



HAL
open science

Implication des élèves en séances d'EPS en cycle 3 : des leviers pour l'enseignant débutant

Claire Monteux

► **To cite this version:**

Claire Monteux. Implication des élèves en séances d'EPS en cycle 3 : des leviers pour l'enseignant débutant. Education. 2020. dumas-03140254

HAL Id: dumas-03140254

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03140254>

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.

Année universitaire 2019-2020

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

Mention *Premier degré*

Implication des élèves en séances d'EPS en cycle 3 : des leviers pour l'enseignant débutant

Présenté par Claire Monteux

Première partie / manuscrit rédigé(e) en collaboration avec Cécile
Grataloup Bengio

Écrit scientifique réflexif encadré par Véronique MAUDOUX

Sommaire

Introduction	1
Théorie.....	2
1. Quelques particularités de l'enseignement de l'EPS, les difficultés en tant que jeune enseignant.....	2
1.1 Le cadre spatial.....	2
1.2 L'influence de l'expérience corporelle sur l'apprentissage	3
1.3 Des préoccupations différentes	4
2. L'action située.....	4
2.1 Une brève approche historique de la formation des enseignants pour comprendre les approches contemporaines.....	5
2.2 Prendre en compte la différence entre prescrit et réalisé.....	6
2.3 La codétermination acteur – environnement	7
2.4 Vers une posture réflexive de l'acteur	10
3. Problématique.....	11
Méthodologie – dispositif d'étude	12
1. L'autoconfrontation : une méthode au service du développement professionnel	12
1.1 Fondement de la méthode	12
1.2 Mise en œuvre de la méthode	12
2. La construction d'une séquence en danse : mes intentions d'apprentissage	14
2.1 Contexte environnemental	14
2.2 Pour quelles raisons enseigner la danse de création en cycle 3	14
2.3 Comment développer les compétences nécessaires aux élèves	15
3. Séance support de l'étude.....	16
Résultats	18
1. Extraits choisis :	18
2. Traitement et analyse des extraits choisis :	18

Discussion	25
1. Quelles sont mes préoccupations dans l'action ?	25
2. Mes gestes professionnels développés.....	26
3. Ce que je comprends de l'enseignement de l'EPS	30
Conclusion.....	33
Bibliographie.....	35
Annexes.....	37

Introduction

La formation des professeurs des écoles stagiaires, basée sur une alternance entre un stage pratique permettant l'immersion dans une classe et une formation théorique met en exergue la problématique de l'articulation nécessaire entre les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner et les savoirs enseignés. En effet, le métier de professeur repose sur diverses compétences et une articulation entre savoir, savoir-faire, savoir-être. La formation doit permettre au professeur débutant de développer les compétences professionnelles à partir du référentiel unique tout en prenant en compte son parcours individuel, et ce, pour le rendre acteur de son processus professionnalisant. Mais quelles sont les conditions à créer pour rendre les enseignants acteurs voire auteurs dans la construction de leurs compétences ? Une formation uniquement transmissive des savoirs peut-elle être efficace ?

En résonance avec cette problématique, j'ai pu constater en mettant en œuvre des séances d'EPS, telle que décrites dans des manuels, que les apprentissages ne se faisaient guère et que la gestion de classe n'était pas du tout aisée. La différence entre la théorie et la pratique était alors telle qu'une remise en question de ma pratique apparaissait nécessaire. Le métier de professeur des écoles s'inscrit dans une profession liée aux relations humaines, de fait, il est impossible de calquer une séance proposée par une tierce personne ou par un manuel. Les particularités propres à chaque élève mais également à chaque enseignant doit être prises en compte dans les choix pédagogiques et didactiques mis en œuvre. La posture de l'enseignant, la manière de faire passer les consignes, les dispositifs choisis sont autant d'éléments à prendre en compte et qui prouvent que le réel s'avère complexe.

Pour comprendre les problèmes rencontrés et les dépasser, il est important d'analyser sa pratique et pour se faire d'intégrer sa propre personne dans l'étude. Passer de la perception du problème pour y réfléchir (analyse première de tout enseignant réfléchi) à l'utilisation professionnelle des enseignements tirés de l'analyse, exige d'entrer dans une posture réflexive sur sa pratique. Ce passage d'une réflexion à la réflexivité, s'opère en étant accompagné de façon outillée que ce soit par des champs théoriques -concepts mais également par une méthode. C'est dans cet objectif, de réflexivité que j'ai pu questionner les difficultés que je rencontrais dans mon enseignement de l'EPS, à savoir : Quels sont les déterminants de mon action qui entravent des apprentissages efficaces en EPS chez mes élèves : comment les identifier, les hiérarchiser et les transformer ?

Théorie

1. Quelques particularités de l'enseignement de l'EPS, les difficultés en tant que jeune enseignant

Lorsque l'on débute dans le métier, l'enseignement présente de nombreuses problématiques dans toutes les disciplines enseignées : gestion de la classe, implication des élèves, gestion de la différenciation, des difficultés des élèves, suivi des apprentissages, maîtrise de la discipline enseignée et de sa didactique. L'enseignement de l'EPS présente en outre des particularités, des questions auxquelles le jeune enseignant tente de répondre le mieux possible afin de favoriser les apprentissages des élèves. Cette section liste les particularités de l'enseignement de l'EPS pour le jeune enseignant, qui ont été pour nous, au cours de ces premiers mois de stages, les plus marquantes.

1.1 Le cadre spatial

La particularité la plus évidente de l'enseignement de l'EPS est que la plus grande partie des séances ne se déroule pas dans la salle de classe.

L'enseignement de l'EPS se déroule selon l'activité choisie par l'enseignant et les possibilités offertes par l'école, dans des lieux qui ne sont à priori pas dédiés à la pratique scolaire de l'EPS : dans la cour de l'école, dans un gymnase, dans un stade par exemple. L'enseignant devra choisir comment organiser cet espace pour chacune de ses séances, afin d'atteindre au mieux ses objectifs. Si nous prenons l'exemple d'un professeur préparant une séance d'athlétisme qui se déroulera sur un stade, l'enseignant devra déterminer les endroits où il installera ses différents ateliers. Il devra déterminer l'endroit où il passera les consignes aux élèves (dans la classe avant de venir au stade, ou en un point du stade qu'il devra déterminer), les déplacements qu'il sera amené à effectuer en fonction de la configuration spatiale choisie, etc. Ce sont des variables qui sont présentes dans une bien moindre mesure lorsqu'on se trouve dans la salle de classe, du fait de l'espace plus réduit, et du mobilier déjà installé.

Afin d'organiser l'espace, le professeur utilisera généralement des objets ou des marquages donnant des repères spatiaux, et délimitant l'espace d'activité. L'installation, la matérialisation de l'espace font partie de la séance d'EPS et doivent également être organisées par le professeur : est-ce qu'il les réalisera avant la séance, afin que tous les repères soient présents à l'arrivée des élèves ? Est-ce que cette tâche d'installation du matériel sera progressivement confiée aux élèves pour les amener à plus d'autonomie et de responsabilité ?

En somme, pour le professeur débutant, ce nouveau cadre spatial élargit donc les questions et l'organisation à réfléchir et mettre en œuvre dans le cadre de sa séance.

Au-delà de l'organisation spatiale à recréer pour chacune des séances d'EPS, le fait que la séance ne se déroule pas dans la salle de classe a d'autres conséquences pour l'enseignement de l'EPS. En termes de gestion de la classe, l'espace utilisé pour la séance d'EPS est généralement beaucoup plus étendu que celui de la salle de classe. La voix de l'enseignant est donc moins efficace dans cet espace, il doit parler beaucoup plus fort, ou utiliser un artefact (rôle et utilisation d'un sifflet dans un environnement par exemple) si ce n'est pas suffisant. De plus, l'espace est différent pour les élèves. Au cours des premières séances d'une nouvelle activité, la découverte du lieu peut déconcentrer les élèves. Certains peuvent également profiter de cet espace plus grand pour prendre des libertés et aller s'amuser plus loin au lieu de suivre le déroulement de la séance. Il est plus difficile alors pour l'enseignant de les ramener à la séance, ne serait-ce que parce que la voix n'est pas forcément suffisante. Dans l'ensemble, la gestion de classe demande pour l'enseignant de forcer sur sa voix et de faire plus de déplacements pour compenser l'espace plus grand. Il doit également être plus attentif pour pouvoir suivre ce que font l'ensemble des élèves, car ceux-ci ne sont pas "circonscrits" à la salle de classe. Une séance d'EPS est donc très demandeuse en énergie, en particulier pour l'enseignant débutant, du fait du cadre spatial différent.

Enfin, le cadre spatial et le contenu des séances peut compliquer l'implication des élèves dans la séance, d'avantage que dans d'autres disciplines, ou tout du moins, de manière plus visible. En particulier, dans notre cas au cycle 3, les élèves ont accumulé des représentations liées à l'EPS qu'il faut prendre en compte et qui peuvent compliquer le déroulement de la séance : comme l'idée que l'EPS, ne se déroulant pas dans le même espace, n'est pas une discipline comme les autres, qu'on peut choisir de ne pas en faire si on n'a pas envie, d'autant plus si l'espace dans lequel se déroule la séance est aussi utilisé pour les récréations.

1.2 L'influence de l'expérience corporelle sur l'apprentissage

Selon Benoît Huet et Nathalie Gal-Petitfaux (2011), les apprentissages en EPS sont favorisés par la manière dont l'enseignant va se mettre en scène, se positionner dans l'espace, mettre en place une proximité avec ses élèves.

Ces auteurs expliquent que « l'engagement corporel de l'enseignant est un élément déterminant de l'implication des élèves et du climat relationnel en cours d'EPS. » (2011, p.72). Cet engagement engendre une dimension émotionnelle forte pour l'acteur. En effet, la mobilisation

du corps nécessite des techniques, des connaissances pour guider correctement les élèves. Pour les professeurs débutants cette dimension émotionnelle joue un rôle prépondérant : des angoisses, des dilemmes peuvent interagir sur le déroulement des séances, sur les choix d'organisation. Par exemple les moments de regroupements peuvent être appréhendés par les professeurs débutants, qui par manque de savoirs didactiques, se sentant déstabilisés, préfèrent en faire l'impasse.

1.3 Des préoccupations différentes

En tant qu'enseignants débutants, au cours d'une séance d'EPS, nous avons de multiples préoccupations, parfois contradictoires : gestion du temps, de la discipline, implication des élèves, ... Cela est également le cas pour les enseignants confirmés. Cependant, Jacqueline Beckers et Charlène Leroy (2010, p.8) indiquent au sujet des préoccupations que « celles des novices peuvent être qualitativement différentes de celles des chevronnés ». Par exemple, pour Luc Ria, Carole Sève, Marc Durand et Stefano Bertone, les jeunes enseignants se soucieraient davantage du maintien de l'ordre comme un objectif en soi sans pour autant totalement négliger l'apprentissage et le développement de l'enfant (Ria et al. 2004 ; Durand, 1996) alors que les chevronnés en font davantage un moyen au service de l'atteinte de ces objectifs prioritaires ». Ils indiquent « la concomitance chez les débutants de préoccupations relatives à des interventions convaincantes et efficaces (maintenir l'ordre en classe) auprès des élèves tout en dissimulant les enquêtes, doutes, hésitations et émotions relatifs à leur apprentissage de la classe. » (Ria et al. 2004, p. 549)

Ainsi, les préoccupations mêmes des enseignants débutants sont différentes, du fait qu'ils sont eux-mêmes en situation d'apprentissage. La gestion du temps et de la discipline sont plus prégnantes à ce stade-là de la carrière.

2. L'action située

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 que l'action 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.

2.1 Une brève approche historique de la formation des enseignants pour comprendre les approches contemporaines

La formation des enseignants a évolué au cours des dernières années pour devenir progressivement professionnalisante. D'un point de vue historique, les instituteurs jusqu'en 1990 étaient recrutés sur concours dès le baccalauréat et formés par des pairs au sein des Écoles Normales. En 1990 la création des IUFM est venue créer le statut de professeur des écoles, nécessitant alors le niveau licence pour présenter le concours. Les objectifs étaient d'unifier la formation sur le territoire, de renforcer les connaissances, de valoriser le statut et la reconnaissance des professeurs. En 2013, la loi sur la refondation de l'école supprime les IUFM et crée les ESPE, avec l'objectif de créer une cohérence et une culture commune de la maternelle aux études supérieures, d'allier formation pratique et théorique. En 2019, la transformation des ESPE en INSPE est justifiée pour favoriser une égalité de formation sur tout le territoire français.

