



HAL
open science

De l'élève actif à l'élève acteur en EPS : l'activité réelle de l'enseignant comme support pour construire de nouvelles compétences

Sylvain Grasso

► To cite this version:

Sylvain Grasso. De l'élève actif à l'élève acteur en EPS : l'activité réelle de l'enseignant comme support pour construire de nouvelles compétences. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03107621

HAL Id: dumas-03107621

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03107621>

Submitted on 12 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

De l'élève actif à l'élève acteur en EPS :
l'activité réelle de l'enseignant comme support
pour construire de nouvelles compétences

Présenté par Sylvain Grasso

Écrit scientifique réflexif encadré par Véronique Maudoux

Sommaire

<i>Introduction</i>	1
I. Revue de littérature / Etat de l'art	2
I.1. Les concepts clés	2
I.1.1. L'enseignant efficace	2
I.1.2. Théorie de l'activité	4
I.1.3. Théorie de l'action située	6
I.1.3.a. Une approche écologique.....	6
I.1.3.b. L'enseignement de l'EPS et action située.....	7
I.1.4. L'entretien d'auto-confrontation : la réflexivité au service de la formation de l'enseignant.	9
I.1.4.a. Présentation de la méthode de l'entretien d'auto-confrontation.....	9
I.1.4.b. Mise en place de la méthode.....	10
I.2. Problématique :	11
II. Méthodologie	12
II.1. Méthodologie retenue	13
II.1.1. Description du protocole, du déroulement.....	13
II.1.2. Le type d'accompagnement durant l'entretien.....	14
II.2. Présentation d'une séquence – Activité prescrite/cadre de l'intervention	15
II.2.1. Les activités de « jeux d'opposition » à l'école	15
II.2.2. Focus sur la séance support de l'étude de mon activité	16
II.3. Recueil de données	17
II.3.1. Traitement des données, selon Theureau	17
II.3.2. Présentation des trois extraits : données recueillies	19
II.3.2. a. 1 ^{ère} extrait : « Sanction préventive d'un élève »	19
II.3.2. b. 2 ^{ème} extrait : « L'élève actif/acteur »	21
III. Discussion de nos résultats	25
III.1. Des préoccupations d'une pratique débutante, situées dans l'action	25
III.2. ...Vers une nouvelle pratique professionnelle	27
III.3. En construisant de nouvelles compétences d'enseignant.	29
III.4. Intérêts et limites de l'entretien d'auto confrontation	30
<i>Conclusion</i>	32
<i>Bibliographie</i>	33
<i>Annexes</i>	35
Annexe 1 – Plan de séquence	35

Introduction

Les métiers de l'enseignement, et particulièrement celui de professeur des écoles, exigent une constante recherche, de la part du professionnel, des gestes d'un enseignement efficace, visant des apprentissages solides et efficaces de la part des élèves. Or, la dimension multifactorielle de ce métier rend cette recherche de l'efficacité extrêmement complexe et longue. En effet, l'action d'enseigner est la capacité pour le professionnel de mettre en perspective et en corrélation des savoirs, savoir-faire et savoir-être, avec sa réflexion et ses actions. Cela n'étant, bien sûr, pas unilatéral. En effet, la réflexion et les actions de l'enseignant, alimentent, tout au long de la carrière, ses compétences et sa capacité à enseigner.

En tant que débutant dans cette fonction, on nous apprend différents concepts théoriques censés nous rendre plus efficaces : gestes de l'enseignant, connaissances didactiques, pédagogiques... Mais quel rôle jouent les concepts pragmatiques et cognitifs de l'enseignant, sur son activité ? Quelles sont les préoccupations réelles qui organisent l'activité de l'enseignant et comment les mettre à jour, afin de les comprendre et les traiter ?

Le travail présenté ci-dessous a pour objectif de mettre à jour les processus cognitifs et préoccupations qui sont les miennes, en tant que débutant, afin de les analyser pour en construire de nouvelles et ainsi faire évoluer ma pratique professionnelle, pour être plus efficace.

Il apparaît, après avoir fait un état des lieux de la littérature scientifique, qu'une méthode de formation vise à favoriser la construction identitaire du professionnel de l'enseignement : l'entretien d'auto-confrontation. Celle-ci favorise le développement de son propre style en tant qu'enseignant, tant en phase de préparation que dans l'intervention ou l'évaluation. Cette méthode prend tout son sens au travers de l'action située et la posture réflexive de l'enseignant.

Je vais donc, décrire cette méthode et présenter comment la mettre en place afin de comprendre mon activité dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. A la suite de cette analyse, je tenterai de mettre à jour les préoccupations qui organisent mon activité avant ce travail puis celles qui ont émergé à la suite de celui-ci.

Je conclurai enfin en expliquant les nouvelles compétences que ce travail a fait émerger chez moi, en tant qu'enseignant.

I. Revue de littérature / Etat de l'art

I.1. Les concepts clés

I.1.1. L'enseignant efficace

Il existe de nombreux auteurs (pédagogues, chercheurs, théoriciens...) qui se sont intéressés à définir ce qu'est un enseignement efficace. Un consensus de chercheurs, repris par Lorin W. Anderson, en 2004, dans son rapport présenté à l'UNESCO, définit l'enseignant efficace comme celui qui atteint les objectifs qu'il s'est fixé ou qu'on lui a fixé. Selon l'auteur, parmi une multitude de facteurs intrinsèques et extrinsèques à lui-même, l'enseignant doit donc, pour être efficace, posséder des connaissances théoriques et pratiques liées à son enseignement et être capable de les exploiter pour atteindre les objectifs fixés.

Le ministère de l'Education Nationale, avec le « Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation », paru en 2013, définit les compétences nécessaires au métier de professeur et cela sert de critères d'évaluation aux enseignants. Le Bulletin Officiel (BO) présente ce référentiel en expliquant que *« ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »*. On comprend donc, à la lecture de celui-ci que l'enseignant peut parfaire sa pratique, par l'expérience et un apport de connaissances. Pour être un enseignant efficace il faut donc premièrement, avoir un socle de connaissances suffisant et une capacité à les mettre en pratique, et deuxièmement, acquérir de l'expérience professionnelle, pour atteindre ses objectifs et donc être efficace.

Pour satisfaire le premier point soulevé par le BO, on peut s'appuyer sur une littérature riche, qui a mis en évidence, depuis cinquante ans, comme le rappellent C. Gauthier, S. Bissonette et M. Richard en 2007 ainsi que Laurent Talbot, dans sa synthèse de 2012, que les comportements et les pratiques des enseignants ont un impact sur les résultats des élèves. Ainsi, l'enseignant est une variable majeure dans la réussite des élèves. « L'effet-enseignant » (l'impact de l'enseignant sur les performances des élèves) est supérieur à « l'effet-établissement » (impact de la fréquentation d'un établissement scolaire sur les performances des élèves) mais il est également supérieur à « l'effet-classe » (impact de la classe et du niveau de classe sur les performances de l'élève). Le rôle prépondérant de l'enseignant sur les pratiques et performances des élèves a donc amené de nombreuses recherches à essayer de définir ce qu'est un enseignant efficace. Une première série d'étude met en évidence qu'un

enseignement efficace s'appuie sur un comportement professionnel basé sur quatre étapes structurées :

- une phase de démonstration de l'enseignant : l'enseignant effectue « une mise en situation » (univers de référence et tissage avec les séances précédentes), puis il explicite les objectifs et le niveau de performance attendu et enfin, quelques exemples voir une démonstration sont effectués.
- un entraînement en classe entière, où l'enseignant guide les processus et l'activité d'apprentissage.
- une troisième phase d'entraînement individuel, où l'enseignant évalue les performances de chacun, et procède à des feedbacks immédiats.
- une dernière phase où l'enseignant met en place des situations de rappel et de réinvestissement régulières et répétitives.

Par ailleurs, ce rapport, met en évidence que le niveau d'attente élevé de l'enseignant rend l'enseignement efficace et ainsi l'enseignant efficace. De plus, l'enseignant efficace est un « expert » dans la gestion didactique et propose une réelle cohérence entre les activités, les tâches demandées et les objectifs visés. La pédagogie et la gestion de classe sont aussi des éléments définissant l'enseignant efficace. En effet, le professeur cherche à mettre en place une ambiance « organisée et agréable, chaleureuse et positive », afin de permettre aux élèves d'être performant dans leurs apprentissages. L'enseignant doit permettre aux élèves de s'exprimer et doit, par sa pédagogie, amener les élèves à l'autonomie dans les apprentissages (poser des questions, savoir exprimer ses idées, son incompréhension...). L'enseignant passe peu de temps à gérer l'organisation et la classe, pour favoriser le temps passé en activité par les élèves.

En 2004, Fredrick et Hummel, listent huit gestes professionnels de l'enseignant permettant un enseignement efficace : les objectifs clairs, la mise en place de modèles précis et juste, des entraînements indispensables, l'utilisation de feedbacks immédiats, le renforcement des bonnes réponses, le respect du rythme des élèves, l'assurance de l'atteinte de la maîtrise par l'élève et l'utilisation d'une évaluation fréquente au service des apprentissages. Cette étude pose les bases théoriques sur les gestes d'un enseignement efficace.

En 2010, Bissonnette et al., mettent en évidence deux grands principes favorisant l'enseignement explicite chez des élèves en difficulté : l'enseignement explicite et l'enseignement réciproque. Le principe de l'enseignement explicite a été très approfondi notamment par B.V. Rosenshine, dans son rapport de 1986 "Vers un enseignement efficace des matières structurées", qui démontre l'impact positif de cette compétence professionnelle

qui consiste, pour l'enseignant, à utiliser des techniques pour « dire, montrer, guider » les élèves afin de structurer leurs apprentissages. Trois grands principes ont ainsi été mis en évidence dans l'explicitation : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation. L'enseignement réciproque, comme le définit A. Baudrit, en 2010, dans la revue française de pédagogie, consiste à ce que tour à tour, les élèves se mettent dans la peau de l'enseignant et de l'élève, afin de questionner l'autre, de réfléchir et de faire réfléchir.

