HAL
open science

Comprendre son intervention en classe en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir

Ambre Perge

To cite this version:

Ambre Perge. Comprendre son intervention en classe en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir. Education. 2020. dumas-03140115

HAL Id: dumas-03140115

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03140115

Submitted on 12 Feb 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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2019-2020

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

Mention *Premier degré*

Comprendre son intervention en classe en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir

Présenté par Ambre PERGE

Première partie rédigée en collaboration avec Coralie MAILLET

Mémoire de M2 encadré par Véronique MAUDOUX

Etude

réalisée au cours de séances d'EPS en danse pour améliorer les situations pédagogiques ou en concevoir de nouvelles

Sommaire

Introduction....1
Partie théorique : l'état de l'art....3
1.1 Le regard de la psychologie ergonomique....3
1.2 Le regard de l'anthropologie cognitive....6
1.3 Le regard situé de l'action....7
2. L'enseignement de l'EPS comme une « action située »....9
2.1 Postulats de "l'action située"....9
2.2 L'intervention des enseignants en EPS comme « action située »....10
2.3 Les différentes dimensions de l'action de l'enseignant en EPS....11
2.4 L'engagement corporel de l'enseignant : un élément déterminant dans l'intervention . 12
2.5 Le cadre « sémiologique » d'analyse des cours d'action....12
3. Le référentiel de compétences : apprendre à me situer dans mon enseignement en EPS et ailleurs dans d'autres disciplines....13
Problématique....14
Partie Méthodologie : de l'activité prescrite à l'activité réelle : la mise en pratique d'une séquence de danse....16
1. L'auto confrontation : une méthode au service du développement professionnel....16
1.1 Méthodologie retenue....16
2. Recueil et traitements de données....18
2.1 Les éléments du contexte....18
2.1.1 Les élèves dans une séance de danse....18
2.2 Pour quelles raisons enseigner la danse à l'école élémentaire ?....18
2.2.1 Le contexte de la classe....18
2.2.2 La danse dans les programmes....19
2.2.2 Les difficultés à enseigner la danse dans une classe....20
2.2.3 La construction d'une séquence en danse : nos intentions d'apprentissage....20
2.2.3.1 Développer la posture du danseur....20
2.2.3.2 La séance support de l'étude de mon activité : concevoir des situations d'apprentissage signifiantes....21
3. Analyse de ma pratique : mes dilemmes mis en lumière....22
3.1 Mise en œuvre du dispositif d'entretien d'auto confrontation....22

3.2 Recueil et analyse des verbatims 23
3.2.1 Etude du verbatim n° 1 23
3.2.2 Etude du verbatim n° 2 24
3.2.3 Etude du verbatim n° 3 26
Partie discussion 28
1. Analyse de mes préoccupations dans l'action 28
2. Les gestes professionnels en cours de construction 32
3. Le point de vue didactique de l'enseignement de l'EPS à l'école 34
Ce que je comprends de l'enseignement de la danse maintenant et de l'EPS à l'école 34
4. Vers la construction d'une nouvelle identité professionnelle dans l'enseignement de l'EPS et au-delà 38
5. Intérêts, limites et perspectives de mon étude 39
5.1 Les intérêts et les limites de l'entretien d'autoconfrontation 39
Intérêts 39
Limites 40
5.2 Vers une approche réflexive du métier 40
Qu'est ce qui me reste de cette étude que je ne pourrais pas oublier pour exercer le métier ? 40
Quelles répercussions de cette étude dans mon enseignement en général ? 41
Conclusion 41
Bibliographie 43

Introduction

L'EPS n'est pas un temps récréatif sans apprentissage à la clé comme beaucoup pourraient le penser. Au contraire, l'EPS contribue au développement moteur, favorise les situations d'échange et donc la construction de l'individu. Cet enseignement donne un visage très contrasté : cette discipline dont les volumes horaires prescrits par les programmes la positionnent en troisième place, se relève dans les pratiques insuffisamment investie. Cette discipline d'enseignement comme les autres exige la mobilisation de toutes les compétences définies dans le référentiel, mon étude s'attachera tout particulièrement à celle relative au fonctionnement du groupe et à la socialisation des élèves. Ainsi l'EPS contribue au respect des besoins des élèves sur différents registres, et permet de diversifier les expériences et les apprentissages. Durant presque deux périodes de l'année j'ai décidé de mettre en place une séquence de danse avec ma classe. Ayant déjà une représentation de la danse pour l'avoir vécue dans mon parcours personnel, j'ai réalisé que ce n'était pas une condition suffisante pour pouvoir l'enseigner : connaitre l'activité danse et connaitre les élèves est nécessaire mais l'enseigner suppose des compétences professionnelles qui dépassent ces connaissances. Compte tenu de l'obligation d'enseigner cette discipline conformément aux programmes, j'ai cependant une appréhension à l'exercer à cause d'une forte mise en jeu de la part de l'enseignant. En effet, en séance d'EPS, l'enseignant est plus fortement exposé entre la création de l'espace, la relation avec les élèves. De plus, j'éprouve certaines craintes dues aux nombreux déplacements des élèves et au pilotage des interactions au sein des cours. Ces aléas complexifient cet enseignement. Du fait qu'il est difficile d'anticiper ces agissements, ces séances s'apparentent souvent à des activités de surprise à forte charge émotionnelle. Durant les cours, je vis ainsi plusieurs préoccupations au cours d'une même action. Parfois ces préoccupations s'opposent. Je rencontre alors des difficultés à me positionner en tant qu'enseignante. Ces inquiétudes conduisent au questionnement suivant : comment se construit mon action d'enseignant en contexte et dans les interventions avec mes élèves ?

Afin de répondre à cette problématique, un travail réflexif sur mon activité professionnelle sera mené tout au long du mémoire.

Etant en master 2 MEEF, l'enjeu de la formation à l'INSPE dépasse le simple enrichissement de mes expériences en établissement scolaire. Il s'agit de réussir à établir une relation théorie-pratique à double sens c'est-à-dire d'éclairer une pratique au regard de connaissances théoriques, mais aussi éprouver ses connaissances au regard de la réalité.

En EPS l'enjeu est double : le premier est de comprendre la façon dont les enseignants vivent leurs expériences professionnelles et le second est d'exploiter les résultats de l'analyse de ces expériences dans le cadre d'une formation des enseignants « par » et « pour » l'action (Gal-Petitfaux & Ria, 2001). Mon mémoire s'articule selon ce double enjeu.

Dans un premier temps les cadres théoriques seront posés. Dans cette partie, il s'agit d'identifier les champs théoriques, les concepts et la méthode permettant d'approcher et de comprendre ce qu'est l'expérience professionnelle de l'enseignant afin de tenter d'identifier un style d'enseignement personnel. Puis s'en suivra la partie méthodologie avec une analyse de ma pratique en séance d'EPS selon l'auto confrontation. Enfin, une partie discussion traitera de mes principales préoccupations en tant qu'enseignante et me permettra de répondre à la problématique générale. Une conclusion clôturera le mémoire et ouvrira sur de nouveaux questionnements.

Partie théorique : l'état de l'art

Il y a plusieurs façons d'explorer l'expérience professionnelle dont les facettes sont multiples (concevoir et transmettre des contenus avec le champ de la didactique/ gérer les relations au sein de la classe avec le champ de la sociologie et psychologie sociale/ interroger les postures professionnelles ou les styles d'enseignement avec le champ des sciences de l'éducation et didactique professionnelle …). Dans le cadre de ce mémoire nous proposons d'investir l'expérience professionnelle dans le cadre de l'action située. Cette approche relativement contemporaine est au carrefour de plusieurs sciences dont les cadres théoriques et les modélisations ont évolué. Pour comprendre l'activité que déploie l'enseignant dans sa classe avec des élèves différents pour transmettre un contenu adapté et guider/réguler les activités des élèves, il est impossible aujourd'hui de déconnecter son analyse du contexte dans lequel elle émerge. C'est en cela qu'elle est située. Ainsi pour comprendre l'activité enseignante, il devient nécessaire de l'éclairer par un regard d'ergonome, anthropologique avec une méthodologie spécifique et orientée.

- Le regard ergonomique permet de comprendre l'activité réelle au regard de l'activité supposée compte tenu de l'écart naturel entre la tâche prescrite et la tâche effective donc celui possible entre la compétence prescrite et celle mise en jeu.
- Le regard de l'anthropologie cognitive suppose de donner la parole à l'acteur pour comprendre comment il ''opère'' en contexte (opérations cognitives). Le discours de l'acteur présente des limites car les mots ne suffisent pas à décrire et rendre compte de toute son activité.
- Une méthodologie reposant sur une autoconfrontation à l'image permet d'investir une action située pour comprendre le réel de l'activité à partir du concret de l'image et du son qui sera dépassé à l'aide d'un entretien guidé.

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

1.1 Le regard de la psychologie ergonomique

Relations tache-activité-compétence

L'approche ergonomique se fonde sur l'idée que l'on ne peut comprendre une compétence pour la construire sans analyser l'activité déployée par un opérateur quel qu'il

soit pour réaliser une tâche avec efficience. En cela cette approche précise la codétermination fondamentale du triptyque tâche -activité- compétence.

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

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

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

Il faut donc retenir que l'ergonomie place au cœur de ses préoccupations l'analyse d'un écart naturel dans toute situation de travail entre :

- Une tâche prescrite et une tâche effective (l'opérateur se réapproprie les contraintes de la tâche pour y répondre de façon singulière).
- Une activité supposée (celle qu'on imagine voir apparaitre dans les consignes imposées par la tâche) et une activité effectivement réalisée.
- La compétence prescrite (celle attendue) et la compétence effective (celle réellement mise en œuvre).

Il nous semble pertinent de commencer par caractériser ce qui oriente l'activité de l'enseignant, la prescription. Nous la définirons comme l'ensemble des consignes, conseils, procédures fournis par les personnes ou institutions assurant l'encadrement d'un professionnel. Le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels elle est destinée, ou plus précisément d'imposer une certaine direction à leur activité en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. La prescription constitue donc un ensemble d'artefacts, porteurs des valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui l'ont conçue (Mayen, Savoyant, 2002).

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

La prescription définit une tâche dite tâche prescrite. Celle-ci, qui représente l'activité de celui qui commande la tâche, ne correspond que très rarement à la tâche réalisée, car elle est forcément redéfinie par l'acteur par des effets de contexte.

En EPS, les tâches motrices en référence à des objectifs d'apprentissage pertinents reposent souvent sur des aménagements matériels et humains pensés par les enseignants. Ces aménagements sont de nature à cadrer l'activité des élèves pour les amener à développer la compétence attendue. L'observation des pratiques révèle souvent un détournement de la tâche par les élèves dans plusieurs directions pour des raisons affectives (ils ont peur et se préservent par exemple), pour des raisons motrices (ils refont ce qu'ils savent faire et résistent à expérimenter une autre solution), pour des raisons cognitives (donner du sens aux informations utiles pour agir). L'approche ergonomique permet de mieux anticiper l'activité des élèves, et de réinterroger les contraintes et consignes de la tâche pour mieux se rapprocher des compétences prescrites par les programmes.

<u>Une focale sur l'activité de l'enseignant en contexte pour développer une compétence</u>

L'ergonomie nous permet donc de distinguer tâche et activité :

- La tâche est prescrite, c'est ce qui est à faire par l'acteur, elle renvoie à un but. C'est donc la réalisation d'un but dans certaines conditions précises. Elle peut se réaliser de différentes façons : individuellement, collectivement, en groupe restreint...
- À l'opposé, l'activité est ce qui est réellement fait pour atteindre la tâche.

Ria (2008) précise que des nuances sont à apporter afin de donner une définition complète de l'activité. Il faut différencier **l'activité prescrite**, **l'activité réalisée** et **l'activité réelle**.

L'activité est définie comme « le travailler » par Dejours (2003, p. 13). Pour ce psychiatre, le travail est régi par des prescriptions. On parle alors d'activités prescrites. Ce sont elles qui orientent l'activité et les choix d'un enseignant. Cependant, les situations de travail sont exposées régulièrement à des inattendus, des incidents, des anomalies ou des incohérences qui peuvent avoir différentes origines. L'activité qui a lieu est donc différente de l'activité prescrite en amont. L'enseignant doit donc s'adapter continuellement. D'ailleurs Dejours définit cette adaptation comme étant le travail : « travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif » (Dejours, 2003, p. 14). Ce qui se passe réellement dans l'action fait partie de l'activité réelle. Cependant, précisons que le réel de l'activité est également ce qui n'est pas fait, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (Clot & Faïta & Ferandez &Scheller, 2000). Cette distinction fait émerger toutes les tensions, les conflits cognitifs auxquels est

confronté l'acteur pour réaliser ce qui est à faire. Cette vision défendue notamment par Clot et Leprat montre l'activité dans sa face la plus subjective.
Cette définition de l'activité réelle permet de comprendre la distinction faite par Ria : « l'activité réalisée n'est qu'une partie de l'activité réelle » (2008, 2013, p. 1). Or, pour arriver au but qui est fixé pour l'acteur et pour faire face aux aléas, à l'inattendu ce dernier doit ajuster les prescriptions, les détourner. Ce qui peut être angoissant et démoralisant pour un professeur des écoles débutant est que l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé ne peut pas être anticipé. Le travail se définit « comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003, p. 14). L'activité enseignante ne se résume donc pas à la tâche décidée au départ. La réalité du travail est donc tout à fait différente de ce qui est initialement prévu : « travailler c'est échouer » affirme Dejours (Dejours, 2003, p. 14). Ainsi, il faut oser s'écarter des prescriptions de départ et faire des infractions et donc transgresser certaines règles. En effet, Dejours affirme que « respecter scrupuleusement les prescriptions, ce n'est rien d'autre que faire la grève du zèle » (Dejours, 2003, p. 16) or le travail doit entraîner la production et ne pas la ralentir. Ainsi lorsque l'on observe un enseignant en train d'enseigner il apparaît un décalage entre le prescrit et la réalité concrète de la situation, parce que l'acteur s'adapte à la situation.
L'activité regroupe donc l'ensemble des actions se déployant dans une unité de temps et d'espace, intégrant des composantes visibles (comportements observables) et des composantes invisibles (d'un point de vue extérieur), notamment cognitives, intentionnelles, affectives, perceptives dont seul l'acteur peut préciser la nature et la dynamique d'émergence selon les contextes professionnels vécus.
Pour approcher la réalité de l'activité de l'acteur, plusieurs sources d'informations sont nécessaires et à croiser. D'une part ce qui se joue dans la classe compte tenu des prévisions (en relation avec les préparations de classe) : traces observables. D'autre part ce que l'acteur lui-même dans son contexte dit de ce qu'il fait ou ne fait pas, de ce qu'il pense ou non et de ce qu'il dit ou tait.
C'est ce sur quoi se focalise l'anthropologie cognitive : comprendre comment l'humain s'adapte dans son environnement en lui donnant la parole.

1.2 Le regard de l'anthropologie cognitive

Cette approche étudie la façon dont l'homme y compris au travail construit et transmet ses représentations culturelles. Ces dernières intègrent celles liées au métier d'enseignant.

Pour accéder à ces représentations l'anthropologie a recours aux discours produits par les acteurs eux-mêmes. Cependant dans toute communication, les mots peuvent être polysémiques. Ce qui revient à dire que toute parole est affectée de flou. Décrire précisément quelque chose est très difficile et souvent parcellaire.
Pour sortir d'un discours « sûr » qui ne soit pas opaque, deux conditions dans cette approche sont nécessaires et complémentaires :

- Replacer le discours dans son environnement écologique
- Faire décrire de plusieurs façons l'objet étudié.