Au gré de ces changements, des modifications sur le contenu des formations, une évolution du métier de maître s'est progressivement créée pour instaurer la profession de professeur des écoles. Jean-Pierre Astolfi (2002, pp.15 -16) fait la distinction entre métier et profession. Pour lui un métier est « fondé sur la recherche de réponses invariantes, dont les acteurs attendent qu'elles « marchent » par leur vertu propre, sans analyse singulière de chaque situation et sans

grand investissement personnel. Autrement dit, dans l'exercice d'un métier, un poste de travail peut être occupé par différents agents plus ou moins interchangeables, sans que cela modifie radicalement ce qui s'y passe ». En revanche, pour lui « une profession suppose par contre une mise en problème des tâches requises et une recherche de solutions originales, optimales, alternatives. Il s'agit tout à la fois de pouvoir analyser les situations didactiques (avec ce que cela suppose de mise à distance), et de savoir les vivre (avec ce que cela suppose d'implication) ». Le terme professionnalisation traduit un processus. C'est tout au long de sa carrière que le professeur des écoles va se former, de par ses savoirs, ses connaissances mais également ses expériences vécues.

Exercer la profession de professeur des écoles suppose d'avoir des références théoriques et pratiques mais également, et c'est ce qui en fait une profession au-delà du métier, une capacité à réfléchir pendant son action. Le professeur des écoles doit être en capacité de proposer des solutions adaptées à chaque situation. Il n'est pas possible de connaître d'avance les solutions aux problèmes qui seront rencontrés pendant l'action, chaque situation est différente. Cette re-fonte était déjà en 1993 analysée par Philippe Perrenoud (p. 3) qui définissait alors l'enseignement comme « un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants. » Aussi, la formation initiale des professeurs des écoles ne peut dispenser uniquement un enseignement théorique mais se doit de permettre à chacun de pouvoir prendre du recul, analyser sa pratique pour la faire évoluer. Le fait de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel fait d'ailleurs partie du référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.

Ce mémoire est l'occasion d'investir et de formaliser une analyse de pratique en s'appuyant sur « l'action située », qui propose une approche au carrefour de l'approche ergonomique, c'est-à-dire axée sur les conditions de travail dans le but de les optimiser, et de l'approche anthropologique cognitive, centrée sur les adaptations humaines dans l'environnement, en donnant la parole à l'auteur (Durand et Gal-Petitfaux, 2001).

2.2 Prendre en compte la différence entre prescrit et réalisé

Comme l'indique Christophe Dejours (2003, p13), il « apparaît toujours un décalage entre le prescrit et la réalité concrète de la situation ». L'enseignant prépare ses séances, peut envisager

différents cas qui pourraient se produire, selon les connaissances qu'il a de ses élèves, du lieu dans lequel il exerce, etc. mais, en pratique, il y aura forcément des écarts par rapport à ce qu'il a prévu, des écarts auxquels il s'adaptera. D'après Christophe Dejours, cet écart entre la réalité d'un côté, les prescriptions et les prévisions de l'autre se fait percevoir par celui qui réalise la tâche sous la forme de l'échec, de « la résistance aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance » (2003, P. 14), et donc quelque chose de désagréable sur le plan affectif.

L'action située prend en compte le constat de cet écart pour analyser les situations de travail rencontrées : dans l'action située, l'analyse de l'action ne peut être réalisée qu'en situation, sur une situation réelle vécue. Cette situation réelle vécue ne peut être interprétée que par celui qui l'a réalisée, car lui seul a accès à une partie essentielle de cette action : ses pensées au cours de l'action : « ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir [...] ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs [...] ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire » (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000, p.2). Selon Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux (2001, p. 80), le programme de l'action située est « au carrefour de la sociologie de l'action, de l'anthropologie, des sciences de la cognition et du langage » et se base sur deux principes essentiels : « d'une part, une action humaine est un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement. D'autre part, l'activité cognitive mobilisée dans et par cette action a une spécificité contextuelle : elle est incompréhensible hors contexte et doit être étudiée « en situation » ».

La façon dont l'action située envisage l'action en corrélation avec l'environnement de l'acteur est précisée dans le paragraphe suivant.

2.3 La codétermination acteur – environnement

L'action située en EPS est définie comme l'action réellement accomplie par l'enseignant en dépendance avec le contexte spatial, temporel et social de la classe. Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux (2001, p. 96) expliquent que « l'action est un processus continu, se construisant pas à pas dans l'interaction dynamique entre les intentions de l'acteur et les opportunités de coopération qu'offre l'environnement spatial, technique et social. » Il n'est pas possible de définir l'activité de l'enseignant si on la décontextualise : l'environnement joue un rôle fondamental. L'action n'est pas figée, elle se transforme durant la situation, en raison des différents contextes, ce qui explique notamment la différence entre le prescrit et le réel. Les auteurs affirment également que si des faits peuvent être partiellement anticipés, préparés,

l'accomplissement de l'action « relève d'une co-détermination acteur-environnement ». Ils proposent cinq points pour qualifier l'action située.

La codétermination de l'action et de la situation

L'action et la situation se construisent conjointement. La situation est construite par l'acteur, elle est définie par ses propres choix. Pour décrire une situation dans laquelle agit un individu il faut prendre en compte l'action, et réciproquement nous ne pouvons analyser ou comprendre une action qu'en tenant compte de la situation. Derrière l'action il y a toujours une préoccupation, le professeur des écoles doit être conscient et s'interroger sur d'autres manières de procéder : en fonction de différents scénarios, quel serait l'impact sur les élèves, la gestion de classe L'organisation mise en place impactera l'action. Marc Durand et Nathalie Gal-Petifaux (2001) rapportent une comparaison de deux séances menées par le même enseignant, auprès de la même classe, et ayant les mêmes objectifs d'apprentissage. Toutefois l'organisation spatiale différait d'une séance à l'autre, engendrant des disparités dans la répartition et les modalités d'interventions auprès des élèves. Les résultats de ces deux actions n'ont pas été semblables. Les auteurs font l'hypothèse que l'impact sur les apprentissages auprès des élèves a été différent, ils affirment que « l'espace de travail de l'enseignant et des élèves, défini par l'action de l'enseignant lui-même, définit en retour l'action de l'enseignant. Cette observation, met en évidence une « co-définition » action-situation. » (p. 82)

La construction de signification dans l'action

Une action en train de s'accomplir est caractérisable comme un vécu. En effet, son sens découle de la conscience de ce que l'acteur accomplit, c'est-à-dire ce qu'il vise, ce qu'il voit, ce qu'il ressent, perçoit, comprend et interprète. La construction de la signification est donc personnelle à l'acteur et par conséquent subjective. Les ressentis sont propres à chacun, et dépendent de la personnalité de l'acteur, de son histoire personnelle, de ses expériences antérieures. L'activité réelle correspond donc à l'action mise en œuvre par l'acteur en fonction de ses perceptions. Notons que le contenu de cette conscience reste obscur tant que l'acteur n'a pas eu un regard réflexif sur celle-ci. Derrière chaque action il y a des intentions, pour les comprendre il est nécessaire d'en prendre conscience. Marc Durand et Nathalie Gal-Petifaux (2001, p.83) affirment que ce regard réflexif, qualifié également de « mode « d'attention » consiste en une description de l'action telle qu'elle a été vécue et permet de transformer le vécu « non-encore-regardé » en un vécu « regardé et dévoilé ».

Le rôle des objets comme artefacts cognitifs

Un autre facteur vient influencer l'action : ce sont les objets utilisés. En effet, plusieurs objets au service de l'enseignant et des élèves peuvent venir faciliter l'action. Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux qualifient ces objets d'artefacts cognitifs, « d'amplificateurs de ses capacités corporelles et cognitives » (2001, p. 86). En effet, d'une part ils permettent d'amplifier l'action de l'enseignant et des élèves mais ils peuvent aussi remplir une fonction d'aide. Nous pouvons prendre plusieurs exemples : l'utilisation de clochettes à secouer lors d'un saut en hauteur permet de signifier le résultat et par conséquent facilite l'évaluation ; les planches, les flotteurs, lors de séance de natation sont un support d'aide pour les élèves. Ces objets permettent d'aider les élèves dans l'exécution d'une action.

D'autre part, les objets permettent de définir l'organisation spatio-temporelle. Ils sont utilisés pour définir les zones d'action (les plots...), pour indiquer les temps de jeu (sifflet...) ce qui simplifie l'environnement, les prises de repères.

Ces ressources influencent donc également l'action. Les auteurs insistent sur le fait que ces objets « canalisent la recherche et facilitent la découverte et la réalisation par les élèves des actions attendues sans surcharger leur mémoire et en réduisant la durée de cette recherche. [...] l'action est analysée comme un couplage entre les intentions des acteurs et des ressources environnementales. » (Durand et Gal-Petitfaux, 2001, p.88)

La construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves

Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux (2001) indiquent que le positionnement, les interventions verbales du professeur vont s'organiser avec l'action des élèves, par couplage avec cette action. Par exemple, rapportent-ils en se basant sur l'observation et l'analyse de séances de natation, selon ce que le professeur observe au cours de la séance, il se positionnera différemment, et n'aura ainsi pas les mêmes interactions avec les élèves : il se mettra en bout de ligne s'il constate que les élèves s'y arrêtent, pour les pousser à repartir plus rapidement, ou pour canaliser ceux qui ont déjà fini l'exercice. Plus l'organisation est fonctionnelle, plus le professeur pourra se décharger des consignes organisationnelles. Il sera plus aisé pour lui d'évaluer l'activité des élèves, de visualiser les difficultés de certains, les progrès, le non-respect des consignes et il pourra ainsi mieux cibler ses interactions pour apporter des aides individuelles favorisant les apprentissages. La gestion de la classe apparaît donc dépendante de la mise en œuvre, du choix organisationnel élaboré par l'enseignant, choix qui va se modifier au fil de la séance en fonction du comportement observé des élèves.

Les structures archétypes dans l'organisation de l'action

L'élaboration des séances d'EPS repose sur une organisation, une construction de l'action mise en œuvre par le professeur qui comme nous l'avons vu précédemment dépend de plusieurs facteurs. Si le professeur peut planifier, anticiper une partie de son action, il devra néanmoins pendant l'action être capable d'apporter des propositions nouvelles pour s'adapter aux élèves et à leurs réalisations. Nous sommes bien dans la différence entre le travail prescrit et réalisé. « L'organisation émerge pas à pas dans le moment même où l'action se développe » (Durand, Petitfaux 2001, p. 92). Une relation de dépendance va lier les unités d'actions au cours d'une séance. En fonction du résultat d'une première action, la suivante ne sera pas forcément celle prévue au départ.

Si l'organisation des séances ne peut être anticipée dans sa globalité, et est dépendante de nombreux facteurs, il n'en demeure pas moins qu'une certaine régularité entre les séances existe. Dans ce sens Marc Durand et Nathalie Gal-Petitfaux (2001, p. 95) expliquent que « cette succession d'unités élémentaires d'action est une structure archétype. ». En effet, les structures archétypes « produisent des enchaînements similaires mais ouverts aux interactions avec les élèves : compréhension ou non, réceptivité ou non, réponse ou non aux questions... ». Ainsi, quand l'enseignant doit adapter ses actions en cours de séance, il se base sur des situations déjà rencontrées auparavant, ou sensiblement les mêmes, et adopte les gestes qui lui ont semblé efficaces dans ces situations similaires.

2.4 Vers une posture réflexive de l'acteur

L'objectif de l'analyse menée dans ce mémoire est de nous faire passer à une posture réflexive, c'est-à-dire de réfléchir, après l'action, pas seulement à l'action elle-même pour l'améliorer, mais également à ce que nous avons pensé au cours de l'action, à prendre conscience de la posture d'étayage dans laquelle on se trouve aux différents moments de notre séance, et de ce que cela génère pour nos élèves. Il s'agira, pour citer Jacqueline Beckers et Charlene Leroy (2010, p.3), de « 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). ». Autrement dit, selon Pierre Vermersch (1994), de « conscientiser ses connaissances pré-réfléchies ». Chaque enseignant a une manière personnelle de mobiliser ses compétences professionnelles. Il s'agira, comme le fait Yves Clot pour ses sujets dans son article « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », de chercher à comprendre notre dynamique d'action, c'est-à-dire ce qui nous organise personnellement dans notre travail.

