais avoir le temps de me concentrer sur des choses qui m'intéressent, sauf que je sais que la derrière la séance j'ai plus le temps donc je vais par équité faire passer les autres groupes juste une fois mais je ne vais pas pouvoir m'attarder sur cette situation

**Chercheur** : Il y a un peu de frustration ?

**Enseignant** : Oui c'est de la frustration

**Time code : 1 : 00 : 29**

**Actions et communications** : L'enseignant marque les scores au tableau pendant que les élèves se mettent en place pour effectuer la seconde situation. Il quitte ensuite le tableau pour aller demander aux élèves s'ils sont en place

**Aux élèves de l'équipe rouge** : Et les rouges combien de buts vous avez marqué ? Attend je vais revenir reprendre les points après

**Aux élèves sur le terrain** : C'est bon vous êtes tous en place là ?

**Chercheur** : Ici me fait que tu aies lancé les autres et que toi tu restes au tableau pour compter les points c'est lié à quoi ?

**Enseignant** : Je pensais qu'ils allaient se mettre en place et je me dis ben pendant ce temps là je vais pouvoir marquer les points donc je gagne du temps. Sauf qu'après je vais devoir revenir réorganiser pour refaire les points. A vouloir gagner du temps on en a perdu

**Chercheur** : Tu es toujours à -2 ?

**Enseignant** : Oui

**Time code : 1 : 03 : 33**

**Actions et communications** : L'enseignant rappelle à l'ordre Clément pour un geste antisportif

**A Clément** : Clément vient ici ! Si tu ne le laisses pas tirer il ne va jamais progresser. Là tu as fait un geste antisportif tu es d'accord avec moi; tu es passé devant lui tu as fait un geste antisportif. Oui et est ce que c'est toi le gardien ? Non du coup tu as pénalisé toute ton équipe de -5 points

**Chercheur** : Ici c'est quoi ta préoccupation quand tu fais le retour à Clément

**Enseignant** : Je veux qu'il comprenne que si il gêne les autres dans leur travail ils vont jamais progresser, et donc je lui applique une sanction pour lui mais aussi pour toute son équipe. Comme ça déjà les autres vont peut être lui dire, puis c'est aussi une leçon pour toute la classe

Chercheur : *Donc il y a une notion de responsabilisation ?*

**Enseignant :** *Oui, et même citoyenneté dans le sens où je ne vais pas embêter les autres quo*

Chercheur : *Tu dirais que tu en es ou au niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Je suis toujours à -2, ce truc là ne m'affecte pas plus que le reste*

**Time code : 1 : 04 : 09**

**Actions et communications :** L'enseignant dit à la classe que le groupe des verts a perdu 5 points à cause du comportement antisportif de Clément

**Aux élèves :** Les verts vous aviez 5 points mais Clément a fait un geste antisportif là bas il a empêché les bleus de jouer, donc vous vous perdez vos points

Chercheur : *A ce moment là qu'est ce que tu cherches à faire ?*

**Enseignant :** *Ben comme je t'ai dit je veux que Clément ça le responsabilise, parce qu'aux yeux de son groupe il a fait perdre son groupe parce qu'ils étaient premiers. Et pour toute la classe c'est une petite leçon*

Chercheur : *A ce moment du bilan tu dirais que tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Je suis à -3. La dynamique de la leçon fait que cela m'amène à -3, je suis un peu déçu de la leçon*

Chercheur : *C'est lié à quoi ?*

**Enseignant :** *Le fait qu'ils ne veulent pas s'organiser rapidement et qu'ils préfèrent faire d'autres trucs*

**Time code : 1 : 04 : 57**

**Actions et communications :** L'enseignant fait un bilan aux élèves. Il leur dit qu'ils ont perdu trop de temps à se mettre en place sur les différentes situations de la leçon

**Aux élèves :** Les 4èmes ! On perd trop de temps dans plein de choses. On perd trop de temps à se mettre en place, on perd trop de temps à jouer avec les ballons quand on n'est pas prêt. La on a eu le temps de faire deux passages pour chaque équipe et une situation de shoot pour chaque équipe, donc on a fait maximum 15 minutes en attaque. On ne peut pas progresser dans ces conditions si on perd trop de temps tout le temps

Chercheur : *C'était quoi ta préoccupation quand tu leur fait ce retour ?*

**Enseignant :** *encore une fois les responsabiliser et leur faire prendre conscience qu'on ne progressera pas beaucoup si on passe du temps à faire autre chose que ce qui nous intéresse*

Chercheur : *Quand tu dis les 4eme, tu cherches à mettre....*

**Enseignant :** *C'est une façon de capter leur attention, je... je suis entre salut et bonjour là je suis sur le bonjour... (rires) j'utilise volontairement ce mot là car il est plus formel*

Chercheur : *Tu es toujours à -3 ?*

**Enseignant :** *Oui*

## C. Retranscription de l'entretien Leçon 1 Lutte

**AUTOCONFRONTATION N° 2**  
**APSA : LUTTE (NON SPECIALISTE)**  
**LECON N° 1/10**  
**DATE : 17 JANVIER 2020**

**Time code : 04 : 51**

**Actions et communications** : L'enseignant est debout face aux élèves assis devant lui. Il effectue un rappel sur le port de tenues adaptées à la pratique de l'EPS

**Aux élèves** : Ok Juste rappel pour tous ceux qui ont leur tenue, qu'il y en a deux qui n'ont pas de tenue, dont Natasha pour qui c'est le deuxième avertissement, au troisième, sanction, d'accord

**Chercheur** : Au tout début de la leçon lorsque tu fais cette remarque là, tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Ben là je suis à 0 il ne se passe rien, c'est un rappel classique

**Chercheur** : C'est habituel ou c'est cette fois là que cela te marques ?

**Enseignant** : Non, tu vois là c'est la deuxième fois d'affilée avec la même élève qu'elle n'a pas son matériel. Donc je lui ai expliqué avant pourquoi, et là je rappelle à tout le monde pour que cela soit général, mais bon cela ne m'impacte pas

**Time code : 06 : 34**

**Actions et communications** : L'enseignant est debout face aux élèves assis devant lui. Il leur rappelle la règle d'or de la pratique de la lutte, et s'adresse à Mathéo et son camarade qui ont un comportement perturbateur. Il demande à Mathéo de venir faire une démonstration avec lui

**Aux élèves** : Alors, qui connaît la règle d'or de la lutte? Non, ce n'est pas savoir chuter. Oui le fair-play est une règle importante, mais ce n'est pas la règle d'or. La règle d'or qu'on met en place ici c'est de ne pas faire mal aux autres

**A Mathéo et son camarade** : Euh Mathéo, et ton camarade, vous allez vous séparer il y en a un qui vient là, puisque vous n'êtes pas capable de ne pas parler donc... Allez vous vous arrangez et il y en a un qui vient là. Et si vous n'êtes pas capable de décider... allez vient

**A Enora** : Donc la règle d'or c'est quoi Enora ? Tu ne la sais pas, ok je la répète pour tout le monde,

**Aux élèves** : la règle d'or c'est de ne pas faire mal aux autres, et on rajoute une règle...

**A Mathéo** : tient viens avec moi Mathéo. Ben oui tu as fait le zouave donc tu viens avec moi

**Chercheur** : Là du coup il s'est passé beaucoup de choses... si l'on repart du moment où tu commences à évoquer la règle d'or, quelle est ta préoccupation à ce moment-là ?

**Enseignant** : Ben je veux déjà voir quelles sont leurs idées un peu. Donc il y a des trucs intéressants qui émergent mais ce n'est pas ce que je veux donc finalement je finis par leur dire. Et entre temps je vois qu'il y en a certains qui n'écoutent pas forcément alors que c'est un truc qui est quand même très très important de ne pas faire mal aux autres, et de ne pas se faire mal, donc je veux vraiment que le message soit passé à tout le monde. C'est pour ça que je les reprends ou que je les requestionne plusieurs fois.

**Chercheur** : Et le comportement de Mathéo et son camarade, comment tu l'as vécu ?

**Enseignant :** Là ça m'affecte pas quasiment pas. Ou peut être un petit peu je suis peut être à -1 dans le sens où ça me fait perdre du temps, donc je sais qu'on aura moins de temps pour travailler, mais sinon cela arrive de temps en temps donc cela ne m'affecte pas autrement à ce niveau-là.

Chercheur : Et là j'enchaîne, parce que tu vas le convoquer pour une démonstration, quelle est ta préoccupation à ce moment là, lorsque tu le convoques pour faire une démonstration ?

**Enseignant :** Ben en fait je sais qu'il perturbe les autres, donc déjà j'élimine le fait qu'il perturbe les autres en venant montrer, et d'un autre côté je le responsabilise aussi. Donc en fait je vais essayer de changer son comportement et son attitude grâce à ce petit stratagème.

Chercheur : Donc par rapport à Mathéo tu veux le neutraliser en quelque sorte, le responsabiliser aussi, il y a autre chose ou c'était les deux préoccupations majeures que tu avais à ce moment-là ?

**Enseignant :** Non c'est les deux préoccupations majeures

Chercheur : Et la démonstration tu attends quelque chose de particulier derrière ça ?

**Enseignant :** Ben je veux capter leur attention encore plus, car je sais que cela va les faire rire ce que je vais faire, et c'est aussi une façon de mieux faire passer le message que j'ai à faire passer. C'est pour ça que je le fais car je sais que je vais prendre sensiblement le plus fort de la classe et je vais un peu... pas le ridiculiser mais tu vois un peu... lui montrer qu'en fait ce n'est pas lui le "cador" et qu'il peut être comme les autres et qu'il peut y arriver des trucs et que du coup les autres vont rigoler quoi

Chercheur : Ok donc c'est pater l'attention de l'ensemble de la classe

**Enseignant :** oui

Chercheur : Tu es toujours pareil à 0, -1 ?

**Enseignant :** Oui

#### **Time code : 07 : 45**

**Actions et communications :** L'enseignant énonce à l'ensemble de la classe les positions interdites en lutte pour la durée de la séquence

**Aux élèves :** Alors il y a des positions qui sont interdites parce qu'elles sont trop dangereuses. Première position, la prise à deux mains de la tête (mime avec Mathéo) d'accord ? Parce que là on n'a aucun contrôle sur le corps. Deuxième position, je n'ai pas le droit de lui rentrer avec la tête dans le ventre, ça peut faire mal au ventre et aux cervicales. Troisième règle tout ce qui est les clés, clés de bras, de tête, de coude, ça c'est interdit.

Chercheur : Là tu énonces les différentes positions interdites, quelle est ta préoccupation derrière ça ?

**Enseignant :** Ben c'est la sécurité des élèves. Donc je veux leur faire passer le message mais ça je le referai régulièrement, jusqu'à ce que ce soit bien ancré, qu'ils apprennent qu'il y a des positions qui peuvent faire vraiment mal aux autres et que du coup on joue dans un cadre qui est bien défini, et qu'on ne doit pas en sortir.

#### **Time code : 10 : 48**

**Actions et communications :** L'enseignant se place au milieu des tatamis et décide de guider l'échauffement. Il demande d'abord aux élèves de courir en tournant les poignets pour s'échauffer

**Aux élèves :** Allez on tourne les poignets en courant

Chercheur : Quand tu fais cet échauffement guidé qu'est ce qui te préoccupe derrière ça ?

**Enseignant :** Là on va être sur des chutes, des positions debout et au sol donc je veux d'abord qu'ils soient très bien échauffés au niveau des articulations. Mon deuxième objectif c'est qu'ils aient une température corporelle suffisante. Mon troisième objectif c'est que ce soit ludique. Ensuite il y a un autre objectif qui est

de commencer à appréhender la chute, et aussi de commencer à rentrer dans l'espace intime de l'autre, se toucher par la tête, les fesses... Parce qu'on va rentrer dans l'espace proche de l'autre donc là on commence à dédramatiser un peu ça.

Chercheur : Et là le fait que tu t'organises avec toi au centre et les élèves qui courent un peu partout, il y a une préoccupation particulière derrière ça ou pas forcément ?

**Enseignant :** Non pas forcément. En fait j'ai la volonté d'être au milieu d'eux pour qu'ils sentent que je suis avec eux, je me mets à leur niveau. Comme ça cela me permet de relativiser ma position de professeur ascendante, ce que j'avais fait avant. Là je suis plus avec eux et ils aiment bien c'est plus... enfin on partage un bon moment quoi

Chercheur : Au niveau émotionnel tu es à quel niveau au début de l'échauffement ?

**Enseignant :** Là je suis vers 1 ou 2 car je sais que l'on va s'amuser

#### **Time code : 11 : 11**

**Actions et communications :** L'enseignant continue le guidage de l'échauffement, il demande aux élèves de passer de la position debout à assise. Il demande à Mathéo, le dernier assis, de faire une pompe

**Aux élèves :** Allez on court. Assis !

**A Mathéo :** Mathéo tu es le dernier, une pompe.

**Aux élèves :** C'est reparti les autres

**A Mathéo :** Mathéo tu as une pompe de pénalité

Chercheur : A ce moment là qu'est ce qu'il se passe avec Mathéo ?

**Enseignant :** Ben Mathéo c'est le dernier qui s'assoit donc petit gage très rapide pour qu'il enchaîne, mais pour qu'il y ait un jeu en fait, juste qu'il y ait une petite compétition entre eux tous. Donc du coup ma préoccupation c'est que ils réagissent le plus vite possible à mes ordres, et voilà le petit gage c'est pour qu'ils s'amuse

Chercheur : Cela n'a pas de relation avec ce qu'il s'est passé avant avec Mathéo ?

**Enseignant :** Non pas du tout cela aurait pu arriver à n'importe qui

#### **Time code : 12 : 21**

**Actions et communications :** L'enseignant continue de guider l'échauffement. Lorsque Mathéo termine dernier assis il décide de lui donner 5 pompes

**Aux élèves :** Allez top assis ! Non c'est Mathéo le dernier, mais les enchères montent chez Mathéo car il a déjà perdu une fois, donc 5 pompes, c'est parti

Chercheur : ici ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant :** Là j'ai vu que Mathéo il avait fait exprès de perdre, donc je rentre dans son jeu un peu; il a envi de faire des pompes ben je lui donne des pompes à faire tu vois il est content. Dans un sens je le mets un peu dans ma poche en fait, tout en imposant une règle. Mais ça ça m'impacte pas beaucoup c'est juste comme ça vite fait

Chercheur : Et sinon tu t'intéresse à quoi dans la situation là ? Tu regardes les élèves ?

**Enseignant :** J'essaie d'identifier s'ils font tous bien ce que je leur demande, s'ils sont tous en activité aussi. Et j'essaie de repérer un moment où ils sont inattentifs pour donner un signal pour du coup les raccrocher.

**Time code : 16 : 20**

**Actions et communications** : L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il démontre comment réaliser une chute arrière

**Aux élèves** : On colle le menton ici, on plie un peu les jambes. Les fesses touchent en premier, on enrôle puis on tape

**Chercheur** : *ci qu'est ce qui t'anime quand tu fais la démonstration de la chute ?*

**Enseignant** : *Ben je pense qu'ils ont aucun principe sur savoir comment réaliser une chute sans se faire mal. Donc je veux leur faire une première démonstration au ralenti pour qu'ils voient bien tous, en énonçant qu'est ce qu'il faut faire étape par étape. Et après pour que eux ils puissent le faire une première fois et qu'ensuite je puisse le réutiliser*

**Chercheur** : *Là on est au milieu de l'échauffement, tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant** : *La je suis à 2, 3 car en fait je me marre bien, je vois que cela leur plaît donc je suis content. Puis en même temps on répond à nos objectifs donc voilà... Ca se passe bien je suis content*

**Chercheur** : *Donc c'est de voir que tout roule et que les élèves sont assez impliqués et que toi tu prends du plaisir dans ta pratique ?*

**Enseignant** : *Oui exactement. Je vois qu'ils en prennent, du coup ce la fait un peu miroir chez moi et ça me fait monter du coup à 3*

**Time code : 17 : 53**

**Actions et communications** : L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il demande aux élèves de se diriger en courant vers un des 4 murs du dojo, ou bien de réaliser une chute arrière ou avant

**Aux élèves** : Allé c'est parti on se déplace, je vous dirai chute avant, chute arrière, aller vers le mur là, le mur là bas, on suit les ordres. Vers le mur là bas (montre le mur gauche du dojo). Le dernier arrivé a une pénalité, vers le mur là-bas !

**Chercheur** : *Ici tu dynamise l'échauffement après la phase où tu as expliqué les chutes, quelle est ta préoccupation derrière ça ?*

**Enseignant** : *Ben toujours de manière jouée, j'ai envi de leur faire monter le cardio, la température corporelle, donc c'est pour ça qu'on passe par des phases où on accélère. Mais toujours de manière jouée, je garde ce fil rouge un peu tout le long.*

**Chercheur** : *Il y a une raison pour laquelle tu gardes ce fil rouge du jeu ?*

**Enseignant** : *oui, en fait j'ai remarqué que cela me permet de les engager dans la séance. Si je fais des échauffements par exemple comme la dernière fois en handball (leçon n°2 handball), l'avantage c'est que j'essai de les responsabiliser, mais ils n'aiment pas trop ça quoi. Donc en fait je me dis peut être que si je fais quelque chose de ludique et de joué, là ils vont vraiment kiffer et puis du coup après derrière ils seront plus impliqués dans ce que je veux dans le travail en fait. J'essaie de nouvelles pistes en fait, je suis stagiaire donc j'essai de nouveaux trucs*

**Chercheur** : *Tu es toujours à 3 au niveau émotionnel ?*

**Enseignant** : *oui je suis à 3*

**Time code : 19 : 23**

**Actions et communications** : L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il demande aux élèves de se diriger en courant vers un des murs du dojo, puis leur demande de faire une chute avant puis arrière. Il félicite Luna

**Aux élèves** : On se déplace, en mouvement n'importe. Vers le mur ! Ah non en fait c'est ce mur là ! Ok on se remet en déplacement... chute avant ! C'est trop bruyant encore, on se relève. Chute arrière !