Nous retiendrons de l'approche anthropologique que donner la parole à l'acteur permet d'expliquer son activité sans forcément chercher à la comprendre pour la transformer. Elle fonde cependant l'approche située de l'action qui vise cet objectif de formation (comprendre pour transformer).

1.3 Le regard situé de l'action

Si les deux sources de l'action située puisent dans l'ergonomie psychologique et l'anthropologie cognitive, elle repose néanmoins sur une conception de la cognition renouvelée et une méthodologie tout à fait singulière.

Une façon nouvelle de concevoir la cognition

L'approche cognitiviste reposant sur la métaphore computationnelle c'est-à-dire de l'homme traitant de l'information comme un ordinateur a permis de comprendre comment se construisaient et s'utilisaient les représentations dans les systèmes de mémoires. Elle a développé entre autres des théories de l'apprentissage, et a fourni des modélisations d'expertise enseignante basées sur les stades du traitement de l'information. Néanmoins la réalité de l'expertise d'un enseignant ne peut se limiter aux seules décisions prises de façon rationnelle, planifiée et consciente. La construction de la réalité selon ce concept de représentation exclut les effets de contexte, minore le jeu des émotions. Ce concept en soi est discuté.

D'autres approches sont apparues dès les années 60 et sont qualifiées d'écologiques. Parmi elles, la théorie de Francisco Varela a permis de renouveler fondamentalement la compréhension de l'activité cognitive. Pour lui la cognition (activité cognitive) est indissociable du contexte qui la voit naitre, la suscite (théorie de l'énaction de F Varela).

Cette théorie a pour conséquence pratique de saisir les décisions et de comprendre les actions d'un acteur sans les dissocier de son contexte. Ainsi il devient nécessaire de saisir le cours d'action dans lequel cognition/actions s'insèrent.
Il deviendra alors possible de mettre à jour les préoccupations de l'enseignant à partir de ce qui fait sens dans un contexte particulier, singulier.

Une méthode pour analyser l'activité de l'acteur : l'analyse de pratique en autoconfrontation

Méthodologiquement, il ne suffit pas d'observer l'activité pour l'étudier pleinement : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p. 3).
D'après Beckers et Leroy (2010) pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite l'analyser, une série de conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, l'acteur a besoin qu'on lui fournisse des traces de son activité telle qu'elle s'est déroulée et dénuée d'interprétations. Ces auteures précisent que les traces vidéoscopées remplissent mieux cette condition que des données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un chercheur qui a l'occasion d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Archenoult, 2002, cité dans Beckers et Leroy, 2010, p. 3) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale ainsi qu'un discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix & Lièvre, 2005, p. 4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p. 13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience […] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p. 86). Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.
Dans des dispositifs d'entretien d'autoconfrontation avec des enseignants novices, les images vidéo de l'activité permettent de commenter leur pratique.
Les résultats de l'étude de Moussay (Moussay *et al.*, 2011, p. 24) montrent que les enregistrements vidéos de l'activité suivis d'entretien d'autoconfrontation « participent du développement professionnel des enseignants novices en leur permettant de retravailler l'activité réalisée pour envisager d'autres actions possibles ». L'analyse de l'activité réelle des enseignants (ou des formateurs) peut devenir un « instrument méthodologique de recueil de

données permettant de mieux comprendre pour ensuite la transformer et concevoir de nouveaux dispositifs de formation » (Moussay *et al.*, 2009, p. 65).

L'utilisation de la vidéo est un outil dans la formation des enseignants. On distingue trois types de vidéo à exploiter en formation professionnelle : celle relatant l'activité d'inconnus qui présente l'intérêt de s'approprier une méthode d'analyse ; celle présentant l'activité de pairs qui permet de se rassurer, de sortir de l'isolement de sa pratique et de faire des liens avec sa propre activité que l'on voit « en écho » ; enfin, les vidéo relatives à sa propre pratique qui engendre des réflexions descriptives et critiques et permet de projeter des transformations. Enfin, la vidéo constitue un moyen d'accéder à une formation professionnelle des enseignants par et à l'observation, afin d'interpréter ces données et prendre des décisions d'enseignement en fonction de ces interprétations.

2. L'enseignement de l'EPS comme une « action située »

2.1 Postulats de "l'action située"

Durand définit tout d'abord l'action comme étant « une intervention dans le but de modifier l'état des choses » (2001, p. 80). Pour ce chercheur, L'action située est l'action qui est réellement accomplie par l'enseignant en situation. Ce dernier doit s'adapter en fonction du contexte spatial, temporel et social de la classe. L'action est alors rarement contrôlée par des réflexions préalables et celle qui en résulte est donc différente de celle pensée en amont. L'acteur construit alors une signification personnelle de la situation qu'il vit. L'action ne peut être comprise qu'en prenant en compte le contexte dans lequel elle a été accomplie.

L'action située est basée sur deux postulats.

Le premier est que l'action humaine est un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement.

Le deuxième est que l'activité cognitive mobilisée dans et par cette action est incompréhensible hors contexte et doit être étudiée « en situation » (2001, p. 80) selon Gal-Petitfaux et Durand.

En effet, l'action située met en avant le caractère improvisé de la situation, faite d'aléas et d'inattendus. Elle met également en avant l'adaptation au contexte en fonction de la dynamique de l'action. Ainsi elle montre que l'activité est une activité d'interprétation : l'action est orientée par nos perceptions. Inversement, nos actions orientent nos perceptions. Nous ne pouvons donc pas nous intéresser à l'activité de l'enseignant sans en connaître le contexte.

2.2 L'intervention des enseignants en EPS comme « action située »

Durand (2001) présente l'enseignement de l'Éducation Physique (EP) comme action située et non comme une simple transmission de contenus. Il met l'accent sur l'importance du contexte (temporel, social et spécial). Pour étudier l'activité de l'enseignant (physique et cognitive), il faut le faire dans son rapport étroit au contexte et en ayant accès à son activité d'interprétation. Il en va de même pour développer ses compétences professionnelles. A ces deux postulats de « l'action située » s'ajoutent cinq notions clé de cette approche (traits principaux de ce modèle). D'abord, l'action et la situation sont co-déterminées ; c'est-à-dire que les choix faits pour la séance, la définition de la situation vont en retour définir notre activité au cours de celle-ci. Par exemple, Durand (2001) donne comme illustration, un professeur d'EPS qui installe sa séance de gymnastique en ateliers ; le placement de ces ateliers a un impact sur l'activité du professeur (ses déplacements, ses types d'interactions avec les élèves etc.). Deuxièmement, selon le programme de « l'action située », il y a une construction de significations par l'acteur par et pour l'action. L'acteur a en réalité un état de conscience personnel qui définit l'action. Elle est alors caractérisée par un vécu, un perçu et une interprétation subjectifs. Troisièmement, les objets ont un rôle d'artefacts cognitifs, c'est-à-dire qu'ils amplifient le pouvoir d'action de l'enseignant et des élèves, ils aident à l'apprentissage, à la construction de l'action ou au contrôle de classe. Durand (2001) donne l'exemple d'une professeure d'EPS qui utilise un tremplin en saut en longueur. Cet objet a deux rôles : induire certains comportements moteurs chez les élèves, ici allonger la durée de suspension des élèves pour qu'ils sautent plus loin mais aussi renseigner l'enseignant : ici, par le bruit du tremplin il peut contrôler le degré d'engagement des élèves et la qualité de leur impulsion. L'objet permet donc un enseignement plus efficace. Quatrièmement, l'action de l'enseignant est configurée par couplage avec l'action des élèves. Les interactions qui en résultent régulent et orientent les apprentissages des élèves. Pour finir les leçons d'EPS ont une structure archétypale. Ce sont ces régularités qui permettent à l'enseignant de réaliser des actions non-anticipées, de s'adapter selon les imprévus. Cette structure archétypale permet aussi de minimiser les préoccupations simultanées qui sont déjà complexes. Par exemple, lors d'une séance de badminton, une professeure d'EPS a prévu certains nœuds de la séance, ce qui lui permet de faire des propositions nouvelles non anticipées en réponse aux actions des élèves.

2.3 Les différentes dimensions de l'action de l'enseignant en EPS

Si toute expérience humaine est singulière, comment rendre compte scientifiquement de cette singularité ? Durand (2001) met en évidence à partir de ses recherches sur les pratiques enseignantes en EPS, les éléments constitutifs d'une théorie de l'enseignement. Face à la complexité de l'enseignement cet auteur propose de dégager des dimensions qui permettent de caractériser les aspects particuliers de l'action des enseignants :

- L'inscription de l'action des enseignants en EPS dans son contexte spatial (en lien avec la notion de couplage action/contexte).
- Les fonctions des objets utilisés à des fins pédagogiques (en lien avec la notion d'artéfacts cognitifs et de cognition distribuée).
- La manière dont l'enseignant s'organise dans le temps : c'est d'abord l'activité de l'enseignant pour inscrire la leçon dans le temps (ce qui a été vu, ce qui va l'être et ce qui le sera et qui permet à l'élève de se situer) ; c'est aussi l'activité que l'enseignant déploie pour maintenir un rythme dans la leçon au service d'apprentissage efficace entre les différentes phases de la leçon plus ou moins ritualisées.
- Les interactions enseignant/élèves : la place des émotions éprouvées par les enseignants et les élèves pendant les leçons, véritable toile de fond des interactions entre enseignant/élèves (dialogue émotionnel) ; la manière dont l'enseignant énonce les consignes les règles et dont les élèves les perçoivent (de l'obligation jusqu'à la négociation (ouverte/implicite) en passant par la justification) ; la manière particulière et singulière de résoudre les conflits qui se développent quand les règles sont transgressées (en lien avec la notion clé de couplage actions de l'enseignant et celles des élèves).
- La construction des connaissances dans l'action ; la manière d'aider les enfants à agir, à réussir une action par des interventions verbales de l'enseignant ; les manières d'aide à l'apprentissage répertoriées selon trois modalités typiques (faire répéter, accompagner le cheminement des élèves, et faire articuler l'action concrète réalisée et sa conceptualisation par les élèves).

2.4 L'engagement corporel de l'enseignant : un élément déterminant dans l'intervention

Si les postures et les déplacements du professeur semblent parfois spontanés, ils sont en réalité réfléchis et loin d'être anodins car ils participent à son enseignement et influencent l'apprentissage. Selon Huet (2011) l'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages par ses postures, ses déplacements, sa voix. En EPS, les activités de l'enseignant et des élèves s'inscrivent dans des situations complexes, coopératives, compétitives. Huet (20011) précise qu'il faut donc réunir des conditions pour faire apprendre les élèves. Pour cela la mise en scène du corps du professeur est primordiale. Un point important qui permet d'orienter l'attention des élèves est de souligner les comportements positifs. Pour cela l'enseignant joue avec les distances qui le sépare des élèves ainsi qu'avec son positionnement dans l'espace : en retrait, en avant etc. Il développe un langage corporel en utilisant son regard, ses mains, ses doigts pointés vers les comportements qu'il valorise ou ceux qu'il réprimande. Le but est de retenir l'attention des élèves afin qu'ils s'impliquent dans le travail. Comme l'écrit Huet, (2011, p.70) « L'engagement corporel de l'enseignant facilite ainsi l'expérience d'apprentissage des élèves. »

Cet engagement corporel est couplé à une capacité d'observation rigoureuse des élèves afin de pouvoir intervenir efficacement lorsqu'ils rencontrent des difficultés d'apprentissage. Les modes d'intervention de l'enseignant dépendent de la nature des difficultés des élèves, de celles qu'il estime la plus importante à traiter etc. Sa position ainsi que la manière dont il va corriger les élèves dépendent de la perception qu'il a de la situation.

Si l'engagement corporel de l'enseignant facilite l'expérience d'apprentissage des élèves il peut être source d'émotions pour un jeune enseignant. En effet, certains moments de classe conduisent à l'émergence simultanée d'intentions opposées conduisant à des dilemmes. Par exemple si l'on reprend celui de Huet « l'impossibilité de s'occuper d'un élève en particulier tout en surveillant le reste de la classe » (2011, p. 72). Ces dilemmes peuvent être mal vécus par les jeunes enseignants.

2.5 Le cadre « sémiologique » d'analyse des cours d'action

Il est au service de la pratique enseignante pour appréhender le « point de vue de la dynamique interne de l'acteur » (2000 cités par Rix & Lièvre, 2005, p. 3) au cours de son activité.

Durand (2001) propose d'analyser le travail des enseignants au niveau où il est significatif pour l'acteur, c'est à dire au niveau où « il est montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). Cette analyse est basée sur un des traits principaux de l'enseignement de l'EPS comme action située qui est la construction de significations dans l'action. En effet, l'enseignant est toujours engagé dans la construction d'une signification personnelle de la situation, non pas à priori mais construite dans la situation par l'acteur. L'enseignant lors de la leçon d'EPS a un mode de saisie subjectif et personnel de l'action. C'est la conscience que l'acteur a de ce qu'il accomplit : sa visée, sa vision, sa perception et sa compréhension dans l'action vécue à un instant précis. C'est la conscience préréflexive, elle est semi-consciente pour l'enseignant, son contenu n'est pas identifié par l'acteur à moins qu'il porte un regard réflexif sur son vécu. Ce regard réflexif consiste à décrire son action telle qu'elle a été vécue par lui-même : les intentions d'actions de l'enseignant, les connaissances mobilisées dans l'action, les informations que l'acteur perçoit et qui font sens pour lui. En effet, la pensée de l'acteur est couplée à l'action, c'est à dire que l'enseignant en contexte perçoit des événements qui font sens pour lui et vont orienter sa réflexion et donc son action. Deux enseignants dans la même situation, ne perçoivent pas forcément le même évènement, ou cet événement fait sens pour seulement un des enseignants, car ces deux enseignants n'ont pas la même dynamique interne. Cette dynamique interne est liée à l'histoire de l'individu, elle est personnelle. L'action de l'enseignant d'EPS est donc largement personnelle et subjective. Ainsi, pour faire évoluer la pratique d'un enseignant d'EPS, il faut l'emmener à porter un regard réflexif sur sa propre pratique, et comprendre ce qui fait sens pour lui.

3. Le référentiel de compétences : apprendre à me situer dans mon enseignement en EPS et ailleurs dans d'autres disciplines.

Le travail que nous engageons dans ce mémoire est en lien avec la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MENESR, 2013). En effet, nous serons amenées à réfléchir pour comprendre notre propre expérience, en relation avec les caractéristiques contextuelles et sociales de notre situation de classe. C'est cette réflexivité qui permettra notre développement professionnel. Ce dernier sera au service du développement de nos compétences dans l'enseignement de l'EPS. Notamment, par la conception des dispositifs favorables aux apprentissages visés en EPS. Ce

travail nous encourage à devenir des praticiennes réflexives, qui sauront donc tout au long de leur carrière poursuivre cette démarche de développement professionnel pour acquérir et devenir expertes dans toutes les compétences du professeur.

Clot *et al* (2000), cherchent à comprendre la dynamique d'action des sujets. C'est-à-dire ce qui organise personnellement un individu dans son travail. Ils distinguent le genre de l'activité du style. Les genres sont tous les gestes professionnels communs à un corps de métier et qui permettent à l'acteur de savoir comment agir, s'y retrouver dans la situation. Les genres marquent l'appartenance à un groupe, un corps de métier. Quant au style c'est la personnalisation des gestes professionnels, du genre. Chez les enseignants, l'activité déployée est une activité perceptive, décisionnelle, motrice et interdépendante avec le contexte. La manière dont chaque enseignant déploie cette activité détermine un style, une signature. C'est par le développement de sa propre expérience du genre que l'enseignant prend ses distances avec le genre. Il construit peu à peu son identité professionnelle.

