



HAL
open science

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

Coralie Maillet

► To cite this version:

Coralie Maillet. Comprendre son intervention en classe, en EPS pour l'améliorer et dévoiler sa façon d'enseigner pour l'enrichir. Education. 2020. dumas-03150087

HAL Id: dumas-03150087

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03150087v1>

Submitted on 23 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

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

Mention Premier degré

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

Présenté par Coralie MAILLET

Première partie rédigée en collaboration avec Ambre PERGE

Mémoire de M2 encadré par Véronique MAUDOUX

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

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

Table des matières

Introduction	1
Cadre théorique	1
1. La compréhension de l'expérience professionnelle de l'enseignant	2
1.1 Le regard de la psychologie ergonomique	2
1.2 Le regard de l'anthropologie cognitive	6
1.3 Le regard situé de l'action.....	6
2. L'enseignement de l'EPS comme une « action située »	8
2.1 Postulats de "l'action située"	8
2.2 L'intervention des enseignants en EPS comme « action située »	9
2.3 Les différentes dimensions de l'action de l'enseignant en EPS	10
2.4 L'engagement corporel de l'enseignant : un élément déterminant dans l'intervention.....	11
2.5 Le cadre « sémiologique » d'analyse des cours d'action.....	11
3. Le référentiel de compétences : apprendre à me situer dans mon enseignement en EPS et ailleurs dans d'autres discipline.	12
Problématique	13
Méthodologie : par auto-confrontation	14
1. L'auto-confrontation : une méthode au service du développement professionnel.....	15
1.1 Fondement de la méthode	15
1.2 Adaptation de cette méthode à notre étude	15
2. Recueil et traitement des données	17
2.1 Éléments du contexte	17
2.1.1 Les élèves dans une séance de football	17
2.1.2 La construction d'une séquence en football : nos intentions d'apprentissage.....	17
2.1.3 La séance support de mon activité : concevoir des situations d'apprentissage signifiante	20
2.2 Recueil de données : Mise en œuvre du dispositif d'entretien d'auto-confrontation.....	21
2.2.1 La séance 4 de ma séquence est le support de mon étude	21
2.2.2 Données recueillies à partir du choix de 3 extraits de l'entretien.....	21
2.3 Analyse de notre pratique : nos dilemmes mis en lumière	22
2.3.1 Unité élémentaire 1 : L'installation du matériel de la seconde situation d'apprentissage par l'enseignante.....	22
2.3.2 Unité élémentaire 2 : La transition entre deux situations pédagogiques	24
2.3.2 Unité élémentaire 3 : L'arbitrage et l'enseignement durant un match.	25
Discussion	27
1. Analyse de mes préoccupations dans l'action selon la typologie de J. BECKERS	28
2. Les gestes et postures professionnels en construction selon BUCHETON.....	28
3. Les compétences métiers développées : CONCRÈTEMENT dans mon enseignement de l'EPS.	32
4. Retour sur l'action située : analyseurs de la composition de l'action	34
5. Limites et intérêts de notre étude.....	36
Conclusion	38

Introduction

Enseigner c'est ce dont j'ai toujours rêvé. Enseigner est une tâche complexe (Tochon, 1993). Sa complexité résulte de la présence de multiples variables en interaction dans le contexte mouvant de l'action.

Enseigner, se définit par trois phases : la pré-action, où l'enseignant planifie les contenus disciplinaires ; l'action, où l'enseignant prend en main la classe, la leçon et les apprentissages ; la post action où l'enseignant analyse les réponses des élèves au regard des contenus.

Une façon de regarder l'acte d'enseignement est de le définir comme une tâche perceptive (regarder l'adhésion des élèves à la leçon, observer le respect des consignes...), décisionnelle (arrêter l'activité des élèves pour en changer, jouer sur les variables didactiques...) et motrice (se déplacer pour intervenir, communiquer les consignes...) en interdépendance avec le contexte.

En prolongement, une approche plus située consiste à envisager l'activité de l'enseignant en mobilisant les éléments de contexte de manière prioritaire pour mieux comprendre les intentions et préoccupations de l'enseignant souvent complémentaires, parfois concurrentes, voire contradictoires.

Lorsque l'on est un enseignant polyvalent débutant, certaines disciplines peuvent nous sembler plus simples à enseigner que d'autres. Parce que ce sont des disciplines que nous avons aimées en tant qu'élèves, parce que ce sont des disciplines avec lesquelles nous étions et sommes à l'aise, parce que ce sont des disciplines que nous avons étudiées. J'ai aimé l'EPS en tant qu'élève, je l'aime encore et je l'ai étudiée. Pourtant, lors de ma première séance d'EPS en tant qu'enseignante, seule face aux élèves, j'ai compris que cela ne suffisait pas pour l'enseigner. Comme tout acte d'enseignement, enseigner l'EPS est une tâche complexe, mais elle est singulière, parce qu'elle nous met en jeu. En effet, lors d'une séance d'EPS le professeur s'expose personnellement parce que l'espace de la leçon d'EPS est peu propice à un enseignement collectif, il est sans cesse à aménager, les groupements et le matériel sont à penser, le temps est à gérer, les dispositifs sécuritaires sont à veiller.

A travers ce mémoire, je vais analyser ma pratique dans l'enseignement de l'EPS pour agir de façon plus lucide, experte et évolutive dans cet enseignement. Nous débuterons par l'explicitation du cadre théorique de ce travail de mémoire. Après l'annonce de la problématique, nous reviendrons sur la méthodologie utilisée, son adaptation à notre étude et le recueil des données. Enfin, nous discuterons de la méthodologie utilisée pour comprendre nos préoccupations dans l'action, nos gestes et compétences développées à travers ce travail.