**A Luna** : Bien Luna, tu as très bien fait, pense à claquer

**Chercheur** : *ici quelle est ta préoccupation lorsque tu t'adresse à Luna particulièrement ?*

**Enseignant** : *Ben je sais que c'est une élève qui a du mal à s'engager en EPS et qui est globalement en difficulté, et là je vois qu'elle le fait bien du coup je veux la valoriser parce que je sais que ça va peut être la motiver pour la suite. Donc je veux montrer aux yeux de tous qu'elle a bien fait et voilà c'est pour ça que je lui donne ce petit feedback positif*

**Chercheur** : *Tu es toujours à 3 au niveau émotionnel ?*

**Enseignant** : *Oui, je suis même monté à 4 parce que je m'amuse vraiment beaucoup là avec eux, puis je vois qu'ils le font bien et qu'ils sont réceptifs donc voilà*

#### Time code : 20 : 29

**Actions et communications** : L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement, il démontre comment réaliser une chute sur le côté et fait appel à l'imaginaire en demandant aux élèves de serpillier vers la gauche

**Aux élèves** : Ok STOP ! Dernière chute, la chute latérale,

**A Mathéo** : Chut, Mathéo rapproche toi.

**Aux élèves** : Alors je vous montre, on fait comme si on avait un objet, je ne sais pas... un manche à balai et qu'on voulait balayer vers la gauche. D'accord, donc proche du corps, on serpillie avec le pied, les bras en même temps. Le bras reste collé d'accord, on serpillie on reste collé et on chute. Et la tête, le menton reste collé

**Chercheur** : *Ici lorsque tu fais la démonstration e la chute sur le côté, tu sollicites un peu l'imaginaire dans ta consigne est ce qu'il y a une raison pour ça ? Qu'est ce que tu cherches à travers ça ?*

**Enseignant** : *Il y a deux raisons. La première c'est que c'est assez difficile à expliquer juste avec des mots alors qu'en fait utiliser ce geste là c'est exactement le bon geste, donc ça leur permet de se raccrocher à quelque chose qu'ils connaissent déjà. Et de deux ça me permet pour plus tard de créer un langage commun. Quand je leur dit chute serpillière ben ça va aller beaucoup plus vite, ils vont savoir que je parle de ça et ils vont se remémorer le geste. Donc c'est un peu un double moyen en fait.*

**Chercheur** : *Au niveau émotionnel tu es toujours haut placé ?*

**Enseignant** : *Oui toujours parce que tout fonctionne bien, pareil que tout à l'heure*

#### Time code : 21 : 54

**Actions et communications** : L'enseignant vérifie avec les élèves que ces derniers réalisent la chute sur le côté sans difficulté. Il avertit Marie Lou et le reste de la classe des risques liés à une chute sur le coude

**Aux élèves** : On refait tous ensemble une chute latérale je veux voir si c'est compris. En position on a le balai, on balaie et on tombe. C'est pas mal, juste une consigne parce que Marie Lou je t'ai vu faire, tu es tombée sur le coude et là on peut se faire très très très mal parce que si on tombe sur le coude avec tout notre poids, on peut se faire très mal à l'épaule. Du coup un des critères important est de garder le bras collé à la jambe, comme ça on tombe sur le dos

**Chercheur** : *Ici qu'est ce qui fait que tu vas faire cette remarque sur le fait qu'on ne doit pas atterrir sur le coude ?*

**Enseignant :** *Là je suis préoccupé par leur sécurité. Et donc j'ai vu un mauvais comportement là-bas et je veux essayer d'éviter que cela se repasse donc je suis vraiment centré sur ça. Donc je leur donne un contenu technique sur le geste qu'il faut faire*

**Chercheur :** *Et le fait que tu démontres c'est toujours pour donner plus de sens ?*

**Enseignant :** *C'est pour que visuellement ils perçoivent comment on peut se faire mal, parce qu'ils sont au sol donc ils vont peut être essayer ou ils vont voir la position qu'il ne faut pas faire. C'est toujours essayer de trouver différents moyens de communication, pas que l'oral mais là du coup c'est la démonstration. J'essaie de compléter mon explication par le geste*

**Time code : 23 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement. Il demande aux élèves d'alterner à son signal les courses vers l'avant, l'arrière ou le côté, et les chutes avant et arrière. Il fait l'exercice face à eux, en miroir

**Aux élèves :** Allez quand je vous dis chute avant ou chute arrière on chute, quand je vous dis saut, on saute. Prêts ? Vers l'arrière ! Vers l'avant ! Sur le côté ! L'autre côté ! Chute ! Ok debout c'est reparti vers l'arrière ! Sur le côté ! L'autre côté ! Chute avant !

**Chercheur :** *Ici qu'est ce que c'est ta préoccupation lorsque tu fais cet exercice là ?*

**Enseignant :** *Ben il y a deux préoccupations; D'abord qu'ils répètent pas mal les chutes, et que moi ça me permet de vérifier un peu si ils ont compris, et deuxième comme c'est la fin de l'échauffement là j'essaie de faire monter le cardio à fond*

**Chercheur :** *Dans le but qu'ils soient bien échauffés pour la suite de la leçon ?*

**Enseignant :** *Oui voilà*

**Chercheur :** *A quel niveau émotionnel tu es en cette fin d'échauffement ?*

**Enseignant :** *Je suis pareil à 4*

**Chercheur :** *Toujours en rapport avec les éléments de tout à l'heure ?*

**Enseignant :** *Oui ils sont en réussite, ils s'amuse et cela se passe bien au niveau de leur attention donc voilà.*

**Time code : 24 : 52**

**Actions et communications :** L'enseignant poursuit le guidage de l'échauffement en marchant au centre du dojo. Il demande aux élèves de circuler dans l'espace puis de se regrouper pour se toucher avec différentes parties du corps. Il leur demande de se toucher par la tête, mais les élèves ne le font pas

**Aux élèves :** Ok maintenant on circule tous en groupe, quand je vous dis de vous grouper on se touche par exemple par les mains, par la tête... je vous dis une consigne on exécute. Prêt ? On circule ! ... On se met par 5 et on se touche par la tête

**Chercheur :** *A ce moment là qu'est ce qu'il se passe ?*

**Enseignant :** *Ben mon objectif c'est qu'ils commencent à entrer dans l'espace intime de l'autre, donc je donne des consignes où tu rentres vraiment dans l'espace intime mais ils ont pas du tout compris (rire). J'ai dit "par la tête", et ils ont compris on se touche "la tête". Du coup je passe dans plusieurs groupes pour leur dire que c'est "par la tête" et que ce n'est pas "la tête".*

**Chercheur :** *Et la volonté de travailler sur l'espace intime, il y a quoi comme préoccupation derrière pour toi ?*

**Enseignant :** C'est parce que en lutte, sur ce que je vais travailler derrière, ils vont vraiment être obligés d'aller dans l'espace intime pour bien réussir l'exercice car ils vont être collés l'un à l'autre, donc je commence un peu à dédramatiser ce truc là.

Chercheur : D'accord, tu l'aurais fait avec n'importe quelle classe ?

**Enseignant :** Je pense que j'aurais fait pareil avec une autre classe, j'aurais au moins essayé. Après je sais qu'avec cette classe ça peut bien fonctionner, mais j'aurais quand même essayé

**Time code : 27 : 08**

**Actions et communications :** L'enseignant termine l'échauffement en demandant aux élèves de tous se regrouper autour d'Enora, en serrant le plus possible. Il se situe au centre du dojo

**Aux élèves :** On se relève ! Dernier passage, tous autour d'Enora. Allez on serre, on serre, on serre !

Chercheur : Le fait de terminer l'échauffement comme ça, il y a une préoccupation derrière ?

**Enseignant :** e sais que c'est un truc qui fait marrer tout le monde déjà, et moi ça me fait marrer aussi. De deux ça a un autre avantage c'est que des fois tu as des élèves qui ne se mélangent jamais donc là ça permet ça. Et puis c'est une bonne façon de terminer l'échauffement car on est tous ensemble donc après je peux leur donner les consignes pour aller boire... j'ai l'attention de tout le monde pour un truc, sinon ça va être le bordel

Chercheur : Ok donc tu es déjà tourné vers la suite ?

**Enseignant :** Oui et puis c'est une façon de les regrouper originale, et moi ça me fait vraiment trop marrer de faire ça parce qu'à chaque fois je les vois ils rigolent

Chercheur : Et le fait de choisir Enora il y a une raison particulière ou non ?

**Enseignant :** Je voulais choisir une fille, après je n'avais pas spécifiquement de préférence, et là moi je vais aller rapidement auprès d'elle pour montrer qu'on peut facilement se mélanger filles/garçons et qu'il n'y a pas de tabou. Même si ça va cette classe ils arrivent assez bien à se mélanger, il y a encore quelques réticences

Chercheur : Et qu'est ce qui fait que tu décides d'aller avec eux à ce moment-là alors qu'avant tu étais dans l'observation ?

**Enseignant :** Ben même préoccupation que tout à l'heure, c'est de me mettre au même niveau qu'eux pour avoir leur cohésion, pour continuer cette démarche de cohésion

Chercheur : Au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Ben je suis à 4 parce qu'on se marre bien et tout s'est bien passé jusqu'à présent. Les indicateurs sont au vert, je suis content

**Time code : 30 : 10**

**Actions et communications :** L'enseignant est debout face aux élèves assis. Il leur explique la suite de la séance et le fonctionnement du permis de chuter. Il explique le fonctionnement de la feuille du permis.

**Aux élèves :** Ok deuxième partie de la séance. On va passer un permis pour chuter mais en sécurité. Donc aujourd'hui on va apprendre les bons gestes en tant que projeteur, celui qui fait chuter, et en tant que chuteur, celui qui chute. Je vous explique comment ça marche. Vous allez tous avoir une feuille ici (montre la feuille), c'est facile à remplir. Le haut c'est pour celui qui fait chuter, le bas c'est pour celui qui chute. On va faire un exemple avec William.

Chercheur : Ici avant que tu choisisses William, quelle état ta préoccupation quand tu présentes la feuille aux élèves ?

**Enseignant :** Là je voulais les faire entrer dans un truc attrayant pour eux, un permis.. Mais je ne l'ai pas assez joué. J'aurai dû scénariser le truc et vraiment faire entrer dans une histoire genre il faut le permis comme le permis de conduire tu vois, quelque chose qui a de la valeur. Je l'ai mal fait mais c'était ça mon intention

**Chercheur :** Et le fait d'utiliser des fiches comme ça il y avait une préoccupation derrière ou pas ?

**Enseignant :** e voulais que ce soit quelque chose d'officiel pour eux à la fin, et après déjà je vais pouvoir vérifier, comme avec l'autre classe, si ils ont validés leur permis, et puis je vais pouvoir leur remettre officiellement le permis donc cela permet de marquer, enfin donner un temps fort et puis de montrer la réussite devant tous les autres et puis que eux soient fiers d'eux. C'est pour ça que j'ai fais un permis comme ça.

**Chercheur :** Donc c'est centré sur la réussite des élèves par l'attribution du permis ?

**Enseignant :** Oui voilà c'est ça.

**Chercheur :** Tu es toujours au niveau 4 niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Là je suis redescendu, je suis à 2 je pense. Parce que c'est une phase explicative qui est un peu délicate et que je sais que si je me craque dans cette phase là cela peut avoir une influence par la suite. Donc c'est un moment un peu critique et il faut que je sois bon à ce moment là quoi.

#### **Time code : 31 : 25**

**Actions et communications :** L'enseignant démontre la première prise à effectuer avec William. Il donne les différents critères de réalisation et fait chuter William

**Aux élèves :** Alors nous on est ensemble, on est deux et il y a un autre groupe de deux qui nous observe, et ensuite on inverse. Pour le moment moi je vais faire chuter William. La première position, je prends William au bras, je le prends par le dos, je lui dis on chute vers là donc on se baisse un petit peu. Le plus important pour moi c'est de bien garder verrouillées mes prises là et là (bras et dos) et rester collé à William. Pour William ce qui est important c'est de rentrer la tête et de rester collé à moi. Donc là on y va, on reste collés et on chute

**Chercheur :** Au tout début quand tu choisis William est ce qu'il y a une raison particulière à ça ?

**Enseignant :** En fait il était à coté de Mathéo et il n'écoutait pas du tout. Et au lieu de reprendre Mathéo une énième fois ben je change un peu, parce que je sais que souvent ils se distraient l'un et l'autre, donc là c'était William. C'est toujours dans la volonté d'enlever un élément qui perturbe un peu pour lui le centrer et que cela ne perturbe pas les autres.

**Chercheur :** Et dans la démonstration, quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant :** Je veux que tous les élèves aient compris quelle attaque on fait, et les trois critères que j'ai retenus, deux critères pour le projeteur et un pour le chuteur. Je veux qu'ils aient bien compris ça avant de les lancer, parce que c'est ce qu'on travaille donc si ce n'est pas compris ils vont travailler dans quelque chose... enfin ils ne sont pas sur la bonne tâche quoi

**Chercheur :** C'est ces trois critères qui organisent ce sur quoi tu es focalisé dans la situation ?

**Enseignant :** Oui parce que je sais que s'ils respectent ces trois critères toujours dans le cycle je n'aurai pas de problème de sécurité, eux ils ne se feront pas de blessures graves. Et puis si ils savent faire ç peut être que ce sera transversal dans la vie de tous les jours savoir chuter, peut être qu'ils auront ce réflexe là de rentre sa tête son coude...

**Time code : 32 : 17**

**Actions et communications** : L'enseignant lance les élèves sur les différents terrains en leur donnant des dernières consignes sur la répartition des élèves et des terrains. Il est accroupi devant eux

**Aux élèves** : Alors il y a six terrains, 1, 2, 3, 4, 5, 6, vous vous mettez par 4 vous prenez une feuille chacun, il ya des crayons et des tablettes, et on se lance sur ça. Un attaquant, un défenseur en coopération.

**Chercheur** : Lorsque tu les mets en place sur différents terrains, est ce qu'il y a une raison derrière ça ? Qu'est ce qui te préoccupait quand tu les lance sur ces terrains là ?

**Enseignant** : Il y a deux préoccupations la première c'est qu'ils aient assez d'espace au niveau de la sécurité, et la seconde c'est que je puisse identifier d'un coup d'œil rapidement quel terrain... Enfin qu'est ce qu'ils font en fait, s'ils sont dans une phase de réflexion, d'échange, s'ils essayent ou s'ils sont paumés. Cela me permet de voir rapidement quelle partie du terrain a besoin d'aide

**Chercheur** : Tu es toujours à 2 ?

**Enseignant** : Pour l'instant je suis encore a deux car j'ai l'impression d'avoir été clair, donc je me dis c'est bon ça va aller

**Time code : 34 : 32**

**Actions et communications** : L'enseignant circule sur le tatami. Il se dirige vers un groupe de garçons assis sur le côté et leur demande de venir sur leur terrain

**Aux élèves du groupe** : Les garçons, vous venez on va sur l'espace là

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe avec le groupe de garçons ?

**Enseignant** : Ben là je les vois tous assis comme au salon de thé donc je me demande ce qu'ils font en fait et ils étaient juste en train de parler, ils étaient content de parler, ils étaient tranquilles (rires). Du coup je vais les voir car ils ne sont pas du tout sur ce que j'attends, et là ils me disent "on était bien assis" donc moi je voulais juste leur dire que voilà allez c'est bon on ya va quoi (rires)

**Chercheur** : Pour les mettre au travail ?

**Enseignant** : Oui, mais après ils sont pas du tout réfractaires ils sont juste... Ils étaient contents d'être assis

**Chercheur** : Donc cela ne t'impactes pas au niveau émotionnel au début de la régulation ?

**Enseignant** : Là de façon générale je dirai quand même que je suis redescendu à -1 / -2 car j'avais l'impression qu'ils avaient compris, il n'y a pas eu de questions, et puis cela met du temps à se mettre en place, ils reviennent me voir pour demander des précisions. Du coup je me remets un peu en cause, je me dis que j'ai mal fait quelque chose pour qu'ils n'aient pas compris et donc du coup cela m'affecte un petit peu

**Chercheur** : Ca tu l'as vu lorsque tu fais la régulation ?

**Enseignant** : Je l'ai même vu avant lorsque des groupes restent assis, ne prennent pas leur matériel pour se lancer.... Il y a eu quelques indicateurs comme ça qui me disaient qu'ils n'étaient pas vraiment à fond dedans quoi. Peut être que j'ai mal joué le rôle du permis, peut être que mes explications étaient pas assez claires...

**Time code : 37 : 00**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation auprès du groupe de Nolan. Il les guide dans la réalisation de la chute

**A Nolan** : Attend fais voir, c'était pas mal je crois. Regardes, est ce que tu es bien verrouillé fort là ? Là c'est bien, tu es collé à lui, tu lui dis on va chuter vers là tranquillement, tu fais attention à Luna. A **Nolan et**

**Luna** : Là vous pouvez plier les jambes, et on y va. Alors comment c'était ? A la fin vous vous êtes déliés, il faut rester collé.

**Chercheur** : Ici tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis remonté juste spécifiquement, enfin c'est un peu ambigu. De manière générale on va dire que je suis toujours à -1 mais là quand je suis juste allé voir ce groupe là c'est intéressant ce qu'ils font et puis je prends du plaisir à leur expliquer donc juste là je fais un petit pic à 2 puis après je reviens à -1

**Chercheur** : Ce qui te fait remonter c'est quoi ?

**Enseignant** : C'est leur comportement. Ils ont envi d'essayer, ils ont envie de s'améliorer ils ont envie d'apprendre, et ça ça fait plaisir. Tu te dis ben ce que je leur propose ça les intéresse et ils vont progresser donc c'est chouette

#### Time code : 37 : 07

**Actions et communications** : L'enseignant quitte le groupe de Nolan et se dirige vers le groupe de filles situés au fond à droite du tatami

**Au groupe d'élève** : Allez venez Camille et Amandine on va faire un exemple. Toutes les deux venez, vous êtes face à face, qui est attaquant et défenseur ? Camille attaquant donc tu prends ici, très bien, et il y a un critère qui est d'être collé.

**Chercheur** : La du coup tu redescends quand tu te diriges vers ce groupe là ?

**Enseignant** : Oui ça redescend à -1 car je les vois toutes les deux assises, et d'ailleurs j'avais déjà repéré avant qu'elles étaient assises quand j'étais déjà à ce niveau là (avec un groupe de garçons 2 minutes avant) donc je me dis ben non pour eux ce n'est pas clair du tout donc je redescends de nouveau

**Chercheur** : Et là ta préoccupation c'est quoi à ce moment là ?

**Enseignant** : Ici c'est d'abord comprendre ce qui ne va pas, puis refaire une démonstration car une ce n'était peut être pas assez. Et redéfinir leur rôle pour voir si elles ont un peu compris le fonctionnement que j'attends d'eux et puis les lancer pour qu'ils travaillent

#### Time code : 39 : 07

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe d'élève situé au fond à gauche. Il les régule lors de la réalisation de la chute et les questionne sur le respect des critères donnés

**Aux élèves qui réalisent la chute** : lors les filles face à face, très bien. Tu lui dis on chute par là, vous pliez un peu et vous chutez

**Aux élèves observateurs** : Alors qu'est ce qui était bon, qu'est ce qui était pas bon ? Est ce qu'elle était collée ?

**Chercheur** : Ici quelle est ta préoccupation quand tu es avec ce groupe ?

**Enseignant** : J'ai l'impression que dans les rôles de projeteur et de chuteur ils ont compris, par contre je ne suis pas sûr qu'ils aient compris dans le rôle d'observateur. Donc je suis plus centré sur le rôle d'observateur, voir si ils ont bien réussi à identifier ce qui est une bonne chute, pour valider ou invalider

**Chercheur** : Et au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?

**Enseignant** : Je dirai que je suis à 2

**Chercheur** : 2 pourquoi ? Parce que tu vois que ça marche ?

**Enseignant** : 2 parce que j'ai l'impression qu'ils sont sur ce que je leur aie demandé, et que si cela ne vient pas tout de suite ça va venir rapidement

**Time code : 40 : 11**

**Actions et communications** : L'enseignant va voir un groupe d'élève assis au milieu de leur terrain. Il leur demande si ils ont effectués leur chute et rempli leur feuille. Il décide de refaire une démonstration avec une élève

**Aux élèves du groupe** : Alors ? C'était bien tout à l'heure ce que vous faisiez. Du coup les observatrices vous avez remplies leur feuille ? Ok donc ensuite vous inversez, vous vous faites

**A Océane** : Allez vient on refait lèves toi. Oui on va faire ensemble je vais te montrer

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe à ce moment là ?

**Enseignant** : Ben la Océane elle se met en opposition. Elle est souvent en opposition avec tout parce qu'elle aime pas trop l'EPS donc je veux essayer de lui montrer qu'elle est capable de le faire et qu'elle ne va pas avoir mal; C'est pour ça que je la prend. Et c'est aussi un exemple pour tout le groupe en entier parce que dès le début ils avaient commencés à bien le faire et depuis entre temps il y a peut être eu un moment de flottement je ne sais pas trop. Quand je reviens je les vois assis tous les 4 je me dis ah c'est bizarre, ils avaient commencés, ils font plus rien, qu'est ce qu'il se passe ?

**Chercheur** : Tu vois qu'ils sont assis comme ça quand tu pars du groupe précédent ?

**Enseignant** : Oui

**Chercheur** : Au niveau émotionnel cela t'impacte ?

**Enseignant** : Là je suis à 0 il se passe rien de spécial

**Time code : 41 : 03**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe d'élève situé sur le terrain avant à gauche

**Aux élèves du groupe** : Vous avez fait quoi ? Vous avez rien fait ? Ici qu'est ce qu'il ne va pas ? Allé tu viens avec moi, regardes, qui est attaquant et qui est défenseur ? Ok donc tu lui prends le bras

**Enseignant** : Ici quand j'arrive je vois ce groupe ils sont tous les 4 assis et ils sont en train de parler de leur chat... Après j'ai laissé faire en groupe affinitaire, mais là ces 4 là ensemble elles ont tendance à faire autre chose que ce que j'attends d'elles. Donc là quand j'arrive je redescends au niveau déplaisir je suis à -2. Je ne suis pas étonné mais d'un autre côté cela m'embête car j'ai déjà fait un tour entier ce qui m'a pris beaucoup de temps, donc ça fait peut être dix minutes que j'imagine qu'elles ont rien fait de spécial, donc là ça m'embête

**Chercheur** : Et ta préoccupation du coup c'est quoi ?

**Enseignant** : Ben c'est de les lancer mais en m'assurant qu'elles ont compris, donc je leur refais faire une démonstration et en fait dans le groupe il y a un niveau assez hétérogène avec une élève qui comprend très vite et les autres qui comprennent beaucoup moins vite, donc là il y en a une qui si elle a compris elle pourra peut être réexpliquer aux autres, si elle en a envie

**Chercheur** : donc tu te focalises plutôt sur elle ? Ou sur le groupe ?

**Enseignant** : Ben je prends deux élèves pour la démonstration mais pas elle, parce que j'ai l'impression qu'elles avaient envie de faire et d'ailleurs après elles s'y mettront.