Problématique

Selon Durand (2001), dans l'approche de l'action située, existe de façon inhérente une co-détermination de l'action et de la situation. Ma première action est bien sûr la conception de ma séance durant laquelle je définis la situation, les activités pour mettre en action mes élèves. Je me crée alors une conception mentale « idéale ». Or la leçon d'EPS ne se résume pas toujours au déroulement d'un plan pré établi. Les éléments du contexte, les remarques et les réactions des élèves face aux situations proposées sont des éléments difficilement anticipables et qui doivent être gérés par l'enseignant. En effet, malgré tous ces aléas, l'enseignant doit favoriser un climat propice aux apprentissages, créer un contexte où les élèves s'impliquent réellement en cours.

Dès les premières séances en EPS en danse, j'ai eu des difficultés à me positionner en tant qu'enseignante. J'ai le souci d'être brève et concise dans la passation de consignes afin de les mettre rapidement en action. C'est une des étapes importantes dans la préparation de mes séances. Je pense qu'une consigne bien donnée et bien comprise permet aux élèves de rentrer dans les apprentissages et d'avoir un cadre dans un souci d'éviter les dissipations.

J'essaye également d'introduire des inducteurs dans les séances afin de motiver et d'engager les élèves. Cependant la consigne que je leur transmets et qui paraissait parfaitement claire sur le papier ne l'est pas toujours pour les élèves.

Comment distribuer les consignes dans le temps pour favoriser un apprentissage continu et limiter les dissipations ?

Interroger les consignes permet de questionner la compétence à intervenir sous plusieurs angles complémentaires : **sur la forme**, réussir à s'exprimer dans un langage accessible pour les élèves (concis, limpide, compréhensible dans le champ lexical des enfants) ; **sur le fond** réussir à proposer avant l'action et au cours de l'action des consignes :

- qui fassent sens
- qui soient en lien avec des apprentissages identifiés et finalisés par les programmes, et les contenus en danse
- qui permettent de structurer et enrichir les réponses spontanées des élèves
- qui soient progressives et distillées dans le temps

Comment je construis mon action d'enseignant en contexte et dans les interventions avec mes élèves ?

A quelles conditions didactiques et pédagogiques me concernant, les consignes données en EPS en danse aux élèves peuvent-elles devenir des ressources pour les impliquer dans les apprentissages et faire apprendre ?

Mon objectif est de construire des gestes professionnels qui permettent aux élèves de rentrer dans les apprentissages en séance d'EPS.

Nous allons nous intéresser à ce que sont mes gestes professionnels en fonction de mes préoccupations centrales en séance de danse. Ils me permettront de réussir à construire une action en adéquation avec celle des élèves.

Partie Méthodologie : de l'activité prescrite à l'activité réelle : la mise en pratique d'une séquence de danse

Cette partie détaille trois moments qui ont retenu mon attention lorsque j'ai enseigné une séance de danse avec ma classe. Dans un premier temps, je clarifierai la méthode de l'auto confrontation utilisée dans notre étude puis dans un deuxième temps je mettrai en évidence le recueil des données récoltées lors de la séance qui a été le support de mon étude. Enfin, je présenterai mes résultats lors de l'analyse de ma pratique et mettrai en lumière mes dilemmes.

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

1.1 Méthodologie retenue

L'activité d'une personne au travail a deux facettes : l'une comportementale et observable et l'autre non observable. L'acteur peut accéder à cette facette non observable en commentant ce qui fait sens pour lui dans un contexte précis de son activité. L'entretien d'auto-confrontation permet cet accès. En effet, cette méthodologie guide l'acteur dans une verbalisation à posteriori de l'action tout en évitant la recomposition normative de celle-ci. Lors de cet entretien, on tente d'appréhender selon Theureau « le point de vue de la dynamique interne de l'acteur » (2000 cités par Rix & Lièvre, 2005, p. 3), c'est ce qui guide le professionnel dans son action. L'entretien d'auto-confrontation est autant d'occasions de réflexions pour le PES ; ce qui lui permet d'entrer dans une démarche d'explicitation de sa pensée dans l'action, de se laisser surprendre par sa propre action et la comprendre pour la réguler dans ses actions futures grâce à une réflexion partagée avec le formateur. C'est un précepte permettant de mettre à jour des préoccupations pendant l'action en dépassant l'analyse visible de l'activité, tout en développant des concepts pragmatiques intégrés, c'est à dire des représentations élaborées par et pour l'action.

1.2 Fondement de la méthode

La méthode d'auto-confrontation se déroule selon trois étapes.

Temps 1 : recueil des traces vidéoscopes de notre activité d'intervention en EPS

Je mène une séance d'EPS filmée, à l'aide d'une caméra sur pied avec un plan large afin de tout voir et de tout entendre du contexte.

Temps 2 : entretien en autoconfrontation guidé par le responsable de l'atelier mémoire

Je m'entretiens avec ma formatrice, cet entretien est filmé. La vidéo de la séance se déroule sous nos yeux. Je suis alors confrontée à ma propre expérience. Je choisis les extraits signifiants pour moi et pour lesquels je décide d'apporter des commentaires en interrompant la vidéo (arrêt sur image).

Le jeune enseignant a besoin d'un guide afin de pouvoir passer à l'acte de verbalisation et de conscientiser « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience » selon Vermersch, (1994 p.86).

Dans cette perspective la formatrice m'aide :

- A décrire mon action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo.
- A verbaliser ma pensée dans l'action.
- A décrire les informations perçues grâce aux images et qui n'avaient pas été identifiées dans l'action.
- A tirer des enseignements et des conclusions en explicitant les éléments d'observation sur lesquels je me fonde.
- A rechercher des alternatives à mon action en tenant compte des contextes.

Selon cette méthodologie, en décrivant ses pensées, ses choix, ses réflexions, l'enseignant développe une réelle réflexion sur sa pratique.

Temps 3 : les analyses de l'entretien

J'analyse le verbatim de l'entretien. Je segmente mon activité en « unités d'activités significatives » (Theureau, 1992 cité par Beckers et Leroy, 2010, p. 4). Chaque unité significative représente un signe à 6 composantes : l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel et l'interprétant (Theureau, 1992). Dans le cadre de ce mémoire, je me focaliserai sur les composantes suivantes : representamen, préoccupation, référentiel et interprétant ou concept pragmatique.

Ainsi, comme l'expliquent Gal-Petitfaux et Saury, (2002), deux catégories de données sont recueillies suite à la mise en place de cette méthode :

1) des données d'observations et d'enregistrements vidéo des actions de l'enseignant et des élèves à l'aide d'une caméra.
2) des données d'auto confrontation de l'enseignant et du formateur correspondant à l'enregistrement de l'entretien à partir des traces vidéo des actions menées en classe.

2. Recueil et traitements de données

2.1 Les éléments du contexte

2.1.1 Les élèves dans une séance de danse :

En tant que PES j'enseigne à mi-temps dans une classe à quatre niveaux : du CE1 au CM2. La classe est composée de vingt-six élèves : quatorze filles et douze garçons. La plupart des enfants se connaissent bien car ils se sont suivis depuis l'école maternelle, quelques-uns ont même des liens de parenté. Malgré tout, certains d'entre eux sont de nouveaux arrivants et ils ont des difficultés à se faire une place au sein du groupe. Ma classe comprend trois élèves souffrants de troubles du comportement et ayant un suivi éducatif particulier. Deux d'entre eux bénéficient d'une aide présente deux jours par semaine. Cette personne n'est pas présente le jour où se déroule l'EPS.

Mes élèves n'ont jamais pratiqué des séances de danse dans le cadre de l'école mais certaines élèves (beaucoup de CE1 et quelques CM1) pratiquent différents styles de danse en loisir. En ce qui me concerne, je n'ai jamais mis en place une séquence de danse. Mon expérience en EPS est réduite. J'ai surtout eu l'occasion d'enseigner des jeux d'opposition et quelques ateliers gymniques en maternelle. J'ai débuté ma séquence par un temps de prise de représentation des élèves. Beaucoup d'entre eux imaginaient la danse comme étant uniquement de la danse classique et semblaient ennuyés de pratiquer cette activité à l'école. Je leur ai montré des vidéos de différents styles de danse : notamment du hip-hop, du contemporain afin qu'ils aient une idée plus large de ce qu'est la danse.

2.2 Pour quelles raisons enseigner la danse à l'école élémentaire ?

2.2.1 Le contexte de la classe

En début d'année, ma collègue et moi-même sommes réparties le temps d'EPS sur la semaine. Les élèves ont donc deux séances d'EPS par semaine avec une enseignante différente. Nous avons décidé d'organiser nos progressions en choisissant deux champs d'apprentissage par période. Chacune se charge d'un champ d'apprentissage et choisi au moins une APSA dans le champ d'apprentissage qui la concerne. Sur la période 3, ma collègue s'est chargée de travailler le champ d'apprentissage 1 au travers de la natation.

Durant cette période, les conditions climatiques m'ont incitée à choisir des activités sportives praticables à l'intérieur. La mairie possède un gymnase nous permettant de pratiquer dans de bonnes conditions lors des périodes hivernales or elle le partage avec des écoles des communes alentours. L'accès au gymnase est possible les jours où je n'enseigne pas à l'école. De ce fait, il n'y avait plus qu'à notre disposition une salle de motricité utilisée par la classe de maternelle. Compte tenu du peu de matériel (tapis etc.) et de l'espace restreint pour vingt-six élèves, j'avais dans l'idée de mettre en place une séquence danse.

2.2.2 La danse dans les programmes

Cette activité artistique se trouve dans les programmes d'EPS (MENESR, 2015 : 51 ; 159). Aux cycles 2 et 3, elle fait partie des activités du domaine 3 : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique ». Au cycle 2, les attendus sont : de mobiliser le pouvoir expressif du corps en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée. S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments pour réaliser des actions individuelles et collectives.

Au cycle 3, les attendus sont les suivants : réaliser en petits groupes une séquence à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir. Respecter les prestations des autres et accepter de produire devant les autres.

Dans cette classe, je me suis aperçue que le jugement était très présent. Les élèves se critiquaient beaucoup en début d'année. Il y avait une mauvaise communication entre eux et parfois un manque de respect. J'ai pensé que la danse pourrait améliorer le climat de classe. En effet, la danse n'est pas qu'une activité de mouvements du corps, c'est aussi une activité de communication où les spectateurs comme les danseurs doivent être attentifs en étant à l'écoute des autres. Cette activité est centrée sur l'acceptation de l'autre sans jugement. Les moqueries sont bannies et la différence, l'originalité sont valorisées.

De plus, la danse est l'occasion de travailler leurs émotions. Selon Tardif et Pagès (2015) l'exploration est difficile avec les élèves. Il est souvent malaisant pour eux de se laisser aller à ses émotions et de sortir du mime. D'après ces auteures (2015), le but est de les emmener à tenter de se transformer sans être dans le jugement.

De ce fait, la danse contribue également à l'acquisition des compétences du socle à travers « l'expression par son corps et l'acceptation de se montrer à autrui » (domaine 1) puis par le fait d'« exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif » (domaine 5).

Le bulletin officiel de 2015 permet de saisir l'objectif général et d'orienter l'enseignement en fonction des attentes du programme. Les repères donnés incitent à la démarche de création avec dans un premier temps la création d'une chorégraphie pour arriver à la composition réalisée seul ou collectivement. Un enjeu important est de sensibiliser les élèves à assurer différents rôles sociaux tels que danseur, chorégraphes, juges, spectateurs.

Enfin, l'école a décidé de faire un projet cabaret dont la finalité est un spectacle de fin d'année. Les élèves devront alors faire plusieurs numéros devant les parents. J'ai trouvé que faire une séquence de danse pourrait enrichir leurs prestations.
C'est donc une séance de danse qui a été filmée pour l'entretien d'auto-confrontation.

2.2.2 Les difficultés à enseigner la danse dans une classe

La danse me paraît être une activité difficile à enseigner, elle demande une bonne maîtrise des savoirs didactiques ainsi que des étapes du processus de création. En danse de création à l'école, nous cherchons à construire un enfant qui à la fois danse, compose et communique avec les autres. Il doit donc apprendre à improviser, transformer, entrer en relation, réaliser une phrase dansée, construire et mémoriser des pas, formuler un point de vue sensible sur la danse des autres…

Les objectifs sont nombreux et parfois difficiles à atteindre pour certains enfants. Les élèves ne sont pas égaux face aux dimensions symbolique, socio-affective et corporelle favorisées en danse et l'engagement de ces derniers est variable.

Les principaux problèmes posés aux élèves sont des problèmes cognitifs : mémoriser, stabiliser des réponses, des problèmes affectifs : transformer ses émotions et accepter de se présenter devant les autres et puis des problèmes relationnels tels que l'échange, la coopération. La tâche est d'autant plus complexe que la classe est composée d'élèves de sept à onze ans. Il s'agit d'accepter de produire et de présenter devant les autres. Le climat de confiance et le respect sont des notions essentielles à instaurer dans cette APSA.

2.2.3 La construction d'une séquence en danse : nos intentions d'apprentissage

2.2.3.1 Développer la posture du danseur :

Lorsque j'ai décidé de créer une séquence de danse, je me suis sentie dans un premier temps démunie. Je ne savais pas comment débuter. Et puis en me servant des nombreux

conseils de mes formatrices et des ressources disponibles à la bibliothèque universitaire ainsi que les sites internet des D.S.D.E.N j'ai construit une séquence en danse de huit séances.

Mon objectif était de développer le rôle de danseur. J'avais une appréhension de ne pas réussir à intéresser toute la classe, de faire des exercices trop abstraits pour eux et donc perdre leur disponibilité, leur investissement. Afin de les inciter à s'investir j'ai décidé de créer ma séquence à partir d'un album intitulé *les Oiseaux* de Zullo. Cet album parait au premier abord difficile à cerner. Il est composé de très peu de texte. Pourtant il apporte du sens aux actions, aux mouvements. L'action portée aux gestes est importante pour danser. De plus des duos apparaissent dans cet album permettant de travailler la relation avec les autres, créer une cohésion et intégrer tous les élèves dans un groupe.

Je voulais donc éveiller leur curiosité suite à une première lecture de l'ouvrage pour les inviter, à partir de leurs questionnements, jouer sur l'espace, le temps, la sensorialité et arriver à un ensemble collectif.

2.2.3.2 La séance support de l'étude de mon activité : concevoir des situations d'apprentissage signifiantes

La séquence de danse est composée de huit séances. La première séance a été une évaluation diagnostique. Dans un premier temps, j'ai sondé les idées que se faisaient mes élèves sur la danse en classe. J'ai ainsi pu leur montrer des vidéos variées de danse puis en salle de motricité, j'ai mis en place quelques situations pour travailler l'espace. Cela m'a permis d'évaluer l'implication des élèves et l'intérêt qu'ils portent pour cette APSA. D'une manière générale, j'ai également pu me rendre compte de l'ambiance d'une séance, des émotions qu'ils dégageaient en pratique.