C'est seulement en ayant ce regard sur l'action située dans son ensemble, et donc notamment sur notre représentation de celle-ci que l'on pourra se considérer comme des praticiens réflexifs de l'enseignement de l'EPS.

3. Problématique

Un référentiel des compétences commun à tous les professeurs de l'éducation permet aux professeurs de sentir une appartenance à un corps professionnel. Les gestes professionnels sont définis par des savoirs, des connaissances et des compétences communes.

Toutefois, l'enseignement fait partie des métiers à relation humaine. Aussi, l'identité individuelle fait que chaque enseignant a un style propre. Dans l'enseignement, le style se manifeste par la relation que le professeur va établir avec ses élèves, sa manière de gérer une classe, la mise en œuvre des apprentissages au-delà des méthodes et des techniques. La personnalité, l'histoire personnelle et professionnelle construit l'identité de chacun, elle est propre à chaque individu, ce qui explique que face à une même situation nous ne réagissons pas de la même manière. Michel Vial (2011, p7), professeur des universités et spécialiste de l'évaluation, qualifie le style comme « la marque de fabrique de l'intervenant ». « Chaque intervenant adopte un style professionnel inachevé et inachevable construit par les différents processus qui s'entrelacent dans la professionnalisation » (Vial, 2011, p17). En effet, tout au long de notre carrière, les expériences vécues permettent de construire l'identité professionnelle de chaque professeur, de la faire évoluer. Les tensions entre la connaissance de soi, la manière de se voir, d'être perçu par les autres et de percevoir la profession permettent également de travailler cette construction de l'identité professionnelle.

Lors de mes débuts en tant que professeur des écoles, l'une de mes préoccupations majeures a été ma difficulté à gérer la discipline de mes élèves, due selon moi à un manque d'autorité de ma part.

Le manque d'autorité ressenti est souvent la conséquence de déterminants non perçus par le jeune enseignant : une posture éthique pour enrôler en permanence l'intégralité des élèves de la classe (ne pas laisser à l'élève le choix de faire ou de ne pas faire) ; le placement de la voix , celui des élèves face à l'enseignant ; l'adaptation des contenus aux caractéristiques des élèves et qui fassent sens ; la maîtrise des formats pédagogiques (en file indienne ou par vague/en ateliers) ; la maîtrise des interactions entre enseignant et élèves (l'adaptation des formes de communication et d'intervention ; le contenu des consignes ; la régulation des apprentissages intégrant encouragements et informations utiles pour progresser...)

Quels sont les déterminants de mon action qui entravent des apprentissages efficaces en EPS chez mes élèves : comment les identifier, les hiérarchiser et les transformer ?

Méthodologie – dispositif d'étude

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

1.1 Fondement de la méthode

Dans le cadre de l'action située, l'objectif est d'« analyser l'activité de travail des enseignants au niveau où elle est significative pour l'acteur. » (Durand, Petitfaux 2001, p.80). Il faut donc accéder à la pensée de l'acteur en cours d'action. Pour cela, la méthode utilisée est l'entretien d'autoconfrontation : la séance d'EPS est filmée dans un premier temps, puis dans un second temps, l'enseignant, en présence d'un chercheur, est confronté aux images de cette séance, et les commente, avec l'appui du chercheur. Cette méthode se fonde sur le postulat du « couplage structurel » entre l'acteur et sa situation. Ainsi, pour les enseignants débutants, « le concept de « couplage structurel » rend compte du fait que l'enseignant débutant ne cesse d'apprendre de ses propres activités en interaction dans un contexte singulier et d'évoluer au fur et à mesure de celles-ci par l'identification des similitudes et des divergences entre ses expériences » (Beckers, Leroy, 2010, p.2). Le dispositif d'autoconfrontation permet de tirer parti de l'expérience des stagiaires. Il est couramment utilisé dans les formations d'enseignant, car il part du vécu de l'enseignant et de ses préoccupations/intentions/émotions. Se fondant sur le vécu de l'enseignant, sur son activité réelle, il lui permet d'apprendre de sa pratique, quelque que soit son expérience et la nature de ses préoccupations au cours de son activité.

1.2 Mise en œuvre de la méthode

Il s'agit pour le professeur de faire évoluer sa pratique professionnelle en analysant son activité réelle à partir de son activité prescrite. Cette méthode d'autoconfrontation se déroule selon trois étapes.

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

La première étape est la prise en vidéo d'une séance d'EPS, à l'aide d'une caméra sur pied avec un plan large afin de tout voir et de tout entendre du contexte. Après la séance, l'enseignante

note quelques moments saillants de la séance sur lesquels elle aimerait revenir sans regarder la vidéo.

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

La deuxième étape est l'entretien entre l'enseignante et la formatrice. La vidéo de la séance se déroule devant leurs yeux, l'enseignante est confrontée à sa propre expérience. Elle choisit les extraits signifiants pour elle et sur lesquels elle décide d'apporter des commentaires en interrompant la vidéo (arrêt sur image).

La formatrice aidera l'enseignante :

- à décrire son action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo,
- à verbaliser sa pensée dans l'action,
- à décrire les informations perçues grâce aux images et qui n'avaient pas été identifiées dans l'action en différenciant ce qui avait été perçu dans l'action (temps T) et ce qui a émergé durant l'entretien (temps T'),
- à tirer des enseignements/conclusions en explicitant les éléments d'observation sur lesquels elle se fonde, c'est-à-dire analyser son activité sur la base de critères précis tirés de la vidéo,
- à enfin rechercher des alternatives à son action en tenant compte des contextes

➔ Temps 3 : les analyses de l'entretien

La dernière étape est l'analyse du verbatim de l'entretien. Lorsqu'elle commente son activité en arrêtant la vidéo, l'enseignante segmente son activité en « unités d'activité significatives » (Theureau, 1992). Ces unités d'activités significatives prennent en compte selon Theureau 6 composantes mais dans notre étude nous en étudierons principalement 4, à savoir :

- le representamen : cela correspond , au temps T, à ce que le professeur percevait de la situation que ce soit à l'égard de son action, de celles des élèves, de l'organisation, du matériel choisi....
- les préoccupations : le professeur fait part de ses inquiétudes mais aussi de ses attentes qu'il percevait au temps T. Celles-ci sont propre à chacun, elles font parties du ressenti, liées à notre personnalité, notre histoire personnelle, notre vécu.
- le référentiel : il correspond à ce que le professeur s'est déjà créé comme concepts pragmatiques et qui vont guider son action.
- l'interprétant : au temps T', lors de l'entretien, de nouveaux concepts pragmatiques vont se construire.

L'entretien va donc permettre au professeur stagiaire de prendre conscience des écarts de perceptions entre les temps T et T'. C'est en ce sens qu'une réelle réflexion analytique de la pratique va pouvoir s'opérer, et que de nouveaux concepts pragmatiques (l'interprétant) vont pouvoir se construire et ainsi permettre l'évolution de la pratique professionnelle du professeur débutant.

2. La construction d'une séquence en danse : mes intentions d'apprentissage

2.1 Contexte environnemental

L'entretien d'auto confrontation objet de ce mémoire a été mené dans le cadre d'une séquence de danse menée avec ma classe, dont je commence par détailler le contexte : il s'agit d'une classe de 26 élèves, sur un double niveau CM1-CM2 : 10 en CM1, et 16 en CM2. 9 des élèves sont des filles, la classe est donc à grande majorité masculine. Parmi ces 26 élèves, 3 relèvent d'un dispositif ULIS, et l'organisation de leur emploi du temps ne leur permet malheureusement pas d'être présents au cours des séances que j'anime, bien qu'ils soient en théorie en inclusion dans la classe pour l'EPS.

La classe est assez bavarde lorsqu'elle est avec moi, et beaucoup moins avec le directeur que je complète. D'autre part, un élève en particulier fait des crises de colère, au cours desquels il peut être violent, envers le matériel, les autres élèves, voire les enseignants. Enfin, certains élèves sont très compétitifs, ce qui amène des tensions au sein de la classe. Ces éléments font que la gestion de classe est ma préoccupation majeure au cours du temps d'enseignement.

Les élèves ont trois séances d'EPS dans la semaine : une en début de semaine animée par le directeur. Une le mercredi, avec un intervenant, co-animée alternativement par le directeur ou par moi-même, et enfin, une le vendredi que j'anime. Au début de l'année, cette séance avait lieu en fin d'après-midi le vendredi, mais j'ai changé le créneau à partir de la 2^e période, car les élèves étaient plus excités à l'approche du week-end, et cela rendait les séances difficiles à gérer : elles ont désormais lieu en fin de matinée.

2.2 Pour quelles raisons enseigner la danse de création en cycle 3

Comme indiqué dans le paragraphe précédent, les élèves ont trois séances d'EPS dans la semaine, chacune préparée par une personne différente. Je me positionne pour chaque période sur une APSA différente de l'intervenant, pour simplifier la mise en œuvre de nos progressions respectives, sachant que je ne vois que la moitié des séances qu'il organise. Pour la période 3, celle-ci ayant lieu en hiver, il me fallait choisir une activité pouvant se dérouler en intérieur. Parmi ces activités, celles qui me paraissaient le plus facilement organisable, en termes de

matériel disponible à l'école étaient la danse ou la lutte. Une séquence de jeux collectifs en début d'année nous avait déjà fait aborder le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel », et je souhaitais en période 5 leur faire faire une séquence d'ultimate, donc sur ce même champ d'apprentissage. J'ai donc choisi pour cette 3e période l'activité en lien avec le champ d'apprentissage « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique », à savoir la danse. Cette activité présente des défis pour les élèves de cycle 3, qui me paraissent essentiels à aborder dans le cadre de l'éducation physique, ainsi que de l'éducation à la santé et l'EMC :

- S'exprimer devant les autres pour être vu et apprécié, et donc accepter le ressenti et le regard de l'autre, et en tant que spectateur, respecter l'autre et sa prestation,
- Se donner à voir avec la singularité d'une prestation qui engage soi-même : son identité, sa créativité, sa sensibilité,
- Mieux connaître son corps, ses capacités, ses limites pour faire l'expérience de la composition individuelle et/ou collective en étant accompagné dans la démarche de création pour communiquer des émotions

Ainsi la danse de création dans sa dimension sensible permet aux élèves de solliciter et jouer sur les émotions : celles qu'ils génèrent chez les autres en dansant, celles que les autres génèrent pour eux lorsqu'ils dansent.

2.3 Comment développer les compétences nécessaires aux élèves

Afin de préparer ma séquence, je me suis largement inspirée du manuel : « La danse pour tous les enfants à l'école » (2009). La séquence telle que je l'avais construite au départ est disponible en annexe de cet écrit. Elle se composait de 12 séances : les 3 premières séances étaient des séances d'entrée dans l'activité, de découverte de la danse de création au moyen de jeux dansés. Les séances 4 et 5 correspondaient à un premier jet chorégraphique (que je considérais comme la situation de référence à ce moment-là de mon année de formation), sous la forme d'une phrase chorégraphiée à produire par les élèves. Les séances 6 à 10 permettaient de travailler différents aspects de la danse pour enrichir, afin de donner aux élèves des outils pour améliorer leurs créations. Et enfin, les séances 11 et 12 revenaient à un temps de composition pour améliorer leur prestation initiale (sur la situation de référence, pour permettre aux élèves de voir leur progression). A raison, comme expliqué plus haut, d'une séance de danse par semaine, j'avais donc prévu que cette séquence s'étale sur les périodes 3 et 4, sachant que je ne pouvais pas la commencer dès le début de la période 3 car il me fallait d'abord conclure l'activité précédente (athlétisme).

En préparant cette séquence, j'étais consciente du fait que ma séquence ne se déroulerait pas vraiment de cette façon, mais que j'adapterais mon contenu d'une fois sur l'autre en fonction de ce que j'observerais. Par ailleurs, des échanges avec notre professeure d'EPS dans le cadre de ce mémoire, ainsi que les cours d'EPS du M2 MEEF, qui portaient justement sur l'activité de danse, ont fait évoluer ma vision sur le déroulement global de cette séquence : contrairement à d'autres APSA, suite à ces apports théoriques, il ne me paraissait plus pertinent de mettre une situation de référence vers le début de la séquence et en fin de celle-ci. Ainsi, la séquence proposée en annexe m'a servi de séquence ressource, dans laquelle j'ai pioché des séances, ou plutôt des parties de séances en fonction de mes observations, de ce qui fonctionnait ou ne fonctionnait pas au cours des premières séances.