Le deuxième point définissant, selon le BO de 2013, l'enseignant efficace est l'expérience professionnelle et sa pratique. Comme le rappelle L. Talbot, en 2012, Bedin et Broussal dans leur étude ont mis en évidence que les pratiques enseignantes efficaces ne sont pas définies par la personnalité, l'ancienneté ou encore l'âge de l'enseignant. Cela signifie qu'il n'y a pas une personnalité ou un profil faisant d'un enseignant, un professionnel efficace, mais que c'est bien son activité et ses interventions qui favorisent ou pas, les performances des élèves. C'est sur la base de ce postulat qu'est né le paradigme « processus-produit » de Gage, en 1963, cité par L. Talbot en 2012. Il apparaît donc important de s'intéresser aux actions de l'enseignant (les processus) puis de les corrélérer aux effets induits chez les élèves (le produit).

I.1.2. Théorie de l'activité

Au vu de la littérature ci-dessus, on peut établir un cadre théorique très précis mettant en évidence les différents gestes, comportements de l'enseignant, outils pédagogiques et pratiques didactiques qui permettent à l'enseignement d'être efficace.

Mais on peut alors se poser différentes questions : pourquoi, alors que les ingrédients de l'enseignement efficace sont connus de tous, certains enseignements ne le sont-ils pas ? Qu'est-ce qui fait que même avec une préparation réfléchie, des outils didactiques et pédagogiques cohérents, une série d'action et des comportements d'enseignant structurés (du tissage, un enseignement explicite, des objectifs clairs...) il arrive que des situations d'apprentissages soient peu efficaces ? Et inversement.

N'y aurait-il, dans le fait d'enseigner, d'autres paramètres à prendre en compte, permettant de définir un enseignement efficace ou qui permettent à l'enseignant d'être efficace ? Pour comprendre les différentes dimensions de l'enseignement efficace, il faut s'intéresser à ce qu'est l'acte d'enseigner. Les travaux de R. Amigues, en 2003, et en 2009, apportent un premier élément de réflexion pour répondre à ces différentes questions professionnelles. En effet, il rappelle que l'activité enseignante ne peut se résumer à la prescription et qu'il existe deux types d'activités bien distinctes et fondamentales pour comprendre celle-ci : l'activité prescrite et l'activité réelle. L'activité prescrite est le travail de l'enseignant, hors contexte, où

celui-ci réfléchit, structure et prévoit des comportements et situations qu'il pense adaptés. Alors que l'activité réelle est ce qui est fait en classe, les actions dans son contexte. S'il ne remet pas en cause « l'effet-enseignant » ou « effet-maître », énoncé ci-dessus, R. Amigues explique que le courant cognitiviste considère l'activité enseignante sous trois dimensions : planificatrices, décisionnelles et évaluatives. Il place ainsi l'enseignant comme prenant des décisions « en situation », celles-ci remettant en cause ou modifiant les choix fait lors de la préparation et de la réflexion en amont de la séance (activité prescrite). Ces décisions « in situ », se font sur la base d'une évaluation instantanée de sa propre activité d'enseignant ou de l'activité observée des élèves (activité réelle). Il va plus loin, en précisant que pour mettre en évidence « l'effet-enseignant », sur les performances des élèves, il faut tenir compte du décalage entre les gestes et comportements professionnels que les enseignants pensent faire (puisqu'ils les ont prévus) et les gestes et comportements professionnels réels des enseignants (avec des prises de décisions en contexte).

Cette approche d'Amigues, rejoint celle de Bru, qui, en 1991, définit l'acte d'enseigner comme indissociable du contexte. Si l'on comprend bien que l'action de l'enseignant est étroitement liée au contexte, pourquoi, dans un même contexte, avec un cahier des charges aussi précis des gestes efficaces, on observe une telle disparité entre les pratiques de chaque enseignant ? Cela pousse à s'interroger sur ce qui fait qu'un enseignant prend telle ou telle décision. En effet, Christophe Dejourns reprend cette question, en définissant les gestes connus d'un enseignement efficace comme étant le genre de l'enseignant. Ce genre correspond, selon lui, à ce que l'enseignant apprend pendant sa formation et donc rejoint les connaissances théoriques de comportement et outils professionnels, vu ci-dessus, à mettre en œuvre pour être efficace. Mais il fait apparaître une nouvelle dimension au métier de l'enseignant : le style de l'enseignant. En effet, si le genre est un socle commun à tous les enseignants, le style est propre à chacun et résulte selon lui, d'une recherche d'efficacité personnelle, construit au fil des expériences et des décisions prises par l'enseignant. C'est donc ces différents styles d'enseignants qui font cette grande diversité de pratique, malgré un genre commun. C'est le genre et le style qui participent à construire l'enseignant et donc à le rendre efficace. Y. Clot et al., en 2000, précisent aussi que l'enseignant ne peut se construire son style qu'après avoir intégré le genre du métier. Cela rejoint ce qui a été dit plus haut, que l'enseignant se construit et parfaire sa pratique, par ses connaissances mais aussi par l'expérience et la pratique professionnelle en contexte de son métier.

Si l'activité de l'enseignant, tout comme celle des élèves est indissociable du contexte et que l'on accepte le postulat d'une différence établie entre activité prescrite et activité réelle, il

apparaît évident et indispensable, pour l'enseignant qui recherche l'efficacité, de s'intéresser au concept de l'action située.

I.1.3. Théorie de l'action située

I.1.3.a. Une approche écologique

Comme cela a été énoncé ci-dessus, l'activité enseignante est indissociable du contexte et il est donc indispensable, pour la comprendre et l'évaluer, de la considérer située dans le cours de son action. Il est important, en préambule, de bien comprendre que ce concept ne cherche pas à définir un type particulier d'actions ou d'activités, mais tente de comprendre et proposer une organisation qui sous-tend à l'action.

Que ce soit à travers les sciences sociales (sociologie et anthropologie) ou les sciences cognitives (psychologie) les chercheurs ont trouvé un point de convergence dans l'approche qu'ils appellent « écologique », et plus précisément avec la théorie de l'action située (ou cognition-située, en fonction de l'origine des chercheurs, sciences sociales ou sciences cognitives).

En effet, chacun des auteurs ayant travaillé sur ce concept considèrent l'action et la cognition, comme des paramètres situationnels spécifiques. Au lieu d'extraire l'action, pour la représenter sous la forme d'un plan structurel, les chercheurs ont plutôt tenté de comprendre, comment l'homme, et donc, dans notre cas le professionnel, parvient à produire des plans, pendant l'action, en tenant compte des circonstances matérielles et sociales qui la caractérisent.

Saury et al., proposent, dans leur méta-analyse de 2006, paru dans la revue EPS, quatre idées clés pour caractériser leur approche écologique, de l'action (ou cognition) située, en opposition au cognitivisme :

* **le caractère incarné de la cognition.** Selon eux, contrairement aux approches cognitivistes classiques, qui isolent la cognition des dimensions biologiques et/ou matérielles ; la cognition est définie par son caractère incarné. En effet, elle prend racine dans les composantes neurobiologiques du corps (sensori-motrices et émotionnelles).

* **la codétermination de l'action et de la cognition.** Les éléments du contexte et l'action forment une « boucle » dans laquelle, les éléments constituent l'action qui a son tour constitue le contexte. L'action humaine construit donc à chaque instant, sa propre situation.

* **Le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations.** Si dans l'approche cognitiviste, il y a une hiérarchisation entre cognition et action (la cognition dicte les actions), ce n'est absolument pas le cas dans le cadre de la théorie de l'action située. En

effet, la personne n'est pas en train d'exécuter un plan programmé, mais il est constamment en train de s'adapter et donc de replanifier ses actions. On peut donc comprendre, que même avec une planification et une préparation aboutie, dans le cadre de l'action située, les actions ne sont, dans une certaine mesure, que des improvisations de situations.

* **L'action ou la cognition comme construction de significations partagées.** Selon eux, agir c'est « construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus. » Cela signifie, que dans les théories de l'action située, les actions ont une dimension sociale.

1.1.3.b. L'enseignement de l'EPS et action située

Si les enjeux de l'EPS à l'école ne sont plus à démontrer, il est important que les enseignants prennent la mesure de son enseignement. En effet, cette discipline, par son caractère spécifique fait peur et peut mettre les enseignants face à certaines difficultés. L'explication de ce phénomène n'est pas l'objet de ce mémoire, toutefois, on peut émettre une hypothèse, apportant un élément de réponse à celui-ci : l'EPS est au cœur de l'action située.

En effet, dans cette discipline, où l'activité des élèves et de l'enseignant est par essence même, liée aux comportements moteurs et à l'environnement matériel, il apparaît évident, qu'il est impossible de dissocier l'action de son contexte. Ce lien étroit, comme nous l'avons expliqué précédemment, avec les travaux de Saury, met l'enseignant dans une situation « inconfortable », puisqu'il ne peut pas compter uniquement sur sa préparation, mais doit agir avec son environnement et les autres (les élèves). Ce paradigme de l'action située est cependant tout à fait transposable et valable à l'enseignement d'autres matières puisque l'enseignement est par définition, constamment en interaction avec les élèves.

C'est donc tout logiquement, que l'enseignement de l'EPS, a fait l'objet de nombreuses recherches, en lien avec la théorie de l'action-située.

Marc Durand, travaille depuis presque vingt ans sur cette théorie et son importance dans l'enseignement efficace de l'EPS. Lors de ses travaux en 2001, il analyse et définit l'enseignement de l'EPS, avec le prisme de l'action située, selon cinq propriétés principales :

* **La codétermination permanente, simultanée et dynamique de l'action et de la situation.**

Ce phénomène fait écho aux travaux de Saury et al. : l'action de l'enseignant est déterminée par la situation et la situation est elle-même déterminée par l'action. Elles n'ont aucun sens l'une sans l'autre.

* **La construction de la signification dans l'action.** Pour comprendre son action, il est nécessaire de le faire *in situ* et cela implique d'explicitier ses processus cognitifs ayant

contribués à l'action (cf 4/ l'entretien d'auto-confrontation, au service de la réflexivité). Pour rendre compte du sens de l'action, l'enseignant se réfère au cadre des travaux sur l'intentionnalité, cités par Durand, définissant 6 unités de significations (USE) :

- la prise de conscience du vécu, au caractère subjectif et personnel
- la prise de conscience de l'accompli
- l'enchaînement dans le temps des unités d'action
- le sens intuitif de l'action
- le regard réflexif
- l'accès à tous le contenu mental composant l'action : la cognition *in situ* de l'acteur.