Les séances 2,3 ont été des temps d'exploration, d'enrichissement. L'espace a été principalement travaillé : les déplacements au sol ; en hauteur mais aussi la vitesse de déplacement. Les élèves sont partis d'une proposition simple compréhensible pour chacun afin qu'ils puissent tous s'engager puis par l'observation des camarades, par leurs propres essais ils ont enrichi leurs mouvements. Ils ont été amenés à faire des choix divers et ont commencé à danser.

Les séances 4 à 8 se sont appuyées sur l'album. Un passage de l'album a été le support de chaque séance. Les situations inductrices débutaient toujours par une lecture de l'extrait concerné de l'ouvrage. Durant cette séquence, j'ai décidé d'évaluer le progrès des élèves étant donné qu'ils n'ont fait que des situations d'exploration. La séquence est présentée en annexe 1.

C'est la séance 5 qui a été filmée. Les compétences visées étaient l'exploration de l'espace et du regard. La séance est construite en cinq étapes : un échauffement (mise en disponibilité), un rebrassage de la séance précédente suivi d'une phase de mise en activité (phase d'exploration), une mise en situation (phase de composition suivi d'un temps de présentation), puis un retour au calme. Le détail de la séance se trouve dans l'annexe 2.

3. Analyse de ma pratique : mes dilemmes mis en lumière

3.1 Mise en œuvre du dispositif d'entretien d'auto confrontation

Le film de la séance 5 a débuté dès l'échauffement et s'est clôturé à la fin du retour au calme. L'entretien d'auto-confrontation a été réalisé avec ma formatrice quelques jours après que la séance 5 se soit déroulée. Nous avons visionné le film de cette séance toutes les deux. J'ai interrompu les moments du film qui selon moi me paraissaient importants. J'ai d'abord décrit les situations en rappelant le contexte puis ma formatrice m'a aidé à commenter mes actes, mes paroles, mes préoccupations, émotions, pensées en fonction de ce que je percevais lors de la séance. Comme expliqué précédemment, cet entretien a été filmé.

Suite à l'entretien d'auto-confrontation filmé, j'ai visualisé l'entretien à tête reposée et j'ai choisi trois moments de vidéos qui m'ont semblé congruents au vue de mes questionnements. J'ai ensuite procédé à leur analyse en revisitant chaque extrait vidéo choisi. Pour cela je me suis appuyée sur les analyses des entretiens issues de l'article de Beckers et de Leroy (Beckers et Leroy, 2010). Ces analyses sont inspirées du cadre « sémiologique » d'analyse des cours d'action au travers des composantes des signes hexadiques définies par Theureau (1992,2002). Selon ce cadre, chaque extrait vidéo correspond à un segment de son activité ou « unités d'activité significative » et est appelé unité élémentaire de l'activité. Elle représente un moment de l'activité que le professeur a choisi d'analyser. L'unité élémentaire peut se comprendre et s'analyser à partir de quatre composantes principales :

-le representamen : regroupe les informations qui à un moment donné ont une signification pour le PES. Ce sont donc les données que l'on voit dans la vidéo mais aussi celles qu'il percevait au cours de la situation.

-les préoccupations : concernent les principales inquiétudes de l'enseignant en fonction de son vécu d'enseignant et de son vécu d'élève.

-le référentiel : est l'ensemble des connaissances apprises par l'enseignant à un moment donné qui guide ses actions.

-l'interprétant : « rend compte du fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage » selon Ria, Sève, Durand et Bertone, (2004, p. 539). Ce sont donc les nouveaux apprentissages qui sont en train de se construire sur la base de l'activité observée et au cours de l'entretien.

Les quatre points d'analyse sont répertoriés dans un tableau. Comme l'expliquent Ria et Gal-Petitfaux (2001), chaque extrait vidéo est analysé au vue de ces points en deux temps : le temps t qui correspond au temps au cours de l'action des élèves et de l'enseignant et le temps t' correspondant au moment de verbalisation lors de l'entretien à partir des traces vidéo.

3.2 Recueil et analyse des verbatims

3.2.1 Etude du verbatim n° 1

Analyse 1 : la situation des poupées

La retranscription de l'échange entre la formatrice et moi-même se trouve en annexe 3.

Le premier extrait traite d'une activité que nous avons faite régulièrement dans la séquence de danse. C'est l'activité que les élèves pratiquent juste après l'échauffement. C'est une situation d'apprentissage. Elle s'intitule le jeu de la poupée. Les élèves sont par deux. Un élève joue le rôle de la poupée et le second est le manipulateur de la poupée. Ce dernier doit bouger les membres de la poupée. Celle-ci doit se laisser faire et garder la position dans laquelle le manipulateur la met.

	Temps t	**Temps t'**
	(au moment de l'action)	**(durant l'entretien d'auto confrontation)**
Représentamen	- Je constate que la consigne n'est pas comprise parce-que je vois que les poupées ne restent pas dans la position dans laquelle les manipulateurs les mettent. - A ce moment, je regarde uniquement les élèves qui font l'activité et pas les élèves spectateurs. Je me focalise sur les couples.	- En me voyant, je me rends compte que j'ai vraiment des difficultés à expliciter mes attentes. Je prends conscience que le rôle « des fils » dans mon explication n'est pas claire. - Je circule de binôme en binôme mais dès que j'en laisse un, ils continuent à faire ce qu'ils veulent sans prendre en compte mes remarques. - Je constate aussi que durant la séance, je ne prêtais pas attention aux élèves qui ne pratiquaient pas. Je ne voyais pas tous les élèves. Les spectateurs ne sont pas attentifs, ils rient entre eux et circulent dans les coins de la pièce.

Préoccupations	- J'attendais que les élèves suite à la consigne que j'ai passée soient créatifs, explorent des positions originales, occupent l'espace. - Je veux que tous comprennent la consigne. Je demande donc à des couples d'élèves de montrer aux autres des mouvements correspondant à mes attentes.	
Référentiel	- Dans le cadre de ma formation, j'ai appris que le temps de passation de consignes doit être explicite et bref pour que les élèves soient attentifs jusqu'au bout et pour qu'ils aient un grand temps de pratique. Donc il faut qu'ils comprennent rapidement les consignes que je donne.	
Interprétant		- Maintenant je sais que chaque activité fait travailler une notion. J'ai compris que des exemples concrets ne suffisent pas à la compréhension d'une consigne. Je ne peux agir que si je sais ce que j'apprends aux élèves. Ici, je veux travailler la diversité des postures du corps. Je me suis trompée d'activité pour travailler cet objectif. Le jeu qui correspond à cet objectif est le jeu des statues et non pas le jeu des poupées. Ce dernier fait travailler le poids du corps et pas les postures du corps. J'ai proposé une situation d'apprentissage dont l'objectif était décalé (je n'ai pas perçu le réel objectif). - Une réflexion est donc à conduire sur ce qu'il y a à apprendre dans la situation d'apprentissage que je propose. Quand je prépare ma séance je suis plus centrée sur ce que je peux, veux « faire faire » que sur ce que je veux qu'ils apprennent-donc passer à présent d'une centration sur la mise en action des élèves vers une préoccupation tournée vers la mise en apprentissage

Tableau 1 : ensemble des composantes de l'unité élémentaire de l'activité 1 au temps t et t'.

3.2.2 Etude du verbatim n° 2

<u>Analyse 2 : La passation de consignes</u>

La retranscription de l'échange entre la formatrice et moi-même se trouve en annexe 4.

Vers la fin de la séance, nous avons lu un extrait de l'album *Les oiseaux*. En résumé, un homme essaie d'apprendre à un oiseau comment voler. Suite à la lecture de ce passage, j'invite les élèves à réaliser, inventer une phrase dansée qui traduise l'action de voler. Ils sont par deux. Il y a un élève qui commence à faire le mouvement, il joue le rôle de l'homme qui apprend à l'oiseau des manières de voler puis le deuxième élève joue le rôle de l'oiseau et imite ses gestes en différé. Le but est d'arriver à présenter un enchaînement aux autres à la fin de la séance. Je suis donc en train de passer les consignes en montrant les images de l'album qui nous intéressent pour notre situation. Certains élèves se lancent dans l'activité avant que j'ai fini de donner toutes les consignes.

	Temps t	**Temps t'**
	(au moment de l'action)	**(durant l'entretien d'auto confrontation)**
Représentamen	- Je vois trois élèves qui ne sont plus attentifs aux consignes et qui commencent à essayer des gestes. Je suis alors focalisée sur ces trois élèves là. Je regarde ce qu'ils font pour contrôler s'ils dérangent le cours ou s'ils cherchent déjà à répondre aux consignes.	- Je regarde uniquement ces trois enfants et je stoppe mes consignes pour les observer. Je ne m'étais pas aperçue que le reste de la classe était attentif et n'avait même pas remarqué que d'autres élèves s'agitaient.
Préoccupation	- J'ai le souci que les élèves aient toutes les informations que j'ai décidé utiles pour pratiquer. Je veux donner toutes les consignes écrites sur ma fiche de préparation. J'attends d'eux qu'ils soient attentifs jusqu'à la fin. - Cependant je souhaite également les mettre en activité rapidement pour éviter les dissipations.	
Référentiel	- J'accorde beaucoup d'importance à la passation de consignes car je sais qu'elles sont indispensables pour que les élèves puissent pratiquer par la suite et elles permettent de structurer leurs actions. Je sais que la passation de consignes est un moment important qui demande une écoute et une attention soutenue. - Selon moi s'ils n'ont pas entendu toutes les consignes que j'ai prévues alors ils ne pourront pas réaliser la tâche prévue. - En tant qu'élève j'étais très attentive et patiente lorsque l'enseignant parlait. C'est pour cela que j'ai voulu donner	

	les consignes toutes à la fois.	
Interprétant		- J'ai compris que le temps de passation de consignes était trop long pour les élèves. Il y avait trop d'informations en peu de temps. Je voulais gagner du temps en donnant toutes les consignes d'un coup mais finalement il vaut mieux distribuer les consignes dans le temps afin de garder l'attention des élèves et libérer leurs charges cognitives. Les trois élèves qui se sont mis en action très rapidement m'indiquent que les consignes concernant des informations sur la mise en action suffisent pour les faire entrer dans l'exploration dansée. J'ai appris que pour garder le contrôle, il faut passer des consignes brèves et mettre rapidement les élèves en action. Il existe différents types de consignes : - les consignes de l'aménagement matériel et humain, - les consignes de but (ce que l'élève a à faire), - les critères de réussite permettant de les informer sur l'achèvement de la tâche. L'ordre de passation est important : il faut donc donner les consignes de cadrage (où, dans quel espace, avec qui, ...) avant de délivrer les consignes qui lancent dans l'action.

Tableau 2 : ensemble des composantes de l'unité élémentaire de l'activité 2 au temps t et t'.

3.2.3 Etude du verbatim n° 3

<u>Analyse 3 : la mise en œuvre de la démarche de création</u>

La retranscription de l'échange entre la formatrice et moi-même se trouve en annexe 5.

Cet extrait détaille la mise en œuvre de la phrase dansée de la situation détaillée dans l'extrait 2.

	Temps t	Temps t'
	(au moment de l'action)	**(durant l'entretien d'auto confrontation)**
Représentamen	- Je laisse les élèves choisir leur binôme et j'observe la situation : je vois des enfants de partout dans la salle. Certains sont déjà en train d'essayer des enchaînements, de courir dans tous les sens, d'autres sont encore tout seuls et cherchent un binôme, d'autres se sont assis dans des coins de la pièce et discutent. Je me sens complètement dépassée par la situation. Pourtant, je laisse faire.	- En voyant la scène, je m'aperçois qu'ils ne restent pas en binôme : certains s'essayent seuls, d'autres en trinôme. Ils sont dans l'incapacité de respecter les consignes que je donne. - Même si toutes les règles ne sont pas respectées, je vois qu'ils ne font pas n'importe quoi comme je le pensais au temps t. Ils essayent de voler et proposent des gestes. Je remarque que je vais uniquement voir les binômes ou les groupes qui discutent sans essayer des mouvements.
Préoccupation	- Je veux contrôler le groupe. Je décide alors de resserrer les contraintes, de passer directement à l'étape de composition sans les laisser explorer en leur donnant un exemple à suivre à reproduire. - J'étais persuadée et surtout je voulais que les élèves se répartissent correctement d'eux-mêmes, qu'ils se mettent vite en place car je leur avais demandé.	
Référentiel	- Je sais que plus les élèves ont des libertés, plus ils cherchent à jouer avec les limites et peuvent devenir rapidement incontrôlables. Au plus les attentes sont précises, au mieux les élèves répondent aux attentes prévues. - Lorsque j'étais élève j'écoutais et respectais les consignes données par mon enseignant. D'après mon vécu d'élève, je pensais qu'il suffisait de passer la consigne et que tout allait se mettre en marche comme je l'avais prévu.	
Interprétant		- J'ai compris que je ne laissais pas assez de temps de recherche aux élèves. De ce fait, ils explorent « tout seuls » avant de composer d'où cette impression de brouhaha qui part dans tous les sens. J'ai compris qu'ils avaient besoin d'essayer, de produire des gestes avant d'en choisir pour le montrer aux autres. - Je ne suis pas arrivée à mettre en place la démarche de création. Il aurait fallu les

		laisser explorer, rechercher des mouvements sur une séance complète. Je les emmène directement dans un temps de composition où les élèves convergent vers une seule réponse. Je suis trop dans le contrôle de la situation et n'ose pas leur laisser du temps « libre » d'exploration.

Tableau 3: ensemble des composantes de l'unité élémentaire de l'activité 3 au temps t et t'.

Partie discussion

Cette partie a pour objectif d'apporter des réponses à la problématique c'est à dire sur la manière dont les consignes peuvent être données afin qu'elles puissent devenir d'une part, des ressources pour impliquer les élèves dans les apprentissages et d'autre part participer à leurs apprentissages.

Je détaillerai mes préoccupations dans l'action puis j'apporterai également une réflexion sur mes gestes professionnels à construire. Enfin, je poursuivrai ma réflexion en invoquant les intérêts et les limites de l'entretien. Le but étant de me créer une nouvelle identité professionnelle.

1. Analyse de mes préoccupations dans l'action :

Beckers et Leroy (Beckers J., Leroy C., 2010) ont élaboré une esquisse de typologie des préoccupations de futurs enseignants dans l'action. Les principales sont les suivantes :

- interaction avec les élèves
- gestion du temps
- gérer les questions des élèves
- expliquer
- gérer la discipline

Suite à l'analyse des vidéos, je me suis aperçue que mes préoccupations correspondaient à la plupart listées dans la typologie de Beckers et de Leroy (2010). Pour chaque extrait étudié, j'ai donc classé mes préoccupations au vue de la typologie de ces chercheuses.

Dans le premier extrait vidéo, certains élèves ne réalisaient pas l'activité comme je l'imaginais. Le dilemme était à ce moment de faire un rappel à l'ordre car je pensais qu'ils

faisaient peut-être exprès de ne pas jouer le jeu ou d'expliciter la consigne en valorisant les groupes qui répondaient à mes attentes. J'ai préféré montrer aux autres ce que j'attendais en encourageant les comportements attendus. Ma préoccupation était que les élèves respectent exactement la consigne donnée afin d'avoir le contrôle de la classe. D'après l'esquisse élaborée par Beckers et Leroy (2010), à ce moment, ma préoccupation était « l'interaction avec les élèves ». Je voulais gérer la gestion de la matière, des contenus. Cependant, j'ai sous-estimé les points importants à prendre en considération pour que cela fonctionne correctement.