**Chercheur** : Tu m'as parlé du déplacement, que tu avais pris du temps etc. Le déplacement il se fait de façon... Enfin tu fais les terrains les uns après les autres?

**Enseignant** : Oui, du moins dans une première phase j'ai vraiment ce déplacement où je suis les terrains dans l'ordre, parce que je traite les problèmes les uns à la suite des autres et mon regard ne me permet pas de voir tout. Je n'ai pas assez de recul pour tout voir donc là ma priorité c'est d'être sûr qu'ils se lancent bien

*dans chaque activité donc je vais les voir un par un. Je vérifie et je m'assure qu'ils font bien les bonnes choses donc ça me demande du temps*

**Time code : 41 : 37**

**Actions et communications :** L'enseignant régule le groupe de filles dans la réalisation de la chute, puis se dirige vers un autre groupe d'élève

**Aux élèves du groupe :** *Toi tu fais tomber, ce bras là passe par-dessus, ce bras là vas ici. Là c'est très bien vous êtes collées. Maintenant tu lui dit on va chuter par là, tu la préviens. Et pour pas avoir peur on va descendre et plier les genoux .Tu plie tu plies, tu plies. Alors c'était facile !*

**A Celia :** *Célia tu as compris ?*

**Aux observatrices :** *vous en tant qu'observatrice vous regardez si elles sont collées, si elles sont verrouillées et si elles ont le menton collé*

**Chercheur :** *Ici qu'est ce que tu ressens lorsque tu réalises la démonstration avec les filles ?*

**Enseignant :** *Ben là j'ai vu qu'elles se sont marrées elles ont vu que cela faisait pas mal, donc du coup je sais que c'est bon pour elle. Elles se sont dit "oh non ben finalement on peut faire cet exercice sans se faire mal", donc je sais qu'après elles vont s'y mettre; Et ensuite là je sais que Lilou à l'observation elle capte très vite, du coup je me dis que ça va sur ce terrain ça va le faire*

**Chercheur :** *C'est pour ça que tu passes au groupe suivant ?*

**Enseignant :** *Oui*

**Time code : 43 : 05**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une régulation avec le groupe situé sur le premier terrain à droite. Il les régule durant deux chutes en insistant sur le fait que les élèves soient collés du début à la fin de la prise.

**Aux élèves qui réalisent la prise :** *Est-ce que tu es verrouillé là ? Est-ce que tu es verrouillé fort ? Il faut verrouiller fort. Verrouiller fort cela veut dire que quand tu le tiens, cela ne bouge pas, c'est solide. Allé serres fort, voilà! Ok est ce que c'est bon ? Pourquoi ? Et oui vous n'êtes pas collés ! Les garçons, pour que ce soit plus facile vous pliez les genoux. Au lieu de partir d'en haut, on plie, on plie, on plie comme ça on part de plus bas*

**Chercheur :** *Ici qu'est ce qui te pousse à faire cette régulation ?*

**Enseignant :** *J'ai remarqué qu'il y a un problème chez eux, et chez pas mal de groupe c'est le côté affectif, parce que la chute quand tu es debout sur le côté cela fait assez peur, enfin il semble que cela leur fasse peur à eux du coup je leur donne la régulation du "ben baissez vous comme ça vous allez tomber de beaucoup moins haut". Et là je le fais avec William parce que je veux le faire avec lui, pour montrer aux autres que je peux l'écraser parce que je pèse beaucoup plus lourd que Bryan, et je sais que cela va le faire marrer donc je veux aussi remporter son adhésion avec ça.*

**Chercheur :** *L'adhésion de qui ?*

**Enseignant :** *L'adhésion de lui et même des autres, c'est pour ça que je fais cette démonstration dans différents groupes*

**Chercheur :** *Et au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Là je suis à 2 ils essaient ils y arrivent pas forcément mais bon ce n'est pas grave ils sont là aussi pour apprendre donc ils ne vont pas réussir du premier coup. Mais ils sont en train d'essayer donc c'est intéressant.*

**Time code : 44 : 11**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe situé au milieu du tatami sur la droite pour effectuer la même régulation que celle réalisée avec le groupe précédent

**Aux élèves du groupe** : Est-ce que vous êtes collés ? Collés ça veut dire qu'il n'y a pas d'air qui passe entre vous. Là regarde ma main elle passe, force sur ma main. Tu lui indiques on va chuter vers là, vous pliez les genoux et vous chutez. Lucien reviens, revenez tous les deux.

**Chercheur** : Ici tu fais la même régulation que le groupe avant,

**Enseignant** : oui oui

**Chercheur** : C'est toujours par rapport à ce que tu as vu... le côté affectif ?

**Enseignant** : Oui, en tout cas juste Lucien, les autres je crois pas mais Lucien il a peur lui donc j'essaie de lui proposer un truc pour plus qu'il ait peur et puis les autres en plus ils ont compris les rôles d'observateur et ils sont impliqués donc c'est pas mal

**Chercheur** : C'est ce que tu as vérifié avant le rôle d'observateur ?

**Enseignant** : Oui j'ai vu, bon Valentin il ne dit pas grand chose je ne sais pas, mais Mathias lui il est à fond, il explique en plus aux autres donc il est au top de l'observation

**Chercheur** : Quand les filles du fond t'interpellent cela fait quelque chose pour toi ? C'est sur quoi elles t'interpellent ?

**Enseignant** : Je pense qu'elles n'ont pas compris quelque chose, en tout cas elles sont de nouvelles assises, et je ne l'avais pas forcément vu car je continue à circuler comme ça en cercle donc je leur dit que je vais arriver, et je termine ce que j'avais à terminer. Eux ils vont être autonomes maintenant pour la suite de la séance, donc je pourrai passer juste ponctuellement comme ça

**Chercheur** : Ok et du coup quand tu quitte ce groupe là tu es toujours à 2 au niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Oui je suis comme le groupe d'avant. Ça se passe bien et ils sont en train d'essayer

**Chercheur** : Donc c'est parce qu'ils sont en activité et qu'ils essayent ?

**Enseignant** : Oui et puis ils jouent leur rôle aussi, ils essaient en tant qu'observateur d'observer et réguler, en tant que projeteur et chuteur d'essayer d'être sur vraiment ce que j'ai demandé donc c'est intéressant

**Time code : 45 : 57**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation au sein d'un groupe de fille. Il insiste sur la nécessité d'être collé chez le projeteur et le chuteur. Il valide ensuite la chute réalisée par le binôme. Mathéo se rapproche de l'enseignant mais il ne le voit pas. Des élèves viennent solliciter l'enseignant pendant sa régulation

**Au groupe d'élève** : Allez montrez moi comment on fait. Ok pour l'instant c'est très bien, vous êtes bien serrées. Pour que ce soit plus facile vous pliez les genoux pour descendre le plus bas possible. C'est exactement ça par contre vous vous êtes décollées. Amandine il ne faut pas que tu aie peur de l'écraser un peu elle ne va pas mourir ! On refait, et le critère je veux que ce soit collé. Allez on descend on descend, très bien ! Donc là toutes les deux vous validez elle en tant que projeteuse et elle en tant que chuteuse, puis on inverse les rôles.

**A l'élève qui vient le solliciter** : Oui j'arrive

**Chercheur** : Là il y avait Mathéo qui était à côté de toi tu l'avais vu ou pas ?

**Enseignant** : Je ne crois pas il était resté dans mon dos. J'ai vu qu'il y avait plusieurs élèves, je n'ai pas repéré qui parce que j'étais concentré avec les autres

**Chercheur :** *Qu'est ce que tu attendais chez le groupe des filles ?*

**Enseignant :** *Ben les mettre en confiance. En fait c'est des élèves qui sont très scolaires, elles vont suivre à la lettre ce que tu leur dit. Donc si elles ont pas exactement le bon positionnement de le bras etc. elles ne vont pas faire, elles ne vont même pas essayer. Elles attendent de faire le truc exactement comme tu leur as dit avant de faire. Alors du coup je leur remontre très précisément comme il faut faire et je valide ce qu'elles ont fait comme ça elles sont confortées dans ce qu'elles font et puis elles peuvent être un peu plus en action*

**Chercheur :** *C'est important avec ce groupe de faire une validation pour qu'elles aient l'impression que c'est bon et qu'elles peuvent y aller ?*

**Enseignant :** *Oui dans ce groupe là faudrait que j'aie souvent cette action de les conforter dans ce qui est bien fait, parce qu'elles restent bloquées sur des petits trucs des fois alors que les autres groupes auraient essayés*

**Chercheur :** *Le fait d'avoir des élèves qui se manifestent vers toi, tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Paradoxalement je suis à -1 cela m'embête. Quand ils viennent, je l'interprète comme "aie en fait j'ai mal expliqué quelque chose", et du coup ils viennent me redemander*

**Chercheur :** *Ca c'est ce que tu te dis dans la leçon au moment où ils viennent*

**Enseignant :** *oui exactement, au moment où ils viennent. Je dirai même que je descends à -2 car je me dis "oh mais qu'est ce que j'ai encore mal expliqué"*

**Chercheur :** *c'est le fait de te remettre en question qui te fait descendre ?*

**Enseignant :** *Oui c'est ça*

#### **Time code : 47 : 52**

**Actions et communications :** *L'enseignant se dirige vers un groupe assis sur leur terrain. Il demande à Océane et Luna de lui montrer la prise, et les pousse à essayer. Il les questionne sur les raisons de leur peur.*

**A Océane et Luna :** *Qu'est ce qui se passe ? Vous me montrez ? Comme ça on peut peut être essayer de vous donner un conseil. Si tu n'essaie pas tu n'y arriveras pas. Qu'est ce qui vous bloque ? Tu as peur de chuter ? Ah tu ne sais pas comment faire ? Ben viens, je vais te montrer moi comment on fait. Met toi avec Luna, on observe si elles sont collés et si elles chutent bien.*

**Chercheur :** *Chercheur : Ici tu te souviens ce qu'il se passe avec ce groupe ?*

**Enseignant :** *Ben là les deux filles elles n'osent pas faire parce qu'elles ont peur de rater, peur de se faire mal, enfin il y a plein de raisons pour expliquer ça. Ensuite, Océane et Luna elles ont une faible estime d'elle en EPS, enfin il y a plein de facteurs qui font qu'elles n'ont pas envi d'essayer et peut être aussi de se montrer vers les autres. Donc mon objectif là c'est vraiment de leur donner confiance et de leur montrer qu'elles ne vont pas avoir mal, pour qu'elles s'y mettent*

**Chercheur :** *Par rapport à tout à l'heure où avec ce groupe là tu avais pris du plaisir, est ce que là ça a évolué ?*

**Enseignant :** *e dirais que je suis même à 2 parce qu'en fait c'est quand même intéressant. Je suis dans le vague mais je suis aussi en train d'essayer de trouver quelque chose qui va leur permettre de bien fonctionner donc c'est intéressant à ce moment là. Je suis vraiment dans une recherche de solution avec eux, c'est un peu... je me mets à leur niveau en plus, enfin on essaie de construire un truc ensemble. C'est vraiment ce côté on essaie de faire un truc ensemble qui me plaît.*

#### **Time code : 49 : 31**

**Actions et communications :** *L'enseignant régule Océane et Luna dans la réalisation de leur chute*

**A Océane et Luna :** Allez serres la très fort. Tant que tu ne la serres pas très fort, vous allez vous désolidariser en tombant au sol. Places ta main là, ensuite deuxième étape on lie les genoux, on plie on plie et là tu restes collée à elle, tu restes collée. D'accord ? Ce qui peut vous aider c'est que quand on est très collé et qu'on veut chuter, on plie les genoux et on y va

**Chercheur :** Ici lorsqu'elles réalisent la chute tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Je suis toujours à 2. Parce qu'elles le font bien elles ne se font pas mal, j'ai l'impression que ça les conforte, mais en même temps je ne suis pas sûr. Je ne suis pas sûr à 100% sûr qu'elles soient rassurées et qu'elles aient compris. Donc je suis globalement satisfait mais je ne suis pas en train de jubiler.

#### **Time code : 50 : 11**

**Actions et communications :** L'enseignant circule autour de deux groupes pour leur demander s'ils ont réalisés la seconde position. Il va leur montrer comment la réaliser

**Au groupe de filles :** Ici qu'est ce que vous faites vous êtes à la seconde position ? Ok je vais vous montrer.

**Au groupe de garçons :** Les garçons vous êtes à la deuxième position ? Venez je vous montre la deuxième position

**Chercheur :** Ici quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant :** Ben je veux gagner du temps, c'est pour ça que je réunis les deux groupes, pour faire un exemple pour les deux groupes en même temps

**Chercheur :** Tu as vu des choses qui font que tu fais cette régulation aux deux groupes ?

**Enseignant :** Ben j'ai vu les filles qui commençaient à essayer de faire le deuxième chute et j'estime que les garçons, je n'ai pas vu mais j'estime qu'ils ont fini la première phase. Parce que vu le temps que je leur ait laissé et je sais que c'est un groupe plutôt sportif et tout donc je me dis je pense que ce groupe ils en sont à cette étape là, et je leur pose juste la question en fait

**Chercheur :** Du coup ta volonté c'est de gagner du temps ?

**Enseignant :** Oui c'est de réunir deux groupes pour gagner du temps

#### **Time code : 50 : 58**

**Actions et communications :** L'enseignant démontre la seconde position aux deux groupes d'élèves. Il définit précisément où positionner la tête et les bras pour le projecteur.

**Aux deux groupes d'élèves :** Ok deuxième position, regardez bien. Je suis sur un genou, ma tête est sur le côté, collé, mon oreille et toujours collée. Ensuite je serre très très fort et on chute

**Chercheur :** Il y a une raison pour laquelle c'est toi qui démontre ici ?

**Enseignant :** Oui encore cette histoire de rester proche des élèves, ils aiment bien quand c'est le prof qui fait avec eux un peu. Et puis je veux aussi... ben le fait de manipuler un peu l'élève il va ressentir ce que ça fait le bon geste entre guillemets, donc c'est pour ça que souvent je les touche ou je leur montre où il faut se placer car c'est une autre façon d'expliquer encore une fois.

**Chercheur :** Tu es toujours à 2 au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Je dirai même que je suis à 3 car à ce moment là je me dis que cette chute elle va être beaucoup plus facile à travailler car même si c'est une chute dans l'espace arrière, techniquement elle est plus facile à réaliser. La chute sur le côté elle est quand même assez dure et donc je me dis à ce moment là, j'ai expliqué, ils ont compris, ça va aller vite, et puis cela me booste un peu parce que je sais que cela va aller plus vite sur cette deuxième phase

**Chercheur :** Ca tu te dis ça au moment où tu réalises la prise ?

**Enseignant :** *Je me l'étais déjà dit au cours d'avant mais là ça confirme*

**Time code : 52 : 47**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un groupe de filles assises sur le bord du tatami. Il leur demande pourquoi elles ne pratiquent pas, puis essaie de les faire revenir sur le tatami

**Au groupe de filles :** Alors les filles qu'est ce qu'il se passe. Comment vous avez fait ? Tu t'es faite mal à la nuque quand tu es retombée ? Est-ce que ton menton était collé ? Ah ben alors c'est normal si vous faites autres chose que ce qu'il faut faire...mais même si vous avez mal cela ne vous empêche pas d'être observateur pour les autres. Donc on y va tous ensemble, c'est parti !

**Chercheur :** *A ce moment là tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Là je suis vers 0, j'ai l'impression que... je ne sais pas vraiment pourquoi elles font ça, elles me testent un peu ou je ne sais pas... Donc je vais les voir, je comprends, je leur explique et puis je leur dit que au moins si elles ne peuvent pas pratiquer elles peuvent être observateurs et conseillers. Donc je les piège un peu dans leur propre jeu. Donc du coup je les re-incite à venir et puis elles viennent donc cela n'influe pas vraiment*

**Time code : 53 : 47**

**Actions et communications :** L'enseignant s'accroupis avec un groupe d'élève qui ne possède qu'un permis pour 4 élèves. Il demande aux autres élèves d'aller chercher des fiches et demande à celui qui possède son permis d'écrire son nom, prénom et classe

**Aux élèves du groupe :** Alors ici, déjà d'une c'est une feuille par personne. Quand on a un permis dans la vie, ce n'est pas un permis pour 4, c'est un permis pour chacun, donc déjà allez me prendre trois autres feuilles. C'est à qui cette feuille ? Il manque nom, prénom, classe.

**Chercheur :** *Ici c'est quoi ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Je veux essayer de leur faire prendre conscience que c'est un truc individuel et que c'est important. Et que donc il y a des trucs qu'ils sont obligés de faire, déjà identifier le document ça devrait être un réflexe et là c'est pas du tout un réflexe. Là à ce moment là je redescends vachement parce que je me demande qu'est ce qu'ils ont fait depuis le début. Ils sont investis dans la situation mais ils ont peut être contrôlés visuellement mais le permis n'a pas de valeur pour eux à ce moment là j'ai l'impression*

**Chercheur :** *C'est ça qui te fait baisser ?*

**Enseignant :** *Ca me fait baisser ca je m'étais dit que c'était un super outil qui pourrait permettre de les motiver, et en tout cas pour ce groupe là j'ai l'impression qu'ils s'en foutent un peu, ou alors que c'est moi qui l'ai pas assez joué avant. En tout cas il y a quelque chose qui ne fonctionne pas exactement comme je l'attendais ?*

**Chercheur :** *Pour mettre une valeur tu te situes où au niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Je dirais que je suis à -2*

**Time code : 55 : 18**

**Actions et communications :** L'enseignant remplit le permis de chuter avec les élèves du groupe précédent, en explicitant les critères de réalisation

**Aux élèves du groupe :** Est-ce qu'il avait le menton collé ? Si c'est oui alors on le valide. Alors là moi en tant que projecteur, est ce que je suis resté collé à lui ? Mon oreille est restée collée ?

**Chercheur :** *Là dans ton interaction qu'est ce qui te préoccupe ?*

**Enseignant :** C'est de bien leur expliquer la deuxième projection et aussi qu'ils sachent bien utiliser l'outil que je leur ait proposé. Parce que je pense qu'en tant qu'observateur je revérifie encore une fois si ils ont compris les critères qui sont importants à vérifier, et ça ils l'ont compris, du coup je suis centré sur la seconde projection et sur le fait qu'ils soient capables de bien remplir l'outil qui leur permettra après de prouver qu'ils ont passé le permis

Chercheur : C'est lié au fait qu'ils se servaient pas de l'outil avant ?

**Enseignant :** Oui et quand j'ai vu leur feuille il n'y avait qu'une partie du haut qui était remplie alors qu'ils étaient arrivés plus loin dans l'exercice sans avoir rempli donc du coup ils ne l'utilisaient pas beaucoup

Chercheur :

**Enseignant :**

**Time code : 58 : 14**

**Actions et communications :** L'enseignant se place au fond du tatami et observe l'ensemble de la classe. Il interpelle Laura pour savoir si elle a réalisé la seconde position

**A Laura :** Laura, vous en êtes à la seconde position ? Pas encore ? J'arrive

Chercheur : Ici quelle est ta préoccupation quand tu prends un peu du recul comme ça ?