Pour créer les séances, j'ai essayé de sélectionner, dans le manuel cité ci-dessus, les séances qui me paraissaient ludiques et intéressantes à mettre en œuvre pour les élèves, tout en permettant une progression de leurs compétences.

3. Séance support de l'étude

La séance qui a été filmée afin de réaliser l'entretien d'autoconfrontation dont j'exploite les résultats par la suite est la 3^e séance de cette séquence de danse de création.

Elle s'est déroulée le vendredi 14 février, après la récréation du matin, soit à partir de 10h45, dans le gymnase de l'école. C'est dans ce gymnase que se sont déroulées l'ensemble des séances de danse menées dans le cadre de cette séquence. Cependant, son organisation spatiale a varié au fur-et-à-mesure des séances et de ma prise en compte des contraintes et possibilités de cet espace.

Pour cette séance, j'avais, au cours de la récréation, préparé l'espace : le gymnase était séparé en deux parties par des matelas, qui servaient d'espace pour les spectateurs. Les élèves dansaient dans la moitié du gymnase, au fond de celui-ci. Je n'avais pas touché au reste du matériel déjà présent dans le gymnase : bancs, chaises, tapis et matériel de gym, qui se trouvaient également en partie au fond du gymnase, donc proche de l'espace où je demandais aux élèves de danser. J'avais installé le poste permettant de diffuser la musique.

La séance a été filmée par mon PEMF, à l'occasion de sa 3^e visite.

L'entretien d'autoconfrontation a été réalisé avec Véronique Maudoux. Il s'est déroulé le lundi suivant, 17 février. Pour cet entretien, le film de la séance était passé. Je pouvais arrêter ce film aux moments où je le souhaitais, pour commenter l'activité qui s'y déroulait et essayer de dégager les signes hexadiques. Cet entretien d'autoconfrontation était lui-même filmé, et c'est

ce dernier film qui constitue les données recueillies et analysées dans le cadre de cet écrit scientifique réflexif.

Pour cette séance, voici le déroulement que j'avais prévu :

Phase	Durée	Activité	Matériel, disposition
Echauffement	10 ‘	Un élève conduit l'échauffement. Puis, passage de signes en cercle, et déplacements (se rappeler des déplacements de la semaine dernière).	Elèves tous ensemble, en cercle
Recherche 1	10’	Par deux : emboitements (consigne : vous allez choisir un partenaire et vous placer l'un en face de l'autre. Un des deux va prendre une forme de statue immobile au sol ou debout. L'autre va l'observer puis venir faire une autre forme qui va l'emprisonner avec ses bras (cercle non fermé autour d'une partie de son corps). Le 1er se dégage avec précaution. Le 2e est devenu une statue. C'est au tour du 1er de trouver une autre façon de l'emprisonner, et ainsi de suite) pendant 2-3 min.	Elèves en binômes, dans l'espace de danse délimité par les matelas.
Recherche 2	5’	Continuer, mais ça peut être d'autres parties du corps qui emprisonnent (les jambes, un bras + une jambe).	
Recherche 3	5’	Même exercice, mais en musique : faire ça de manière concentrée, en suivant la musique	Piste 1 du CD
Restitution	15’	Les élèves se mettent en ligne, et entrent à tour de rôle sur « scène » : le 1er fait la statue, le suivant vient l'emprisonner, etc jusqu'à ce que tout le monde soit passé.	Tous les élèves en ligne sur le bord. Vont s'asseoir sur l'espace spectateur une fois passés.

Tableau 1 : déroulement planifié de la séance support de l'étude

Résultats

1. Extraits choisis :

L'entretien d'autoconfrontation qui a été filmé a duré au total plus de 3h. J'ai donc sélectionné sur ces trois heures, trois extraits me paraissant particulièrement significatifs vis-à-vis de ma problématique.

Voici tout d'abord une description de ces trois extraits :

Extrait 1 : premier échauffement de la séance, mené par un élève

La séance commence par un échauffement, qui est celui mené par l'intervenant en EPS de l'école pour toutes les activités sportives, et que je reprends pour mes propres débuts de séances d'EPS. Les élèves sont en cercle et j'ai désigné un élève qui est chargé de diriger l'échauffement, c'est-à-dire de montrer à ses camarades de classe quels sont les gestes à réaliser, non spécifiques à la danse (suite de mobilisations articulaires). Lors de l'entretien d'autoconfrontation, je prends conscience que deux élèves quittent le cercle pendant cet échauffement pour aller se mettre dans un coin du gymnase.

Extrait 2 : premier échauffement de la séance : reprise de la direction de l'échauffement par l'enseignante.

Pour cet extrait, il s'agit toujours de l'échauffement décrit ci-dessus. A ce moment-là, je choisis de reprendre la direction de cet échauffement, c'est-à-dire de présenter moi-même aux élèves les gestes à réaliser au cours de l'échauffement, à la place de l'élève que j'avais désigné.

Extrait 3 : début de la première situation d'exploration dansée en binôme.

Enfin, le dernier extrait que j'ai choisi d'analyser a lieu un peu plus tard dans la séance : après les échauffements, j'ai passé la consigne pour le travail de recherche que vont mener les élèves en binôme. Cet extrait a lieu alors que les élèves viennent de se mettre en activité pour ce travail de recherche. A ce moment-là, deux élèves ne sont pas en activité, car ils ne veulent pas réaliser l'activité ensemble, et je cherche donc une solution pour qu'ils participent néanmoins à cette activité.

2. Traitement et analyse des extraits choisis :

Ces trois extraits choisis représentent des « Unités d'action significatives » (Theureau, 1992), pour lesquelles j'ai déterminé les composantes suivantes : le représentamen, les préoccupations,

le référentiel et l'interprétant. Ces composantes sont présentées pour chaque extrait dans les tableaux suivants :

Extrait 1 : Premier échauffement de la séance, mené par un élève		
	Instant t Moment de l'action	Instant t' Moment du visionnage de la vidéo
Représentations	<p>Les élèves sont en cercle pour réaliser l'échauffement. Certains discutent ou commentent la façon dont l'élève dirige l'échauffement. Certains font les gestes de manière rapide, machinale.</p> <p>Je trouve que les élèves ne sont pas concentrés sur ce qu'ils font, mais davantage sur la manière qu'a l'élève de passer les consignes.</p>	<p>Je vois deux élèves quitter le cercle pour aller dans un coin du gymnase. Ce sont deux élèves qui ne participeront pas à la suite de la séance. Je réalise donc qu'ils ont commencé la séance avec nous, et que c'est au cours de cet échauffement qu'ils ont abandonné.</p>
Préoccupations	<p>Je souhaite ramener le silence, et que les élèves se concentrent sur leur propre échauffement.</p> <p>Je me concentre sur la façon dont l'élève passe les consignes pour essayer de l'aider à ce que ce soit clair, et faire en sorte que les autres élèves se concentrent sur leur réalisation de l'échauffement.</p>	

Référentiel	<p>Je pense qu'il faut commencer la séance d'EPS par un échauffement, pour donner de bonnes habitudes aux élèves. J'ai choisi de réaliser un échauffement standard, qui est le même que celui de mon intervenant, car je pense que cela donne des repères aux élèves, qu'ils ont besoin de ces repères. J'ai ensuite besoin de compléter cet échauffement avec une entrée en matière en lien avec la danse de création.</p>	
Interprétant		<p>Le côté répétitif de l'échauffement proposé, ainsi que le fait qu'il n'ait pas de lien avec la danse fait que les élèves ne sont pas enrôlés dans l'activité : il faut proposer des contenus « contenant », c'est-à-dire entrer tout de suite en matière en danse, avec un échauffement qui soit motivant pour les élèves, par exemple en racontant une histoire, en donnant un titre aux situations proposées qui fasse appel à l'imaginaire des élèves. Il en est de même pour le contenu de la suite de la séance.</p>

Tableau 2 : Composantes de l'extrait 1 « Premier échauffement de la séance, mené par un élève »

Extrait 2 : Premier échauffement de la séance : reprise de la direction de l'échauffement par l'enseignante.		
	Instant t Moment de l'action	Instant t' (Moment du visionnage de la vidéo)
Representamen	<p>Les élèves sont en cercle pour réaliser l'échauffement.</p> <p>En laissant l'élève qui mène l'échauffement continuer à proposer les mouvements, je reprends les mouvements qu'il est en train de faire, et leur explication, pour faire cesser les discussions des élèves.</p>	<p>Je me rends compte que l'objectif que je vise en reprenant la main sur l'échauffement des élèves est atteint : dans l'ensemble, les élèves sont plus attentifs à leurs propres gestes, ils ne font plus de commentaires.</p> <p>Je prends également conscience que l'implication des élèves s'est améliorée un peu avant : dès le moment où j'ai rejoint le cercle et été attentive à ce qu'ils faisaient.</p>
Préoccupations	<p>Je souhaite ramener le silence, et que les élèves se concentrent sur leur propre échauffement.</p> <p>Je décide de passer moi-même les consignes pour que les commentaires des autres élèves s'arrêtent.</p> <p>Je ne veux pas non plus que cela soit vu comme un signe d'échec par l'élève qui mène l'échauffement, donc je ne reprends pas complètement la main, je ne fais que répéter ses mouvements, et reprendre les consignes qu'il a déjà données.</p> <p>Je préférerais que l'échauffement puisse être réalisé entièrement en autonomie par les élèves, car j'ai également besoin de gérer les élèves qui se sont mis à l'écart et discutent.</p>	

Référentiel	<p>Je me rends compte que lorsque c'est moi qui dirige, qui guide l'échauffement et ses différentes étapes, les élèves sont plus concentrés sur l'échauffement en lui-même.</p> <p>Je pense que diriger l'échauffement est quelque chose de valorisant pour les élèves. Mais je sais également qu'il faut les aider pour cela, qu'ils ont du mal à le faire seuls de manière efficace.</p>	
Interprétant		<p>Le fait que je dirige l'échauffement a pour effet que les élèves se concentrent sur leur propre activité. Je réalise au cours de l'entretien d'auto confrontation que ma seule présence, le fait d'être là et attentive à l'activité des élèves fait qu'ils sont plus concentrés sur leur activité. Il faut également que je sois plus claire sur ma place au cours des différentes activités : je prends conscience que je suis dedans /avec les élèves et la seconde qui suit, je suis extérieure/en dehors de l'activité d'échauffement des élèves (si je participe, je participe de A à Z, et pas de temps en temps quand autre chose ne m'accapare pas, sinon, cela génère de la désorganisation et de la confusion pour les élèves en activité).</p> <p>L'autonomie des élèves est relative, doit être accompagnée, et se construit.</p>

Tableau 3 : Composantes de l'extrait 2 « Premier échauffement de la séance : reprise de la direction de l'échauffement par l'enseignante. »

Extrait 3 : Début de la première situation d'exploration dansée en binôme.		
	Instant t Moment de l'action	Instant t' (Moment du visionnage de la vidéo)
Representamen	<p>Les élèves sont en activité deux par deux. Sauf quatre élèves qui ont cessé de participer, et qui sont sur des chaises en dehors de l'espace de danse, et deux élèves qui sont sur l'espace de danse, mais qui ne veulent pas se mettre ensemble pour travailler.</p> <p>Dans un premier temps, j'essaie de les convaincre de se mettre ensemble, mais voyant que cela ne marche pas, je choisis finalement de les ajouter dans des binômes déjà constitués pour qu'ils travaillent à trois sur l'activité proposée.</p>	<p>Je vois que, comme à d'autres reprises depuis le début de la séance, j'ai passé les consignes, puis laissé les élèves se mettre en activité seuls : je n'ai pas explicité le moment où le passage de consigne s'arrêtait et où les élèves devaient se mettre en place, puis se mettre en activité. Les élèves se mettent en place d'eux-mêmes, mais deux n'arrivent pas à trouver de binôme. L'activité commence pendant ce temps-là pour les autres.</p>
Préoccupations	<p>Ma préoccupation principale est de trouver une organisation qui permette à ces deux élèves de participer à l'activité. Je ne veux pas qu'ils le vivent comme une contrainte, car ce sont des élèves qui ne sont pas forcément à l'aise avec leur corps.</p> <p>J'ai également d'autres préoccupations : faire en sorte que les élèves qui ne participent pas ne perturbent pas la séance, et m'assurer que tous les élèves sont bien en activité, conformément à ce que j'ai demandé.</p> <p>Je ne veux pas couper dans leur élan les élèves qui se sont mis en activité.</p>	
Référenti	<p>L'activité que j'ai choisie demande à jouer avec le corps de l'autre, sans le toucher. Je</p>	