Lors de l'entretien j'ai pris conscience que l'objectif de l'activité n'était pas clair pour moi. Malgré l'impression d'avoir donné une consigne explicite et courte j'ai pu constater que le travail en amont sur la définition de consignes n'était pas suffisant. Dans la vidéo je me suis contredite à plusieurs reprises. J'ai confondu deux notions le poids du corps et les formes lisibles que pouvaient prendre le corps. Il faut en tout premier avoir un objectif clair dans la tâche ou situation d'apprentissage avant de chercher à donner des consignes claires. Le fait que les élèves ne répondent pas à mes attentes était en réalité la conséquence d'un manque d'explicitation de ma part. Je me suis également aperçue que je n'étais pas assez explicite dans les attentes. Je ne dis pas exactement ce que j'attends d'eux dans la tâche ou situation d'apprentissage. La réflexion sur ce qu'il y a à apprendre dans la situation d'apprentissage n'est pas assez réfléchie. Or elle doit me permettre de me poser les bonnes questions : ce que je veux que les élèves apprennent. Avec cet entretien, j'ai compris que je n'étais pas assez explicite avec les élèves d'une manière générale, ce qui avait des conséquences sur leur production. Ce moment m'a permis de me remettre en question et d'avoir un regard orienté sur la notion à travailler dans chaque activité de danse. Cet extrait m'a permis de me ramener à la conception de ma situation d'apprentissage. En EPS, elle est constituée d'un objectif pertinent et de quatre types de consignes possibles : les consignes sur le but, les consignes sur l'aménagement matériel et humain, les consignes sur les opérations et les consignes sur le critère de réussite. A l'avenir, je définirai une notion à travailler pour chaque activité pratiquée et j'attacherai de l'importance aux types de consignes à distribuer en fonction des attentes.

Le deuxième extrait que j'ai sélectionné illustre un moment de passation de consignes. Ma principale préoccupation à ce moment est de donner toutes les consignes en une seule fois afin qu'ils aient toutes les indications nécessaires pour pouvoir faire l'activité que je leur demande. D'après Beckers et Leroy (2010), les préoccupations seraient alors de plusieurs ordres : « interaction avec les élèves » : je souhaite gérer les contenus en fournissant toutes les

informations nécessaires, « gérer la discipline » en instaurant un climat et un confort ainsi que le respect de l'enseignant. Les élèves doivent écouter les consignes du professeur et enfin la dernière préoccupation est « expliquer ». Je souhaite expliquer clairement, de manière compréhensible. Or il s'avère que ce moment semblait être trop long pour certains car ils commençaient déjà l'activité alors que j'étais toujours en train de donner des consignes. Le dilemme à ce moment était soit de mettre les élèves en activité sans avoir donné toutes les consignes ou recadrer les élèves dissipés et terminer la passation de consignes. C'était donc un dilemme entre la construction du danseur et la gestion du groupe. Cette situation m'a fait comprendre que la dissipation des élèves à ce moment a été causée par mon choix de donner des consignes trop longues. Je ne me suis pas assez interrogée sur la forme de passation de consignes lorsque j'ai préparé ma séance. Afin de ne pas perdre l'attention des élèves, il est important de faire des phrases courtes et choisir des mots cibles. En effet, je voulais suivre les consignes écrites sur ma fiche de préparation sans prendre en considération les capacités mnésiques des élèves. J'avais tendance à les rallonger en y incorporant des exemples, des illustrations de pratique. Or comme l'écrit Durand, « la construction de l'action de l'enseignant se construit par couplage avec l'action des élèves » (2001, p.89). A l'avenir, je porterai beaucoup plus attention à la forme de passation des consignes. L'ordre dans lequel je les ai distribuées n'était pas judicieux. En effet, il y a également des régulations importantes à opérer dans la phase de préparations de mes séances. Il faut que je différencie les types de consignes : il en existe quatre. Dans la situation présente, trois consignes doivent être distribuées : la consigne sur le but, celle sur l'aménagement matériel et humain et celle sur le critère de réussite. Il faut d'abord délivrer les conditions du faire c'est-à-dire les consignes sur l'aménagement matériel et humain avant de donner les informations qui déclenchent la mise en action (consigne sur le but) et sur le critère de réussite. Ce choix de distribution de consignes permet de faire entrer rapidement les élèves en action sans les surcharger cognitivement. Je me suis aperçue que mon enseignement était focalisé sur mes préparations et moins orientée vers l'apprentissage des élèves. J'ai compris qu'en danse particulièrement, on cherche à développer la créativité, l'exploration, des réponses originales et variées. De ce fait, les consignes sur les opérations, les manières de faire ne sont pas à donner par le professeur. Dans le futur, il faudra hiérarchiser les consignes que j'écris dans mes fiches de préparations, cela me permettra de garder le contrôle du groupe durant la phase d'intervention tout en faisant passer le message.

Le troisième extrait vidéo présente un moment de la démarche de création. Le dilemme que j'ai rencontré est que les élèves présentent un enchaînement à la fin de la séance

en réduisant le temps d'exploration ou laisser le temps d'exploration initialement prévu en acceptant qu'ils ne produisent pas à la fin de cette séance. C'est la première proposition que j'ai retenue. En s'appuyant sur une situation de l'album *Les oiseaux,* je leur ai donc demandé d'imaginer un enchaînement de mouvements pour expliquer à un oiseau comment voler. Je leur ai donc demandé de trouver une solution au problème posé. Je les ai déjà incités à composer avant de les laisser explorer toutes les possibilités. En réalité, j'ai pris conscience que j'ai du mal avec le temps d'exploration car c'est le moment où les élèves s'essayent, testent, explorent. Les élèves doivent jouer autour des règles pour pouvoir inventer. Or mon souci est de maîtriser la classe afin d'éviter les débordements. Il s'avère que c'est principalement cette étape de la démarche qui est propice au débordement. Lors de l'entretien j'ai réalisé l'importance que je consacrais à la gestion du groupe. Je n'en respectais même pas les étapes de la démarche de création. Le dilemme que j'avais à ce moment de la vidéo était donc de savoir si je voulais construire le danseur ou gérer le groupe. Mes préoccupations à ce moment sont de « gérer la discipline » et « les interactions avec les élèves ». En effet, le souci était la gestion des contenus. J'ai appris lors de l'entretien que l'inventivité n'est pas synonyme de désobéissance et du non respect des règles. La danse est un enseignement différent des jeux collectifs par exemple où les consignes doivent être respectées. Ce n'est pas parce qu'il y a du bruit, des propositions diverses que les élèves ne sont pas en apprentissages. Les images m'ont permis de me rendre compte que j'étais en posture de contrôle, je ne laissais pas assez de liberté aux élèves. Comme le précisent Huet et Gal-Petitfaux, « les connaissances nouvelles émergent de mises en relation entre des connaissances acquises et un vécu corporel riche en sensation » (2001, p.65). Dans le futur, je ferai attention à laisser un grand temps d'exploration afin qu'ils apprennent. Pour cela, je proposerai des situations variées jouant sur les mouvements organiques. C'est-à-dire en variant les verbes d'action, les verbes expressifs. Il faut donc que j'apprenne à écouter mes élèves, à être au plus près de leur univers pour mieux saisir ce qui les sensibilise. Ces mots auront donc du sens à leurs yeux et leur permettront d'explorer le registre du quotidien. Il faudra donc que je construise mon inventivité (varier les rythmes, l'énergie, l'amplitude des gestes) afin de proposer des mots en accord avec les objectifs que je veux atteindre. Il faut que j'accepte d'aller vers l'inconnu, partir de leur point de départ pour les enrôler. Cela peut également conduire à une entrée en danse très concrète à l'aide d'objets personnels d'enfants, d'un monde sonore afin de laisser place à l'imaginaire. L'enseignement de la danse m'a fait peur et peut faire peur à beaucoup d'enseignants parce-que la démarche de création artistique sollicite et développe la pensée divergente. Cette pensée est celle que les élèves ont à développer à partir des situations

inductrices. Par nature, cette pensée doit être libre et non contrôlée et cela augmente l'imprévisibilité.

2. Les gestes professionnels en cours de construction

Enseigner c'est apprendre à gérer les imprévus. C'est aussi prendre en considération les remarques des élèves et donc c'est avant tout savoir ajuster les activités prévues tout en maintenant l'orientation générale de la leçon. Afin d'analyser la pratique d'un enseignant et comprendre ses gestes professionnels qui lui permettent de s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation je me suis intéressée au multi-agenda décrit par Bucheton et Soulé. Ils ont défini différentes postures de l'enseignant en classe. Une posture majoritaire ressort des extraits vidéo. En effet, j'ai pris conscience que j'avais principalement « une posture de contrôle » (2009, p.29-48) en séance de danse car mon objectif principal a toujours été de faire apprendre les élèves. Je cherche donc à faire avancer tout le groupe en synchronie et laisse peu de place à l'expression, à l'improvisation réglée. En effet, j'ai réalisé que j'étayais beaucoup les élèves durant les séances. Je les accompagne le plus possible, je leur fais reformuler les consignes, je leur fais faire tout cela au profit de l'inventivité.

Je suis partie avec la préoccupation centrale qui était la passation de consigne. Je me suis aperçue lors de l'entretien qu'elle me paraissait importante car elle me donnait l'impression de contrôler mes séances et de gérer ainsi le groupe. Or, en réponse à la problématique posée « **Comment je construis mon action d'enseignant en contexte et dans les interventions avec mes élèves ?** », j'ai compris que l'action de l'enseignant consiste à s'adapter aux élèves. Cela conduit donc à saisir les opportunités, les propositions des élèves pour les faire apprendre même si elles s'éloignent du cadre initial. La deuxième question de la problématique est : « **A quelle conditions didactiques et pédagogiques me concernant, les consignes données en EPS en danse aux élèves peuvent-elles devenir des ressources pour les impliquer dans les apprentissages et faire apprendre ? »**

Même si j'ai donné des consignes uniquement verbales dans cette séquence, j'ai appris qu'une consigne est une contrainte externe qui peut être transmise de différentes façons : verbales, par l'image, le schéma, le dessin, le son, corporellement. Elle doit être courte pour garder l'attention des élèves. C'est pour cette raison que varier les façons de passation de consignes peut être un bon moyen de focaliser leurs attentions. La situation d'apprentissage est constituée d'un objectif et de quatre types de consignes détaillées précédemment.

Les consignes délimitent l'activité de l'élève et en même temps ces contraintes deviennent des ressources pour agir.

Avant l'entretien ma préoccupation principale était centrée sur les modalités de la passation des consignes. Maintenant, j'ai compris qu'il fallait aussi m'interroger sur l'ordre dans lequel je les distribue. Durant les séances de danse, je donnais toutes les consignes à la fois et il m'arrivait de donner des consignes de but avant de distribuer celles de l'aménagement matériel et humain car je ne différenciais pas les types de consignes. Cela conduisait à une mise en action des élèves avant que toutes les consignes ne soient données. Il est donc important de savoir organiser le temps des consignes et les adapter si les élèves nécessitent le besoin de pratiquer et également rester ouvert à leurs différentes propositions. Il faut alors trouver un équilibre entre le contrôle et la création. Je me suis aperçue que mon souci principal venait du fait que je voulais tout contrôler quitte à impacter le temps d'exploration des élèves. Or en danse, savoir construire son action avec celle des élèves et savoir les écouter sont les conditions pour les faire apprendre. Les élèves apprennent en expérimentant. La posture de contrôle m'a aveuglée et finalement m'a empêchée d'atteindre mon objectif principal : l'apprentissage des élèves. Maintenant j'ai compris comment donner les consignes efficacement.

L'entretien m'a permis de me rendre compte que lorsque je préparais mes séances, j'étais plus centrée sur ce que je peux et veux faire faire à mes élèves que ce que je veux qu'ils apprennent. L'évolution envisagée par la suite est donc que d'une centration sur la mise en action, je passe à la mise en activité d'apprentissage des élèves. Cela suppose plusieurs transformations professionnelles et personnelles :

Tout d'abord cela nécessite un changement dans ma préparation de séance de danse. Il faut que j'accorde un temps pour m'interroger sur la situation choisie : « qu'est-ce que mes élèves vont apprendre en faisant cela ? ».

Ensuite, dans la séance, je dois présenter la situation sans la déformer sous l'effet d'imprévus, d'émotions ou d'oublis.

Puis je dois me mette en posture d'observateur, en essayant de ne plus avoir cette posture de contrôle continue. Savoir passer des consignes va donc me permettre d'être moins dans le contrôle permanent et de changer de postures plus facilement en fonction de ce que j'attends des élèves. Mes observations seront guidées par des intentions lucides qui s'enchainent selon une chronologie :

- Décider dans un premier temps de vérifier l'adéquation des réponses dansées des élèves avec celles attendues en lien avec mes objectifs, puis je regarde la nature des réponses.

- En cours d'action des élèves, je peux soutenir la recherche en verbalisant. Je réajuste, je m'adapte à leurs réponses : « oui on peut incliner la tête », je soutiens alors l'exploration par des pistes. A ce moment, je peux également choisir d'institutionnaliser le partage des trouvailles, des réponses en modifiant l'organisation pédagogique. Dans ce cas, je propose d'arrêter la situation et de la refaire mais selon l'organisation demi-classe danseurs et l'autre spectateurs pour regarder les réponses intéressantes originales qui attirent les yeux et touchent le cœur.

En cours d'action, je peux également faire évoluer les réponses en modifiant la tâche par des contraintes nouvelles liées aux variables didactiques.

L'objectif est donc maintenant d'adopter la posture de lâcher-prise « apparent » en les laissant expérimenter, travailler en autonomie afin de construire la posture du danseur.

3. Le point de vue didactique de l'enseignement de l'EPS à l'école

Ce que je comprends de l'enseignement de la danse maintenant et de l'EPS à l'école

Même si je n'ai jamais douté de l'importance de l'EPS à l'école, je n'imaginais pas que cet enseignement nécessitait autant de préparation, d'anticipation. En effet, l'espace, les activités, le matériel, l'explication des règles etc. doivent être pensés en amont afin de rentrer rapidement dans les apprentissages. En effet, les élèves sont malgré tout plus excités en séances d'EPS que lorsqu'ils sont assis derrière leur bureau. Il faut donc les guider dans les activités et leur laisser le moins de « temps mort » possible afin de les intéresser et les faire entrer dans les apprentissages. Comme il faut faire face à de nombreux imprévus au cours de la séance, il est donc important d'anticiper ce qui est possible. Ainsi en ayant un objectif de séance bien défini, il est plus facile de proposer des activités aux élèves et d'adapter le contenu de la séance. En effet, les activités avec une notion réfléchie en amont seront plus facilement ajustables selon la façon d'agir des élèves au cours des séances. De ce fait, il sera plus facile de les enrôler. Tout ce travail en amont permet de se rassurer afin de limiter la surcharge émotionnelle et le sentiment d'insatisfaction.

J'ai appris qu'on ne peut pas s'attendre à un même comportement de la part des élèves en classe et en séance d'EPS. Notamment en danse créative, la démarche d'apprentissage est appelée démarche de création. Il faut donc accepter la diversité des réponses qui sont proposées. Je ne peux pas m'attendre à une seule réponse, celle que j'imagine car les élèves

ont leurs propres idées, leurs propres interprétations qui ont autant de valeur que la mienne. De plus les dimensions émotionnelle et sensible sont à prendre en compte, ce qui explique la diversité des réponses envisageables. C'est pour cela que cet enseignement est compliqué. Des dimensions supplémentaires influencent les réponses et les comportements des élèves. Il faut donc leur laisser le temps de créer, d'imaginer. La règle qui est élaborée permet de donner un cadre aux élèves mais elle ne doit pas être trop rigide pour orienter les élèves vers une réponse. La danse doit permettre une exploration sans entrave de la règle initiale. Les élèves doivent jouer avec cette dernière et développer leur créativité, diversifier leur réponse.