* **L'utilisation d'objets comme artefact cognitif.** Les objets utilisés dans l'action, définissent la situation et servent, de manière plus ou moins complexe à guider l'action. Ce sont des ressources à la fois cognitives et motrices pour les acteurs (élèves et enseignants) : ils peuvent amplifier le pouvoir de l'enseignant ou des élèves (ex : sifflet pour être entendu, trampoline pour sauter plus haut), agir sur et dans le contexte (ex : plots pour délimiter une zone), induire certains comportements chez les élèves (ex : élastiques ou barres en saut en hauteur) ou encore servir à évaluer ou mémoriser les productions des élèves pour prendre conscience des compétences acquises ou non.

* **La construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves.** Il existe une codétermination entre l'action de l'enseignant et l'action des élèves. Par exemple : selon son positionnement au bord du bassin, le PE influe le comportement des élèves et selon le comportement des élèves, le PE se positionne différemment au bord du bassin.

* **Les structures archétypes dans l'organisation de l'action.** L'action a un caractère cyclique et répétitif. Cela signifie que l'enseignant va se créer, par l'expérience, un « panel » d'actions en fonction des situations vécues. Il rencontrera de moins en moins de situations complètement nouvelles, le mettant en difficulté. Cela va parfaire son efficacité.

Ces travaux constituent un véritable appui à l'analyse de la pratique selon l'action située.

Si l'on reprend, ce qui a été expliqué ci-dessus, « la construction de la signification dans l'action », il apparaît important, que, pour mettre du sens et pour expliquer le décalage expliqué plus haut, entre théorie et pratique, planification et action réelle : il est nécessaire d'avoir accès à la cognition de l'enseignant, dans l'action.

I.1.4. L'entretien d'auto-confrontation : la réflexivité au service de la formation de l'enseignant.

La pratique de l'enseignant, tout comme l'élève qui apprend, ne se résume pas à connaître des théories pour pouvoir les appliquer.

La construction de gestes professionnels efficaces et adaptés, demande de prendre en compte le contexte. Or, selon le modèle de M. Durand, cela implique de considérer les comportements internes, cognitifs de l'enseignant, et pas seulement les gestes visibles de l'enseignant.

Puisque le travail et l'activité de l'enseignant ne se résument donc pas aux seuls comportements observables, il est nécessaire d'accéder à la partie non-visible de l'action de l'enseignant dans l'action située. Pour cela, il est inévitable et indispensable de donner la parole à l'enseignant lui-même.

I.1.4.a. Présentation de la méthode de l'entretien d'auto-confrontation

Certains chercheurs ont donc travaillé sur l'élaboration d'un dispositif de formation à destination des enseignants, visant à les rendre plus efficace et à faire évoluer leur pratique professionnelle, en faisant « apparaître » leurs pensées et cognition située et ainsi décrire ce qui se passe à l'intérieur de l'enseignant.

J. Beckers et C. Leroy (2010) parlent de la méthode de l'entretien d'auto-confrontation, qui en référence aux travaux de Theureau, en 1992, 2000, 2002 et 2006, permet à l'acteur d'avoir accès à cette partie cachée de son activité (« la conscience pré-réflexive ») en commentant ce qui est significatif pour lui sur la base du contexte précis de l'activité à laquelle il fait référence (Theureau, 2004, 2006). En somme, l'entretien d'auto-confrontation est une méthodologie privilégiée qui guide le professionnel dans une verbalisation a posteriori de l'action tout en l'aidant à dépasser la « re-composition normative et/ou fabulatrice ».

Cela implique que l'enseignant se positionne comme un praticien réflexif, se prenant lui-même comme objet de réflexion, qui pense à sa propre manière d'agir.

J. Beckers et C. Leroy présentent cette méthode, dans le cadre d'un dispositif de formation initiale des enseignants. La méthode consiste en une auto-analyse de son action par des visionnages vidéo et des entretiens sur ces vidéos. L'enseignant se confronte à lui-même et à son image, à travers des vidéos de son activité. Cette confrontation ne se fait pas seule, mais elle est guidée par un professionnel qui aide l'enseignant à se plonger et à exprimer de manière visible sa cognition située, en lien avec l'action. On comprend donc bien l'importance de l'approche écologique de l'action située dans cette méthode professionnelle

qu'est l'entretien d'auto-confrontation. En effet, l'entretien vise à mettre jour les préoccupations réelles de l'enseignant au vu de ce qui fait sens pour lui dans le contexte spécifique de l'action. L'enjeu n'est donc pas qu'il justifie ou défende son activité, mais qu'il verbalise et qu'il soit capable de rendre compte de son action réelle et propre, qui fait sens pour lui dans le contexte. Dans leurs travaux, J.Beckers et C.Leroy précisent que la personne « guidant » l'enseignant, se doit d'être indépendante et ne doit pas être dans une posture évaluative. Son rôle est de permettre à l'enseignant, d'explicitier sa pensée et sa cognition.

1.1.4.b. Mise en place de la méthode

La méthode se déroule en trois temps bien distincts :

* Dans un premier temps, l'enseignant se filme lors d'une séance. En ce qui nous concerne dans ce mémoire, la séance sera filmée lors d'une séance d'EPS. Toujours selon le travail de J.Beckers et C.Leroy, le film représente une trace objective de l'activité de l'enseignant.

* Dans un second temps, l'enseignant, accompagné d'une personne que l'on appellera formateur, visionne la vidéo de la séance. L'enseignant s'appuie sur cette vidéo pour expliciter et faire apparaître sa pensée dans l'action. Il choisit lui-même d'arrêter la vidéo sur ce qui fait sens pour lui et explicite à ce moment-là, ce qui se passe dans sa tête à cet instant. Il est important que le formateur invite l'enseignant, par ces questions et relances, à passer d'un agir à une activité d'explicitation. Il doit, par son action éviter les comportements défensifs ou de justification de la part de l'enseignant. L'ensemble de cette seconde phase est l'entretien, qui est filmé en intégralité.

* Le troisième et dernier temps de la méthode consiste à ce que l'enseignant visionne le film de l'entretien réalisé lors de la seconde étape. Ce film permet maintenant à l'enseignant d'analyser sa pensée et de prendre conscience, en étant en posture réflexive, des processus cognitifs qui sous-tendent son activité. Lors de cette phase, l'entretien et l'explicitation de l'activité cognitive vont permettre, lors du visionnage de la vidéo de l'entretien, d'analyser celle-ci et donc de faire évoluer les pratiques de l'enseignant.

Il est important de préciser qu'avec cette méthode, pendant l'entretien filmé, l'enseignant peut être amené à se laisser surprendre par sa propre action.

Pour résumer, selon J. Beckers et C. Leroy, l'entretien d'auto-confrontation nécessite que l'enseignant se mette en posture réflexive, afin de : décrire l'action, sa pensée dans l'action, les informations perçues lors de l'entretien (qui ne l'étaient pas pendant l'action) et mettre en lumière ses préoccupations réelles pendant l'action (qui ne sont peut-être pas celles de la préparation. L'objectif étant, ensuite, d'analyser son activité et ainsi parfaire son

enseignement, en construisant de nouveaux concepts pragmatiques. Ces concepts pragmatiques constituant le catalogue de ressources que le professeur se construit avec l'expérience pour qu'une situation ne soit pas complètement nouvelle et qu'il ait une série d'actions « préenregistrées », en fonction du contexte. C'est ce que Marc Durand appelle les structures archétypes.

I.2. Problématique :

Si, comme on l'a vu ci-dessus, la préoccupation générale des enseignants est de devenir un professionnel efficace, cela nécessite de leur part, une mise en posture réflexive. Cette posture, indispensable à sa propre formation fait sens dans l'utilisation de la méthode de l'entretien d'auto-confrontation, présentée plus tôt. Cette posture réflexive demande à l'enseignant de se placer au centre de sa réflexion, en devenant l'objet de sa réflexion : il réfléchit ainsi à sa pratique, en évitant la justification et l'autosatisfaction vis-à-vis de ses actions et cherche à apprendre et construire des savoirs, à partir de ses expériences, en les comprenant et en comprenant ce qui fait sens pour lui.

Ainsi, je me suis interrogé, avant d'utiliser une méthode de formation, sur ce qui faisait sens pour moi, dans l'enseignement de l'EPS à l'école. J'ai cherché à comprendre ce qui motive et organise mon activité enseignante, et il apparaît que les principales préoccupations, qui sous-tendent mon activité, avant l'entretien d'auto-confrontation sont :

- Comment donner goût à la pratique physique aux élèves, en les rendant les plus actifs possible lors des séances d'EPS ?
- Comment placer l'EPS comme vecteur de santé ?

D'avoir pu identifier mes problématiques initiales, m'a permis de poser les bases du travail présenté ci-dessus, pour ensuite faire évoluer celles-ci et ainsi, me construire de nouvelles préoccupations qui organisent mon activité :

- Comment amener l'élève à ne pas être seulement actif (en activité motrices) en EPS mais aussi acteur (en activité motrices et cognitives d'apprenant) ?
- Comment le rôle du PE (gestes pros) impact-t-il l'activité de l'élève ?

Tout au long de ce travail réflexif, je vais, à travers l'activité « jeux d'opposition » en cycle 2, appliquer la méthode d'auto-confrontation présentée ci-dessus, pour comprendre ce qui fait sens pour moi, dans mon activité. Je croiserai cette méthode avec l'apport théorique de l'enseignement efficace afin de donner du sens à mon travail et pouvoir aboutir à être un praticien réflexif, plus efficace dans ses actions.

Je vais donc, dans un premier temps, préciser succinctement la méthode utilisée puis, préciser le cadre de mon action (séquence, séance...) et enfin, présenter les données recueillies, à travers deux extraits vidéo qui font sens pour moi, au vu de mes problématiques énoncées ci-dessus.

Dans un second temps, je discuterai les données recueillies puis analyserai celles-ci de manière réflexive, cherchant à comprendre mes actions et les processus cognitifs qui sous-tendent mon activité enseignante.

Je conclurai enfin mon travail, en ouvrant à une nouvelle réflexion pour parfaire ma pratique.

II. Méthodologie

Comme nous l'avons vu lors de la présentation de la littérature scientifique, l'activité de l'enseignant ne se résume pas aux seuls comportements observables. Il faut avoir accès à la partie privée, non visible de l'activité de l'enseignant dans l'action située, pour « faire parler » la conscience préreflexive et les processus cognitifs qui organisent l'activité de l'enseignant. Pour cela, comme le présente Theureau, en 2004 et 2006, il est important de donner la parole à l'enseignant lui-même, pour lui permettre de commenter ce qui est significatif pour lui, en lien avec le contexte précis de l'activité à laquelle il fait référence.