	<p>sais que cette activité peut être gênante pour des élèves de cycle 3, surtout avec un binôme que l'on n'a pas choisi.</p> <p>Mais en même temps, pour des élèves non danseurs, le fait de ne pas commencer la séance par une activité réalisée en solo est facilitant.</p>	
Interprétant		<p>Il faut que j'explicité d'avantage les étapes de l'activité : préciser aux élèves que je leur passe la consigne, puis, un temps pour qu'ils se mettent en place, et enfin, marquer le début de l'activité : en le disant, ou en lançant la musique, si c'est le signal que j'ai convenu avec eux pour le début de l'activité (ne pas lancer la musique en se disant que les élèves vont comprendre que cela marque le début de l'activité, sortir de l'implicite !).</p> <p>De même pour les fins d'activité, et pour les comportements attendus par les élèves : cela permettra de clarifier où nous en sommes, et que les élèves soient dans la bonne posture aux différentes phases de la séance. Rester dans l'implicite des consignes utiles à la mise en activité génère des problèmes d'organisation, qui pourront se régler ainsi.</p>

Tableau 4 : Composantes de l'extrait 3 « Début de la première situation d'exploration dansée en binôme. »

Discussion

L'objectif de cet écrit scientifique réflexif est d'identifier dans ma pratique d'enseignante débutante en EPS les leviers sur lesquels agir afin de réussir à impliquer l'ensemble de mes élèves. Je me suis pour cela appuyée sur une séance de danse que j'ai réalisé avec mes élèves, qui a été filmée puis a fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation. J'ai choisi trois extraits de cet entretien significatifs des difficultés que soulève cette problématique. Leur analyse guidée et outillée a permis de dégager à mon sens les leviers efficaces et opérationnels pour ma pratique, pour une meilleure implication de mes élèves en séance d'EPS. Dans la partie qui suit, je me base sur ces trois extraits, ainsi que sur d'autres points saillants de l'entretien d'autoconfrontation, et de ma pratique d'enseignement de l'EPS à ce jour, afin d'identifier ce qui me définit en tant qu'enseignante et comment progresser vers un enseignement plus efficient. Pour cela, je commence par définir la nature de mes préoccupations en cours d'action, puis j'en tire les nouveaux gestes que j'ai développés afin de rendre plus efficient mon enseignement de l'EPS, et enfin, j'indique comment ma compréhension de l'enseignement de l'EPS a évolué.

1. Quelles sont mes préoccupations dans l'action ?

Dans la partie résultats, j'ai dégagé les différentes composantes de chaque unité significative d'action que j'avais sélectionnées (Theureau, 1992). L'examen et la catégorisation de ces préoccupations sont pour moi un moyen de mieux comprendre ce qui organise mon cours d'action. Ainsi, j'ai pu classer les préoccupations des tableaux 2, 3 et 4 (analyses des trois extraits choisis) en deux catégories, en me basant sur la classification proposée par Charlène Leroy et Jacqueline Beckers (2010, p.9) :

- D'une part, des préoccupations liées à l'interaction avec les élèves, et plus spécifiquement à l'apprentissage et au développement des élèves : je souhaite que les élèves soient concentrés sur l'échauffement ; aider l'élève qui passe les consignes, et éviter qu'il considère comme un échec le fait que je reprenne la main sur l'échauffement ; et enfin, m'assurer que tous les élèves soient bien en activité, ne pas couper dans leur élan ceux qui sont déjà en activité.
- D'autre part, des préoccupations liées à la gestion de la discipline : je souhaite ramener le silence, me dégager du temps pour gérer la discipline, faire en sorte que les participants à l'activité ne soient pas perturbés par les élèves qui ne sont pas entrés dans l'activité.

Identifier ces catégories de préoccupations, qui sont celles qui reviennent le plus régulièrement chez moi, bien que les autres préoccupations ne soient pas exclues, m'a permis de prendre conscience que mes difficultés en enseignement de l'EPS proviennent souvent des moments où les moyens de résolutions de ces deux préoccupations sont contradictoires : par exemple, pour permettre aux élèves de se concentrer sur l'activité en cours, je vais aller voir les élèves qui perturbent l'activité pour leur demander le silence, mais ce faisant, je sors de l'activité, et n'étant plus impliquée corporellement dans celle-ci, les élèves sont eux-mêmes moins impliqués, ce qui va à l'encontre de mon objectif premier.

2. Mes gestes professionnels développés

Le fait d'avoir identifié mes préoccupations est une première étape pour définir les déterminants qui me permettront de rendre les séances d'EPS plus efficaces, c'est-à-dire, dans mon cas, d'impliquer tous les élèves dans celles-ci.

Ainsi, j'ai pu prendre conscience au travers de l'entretien d'autoconfrontation que si certains élèves ne participaient pas aux séances d'EPS, cela pouvait être dû à plusieurs facteurs :

En relation avec le contenu :

Sur le premier extrait analysé, j'ai identifié que deux élèves quittent la séance au moment de l'échauffement ritualisé. Cet échauffement est celui qu'ils suivent depuis le CP, quelle que soit l'activité physique réalisée. On peut comprendre qu'ils le réalisent de manière machinale, sans réel intérêt. Je me suis donc interrogée sur un échauffement qui permettrait de réellement enrôler mes élèves. Un échauffement physique n'est pas physiologiquement nécessaire pour les élèves de primaire. Cependant, cet échauffement est utile dans le cadre de l'éducation à la santé, pour donner aux élèves des habitudes qui leur seront utiles plus tard, et d'autre part, pour mettre les élèves dans l'état de concentration nécessaire pour l'activité physique. Cela est particulièrement vrai pour la danse de création : on crée un temps de « mise en disponibilité » pour permettre aux enfants d'être prêts à danser, de prendre en compte leur état, et en fonction de dynamiser chacun, ou au contraire d'évacuer le trop-plein d'énergie, l'excitation. Pour l'extrait analysé, les objectifs de la séance sont de connaître, utiliser son corps et celui des autres avec un espace de danse. Pour cela, la mise en disponibilité doit viser à faciliter le travail avec l'autre, avec son corps, et également mettre les élèves en mouvement, avec l'ampleur et la souplesse qui seront nécessaires pour les situations d'exploration dansée. Pour cela, je suis repartie de la seconde partie de mon échauffement, qui était, elle, dansée, et de plus avait au cours des séances précédentes suscité l'adhésion des élèves. Cependant, elle ne préparait pas

spécifiquement à la suite de la séance prévue, et ne mettait en activité qu'un ou deux élèves à la fois. Je l'ai donc faite évoluer pour pallier à ces inconvénients, en me basant également sur des situations que j'ai pu vivre ou voir proposées au cours de mes séances d'EPS à l'INSPE. Voici l'échauffement qui pourrait en résulter :

Jeu dansé 1 : *le copieur* : les élèves sont en cercle, avec l'enseignant. L'enseignant propose un mouvement très simple, avec une seule partie du corps. Ce mouvement se transmet en cascade sur le cercle. Retour au meneur qui propose un autre mouvement qui repart dans l'autre sens. L'enseignant propose 4 ou 5 mouvements, en faisant varier la vitesse, la position du corps (passage en position allongée, assise,) pour donner aux élèves une idée des possibilités. Puis changer de meneur.

Jeu dansé 2 : *le regard qui transforme en statue*. Les élèves sont sur deux lignes, face à face. Quand le regard de deux élèves se croise, ils s'avancent vers le milieu de la salle. L'un des élèves prend une position « statue » que l'autre reproduit, puis ils échangent leurs places.

Sur ce registre, je tire comme enseignement que l'échauffement doit porter contenu pour plusieurs raisons. La première est que cette phase archétype est une double transition entre les séances elles même et la prise en main avant la mise en action des élèves. A ce titre les élèves ne sont enrôlés que s'ils perçoivent l'intérêt du contenu de ce moment qui apporte une sécurité affective et motivationnelle par le coté ritualisé et stable de son contenu et mise en œuvre mais aussi par un peu de nouveauté stimulante. La seconde a trait aux apprentissages eux-mêmes. En effet si les élèves explorent dans l'échauffement une motricité accessible pour chacun et des notions/outils à danser (i.e. : faire l'expérience du poids du corps, du grand/petit, du ouvert/fermé...) et suscitant l'imaginaire, en relation avec les situations d'apprentissage ultérieures, ils seront mieux préparés pour apprendre en danse.

De cette manière l'échauffement est un moment charnière pour impliquer les élèves dans des apprentissages qui fassent sens.

En relation avec le vocabulaire utilisé :

De par mon passé de formatrice pour adultes en milieu professionnel, j'ai acquis certains automatismes, qui peuvent être contre-productifs avec les enfants : ainsi, au cours de l'entretien d'autoconfrontation, j'ai pris conscience que j'utilisais le mot « exercice » pour chaque activité que je proposais pendant la séance, et que j'avais du mal à me départir de ce mot pour d'autres, tels que : « jeu dansé », ou « activité dansée ». Il s'avère que dans la formation pour adultes, on évite de recourir à un vocabulaire ludique, car cela peut avoir un effet négatif pour les

participants (« on n'est pas là pour jouer ! »), ce qui est l'exact inverse de ce qui se passe auprès des enfants, qui peuvent être rebutés par le terme « exercice », et plus intéressés si l'on parle de jeu. J'ai pris conscience de cela et essaie de faire attention aux termes que j'emploie dorénavant.

L'enseignement professionnel tiré de cet extrait porte sur la mobilisation de registres de communication différents qui, s'ils sont liés, ne peuvent se confondre. L'un est réservé à la planification des séances/séquences d'enseignement : il est composé de vocabulaire didactique, et pédagogique (objectif/ tâche/ situation d'apprentissage/variables...). Il permet de penser et de formaliser l'acte d'enseignement. En ce sens il est professionnel et ne s'adresse pas aux élèves. L'autre est une traduction des contenus, qui doit être accessible, motivante, pertinente adaptée au registre de compréhension des élèves en lien avec leurs caractéristiques développementales et de niveau d'apprentissage. La préparation de classe suppose donc que l'enseignant prenne le temps de cette traduction (comment vais-je le dire à mes élèves, comment vais-je m'exprimer de façon claire, concise, imagée, ...).

En relation avec l'explicitation :

Comme indiqué dans la composante « interprétant » du 3^e extrait (début de la première situation d'exploration dansée en binôme), un des déterminants pour améliorer la mise en activité d'apprentissage de mes élèves est d'être plus explicite. Cela passe par deux axes complémentaires : d'une part, une explicitation dans la préparation de mes séances des différentes phases : pour s'appuyer sur l'extrait cité ci-dessus, le lancement de l'activité des élèves passe par la création d'un environnement propice à une passation construite et organisée de consignes. Cela signifie que mon positionnement et celui de mes élèves ne doit pas m'être « imposé » par la situation dans laquelle je me trouve au moment où je passe les consignes, mais que je dois la mettre en place, pour signifier clairement aux élèves la posture qu'il leur faut adopter, le moment de la séance auquel nous nous trouvons. A l'heure actuelle, pour moi, cela signifie d'anticiper et de me représenter clairement, en amont, comment nous serons physiquement positionnés. D'autre part, cela signifie marquer de manière plus explicite le passage d'un temps à l'autre (fin de l'exercice, début du passage de consigne pour la suite), et l'organisation : quand je dis que le jeu va se faire en binôme, c'est à moi de préciser si les élèves choisissent leurs binômes, ou si je les constitue, et également, de dire aux élèves à quel moment se mettre en binôme. Ainsi, plutôt que de dire « vous allez vous mettre par deux », ce qui pour moi signifie qu'ils se mettront en binôme, une fois que j'aurai donné les règles du jeu, je peux dire : « le jeu que nous allons faire se joue par deux », et, une fois que j'ai passé l'ensemble des consignes nécessaires, dire : « maintenant, mettez-vous par deux, debout sur l'espace de

danse ». Cela passe également pour moi par davantage de préparation : en écrivant les consignes de manière à enlever cette part d'implicite.