J'ai également appris qu'une séance de danse et d'une façon générale une séance d'EPS est totalement différente en fonction de l'enseignant qui l'anime. Une fiche de préparation identique conduira à deux séances différentes si elles sont menées par deux enseignants. Cela dépend de l'interprétation que chacun porte aux activités, aux objectifs des séances. Le vécu personnel des professeurs influence aussi le déroulé des séances.
Et puis l'imagination de situations variées pour provoquer des actions, des déplacements est indispensable et est propre à chacun. Aucun ouvrage pédagogique ne peut remplacer cette capacité du professeur à jouer avec son inventivité pour faire danser la classe.

Enfin j'ai pris conscience que les élèves ont un vécu, des expériences personnelles. Ce ne sont pas des êtres sans émotions qui ne font qu'apprendre. Ainsi comme le disent Barbieri et Dumas (2013) ils répondent en fonction de leur disponibilité du moment. Il faut accepter qu'il y ait du décalé ou de l'unisson parce-que les enfants ne sont pas tous présents en même temps. Cela ne signifie pas qu'ils sont désintéressés. Même si leurs réactions sont différentes de celles que j'attends, ils s'enrichissent et apprennent. Parfois tous se mobiliseront, parfois seulement quelques-uns mais la danse est avant tout de l'adaptation, de la souplesse.

D'une manière générale, je n'exploite pas assez la configuration physique des élèves (les opportunités de danse des élèves, les échanges d'idées, la précipitation d'entrer en action) comme des occasions pour les faire apprendre. Lors de l'entretien, je me suis aperçue que j'avais fait un choix pas forcément judicieux en voulant poursuivre ce que j'avais initialement prévu. Je sais donc que l'action procède de la dynamique locale de la classe. Les élèves ont besoin de pratiquer, d'explorer. Comme le confirme Durand (2001), j'ai retenu de ce moment qu'une séance écrite ne peut jamais être réalisée telle quelle. L'enseignant doit prendre en considération les élèves et travailler en collaboration avec eux. A présent, je sais qu'en EPS, il est essentiel de privilégier l'action.

Maintenant, j'ai une approche un peu plus « située » de mon action. En effet si nous reprenons les cinq traits principaux de l'action située définis dans l'article de Durand (2001),

j'ai tout d'abord compris que la gestion de l'espace est importante pour enseigner la danse. Il faut délimiter l'espace des danseurs et l'espace des spectateurs. Au début de la séquence, je n'avais pas apporté d'importance à la délimitation de l'espace (scénique et hors scène). De ce fait, les élèves qui observaient empiétaient sur « la scène » et gênaient les danseurs, de plus ils gesticulaient et n'avaient pas une posture adéquate. Par conséquent, les danseurs occupaient très peu l'espace et restaient en grappe au milieu de la salle de danse. Le fait de délimiter l'espace scénique offrait aux élèves un cadre. Ils savaient qu'à l'extérieur de la scène, ils devaient rester tranquilles et observer et les danseurs occupaient mieux l'espace qui leur était consacré. Cela m'a également aidé à organiser mon action. En début de séquence, lorsque les élèves dansaient, je m'approchais d'eux et je contrôlais tous leurs gestes. Le fait d'avoir délimité un espace m'a permis de me mettre du côté des spectateurs lorsqu'un groupe dansait et de communiquer avec les observateurs, les inciter à analyser les gestes, les sensibiliser au mouvement. J'ai également tout au long des séances laissé plus de liberté aux élèves dans leurs mouvements, dans leurs choix.

Au cours de la séquence, j'ai utilisé un objet principal : l'album. Il m'a servi à la fois à aider les élèves à la compréhension de l'action et à définir des objectifs à atteindre. La lecture d'un passage de l'album à chaque séance se faisait dans la salle de motricité. J'ai remarqué en début d'année que les élèves étaient très attentifs lorsque je leur lisais une histoire en classe. En début de séquence de danse, l'une de mes préoccupations était de passer des consignes claires et surtout qu'elles soient écoutées jusqu'au bout. Parce-que les élèves sont calmes lorsqu'ils écoutent une histoire et parce-que la lecture d'un moment du livre facilite la compréhension des consignes, j'ai décidé dès le début de la séquence de lire les passages en séance et d'enchaîner avec la passation de consignes verbales et sommaires. Et puis l'album induit, évoque des réponses que peuvent fournir les élèves en limitant leur surcharge cognitive.

Lucie Schuman (1987) met en évidence les plans ressources des séquences. D'après elle, tout n'est pas planifiable à l'avance. L'action est construite en interactions dynamiques avec le monde social. Suite à cette expérience, la planification de mes séances a évolué. Avant l'expérimentation, je suivais à la lettre mes fiches de préparation. J'étais dans une approche totalement cognitiviste. Elles étaient très détaillées et toutes mes paroles étaient planifiées à l'avance. Maintenant, j'organise mes fiches de préparation toujours avec précision. J'écris les consignes qu'il me semble important de dire lors des séances. Mais je mets en apparence celles qui sont indispensables à la compréhension des activités. Ce sont celles que je dois dire lorsque je suis devant mes élèves pour qu'ils puissent comprendre les consignes et pour qu'ils

se mettent en activité. Mais les autres consignes je les adapte en fonction de comment ils sont. Si je les sens attentifs, j'approfondis mes explications, si je les sens excités, je les mets directement en action et je donnerai ces consignes plus tard.

J'ai également compris qu'il faut maintenir une certaine structure archétype. Mes séances présentent toutes des régularités : une phase d'échauffement, il y a une phase de tissage où l'on rappelle ce qui a été fait la séance précédente, une phase d'apprentissage, une phase d'exploration et de composition et un retour au calme. Au cours de ma séquence, certaines séances ont duré plus longtemps que d'autres et parfois il manquait du temps d'exploration pour les élèves. J'ai appris que pour une séance de danse de 45 minutes par exemple, un rituel en guise d'échauffement suffit et dans ce cas la phase d'apprentissage n'est pas indispensable. Par contre si la séance dure 1h30 je peux en plus des rituels intégrer une situation d'apprentissage. J'ai compris que je pouvais planifier mon action notamment les grandes étapes qui structurent les séances mais ce squelette de séance me permet d'adapter les contenus suivant la dynamique du moment, le temps disponible etc.

J'ai appris que les connaissances se construisent dans l'action. Nous faisons ensemble, les élèves dansent, tout le monde s'arrête et puis les élèves mettent en mots. Je me suis rendue compte que je limitais leurs interactions car c'est moi qui mettais en mots. J'étais dans une approche transmissive. J'ai compris qu'il fallait laisser les élèves interagir, les questionner sur ce qu'ils ressentent en action pour basculer dans une approche plus située de l'action laissant les formes collectives d'apprentissage social s'exprimer.

De même, après réflexion, je me suis aperçue que la phase de représentation de la séance 1 de la séquence suivait une approche cognitiviste. En effet, j'avais décidé de prendre une représentation de mes élèves sur ce qu'était la danse pour eux. J'ai voulu à ce moment créer un temps d'échange afin d'être en interaction avec eux. Mais l'objectif de ce temps d'échange est d'adapter le contenu pédagogique en fonction de leurs réponses or j'avais déjà choisi de faire une séquence de danse à partir d'un album et je savais que je ne la modifierai pas malgré les réponses qu'ils me proposeraient. De ce fait, ma planification n'a pas changé et finalement je ne me suis pas servie de ces prises de représentations. Je n'ai pas exploité cet échange et n'ai pas été dans une démarche de coopération comme l'envisagent les approches actives. L'action située m'a permis de comprendre combien c'est difficile de s'appuyer et prendre en compte les réponses des élèves.

4. Vers la construction d'une nouvelle identité professionnelle dans l'enseignement de l'EPS et au-delà

Suite au travail effectué dans ce mémoire, je tire ainsi plusieurs conclusions sur ma manière d'enseigner : Je dois toujours me poser la question de ce que je veux que les élèves apprennent dans la séance avec les activités que je décide de mettre en place. Je dois ensuite savoir me laisser guider par mes observations pour mener une séance de danse suivant la démarche de création. En effet, suivre à la lettre une fiche de préparation n'aide pas à l'apprentissage des élèves. La posture qui doit prédominée est celle de soutien par rapport aux réponses données par les élèves. Il faut que je prenne l'habitude de varier les postures et ne pas être majoritairement dans une posture de contrôle. Pour cela, le fait d'avoir identifié différents types de consignes m'a permis d'identifier les moments pour lesquels je vais pouvoir varier mes postures. Comme je l'ai écrit en amont, j'ai commencé à développer la posture du lâcher-prise en préparant mes fiches de préparation différemment. Je détaille les types de consignes que je veux dire aux élèves en réfléchissant à leur ordre de passation. Ainsi je sais que je ne les donnerai sans doute pas toutes mais ils auront les consignes essentielles pour faire les activités. J'ai donc appris à distribuer les consignes dans le temps. J'essaye également de construire le squelette de mes séances sans en détailler toutes les activités pour me laisser une plus grande liberté d'observation et donc d'adaptabilité en fonction des réactions des élèves.

Cependant, j'ai réalisé que cette posture de contrôle se retrouvait aussi dans mon enseignement d'une manière générale. J'ai ce souci de délivrer la bonne réponse sans leur laisser le plaisir de la trouver. Que ce soit en français, en mathématiques, en histoire etc. Dans le futur, j'apprendrai à les laisser répondre, à les guider pour qu'ils puissent construire la réponse entre eux. L'objectif est donc de les rendre acteurs de leurs apprentissages. J'ai donc dans l'idée d'organiser régulièrement des travaux de groupes afin qu'un travail réflexif s'opère entre eux et qu'ils puissent trouver des réponses seuls sans mon aide. Ces bilans contribuent à la construction de mon identité personnelle.

5. Intérêts, limites et perspectives de mon étude

5.1 Les intérêts et les limites de l'entretien d'autoconfrontation

Intérêts

En lien avec la compétence 14 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, cette méthode d'autoconfrontation m'a appris à être un enseignant réflexif. En effet, l'entretien m'a permis de cibler mes préoccupations centrales me permettant par la suite de pouvoir améliorer mon enseignement. J'ai ainsi pu cibler mes besoins de formation en EPS. L'enjeu était également de m'interroger sur la pertinence de mes choix lors des séances afin de donner du sens aux activités. Cet entretien entre pairs, m'a permis de réfléchir sur ma propre pratique. Il m'a fait prendre conscience qu'il faut avoir un esprit critique au vue des activités proposées. Il faut toujours se poser la question du rôle de l'activité au vue de l'objectif et de la compétence à travailler. Cet entretien m'a éclairé sur la place de la réflexion des actions menées. Rien n'est fait au hasard et tous les choix sont explicables et justifiables.

L'entretien a permis de soulever aussi les points positifs de mon enseignement. Lorsque l'on est en train d'enseigner, il est difficile d'évaluer son enseignement et faire le bilan de ce qui a fonctionné, arriver à dire si les choix qui ont été faits étaient pertinents. Notamment par rapport aux réactions non anticipées…On a plutôt tendance à dire ce qui n'a pas fonctionné. Le fait d'avoir un regard extérieur aiguisé cible les points sur lesquels les efforts doivent être faits et met en exergue les points positifs qui sont à garder. Le regard extérieur accompagné se justifie parce que l'ergonomie psychologique a clairement montré que l'expérience a tendance à échapper à l'acteur lui-même. D'après Clot, elle a aussi montré que l'analyse de cette expérience résiste : l'acteur a tendance quand il essaie de comprendre ce qu'il fait à opérer un « double rabattement » d'une part sur la tâche, et d'autre part sur le réalisé sans dire ce qu'il ne fait pas et ou ce qu'il renonce à faire … (2000, p. 8).

Enfin, l'entretien avec un expert m'a fait réaliser que l'on apprend en enseignant. L'apprentissage se fait sur la trace d'une adaptation continue avec la classe. Comme l'écrivent Sève et Leblanc « l'apprentissage en action repose sur trois processus cognitifs : la construction de nouvelles connaissances, conjointe à l'exploration de solutions nouvelles pour s'adapter et agir efficacement ; la validation et l'invalidation de connaissances acquises antérieurement. » (2003, p.15). Cette construction des connaissances avec l'aide d'un formateur est selon moi un enrichissement dans la formation du PES. En effet, cela permet de prendre conscience que l'enseignement n'est pas qu'une application des connaissances

théoriques apprises à l'INSPE qui par ailleurs permet aussi de construire en actes des relations théorie-pratique au service du développement des compétences. Le métier s'apprend aussi par les expériences vécues.

Limites

L'analyse des extraits vidéo a lieu sur un temps d'enseignement restreint : une séance. Or des facteurs extérieurs peuvent influencer les méthodes d'enseignement du PES à ce moment là. Il me paraitrait plus représentatif de filmer plusieurs séances et d'analyser plusieurs extraits vidéos à des moments différents pour pouvoir en tirer un style d'enseignement qui se rapproche au plus près de la réalité.

Lors de l'entretien d'auto confrontation, j'ai remarqué que j'étais très souvent en situation d'étayage. Or l'étayage est très coûteux en charge attentionnelle. Je me suis rendue compte que j'étais difficilement disponible pour prendre du recul par rapport à la gestion du groupe classe et au déroulement général de la séance. Il serait intéressant de déterminer avec un professeur expert les moments pour lesquels je peux prendre plus de recul, lâcher la bride et au contraire les moments où il faut être plus attentif. L'entretien permet de soulever des problèmes, des pistes d'amélioration. Cependant même s'il m'a permis de mieux analyser mon activité, la durée limitée de l'entretien ne permet pas toujours de trouver une solution adéquate au problème qui contribuerait en une modification en profondeur des modes d'action personnels.

5.2 Vers une approche réflexive du métier

Qu'est ce qui me reste de cette étude que je ne pourrais pas oublier pour exercer le métier ?

De cette étude, je retiens que pour exercer ce métier, il faut mettre les élèves au centre de notre réflexion. La conception des séances et des séquences s'articule autour de la question suivante : « qu'est-ce que mes élèves ont à apprendre en faisant cette activité ? ».

J'ai également retenu que le professeur doit prendre des postures variées au cours d'une même séance et ce pour toute les disciplines. Il ne doit pas négliger l'observation. Cela ne signifie pas qu'il n'est pas présent pour ses élèves ou qu'il les laisse seuls face à leurs interrogations mais ce temps de prise de recul est nécessaire pour pouvoir par la suite adapter le contenu pédagogique en fonction de leurs besoins. Pour généraliser, j'ai retenu qu'il était important de varier : que ce soit les types de consignes (consignes de but, d'aménagements

matériels et humains, de critère de réussite, d'opérations), les modalités de passations de consignes (orales, écrites, dessinées etc.), les postures des enseignants et des élèves (posture de contrôle, de lâcher-prise, du magicien etc.) afin de toujours capter l'attention et susciter la motivation. Cette étude m'a rassuré car j'ai compris que tout ne pouvait pas se dérouler comme prévu et que même si je n'arrivais pas à faire une séance parfaitement identique à celle de ma fiche de préparation, cela ne signifiait pas que les élèves n'ont pas appris.

Cette étude m'a permis d'évoluer professionnellement, de prendre du recul par rapport à ce qui était initialement prévu et à ce qui se passe réellement.

Quelles répercussions de cette étude dans mon enseignement en général ?