La méthode de l'auto-confrontation est donc un outil privilégié qui guide le professionnel dans une verbalisation a posteriori, visant à développer les compétences professionnelles de l'enseignant, en faisant « apparaître » ses pensées et processus cognitifs en situation, et en évitant la « recomposition normative et/ou fabulatrice ».

La méthode de l'auto-confrontation permet donc, à l'enseignant, de se voir, se décrire et se comprendre en contexte (action située), de manière objective et éviter toute fabulation ou d'être dans une posture systématique d'analyse a posteriori, en justifiant ses choix ou cherchant à savoir ce qu'il aurait pu modifier, faire mieux..., en oubliant le contexte.

L'entretien d'auto-confrontation permet donc de :

- identifier les configurations de préoccupations dans l'action de l'enseignant
- développer le processus de réflexion dans l'action,
- améliorer la régulation dans l'action
- améliorer de la planification de l'action
- favoriser le transfert des apprentissages pour l'enseignant (transposer la théorie à la pratique située).

Je vais donc, présenter la méthodologie précise retenue pour mon travail réflexif, ainsi que le rôle du formateur lors de l'entretien. Puis, je présenterai le cadre contextuel de mon action : la séquence, qui sera justifiée au regard des attendus institutionnels, ainsi que la séance support pour mon entretien.

Je retranscrirai ensuite, à l'aide du tableau de traitement des verbatims de J. Theureau, les extraits vidéos choisis qui font sens pour moi, afin de les analyser plus loin dans cet écrit.

II.1. Méthodologie retenue

II.1.1. Description du protocole, du déroulement

Pour rendre la méthode efficace et que celle-ci soit intéressante, comme expliqué ci-dessus, j'ai choisi de la mettre en œuvre en quatre étapes. Ces étapes font écho à celles présentées dans mon état de l'art, en lien avec le travail de J.Beckers et C.Leroy.

En préambule, de celles-ci, il a fallu construire une séquence en EPS et choisir la séance qui constituera le cadre contextuel de mon activité. De plus, avant de mettre en œuvre la méthode, il a fallu s'assurer de la disponibilité du matériel nécessaire à son déroulement, à savoir, une caméra et un ordinateur.

Une fois ces conditions réunies, voici le déroulement des quatre étapes retenues pour mettre en œuvre le dispositif de l'entretien d'auto-confrontation :

* La première consiste donc, à filmer une séance d'EPS, faisant partie de ma séquence de « jeux d'opposition », constituée de huit séances. Celle-ci étant la sixième séance. Pour cela, je me suis procuré une caméra et ai demandé à l'une de mes élèves, ayant une contre-indication médicale à la pratique sportive pour l'année, de filmer la séance, en ayant pour consigne, de filmer l'intégralité de mon activité et d'essayer d'avoir des plans larges de la situation (interdiction de zoomer). Le but étant qu'elle filme de la manière la plus objective possible, sans sélectionner ce qui l'attire ou ce qui l'intéresse.

Il est important, entre cette étape et la suivante, de ne pas revoir la vidéo.

* La deuxième étape est l'entretien filmé du visionnage de ma séance filmé lors de l'étape une. Pour cela, j'avais communiqué au préalable, la date à laquelle je comptais filmer ma séance à la formatrice, afin de convenir d'un rendez-vous pour l'entretien, le plus tôt possible après la séance. Dans ce cas, l'entretien a eu lieu dès le lendemain de ma séance filmée.

Lors de cet entretien, la formatrice avait disposé une caméra derrière nous, qui nous filmerait en train de visionner et commenter la vidéo de ma séance d'EPS. Comme cela a été précisé dans l'état de l'art, il est important que cet entretien n'ait pas pour but que l'enseignant justifie ou défende son activité, mais bien qu'il verbalise et rende compte de son action réelle, qui fait

sens pour lui dans le contexte. Ainsi, c'est l'enseignant qui choisit lui-même d'arrêter la vidéo sur ce qui fait sens pour lui et explicite à ce moment-là, ce qui se passe dans sa tête à cet instant. De plus, lors de cette étape, le formateur invite l'enseignant à expliciter ses processus cognitifs et ne doit surtout pas favoriser les comportements défensifs ou de justification de la part de l'enseignant.

* La troisième étape de mon protocole a été de visionner l'entretien et de choisir deux ou trois moments clés qui étaient pertinents pour moi, au vu de mes préoccupations. Dans mon cas, j'ai choisi d'extraire deux moments clés et de les retranscrire dans leur intégralité, sans interpréter ou résumer les échanges entre le formateur et l'enseignant (moi). Cette retranscription sera présentée ci-dessous.

* La quatrième et dernière étape est la phase d'analyse des verbatim. En effet, s'il faut éviter l'analyse lors de la deuxième étape, et rester sur de la verbalisation de cognition ; l'entretien d'auto-confrontation, grâce au recueil de données, est bien un outil permettant à l'enseignant de progresser, en se positionnant en praticien réflexif, en analysant les verbatim faisant sens pour lui. Cette étape s'appuiera sur les tableaux de traitement des verbatim de Theureau.

II.1.2. Le type d'accompagnement durant l'entretien

Comme cela a été précisé ci-dessus, le rôle de cet entretien est d'amener l'enseignant à comprendre, a posteriori, les processus cognitifs qui organisent ses actions in situ. Pour atteindre cet objectif, le rôle du formateur qui accompagne l'enseignant est primordial. En effet, celui-ci a le rôle de guider l'enseignant à passer de l'agir à verbaliser, en évitant les discours d'autojustification ou d'analyse étiologique (recherche d'une cause) : l'enseignant, doit être dans une posture de description, de verbalisation de sa pensée et de ses préoccupations liées au contexte, en lien avec son activité.

Le formateur doit donc poser des questions, relancer et reformuler les propos de l'enseignant, en restant vigilant à la non-justification. Il devient donc un guide visant à éviter les comportements défensifs et/ou les phénomènes de désirabilité sociale ou les discours d'autojustification plutôt que les discours sur l'expérience propre. Il aide à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience [...] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

Selon les travaux de Beckers et Leory, en 2010, le formateur, par son accompagnement durant l'entretien favorisera donc le travail de l'enseignant. Il l'aidera à :

- décrire l'action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo ;

- segmenter cette action et ensuite à verbaliser ma pensée dans l'action entre chacune des micro-actions ;
- décrire les informations que j'ai perçues grâce à la vidéo et que je n'avais pas identifiées dans l'action en différenciant ce qui avait été perçu dans l'action (temps t) et ce qui a émergé durant l'entretien (temps t')
- expliciter les éléments d'observation sur lesquels je me fonde pour tirer des conclusions et analyser mon activité en décrivant les critères qui me permettent d'affirmer que mon action est efficace sur la base d'indices pris dans la vidéo ;
- rechercher des alternatives à mon action en différenciant selon les contextes.

II.2. Présentation d'une séquence - Activité prescrite/cadre de l'intervention

Comme nous l'avons vu plus haut, le rôle du contexte est indispensable pour que l'enseignant puisse comprendre les processus qui l'organisent. Il est donc important de bien présenter et préciser celui-ci, afin que l'analyse soit pertinente. Je vais donc présenter ci-dessous les éléments constituant le cadre de mon intervention ou comme nous l'avons appelé ci-dessus, l'activité prescrite.

II.2.1. Les activités de « jeux d'opposition » à l'école

Ma séance a pour APSA support, les « jeux d'opposition ». Elle s'intègre donc au quatrième champ d'apprentissage énoncé par les programmes de 2016 : « conduire et maîtriser un affrontement interindividuel ». Les attendus de fin de cycle 2, pour cette activité sont :

- « S'engager dans un affrontement individuel en respectant les règles du jeu »
- « Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples »
- « Connaître le but du jeu »
- « Reconnaître ses partenaires et ses adversaires »

Toujours selon les programmes de 2016, les compétences travaillées lors de ce type d'APSA sont : rechercher le gain du jeu, comprendre le but du jeu et orienter ses actions vers la cible, accepter l'opposition, s'adapter aux actions d'un adversaire, coordonner des actions motrices simples, s'informer/prendre des repères pour agir et respecter les règles essentielles de jeu et de sécurité ».

Vous pourrez voir, sur mon plan de séquence en annexe 1, les compétences qui seront travaillées lors de celle-ci sont.

Au niveau de l'EPS, l'enseignement des jeux de lutte permet à l'élève de développer des compétences physiques et motrices spécifiques, d'élargir sa culture physique et d'identifier des stratégies et processus mentaux permettant d'accéder à un but fixé et connu.

En effet, la lutte est une activité physique intense, qui engage et sollicite l'enfant dans sa totalité (musculaire, cardio-respiratoire, psychomoteur...). Cette APSA demande à l'élève des réponses diverses :

- d'un point de vue moteur : construire des actions motrices variées pour affronter un adversaire (saisir, construire un nouvel équilibre, maîtriser et utiliser la force de l'autre...)
- d'un point de vu cognitif : reconnaître les différentes actions motrices, les caractériser, les nommer et reconnaître les différents rôles possibles dans la relation duelle (attaquant, défenseur...)
- d'un point de vue affectif : accepter le contact avec un partenaire ou un adversaire, éprouver des sensations, maîtriser ses émotions lors du combat (pression physique adverse, appréhension...).

Les jeux de lutte demandent donc à l'élève de mobiliser différentes ressources : physiologiques (vitesse, force, endurance cardio-respiratoire et musculaire...), motrices et bio-informationnelles (vitesse d'organisation perceptive et de réaction, capacité d'anticipation, équilibre, coordination globale) et psychologique (contrôle de soi et de ses émotions).

De manière transversale, l'enseignement de cette discipline permet également un travail interdisciplinaire, notamment en mathématiques, français, enseignement moral et civique et questionner le monde.

L'enseignement de cet APSA intervient donc sur les 5 domaines du socle commun de connaissances et de compétences.

II.2.2. Focus sur la séance support de l'étude de mon activité

Mon intervention se déroule dans une classe de 26 élèves de CE1, à Romans sur Isère. Ma classe est constituée de 15 filles et 11 garçons. Ce jour-là, une collègue étant absente, j'ai accueilli trois de ses élèves. Ma classe est donc composée, pour cette séance, de 29 élèves : 16 filles et 13 garçons.