**Enseignant :** Ben je me suis rendu compte que j'avais circulé en cercle, et que du coup je ne percevais pas tout. Du coup je me dis qu'il faudrait que j'essaie par moment de prendre du recul pour voir où cela ne fonctionne pas bien pour y aller spécifiquement. Donc je le fait et je vois que le truc qui bloque le plus c'est à l'autre bout du tatami du coup j'y vais

Chercheur : Au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis à -2 parce que je suis pas content de pas l'avoir fait plus vite. Je me dis qu'on est quand même plutôt dans la fin de séance et je n'ai pas eu cette attitude là plus tôt, et donc j'aurai peut être pu être plus efficace envers les différents groupes

Chercheur : ça tu te le dis à ce moment-là ?

**Enseignant :** Oui

**Time code : 59 : 36**

**Actions et communications :** L'enseignant se place accroupis au sein d'un groupe de garçon et supervise le remplissage du permis en questionnant les élèves

Chercheur : à ce moment là tu supervise l'évaluation qui est faite par les juges, il y a une raison ?

**Enseignant :** Oui parce que j'ai vu leur permis et j'ai l'impression qu'il n'est pas tout à fait bien rempli, et d'ailleurs Mathéo vient me voir au moins 6 fois pour me dire qu'il avait fait des trucs en plus derrière sa feuille donc là je me dis que eux leur problème il est pas sur la réalisation en tant que projeteur chuteur, il est pas dans leur engagement mais il est dans la compréhension de l'outil donc je leur donne un peu de temps sur ça.

Chercheur : tu es toujours à -2 ?

**Enseignant :** Non là je suis à 0, franchement il ne se passe rien de particulier, je sais que je vais leur expliquer et que voilà, cela ne m'affecte pas

**Time code : 1 : 00 : 17**

**Actions et communications :** L'enseignant quitte le groupe des garçons rapidement pour se diriger vers le fond du tatami

**Aux élèves du groupe** : S'il respecte les deux critères tu mets croix et croix. Oui tu peux mettre des points si tu veux, si tu veux. (Part vers un autre groupe)

**Chercheur** : Ici tu pars vite, tu as vu quelque chose ?

**Enseignant** : Non je n'ai pas vu, je me suis dit c'est bon cela fait déjà longtemps que j'avais dit à l'autre groupe que je venais donc paf j'y vais quoi. Mais je n'ai pas vu, je n'ai pas vérifié ce qu'ils faisaient

**Chercheur** : C'est parce qu'elle t'avait appelée avant ?

**Enseignant** : Oui c'est ça

**Time code : 1 : 01 : 32**

**Actions et communications** : L'enseignant décide de faire une régulation ciblée sur Camille qui a peur de chuter et montre à l'ensemble du groupe la seconde position.

**Aux élèves du groupe** : Alors comment on pourrait la mettre en confiance ? Ce qu'on va commencer à faire, c'est que Camille tu vas travailler à part avec moi, on va apprendre à avoir moins peur quand on chute seul déjà. Vous trois vous travaillez pour lui valider le permis ok ? Je vous montre la deuxième position pour que vous puissiez enchaîner.

**Chercheur** : A ce moment là qu'est ce qu'il se passe pour toi ?

**Enseignant** : Ben je vois que cela bloque juste sur une élève, en les questionnant car en fait elle a peur de chuter. Donc à ce moment là je ne sais pas trop quoi faire mais je me dis bon priorité numéro 1 pour qu'elle ait moins peur il faut essayer de travailler un truc plus facile, donc je me dis je vais la prendre avec moi et pendant ce temps là je vais essayer de trouver un truc. Du coup comme dans l'autre groupe il y en a une qui a pas validé son permis comme elle travaille avec Camille, ben je responsabilise les deux autres et je leur dit bon maintenant hop en autonomie je sais que cela va bien fonctionner

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu en es où ?

**Enseignant** : Je suis à 2 parce que je suis un peu dans une phase de recherche, je ne sais pas trop ce qu'il va se passer, c'est intéressant

**Chercheur** : est ce que cela a un lien avec le fait que tu te mets à la hauteur des élèves en essayant de chercher avec eux ?

**Enseignant** : Oui et aussi ce qui me fait remonter c'est que j'ai l'impression d'avoir progressé en tant qu'enseignant parce que j'ai réussi à identifier quelque chose qui est problématique et à proposer une régulation pour un élève et ça c'est quelque chose que je trouve assez difficile parce que quand on débute dans l'enseignement on a tendance à essayer de faire tout de monde ensemble donc ça me conforte dans mon rôle d'enseignant je me dis "ah j'ai réussi à faire ça et on va essayer de trouver une solution". Du coup je suis en train de faire de la différenciation et du coup je me sens un peu plus compétent

**Time code : 1 : 03 : 49**

**Actions et communications** : L'enseignant réalise une régulation avec Camille concernant la chute arrière, il lui propose de partir de plus bas et de progressivement augmenter la hauteur

**A Camille** : La chute arrière ca fait peur donc pour avoir moins, peur, on a le droit quasiment de s'asseoir puis de se laisser rouler. Très bien ! Et au fur et à mesure on refait en partant de plus haut ! Très bien, plus haut et plus vite !

**Chercheur** : tu restes à 2 pendant toute la régulation ?

**Enseignant** : Oui oui

**Chercheur** : Pendant la démonstration tes préoccupations sont centrées sur elle ?

**Enseignant :** *Oui ce qui m'intéresse c'est qu'elle retrouve confiance et lui montrer qu'elle est en réussite en lui donnant des feedbacks réguliers "c'est bien, tu as réussi, on valide une étape, puis on valide l'étape plus haute..."*

Chercheur : *Créer une dynamique ?*

**Enseignant :** *voilà c'est ça*

**Time code : 1 : 05 : 19**

**Actions et communications :** L'enseignant réalise une prise avec un élève en prenant la position de chuteur. Il guide Bryan dans les principes à adopter

**A Bryan :** *Vas-y Bryan montres moi. Les oreilles collées là, tu prends mes jambes plus bas, tu verrouilles mes jambes très fort*

Chercheur : *Le fait de faire la démonstration en tant que chuteur c'est pour te mettre à leur hauteur ?*

**Enseignant :** *Oui et puis là il y a même une autre volonté c'est de lui montrer qu'il est capable de renverser quelqu'un de beaucoup plus grand, pour lui donner un peu confiance.*

Chercheur : *Tu as vu des choses qui font que pour toi il n'a pas confiance*

**Enseignant :** *Non mais c'est de façon générale pour l'ensemble du groupe, si Bryan le fait bien après il va être une ressource pour l'ensemble du groupe*

Chercheur : *Au niveau émotionnel tu te situes ou ?*

**Enseignant :** *Je suis à 4 car ça me fait trop marrer de faire ça avec eux. Je partage un moment en plus il va me faire chuter, on va rigoler, donc là j'ai un pic à 4 car c'est marrant*

**Time code : 1 : 06 : 21**

**Actions et communications :** L'enseignant questionne les observateurs du groupe pour remplir le permis avec eux

**Aux élèves du groupe :** *Alors, pour le projeteur, est ce qu'il est resté collé ? Est-ce qu'il a serré ?*

Chercheur : *Ici quelles étaient tes préoccupations ?*

**Enseignant :** *Ben là j'ai regardé leur outil il n'était pas bien rempli du coup je ne suis pas sûr que les observatrices elles fassent bien ce travail d'observateur régulateur. Donc je centre mon intervention là-dessus, juste après leur avoir remontré le geste que j'attendais*

Chercheur : *L'outil quel rôle il a pour toi ?*

**Enseignant :** *Il a un double rôle, d'abord c'est un moyen pour moi de voir leur réussite et leurs échecs. Et il a un rôle pour eux, c'est un peu un guide normalement et c'est aussi le symbole de la réussite.*

Chercheur : *Et là il t'aide à faire tes régulations ? Parce que cela fait plusieurs fois que tu me dis j'ai vu leur outil il n'a pas l'air bien rempli...*

**Enseignant :** *Oui d'un simple coup d'œil ça me permet de voir au moins sur le critère observation régulation s'ils sont au point. Après je peux vérifier si ils ont compris en observant, car ils vont me dire oui ils sont collés...Peut être qu'après c'est juste un problème de je rempli pas l'outil ou je ne comprends pas comment le remplir. Mais déjà c'est un premier indicateur*

Chercheur : *Tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Là je suis stable, à zéro, il se passe rien de particulier*

**Time code : 1 : 08 : 29**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers un groupe au fond du tatami et leur demande de réaliser la seconde chute

**Au groupe d'élève** : Vous avez fini tous les passages ? Est-ce que je peux voir la seconde position, la deuxième chute. Allé la deuxième chute, toutes les deux

**Chercheur** : Ici il ya une raison pour laquelle tu choisis ces deux filles et que tu leur demande la deuxième chute ?

**Enseignant** : Oui parce qu'elles me disent "oui on a terminé, on a passé le permis" donc je veux très rapidement vérifier si elles le font bien. Elles vont me le montrer une fois je vais voir si les trois critères sont respectés alors je pense que oui leur permis sera validé

**Chercheur** : Tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis à 3 parce qu'ils ont tout bien fait, ils sont dans leur rôle, en plus là Natasha elle régule elle lui dit non tu n'as pas bien fait, donc c'est super

**Time code : 1 : 10 : 45**

**Actions et communications** : L'enseignant est interpellé par un groupe de fille qui lui disent qu'elles n'arrivent à rien

**Au groupe d'élève** : Alors c'est quoi le problème ? C'est quelle position qui bloque ? C'est la chute sur le côté ?

**Chercheur** : Ici tu te souviens ce qu'il se passe avec les filles ?

**Enseignant** : Oui elles me disent "on fait pas bien ça" puis après c'est un autre problème et puis finalement elles disent "on y arrive pas". Donc du coup là je redescends

**Chercheur** : Tu es à quel niveau ?

**Enseignant** : je suis à -3 parce que en plus je suis en fin de séance et j'avais eu l'impression par deux fois qu'elles avaient compris qu'elles étaient lancées et là c'est comme si elles étaient revenu en arrière, comme si tout ce qu'elles avaient acquis avait disparu. Donc je ne comprends pas, cela m'embête car je me dis il y a un problème il va falloir qu'on essaie de trouver une solution rapidement car elles sont en train de vraiment prendre du retard par rapport aux autres

**Chercheur** :

**Enseignant** :

**Time code : 1 : 10 : 52**

**Actions et communications** : L'enseignant discute avec le groupe précédent qui a des difficultés à réaliser une position. Il décide d'abandonner cette position et demande à deux garçons de leur démontre la deuxième position

**Au groupe d'élève** : Ok vous savez quoi ? On va essayer la deuxième position et on refera la première plus tard d'accord ?

**Aux garçons** : Vous leur montrez ?

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe ?

**Enseignant** : Ben je me dis que les filles sont en échec car la première position elle est peut être plus dure techniquement ou d'un point de vue affectif cela peut faire peur d'être en hauteur. Je sais que la deuxième peut être elle sera plus accessible, donc je me dis que je vais les lancer sur la deuxième position pour les mettre en réussite, quitte à revenir sur la première position la prochaine fois, ce n'est pas grave

Chercheur : *Et le choix des garçons là du coup ?*

**Enseignant :** *Ben eux ils ont finis, donc pour moi c'est super ils vont pouvoir montrer, conseiller les autres et donc moi je peux vraiment observer, prendre du recul*

Chercheur : *Ta préoccupation elle est centrée sur la compréhension des filles?*

**Enseignant :** *Oui compréhension et aussi mise en réussite le plus rapidement possible. Et pour les garçons, transformer leur rôle pour leur donner quand même un rôle pour pas qu'ils fassent n'importe quoi, et puis aussi les responsabiliser*

Chercheur : *Tu étais à -3 est ce que tu remontes durant l'intervention ?*

**Enseignant :** *Oui je remonte à 2. Parce que ce n'est pas grave on a trouvé une solution rapide, ils sont tous impliqués, il va peut être se passer quelque chose de bien donc...*

**Time code : 1 : 13 : 38**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers le groupe de Luna pour lui dire qu'elle est en train de pénaliser une camarade en refusant de faire les prises

**A Luna :** Luna, tu es au courant que si tu ne fais pas avec elle elle ne peut pas passer son permis ? Tu fais ce que tu veux mais là tu es en train de la pénaliser, donc tu peux faire avec un des garçons si tu veux mais Luna tu es en train de la pénaliser

Chercheur : *Ici qu'est ce qu'il se passe pour toi ?*

**Enseignant :** *En fait j'ai eu un écho comme quoi Océane pouvait pas faire car Luna ne veut pas faire. Du coup je me dis que je vais essayer une stratégie je vais essayer de la responsabiliser vis-à-vis de son camarade. Du coup je tente ce coup là à ce moment là, mais je lance aussi une autre piste en lui disant qu'elle peut faire avec les garçons. Mais j'ai vraiment envi que ce soit avec Luna*

Chercheur : *Au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Je suis à -2 car ça m'embête vraiment qu'Océane ait pas pu faire son permis et ça m'embête aussi que Luna ait pas envi de faire parce que je l'avais sentie un peu engagée mais peu à peu c'est tombé dans la séance et puis ca se termine par "je n'ai plus envi de faire"*

Chercheur : *C'est le manque d'engagement de cette élève qui t'affecte ?*

**Enseignant :** *Et aussi le manque de solidarité avec l'autre, c'est une valeur que j'aimerais bien qu'ils développent et là il n'y en a pas du tout*

**Time code : 1 : 15 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue un retour collectif aux élèves, il est debout face à eux qui sont assis

Aux élèves : Ok, donc pour valider le permis il faut 16 points. Si vous avez plus de 16 points on valide le permis. Tant qu'on n'a pas validé ce n'est pas grave on continue la semaine prochaine, on aura une deuxième chance pour le valider. Juste première chose, qu'est ce qu'il faut faire quand moi je projette ? Oui, il faut verrouiller. Deuxième règle Jérémy ? Je reste collé, je me colle à Lucien. Et pour Lucien c'est quoi la règle ? Il faut qu'il rentre le menton et qu'il reste collé à moi

Chercheur : *Au moment où tu fais le rassemblement, quelle est ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *J'en ai deux la première c'est de reconforter ceux qui ont pas validé leur permis en leur disant qu'ils auront la possibilité de le faire plus tard, donc juste les reconforter par rapport à ça. Et la deuxième c'est de faire un dernier rappel pour tout le groupe sur les trois critères qu'on a travaillé aujourd'hui*

Chercheur : *Ce rappel des tris critères il était prévu ou tu as vu des choses pendant la séance qui ont fait que tu les as dits ?*

**Enseignant :** *Oui il était prévu, c'est un peu une sorte de rituel pour conclure le cours, un petit rappel sur ce qu'on a vu. C'est une manière pour moi d'avoir un moment calme où on rappelle les choses, après je me questionne sur son utilité, mais pour l'instant je le fais*

Chercheur : *Et au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Je suis à 0, c'est un moment u peu fade, ils sont tous assis je démontre un truc...*

#### D. Retranscription de l'entretien Leçon 2 Lutte

### AUTOCONFRONTATION N° 4 APSA : LUTTE (NON SPECIALISTE) LECON N° 2/10 DATE : 24 JANVIER 2020

#### Time code : 04 : 03

**Actions et communications :** L'enseignant est debout face aux élèves, il attend que les derniers sortent des vestiaires. Il demande à Océane d'aller chercher les dernières filles

**A Océane :** Océane tu peux aller dire aux filles de se dépêcher s'il te plait ? Parce que tu es la plus proche de la porte

Chercheur : *Là au tout début tu es à quel niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Là je suis à 0*

Chercheur : *Tu es attentif à quoi ?*

**Enseignant :** *enfin peut être à -1 parce que c'est un peu toujours les même qui mettent tout le monde en retard du coup cela m'embête un peu, mais bon ils ne sont pas non plus beaucoup en retard*

Chercheur : *Là tu es focalisé sur ceux qui sont en retard ?*

**Enseignant :** *Oui j'attends qu'ils arrivent avant de pouvoir démarrer*

#### Time code : 05 : 44

**Actions et communications :** L'enseignant donne le principe du permis de chuter et des actions qui peuvent entraîner une perte de points sur ce permis

**Aux élèves :** C'est parti, alors la dernière fois on a passé un permis de chuter. Il y en a qui l'ont validé, il y en a qui ne l'ont pas validé. Tous ceux qui l'ont validé partiront sur une autre situation, ceux qui ne l'ont pas validé, on le valide. Je rappelle juste plusieurs choses. Ce permis c'est comme un permis de voiture donc quand on fait une infraction sur la route on perd des points, quand on fait une infraction en lutte on perd des points. On a 3 points. On perd des points quand on dissipe les autres, on perd des points quand on fait des choses dangereuses comme monter sur les tapis. Et la dernière chose dans laquelle on perd des points c'est toutes les actions dangereuses

Chercheur : *Ici quelle est ta préoccupation ?*

**Enseignant :** Je veux leur donner le cadre de fonctionnement de ce système pour qu'ils sachent ce qu'on peut faire et ne pas faire; Et si on fait quelque chose auquel on n'a pas le droit cela entraîne une perte de points dans le système du permis

Chercheur : Il y a une notion de responsabilisation derrière ?

**Enseignant :** Oui c'est ça

Chercheur : Et au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis à 0

**Time code : 08 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant poursuit ses explications en montrant les 4 positions interdites en lutte. Il effectue une démonstration avec Bryan puis rappelle à l'ordre Nolan en lui demandant de se déplacer

**Aux élèves :** Il y a 4 actions dangereuses

**A Bryan :** Bryan vient avec moi. Parce que j'ai envi de te faire mal (rires).

**Aux élèves :** Alors première action, les clés, tout ce qui est clé on peut lui péter l'épaule si on va trop fort. Quand vous êtes arbitre et que vous voyez ça on arrête la situation. Ensuite qu'est ce qui est interdit ? Oui clés de cou, qui a une autre prise interdite. Oui il a raison on a pas le droit d'être les deux mains comme ça. Tout ce qui est étranglement on interdit. Qui a une autre position ? Oui tout ce qui est tête dans le ventre, lui peut se faire mal et moi je peux me faire mal. Et dernière position là moi j'ai interdiction de venir derrière lui parce que si je l'écrase il va se faire très mal au dos.

**A Nolan :** Nolan vient t'asseoir là tu n'es pas attentif

Chercheur : Si on reprend depuis le début, au départ pourquoi tu choisis Bryan ?

**Enseignant :** Parce qu'il est à côté de Mathéo et ils sont en train de parler d'autres choses. Et je sais que quand je les laisse ensemble cela les entraîne à faire d'autres choses que ce qui m'intéresse donc là je choisis Bryan et pas Mathéo parce que Mathéo je l'avais choisi les fois d'avant

Chercheur : Et ensuite c'est quoi ta préoccupation ?

**Enseignant :** Je rappelle le contenu sécuritaire parce que tu vois il y a certaines choses qui ont émergées, presque tout mais que de certaines personnes donc il y a encore plein de gens qui ne sont pas encore du tout au clair là-dessus

Chercheur : Et c'est pareil tu veux poser un cadre ?

**Enseignant :** Oui poser un cadre mais là c'est plus pour ceux qui sont en charge d'arbitrer les rencontres, qui doivent repérer et arrêter le combat quand ça arrive

Chercheur : Quand Nolan t'interpelles comment tu le vis ?

**Enseignant :** Cela m'impacte pas du tout il n'est pas en train d'écouter je lui dis juste de venir devant, cela ne change rien

Chercheur : Tout à l'heure tu étais à 0 là lorsque tu fais la démonstration tu es à quel niveau ?

**Enseignant :** Je suis toujours pareil, c'est une phase où on explique, cela m'affecte peu

**Time code : 09 : 45**

**Actions et communications :** L'enseignant débute un échauffement guidé. Il dit aux élèves de faire différentes positions lorsqu'il tape une ou plusieurs fois dans ses mains

**Aux élèves** : On se déplace dans toute la salle c'est parti. Quand je tape une fois dans mes mains on passe en marche arrière. Quand je tape deux fois on s'assoit, quand je tape trois fois on s'allonge sur le ventre. (Tape dans ses mains). C'est parti on se relève, on s'assoit on se relève

**Chercheur** : Là on est au début de l'échauffement, à quel niveau émotionnel tu te situes ?

**Enseignant** : Là je suis à 2 parce que je vois qu'ils sont en train de s'amuser et puis moi aussi cela m'amuse aussi d'un peu essayer de les piéger pour voir comment ils réagissent. Donc là j'aime bien cette situation

**Chercheur** : Est-ce que c'est pour cela que tu choisis de donner différents codes en frappant des mains plutôt que de dire directement l'action à faire chez les élèves ?