Comme je l'ai détaillé plus haut, cette étude m'a fait évoluer professionnellement. Mon travail sur la conception des séquences à changer. Mes fiches de préparation ne sont plus aussi directives, je les construis de manière à avoir des libertés d'adaptation en fonction des réactions de mes élèves. Enfin, je m'efforce de ne plus donner la réponse attendue et laisse les élèves la formuler à leur manière. Pour cela je favorise certains moments de travail en groupes où je ne suis présente que pour soutenir la recherche en verbalisant jusqu'à ce que les élèves trouvent la réponse d'eux-mêmes.

Conclusion :

Même si j'ai pratiqué la danse pendant des années dans mon enfance, j'avais une forte appréhension pour l'enseigner dans ma classe. J'ai donc voulu approfondir mes méthodes d'enseignement, avoir des réponses en didactique sur les moyens d'enseigner la danse à l'école élémentaire et découvrir également mon style d'enseignement. Je voulais comprendre comment j'enseignais pour ne plus appréhender les séances d'EPS et pour qu'elles deviennent un réel plaisir pour les élèves et moi-même.

La méthode de l'auto-confrontation m'a ouvert les yeux sur certaines compétences qui déterminent pour partie mon style d'enseignement. Je suis partie d'une principale préoccupation qui était la passation de consignes en séance d'EPS. Je pensais que l'un de mes principaux problèmes venait du manque de clarté de mes interventions. Or il s'est avéré que l'origine de mon problème était en réalité liée à l'ordre de passations des consignes et à la distinction des différents types de consignes.

Regarder à la loupe ma pratique avec une focale sur les consignes, m'a permis de comprendre tout l'intérêt d'une approche systémique de l'activité de l'enseignant me permettant d'investir les autres facettes pour progresser dans ma pratique.

Cette méthode m'a permis de développer des gestes professionnels concernant l'organisation d'une séance de danse et la posture à avoir en tant qu'enseignant.

Ces progrès contribuent à développer un climat de classe favorable aux apprentissages. C'est dans cette intention que je compte encore évoluer professionnellement dans mes futures années d'enseignement.

Par ailleurs, ce travail m'invite également à pousser plus loin les contenus afférents à la mise en œuvre de la démarche de création.

Bibliographie :

Barbieri, V., Dumas, A. (2013). Construire une leçon, une séquence, un projet « danse » pour sa classe. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/portail-pedagogique07/eps2/file/aide_pour_des_projets_danse.pdf

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.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique,* vol 3, pp. 29-48.

Clot, Y. & Faïta, D. & Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes,* No 1, pp. 1-7.

Daguzon, M. & Goigoux, R. (2007). L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : Construction d'un idéal pédagogique. Thèse de doctorat de l'Université Clermont Ferrand, École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales, Sciences de l'Education.

Dejours, C. (2003). *L'évolution du travail à l'épreuve du réel. Critique et fondements de l'évolution*. Paris : Editions Inra

Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps n°55,* p.79-100.

Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie,* No 138, pp. 51-61.

Huet, B., Gal-Petitfaux, N., (2011). Des pratiques, l'inscription corporelle de l'expérience en EPS. EPS (Eds). *L'expérience corporelle*, pp.61-76. Paris.

Leplat, Jacques, et Hoc, Jean-Michel (1983). « Tache et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive,* no 3, p. 49-63.

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

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753 le 28/04/20

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Programmes pour les cycles 2, 3, 4. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf le 27/04/20.

Montmollin, Maurice, *Le Vocabulaire de l'ergonomie,* Toulouse, Octares Editions, 1995, 83p.

Moussay, Sylvie, Etienne, Richard, Méard, Jacques (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, p. 59-69

Moussay, Sylvie, Méard, Jacques, Étienne, Richard (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficience. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), p. 24-65.

Pagès, Laurence & Tardif, Pascale, *Danser avec les albums jeunesse, Créteil*, Canopé Editions, 2015

Ria, L. & Gal-Petitfaux, N. (2001), Apprendre à enseigner l'éducation physique, L'apprentissage, M. Récopé, coll. « Pour l'action », Paris, Revue EP.S, pp. 105-118

Ria, L. & Saury, J. & Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. *Science et Motricité,* No 42, pp. 47-58.

Ria, L. & Sève, C. & Durand, M. & Bertone, S. (2004). « Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique ». *Revue des Sciences de l'Education*, no 3, p. 535-554.

Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation, PUF*, (pp. 282-284). <hal-00804078>

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

Sève, C. & Leblanc, S. (2003). La construction des connaissances : de la singularité à la mise en évidence de régularité, *Recherche et formation*, No 42, p.15

Suchman L. (1987). *Plans and situated action*, Cambridge, NJ, Cambridge University Press.

Theureau J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.

Theureau J. & Jeffroy F. *Ergonomie des situations informatisées*, Toulouse, Octares, 1994, 19 p.

Theureau, Jacques. Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, 2000, pp. 17-212.

Varela F.J (1989). *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant.* Paris : Seuil.

Vermersch, Pierre (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises, no 22, 86p.

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

Vygotski, L. (1997). Pensée et langage (F. Sève, trad.). Troisième édition. La Dispute, Paris

Zullo, G & Albertine (2010). *Les Oiseaux*. Genève : La joie de lire.

Annexes

Annexe 1 : Détails de la séquence

Séance 1	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard Cycle 2 : -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	**Sans musique** : **-réveil du corps**: se positionner en cercle : se masser le visage, se frotter les bras, le ventre, les jambes pour sentir tout son corps, se familiariser avec ses parties mal connues. Se laisser aller en partant du haut et en soufflant et se laissant aller jusqu'en bas. **-le jeu des prénoms** : se déplacer dans l'espace sans se toucher, regard posé sur un camarade.
Mise en situation	**Avec musique (sur des musiques différentes pour varier l'énergie)**. **But : travailler l'espace :** **Le jeu des sacs de billes** : Partir en groupe comme des billes très serrées dans le sac et se disperser dans la salle, se répartir l'espace. Au départ proposer aux enfants d'être des billes contenues dans un sac, chacune a sa place dans un sac ; j'ouvre le sac et les billes se répandent, se dispersent dans la salle : elles roulent, courent, marchent, tournent, tourbillonnent et finissent par s'arrêter. Quand tous les enfants sont complètement arrêtés, je donne le signal aux billes de revenir dans le sac. **Variables** : partir vite et arriver lentement et inversement ; partir au sol et arriver debout...
Retour au calme	Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Séance 2	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard Cycle 2 : -synchroniser les actions avec celles de son partenaire -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée expressive Cycle 3 : - utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.	
Phase de mise en activité	**Sans musique** : **-réveil du corps** (déjà détaillé dans la séance 1) **-le jeu des prénoms** (déjà détaillé dans la séance 1)
Mise en situation	1)-**Sans musique** : **Situation inductrice pour travailler l'espace** : **explorer l'espace « sol »** Explorer toutes les façons possibles de se déplacer au sol (ramper, glisser, rouler, tourner, sauter) : Chacun trouve et enchaîne 3 façons originales de se déplacer au sol et mémorise l'enchaînement. **- Avec musique (sur un enchainement de musiques différentes incitant un nouveau déplacement)** : à chaque changement de musique, changer sa façon de se déplacer. 2**) Sans musique** : Situation inductrice pour travailler l'espace : **explorer l'espace « debout »** : faire le jeu d'imitation avec un foulard : un élève fait un mouvement, les autres doivent deviner et imiter le geste : tourner, s'asseoir, toucher, tomber.

	Par 1 /2 groupe **avec musique** : répéter l'enchaînement en même temps que le modèle puis changer de foulard au signal (sonore, voix du PE) et recommencer l'enchainement avec un autre foulard.
Retour au calme	Travail sur la respiration

Séance 3	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard <u>Cycle 2 :</u> -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétiques -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	**Sans musique** : **-réveil du corps** (déjà détaillé dans la séance 1) **-jeu des prénoms** (déjà détaillé dans la séance 1)
Mise en situation	**Avec musique (sur des musiques différentes pour varier l'énergie)** : **<u>Situation inductrice pour travailler l'espace :</u>** En dispersion, chercher différentes façons de se déplacer lentement. Au signal, s'arrêter et s'étirer le plus possible vers le haut. Aux stops suivants s'étirer devant, sur les côtés, vers le bas et jusqu'à descendre au sol. Au sol, se déplacer sans se relever, en s'étirant toujours. Trouver des déplacements différents dans la lenteur. Lorsqu'on rencontre un camarade, voir ce que l'on peut faire pour continuer sa progression (éviter, passer par-dessus, par-dessous, contourner, intégrer l'autre ou les autres) **Variables :** - différents types de musique - Même situation debout
Retour au calme	Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Séance 4 (à partir de l'album *les oiseaux*)	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard <u>Cycle 2 :</u> -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	**Sans musique** : **réveil du corps** (détaillé dans la séance 1) **Avec musique : jeu de la statue pour travailler les postures** : les élèves sont par 2, l'un a les yeux fermés et l'autre doit le manipuler. Puis après celui qui est manipulé doit imaginer qu'on le manipule.

Mise en situation	**Remontrer les premières pages de l'album : le camion qui est petit au début et qui s'agrandit au fil des pages. <u>But : travail sur le zoom et l'enchainement de plans.</u>** **Avec musique** : Enchainement de plans en 4 groupes : les danseurs entrent les uns après les autres dans leur espace, s'y posent en cherchant un point de contact avec leur partenaire qui les a précédés. Cela se répète et s'agrandit : chaque élève fait le premier geste en imitation avec son partenaire qui l'a précédé puis en invente un deuxième pour venir rejoindre le 1er élève. Collectivement ils forment une ligne sinueuse qui se rapproche petit à petit du public (à la façon du camion rouge). Chacun doit maintenir sa position, afin que la ligne ne bouge pas et que les spectateurs perçoivent l'effet de rapprochement par l'accumulation des danseurs. Cette ligne part du sol avec progressivement moins d'appuis et donc des équilibres difficiles à maintenir. Entrer par le fond de la scène en se faisant tout petit puis se déployer dans l'espace jusqu'à l'avant-scène pour s'arrêter près des spectateurs. Chaque groupe fait sa prestation.
Retour au calme	Discussion des différents enchainements Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Séance 5 (à partir de l'album *les oiseaux*) : Le détail est en annexe 2

Séance 6 (à partir de l'album *les oiseaux*)	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard <u>Cycle 2 :</u> -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	Rappel sur ce qui a été fait lors de la dernière séance : enchaînement de plans **Sans musique** : **réveil du corps** (détaillé dans la séance 1) **Avec musique** : **jeu des statues** (jeu détaillé dans la séance 4)
Mise en situation	**Remontrer les pages de l'album : le vol des oiseaux avec le petit noir devant** **1) Avec musique lente :** danse en binôme : **But : <u>travailler le regard</u>** Il y a un danseur et un spectateur (caméraman). Ce dernier va avoir un foulard qui symbolise un oiseau. Il va effectuer des gestes lents en utilisant tout l'espace : le sol, les airs et le danseur va devoir suivre le foulard des yeux : ne jamais le quitter et choisir une partie du corps qui va suivre le foulard et imiter ses mouvements : tête, coude, main, pied, genou etc. **Remontrer les pages de l'album : l'oiseau apprend à l'homme à voler. Ils se comprennent sans se parler.** **2) Avec musique lente : But <u>: faire passer un message en dansant, transmettre une émotion.</u>** L'un propose une phrase et l'autre lui répond. Le partenaire propose alors une suite : il faudra qu'il y ait un lien, comme une conversation entre deux personnes. Il faut prendre en compte ce qui a été dit corporellement pour proposer une réponse. **S'aider des mouvements que nous avons travaillés lors des jeux de statues**.

Discussion et retour au calme	Discussion des différents mouvements observés : « Sont-ils tous dans le même sens ? Volent-ils tous exactement de la même manière ? ». Faire remarquer qu'il faudrait que tous les porteurs de foulard aillent dans la même direction mais en faisant des mouvements différents et faire remarquer que le porteur de foulard a aussi danser car il a du faire un enchainement de mouvements pour faire bouger le danseur. Ce sont 2 manières de danser. Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Séance 7 (à partir de l'album *les oiseaux*)	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard <u>Cycle 2 :</u> -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	Rappel sur ce qui a été fait lors de la dernière séance : enchaînement de plans **Sans musique** : **réveil du corps** (détaillé en séance 1) **Avec musique** : **jeu des statues** (détaillé en séance 4)
Mise en situation	**Reprise des activités de la séance 6 avec prise en compte des remarques**
Discussion et retour au calme	Discussion des différents mouvements observés Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Séance 8 (à partir de l'album *les oiseaux*)	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard <u>Cycle 2 :</u> -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétiques -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en activité	**-réveil du corps**: faire une ronde où tout le monde se tient la main. Se les lâcher. Fermer les yeux. Respirer par le nez et souffler par la bouche (*3). Lever petit à petit ses mains pour aller toucher celles des voisins de la ronde puis relâcher. On recommence : bouger ses mains et les monter jusqu'à ce que vos mains rentrent en contact avec celles de vos voisins puis relâcher. Une dernière fois puis se baisser doucement les yeux fermés toujours et les mains dans les mains : se baisser ensemble et se lever doucement ensemble. **- Avec musique lente : Jeu des statues** qui se forment toutes seules : Par deux avec des contraintes : statue avec un genou au sol ; statue avec un pied et une main par terre ; statue avec les deux pieds qui ne touchent pas le sol. « Prendre une photo » de sa statue quand elle est terminée.

Mise en situation	Situation d'apprentissage 1 : **Avec musique but : enrichir les relations au sein d'un groupe** Marcher ensemble où l'on veut mais s'arrêter en même temps après avoir fait le même nombre de pas (sans compter à voix haute).Faire 8 pas, marquer un temps d'arrêt, puis 5, 2,1. Pas de leader, écoute collective. Situation d'apprentissage 2**: poursuite de la situation de la séance 7 : préparation à l'évaluation** Objectifs : -varier l'espace, l'énergie, la vitesse, utiliser toutes les parties du corps. danse en binôme : **But : travailler le regard** Il y a un danseur et un spectateur (caméraman). Ce dernier va avoir un foulard qui symbolise un oiseau. Il va effectuer des gestes lents en utilisant tout l'espace : le sol, les airs et le danseur va devoir suivre le foulard des yeux : ne jamais le quitter et choisir une partie du corps qui va suivre le foulard et imiter ses mouvements : tête, coude, main, pied, genou etc. Afin d'évaluer les progrès effectués lors de la séquence, il faut les évaluer sur une situation d'exploration (ce sur quoi ils ont pratiqué durant la séquence): les élèves vont devoir piocher une carte espace, temps, énergie pour modifier leurs mouvements et leurs énergies. On explique ensemble les termes, on propose des mouvements, on explore…. **Temps d'évaluation** : même consigne que la situation décrite juste au-dessus avec le caméraman mais les élèves piochent des cartes : je vais évaluer un moment d'improvisation afin de vérifier qu'ils passent à une danse plus riche qu'en début de séquence. Passage en demi-classe pour laisser de l'espace aux danseurs : évaluation sur le progrès : je filme la séance afin de pouvoir remplir la grille d'évaluation.
Discussion et retour au calme	Discussion des différents passages et grille d'auto-évaluation à remplir en tant que spectateurs.