Il est coutume, à Romans, que les ETAPS mettent en place ce cycle de jeux de lutte mais cela n'a pas été possible avec ma classe. C'est donc moi qui ai élaboré la séquence, afin de préparer les élèves au tournoi final. Pour élaborer ma séquence, j'ai fait le choix de prendre en compte l'activité réelle d'apprentissage des élèves et ainsi préparer uniquement la première

séance, pour ensuite construire mes séances en fonction des besoins des élèves, tout en restant concentré sur l'échéance du tournoi.

La séance choisie comme support pour mon activité située est la sixième séance de ma séquence se déroulant durant les périodes 3 et 4 (de janvier à mars 2018). Ma séquence est constituée de 7 séances, aboutissant à un tournoi inter-écoles, organisé par la ville de Romans, lors d'une huitième séance. Mes séances ont lieu à raison d'une séance de 45 minutes à une heure hebdomadaire, le mardi, de 15h30 à 16h30 (pour des raisons de disponibilité de la salle).

Comme vous pourrez le voir sur le plan de séquence, chaque séance se compose d'une phase d'échauffement, d'un corps de séance et d'un retour au calme. Le déroulement et les objectifs de ma huitième séance, sont développés en annexe, dans le plan de séquence.

II.3. Recueil de données

II.3.1. Traitement des données, selon Theureau

Comme présenté ci-dessus, la troisième étape du protocole mis en place est le choix des extraits vidéo de l'entretien. Ces extraits choisis font sens pour moi, au vu des préoccupations réelles de mon activité en situation, identifiées lors de l'entretien :

- Comment amener l'élève à ne pas être seulement actif en EPS mais aussi acteur ?
- Comment le rôle du PE (gestes pros) impact-t-il l'activité de l'élève ?

Les extraits choisis sont retranscrits dans leur intégralité, sans interprétation ou analyse de ma part. Ils constituent, selon Theureau, les unités élémentaires significatives de mon activité d'enseignant. Chaque unité significative étant composée de six composantes : « l'unité élémentaire, le représentamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant ». Chaque composante peut être identifiée et étudiée sur la base des commentaires de l'enseignant durant l'entretien.

Contrairement à l'actualité potentielle, qui est difficile à différencier et moins porteuse pour l'analyse ; les préoccupations, le représentamen et le référentiel au temps T et au temps T' sont des éléments particulièrement éclairants pour l'analyse de l'activité de l'enseignant.

Je traiterai donc les extraits de l'entretien en m'appuyant sur ces composantes prioritairement. L'écart entre ces composantes au temps T et T'est intéressant à identifier pour l'analyse, celles-ci peuvent être parallèles ou différentes.

Le tableau de relevé d'unité, proposé par Theureau (présenté ci-dessous) m'a donc servi de modèle pour traiter les deux extraits choisis.

Le premier extrait qui m'a semblé significatif se situe en tout début de séances, lorsque je sanctionne un élève. Le deuxième illustre bien le concept de l'élève actif-acteur, avec la démonstration par les élèves.

L'unité élémentaire de l'activité de l'enseignant.		Temps T (pensées dans l'action)	Temps T' (entretien d'auto- confrontation)
Le representamen, regroupe les informations liées à la perception qui sont prises en considération par le FE	Ce qu'il fait, ce que font les élèves, le contexte, le matériel...	Ce qu'il percevait dans la situation	
Les préoccupations, en fonction de son histoire et en lien étroit avec l'extrait commenté	Concernent les intérêts et inquiétudes du PES : amener à verbaliser les objectifs / aux préoccupations évoquées	Ses préoccupations dans l'action, ses attentes	
Le référentiel, oriente son activité compte tenu des informations qu'il a perçues et de ses préoccupations	Reprend les concepts pragmatiques déjà intégrés par le PES	Les concepts pragmatiques qui soutiennent sa pensée dans l'action	
L'interprétant, regroupe « l'interprétant rend compte du fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage » (Ria et al. 2004, p. 539 ; Theureau, 1992 ; Vygotski, 1997).	Les concepts pragmatiques que le PES est en train de construire sur la base de l'activité à laquelle il fait référence		De nouveaux concepts pragmatiques (interprétants) se construisent au cours de l'entretien

Tableau de Theureau 1

II.3.2. Présentation des trois extraits : données recueillies

Les discussions des deux extraits faisant sens pour moi, durant l'entretien d'auto-confrontation sont écrites ci-dessous. Pour chacun des deux extraits retranscrits, les remarques de la formatrice sont écrites en en caractère gras.

II.3.2. a. 1^{ère} extrait : « Sanction préventive d'un élève »

Le premier extrait faisant sens se déroule en début de séance, avant de commencer l'échauffement. Un élève commence à s'agiter et je le sanctionne en le séparant de ses copains pour l'isoler et le faire venir devant moi en vue de l'échauffement qui arrive et ainsi prévenir d'éventuels comportements déviants. L'intégralité de notre échange, avec la formatrice, est présentée ci-dessous, suivi du tableau d'analyse de Theureau.

« Alors là, 1^{ère} chose, c'est cet élève-là. C'est l'un de mes 2 élèves compliqué à gérer, du coup, j'ai un œil particulier sur lui. Là, il commençait à s'agiter derrière avec 2/3 et du coup, tout de suite, en début de séance, je lui dis de venir là. En me voyant faire, là maintenant...

Là maintenant ?!

J'y ai repensé aussi, mais en me revoyant là, ça confirme ce que je me suis dit le soir : je l'ai tendu trop tôt, je me suis mis trop vite, trop tôt, sur son dos.

Tu penses que tu as un œil très orienté sur lui ?

Je pense oui. Et là, en le voyant, finalement, il n'était pas en train de faire quelque chose de ... il était en train de s'agiter un peu comme tout le monde au moment de l'échauffement. Mais du coup, c'est lui que j'ai pris et je lui ai dit tout de suite « viens te mettre là près de moi », comme ça je le voyais prioritairement.

D'accord. Et ça, c'est une préoccupation de ne pas le laisser déborder ? C'est quoi ?

Oui

Du coup, de ne pas te laisser déborder ?

Pas spécialement moi, mais il entraîne rapidement 3/4 autres enfants dans son sillage. Et ça fait 2/3 semaines, où j'ai un œil vraiment sur lui parce-que c'est un peu l'escalade de l'insolence et qu'il peut prendre beaucoup de place sur le groupe classe.

Donc là, tu préviens ?

Oui, c'est un peu ça. En me voyant faire, c'est ce que je me dis. Mais en même temps, je pense que j'ai prévenu un peu trop tôt.

D'accord, tu as pris trop de précautions ?

Oui.

Et ça peut être gênant ?

Je pense oui. D'ailleurs, on le voit faire, sa réaction, tout de suite c'est « oh non, pas encore moi ! ». On le voit là, comme il le fait. Et peut-être, indirectement, je le prépare dans sa posture de « je suis l'élève qui fait le bazar ».

Je suis repéré.

Je me dis que ce n'est peut-être pas très judicieux.

D'un point de vue de quoi ? De la construction de quoi ?

Bein déjà de lui. De sa place dans la classe. Et même moi, de trop me préoccuper de lui. A un moment qui n'est peut-être pas très opportun, parce-que là, c'est l'échauffement, c'est normal qu'il y ait une excitation, une petite agitation qui arrive. Je me dis qu'en tant qu'enseignant, il faut que j'arrive à me décentrer de lui, pour l'inclure dans le groupe classe.

Tu vois quoi comme alternative ?

C'est compliqué parce-que j'ai essayé pas mal de chose. Mais je me dis qu'il faut que j'essaie, sur une séance de sport, de le laisser s'exprimer, tant qu'il ne se met pas en danger, qu'il ne met pas en danger les autres. Peut-être arriver à accepter qu'il puisse être un peu agité.

Et ce serait quoi pour toi, le signal de la mise en danger de lui-même ou des autres ? Là, tu me dis que tu es intervenu un peu trop tôt alors qu'il commençait juste à montrer un peu d'enthousiasme, de motivation. Alors ce serait quoi les signes ?

Ce serait de la violence « physique ou verbale ». Je sais que verbalement, il peut crier, être injurieux, avec les autres, avec l'enseignant et du coup, physiquement, il peut pousser, chercher à donner des petits coups de pieds, des choses comme cela. A ces premiers signes là, intervenir tout de suite.

Attendre des comportements ou des traces de comportements...

Déviant plus plus.

D'accord. Alors que là, effectivement, il n'y avait pas de trace de comportements...

Oui, il commençait à être agité. Alors que dans ma tête, je me suis dit « attention, cette gestuelle peut dévier ». Alors que je ne sais pas, peut-être pas à ce moment-là. »

La sanction préventive d'un élève.		
	Temps T (pensée dans l'action)	Temps T' (entretien d'auto-confrontation)
Représentamen	Je perçois l'élève comme commençant à s'agiter et pouvant dévier, en entraînant les autres	Je me suis rendu compte que mon intervention était trop prématurée. Ma sanction intervient trop tôt par rapport à son comportement qui n'a

		pas encore dévié.
Préoccupations	Je souhaite que cet élève ne perturbe pas les autres et ma séance.	Je cherche à isoler l'élève de ce qui pourrait entraîner un comportement déviant, afin qu'il puisse être en posture d'apprentissage. Je veux aussi éviter que son comportement prenne le dessus sur ma séance.
Référentiel	Au vu des gestes de l'enseignant, j'ai cherché, pour être efficace à passer le moins de temps possible à faire de la discipline pour que les élèves soient le plus possible en activité. En classe, cet élève prend beaucoup de place et peut perturber la classe.	La sanction, telle que je la mets en place peut être vécue comme injuste et inéquitable par rapport aux autres. Il est important que mes décisions soient équitables et justes, pour tous.
Interprétant	Temps T' (entretien d'auto-confrontation)	
	Il aurait été judicieux de prévenir l'élève, plutôt que le sanctionner. Il est important que mon action soit juste et équitable entre chaque. Cette intervention va à l'encontre de ma préoccupation initiale, de mettre les élèves en activité, puisque j'induis chez cet élève une posture défensive, en le sanctionnant de façon injuste et trop prématurée.	