**Enseignant** : oui je veux essayer de varier un peu; La semaine d'avant je leur disais et là je change un peu le code pour que ce soit quelque chose d'un petit peu nouveau et puis aussi pour qu'ils soient attentifs

#### **Time code : 10 : 13**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue un rappel sur les consignes du début de l'échauffement. Il rappelle à quelle action correspond les différentes tapes dans les mains

**Aux élèves** : Trois fois c'est allongé sur le ventre. Une fois on change de direction, deux fois on s'assoit, trois fois on change de direction

**Chercheur** : Ici quand tu fais plusieurs fois ce rappel au niveau des consignes cela t'affecte ou pas ?

**Enseignant** : Non cela m'affecte pas mais j'ai juste repéré qu'il y en avait deux trois qui avaient pas trop captés donc je fais le rappel pour eux, même si de manière générale ils se régulaient par rapport aux autres. Mais bon je veux qu'ils réagissent plutôt au signal plutôt qu'en regardant les autres

#### **Time code : 10 : 54**

**Actions et communications** : L'enseignant alterne très rapidement les claquements de mains correspondants à différentes actions pour les élèves

**Aux élèves** : (Tape dans ses mains). Et c'est reparti.

**Chercheur** : Ici quand tu fais cette alternance quelle préoccupation tu as ?

**Enseignant** : Je veux essayer qu'ils enchaînent les actions le plus vite possible. Et cela permettra aussi de les échauffer parce qu'ils activent une grosse partie de leurs muscles quand ils passent de la position assis à la position allongée sur le ventre et re position assise

**Chercheur** : Tu veux créer une dynamique aussi ?

**Enseignant** : Oui parce que j'ai l'impression qu'ils sont mous, ils ne réagissent pas trop... Par rapport à la semaine dernière où ils se prenaient plus au jeu. Donc j'essaie de varier les rythmes pour ça aussi

**Chercheur** : Au niveau émotionnel tu en es où ?

**Enseignant** : Pareil, toujours à 2

**Chercheur** : Pour quelles raisons ? Parce que cela fonctionne bien ?

**Enseignant** : Oui et puis je prends toujours autant de plaisir à faire ce truc là

#### **Time code : 12 : 17**

**Actions et communications** : L'enseignant regroupe les élèves au centre du tatami et leur demande de faire un grand rond. Il leur dit que l'autre classe a eu du mal à faire un rond et leur demande donc de lui montrer ce que c'est. Il effectue le rond avec les élèves en prenant deux élèves par la main. Il interroge ensuite les élèves sur ce qu'il faut faire durant l'échauffement articulaire

**Aux élèves :** Alors Venez ici. L'autre classe je leur ait dit de se mettre en rond, ils m'ont fait une ligne. Après je leur ait dit de se mettre en rond ils m'ont fait un carré. Donc montrez-moi que vous savez faire un rond. Il y a une bonne technique pour faire un rond c'est comme ça. Allez je vais guider l'échauffement articulaire mais c'est vous qui me dites ce qu'on doit faire.

**Chercheur :** A ce moment au début lorsque tu leur parle de l'autre classe, est ce que tu as une préoccupation particulière ?

**Enseignant :** Je veux jouer un peu sur la compétition, qu'ils me prouvent que... enfin ils se tirent un peu la bourre entre les classes j'ai remarqué ça ils me disent "oh mais on est meilleur qu'eux" donc là je joue là-dessus pour essayer de voir si ils le font rapidement. C'est aussi pour dynamiser le cours

**Chercheur :** Et là la raison pour laquelle tu interrogés les élèves pour l'échauffement ?

**Enseignant :** Je voulais vérifier l'état de leur connaissance pour que progressivement cela soit eux qui le gèrent en autonomie. Donc là c'était déjà quand même intéressant mais je pense qu'ils n'y sont pas tous donc j'essaie de varier les personnes que je vais interroger.

**Chercheur :** Et les personnes que tu vas interroger c'est sur quels critères ? Aléatoire ou ciblé ?

**Enseignant :** J'essaie d'alterner. J'essaie de cibler des personnes qui semblent ne pas avoir ces connaissances là, et j'alterne avec des élèves qui l'ont parce que je sens que la solution ne va pas émerger rapidement ou qu'ils ne l'ont pas

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis à 2. Toujours dans une phase ou cela interagit un petit peu entre les élèves

#### **Time code : 15 : 18**

**Actions et communications :** L'enseignant démontre aux élèves comment échauffer articulairement les muscles dorsaux. Il leur donne une consigne imagée en leur disant qu'il faut écrire avec la tête sur un mur imaginaire

**Aux élèves :** Il faut garder le dos droit, et pour avoir le dos droit on garde la tête haute. Allez on en fait 10 dans un sens, et 10 dans l'autre.

**A un élève :** Gardes al tête haute, plie les genoux. Voilà.

**Aux élèves :** C'est comme si vous aviez une pointe sr la tête, et il faut essayer d'écrire sur un mur imaginaire

**Chercheur :** Lorsque tu donnes cette régulation, tu avais prévu de la donner ou pas ?

**Enseignant :** Là je vois qu'ils n'ont pas le dos très très droit. Donc non je l'avais pas prévu mais comme je vois qu'ils n'ont pas le dos droit, à part leur dire de lever la tête je ne vois pas trop quoi leur dire du coup je me suis dit ben qu'est ce qui fait que je peux avoir le dos droit, ben si tu essaie d'écrire tu vas avoir le dos droit, donc voilà je leur dit ça. J'avais pensé à une situation que j'avais fait en dans il y a très longtemps où on m'avait demandé d'écrire avec la tête

**Chercheur :** Au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Pareil, toujours à 2

#### **Time code : 16 : 38**

**Actions et communications :** L'enseignant démontre les différentes chutes aux élèves. Il utilise l'image du balai pour démontrer la chute latérale

**Aux élèves :** Alors chute avant, les mains se regardent, les genoux qui tombent très bien, et on ne fait pas de bruit on amorti. Chute arrière c'est l'inverse, on rentre le menton, on descend on s'assoit et on claque très fort. Chute latérale pour ceux qui ont peur ils peuvent partir accroupis et on tombe sur le côté, la fesse

touche en premier. Pour ceux qui n'ont pas peur, c'était quoi notre instrument qui nous aidait ? Le balai, oui donc on met un coup de balai et on tape

**Chercheur :** Ici quand tu fais les démonstrations qu'est ce que c'est ta préoccupation ?

**Enseignant :** Je veux juste leur remontrer le bon geste pour ceux qui n'étaient pas là les fois d'avant et aussi pour ceux qui sont encore en difficulté. Mais là ils savent tous bien le faire globalement

**Chercheur :** Tu le vois quand ils le font ça ?

**Enseignant :** Oui. Mais c'est aussi pour faire avec eux un petit peu. Pour rajouter aux mots une démonstration physique

**Chercheur :** Lorsque tu utilises le balai c'est pour faire le lien avec la leçon précédente ?

**Enseignant :** oui en fait c'est un moyen pour eux de retenir... en fait quand on parle de balai ils savent de quoi on parle. Je leur demande et de suite cela fait tilt pour eux, alors que si je leur avais dit faut faire ça ça ça... c'est peut être un peu compliqué, là le balai c'est plus parlant.

**Chercheur :** Tu es toujours à 2 ?

**Enseignant :** Oui, il y a même un pic à 4 lorsqu'ils me parlent du balai. Je ne m'attendais pas à ce qu'ils me disent ça comme ça, donc je suis agréablement surpris

#### **Time code : 17 : 14**

**Actions et communications :** L'enseignant guide l'échauffement en montrant les murs vers lesquels se déplacer et en demandant aux élèves de réaliser différentes chutes

**Aux élèves :** C'est parti, chute avant.

**A Bryan et Mathéo :** Les garçons, il y en a un là et un la bas, vous n'êtes pas capables d'être sage quand vous êtes ensemble.

**Aux élèves :** Allez on continue, vers là-bas, vers là, chute arrière !

**Chercheur :** Si on reprend au début quand tu fais la remarque aux garçons est ce que cela t'affecte au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Non cela ne m'affecte pas

**Chercheur :** Tu es redescendu à 2 ?

**Enseignant :** Oui

**Chercheur :** Et ensuite quand tu mènes la suite de la situation est ce que tu as une attention portée sur ces deux élèves qui se rapprochent d'ailleurs ou pas ?

**Enseignant :** Non je le vois plus tard, là mon attention est plutôt portée sur l'ensemble du groupe. J'essaie d'avoir une vue globale pour voir ce qu'ils font, et je le vois après justement qu'ils se sont rapprochés

#### **Time code : 18 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant continue l'échauffement en alternant les courses et les sauts. Il reprend Mathéo et Bryan sur leur position sur le tatami

**Aux élèves :** C'est reparti, vers là, vers là vers là, chute latérale vers là. C'est reparti, vers là, vers la, on saute, on saute, vers là, chute avant. Ok on essaie d'amortir, debout t !

**A Bryan et Mathéo :** Mathéo et Bryan je vous ai dit quoi ? Il y en a un là et un là bas. Je n'ai pas dit que vous aviez fait quelque chose, j'ai juste dit que vous deviez être à un endroit spécifique. Mathéo c'est là

**Chercheur :** Là juste avant tu as fait quelques accélérations, tu avais une préoccupation derrière ça ?

**Enseignant :** Oui pareil que la dernière fois c'est essayer de faire monter leur température corporelle en enchainant les mouvements rapides qui concernent les bonnes parties du corps

**Chercheur :** Et là quand tu reprends Mathéo et son camarade qu'est ce qu'il se passe pour toi

**Enseignant :** Là je les vois à côté l'un de l'autre alors que je leur avais demandé de se séparer, et cela attire mon attention. Mais là à posteriori je pense que je fais une erreur. J'ai l'impression que j'ai commencé à me focaliser sur eux tout le cours, à me focaliser sur des petits trucs donc du coup je ne vois plus que ça. Du coup là ils ne faisaient rien de spécial, mais je les reprends et je suis en train de les perdre en fait

**Chercheur :** Mais au moment où tu fais cette régulation, ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant :** C'est d'éviter qu'ils aient encore ce comportement là et aussi leur montrer qu'il y a une raison pour laquelle je les ai séparés c'est qu'ils ne fonctionnaient pas bien ensemble

**Chercheur :** Lorsque tu repars aussi vite que ce que tu es arrivé, c'est lié à ta préoccupation d'élever le niveau cardio-vasculaire ou celle de raccrocher Mathéo ?

**Enseignant :** C'est les deux. Je ne veux pas me focaliser sur eux plus que ça sinon on est tous en train d'attendre pour rien. Du coup j'essaie de repartir tout de suite comme ça c'est parti tout le monde se remet en action y compris les deux.

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel tu en es où ?

**Enseignant :** Je suis à 1. Parce que je prends moyen du plaisir dans cette situation. Parce qu'on l'avait déjà faite la dernière fois et je trouve que eux sont moyennement réceptifs cette fois-ci donc du coup cela ne me fait pas monter beaucoup sur l'échelle du plaisir

**Time code : 18 : 24**

**Actions et communications :** L'enseignant poursuit l'échauffement et demande à Mathéo pourquoi il ne fait pas. Il dit à toute la classe qu'il va attendre Mathéo

**Aux élèves :** Vers là, vers là, on saute on saute, chute latérale vers là

**A Mathéo :** Mathéo pourquoi tu ne fais pas ? Hein ? Tu n'as pas eu le temps ? Alors on va tous attendre que Mathéo soit prêt. Tu es prêt ? Ok alors c'est parti.

**Chercheur :** Ici qu'est ce que tu as comme préoccupation ?

**Enseignant :** Ben j'essaie de le raccrocher au wagon parce que je vois qu'il ne fait pas. Donc je le confronte à son paradoxe

**Chercheur :** C'est-à-dire ?

**Enseignant :** Il me dit je n'ai pas eu le temps, donc je lui dis ben on va te donner du temps. Et du coup il me dit c'est bon je suis prêt. En fait il n'avait pas envie de faire, mais je voulais lui montrer que ce n'était pas possible et que... J'essaie de chercher un autre moyen de le raccrocher

**Chercheur :** Au niveau émotionnel cela t'affecte ?

**Enseignant :** Ouais je suis à 0. Parce qu'il se passe rien c'est un truc un peu mécanique cela peut arriver à des moments de gérer des choses comme ça ce n'est pas très grave, sauf que là ça commence à s'accumuler

**Chercheur :** Et cela inhibe le plaisir que tu prenais à la base dans cet échauffement ?

**Enseignant :** Oui

**Time code : 20 : 07**

**Actions et communications :** L'enseignant termine l'échauffement. Il demande aux élèves de se coller autour de William, puis de chuter

**Aux élèves :** On se met tous autour de William. Stop on s'arrête on reste tous collés, on reste tous collés, tous collés, tous collés, tous collés, tous collés. On va aller tous au sol en même temps, on descend, on descend...

**Chercheur :** Ici pourquoi tu choisis William ?

**Enseignant :** Il n'y a pas de raison particulière, il passe dans mon champ de vision...

**Chercheur :** Tu répètes plusieurs fois restez collés, tu as quelle préoccupation derrière ?

**Enseignant :** Ben là je voulais qu'on rentre dans l'espace intime de l'autre mais, on va chuter tous ensemble, c'est notamment pour ceux qui ont un peu peur de chuter, je me dis que si on va descendre tous ensemble doucement au sol, ils ne vont pas avoir mal du tout cela va être rigolo. Donc j'essaie de lever les appréhensions des élèves qui avaient peur de chuter la dernière fois

**Chercheur :** Au moment où il y a cette chute, est que cela te fais quelque chose au niveau émotionnel par rapport à juste avant ou non ?

**Enseignant :** Cela fait un petit pic, je monte à 3 parce que je vois qu'ils rigolent tous, et puis après je redescends aussi rapidement

**Chercheur :** Et avant du coup ? Tu étais toujours à 0 ?

**Enseignant :** Oui

#### Time code : 25 : 05

**Actions et communications :** L'enseignant démontre les prises à réaliser pour valider le permis en questionnant les élèves sur les critères de réalisation. Il effectue les démonstrations avec Mathias

**Aux élèves :** Alors on rappelle juste les deux prises pour le permis; Viens avec moi Jeremy. Mathéo c'est bon ? Alors première prise pour chuter, tous les deux collés collés comme si on allait danser, alors c'est quoi le critère pour lui i qui chute ? Coller son menton et deuxième chose ? Oui rester collé tu as raison Célia. Et moi mes deux critères c'est quoi ? Serrez les verrous donc les mais très fermes et deuxième critère, Mathias ? Quelqu'un peut aider Mathias ?

**Chercheur :** Quand tu fais la démonstration est ce qu'il y a une raison pour laquelle tu choisis cet élève là ?

**Enseignant :** Non en fait au début je voulais prendre l'autre élève, mais après je me suis dit c'est mieux qu'il voit, et donc j'ai pris celui qui était à côté de lui

**Chercheur :** Et là ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant :** Remonter les bons gestes pour ceux qui vont le repasser et faire émerger les bonnes solutions pour le groupe

**Chercheur :** A quoi tu t'intéresse, sur quoi tu es focalisé ?

**Enseignant :** Je regarde de manière globale si ils sont attentifs ou pas et qui veut donner des réponses, pour des fois ne pas les interroger eux mais interroger aussi ceux qui n'ont pas la réponse

**Chercheur :** Au début de ces démonstrations tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant :** 0 C'est une phase d'explication un peu longue cela m'enchant pas particulièrement

#### Time code : 26 : 05

**Actions et communications :** L'enseignant commence à démontrer la seconde prise et demande à Oxance et Nolan de venir s'asseoir devant

**Aux élèves :** Ok deuxième chute.

**A Oxance :** Oxance, devant

**A Nolan :** Nolan, devant

**Chercheur :** Ici pareil qu'est ce qu'il se passe ?

**Enseignant :** Ils étaient un peu en train de dissiper tout le monde dans le fond, ils regardaient pas du tout donc voilà, juste une petite intervention très rapide

**Chercheur :** *Cela ne t'affecte pas non plus ?*

**Enseignant :** *Non*

**Time code : 28 : 26**

**Actions et communications :** L'enseignant laisse les élèves qui n'ont pas validé le permis partir sur les ateliers et explique sur un autre terrain la prochaine situation aux élèves qui ont validés le permis. Il choisit de faire une démonstration avec Mathéo

**Aux élèves :** Alors les autres assoyez-vous ici,

**A Mathéo :** Mathéo tu fais avec moi l'exemple

**Aux élèves :** J'ai besoin d'un arbitre référent. Je vais prendre quelqu'un qui ne peut pas faire. Eloi arbitre référent, les autres vous êtes assis

**Au groupe de filles :** Qu'est ce qu'il y a les filles, Ben vous lui faite les cinq dernières chute il faut qu'elle valide, on va jusqu'au bout des choses

**Chercheur :** *Au tout début le choix de Mathéo il s'explique comment ?*

**Enseignant :** *C'est pareil c'est un peu pour le valoriser et le remettre dans la séance*

**Chercheur :** *Les dernières fois c'était souvent parce que tu voyais qu'il pouvait potentiellement dissiper du monde. Là est ce que c'est lié à ça, est ce que c'est lié à ce qu'il s'est passé dans la séance ?*

**Enseignant :** *Souvent Mathéo il a du mal à se concentrer, du coup le fait de le prendre dans des situations comme ça je sais qu'il va être concentré, qu'il va capter des choses et qu'il ne va pas dissiper les autres, cela a un double intérêt.*

**Chercheur :** *quand les filles viennent te voir qu'est ce qu'il se passe pour toi ?*

**Enseignant :** *Je suis étonné de les voir arriver parce qu'elles avaient bien compris mais en fait elles avaient une petite question sur un tableau. En fait elles avaient déjà fait le truc mais elles n'avaient pas noté enfin ce n'était pas très clair leur truc. Du coup je leur aie juste indiqué qu'il fallait faire ses 5 situations, les noter et elles sont reparties aussi secs*

**Chercheur :** *Et au niveau émotionnel quand tu vas commencer les explications tu es toujours à 0 ?*

**Enseignant :** *Là je suis à 2 parce que il y a une partie de la classe je vois, ceux qui repassent le permis ils sont assez réactifs, ils ont compris ce qu'il faut faire ils vont y aller donc je me dis ça c'est bien, et l'autre partie de la classe elle est arrivé, on va avancer de notre côté aussi donc je suis plutôt content de ce qu'il se passe.*

**Chercheur :** *que les élèves du fond sont réactifs tu le vois quand tu es avec ce groupe là au moment de commencer les explications ?*

**Enseignant :** *Oui je l'ai vu j'ai levé la tête une ou deux fois j'ai vu qu'ils allient récupérer ce qu'il fallait donc après je m'intéresse plus à eux du tout*

**Time code : 29 : 28**

**Actions et communications :** L'enseignant démontre la situation avec Mathéo comme adversaire et Eloi qui arbitre. Il donne les consignes à l'arbitre puis aux autres élèves.