Enfin, j'essaie d'explicitier davantage le début et la fin des différentes phases de la séance, les postures que j'attends des élèves à chaque moment, quitte à avoir l'impression de me répéter ou de donner des consignes évidentes, car j'ai pris conscience que je me reposais beaucoup sur mon propre comportement, et que j'attendais le même de la part de mes élèves, sans l'avoir explicité auprès d'eux.

Le passage d'une centration sur la mise en action à une centration sur la mise en activité d'apprentissage des élèves :

Au cours de l'entretien d'autoconfrontation, lorsque la formatrice me demande ce que je regarde lorsque j'observe les élèves en activité, je prends conscience que j'ai un regard en relation avec une préoccupation prioritaire sur ce que les élèves sont en train de faire : je vérifie qu'ils sont bien en activité, qu'ils ne perturbent pas le déroulement de la séance. Lorsque je considère que cette priorité est installée, je vais pouvoir corriger un geste qui n'est pas en accord avec la consigne donnée, mais cela s'arrête là. Ce premier regard, qui se concentre sur la gestion de la discipline mobilise l'intégralité de mes ressources perceptives que je ne peux dédier à une autre préoccupation. De plus, de par mon manque d'expérience en tant qu'enseignante en EPS, je ne sais pas quoi regarder, quoi corriger et comment le faire. Le passage d'une centration sur la mise en action pour aller vers la mise en activité d'apprentissage des élèves suppose plusieurs transformations professionnelles personnelles :

1. Dans ma préparation de séance de danse, accorder un temps pour interroger la situation choisie « qu'est-ce que mes élèves ont à apprendre en faisant cela ? »
2. Dans la séance, présenter la situation sans la déformer sous l'effet d'imprévus, d'émotions, ou d'oubli ;
3. Se mettre en posture d'observateur, avec des intentions qui s'enchaînent selon une chronologie : dans un premier temps vérifier l'adéquation des réponses dansées de mes élèves avec celles attendus en lien avec mes objectifs (et donc réajuster si besoin...) puis regarder la nature des réponses,
 - **soit** en cours d'action des élèves, je peux soutenir la recherche en verbalisant (et donc je réajuste... oui on peut incliner la tête, modeler les doigts, sans citer les noms des élèves, juste soutenir l'exploration par des pistes) et/ou je décide d'institutionnaliser le

partage des réponses/trouvailles et donc je modifie l'organisation pédagogique : je propose d'arrêter la situation et de la refaire mais selon l'organisation- demi classe danseurs et l'autre spectateur pour regarder les réponses intéressantes, originales qui attirent les yeux et le cœur

- **soit** pour faire évoluer les réponses en modifiant la tâche par des contraintes nouvelles liées aux variables didactiques...

3. Ce que je comprends de l'enseignement de l'EPS

Avec la réalisation de ce mémoire, ma compréhension de l'enseignement de l'EPS a évolué. Ainsi, si l'on prend différentes composantes de l'action située identifiées par Durand et Gal-Petitfaux (2001) :

La codétermination de l'action et de la situation : une situation, dans notre cas, une séance d'EPS n'est pas un objet figé une fois la préparation terminée : au contraire, c'est un objet qui va évoluer, au fil de son déroulement, en fonction de ce déroulement. Ainsi, lorsque je préparais des séquences, j'étais consciente que celles-ci ne se dérouleraient jamais comme je l'avais initialement prévu : je pensais que l'expérience me permettrait peu à peu de mieux prévoir ces séquences pour qu'elles se rapprochent de ce qui allait réellement se passer en classe. De la même façon pour une séance : même en essayant de la préparer de manière très détaillée, il faut forcément adapter le déroulement en fonction de ce qu'on y observe. L'étude de l'action située m'a permis de prendre conscience que cet écart entre préparation et réalisation n'est pas un échec, mais au contraire l'expression de notre capacité à nous adapter pour mener à mieux notre objectif, à savoir l'apprentissage et le développement des élèves. Ces écarts sont même bénéfiques pour l'enseignante débutante que je suis, car ils me font m'interroger et ainsi progresser et construire mon expérience.

Le rôle des objets comme artefacts cognitifs : si l'utilisation de certains objets comme artefacts cognitifs s'est rapidement imposée à moi (par exemple, l'utilisation du sifflet pour augmenter mon rayon d'action en extérieur), j'ai pris la mesure de l'impact que peut avoir l'aménagement de l'espace sur le déroulement de la séance. Ainsi, pour la séance filmée dans le cadre de ce mémoire, j'avais aménagé l'espace en disposant des tapis pour couper le gymnase en deux et symboliser un espace de danse (la moitié du gymnase) et un espace spectateur (les tapis disposés au milieu du gymnase). Mais, tout d'abord, je n'avais pas explicité cet aménagement aux élèves, et d'autre part, cet aménagement, de par mon manque d'expérience, n'était pas le plus optimal. En effet, mes problèmes avec l'espace sont que les élèves se jettent

sur les matelas au fond du gymnase, et que les élèves spectateurs s'assoient sur les chaises, et se disputent ensuite ces chaises. Une façon simple de gérer ces deux problèmes est de disposer les tapis symbolisant l'espace spectateur devant les matelas, afin de les séparer de l'espace de danse, et donc d'éviter que les élèves y aillent lorsque je suis en explication de consignes, et de ranger les chaises dans un coin du gymnase, lui aussi séparé de l'espace de danse par les tapis symbolisant l'espace spectateur. J'ai pu, en identifiant ces deux problèmes au cours de l'entretien d'autoconfrontation, et avec l'appui de la formatrice, trouver cette solution utilisant les artefacts permettant d'organiser l'espace. Mais pour le moment, j'ai encore du mal à anticiper et à planifier des aménagements, et je procède par tâtonnements pour les améliorer d'une séance sur l'autre.

Je comprends au-delà de la séquence en danse la nécessité de penser l'espace et les espacements dans un lieu qui n'est pas la classe ou strictement réservé à l'enseignement collectif de l'EPS. Cet espace contient les informations racontées par le biais des aménagements. Il est aussi celui qui provoque les interactions sociales souhaitables et souhaitées et celles à éviter. Il détermine également mes placements-déplacements et participation éventuelle.

La construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves : cette composante de l'action située s'appuie sur une des compétences essentielles en EPS : la gestion des formats pédagogiques ou organisation pédagogique mise en place par l'enseignant au service des conduites impliquées et sociales des élèves en EPS. J'ai pu sur ce point prendre conscience du rôle de l'implication corporelle de l'enseignant dans la mise en activité d'apprentissage des élèves, et pourrait utiliser trois leviers pour faire progresser cet aspect de mon enseignement de l'EPS :

1. Le placement : passer d'un placement subi (celui qui me permet de gérer mes élèves perturbateurs, mais qui n'est pas le plus adéquat pour l'organisation de l'activité des élèves) à un placement anticipé et optimisé, permettant de faire jouer l'effet de la présence de l'enseignant perçu à tout moment par les élèves et en tout lieu
2. Le déplacement : déambuler/se déplacer dans l'espace de manière intentionnelle pour jouer de cette présence (proche/ à distance- verbale/non verbale...). Ce point est en relation avec l'évolution de ma posture d'observatrice, au service de l'apprentissage des élèves.
3. L'engagement de l'enseignante : l'inscription corporelle de l'enseignante dans son intervention : être en dehors/ être avec / faire avec.

En fonction de ce que je perçois du contexte, le progrès de mon intervention correspond à la décision d'une modification de mon placement /déplacement /engagement au bon moment et à bon escient.

Cette étude dans la perspective de l'action située, en lien avec l'entretien d'autoconfrontation mené, m'a ainsi permis de progresser dans mon analyse de mon enseignement de l'EPS, et de mettre en place des pistes afin de faire progresser cet enseignement.

Conclusion

Suite aux difficultés rencontrées lors de mes premières séances d'EPS, je cherchais dans ce mémoire à répondre à la problématique suivante : Quels sont les déterminants de mon action qui entravent des apprentissages efficaces en EPS chez mes élèves : comment les identifier, les hiérarchiser et les transformer ?

En suivant la démarche de l'entretien d'autoconfrontation dans le cadre de l'action située, j'ai pu accéder à mes préoccupations, aux connaissances sur lesquelles je me fondais pour construire le sens de mon activité. J'ai pu également avoir un regard sur l'activité réelle de mes élèves, par rapport à celle que je percevais à l'instant t, et ainsi mieux identifier l'impact de mes actes sur l'apprentissage des élèves et sur la gestion de la discipline, qui sont à l'heure actuelle mes deux préoccupations majeures. L'utilisation de l'entretien d'autoconfrontation appliquée à une séance de danse menée au cycle 3 m'a permis de progresser dans ce questionnement : ainsi, j'ai pu déterminer les gestes professionnels suivants à faire évoluer : en premier lieu, le contenu, qui doit servir les apprentissages identifiés et finalisés par les programmes, tout en étant intéressants pour les élèves, adaptés à leur âge et à leur développement. Ensuite, mieux organiser les séances, que ce soit spatialement, ou temporellement, et en rendant explicite pour les élèves cette organisation, notamment au cours du passage de consigne, afin de limiter la confusion, d'installer un cadre clair, propice aux apprentissages. Enfin, il s'agit pour ma part d'orienter mon action vers la mise en activité d'apprentissage des élèves, action qui était jusque-là orientée simplement vers la mise en activité. Cela signifie de garder en permanence en tête, que ce soit au cours de la préparation comme au cours de la séance, les objectifs d'apprentissage.

En conclusion, cette démarche m'a permis de comprendre la façon dont je fonctionne, et, dans ce fonctionnement, ce qui peut être un frein ou un levier pour l'apprentissage des élèves. Cependant, cette démarche me paraît intéressante si elle est menée dans la durée, afin de voir comment progressent mes préoccupations, mon style d'enseignement, et quels sont les nouveaux déterminants à intégrer pour m'améliorer encore. Pour moi, cela passerait par de nouvelles séances filmées, et sur lesquelles j'essaie de « m'autoconfronter », sans cette fois l'appui d'une chercheuse. Ces conditions ne sont pas évidentes à mettre en place, et sont assez chronophages, cependant, je pense vraiment que mon apprentissage du métier d'enseignante bénéficiera énormément du fait que je filme certaines séances afin de pouvoir analyser ma pratique, en conservant en tête le cadre de l'action située pour ces analyses.

Cette modalité d'analyse n'est ni exclusive ni unique. Devenir une praticienne réflexive telle que ma formation initiale m'y invite signifie que chaque regard extérieur, chaque échange formel ou informel, chaque expérience réussie ou échouée, chaque lecture seront l'occasion de revisiter pour la modifier ma façon de penser l'acte d'enseignement et de le mettre en œuvre.

Bibliographie

- Astolfi, J.P. (2002). Les nouveaux « mots de l'apprendre ». Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Conférence prononcée à l'ULB lors de la Journée des Préfets (15 mai 2002).
- Beckers, J. & Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. AREF, Université de Genève.
- Bonnard, M.F. (2009). *La danse pour tous les enfants à l'école*. Paris : Retz
- 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. *Éducation & didactique*, vol. 3(3), 29-48. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1 | 2000. Repéré à <http://journals.openedition.org/pistes/3833> le 26/04/20.
- Dejours, C. (2003). Qu'est-ce que travailler, In *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. pp. 13-17. Paris : INRA éditions.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. & Gal-Petifaux, N. (2001). *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*, *Staps* 2001/2, n° 55, pp. 79-100
- Huet, B. & Gal-Petifaux N. (2011). *L'inscription corporelle de l'expérience en EPS*. In *L'expérience corporelle*, pp. 61-76. Paris : EP&S
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), pp. 3-32.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(3) ,535-554
- Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.

- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. In *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, chapitre VIII. Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Barbier, J-M (Ed), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vial, M. (2011). C'est quoi accompagner une personne. Persona et le masque. Repéré à <http://reseaueval.org/wp-content/uploads/2013/02/persona-et-le-masque.pdf> le 26/04/20.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Annexes

Annexe 1 : Fiche séquence danse CM1-CM2	I
Annexe 2 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation - extrait 1 : premier échauffement de la séance, mené par un élève	VI
Annexe 3 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation - extrait 2 : premier échauffement de la séance : reprise de la direction de l'échauffement par l'enseignante.....	IX
Annexe 4 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation – extrait 3 : début de la première situation d'exploration dansée en binôme.....	IX

Annexe 1 : Fiche séquence Danse CM1-CM2

Compétences du socle commun (travaillées en EPS au cours des différents cycles) :

- » Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- » S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils
- » Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
- » Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- » S'approprier une culture physique sportive et artistique

Champ d'apprentissage : S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Attendus de fin de cycle :

- » Réaliser en petits groupes 2 séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.
- » Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer
- » Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres

Objectifs :

Séance 1 - explorer toutes les dimensions de l'espace de danse à plusieurs
- apprendre les règles de vie spécifiques à l'atelier de danse.

Séance 2 - connaître et explorer les possibilités de son corps en sollicitant indépendamment toutes ses parties.

Séance 3 - proposer différents verbes d'action, et différentes façons de réaliser ces verbes d'action.
- écrire sa chorégraphie.

Séance 4 et 5 Situation de référence : par groupes de 3 ou 4, réaliser une phrase dansée acrobatique et artistique enchaînant au moins cinq actions et gestes

Séance 6 Travail avec un partenaire : les emboitements : créer des volumes avec son corps et celui d'un partenaire

Séance 7 Rythmes et contraste : diversifier et enrichir sa danse à l'aide de sons musicaux.

Séance 8 Dialoguer avec la musique : réinvestir les qualités de déplacement de la séance précédente en :

- interprétant, traduisant la musique par la danse
- sachant s'en détacher pour s'exprimer librement.

Séance 9 L'espace et les rencontres :

- structurer l'espace de danse, savoir se rencontrer et échanger en traversant cet espace.

Séance 10 Adapter sa danse pour construire ensemble une chorégraphie

Séances 11 et 12 Situation de référence : par groupes de 3 ou 4, réaliser une phrase dansée acrobatique et artistique enchaînant au moins cinq actions et gestes

Nota : cette séquence s'inspire très largement du livre « La danse pour tous les enfants à l'école » de Marie-France Bonnard, aux éditions Retz.

Niveau : CM1-CM2	Séquence n° 3 d'EPS	Durée totale :	Effectif : 22 élèves	Année : 2019/2020	
Séance n°1	Durée : 45'	Objectif(s) : explorer toutes les dimensions de l'espace de danse à plusieurs ; apprendre les règles de vie spécifiques à l'atelier de danse.			
Déroulement	Organisation	Consignes / Tâches		Matériel	Remarques
<u>Echauffement</u>	Classe entière, en cercle. Durée 15'	les étirements au sol : étirements et relâchements			Cf manuel Retz p26
<u>Travail de recherche</u>	Demi groupes danseurs spectateurs qui alternent. Regroupement	Consigne : la main guide le déplacement du corps, c'est le moteur du corps. Elle peut se		Musique sur les derniers passage : page 1	Cf manuel Retz p 52

	après chaque passage de toute la classe. Durée 30'	déplacer dans toutes les directions. <u>1^{er} regroupement</u> : règles de vie de l'atelier de danse : - ne pas se suivre - rester concentré, oublier le regard des autres - respecter la danse de l'autre - rester silencieux (c'est le corps qui parle) <u>2^e regroupement</u> : la main ne doit pas aller qu'en avant : explorer aussi la direction arrière <u>3^e regroupement</u> : explorer les autres directions (haut/bas)	CD Retz : « en voyage »	
Séance n°2	Durée : 45'	Objectif(s) : connaître et explorer les possibilités de son corps en sollicitant indépendamment toutes ses parties.		
Déroulement	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques
<u>Echauffement</u>	Classe entière, en cercle. Durée 15'	Enrouler et dérouler son dos		Cf manuel Retz p 23
<u>Etape 2</u>	Demi groupes danseurs spectateurs qui alternent. Regroupement après chaque passage de toute la classe. Durée 30'	Reformuler les règles de vie collective pour l'atelier de danse. Consignes : ce ne sont plus les mains le moteur du corps, mais d'autres parties du corps. 1 ^{ere} recherche : les coudes 2 ^e recherche : les genoux 3 ^e recherche : le bassin 4 ^e recherche : le dos		Cf manuel Retz p 57
Séance n°3	Durée : 60'	Objectif(s) : poser différents verbes d'action, et différentes façons de réaliser ces verbes d'action ;écrire sa chorégraphie.		
Déroulement	Organisation	Consignes / Tâches	Matériel	Remarques

<u>Echauffement</u>	Classe entière, en cercle. Durée 15'	Enrouler et dérouler son dos (à voir si on ne fait pas un autre échauffement pour varier par rapport à la séance précédente)		Cf manuel Retz p 23
<u>1ere recherche</u>	En classe	Etablir une liste de verbe d'action (voir si on fait selon un thème, après visionnage de vidéos de danse, ou d'autres activités physiques,...)		
<u>2° recherche</u>	Au gymnase. Individuellement	Tester les verbes. Pour chacun, tester le plus de manières différentes de faire. Regroupement : pour un ou deux verbes, voir les différentes propositions des élèves, pour enrichir le répertoire de tous.		
<u>3° recherche</u>	Individuellement	Choisir des verbes parmi ceux testés, et réaliser un enchaînement de 5 d'entre eux. Le répéter jusqu'à ce que qu'il soit bien intégré. Puis, le noter sur une feuille (sous forme de texte, de dessin, ou les deux) Présentation de sa chorégraphie à deux autres élèves, avec qui l'élève composera une chorégraphie à 3 la fois suivante (prévoir une fiche d'observation)	Feuilles, stylos, pochettes à emmener par les élèves	
Séances n°4 et 5	Durée : 2 fois 45'	Objectif(s) : par groupes de 3 ou 4, réaliser une phrase dansée acrobatique et artistique enchaînant au moins cinq actions et gestes		
Déroulement	Organisation	Consignes / Tâches		Remarques
<u>Echauffement</u>	Classe entière, en cercle. 15'	en cercle, chacun son tour propose une façon de réaliser un verbe donné par la maîtresse, et les autres le reproduisent		Cf manuel Retz p 23
<u>Etape 2 :</u>	30'	Donner 5 verbes, parmi ceux vus la fois précédente. Les élèves travaillent à trois pour proposer un enchaînement de ces cinq verbes. Ils peuvent faire tous les mêmes gestes ou		Cf manuel Retz p 57

	<p>pas. (Avoir fait une séance auparavant pour travailler sur les différentes façons de réaliser un même mouvement.).</p> <p>Critères d'observation : début identifiable, fin identifiable, on retrouve bien les 5 verbes. + suscite l'intérêt, l'émotion ?</p> <p>Passages forts ?</p> <p>Prestations à filmer. On conservera les groupes pour la situation de fin de séquence.</p> <p>Commencer le passage des élèves en séance 4, puis continuer en séance 5.</p>
Séance n°6	<p>Objectif(s) : créer des volumes avec son corps et celui d'un partenaire</p> <p>Travail avec un partenaire : réaliser des emboitements. Cf manuel Retz p 62</p>
Séance n°7	<p>Objectif(s) : Rythmes et contraste : diversifier et enrichir sa danse à l'aide de sons musicaux</p> <p>Cf manuel Retz p 76 : Travail de différentes qualités de déplacements en fonction du son de l'instrument : lent, rapide, arrêts, accents, saccadés.</p>
Séance n°8	<p>Objectif(s) : Dialoguer avec la musique : réinvestir les qualités de déplacement de la séance précédente en interprétant, traduisant la musique par la danse ; sachant s'en détacher pour s'exprimer librement.</p> <p>Cf manuel Retz p 80 : On rappelle le travail de la fois précédente. Cette fois-ci, on va continuer à utiliser les différentes qualités de déplacement travaillées, mais sur des musiques de rythme différent : les qualités seront parfois en accord, et parfois en contraste avec la musique.</p>
Séance n°9	<p>Objectif(s) : structurer l'espace de danse, savoir se rencontrer et échanger en traversant cet espace</p> <p>Cf manuel Retz p 87 : Deux groupes, de part et d'autre de la diagonale de la scène. Un élève part de chaque bout de la diagonale, et doivent effectuer une action quand ils se rencontrent (emboitement, miroir,)</p> <p>Faire lister lors du regroupement de début de séance différentes rencontres possibles.</p>
Séance n°10	<p>Objectif(s) : Adapter sa danse pour construire ensemble une chorégraphie</p> <p>Cf manuel Retz p 117 : Les élèves se déplacent dans l'espace de danse. Quand un élève en rencontre un autre, ils effectuent une action ensemble (miroir, emboitement, contournement, se suivre,...)</p> <p>Puis, même travail avec un groupe de danseur et un groupe de spectateur. Objectif : qualité de travail proche de celle d'un spectacle.</p>

Séances n°11 et 12	Idem aux séances 4 et 5. On reforme les mêmes groupes de 3. Mettre à profit tout ce qui a été vu au cours des séances précédentes pour améliorer la chorégraphie proposée
---------------------------	--

Annexe 2 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation de l'extrait 1 : premier échauffement de la séance, mené par un élève

Nota : dans la transcription de l'entretien qui suit, C me désigne, et V la formatrice avec qui j'ai réalisé l'entretien d'autoconfrontation.

C : Là, je vois que du coup, ils partent à ce moment-là. Ça en sont deux qui ne vont pas participer à la suite de la séance, mais du coup, je vois que c'est à ce moment-là qu'ils s'en vont.

V : Ce sont des danseuses, tu m'as dit ?

C : Ce sont, oui, deux des danseurs.

V : Et ça, tu l'avais pas vu quand tu étais dans la séance ?

C : Je pensais qu'ils étaient partis après.

V : Mais tu regardais quoi, toi, là alors, du coup ?

C : Je ne sais pas ce que je regardais exactement dans le cercle. A mon avis, j'essaie de faire un peu le tour du cercle voir s'ils suivent bien. Je vois qu'il y a beaucoup d'élèves qui parlent donc est-ce que je leur réponds, est-ce que j'essaie de ramener le silence, j'arrive pas bien à voir là sur la vidéo.

V : Oui, mais toi, quand tu y étais ?

C : Alors, moi quand j'y suis. Ben y a des moments où je fais les mouvements. Je pense que je suis surtout attentive à ce qu'Eloïs, celui qui fait l'échauffement, montre les gestes de façon claire et donne les consignes de façon claire. A ce moment-là précis, il me semble justement que la façon dont il donne la consigne n'est pas très claire. Et les élèves commencent à dire : « mais t'as dit ça, mais si je fais ça, ça sera pas... je ferai pas ce qu'il faut. »

V : Oui ?

C : C'est un peu... Enfin, ils connaissent l'échauffement donc ils savent très bien ce qu'il y a à faire, mais ils aiment bien épiloguer sur la façon dont celui qui donne l'échauffement le donne.

V : Oui, ah ben, la consigne c'est bien qu'il refasse la même chose. Donc qu'est-ce qu'ils vérifient les autres ? Si c'est bien mémorisé, si c'est conforme.

C : Oui, tout à fait, oui.

V : Et sont-ils attentifs à ce qu'ils font ?

C : Tout dépend lesquels je dirais. Ils sont attentifs à ce que dit celui qui donne la consigne.

V : Toi, ce que tu attends, c'est qu'ils soient attentifs à ce que l'autre dit et qu'ils le corrigent ? Enfin, qu'est-ce que tu attends à ce moment-là ?

C : Moi ce que j'attends c'est qu'ils soient attentifs à ce que l'autre dit, enfin, aux phases de l'échauffement que donne l'autre, et que du coup, ils les appliquent.

V : D'accord.

C : J'attends pas forcément de commentaires sur la façon dont il donne la consigne. Pour moi, c'est plus vraiment qu'ils fassent l'échauffement avec un des élèves qui donne les phases de l'échauffement.

V : Oui, donc il pourrait très bien ne pas faire, et dire : « la tête, les épaules ». Il pourrait ne pas faire mais simplement commenter. Et les autres, qu'est-ce que tu remarques, ils sont plutôt attentifs non pas à ce qu'ils ont à faire, mais plutôt à ce que...

C : A ce que l'élève dit, à la consigne qu'il donne. Sachant qu'effectivement là, la façon dont tu viens de formuler, tu dis la tête, les épaules. En fait, eux ils décrivent le geste à chaque fois. C'est-à-dire qu'il va dire : « Alors maintenant on fait des ronds avec la tête. Alors maintenant on tourne les épaules d'avant en arrière » Et il y a le moment qui coince toujours de « on se met les jambes écartées, et le bras vient se rapprocher de la jambe opposée », qu'ils ont souvent du mal à formuler parce que la consigne est un peu plus compliquée, et du coup sur laquelle ils sont, enfin, ils se reprennent à chaque fois.