II.3.2. b. 2ème extrait : « L'élève actif/acteur »

Le deuxième extrait qui a fait sens et sur lequel je me suis longuement attardé, est le moment où je demande à des élèves de venir démontrer leur technique. Nous sommes à la fin de ma première situation d'apprentissage, les élèves doivent retourner leur adversaire sur le dos lors d'assauts. Mon objectif étant que les élèves acquièrent des techniques efficaces pour retourner leur adversaire. L'intégralité de notre échange est présentée puis discutée ci-dessous.

« A ce moment-là, je suis préoccupé par euh... que tout le monde voit la technique qui marche.

Pour toi là ?

Ouais.

Mas avec les filles c'était : que les filles restituent...

Oui c'est ça, une technique qui a bien marché...

Mais là, tu es centré sur euh...que les élèves puissent voir.

Oui.

Est-ce que tu vois la différence toi, entre...de préoccupations.

Oui. Oui du coup forcément, si je me dis que je veux...si mon prisme il est que je me dis que les élèves puissent voir, bein je vais les faire venir pour qu'ils voient.

Ou écouter.

Ou écouter ouais ouais.

Si tu es centré sur...que des élèves...bah tu vois, choisir des élèves pour mettre en évidence... Donc dans un premier temps, t'es centré plutôt sur toi, tes décisions, les décisions que tu prends.

Oui, c'est ça...

Et puis là, t'es centré sur peut-être, l'élève. Plus...

Oui oui, bein oui...

Donc t'intéresser à : organiser l'activité de l'élève, l'activité d'écoute, l'activité d'apprentissage, plus que...euh...mettre en place ou organiser ton activité. Ça évoque quoi pour toi ?

Je suis....c'est compliqué...enfin...c'est ce que je disais toute à l'heure, c'est que ça me questionne beaucoup sur...pourquoi en EPS j'ai cette posture-là ?

C'est ce que tu te poses comme question, là ?

Oui. Depuis toute à l'heure, c'est ça, c'est me dire mais qu'est-ce qui...pourquoi j'ai cette posture en EPS ?!

C'est-à-dire ? Posture de quoi ?

Et bein de...encore une fois d'être euh...alors toute à l'heure, j'employais l'autoritarisme, mais ce n'est pas ça, c'est plutôt, comme je l'ai dit toute à l'heure...

D'être directif ?

Bein voilà, d'être une voie descendante, directif. On fait ça, c'est parti.

Et les élèves sont quoi ? En posture de quoi ?

Bein hyper passifs, ils exécutent.

Exécutants oui.

Mais du coup je...je m'interroge d'autant plus que l'EPS, c'est la discipline que j'aime et que je veux enseigner, à laquelle je veux vraiment que les enfants adhèrent. Et pourtant, c'est dans cette discipline là, où je prends cette posture là. Donc ça, ça me questionne beaucoup.

Oui. En tous les cas, tu n'es pas centré sur la posture d'apprentissage.

Je ne suis pas centré sur l'élève. Et du coup je...c'est hyper dur.

Mais en tant que pratiquant d'EPS, tu étais comment toi ?

Euh...

En posture d'exécutant ?

Bein non.

Ou en posture d'apprenant ? En tant qu'élève hein.

En posture d'apprenant. Moi, en tant que pratiquant EPS, j'étais sans cesse en train de chercher à comprendre ce qu'on me demander.

Non, toi ! Mais l'enseignant, te mettait en quelle posture ?

Ça...ça, je...c'est difficile à dire.

Donc quel que soit ce que faisait le maître, ou disait, toi, tu étais en posture d'apprenant. Donc tu te mettais en posture. Peut-être que tu attends que eux, ils s'y mettent tout seul ?

Peut-être...

Ou tu pars de ce postulat, qu'ils vont forcément s'y mettre.

Peut-être.

Qu'il suffit qu'ils soient actifs pour s'y mettre ?!

Oui oui...En fait, c'est que, là, en y réfléchissant, on est vraiment à T''''', mais

C'est l'analyse là, on est dans l'analyse de ta séance, toi, dans ta partie discussion.

Oui, mais effectivement, moi je...dans ma tête, je me dis que l'EPS, c'est une discipline, de par mon vécu, qui est...dans laquelle l'élève va forcément chercher à comprendre, chercher à être performant, chercher à analyser, chercher à progresser, ce que je ne me dis pas dans les autres matières. Dans les autres matières, je me dis que c'est moi, en tant qu'enseignant, qui vais devoir proposer un dispositif qui va permettre à l'élève de prendre cette posture là. Alors que l'EPS, je me dis que non, ça se fait naturellement. Et du coup, pour moi l'enseignant ne sert à rien à EPS, enfin ce n'est pas ça mais...il va proposer un cadre, mais l'élève va s'approprier le cadre et de toute façon va le faire évoluer, lui, naturellement.

Le fait que je lui propose et que je recherche une activité et du plaisir chez lui...

C'est ça.

Va...

Va faire que, forcément, il va s'y mettre, il va acquérir des choses...

Qu'il va rentrer en posture d'élève.

C'est ça. Alors qu'en fait...pas du tout quoi ! Mais c'est vraiment mon vécu à moi qui...

C'est ta perception de l'élève. Perception de l'élève dans l'EPS. Ta perception de l'élève, versus perception... »

L'élève actif/acteur		
	Temps T (pensée dans l'action)	Temps T' (entretien d'auto-confrontation)
Representamen	Je perçois que l'explication et la validation par les pairs ne se déroulent pas comme je l'avais prévu lors de ma préparation.	Au vu de la vidéo, il apparaît que les élèves sont de simples exécutants, ils ne sont pas en posture d'acteurs de leurs apprentissages.
Préoccupations	Ma préoccupation à cet instant est que les élèves soient capables d'expliquer une technique et que la classe soit attentive.	Ma préoccupation nouvelle est que les élèves soient acteurs et pas de simples exécutants.
Référentiel	Par mon vécu, je cherche à associer l'élève aux explications de techniques, afin de l'impliquer dans ses apprentissages, comme j'ai pu l'être ou comme je sais qu'il est intéressant qu'il le soit.	Depuis l'entretien, je garde cette représentation qu'il est important de permettre la présentation et validation par les pairs.
Interprétant	Temps T' (entretien d'auto-confrontation)	
	La présentation, validation et démonstration par les pairs sont des outils importants pour un enseignement efficace. Mais il est important que mon activité d'enseignant permette des conditions de réalisation efficace. Il faut que je fournisse aux élèves les clés et la méthodologie pour pouvoir démontrer aux autres, de manière construite. De plus, mon action en tant qu'enseignant est dans le contrôle, je guide beaucoup les actions des élèves, les privant ainsi de leur autonomie et les rendant passifs dans leurs apprentissages. Il est donc important que mon activité se recentre sur les élèves et les activités de ceux-ci, pour les replacer au centre des apprentissages et qu'ils soient ainsi actifs et acteurs.	

Au vu des discussions et résultats présentés ci-dessus, il m'est apparu évident que ma nouvelle préoccupation est :

- Comment, par mon activité et mes décisions dans l'action, rendre l'élève acteur de ses apprentissages ?

III. Discussion de nos résultats

Après avoir présenté ci-dessus, le cadre scientifique et sens littéraire de mon propos, puis la méthode retenue de l'auto-confrontation pour favoriser mon développement professionnel, par une posture réflexive, en présentant deux extraits faisant sens pour moi, je vais ci-dessous, discuter ces données.

Pour cela, je vais dans un premier temps présenter l'évolution de mes préoccupations professionnelles, puis je présenterai ce que cette expérience m'a permis d'acquérir comme nouvelles compétences professionnelles. Je finirai par critiquer la méthode utilisée, en présentant les intérêts et limites de celle-ci au vu de mon expérience personnelle.

III.1. Des préoccupations d'une pratique débutante, situées dans l'action...

Avant la mise en place de ce protocole visant à développer mes compétences professionnelles, en me confrontant à mon activité d'enseignant, dans l'action choisie (une séance d'EPS), j'étais largement préoccupé, lors de ma préparation, par « comment rendre l'élève le plus actif possible pendant la séance ? », afin qu'il puisse prendre plaisir à la pratique et ainsi chercher à pérenniser une pratique physique, pour sa santé. Cette préoccupation était profondément liée à mon expérience personnelle et professionnelle précédente, d'Enseignant en Activités Physiques Adaptées, pour des personnes porteuses de maladies chroniques.

D'après les travaux de Beckers et Leroy, en analysant différents entretiens, il est apparu que l'on pouvait caractériser trois types d'interruption par l'enseignant, lors de l'entretien, qui traduisent différentes préoccupations :

- Les interruptions liées à la satisfaction ou insatisfaction de l'enseignant vis-à-vis de la discipline, l'expression orale, la clarté des consignes, la prise en considération des idées et activité des élèves.
- Les interruptions où l'enseignant se laisse surprendre par son image, en se voyant in situ, sur la vidéo.
- Les interruptions où l'enseignant se replonge dans sa propre action et ses préoccupations dans l'action située.

On comprend aisément, que dans une même unité élémentaire de l'activité enseignante, différentes préoccupations s'entremêlent entrent en tension les unes par rapport aux autres

chez les enseignants. C'est cette « tension » entre les objectifs, les préoccupations et l'action qu'il faut comprendre. Beckers et Leroy ont donc proposé une typologie des préoccupations de l'enseignant, dans l'action située.

Je vais donc reprendre leur tableau pour mettre en évidence mes préoccupations et ce qui fait sens pour moi, avant l'entretien. Ce sont donc bien toutes les préoccupations que j'ai, en tant que débutant, en amont de la séance (préparation) et pendant la séance et qui font sens pour organiser mon activité, dans l'action.

Préoccupations	Fins
Interactions avec les élèves	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Climat, confort et respect des élèves - Rendre le cours agréable, ludique afin de favoriser le plaisir et ainsi le goût à la pratique d'une activité physique régulière. <p>Apprentissage et développement des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le temps de pratique et ainsi permettre aux élèves d'être le plus actifs possibles pendant la séance. <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire pratiquer différents rôles aux élèves (attaquants, défenseurs, arbitres, juges) - Placer l'élève en situation de réussite et de pratique
Gestion du temps	<p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser un temps de pratique optimal pour tous, pendant la séance.
Gérer les questions des élèves	<p>Ce n'est pas l'une de mes préoccupations.</p>
Expliquer	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer de manière claire et efficace les consignes et les tâches des élèves. <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner les informations, pour que les élèves puissent pratiquer sans attendre.
Gérer la discipline	<p>Climat, confort et respect des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assurer la sécurité physique et affective des élèves.