Annexe 2 : Détails de la séance 5 filmée pour l'entretien d'auto-confrontation

Séance 5 (à partir de l'album *les oiseaux*)	
Compétences visées : exploration de l'espace, du regard Cycle 2 : -exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique -S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer Cycle 3 : - Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons -enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.	
Phase de mise en disponibilité	Rappel sur ce qui a été fait lors de la dernière séance : enchaînement de plans **Sans musique** : **réveil du corps** (détaillé en séance 1) **Avec musique** : **poupée de chiffon** : par 2, l'un a les yeux fermés et l'autre doit le manipuler. Puis après celui qui est manipulé doit imaginer qu'on le manipule
Exploration / enrichissement	**Remontrer les pages de l'album : l'oiseau apprend à l'homme à voler.** **Avec musique lente :** *Quels verbes d'action avez-vous repéré dans l'album ? Faire voler ; prendre de l'élan, sauter tomber, s'arrêter, regarder, s'asseoir etc. Comment se sent l'homme ? Quelles sont ses émotions ? Et l'oiseau ? Vous allez devoir rejouer ce moment de l'album : l'apprentissage du vol mais en dansant. Vous allez devoir faire comme si vous expliquiez à l'oiseau comment voler. Comment vous, vous feriez pour expliquer comment voler à un oiseau ? Je ne demande pas d'imiter les gestes de l'histoire mais pour vous : pensez-vous que c'est facile d'expliquer de voler ? Si oui, faites des mouvements réguliers calmes, si pour vous voler signifie tomber, prenez de l'élan puis tombez etc. C'est comme si vous communiquiez sans parler***.** Danse en binôme : 1) L'un propose une phrase dansée à partir de l'imaginaire gestuel de cet album (faire voler, prendre de l'élan, sauter, tomber, s'arrêter, regarder, s'asseoir etc.) ; le partenaire la

	reproduit en simultané (danser l'un derrière l'autre ou en miroir) car l'autre joue le rôle de l'oiseau puis : 2) L'un propose une phrase et l'autre lui répond. Le partenaire propose alors une suite : il faudra qu'il y ait un lien, comme une conversation entre deux personnes. Il faut prendre en compte ce qui a été dit corporellement pour proposer une réponse).
Retour au calme	Discussion des différents enchainements Travail sur la respiration ; écoute de son corps

Annexe 3 : Retranscription des dialogues lors de l'entretien d'auto confrontation:

Les paroles en gras sont celles de ma formatrice, les autres sont mes propres paroles

Verbatim 1 :

Quelles consignes tu leur as données pour cette activité ?

J'avais donné une consigne rapide : une poupée c'est comme si elle avait plein de petits fils accrochés au plafond et c'est comme si le manipulateur tirait ces fils pour faire bouger une partie du corps. Je leur ai fait toucher du doigt que les poupées n'ont pas forcément le regard vif qui suit toutes les directions, les parties du corps qui ne sont pas manipulées, elles ne bougent pas […] j'ai insisté sur le fait que la poupée tant qu'on ne la touche pas elle ne bouge pas. Certains l'ont interprété en pensant qu'à partir du moment où le manipulateur lâche, la poupée lâche aussi. On se retrouvait avec des poupées qui avaient toujours la même position et qui ne maintenaient pas la position donnée par le manipulateur ….

C'est un petit peu ce que montraient les deux petites filles que tu as montrées en exemple tout à l'heure, alors tu veux quoi ?

Je ne sais pas en fait (rire). Les filles c'était différent car la poupée était penchée mais c'est quand même le manipulateur qui l'a penchée. Certains binômes faisaient tout pour ne pas maintenir le mouvement proposé. Alors que les filles : La tête était maintenue de travers, la position courbée était maintenue je ne l'ai pas perçu pareil.

Et oui la poupée de chiffon c'est une poupée qui est un petit peu molle. Quand tu déplaces quelque chose, ça reste. Quand elle est sol, tu peux la mettre dans la position que tu as envies, elle a ce côté malléable mais pas relâché.

D'accord, eux, avec l'exemple que j'ai donné ils ont plus compris la marionnette.

Oui, c'est à dire tu coupes le fil, ça tombe. Tu as quelque chose en tête, tu sais où tu veux en venir mais…

Oui c'est dur de faire passer mon idée, c'est un problème de consigne.

En fait, c'est la définition de ta consigne : quelle consigne tu vas donner qui soit explicite ? Tu tâtonnes visiblement.

En même temps je n'attends pas quelque chose de précis. Tant qu'ils respectent la consigne des poupées ou des marionnettes peu importe. Le tout c'est qu'ils arrivent à se laisser manipuler et qu'ils

prennent conscience des gestes qu'ils peuvent faire. Certains comprennent la consigne que j'attends et d'autres non.

C'est la traduction que tu en fais. Est-ce qu'ils sont marionnettes, poupées de chiffon, est-ce qu'on doit rester dans la position que nous donne l'autre ou pas ?

Oui, c'est à moi à être plus précise dans la consigne là ?

Oui parce-que tu as quelque chose en tête mais si tu ne le dis pas…Il faut l'expliciter, le traduire en situation concrète.

J'ai du mal à traduire ce que je pense aux élèves. Du coup j'essaye de montrer des exemples d'élèves qui font des choses que je trouve bien [….]. Il faudrait que je différencie les poupées des marionnettes […].

A quoi servent les petits fils dans ton explication?

Les petits fils tiennent les membres et ils maintiennent la position dans laquelle

Il suffit seulement de leur dire qu'on tient. Si tu prends un élève et que tu bouges ses membres …C'est plutôt un jeu de statues que tu veux. On tient la position dans laquelle on est mis. La poupée de chiffon est complètement relâchée au sol. Tu joues sur deux choses différentes : le poids du corps et sur travailler pour conserver les formes dans lesquelles on te met. Là sur quoi tu voulais jouer : le poids du corps ou maintenir des formes lisibles avec le corps ?

Je pense : maintenir des formes lisibles avec le corps (rire). Je me rends compte que je les embrouille toute seule en fait.

Tu as une idée de ce que tu veux faire mais elle n'est pas traduite pour eux. L'idée c'est qu'est-ce que tu veux leur apprendre derrière tout ça ?

Leur faire comprendre qu'ils peuvent faire plein de mouvements en étant statique.

Tu voulais qu'ils comprennent qu'ils pouvaient prendre des formes très différentes. Donc si c'est ça c'est un travail sur maintenir des formes. C'est un jeu plutôt de statues où il y a un sculpteur, il sculpte l'autre.

La poupée c'est prendre conscience de son poids.

Oui c'est une danse au sol. L'objectif n'est pas le même.

Oui je me suis trompée d'objectif.

Ce n'était pas suffisamment clair dans ta tête. Quand tu prépares, comment tu fais pour déterminer l'objectif qui est lié à ta situation ?

Je me dis à quoi ça va leur servir. J'ai un objectif par séance en fait et pas par activité. Je n'ai pas réfléchi à un objectif par situation.

Oui mais chaque situation permet de travailler une notion, quelque chose. Chaque situation est une situation d'apprentissage même l'échauffement […]. La poupée de chiffon tu la voyais comme….

Elle pouvait me servir pour l'objectif général de ma séance qui est de danser sur un extrait de l'album. Donc là on va voir que c'est voler et je voulais qu'ils aient à l'idée de lever les mains etc. leur faire

prendre conscience de l'ampleur de leurs gestes, tous les gestes possibles pour pouvoir par la suite danser.

Et la poupée de chiffon devait leur permettre d'explorer ce type de gestes ?

Oui je pensais […].

Je suis en train de dire quelque chose de différent pour toi ?

Ben oui parce-que je suis en train de me dire que cette partie-là est un objectif, danser sur un extrait d'album est aussi un objectif. Alors que dans ma tête il n'y en avait qu'un par séance.

Mais tu n'en as qu'un seul. La situation leur permet d'explorer quelque chose de particulier. Tu as un objectif de séance : explorer, construire une gestuelle en rapport avec un passage de l'album et donc tu vas prendre une situation qui va les emmener à tester différentes positions du corps mais tu vois que la situation a un objectif. On apprend quelque chose dedans même si elle va servir pour une autre situation. Chaque situation est porteuse d'une notion, quelque chose à découvrir. Tu veux contrôler et que tout ce qui se passe s'approche de ce que tu veux leur apprendre comme notion mais est-ce que tu leur dis ?

Non je ne leur dis pas ce qu'on va apprendre.

Alors qui est-ce qui c'est ce qu'il y a apprendre ?

Que moi mais ils ne comprennent pas le pourquoi on fait ça, ils ne voient pas ce qu'on attend.

Ils font mais ils ne cherchent pas à apprendre.

Annexe 4 : Retranscription des dialogues lors de l'entretien d'auto confrontation:

Les paroles en gras sont celles de ma formatrice, les autres sont mes propres paroles

Verbatim 2 :

Ça c'est de la composition. C'est même montrer quelque chose qu'on a construit.

Oui.

Est-ce qu'ils en sont là ? Tu veux qu'ils fassent quoi là ?

Ben pas grand-chose, qu'ils inventent deux trois mouvements et qu'ils arrivent à les répéter.

Oui ben avant ça il faut quand même qu'ils en inventent beaucoup, qu'ils explorent. Dans la démarche de création, on doit développer la créativité, rechercher avant de converger vers une seule réponse. Toi cette phase de création…

Elle est réduite. Mais après je m'étais dit aussi que comme on avait exploré d'autres verbes dans les séances précédentes, j'avais pensé que déjà ils avaient plus d'idées et qu'ils allaient faire le tri rapidement.

C'était quoi qu'ils avaient exploré ?

C'était différentes façons de se déplacer au sol : ramper, glisser tout ça et différentes façons de se déplacer quand on est debout : ils avaient fait : sauter, glisser aussi mais debout, tourner

Oui mais la situation d'exploration et de création n'est pas la même. Qu'est-ce qu'ils doivent inventer là ?

Oui, voler.

Et ça suppose quoi voler ? Corporellement ça veut dire qu'il faut monter en l'air puis retomber. Donc tu vas leur apprendre à différencier : on peut retomber légèrement, brutalement. Ils vont travailler sur le poids du corps ; toute la notion de comment amortir

Ah oui mais tu vois je n'avais pas vu la situation comme ça. Pour moi voler c'était juste, enfin vraiment les verbes que j'avais dit : reproduction d'un même mouvement, ou chuter donc un mouvement qui va au sol.

Oui mais c'est ça qu'on va apprendre : tomber pour ne pas se faire mal, comment on va faire. Après un temps d'envol. Parce qu'il fallait un temps d'envol puis qu'ils tombent donc c'était intéressant et comme tu dis tu fais ce travail là toute seule : tu dis ce que tu ferais devant les enfants. Chacun a le droit d'avoir plein de réponses.

Oui c'est sûr, donc en fait il aurait presque fallu une séance d'exploration pour pouvoir les laisser explorer.

Qu'est-ce que tu sais de la démarche de création ?

Elle se construit en plusieurs étapes avec une situation initiale, un moment d'exploration où l'on essaye des choses et une prestation devant les autres.

Et donc ces étapes là c'est ce qui organise comment tu prépares et comment tu présentes la situation ?

Oui mais là je me rends compte que le temps de la démarche de création n'est pas assez important. Je ne les laisse pas assez…

Rechercher, explorer puis enrichir. Pour conclure par rapport à ce moment, tu as une connaissance sur la démarche de création mais sur la mise en œuvre tu la tâtonnes, tu l'expérimentes.

Oui je n'ai jamais fait une séquence de danse

Donc là tu prends conscience qu'effectivement par rapport à cette démarche tu les emmènes où ? Qu'est-ce que tu fais avec eux ?

Je les emmène à créer quelque chose. À mimer un verbe, à danser et à les laisser s'exprimer

Mais à trouver juste une réponse

Oui choisir une réponse

Choisir, tout à fait mais dans la démarche de création, le choix correspond à la phase de composition.

<u>Annexe 5 : Retranscription des dialogues lors de l'entretien d'auto confrontation:</u>

Les paroles en gras sont celles de ma formatrice, les autres sont mes propres paroles

Verbatim 3 :

Qu'est-ce que tu vois là ?

Qu'ils se mettent par deux et que je n'ai plus du tout l'attention.

C’est ça que tu vois ? Et quand tu étais dans la séance ?

Pareil je pense parce-que je sors le sifflet. Je me suis dit « Ah ils cherchent juste un binôme, ce qui leur importe sur le moment c’est de trouver quelqu’un et je les ai perdus pour la suite ».

Et ils ne m’ont pas entendue !

Et ils ne m’ont pas entendue…

Tu fais des choix […]. Il y a ce que j’ai à gagner à faire ces choix et ce que j’ai à perdre. Là, à vouloir qu’ils écoutent jusqu’au bout qu’est-ce que tu as à gagner ? Qu’ils aient toutes les consignes et que tu sois conforme à ta préparation et qu’est-ce que tu as à perdre ? Leur attention, c’est trop long, ils sont impatients, ils ne t’écoutent pas ça peut faire du bazar.

Oui

Maintenant tu coupes ta consigne : mettez-vous par deux puis maintenant on s’assoit parce-que qu’est-ce que vous savez ? On fait quoi avec ? C'est-à-dire distribuer la consigne, la distribuer en les associant petit à petit à la compréhension de la globalité. Parce qu’il y a beaucoup hein dans une consigne : sur le dispositif, sur le groupement, sur la tâche, le but, comment etc. Alors comment on distribue les consignes ? Toi tu as fait le choix de toutes les donner car tu as un souci qu’ils aient toutes les consignes pour qu’ils les comprennent toutes. Mais tu as des risques aussi et tu les sais et tu les crains mais peut-être qu’il y a une autre manière de les distribuer.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : Comprendre son intervention en classe en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir

Auteur : Ambre PERGE

Résumé : Ce mémoire s'intéresse à la compréhension de mon enseignement en EPS afin de construire et enrichir mes gestes professionnels.
Pour comprendre mon enseignement, je l'ai abordé dans le cadre de l'action située. Celle-ci est l'action réellement accomplie par l'enseignant en contexte. La notion d'action située propose à la fois une approche ergonomique et anthropologique de l'enseignement.
Le dispositif mis en place est le suivant : filmer une séance d'EPS en classe et mener un entretien d'auto confrontation avec un tuteur suite aux traces vidéoscopées. Ce mémoire doit donc permettre de développer ma réflexivité sur ma pratique enseignante.
Cette expérience permet de prendre du recul sur sa pratique. J'ai ainsi observé que j'enseignais de manière transmissive. L'observation et l'analyse de ma propre séance ont été bénéfiques d'une part pour élaborer mes principales préoccupations dans l'action et d'autre part pour découvrir mon style d'enseignement.

Mots clés : Enseignement de l'EPS, enseignement comme « action située », entretien d'auto-confrontation, cycles 2 et 3, classe multi-niveaux

Abstract: In this thesis, we've been studying the comprehension of my PE teaching in order to build and to enrich my professional gestures.
To understand my teaching, I decided to approach it from the « situated action ». The « situated action » takes into account the action done by the teacher in context. The « situated action » is studied from an ergonomic and anthropology point of view.
Here are details of the plan done in the thesis : First, a PE lesson was filmed, then, a self-confrontation with an expert was done. This self-confrontation is based on the video of the lesson. The goal of this thesis is to develop my reflexivity on my own way to teach.
This experiment allows to step back on our teaching. I became aware that I taught from a cognitivist point of view. The observation and the analysis of my own lesson highlight my main preoccupations when I teach and it is also a good opportunity to improve my professional gestures and to find my professional identity.

Keywords: Education of the PE, teaching as « situated action », interview of self-confrontation, cycle 2 and 3, multi-level classroom