**Aux élèves :** Alors la situation qu'on va faire ici, le but du jeu pour Mathéo... Là Eloi il est arbitre donc au début du combat il dira "Allez" et si il voit que quelque chose se passe pas bien il dira "stoppez" C'est bon ? Moi j'ai ça derrière moi à 2m de moi. On est face à face avec Mathéo lui il est debout moi je suis à genou, on se tient pas les épaules. Le but du jeu pour Mathéo est d'aller toucher avec son pied le pain. Donc au moment où tu dis allez il a 10 secondes pour le faire. Allez c'est parti, tu as 10 secondes. Ok il a réussi

**Chercheur :** *Au moment de cette démonstration quelle est ta préoccupation ?*

**Enseignant :** C'est qu'ils comprennent bien le fonctionnement de cette situation parce que j'ai remarqué que souvent ils se lançaient dans une situation ils n'avaient pas très bien compris, ou ils revenaient me voir donc là j'ai vraiment je veux qu'ils partent tous et que ce soit très clair pour eux. Donc on fait une démonstration

**Chercheur :** C'est lié aux séances précédentes ça ?

**Enseignant :** Oui

**Chercheur :** Et le choix de l'arbitre là c'est pourquoi ?

**Enseignant :** Parce qu'Eloi et Clément ne peuvent pas pratiquer mais par contre ils peuvent faire arbitre. Donc comme cela fait un moment qu'ils étaient sur le côté ben je leur donne un rôle, une fonction

**Chercheur :** Et le fait de rajouter le Allez et le stoppez, qu'est ce que tu as comme préoccupation ?

**Enseignant :** Je veux que l'arbitre il soit vraiment acteur de la situation, c'est lui qui dirige on n'a pas le choix. Et cela va être mon cadre de fonctionnement pour la suite. Pour les arbitres ce sera le signal de départ et d'arrivée pour les situations de combat à la fin. Donc je veux qu'ils automatisent, qu'ils apprennent comment cela fonctionne

**Chercheur :** tu es toujours à 2 au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Oui

**Chercheur :** Il y a une raison ?

**Enseignant :** Oui je vois toujours que cela fonctionne bien et puis j'ai l'impression qu'ils sont en train de capter

#### Time code : 30 : 51

**Actions et communications :** L'enseignant démontre toujours avec Mathéo les différentes façons de marquer des points en tant qu'attaquant et défenseur.

**Aux élèves :** Moi en tant que défenseur si je l'en empêche pendant 10 secondes je marque 1 points. Si Mathéo essaie de toucher et que j'arrive plus ou moins à le faire chuter, c'est 10 points. Troisième situation, on va dire que j'ai déjà réussi à le mettre au sol et que là il essaie d'aller là-bas, si moi j'arrive à l'immobiliser sur ses épaules 3 secondes, je marque 100 points. C'est ce qu'on appelle en lutte un tombé, c'est ce qui fait gagner les combats

**Chercheur :** Là au niveau de l'explication des points tu as quelle préoccupation ?

**Enseignant :** Je veux qu'ils comprennent que certaines actions sont plus ou moins valorisées en fait, c'est pour cela que j'utilise le 1, 10, 100

**Chercheur :** Tu as une préoccupation tournée vers les arbitres ?

**Enseignant :** Oui les arbitres ce sont ceux qui cote les actions, donc je veux leur montrer qu'est ce qu'ils peuvent coter et quel point correspond à quelle action

**Chercheur :** Tu es toujours à 2 ?

**Enseignant :** Oui oui je suis toujours à 2

#### Time code : 00 : 31 : 19

**Actions et communications :** L'enseignant interroge les élèves et vérifie qu'ils associent bien les différents points à des actions spécifiques. Il donne une dernière consigne sur les modes de groupements

**A Clément :** Donc on répète les scores. Clément, il peut marquer combien de points s'il touche ? Il peut marquer 10 points s'il touche. Moi je peux marquer combien de points si je l'empêche de passer, Et si je lui mets une mise en danger ? Et si je le plaque sur les épaules ?

**A Bryan :** Une question Bryan ?

**Aux élèves :** Ouais dernière consigne vous me faites des groupes de 3 ou 4 par gabarits

**Chercheur :** Il y a une raison pour laquelle tu as interrogé Clément ?

**Enseignant :** Il allait être arbitre mais il était dans mon champ de vision. Je me suis dit que j'allais en interroger plusieurs en fait. Je l'interroge lui mais il y en a d'autres qui vont réagir

**Chercheur :** Et la question de Bryan tu l'avais anticipée ?

**Enseignant :** Je l'avais anticipée et je ne l'avais pas énoncée. Et quand il me le dit je me dis ah ouais trop bien il me fait repenser à ça

**Time code : 32 : 08**

**Actions et communications :** L'enseignant quitte le groupe des élèves ayant validés le permis et se dirige vers l'autre partie de la classe.

**Aux élèves :** Ok j'arrive

**Chercheur :** Ici lorsque tu quittes ce groupe tu es toujours à 2 ?

**Enseignant :** Oui parce qu'on a vérifié ensemble, ils ont compris donc je me dis c'est bon je peux aller focaliser mon attention sur autre chose

**Chercheur :** Tu as validé c'est pour ça que tu peux aller dans les autres groupes...

**Enseignant :** Oui

**Time code : 33 : 04**

**Actions et communications :** L'enseignant fait une régulation avec un groupe de garçon. Il fait chuter un élève en énonçant les principes d'action

**Aux élèves :** Qu'est ce qu'il y a les garçons ? Eloignez vous des crayons, mettez vous là. Toi ton but, tu vas essayer de me pousser, moi je le prends là et là je le serre je l'accompagne. C'est bon ? C'est simple, l'observateur regarde les critères qu'on a dits. Donc si vous faites ça rapidement on passe à la situation d'après

**Chercheur :** Là quand tu étais avec ce groupe là, qu'est ce qui fait que tu y es allé, tu as vu quelque chose ?

**Enseignant :** Ils m'ont interpellé. J'allais aller voir ces trois groupes et ils m'ont interpellé de suite donc je suis allé là

**Chercheur :** Et ta préoccupation avec eux c'est quoi ?

**Enseignant :** voir ce qui cloche et leur expliquer

**Chercheur :** Tu es toujours à 2 ?

**Enseignant :** Oui encore à 2

**Time code : 33 : 51**

**Actions et communications :** L'enseignant place les élèves du groupe 2 sur leur terrain. Il renvoie le groupe de Mathéo sur son terrain

**A un groupe d'élève :** Vous avez un pain pour 4, vous êtes sur ce terrain là.

**A un autre groupe d'élève :** Tous les 4 vous êtes sur ce terrain ici. Il y a qui contre qui ? Ok !

**Au groupe de Mathéo :** Ben qu'est ce qu'il y a les garçons ? Il ya rien, cela ne sert à rien de venir me voir pour ça, allez retournez là-bas

**Chercheur :** Ici il se passe quoi pour toi ?

**Enseignant :** Ben là ma préoccupation c'est de les organiser spatialement et de les lancer parce qu'ils ont tous compris mais ils sont tous en train de faire autre chose parce qu'ils ne sont pas sur leur terrain. Après il y

*a des élèves qui viennent parce qu'ils sont inquiets pour les gabarits, donc je cherche à rééquilibrer ce truc là et les reconforter*

*Chercheur : Quand les garçons viennent te voir c'est pour ça ?*

**Enseignant :** *Ils viennent parce qu'il y en a un qui s'est fait un petit peu mal mais rien du tout. Ils viennent me voir et puis... ils se rendent compte qu'ils me disent des trucs mais cela ne sert à rien (rires)*

*Chercheur : Donc ta préoccupation c'est de passer à autre chose ?*

**Enseignant :** *Oui et puis les relancer mais ils repartent direct donc*

*Chercheur : Au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Je suis à 0. De manière générale je ne sais pas trop ce qu'il se passe. Je vois que certains groupes travaillent, d'autres sont en train de se mettre en place. Donc c'est une phase ou je ne me positionne pas trop parce que tout le monde n'est pas en action mais certains le sont donc...*

**Time code : 34 : 48**

**Actions et communications :** *L'enseignant effectue une régulation avec un groupe n'ayant pas validé le permis. Il démontre la prise numéro 1 avec une élève*

**Au groupe d'élève :** *La chute 1 je vous ai montré ? Je vous remontre. Fais comme si tu me poussais, moi je te prends là, tu me serres, tu essaie de pousser et moi je l'accompagne et on chute. Vous refaites celle là ? On la fait trois fois en tant que chuter, trois fois en tant que projeteur*

*Chercheur : Quand tu es avec ce groupe de filles qu'est ce qui fait que tu vas faire cette régulation là ?*

**Enseignant :** *Ben elles sont encore... elles n'ont pas avancé depuis un cours la dernière fois et là, et elles sont toujours au même stade où elles sont en train d'essayer de comprendre comment, enfin quelle est la prise pour chuter. Du coup je leur remontre une énième fois comment il faut faire, je choisis une autre personne cette fois par rapport aux autres fois*

*Chercheur : Ca tu l'as en tête au moment ou tu la choisi ?*

**Enseignant :** *Oui je prends Laura ce coup ci car d'habitude c'était avec Amandine*

*Chercheur : Ta préoccupation c'est quoi ?*

**Enseignant :** *Ben qu'elles arrivent à réaliser la prise car c'est comme ça qu'elles valident cette compétence. Elles vont prouver qu'elles sont capables de le faire. Parce que connaître le principe sans savoir l'appliquer cela ne sert à rien. Je veux qu'elles soient capables de le faire*

*Chercheur : Toujours à 0 ?*

**Enseignant :** *Ben non, quand j'arrive sur ce groupe là je descends à -2 parce que je n'arrive pas à comprendre pourquoi elles ne comprennent pas quelle est la position car je leur ai montré plusieurs fois. Donc c'est un peu une incompréhension je me demande si j'ai mal expliqué, ou si elles ont peur... je ne sais pas trop quelle est la source du problème*

**Time code : 36 : 00**

**Actions et communications :** *L'enseignant demande à deux filles de réaliser une chute. Il interpelle trois autres filles en leur disant de réaliser le permis*

**Au groupe de fille :** *Vous avez réussi ? Je peux voir ? Oui ensemble ! Ah c'était bien rigolez pas*

**A un autre groupe :** *Les filles ? Les filles ? Le permis là ! Vous avez fini ? Ben venez me voir quand c'est bon*

*Chercheur : Ici ces filles elles font partie du premier groupe que tu es allé voir ?*

**Enseignant :** *Non c'est un autre groupe*

*Chercheur : Et c'est quoi ta préoccupation avec les deux filles ?*

**Enseignant :** *En fait elles ont des problèmes d'appréhension de la chute. Camille elle avait très peur la semaine dernière, et là quand j'arrive elles me disent c'est bon on a réussi donc je suis hyper content car je me dis je vois qu'elles prennent confiance, qu'elles comprennent que cela ne fait pas mal. Elles veulent me montrer mais en fait quand je viens elles n'arrivent pas à s'empêcher de se marrer du coup elles me montrent pas vraiment si elles savent faire*

Chercheur : *Est-ce que cela engendre un pic au niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Oui quand elles me l'annoncent je suis à 4 car je suis trop content qu'elles avancent*

Chercheur : *C'est lié à ces élèves là ?*

**Enseignant :** *Oui car c'est mes élèves les plus en difficultés, donc si eux avancent c'est une victoire*

Chercheur : *Et dans quelle mesure tu arrives à partager ton attention avec l'autre groupe de fille ?*

**Enseignant :** *Au début je suis focalisé sur les deux filles puis elles commencent à rigoler donc c'est un moment où je regarde un peu à côté ce qu'il se passe. Puis là je vois les trois filles debout je ne sais pas ce qu'elles font, elles rigolent donc je les interpelle sur l'état d'avancement du permis, et en fait elles ont terminé donc elles attendaient*

Chercheur : *tu voulais vérifier ce qu'elles ont fait ?*

**Enseignant :** *Oui parce que si elles ont validés le permis je les lance sur autre chose*

### **Time code : 36 : 26**

**Actions et communications :** L'enseignant explique à un groupe de filles qu'il va chercher un module pour leur faciliter la tâche. En allant le chercher il va voir les élèves qui remplissent leur score sur la tablette pour les aider

Au groupe de filles : *Je vais prendre le gros cylindre là bas, et on va tomber avec. Le but du jeu c'est de jamais le lâcher.*

Aux garçons : *Alors je vous montre pour les résultats. Vous mettez une croix, vous allez dans la bonne catégorie, tu écris Mathéo, tu valides ton score et tu tape sur entrée*

Chercheur : *Ici c'est quoi ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Là c'est un groupe qui avance seul mais je veux juste qu'au moins un groupe sache comment on remplit le score comme ça je sais que tous les groupes qui vont venir ils vont voir comment on fait avec un autre groupe. Je me dis si un groupe sait je n'aurai plus à m'occuper de ça quasiment. De temps en temps je viendrai contrôler mais c'est tout*

Chercheur : *C'est pour te décharger de la gestion logistique ?*

**Enseignant :** *oui*

Chercheur : *Et dans la même action quand tu parles avec les filles tu dis que tu vas aller chercher le gros truc... Comment tu le vis au niveau émotionnel ?*

**Enseignant :** *Je trouve ça bien elles arrivent à chuter, elles se détachent. Et j'avais anticipé je savais que dans cette salle il y avait des modules mais là ils avaient disparu. Du coup je cherchais un truc qui fasse office de mobile pour chuter. Et là je le vois dans le fond donc je me dis parfait pour qu'elles apprennent à rester collé à quelque chose en chutant. Je me dis que ce sera plus facile pour elles que de le faire avec quelqu'un parce que c'est mou.*

Chercheur : *Tout à l'heure tu étais à 4, là tu es à quel niveau ?*

**Enseignant :** *Je suis à 2 je suis content parce que j'avais anticipé leur problème en trouvant des exercices donc je sais que cela va les faire avancer, et d'un autre côté cela m'a fait descendre par rapport à 4 parce qu'il y a encore quelques petites choses à régler. Elles m'ont dit on y arrive mais finalement il y a encore des*

*choses à faire donc je suis moins satisfait que si elles y arrivaient complètement. Mais je suis quand même content parce qu'elles progressent*

**Time code : 37 : 59**

**Actions et communications** : L'enseignant se dirige vers le groupe des filles avec le module. Puis il est interrompu par un élève et se dirige vers un autre groupe d'élèves

Au groupe de filles : Pour le moment, le but du jeu, si on n'a pas confiance on part à genou, une fois qu'on est plus à l'aise on part debout, c'est pareil on ne doit pas le lâcher. Vous me montrez ?

**Chercheur** : *Ici quelle était ta préoccupation ?*

**Enseignant** : *Je voulais leur simplifier la tâche surtout au niveau affectif, donc je leur montre ce qu'elles peuvent faire pour passer des paliers. Je leur demande de me montrer et puis je ne sais pas il y a une incompréhension, et je suis interpellé par Maël donc je pars alors que... je ne vérifie même pas en fait*

**Time code : 38 : 32**

**Actions et communications** : L'enseignant est avec le groupe de Lucien. Il demande à Lucien de se mettre au travail et de ne pas faire qu'observer ses camarades

**A Lucien** : Lucien elle est où ta feuille. Lucien, tu veux être le seul à repasser ton permis à tous les cours ? Ben mets-y du tien un peu ! Ca ca doit être ultra rapide ce truc là normalement.

**Aux élèves du groupe** : Ok je vous montre la deuxième position, Lucien t fais ensuite en tant que projeteur et chuteur

**Chercheur** : *Ici qu'est ce qu'il se passe avec ce groupe là ?*

**Enseignant** : *Là Lucien est bien confortablement installé sur le tatami, et il note juste sur la feuille des autres. Il passe en aucun cas en tant que projeteur ou chuteur. Il doit avoir la flemme du coup cela m'interpelle et je cherche à le lancer. Je lui dis que ce n'est pas acceptable qu'il fasse que ce rôle là et qu'il doit passer sur les trois rôles*

**Chercheur** : *Et le fait que tu montres quand même la deuxième figure alors que Lucien a pas réalisé la première, c'est quoi qui te préoccupe à ce moment là ?*

**Enseignant** : *Je veux laisser ce groupe en autonomie après, je veux juste leur montrer la suite comme ça ils vont pouvoir tout faire. Parce que la position 1 ils vont pouvoir la faire avec Lucien sans problème, et puis après ils pourront enchaîner avec la 2.*

**Chercheur** : *au niveau émotionnel tu es à quel niveau ?*

**Enseignant** : *Je suis à 1. De manière générale je les vois un peu faire. Amis progressivement il y a des petits points, des petits éléments dans la séance des contrariétés en fait qui font que cela me fait progressivement descendre. Tout à l'heure j'étais à 2 là je suis à 1 car je vois que Lucien il est en train de rien faire, et voilà pour l'instant cela descend progressivement mais je suis toujours globalement dans le positif*

**Time code : 40 : 16**

**Actions et communications** : L'enseignant explique les règles de la seconde situation à un groupe de filles

**Au groupe des filles** : Venez on va se mettre là si vous voulez. Le but du jeu pour toi c'est d'aller toucher avec le pied le pain, et toi tu dois l'en empêcher. Toi Lilou tu gères le combat, début du combat tu dis aller, fin du combat tu dis stop, et tu gères aussi toutes les actions dangereuses, tu dis stop aussi.

**Chercheur** : *Avec ce groupe qu'est ce qui fait que tu passes à la seconde situation ?*

**Enseignant :** Elles ont validé leur permis donc on va les enclencher sur le même travail que les autres car elles sont censées bien réaliser toutes les chutes en tant que projeteur et chuteur. On a validé le côté un peu sécurité donc on peut commencer à s'intéresser vraiment à la lutte

Chercheur : Ta préoccupation c'est aussi de leur présenter les règles pour qu'elles soient autonomes?

**Enseignant :** Oui

Chercheur : Et au niveau émotionnel tu en es ou ?

**Enseignant :** Je suis toujours à 1 de manière générale.

#### **Time code : 42 : 36**

**Actions et communications :** L'enseignant quitte un groupe de garçons et se dirige vers un groupe de filles qui prépare le permis. Il dit aux filles que ce qu'elles font est excellent

**Au groupe de fille :** Ouiiiiii, excellent ça ! Ca c'est clairement en tant que chuteur tu as ton point, en tant que projeteur tu as tes deux points; Quand vous vous sentez prêtes vous le dites et vous passez le permis

Chercheur : Ici tu étais avec un groupe de garçon qu'est ce qui fait que tu es allé avec ce groupe de filles

**Enseignant :** Ben le groupe de garçon a assez rapidement validé le permis une fois que j'ai mis une petite soufflante à Lucien 5min après c'était réglé donc là ils sont dans une bonne dynamique je leur explique juste le fonctionnement de la situation d'après mais ils captent très vite donc je sais qu'il y a au moins deux élèves plutôt moteur dans ce groupe là donc ils vont amener le troisième avec eux et je n'aurai pas trop besoin de m'occuper d'eux

Chercheur : Quand tu sors du groupe des garçons, est ce qu'au niveau émotionnel cela t'affecte.

**Enseignant :** Je suis content mais cela ne m'affecte pas vraiment je reste à 1

Chercheur : tu saurais l'expliquer ?

**Enseignant :** Ben je m'y attendais un peu, je savais qu'ils allaient le valider, c'est une formalité. C'est pas, c'est parce qu'ils font un peu comme toute la classe je sais que eux ils vont le passer rapidement et facilement donc cela m'affecte pas beaucoup comparé à ceux qui n'y arrivent pas du tout et qui ont vraiment des choses à valider avant de le passer.

Chercheur : Et maintenant avec les filles qu'est ce qu'il te préoccupe ?

**Enseignant :** Ben elles veulent me montrer ou elles en sont et elles me font un truc super donc je suis super content et je veux aussi leur montrer que c'est génial et qu'elles y sont arrivées. Parce que depuis le début elles sont dessus et elles ne lâchent pas, elles s'accrochent donc c'est super qu'elles avancent et du coup je veux essayer de leur donner un super feedback pour les motiver

Chercheur : Tu es focalisé sur quoi pendant la chute ?

**Enseignant :** je suis focalisé sur les trois critères d'action qu'on a donnée qu'elles font très bien et du coup cela met tous les indicateurs au vert

Chercheur : Et au niveau émotionnel est ce que tu montes ou pas.

**Enseignant :** Cela me fait monter jusqu'à 3. C'est un peu un soulagement. Je suis très content mais je suis aussi soulagé qu'elles avancent un petit peu parce que je me dis cela aurait pu durer très très longtemps genre 3 à 4 séances. Donc je ne m'impatisais pas mais je suis un peu soulagé qu'elles rattrapent le reste du groupe. Donc cela me satisfait mais cela ne m'extasie pas non plus parce que d'un point de vue temporel je suis content qu'elles rattrapent les autres

Chercheur : Et le super feedback, il y a une préoccupation derrière ?