Lorsque l'on regarde attentivement le tableau ci-dessus, on peut constater qu'à travers les préoccupations fréquentes les miennes sont clairement orientées sur les « interactions avec les élèves ». Je ne suis pas préoccupé par la gestion du groupe ou de la séance (discipline, temps...) mais bien par comment mon activité va influencer sur celle de l'élève, avec en préoccupation principale, les mettre en activité (*cf ci-dessus*).

III.2. ...Vers une nouvelle pratique professionnelle

En analysant l'entretien et notamment les deux extraits retranscrits qui font réellement sens pour moi, je me suis aperçu que j'ai choisi d'interrompre la vidéo selon deux types d'interruptions : l'insatisfaction face à la discipline (1^{er} extrait) et la surprise face à mon image d'enseignant (2^{ème} extrait).

Je ne reviendrai pas plus en détail sur le 1^{er} extrait, puisque j'ai déjà expliqué que le caractère injuste et inapproprié de la sanction, au regard du comportement de l'élève ne correspond pas à un geste d'un enseignement efficace puisqu'il « empêche » l'élève d'entrée dans son activité d'apprenant.

Mais le second extrait, et l'entretien avec l'accompagnement de la formatrice, m'ont permis de prendre conscience que cette préoccupation de rendre l'élève actif se faisait au détriment de le rendre acteur de ses apprentissages et ainsi le rendre autonome dans sa pratique physique, en mettant du sens sur celle-ci.

Je me suis en effet retrouvé surpris par mon image « d'enseignant cherchant le contrôle » en EPS. En effet, la vidéo a mis en évidence que mon activité d'enseignant ne permet pas aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages puisque mon envie de les mettre en activité le plus possible me fait totalement oublier les principes, gestes et étapes d'un enseignement efficace présentés dans l'état de l'art, notamment : l'explicitation, l'assurance de l'atteinte de la maîtrise par l'élève, la mise en place de modèle précis et juste (ce que j'essaie de faire lors du 2nd extrait de la vidéo). Mon souci de mettre les élèves en activité me pousse à ne pas respecter les étapes d'un enseignement efficace et à être très, trop directif.

Lors de l'entretien, comme cela se voit sur l'échange du second extrait, cette image d'enseignant directif me questionne et m'interpelle. En effet, je suis amené à me questionner sur pourquoi est-ce que j'adopte cette attitude dans l'enseignement de l'EPS, alors que je ne l'ai pas dans les autres matières.

Cette attitude en EPS va à l'encontre de ma vision de l'enseignement et de l'enseignant que je veux être et que je pense être par ailleurs, au vu des visites et retours.

Je me suis donc à nouveau tourné vers le modèle d'analyse de Beckers et Leroy pour confronter les préoccupations dans l'action et mes nouvelles préoccupations.

Préoccupations dans l'action	Préoccupations actuelles
Interactions avec les élèves	<p>Climat, confort et respect de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rendre le cours agréable, ludique afin de favoriser le plaisir et ainsi le goût à la pratique d'une activité physique régulière. <p>Apprentissage et développement des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre en compte l'activité d'apprentissage des élèves : suivre leur rythme (se demander quelle est leur activité réelle), les faire reformuler, mettre en place les conditions matérielles (aménagement de l'espace) pour qu'ils puissent s'exprimer et échanger sur leur expérience... - Favoriser la démonstration par les pairs et par l'enseignant - Mettre en place des temps « d'institutionnalisation » d'une compétence motrice, stratégique ou autre. <p>Gestion de la matière, des contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire pratiquer différents rôles aux élèves (attaquants, défenseurs, arbitres, juges) - Donner du sens à la tâche
Expliquer	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre l'enseignement explicite : les objectifs et les différents temps de la séance - Eveiller la curiosité des élèves
Gérer la discipline	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir être équitable et juste pour tous les élèves - Etablir un cadre explicite similaire à celui de la classe mais adapté et cohérent avec la pratique de l'EPS.

III.3. En construisant de nouvelles compétences d'enseignant.

Si l'on peut constater que mes préoccupations ont changé et que de nouvelles ont émergé, je vais maintenant expliquer en quoi cette expérience m'a permis de construire de nouvelles compétences et a permis l'évolution de mon identité professionnelle, en me permettant de construire petit à petit mon propre style d'enseignement.

Pour ce faire, je vais faire référence au travail de M. Bourbao et sa modélisation des invariants de la conduite de la classe ainsi que les cinq focales de R. Goigoux (2007).

L'identification de la préoccupation principale qui sous-tend mon activité désormais « *rendre l'élève actif et acteur, par mon activité d'enseignant* » m'a amené à agir et réagir différemment lors des trois temps distincts de l'enseignement :

✓ **En préparation** :

- Réfléchir à l'utilisation d'artefacts cognitifs, afin d'aménager l'espace pour rendre explicite l'enseignement (une zone pour les consignes et les temps de mise en commun, les démonstrations...). L'aménagement avec les tapis, les bancs, le tableau...peut permettre, si chaque temps de la séance est relié à un espace, que les élèves savent où ils sont et pourquoi (si les objectifs sont eux aussi explicites).
- Repenser le rythme et l'activité des élèves. En effet, je m'attache désormais à diminuer le temps d'activité pendant la séance, afin de permettre aux élèves d'assimiler ce que l'on fait et d'avoir le temps de discuter des compétences visées. De plus, diminuer le rythme de la séance va permettre de recentrer les élèves sur un ou deux objectifs pendant la séance et ainsi les élèves à mettre du sens sur ce qu'ils font.
- Penser à anticiper et prévoir les règles de la séance.
- Anticiper différentes tâches, afin de pouvoir individualiser ou différencier en fonction des élèves.
- Fixer un ou deux objectifs clairs pour chaque séance et s'assurer que chaque situation proposée répond aux objectifs de la séance.

✓ **En intervention** : *être réceptif et attentif à la co-détermination de l'action et la situation*

- Etre attentif à l'activité des élèves, notamment leurs comportements observables (comportements moteurs, affectifs...) : quelles solutions les élèves mettent en place, sont-ils acteurs ou simplement exécutant...
- Parvenir à me détacher de mes préparations. En effet, en étant attentif à l'activité des élèves pendant la séance et en cherchant à les rendre acteurs, il est probable que les élèves posent des questions, expérimentent des techniques, partagent leurs idées...

- Etre vigilant à ne pas prendre de sanction dans l'urgence et encore moins en prévention d'un comportement que j'anticipe ou envisage comme pouvant devenir déviant ou gênant.
- Etre attentif aux rôles occupés par l'élève pendant les séances. Il est important, pour que l'élève y mette du sens que moi-même j'en mette, en définissant des objectifs clairs pour chacun des rôles.
- Etre garant du rythme de la séance, au regard de l'activité des élèves. Etre vigilant, dans la séance au rythme d'apprentissage des élèves et ne pas rester fixé au rythme prescrit de la séance.

✓ **En évaluation** :

- Il m'est apparu, à la suite de ce travail que maintenant, après une séance, je ne cherche pas systématiquement à savoir si j'ai bien agi et si je n'aurais pas pu faire autrement. J'essaie de faire émerger et expliciter, individuellement et sans support objectif, mes pensées dans l'action.

III.4. Intérêts et limites de l'entretien d'auto confrontation

Bien que la méthode d'auto-confrontation m'ait permis de penser et agir différemment, en construisant de nouveaux concepts pragmatiques et en m'intéressant à l'observation de l'activité des élèves pour penser mon enseignement et mon activité, je vais maintenant critiquer cette méthode.

Cela a été évoqué ci-dessus, mais cette méthode permet de mettre à jour les pensées de l'enseignant, dans le cours de l'action. Comme le disent Beckers et Leroy, cela permet de comprendre ce qui fait réellement sens pour l'enseignant afin de transférer les apprentissages réalisés durant l'entretien en compétences professionnelles. De plus, cette méthode place l'enseignant lui-même comme support de travail et pas un autre enseignant à qui il faudra transposer notre activité imaginée ou fantasmée. Nous sommes donc notre propre objet d'étude.

Toutefois, cette méthode présente aussi certaines limites :

- La logistique de mise en place : que ce soit le matériel, il faut réussir à se procurer une caméra et à réussir à se faire filmer, ou l'organisation de l'entretien qui doit avoir lieu dans un laps de temps très rapproché avec la séance filmée, cela engendre des contraintes. Pour mon cas, j'ai dû filmer deux séances, car nous n'avions pas pu nous voir avec la formatrice la première car mes vidéos étaient de trop mauvaises qualités pour les commenter.
- La présence de la caméra : l'activité de l'enseignant, lors de la séance filmée peut se retrouver modifiée ou altérée par la présence de la caméra. En effet, on peut s'interroger sur la

pratique naturelle de l'enseignant qui se sait filmé et va devoir reVISIONNER sa vidéo avec un formateur. L'enseignant peut aussi surjouer certains moments de sa séance, pour avoir matière à discuter dans son travail ou lors de l'entretien. Cela n'a pas été mon cas il me semble.

- L'activité du formateur pendant l'entretien : le formateur se doit d'être neutre et un guide pour l'enseignant, lui permettant de dépasser les comportements de justification pour être dans de la verbalisation. Dans notre protocole, la limite est que le formateur est aussi un enseignant qui a un rôle d'évaluateur et qu'il a fallu faire abstraction de ce second rôle, pour pouvoir rentrer dans le dispositif de l'auto-confrontation. Pour ma part, la confiance accordée en la personne de la formatrice m'a permis de dépasser son rôle d'évaluatrice, pour vraiment rentrer dans l'entretien et commenter ma pensée, en toute honnêteté et sans peur du jugement ou de la note.

- Même si cela est formateur et intéressant pour la construction de notre identité d'enseignant, ce dispositif est éprouvant pour l'enseignant qui se confronte à son image, son activité réelle et ses préoccupations organisant son activité. Dans mon cas, me confronter à cette image « d'enseignant-contrôle » a réellement été éprouvant car cette attitude est à l'opposé de l'activité que je veux dégager.

- Ce dispositif est également assez lourd à analyser, faisant appel à plusieurs références scientifiques. Il demande donc du temps et la capacité à prendre du recul sur sa pratique et son activité.