V : C'est un moment où ils passent au crible, à correction.

C : Oui, c'est ça.

V : C'est ce que tu vises toi ?

C : Non. Non, c'est pas ce que je vise.

V : Mais par contre, tu décides de le mettre ce moment-là. Est-ce qu'il y a une raison qui organise ça ?

C : Ben, je te dis, pour moi, c'est... C'est un rituel auquel ils sont habitués, et c'est histoire de leur donner un peu des repères.

V : Quels types de repères tu souhaites qu'ils aient ?

C : Ben, une séance d'EPS, ça commence toujours par : « On s'échauffe les différentes parties du corps ».

V : Toi, c'est ce que tu as comme définition, comme rôle pour l'échauffement. C'est une mobilisation articulaire.

C : Oui, pour cet échauffement-là, oui.

V : Parce qu'il y en a d'autres ?

C : Ben après, je ne sais pas si... Enfin, si pour moi, je compte ça dans la partie échauffement : après, je leur fais faire des choses plus en lien avec la danse, pour justement entrer dans la démarche de création en danse.

V : D'accord. Eh ben, dans ce cas-là, à quoi sert cette partie-là ?

C : Euh. Je ne sais pas. A ce qu'ils soient quand même tous actifs en même temps. Parce qu'après, l'échauffement suivant, il n'y en a qu'un qui est en activité à la fois. Donc, là, il y a un moment où ils sont tous.

V : Donc toi ce que tu attends quand même, c'est qu'ils soient tous en activité.

C : Oui, à ce moment-là, oui.

V : Dans une manière d'être échauffés, mais, tu me dis que c'est pas un échauffement spécifique à la danse. Et donc que tu as besoin de le compléter quand même par quelque chose de plus spécifique à la danse. Dans les autres activités, toi tu penses qu'il y a forcément un échauffement générique pour l'Education Physique ?

C : Non, moi je ne le pense pas forcément. C'est plus que comme j'ai vu que dans cette école, ils ont l'habitude, depuis qu'ils sont au CP, de faire le même échauffement avec leur intervenant, quelle que soit l'activité physique, j'ai choisi de suivre ce même échauffement-là.

Moi, de toute façon, je ne suis pas persuadée que cet échauffement physique-là les échauffe forcément convenablement pour les mouvements qu'ils auront à faire par la suite.

V : Mais tu ne t'autorises pas à le ... ?

C : Si, ça m'est arrivé. Il y a eu des séances où on ne l'a pas fait, ça m'est arrivé.

V : Et est-ce que tu as eu plus de participation ?

C : Non. Non, en termes de participation, ça, ça change pas.

V : Parce que là quand même, tu as plusieurs élèves qui sont partis.

C : Oui, c'est vrai. Mais en l'occurrence, les deux élèves qui viennent de partir là, je savais qu'à un moment ils allaient partir. J'étais partie en me disant : de toute façon, ils vont forcément partir à un moment de la séance.

V : Ah, de la séance, pas forcément là.

C : Oui, pas forcément là.

V : Tu t'y attendais ?

C : Oui.

V : Et pourquoi ?

C : parce que c'était déjà eux qui n'avaient pas voulu participer à la séance précédente parce que les exercices qu'on fait, ils trouvaient que c'était pas de la danse, et ils voulaient apprendre eux des pas de danse.

V : C'est les deux filles, là ?

C : Ben, c'est un garçon et une fille qui viennent de partir.

V : Ah oui, qui font du hip hop. D'accord. Donc en fait, ils jugent ta séance, le contenu, et ils n'adhèrent pas, ils s'en vont.

C : Oui. Quand je vois comme tu me regardes, je me dis, oui, effectivement, c'est pas normal, c'est pas aux élèves de décider si ils participent ou pas. Mais en l'occurrence, depuis le début de l'année, j'ai jamais réussi à tous les faire participer.

V : A les enrôler.

C : A les enrôler, oui. C'est-à-dire que même si je dis « vous avez pas le choix. je le présente comme « C'est comme les autres disciplines, en maths tu participes, donc... »

V : C'est pas un enrôlement.

C : Oui, c'est pas un enrôlement. Je suis d'accord.

V : C'est une obligation si tu fais ça.

C : L'exercice d'après, sur les séances précédentes, avait enrôlé pas mal de monde. C'est-à-dire qu'il y en a qui s'étaient mis sur le côté qui sont revenus. Mais qui sont repartis ensuite.

V : C'est pas grave. Tu as noté qu'à un moment donné, ils sont revenus. Par contre, ça (désignant l'échauffement sur la vidéo), visiblement, c'est pas quelque chose du tout qui... Ils s'y attendent, ils savent qu'il faut le faire. C'est une obligation ça. C'est pas un enrôlement. On est d'accord.

C : Oui, oui, on est d'accord.

Annexe 3 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation de l'extrait 2 : premier échauffement de la séance : reprise de la direction de l'échauffement par l'enseignante.

Nota : dans la transcription de l'entretien qui suit, C me désigne, et V la formatrice avec qui j'ai réalisé l'entretien d'autoconfrontation.

V : A quoi tu penses là ? Là, en regardant ?

C : Là, en regardant, j'étais en train de me dire que je reprends la main, parce que j'ai l'impression que si c'est moi qui le dis ça va être plus efficace, ils vont être plus sûrs ce qu'ils font que quand c'est leur camarade qui le dit. Donc je viens redire ce qu'Eloïs a dit ou montrer le geste à côté de lui en plus pour qu'ils soient plus concentrés sur ce qu'ils sont en train de faire.

[...]

V : donc là, tu reprends un peu la main.

C : oui, là je reprends un peu la main.

V : du coup, là, quand même ils sont un peu plus dans l'action.

C : oui, j'ai l'impression oui.

V : qu'est-ce que tu en penses ?

C : Qu'avec moi ils vont moins contester la façon dont je le dis et puis plus suivre ce que je fais, plutôt que comme ils font avec leur camarade commenter la façon dont il gère l'échauffement.

V : ben oui, ils vont être centrés sur eux.

C : ce qui est ce que je cherche plutôt à leur faire faire.

V : Alors qu'est-ce que tu en conclus toi ?

C : il vaudrait mieux que ce soit moi qui guide l'échauffement du coup. »

Annexe 4 : transcription de l'entretien d'autoconfrontation de l'extrait 3 : début de la première situation d'exploration dansée en binôme.

Nota : dans la transcription de l'entretien qui suit, C me désigne, et V la formatrice avec qui j'ai réalisé l'entretien d'autoconfrontation.

C : Là, c'est pareil, je ne sais pas si j'ai été très claire sur le « c'est bon on commence ».

[...]

C : Je vois que je bouge plus, donc ils doivent se dire « elle bouge plus », donc on peut y aller, mais c'est pas...

V : Qu'est-ce qui peut faire démarrer alors ? Qu'est-ce qui peut les mettre, parce que là, ils démarrent tout seuls en fait.

C : Ben alors, après je mets de la musique, mais je pourrais mettre de la musique systématiquement, et dire : ok, je mets de la musique, on y va.

V : On se tient prêt, on est deux par deux. On est silencieux parce qu'il faut que la musique elle démarre quand on est prêt à danser, et après ça démarre.

[...]

C : Bon, alors, je suis embêtée parce que ces deux-là ne veulent pas se mettre ensemble, et tous les autres binômes se sont déjà formés.

V : Ouais, t'es embêtée là ?

C : Ben oui. Ben, je suis embêtée parce que j'en ai deux qui veulent participer à l'activité, et qui le font pas parce qu'ils veulent pas se mettre ensemble.

V : Alors, tu te dis quoi, comment je vais faire ?

C : Ouais, ben, je suis allée voir la première pour lui dire ben écoute, tu vas te mettre avec lui, parce que les deux étaient tout seuls. Elle m'a dit non donc je vais le voir lui pour lui dire tu vas te mettre avec elle. Et ça va pas bien se finir. Enfin, après, lui il me semble qu'il va, il a plus voulu participer, et du coup la fille je l'ai mise avec un autre binôme pour qu'ils fassent à trois il me semble.

V : Oui, ce qui était une bonne solution aussi.

C : Oui mais du coup, j'en ai perdu encore un.

V : Et alors, comment tu ...? Là, tu le vois là.

C : Oui, là je le vois. Mais ça revient à ce qu'on a dit juste avant : j'aurais pu, avant de lancer le jeu, dire : est-ce que tout le monde a son, enfin, attendre de vérifier que tout le monde ait son binôme pour commencer.

V : Ben oui.

C : Mais comme le début est pas clair, forcément, y en a qui commencent, et y en a deux qui se retrouvent sans..

V : Oui. Parce qu'au moment où tu as passé ta consigne, tu penses que c'est bon, c'est terminé ? Ils vont s'organiser tout seuls.

C : Oui, visiblement oui. Ben, parce que quand je donne des consignes comme ça où il faut se mettre en groupe, il faut que je les retienne de se mettre en groupe tout de suite. Donc c'est vrai que pour moi j'ai l'impression que le fait de se mettre en groupe, il va se faire naturellement, vu que c'est l'élan que je dois retenir quand je passe une consigne. En fait, c'est vrai pour certains, mais pas pour tous.

V : En même temps, tu dis « mettez-vous par deux ». Moi, j'entends ça, je me mets par deux.

C : Oui, c'est « quand j'aurai fini d'expliquer la consigne, vous vous mettez par deux ».

V : Non, c'est « le jeu va se jouer par deux ». C'est pas pareil. Peut-être que ce serait bien que tu écrives toi justement, juste ça.

[...]

V : Donc là, tu vois que tu perds des élèves parce que l'organisation n'est pas suffisamment méthodique. Tu les laisses s'organiser en fait, tout seuls. Parce que toi, tu t'organises toute seule.

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

Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Implication des élèves en séances d'EPS en cycle
3 : des leviers pour l'enseignant débutant**

Auteur : Claire MONTEUX

Résumé :

Ce mémoire propose d'aborder les difficultés rencontrées en tant que professeur des écoles débutant au cours des séances d'EPS, et d'adopter une posture réflexive sur le déroulement de ces séances afin d'améliorer notre pratique professionnelle. Cette démarche a été menée dans le cadre de l'action située, fondée sur le postulat qu'une activité ne peut se comprendre qu'en contexte, car elle se co-construit avec celui-ci : en lien avec les élèves, avec le lieu, les artefacts utilisés, les préoccupations de l'enseignant, les modalités pédagogiques choisies. La méthode choisie permet, à travers le visionnage d'une séance filmée, de décrire et d'expliquer son activité, ses choix professionnels pour faire émerger ses préoccupations, ses connaissances et ses représentations durant l'action. C'est en prenant conscience de ces préoccupations, qu'une réflexion sur des gestes professionnels efficaces à mettre en œuvre peut émerger. Ainsi, ce mémoire se centre sur une séance de danse en cycle 3, dans laquelle l'enseignante n'arrive pas à impliquer l'ensemble des élèves, et fait émerger des leviers pour améliorer cette implication des élèves, à travers le contenu des séances, la gestion de l'espace, une préparation de séance d'avantage centrée sur la mise en apprentissage des élèves.

Mots clés : action située, entretien d'auto-confrontation, danse en cycle 3, explicitation, gestion de l'autorité

Summary :

This dissertation approaches the difficulties encountered as a beginner school teacher during PE sessions, and how to adopt a reflexive posture on the course of these sessions in order to improve our professional practice. This approach was carried out as part of the situated action, based on the premise that an activity can only be understood in context, because it is co-built with it: in connection with the students, the location, the artefacts used, the teacher's concerns, the educational methods chosen. The chosen method allows, through the viewing of a filmed session, to describe and explain one's activity, professional choices to bring out one's concerns, knowledge and representations during the action. It is by becoming aware of these concerns that a reflection on effective professional gestures to implement can emerge. Thus, this thesis focuses on a dance session in cycle 3, in which the teacher does not manage to involve all the students, and brings out levers to improve this involvement of the students, through the content of the sessions, the space management, a preparation centered on the students' learning.

Key words : situated action, self confrontation interview, dancing in third cycle, explicitation, authority management