**Enseignant :** Les valoriser et les garder dans cette dynamique de travail et de progrès

**Time code : 44 : 36**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une chute avec un élève. Il se place sur lui afin de l'immobiliser

**Au groupe d'élève :** Tu lui a fais une mise en danger et tu enchaînes, tu lui mets les deux épaules au sol

**Chercheur :** Avec ce groupe là tu as la même préoccupation quand tu fais la démonstration ?

**Enseignant :** Oui qu'ils aient bien compris et qu'ils soient autonomes après

**Chercheur :** Et là lorsque tu fais cette démonstration avec Lucien est ce que tu avais une préoccupation particulière ? Parce qu'on voit qu'il sur-réagit un petit peu

**Enseignant :** Je voulais prendre Lucien en tant que combattant parce qu'il avait fait l'arbitre pendant trois heures ou il avait rien fait donc là je veux un peu lui laisser un message de "tu vas devoir passer par ce rôle là aussi"; Et puis quand il sur-réagit j'y fais pas vraiment attention, il fait souvent un petit peu la comédie Lucien donc je veux pas lui donner du crédit par rapport à ça, je ne réagis pas je fais mon truc

**Chercheur :** Et au niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Je suis à 2. Je vois qu'ils comprennent très vite et que je vais pouvoir les laisser en autonomie.

**Time code : 45 : 32**

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers un groupe de filles qui utilisent le module de gymnastique et le prend pour le placer au bord du terrain.

**Au groupe de fille :** Non c'était pour apprendre chuter pour ceux qui ont peur, cela vous concernent pas. Non vous en avez pas besoin vous vous savez chuter. Non, non, non (rires)

**Chercheur :** Ici il se passe quoi ?

**Enseignant :** Je ne sais pas elles veulent s'avachir dans le cylindre je pense, du coup elles essaient de tester voir si je vais leur donner ou pas. Même elles me suivent (rires). Bon c'est plutôt marrant ce truc là mais c qui m'embête c'est que je suis obligé d'aller au bout pour le récupérer, le ranger, etc. du coup je suis pas du tout sur ce qui m'intéresse, c'est un moment marrant mais...

**Chercheur :** Et ce qui t'intéressera à ce moment là ce sera de...

**Enseignant :** Je voulais aller voir les groupes voir comment ils évoluent... ce qu'ils maîtrisent et ce qu'ils ne maîtrisent pas pour pouvoir peut être faire une régulation.

**Chercheur :** Là tu as une préoccupation de vite ranger ça pour passer à autre chose ?

**Enseignant :** Oui je vois que cela les distrait; J'avais déjà vu l'autre groupe avec Dimitri qui était assis dessus toute à l'heure. C'est pour cela que je les chope direct. C'est un objet qui les détournent de ce que je veux donc pour ça je le sors complètement du tatami

**Chercheur :** Et cela t'affecte ou pas ?

**Enseignant :** Cela me fait descendre parce que j'ai l'impression à ce moment là de faire de la garderie donc cela m'embête

**Chercheur :** donc tu serais à quel niveau ?

**Enseignant :** Je suis à 0

**Time code : 46 : 49**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une régulation avec un groupe de fille qui n'a pas encore validé le permis de chuter. Il leur dit de bien rester collées entre elles

**A un élève :** Faut que tu lui dises ça, faut que tu lui dises qu'elle reste collée

**Chercheur :** Là tu restes beaucoup avec les deux filles, est ce que tu as une préoccupation particulière derrière ?

**Enseignant :** Oui je m'étais dit avant la séance que cela allait être assez rapide sauf peut être pour Camille qui avait quelques appréhensions sur la chute. Mais pour les autres je n'avais pas l'impression... En plus en regardant leur fiche de résultats je me disais... elles validaient mais elles prenaient du temps donc là je pensais que cela allait être rapide. Du coup là quand je les vois qui avancent pas je me dis ben je vais essayer de leur apporter un peu plus d'attention et peut être leur donner des conseils pour qu'elles essaient de valider

Chercheur : Pour qu'il y ait une validation le plus vite possible et passer à la situation d'après ?

**Enseignant :** Oui et pour elles aussi, elles sont assidus sur quelque chose depuis longtemps donc peut être être que cela peut les saouler un peu donc cela va les valoriser de voir qu'elles réussissent

Chercheur : Tu es toujours à 0 ?

**Enseignant :** Oui

#### Time code : 48 : 48

**Actions et communications :** L'enseignant se dirige vers Enora qui est assise toute seule. Il la questionne sur son avancée dans la validation du permis

**A Enora :** Enora, tu passes ? Tu l'as validée, tu es avec qui ? Ben met toi avec les deux files là, car là tu es en train d'attendre depuis toute à l'heure. Viens avec moi

**Chercheur :** Ici il se passe quoi avec Enora ?

**Enseignant :** Ben je me rends compte qu'elle est assise toute seule et qu'elle fait rien. Et en la questionnant j'ai l'impression qu'elle a rien fait depuis le début, qu'elle s'est planquée toujours un peu... Du coup je suis carrément déçu parce qu'elle a rien fichu de la séance. Donc je descends a -2 et j'essaie de la mettre dans un groupe pour qu'elle valide son permis

#### Time code : 49 : 40

**Actions et communications :** L'enseignant rassemble les élèves assis devant lui au milieu du tatami

Aux élèves : Venez tous ici deux secondes

**Chercheur :** Il y a une raison pour laquelle tu fais ce retour ?

**Enseignant :** Il y a deux raisons. La première c'est qu'on arrive à un moment dans la séance ou je me dis il faut essayer de voir ou ils en sont, pour essayer de donner de solutions à certains. Et là j'ai vu un comportement un peu typique ou ils sont en opposition bras tendus ils ne cherchent pas à passer en dessous, passer en dessus ou passer sur le côté

Chercheur : tu parles de ces deux élèves ?

**Enseignant :** Oui. Donc je me dis ben là c'est peut être le bon moment pour faire un point rapide avec tout le monde pour après les relancer sur la situation

Chercheur : à ce moment tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant :** Là je suis à 0

Chercheur : tu peux expliquer pourquoi ?

**Enseignant :** Oui. C'est progressivement la dégradation de mon contentement en fait. Je les vois toujours en activité, et puis le petit épisode avec Enora cela concernait juste Enora donc je suis revenu dans l'état ou j'étais, à 0

**Time code : 50 : 55**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue un retour collectif aux élèves. Il effectue une démonstration avec un élève et les questionnent sur la posture à adopter

**Aux élèves** : Alexandre viens avec moi. Alors une solution, toute à l'heure Alexandre il était comme ça. Vas-y essaie de passer. Mais là est ce que j'ai une action sur ses jambes ? Est-ce que ce ne serait pas une bonne idée ? Comment on fait ? Oui exactement Célia. Très bien Célia, Célia elle a raison, si on passe en dessous de lui et qu'on lui prend ses jambes on peut le faire tomber

**Chercheur** : Ici quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant** : Alors deux préoccupations. La première c'est faire émerger une solution qu'on a vu en plus avant dans la chute. C'est la prise ou tu serres les deux jambes et tu colles ton oreille. Ca ils l'ont déjà vu avant dans le permis de chuter. Donc c'est faire émerger ça comme une des solutions possibles pour faire une mise en danger. Et l'autre préoccupation c'est valoriser Célia car elle a donné une bonne réponse et elle n'est pas tout le temps en réussite, donc je veux la valoriser par rapport à ça

**Chercheur** : C'est une connaissance générale que tu as sur elle ?

**Enseignant** : Oui, et même pas forcément que dans cette activité. La dernière fois en handball elle était défaitiste dès qu'elle ratait donc c'est une dynamique globale que je veux enclencher avec elle

**Chercheur** : Quand tu effectue ce retour tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là c'est un moment assez chouette parce qu'il y a des interactions et tout donc je suis à 3

**Chercheur** : C'est dû à ce que tu perçois chez les élèves ?

**Enseignant** : Oui, leur dynamisme

**Time code : 52 : 14**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation auprès de Bryan pour qu'il arrive à faire chuter Mathéo malgré leur écart de corpulence

**A Bryan** : Alors pourquoi tu ne fais pas ? Alors ce qu'on va faire pour que ce soit plus équilibré Bryan, quand tu fais contre Mathéo au lieu de démarrer épaule contre épaule tu démarres déjà sur une prise comme ça tu peux vraiment le faire chuter dès le début. C'est parti.

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe avec les garçons ?

**Enseignant** : Il y a Bryan qui ne veut plus faire avec Mathéo parce qu'il doit perdre à chaque fois. Et il évoque un problème de corpulence mais ils font globalement la même taille et peu ou prou le même poids donc... c'est plus qu'il ne veut pas perdre contre Mathéo

**Chercheur** : du coup ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant** : Ben le mettre en confiance et en réussite. Rééquilibrer un petit peu l'affrontement donc je facilite la position de Bryan en lui permettant d'être déjà sur une saisie

**Chercheur** : Et à la fin de cette régulation tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Je suis à -1 parce que j'ai l'impression qu'ils ne sont pas vraiment convaincus. Je vois Bryan il fait un peu la mou etc.

**Chercheur** : Donc c'est davantage l'attitude de Bryan ?

**Enseignant** : Oui

**Time code : 53 : 47**

**Actions et communications** : L'enseignant effectue une régulation auprès d'un groupe de filles. Il leur montre dans quelle posture démarrer la situation puis supervise l'arbitrage

**Au groupe d'élève :** Avancez vous êtes trop proche du bord. Tournez vous.

**A Celia :** Célia tu arbitres. Allez en place un arbitre, un défenseur un attaquant. Ok Madame l'arbitre vous lancez le combat. STOP on démarre les mains sur les épaules de l'autre, voilà.

**Chercheur :** Avec ce groupe tu cherches à faire quoi ?

**Enseignant :** Je cherche à les dynamiser un peu et à les focaliser sur notre objet de travail, parce que bon elles papillonnent un peu

**Chercheur :** tu l'as vu en arrivant sur le groupe ça ?

**Enseignant :** Oui avant et même dans la continuité de la séance, plusieurs fois ou elles viennent me voir pour des trucs... Elles veulent savoir pour le module... enfin elles ne sont pas très concentrées sur l'objet de travail

**Chercheur :** Et le fait que tu appelles l'arbitre Madame l'arbitre il y a une préoccupation derrière ça ?

**Enseignant :** Oui c'est pour rendre les choses un peu plus officielles, je ne fais pas forcément exprès

**Chercheur :** Et quand tu finis la régulation tu es en train de sourire tu te souviens ?

**Enseignant :** En fait il y en a une qui appuie sur l'épaule de l'autre ça fait un peu mal à l'autre enfin bref c'est rien... Elles me font marrer tu sais c'est des préoccupations un peu pourries

**Chercheur :** Au niveau émotionnel tu en es ou avec ce groupe ?

**Enseignant :** Je suis à 2 même si elles ne sont pas préoccupées par ce qui m'intéresse, c'est marrant elles sont dans l'échange elles font rien de mal même si elles ne font pas du tout ce que je leur demande. Ca me fait plus marrer qu'autre chose. Mais de manière générale je descends à -1 parce qu'il se passe toujours des petits trucs qui vont pas dans le sens que je veux et cela me gêne au fur et à mesure

**Chercheur :** Donc quand tu sors de ce groupe tu reviens à -1 ?

**Enseignant :** Oui voilà

**Time code : 55 : 16**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une régulation au niveau des règles de la situation dans le groupe de Mathéo

**Au groupe d'élève :** Ok on fait une autre situation avec vous ici

**Chercheur :** Quand tu es dans ce groupe avec Mathéo quelle est ta préoccupation ?

**Enseignant :** Ben là une première fois ils ne voulaient pas faire, je n'ai pas trop perçu mais ils n'étaient pas très... ils ne bossaient plus en fait. Parce que il y en a un qui est blessé donc il ne peut pas affronter Mathéo l'autre se fait battre à chaque fois par Mathéo donc il est plus du tout motivé, donc il n'y a plus que Mathéo qui est motivé. Donc là je me dis ben on va passer à une autre variable pour enclencher une nouvelle dynamique et pour faciliter la tâche de Bryan

**Chercheur :** Tu es centré davantage sur le fait de réengager Bryan ?

**Enseignant :** Oui

**Time code : 55 : 56**

**Actions et communications :** L'enseignant donne les nouvelles variables de la situation au groupe de Mathéo

**Au groupe d'élève :** Le but du jeu pour Mathéo c'est de toucher à deux mains ici. Attend on ne va pas faire comme ça on va faire face à face

**Chercheur :** Et là quand tu fais cette régulation tu t'intéresse à quoi ? Tu es focalisé sur quoi ?

**Enseignant :** Ben je me rappelle plus exactement ce que j'avais prévu donc je patauge un peu ce n'est pas très très clair je me rends compte que ce que je leur propose ça va peut être pas très bien fonctionné donc là

*je suis plus centré sur trouver le truc qui va permettre de les réenclencher. Et comme je le fais pas très bien, cela me... d'un point de vue émotionnel je me déçois en fait. Je suis à -2 parce que j'avais prévu cette variable mais je me souviens pas exactement comment il faut se positionner et tout pour que ce soit à peu près équitable donc...*

**Chercheur :** *Et au début du coup quand ils viennent te chercher tu étais à -2 ou pas ? Est-ce que tu évolue au niveau émotionnel dans cette régulation ?*

**Enseignant :** *Oui quand ils viennent me voir j'étais déjà à -1, là j'évolue encore en négatif car il y a encore une chose qui se rajoute, sauf que là c'est plus de ma faute.*

#### **Time code : 57 : 08**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une première démonstration avec Mathéo puis laisse Bryan combattre face à lui. Il l'encourage durant la situation

**A Bryan :** *Regarde Bryan met toi face à face, là il a les mains en haut, comment tu peux essayer de le faire chuter ? Tu peux peut être le prendre là. Ok on essaye comme ça allez. Alors monsieur l'arbitre c'est vous qui gérez le combat. Très bien tiens le tiens, le tiens le !*

**Chercheur :** *Là c'était quoi ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Je veux enclencher une dynamique en lui donnant quelques solutions et puis en validant derrière lui ce qu'il fait en lui disant que c'est bien*

**Chercheur :** *Là tu es plus focalisé sur lui ?*

**Enseignant :** *oui je regarde pas du tout ce que fait Mathéo, je suis focalisé sur Bryan, et il fait des choses bien, à un moment donné il le lâche donc je lui dis tiens le, je veux vraiment qu'il réussisse*

#### **Time code : 57 : 38**

**Actions et communications :** L'enseignant dit à Bryan qu'il a gagné contre Mathéo puis pars vers un autre groupe

**A Bryan :** *Bryan tu as marqué le point, tu as gagné, tu l'as empêché 10 secondes. Tu vois ce n'était pas trop dur ! Eh Bryan, quand tu le tiens il avance plus, quand tu le lâches il avance. Vous gérez les combats*

**Chercheur :** *Qu'est ce qui fait que tu t'en vas de ce groupe ?*

**Enseignant :** *Je me suis dit j'ai fait ce qu'il fallait pour valoriser Bryan. Je lui ai dit qu'il avait gagné, je lui ai dit comment il avait fait pour gagner, donc je me dis ben il a les outils pour réussir et je lui ai montré qu'il pouvait réussir donc je me dis maintenant je vais me focaliser sur quelqu'un d'autre parce que je me dis c'est bon ils vont pouvoir... j'ai recréée une dynamique, je pense que j'ai recréée une dynamique*

**Chercheur :** *Et au niveau émotionnel quand tu sors de ce groupe tu en es ou ?*

**Enseignant :** *Je suis toujours à -2 parce que même si j'ai l'impression d'avoir fait ce qu'il faut, il y a l'épisode ou j'avais mal expliqué, cela m'a impacté... Et puis il y a l'attitude de Bryan qui me montre qu'il est pas hyper enjoué, il est assis...*

**Chercheur :** *tu n'es pas certain...*

**Enseignant :** *Je ne suis pas sûr qu'il va se mettre au travail, qu'il va réussir, et donc du coup je reste à -2 alors que je pense que mon intervention elle aurait pu l'amener sur une meilleure spirale*

**Chercheur :** *C'est son attitude qui te fait douter*

**Enseignant :** *Oui*

**Time code : 58 : 44**

**Actions et communications** : L'enseignant supervise l'activité d'un groupe d'élève. Il interpelle des filles qui travers sur le terrain des garçons, puis vérifie avec le groupe les points marqués dans la situation

**Chercheur** : Ici quand tu arrives avec ce groupe c'est quoi ta préoccupation ?

**Enseignant** : e veux faire un état des lieux de où ils en sont. Donc je m'intéresse à ce qu'ils font, ils me disent kick-boxing bon je m'en doutais un peu, ils se créent parfois des scénarios. Et donc là il y a des questions qui arrivent j'essaie d'y répondre... et il ya les filles qui arrivent en courant et qui coupent complètement en travers donc cela peut être super dangereux si il y a une percussion et peuvent elles ne sont pas du tout... je ne sais pas ce qu'elles font quoi. Et puis en plus elles perturbent les autres, elles me perturbent moi... on dirait des gamines de 3 ans quoi, et ça me saoule vraiment...

**Chercheur** : Tu es préoccupé par quoi quand elles arrivent comme ça ?

**Enseignant** : Ben au tout début c'est la sécurité, et puis après c'est bon elles sont passées elles sont passées, donc leur signaler que ce n'est pas possible on ne fait pas ça quoi

**Chercheur** : Et quand il y a cet épisode là tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Ca me fait descendre à -3

**Chercheur** : A cause de l'accumulation ?

**Enseignant** : Oui exactement

**Chercheur** : Et quand elles sont parties, tu as quelle préoccupation ? Tu es centré sur les arbitres ?

**Enseignant** : Oui parce que je sais que... en fait il y a un autre truc qui... En fait je les vois ils sont assis sur une chaise et... En fait c'est pas grave mais dans la séance comme c'est une spirale négative, ils se sont permis quelque chose sans demander etc., donc ils sont un peu sortis du cadre, donc cela m'embête un peu. Donc je veux les réactiver et je veux aussi vérifier qu'ils cotent bien

**Chercheur** : Et du coup quand tu vois ce qu'ils font et eux qu'ils valident, est ce que cela t'affecte ?

**Enseignant** : Non je n'arrive pas à sortir du -3. Pourtant cela aurait dû ils cotent bien et leurs actions sont intéressantes. Mais je me focalise sur d'autres choses.

**Chercheur** : sur quelles choses ?

**Enseignant** : Des choses d'organisation, des choses de travail, de fonctionnement...

**Time code : 59 : 47**

**Actions et communications** : L'enseignant félicite Marylou et lui donne des conseils pour mieux réaliser sa chute

**A Marylou** : Marylou excellent ta chute. Marylou, ta chute était très bien tu l'as fait chuter et là au moment où il chute tu l'as laissé se débattre, il faut que tu enchaînes de tout ton poids

**Chercheur** : La ta préoccupation est centrée sur Marylou ? Qu'est ce que tu cherches à faire avec elle ?

**Enseignant** : J'ai vu vraiment des choses intéressantes, alors que c'est une élève elle était dispensée depuis le premier semestre, enfin tous les ans elle est dispensée 6 mois donc là je suis hyper content à ce moment là qu'elle y arrive et que cela l'intéresse, qu'elle essaie. Donc là ça me fait un pic juste pour elle, à 3, pour toute les raisons que je t'ai évoquées.