Conclusion

La mise en place de ce protocole d'auto-confrontation, en me confrontant à mon activité réelle d'enseignant, dans l'action située de ma séance d'EPS, a été pour moi, l'occasion de développer de nouvelles façons de penser et d'agir avant, pendant et après mes séances.

Si ce travail est dans un premier temps très contextualisé à l'EPS, je commence peu à peu, à arriver à généraliser ces nouvelles préoccupations, à chacune des unités d'enseignement, en me construisant de nouveaux concepts pragmatiques. Cela participe à ma réflexion sur quel enseignant je veux être et à façonner mon propre style en tant que professeur des écoles.

Cette réflexion et ce travail ne se font pas sur une échelle de temps à court terme mais bien, sur l'ensemble de sa carrière de professeur.

Si ce travail a été éprouvant pour moi, lorsque je me suis laissé surprendre par mon image d'enseignant, je garde de cette expérience de l'auto-confrontation beaucoup de positif et d'éléments pour devenir petit à petit l'enseignant que je veux être et devenir plus efficace, en étant attentif à l'activité d'acteur de l'élève, dans la situation.

Au vu des apports de ce dispositif sur mon activité et ma personnalité d'enseignant, il me semblerait intéressant que celui-ci soit plus systématique, dans le processus de formation de l'enseignant. En effet, la formation est pensée sur les apports théoriques et concepts scientifiques qui rendent l'enseignant efficace mais à aucun moment, on cherche à placer l'enseignant comme support de travail pour son activité et ainsi le confronter à son activité réelle, dans l'action située. La parole n'est que trop rarement donnée sur les pensées de l'enseignant et l'on s'arrête beaucoup, durant la formation des enseignants, sur les caractères observables de son activité, en oubliant les caractères non-observables de celle-ci, sa cognition.

A la suite de mon expérience, décrite ci-dessus, il me semble qu'il serait enrichissant de poursuivre ce travail en s'intéressant à la formation des enseignants et à l'efficacité de celle-ci.

En effet, pourquoi ne pas favoriser la mise en place de cette méthode de manière systématique et en l'élargissant à d'autres enseignements (mathématiques, français...), durant la formation? Est-ce que cela serait pertinent, dans la recherche de l'efficacité, de mettre l'enseignant débutant en position d'accompagnateur avec un pair, lors d'un entretien? Est-ce que des apports théoriques magistraux sont réellement efficaces pour accompagner l'enseignant débutant à se construire une identité d'enseignant et des concepts pragmatiques efficaces?

Bibliographie

Altet M., Etienne R., Desjardins J., Paquay L., Perrenoud P. (2013). Former des enseignants réflexifs. *De Boeck Supérieur*.

Amigue R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série 1*, 5-16.

Amigue R. (2007). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. « *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* » (Vol. 42), p. 11-26.

Anderson L.W. (2004). Accroître l'efficacité des enseignants. *UNESCO-Paris*.

Baudrit A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, p.119-143.

Beckers, J., Leroy, C. (2010). Entretiens d'auto confrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève*.

Bissonnette S. et al. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, vol.3 article 1.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Les entretiens en auto confrontation croisée : une méthode clinique de l'activité. *Pistes*, vol 2, n°1,1-7.

Dejours, Christophe (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation, Paris, *INRA Editions*.

Durand, M. (2001) L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *Staps* (no 55), p. 79-100.

Fredrick L.D. et Hummel J.H. (2004). Reviewing the Outcomes and Principles of Effective Instruction. *Educational Psychology vol.4*, pages 9 – 22.

Gauthier C., Bissonnette S. et Richard M. (2007). L'enseignement explicite. *Formapex – chapitre 7*.

Goigoux R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Bulletin officiel n°13 : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Rosenshine B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées
Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. *L'art et la science de l'enseignement*, Éditions Labor (coll. Éducation 2000), p. 81-96, 1986

Saury J. et al. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-11.

Talbot L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes. *Questions vives*, vol.6 n°18.

Annexes

Annexe 1 – Plan de séquence

Plan de séquence

EPS : Conduire et maîtriser un affrontement individuel – Jeux d'opposition

<u>Cycle</u> : 2	<u>Niveau</u> : CE1	<u>Discipline</u> : EPS
<u>Nombre de séances</u> : 7	<u>Titre de la séquence</u> : Activité Lutte	

<u>Compétence(s) travaillée(s) – attendus de fin de cycle</u> :	<u>Domaine(s) du socle</u>
<ul style="list-style-type: none">- S'engager dans un affrontement individuel en respectant les règles du jeu- Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples- Connaître le but du jeu- Reconnaître ses partenaires et adversaires	<p>1 : prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps / adapter sa motricité à des environnements variés</p> <p>2 : apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action</p> <p>3 : assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA / accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.</p> <p>4 : découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être / ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques.</p>
<u>Objectifs d'apprentissage visé(s)</u> : cf séance.	

N°	Titre de la séance	Durée	Objectif(s) de la séance (l'élève est capable de...)	Contenu	Matériel
I	<u>Evaluation diagnostique</u>	60'	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le principe de la lutte - Accepter le contact - Citer et appliquer les règles de sécurité en lien avec la discipline 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 15 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Déplacements miroirs debout puis mise au sol - Mouvements articulaires puis musculaire - Lutte sénégalaise : sur une ligne, se faire « tomber de la ligne ». Interdiction de se pousser ou se taper ! - Les zones interdites : (les attaquants doivent sortir les défenseurs de leurs cerceaux). <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Sortir du tapis. 4 manches de 1 min. - Rester sur le tapis : 4 manches de 1 min - Jeux du tournoi : 1vs 1 (foulard) + 1 vs 1 (chamois/chameau) + équipes (crocodile) <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 10 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeux musical - Travail respiration 	<ul style="list-style-type: none"> - Tapis x14 - Foulards de 2 couleurs - Cerceaux x14

2	<u>Retourner un adversaire</u>	55'	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre un adversaire sur le dos - Chercher des modes de retournement, d'immobilisation au sol - Mettre en place des saisies efficaces 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 10 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Déplacements miroirs debout puis mise au sol - Mouvements articulaires puis musculaire - Les zones interdites : (les attaquants doivent sortir les défenseurs de leurs cerceaux). - Jeu des crocodiles <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - « Chameau/chamois ». 8 manches de 1 min. <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 10 minutes</u></p>	-
3	<u>Sortir un adversaire</u>	55'	<ul style="list-style-type: none"> - Sortir son adversaire de l'aire de combat - Résister efficacement, en améliorant sa stabilité au sol 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 10 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « jacques a dit » <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Sortir du tapis + retourner sur le dos : 8 manches de 1 min. - Rester sur le tapis (« Gendarmes et voleurs inversé ») : 8 manches de 1 min <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 10 minutes</u></p>	-

4	<u>La défense</u>	45'	<ul style="list-style-type: none"> - Résister aux attaques de son adversaire, en restant sur le ventre - Ne pas se faire sortir du tapis 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 10 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « jacques a dit » <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 30 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Sortir du tapis + retourner sur le dos : 8 manches de 1 min. - Rester sur le tapis (« Gendarmes et voleurs inversé ») : 8 manches de 1 min <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 5 minutes</u></p>	-
5	<u>Stratégies d'équipe</u>	55'	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler à plusieurs, pour retourner un adversaire - Travailler à plusieurs pour rester sur le tapis 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 10 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « jacques a dit » <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Jeu de l'épervier en version crocodile : 3 équipes, 1 qui attaque, 1 qui défend et l'autre qui fait juge (elle comptabilise les points des défenseurs). - Les attaquants marquent un point par joueur qui a réussi à traverser l'aire de jeu. Les défenseurs marquent un point pour chaque attaquant qu'ils ont réussi à bloquer sur l'aire et 3 points pour chaque attaquant qu'ils ont réussi à retourner sur le dos. La traversée dure maximum 1 minutes. On inverse les rôles. On fait 4 manches / équipe. <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 10 minutes</u></p>	-

6	<u>Préparation au tournoi</u>	45'	<ul style="list-style-type: none"> - Retourner un adversaire sur le dos - Attraper le foulard dans le dos d'un adversaire - Sortir son adversaire de l'aire de combat 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 5 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « jacques a dit » <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « pousse-dos » - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Jeu de la queue du diable <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 5 minutes</u></p>	-
7	<u>Préparation au tournoi</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas se faire retourner sur le dos - Protéger son foulard - Rester sur la zone de combat 	<p><u>1^{er} temps : échauffement / 5 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « jacques a dit » <p><u>2^{ème} temps : jeux de luttes / 35 minutes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeu du « pousse-dos » - Les tortues, en 1 vs 1 : une tortue et un requin. La tortue doit rester sur le ventre et le requin doit la retourner sur le dos pendant 5 secondes, pour marquer 1 point. Le requin doit marquer le plus de pts possible en 1 min. On inverse ensuite les rôles. - Jeu de la queue du diable <p><u>3^{ème} temps : retour au calme / 5 minutes</u></p>	-



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif :

**De l'élève actif à l'élève acteur en EPS : l'activité réelle de l'enseignant comme support pour construire de
nouvelles compétences**

Auteur : Sylvain Grasso

Résumé :

Cet écrit réflexif vise à faire évoluer les préoccupations enseignantes d'un professeur des écoles débutant, en utilisant la méthode de l'entretien d'auto-confrontation, dans « l'action située » en EPS.

Pour cela, le professionnel pose le cadre scientifique de son propos. Il apporte un éclairage de certains concepts inhérents aux métiers de l'enseignement puis présente la méthode utilisée : l'entretien d'auto-confrontation. Enfin, il met à jour ces nouvelles préoccupations professionnelles en révélant comment cela va influencer sa pratique professionnelle à la suite de ce travail.

Mots clés : enseignement efficace, action située, auto-confrontation, préoccupations enseignantes

Summary :

This reflective writing aims to change the teaching concerns of a beginning school teacher, using the method of self-confrontation interview, in « situated-action » in EPS.

For this, the professional sets the scientific framework of its subject. He sheds light of some of the concepts inherent in the teaching profession and then he presents the method used : self-confrontation interview.

Finally, he updates these new professional concerns by revealing how this will affect his professional practice, as a result of this work.

Key words : effective teaching, situated action, self-confrontation, teaching concerns