**Chercheur** : Ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant** : Je veux la valoriser et aussi lui montrer la suite de mettre à terre quelqu'un, c'est réussir à le bloquer au sol. Là elle est juste à faire tomber quelqu'un et elle y arrive donc je veux lui montrer que si elle veut marquer les 100 points il faut qu'elle fasse autre chose

**Time code : 01 : 01 : 19**

**Actions et communications** : L'enseignant montre à un groupe d'élève comment réaliser une chute latérale. Il adapte la chute en leur demandant de commencer accroupis

**Au groupe d'élève** : La chute latérale, alors venez on va faire plus simple. La on se colle on se colle bien, et on chute. Comme quand vous êtes debout mais là vous êtes accroupies. On fera nous dans un premier temps de la lutte à mi-hauteur car vous n'êtes pas encore à l'aise

**Chercheur** : *Quand tu es avec ce groupe à quel niveau émotionnel tu te situes?*

**Enseignant** : *La je suis à -4 je descends encore parce que cela fait déjà un moment par rapport à mes premières interventions ou cela faisant déjà un moment donc là cela fait beaucoup. Et puis elles avancent pas du tout, elles se focalisent sur des positions techniques que je leur ai montré plusieurs fois, donc je trouve pas du tout de solution pour elle, même en leur proposant plus simple. La je leur propose de faire la chute en étant déjà accroupis.*

**Chercheur** : *Dans une préoccupation de les faire s'engager*

**Enseignant** : *Oui et réussir quoi, je me dis bon on va leur valider le permis, de toute façon pour elle je ferai plutôt des situations de lutte à genou. Donc je me dis on va essayer de valider ça pur elle parce que je me dis bon elles ont déjà bossées et tout...*

**Chercheur** : *Tu restes à -4*

**Enseignant** : *Oui je suis un peu déçu de ne pas avoir réussi à leur faire réussir*

**Chercheur** : *C'est plus personnel ou centrée sur elles ?*

**Enseignant** : *C'est partagé. Un peu pour moi parce que je me dis que je n'ai pas réussi à trouver la bonne solution. Et un peu pour elles par ce que je trouve qu'elles ne se focalisent pas du tout sur les bonnes choses, elles sont trop scolaires. C'est des filles à l'école elles suivent à la lettre tout et la je leur ai donnée un protocole précis et elles n'arrivent pas à suivre alors que j'aurai pensé que ce serait elles qui le suivraient*

**Time code : 01 : 01 : 49**

**Actions et communications** : L'enseignant réprimande Mathéo qui essaie de jouer avec le module

A Mathéo : Non Mathéo il est là tu le bouges pas !

**Chercheur** : *Cela t'affecte ce qu'il se passe avec Mathéo ?*

**Enseignant** : *Oui parce que j'ai l'impression que c'est plein de petites incivilités qui s'accumulent et c'est pas du tout... là c'est pas du tout le cœur de ce que je veux faire avec mes élèves, je n'ai pas envi de venir faire deux heures à régler des trucs comme ça. Et Mathéo cela fait... j'ai l'impression que cela fait plein de fois, alors qu'en fait cela ne fait pas tant que ça, mais bon avec l'ensemble de petites incivilités qui se sont passées et l'histoire que j'ai avec Mathéo, ben cela m'embête encore car j'ai l'impression de lui répéter souvent les trucs comme ça.*

**Chercheur** : *C'est lié au passif de Mathéo ?*

**Enseignant** : *Oui au passif de Mathéo mais aussi celui de la classe dans la séance*

**Chercheur** : *Ok toujours -4 ?*

**Enseignant** : *Oui -4*

**Time code : 01 : 02 : 54**

**Actions et communications** : L'enseignant est en train d'effectuer une régulation avec un groupe d'élève quand Mathéo et Bryan s'amuse avec le module de gymnastique. L'enseignant se retourne et les réprimande en leur demandant de s'asseoir sur le bord

**A Mathéo et Bryan** : Ok les garçons venez tous les deux, venez voir tous les deux. Je vous ai dit quoi avec ça ? Je vous ai dit quoi avec ça ? Et qu'est ce que vous avez fait ? Vous restez là assis comme des enfants de 3 ans et vous restez là ! Vous restez là jusqu'à la fin. Sagement vous restez là tous les deux un là un sur l'autre banc. Vous connaissez les règles si vous faites les idiots c'est comme ça

**Chercheur** : Ici tu es à quel niveau émotionnel ?

**Enseignant** : Là je suis à -5 parce qu'en fait, en plus je ne sais pas vraiment si Bryan elle a fait quelque chose ou pas, du coup ma réaction elle n'est pas... je ne sais pas comment agir.

**Chercheur** : sur le moment tu ne sais pas comment agir ?

**Enseignant** : Oui enfin je me dis... J'avais dit clairement à Mathéo avant qu'il devait pas le toucher là je me retourne et je le vois dessus, donc là encore c'est lié à cette histoire avec Mathéo, je me dis mais il se fout de moi, il écoute pas du tout ce que je dis. Puis il y a Bryan qui est avec lui aussi et il y a aussi une histoire avec Bryan il est un peu comme Mathéo dans l'ensemble donc du coup je me dis qu'il l'a fait mais je ne suis pas sûr donc j'ai peur d'être injuste mais bon je me dis il était collé à Mathéo donc je ne sais pas trop qui a fait quoi, si ils ont fait tout les deux, donc je décide de les mettre à l'écart tous les deux. Et je sais qu'ils aiment bien, enfin surtout Mathéo lui il a besoin de pratiquer donc ça c'est vraiment une sanction qui va l'embêter et peut être qu'il va comprendre que si il transgresse les règles il sera mis de côté et comme il aime bien l'EPS cela va peut être lui permettre d'apprendre ces règles là

**Chercheur** : Ca c'est ta préoccupation ?

**Enseignant** : C'est un truc que j'ai déjà réfléchi dans mon échelle de sanction

**Chercheur** : Mais tu veux faire comprendre la règle à Mathéo ?

**Enseignant** : Ben je savais que quand j'arrive à ce stade là cela me permet de leur faire apprendre les règles de les mettre de côté puis je veux leur faire comprendre que non ils transgressent trop la règle donc ils doivent sortir

**Chercheur** : Et est ce que cette indécision participe aussi au -5 ou c'est l'attitude de transgression ?

**Enseignant** : Non cela participe aussi

#### **Time code : 01 : 04 : 39**

**Actions et communications** : L'enseignant demande à Mathéo de s'asseoir un peu plus loin et interdit Bryan de rentrer au vestiaire

**A Mathéo** : Tiens Mathéo va tout seul la bas encore un peu plus loin comme ça tu as une vraie punition

**A Bryan** : Non Bryan tu restes là, tu restes là tu n'as pas le choix. Tu restes là tu n'as pas le choix

**Chercheur** : Ici qu'est ce qu'il se passe avec les garçons ?

**Enseignant** : Ben je leur ai dit d'aller à un endroit, et Mathéo revient voir son copain... après Bryan décide d'aller dans le vestiaire, ils sont entrain d'essayer de tester la sanction

**Chercheur** : Donc ta préoccupation c'est quoi ?

**Enseignant** : Qu'ils appliquent la sanction jusqu'au bout

**Chercheur** : Tu veux montrer ton autorité ?

**Enseignant** : Oui en tout cas je sais que si ils vont faire leur truc je vais perdre tout crédit auprès de tout le monde donc il y a aussi cette préoccupation de garder l'autorité

**Chercheur** : tu es toujours à -5 là ?

**Enseignant :** *Oui*

**Time code : 01 : 05 : 09**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue une régulation auprès d'un groupe. Il voit un élève courir vers lui, il décide de regrouper tout le monde

**Au groupe d'élève :** Ici vous en êtes ou ?

**A tous les élèves :** Ohhhhhh ! Venez tous ici ! Mathéo aussi, Bryan aussi, tout le monde viens là

**Chercheur :** *Là qu'est ce qui précisément déclenche le fait que tu rassembles tout le monde ?*

**Enseignant :** *Là il y avait l'histoire avec les garçons, il y a un groupe de trois assis sur le côté en train de ... je ne sais pas ce qu'ils font. Il y a les deux autres qui courent avec un qui a une couronne de roi de galette des rois sur la tête (rires) enfin bref je me dis là c'est n'importe quoi j'ai trop d'indicateurs qui me disent que cela ne va pas du tout*

**Chercheur :** *C'est les trois ensembles ?*

**Enseignant :** *Oui. Enfin il ya l'histoire de la séance plus à ce moment là la cerise sur le gâteau qui arrive comme ça énorme*

**Chercheur :** *Là tu es à -5 ?*

**Enseignant :** *Oui*

**Chercheur :** *C'est lié à quoi ? Une perte de contrôle ?*

**Enseignant :** *Oui c'est ça une perte de contrôle et puis une perte d'intérêt des élèves sur ce qu'ils sont en train de faire*

**Chercheur :** *Tu parlais d'une remise en question personnelle, est qu'il y a de ça ?*

**Enseignant :** *Oui il ya aussi une remise en question. Je me suis dit... J'essaie d'avoir un peu cette double vision, voir quel était le tord des élèves mais voir aussi quel était mon tord à moi. Et là je me dis en fait je leur ai pas proposé quelque chose d'assez attractif ou du moins attractif au début et au final ils se lassent. J'avais prévu des variables mais je ne l'ai pas prévu dans mon tableau, donc je sais que si je dois le mettre en place cela va me prendre beaucoup de temps et il me reste plus de temps dans la séance. Du coup je me dis que je ne vais pas le faire, et du coup il s'installe un peu cette dérive*

**Chercheur :** *Tout ça tu te le dis à ce moment ?*

**Enseignant :** *J'y ai déjà pensé avant, et quand je vois ça ça me fais référence à ça. Derrière tout ça il y a ma volonté qu'ils prennent du plaisir en EPS, et là j'ai l'impression qu'ils en prennent plus. C'est un ensemble de préoccupation auxquelles je pense à l'extérieur des séances. Je me dis j'aimerais ben quelle soit comme ça et quand j'ai des indicateurs qui montrent qu'elle est plus comme ça cela m'embête et cela fait référence à ça à chaque fois*

**Time code : 01 : 07 : 04**

**Actions et communications :** L'enseignant réprimande l'ensemble des élèves par rapport à leur comportement

**A tous les élèves :** Je vous avais dit au début d'année qu'on était d'accord pour avoir un fonctionnement sympathique qi on respectait des règles. Il y a des gens qui sont assis là qui font rien, toi tu as pas à avoir ça sur la tête, vous vous amusez à plaquer ça... quand je vous demande de faire quelque chose vous dites non...Ce n'est pas un fonctionnement acceptable. Donc soit on reprend un fonctionnement acceptable et on se met à travailler à son atelier soit on fait des trucs chiants on reste là pendant une heure, et on fait rien

**Chercheur :** Ici quelle est ta préoccupation quand tu fais ce retour ?

**Enseignant :** Je veux essayer de re instaurer un cadre de fonctionnement dans lequel pour eux ça marche et pour moi ça marche. Mais bon je ne sais pas trop quoi leur dire j'ai peu d'expérience dans ce genre de situation donc ce n'est pas facile. Et la façon dont je l'amène je l'aime pas du tout, je suis en train de leur dire on fait ça... j'ai l'impression de les forcer à dire oui ou non quoi

**Chercheur :** tu te le dis au moment ou plutôt maintenant ?

**Enseignant :** Ouais plutôt maintenant en fait

**Chercheur :** Au moment ou tu leur dit ça ta volonté c'est plus d'essayer de raccrocher ?

**Enseignant :** Oui amis quand je vois des fois ils disent des petits oui, j'ai l'impression que cela les force un peu et ça je n'aime pas trop

**Chercheur :** Et quand tu demandes à Mathéo il y a une raison ?

**Enseignant :** Ben parce qu'il a l'air d'être un peu réfractaire

**Chercheur :** Tu es toujours à -5 ?

**Enseignant :** oui je restes à -5

**Time code : 01 : 08 : 30**

**Actions et communications :** L'enseignant voit Mathéo se rapprocher de Bryan mais il se dirige tout de même vers un autre groupe

**Chercheur :** Ici tu vois Mathéo se rapprocher de Bryan il ya une raison pour laquelle tu ne lui dit rien ?

**Enseignant :** Ben j'ai l'impression de m'acharner sur eux. Du coup je lâche l'affaire un peu, je me dis que je vais régler ça sur le trajet je vais essayer de leur parler, d'avoir une autre... enfin là pour le moment on est vraiment fermé, moi je suis campé sur mes positions eux aussi et il y a rien qui passe donc ce n'est pas grave on essaiera de voir ça plus tard sur le trajet

**Chercheur :** Et donc qu'est ce qui te préoccupe ?

**Enseignant :** Ben je suis vraiment saoulé, parce que j'ai pas du tout aimé devoir faire l'intervention, j'ai l'impression de forcer les élèves, et du coup j'ai pas vraiment de préoccupation, j'ai juste envi que le cours se termine pour pouvoir reprendre sur de nouvelles bases la prochaine fois

**Chercheur :** Tu es toujours à -5 ?

**Enseignant :** Oui

**Time code : 01 : 09 : 15**

**Actions et communications :** L'enseignant félicite Marylou pour sa prise

**A Marylou :** Oui Marylou très bien, oui Marylou, excellent

**Chercheur :** ici qu'est ce qu'il se passe avec ce groupe ?

**Enseignant :** Ben ils se sont remis en action et Marylou elle est dans la continuité de tout à l'heure elle fait une super action elle met en danger Nolan et elle lui fait quasiment un tombé, elle a quasiment marquée 100 points. Donc je veux encore la valoriser et même de manière générale cela me met un peu de baume au coeur je me dis enfin quelque chose qui m'intéresse dans ce moment chaotique

**Chercheur :** Est-ce que cela te fait remonter ?

**Enseignant :** Ca me fait pas remonter parce que je suis vraiment, je suis tellement dans le négatif... Enfin....

**Chercheur :** C'est un peu contrasté ?

**Enseignant :** *Oui, là si ça aurait été à un autre moment de la séance j'aurai été à 4 ou 5 pou Marylou en positif parce que c'était vraiment génial ce qu'elle a fait, mais là c'est juste un flash et je reste à -5 quand même*

**Time code : 01 : 10 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant reste avec le groupe de Marylou sur plusieurs prises

**Au groupe de Marylou :** Hop top 10 secondes, 10 points pour Marylou

**Chercheur :** *Ici le fait que tu m'aie dit que cela te mettait du baume au cœur c'est la raison pour laquelle tu restes avec ce groupe ?*

**Enseignant :** *Oui oui*

**Chercheur :** *Tu cherches à valoriser Marylou ?*

**Enseignant :** *Oui je commente ce qu'elle fait donc s'ils font des choses bien je cherche toujours à les valoriser.*

**Time code : 01 : 10 : 42**

**Actions et communications :** L'enseignant passe dans les groupes pour voir s'ils ont validés le permis de chuter

**Au groupe d'élève :** Ici c'est validé non ? Ben on va le valider regarde ici il y a deux points de travail, tu les rajoutes

**Chercheur :** *Ici quelle est ta préoccupation avec ces groupes ?*

**Enseignant :** *Je veux valider le permis pour les files parce qu'elles m'ont montré plein de bonnes choses et même si bon... je leur donne les points de travail et d'assiduité dans le rôle d'arbitrage. Donc là clairement elles les méritent et du coup cela leur fait valider le permis. Ma priorité c'est que tout le monde ait validé le permis dans la classe comme ça ça les valorisent quoi*

**Chercheur :** *Et est ce que tu es toujours à -5 ?*

**Enseignant :** *Ben ouais je suis à -5 de manière générale*

**Time code : 01 : 12 : 00**

**Actions et communications :** L'enseignant effectue un bilan auprès des élèves. Il leur rappelle le principe du permis et leur rappelle le principe des points

**A l'ensemble des élèves :** On ramasse le matériel, on ramasse son terrain et on le ramène ici. Quasiment tout le monde a validé le permis. Je ferai une remise officielle des permis la semaine prochaine parce que à on a pas le temps, et vous avez tous trois points sur le permis, cela montre que vous êtes en capacité à chuter et à faire chuter en garantissant la sécurité des autres mais vous pouvez perdre des points sur ce permis comme les garçons l'ont fait aujourd'hui si vous avez une mauvaise attitude ou si vous mettez en danger les autres. Juste un petit rappel sur les points, si on empêche l'autre de passer c'est 1 points, si on le met en danger c'est 10 points et si on le fait tomber et qu'on le plaque sur les épaules 3 secondes c'est 100 points d'accord

**Chercheur :** *Au moment du rassemblement final c'est quoi ta préoccupation ?*

**Enseignant :** *Juste faire un petit... leur remettre une petite couche sur les règles donc ça c'est plus sur les cotations pour les arbitre puisque c'est ce qu'on va utiliser pendant le cycle. Et puis valider les comportements qui permettent de réaliser des mises en danger sur les adversaires*

**Chercheur :** *tu as un passage sur le permis tu as une préoccupation ?*

**Enseignant :** *Oui je veux leur rappeler le cadre de fonctionnement du permis, qu'on peut perdre des points si on a telle ou telle attitude car là il ya eu des cas donc...*

Chercheur : *tu finis la leçon là tu es toujours à -5?*

**Enseignant :** *Oui*

Chercheur : *C'est l'histoire de classe qui fait que tu n'as pas réussi à monter*

**Enseignant :** *Oui exactement, en fait l'attitude que j'ai j'ai l'impression de pas montrer que je suis à -5 mais je suis quand même à -5 (rires)*

Chercheur : *Tu veux neutraliser tes émotions ?*

**Enseignant :** *Oui, enfin... je ne sais pas comment expliquer*



# Dynamique émotionnelle d'un enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS) débutant et gestion des dilemmes selon la familiarité avec l'activité physique enseignée

Benjamin BASCOUL

[benjamin.bascoul@ens-rennes.fr](mailto:benjamin.bascoul@ens-rennes.fr)

---

## **Résumé**

**Contexte et objectif(s)** : Notre étude vise à déterminer si un fort degré de familiarité dans l'activité physique enseignée influence la dynamique émotionnelle et la gestion des dilemmes de l'enseignant d'EPS débutant.

**Méthode** : Un enseignant d'EPS stagiaire a été filmé et enregistré durant quatre leçons. Des entretiens d'autoconfrontation ont ensuite été menés, étayés par une échelle de plaisir/déplaisir (EPD) allant de -5 à +5 sur laquelle l'enseignant se situait régulièrement. Notre étude s'appuie sur le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006),

**Résultats** : Les résultats suggèrent que l'enseignant d'EPS débutant connaît une dynamique émotionnelle instable quelque soit l'Activité physique sportive et artistique (APSA) enseignée. Sa dynamique émotionnelle connaît deux évolutions opposées selon le contexte d'enseignement : dans son APSA de spécialité l'enseignant connaît d'abord des états affectifs négatifs avant de connaître des états affectifs positifs en fin de leçon, contrairement à l'APSA de non spécialité. Il rencontre des dilemmes de différentes natures selon le contexte d'enseignement, centrés sur la gestion du temps de la leçon dans son APSA de spécialité et sur la gestion des comportements déviants dans son APSA de polyvalence. Enfin son activité de gestion des dilemmes repose sur une gestion complémentaire, différée, compatible ou sur le choix d'une des deux alternatives du dilemme

**Discussion et conclusion** : Nos résultats offrent des perspectives scientifiques en mettant en lumière une influence du degré de spécialisation dans l'APSA enseignée sur les dilemmes rencontrés et la dynamique émotionnelle. Ils offrent des perspectives professionnelles reposant sur la prise en compte de la dimension émotionnelle dans la formation des enseignants d'EPS et l'apport de l'entretien d'autoconfrontation dans le développement professionnel des enseignants d'EPS

**Mots clefs** : **Dynamique émotionnelle, dilemmes, cours d'expérience, enseignant d'EPS débutant**

## **Abstract**

**Context and objectives** : The aim of the study is to determine whether a high degree of familiarity in the physical activity taught influences the emotional dynamics and the management of dilemmas of the pre-service physical education teacher.

**Methods** : A pre-service physical education teacher was videotaped and recorded during four lessons. Self-confrontation interviews were then conducted, supported by a scale of pleasure/displeasure (SPD) ranging from -5 to +5 on which the teacher was regularly located. Based on the theoretical framework of the action course (Theureau, 2006),

**Résultats** : The results suggest that the pre-service physical education teacher experiences unstable emotional dynamics regardless of the APSA being taught. Its emotional dynamics undergoes two opposite developments depending on the teaching context: in his specialty APSA the teacher first experiences negative affective states before experiencing positive affective states at the end of the lesson, unlike the non-specialty APSA. He encounters dilemmas of different natures depending on the teaching context, centered on the lesson's time management in his specialty APSA and on the deviant behaviors management in his versatility APSA. Finally, its dilemma management activity is based on complementary, deferred, compatible management or on the choice of one of the two dilemma alternatives.

**Discussion and conclusion** : Our results offer scientific perspectives by highlighting an influence of the degree of specialization in the taught APSA on the dilemmas encountered and the emotional dynamics. They offer professional perspectives based on the consideration of the emotional dimension in the training of Physical education teachers and the contribution of the self-confrontation interview in the professional development of Physical education teachers.

**Keywords** : **Emotional dynamics, dilemmas, course of experience, pre-service physical education teacher**