Cadre théorique

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

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

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

1.1 Le regard de la psychologie ergonomique

Relations tâche-activité-compétence

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

tâche avec efficacité. En cela cette approche précise la codétermination fondamentale du triptyque tâche -activité- compétence.

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

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

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

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

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

Il nous semble pertinent de commencer par caractériser ce qui oriente l'activité de l'enseignant, la prescription. Nous la définirons comme l'ensemble des consignes, conseils, procédures fournies par les personnes ou institutions assurant l'encadrement d'un professionnel.

Le but est d'influencer l'activité de ceux auxquels elle est destinée, ou plus précisément d'imposer une certaine direction à leur activité en fixant buts et procédures, voire repères conceptuels pour s'y orienter. La prescription constitue donc un ensemble d'artefacts, porteurs des valeurs, intentions, conceptions du travail de ceux qui l'ont conçue (Mayen, Savoyant, 2002).

Ainsi, dans le cadre de notre travail, la prescription est constituée de tout ce que l'Institution, à savoir le Ministère de l'Éducation nationale, relayé par l'Inspection académique, définit et communique aux enseignants pour les aider à concevoir, organiser, et réaliser leur travail et mener à bien leur action de formation : les instructions officielles, les lois et les règlements de

la fonction publique d'Etat... Cet ensemble représente ce que R. Goigoux et M. Daguzon (2007) appellent, *la prescription primaire du travail*, pour la distinguer de *la prescription secondaire* qui émane notamment des instances de formation, Inspection académique.

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

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

Une focale sur l'activité de l'enseignant en contexte pour développer une compétence

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

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

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

L'activité est définie comme "le travailler" par C. Dejours. Pour ce psychiatre, le travail est régi par des prescriptions. On parle alors d'activités prescrites. Ce sont elles qui orientent l'activité et les choix d'un enseignant. Cependant, les situations de travail sont exposées régulièrement à des inattendus, des incidents, des anomalies ou des incohérences qui peuvent avoir différentes origines. L'activité qui a lieu est donc différente de l'activité prescrite en amont. L'enseignant doit donc s'adapter continuellement. D'ailleurs C. Dejours définit cette adaptation comme étant le travail : "travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif" (Dejours, 2003, p.14). Ce qui se passe réellement dans l'action fait partie de l'activité réelle. Cependant, précisons que le réel de l'activité est également ce qui n'est pas fait, ce que l'on

cherche à faire sans y parvenir (Clot, 2000). Cette distinction fait émerger toutes les tensions, les conflits cognitifs auxquels est confronté l'acteur pour réaliser ce qui est à faire. Cette vision défendue notamment par Y. Clot et J. Leplat montre l'activité dans sa face la plus subjective. Cette définition de l'activité réelle permet de comprendre la distinction faite par L. Ria : "l'activité réalisée n'est qu'une partie de l'activité réelle" (Ria, 2008, 2013, p.1). Or, pour arriver au but qui est fixé pour l'acteur et pour faire face aux aléas, à l'inattendu ce dernier doit ajuster les prescriptions, les détourner. Ce qui peut être angoissant et démoralisant pour un professeur des écoles débutant est que l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé ne peut pas être anticipé. Le travail se définit "comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés" (Dejours, 2003, p.14). L'activité enseignante ne se résume donc pas à la tâche décidée au départ. La réalité du travail est donc tout à fait différente de ce qui est initialement prévu : "travailler c'est échouer" affirme C. Dejours (Dejours, 2003, p.14). Ainsi, il faut oser s'écarter des prescriptions de départ et faire des infractions et donc transgresser certaines règles. En effet, C. Dejours affirme que "respecter scrupuleusement les prescriptions, ce n'est rien d'autre que faire la grève du zèle" (Dejours, 2003, p.16), or le travail doit entraîner la production et ne pas la ralentir. Ainsi lorsque l'on observe un enseignant en train d'enseigner, il apparaît un décalage entre le prescrit et la réalité concrète de la situation, parce que l'acteur s'adapte à la situation.

L'activité regroupe donc l'ensemble des actions se déployant dans une unité de temps et d'espace, intégrant des composantes visibles (comportements observables) et des composantes invisibles (d'un point de vue extérieur), notamment cognitives, intentionnelles, affectives, perceptives dont seul l'acteur peut préciser la nature et la dynamique d'émergence selon les contextes professionnels vécus.

Pour approcher la réalité de l'activité de l'acteur, plusieurs sources d'informations sont nécessaires et à croiser.

D'une part, ce qui se joue dans la classe compte tenu des prévisions (en relation avec les préparations de classe) : traces observables.

D'autre part, ce que l'acteur, lui-même dans son contexte, dit de ce qu'il fait ou ne fait pas, de ce qu'il pense ou non et de ce qu'il dit ou tait.

C'est ce sur quoi se focalise l'anthropologie cognitive : comprendre comment l'humain s'adapte dans son environnement en lui donnant la parole.

1.2 Le regard de l'anthropologie cognitive

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

Pour accéder à ces représentations l'anthropologie a recours aux discours produits par les acteurs eux-mêmes. Cependant dans toute communication, les mots peuvent être polysémiques. Ce qui revient à dire toute parole est affectée de flou. Décrire précisément quelque chose est très difficile et souvent parcellaire.

Pour sortir d'un discours « sur » qui ne soit pas opaque, deux conditions dans cette approche sont nécessaires et complémentaires :

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

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

1.3 Le regard situé de l'action

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

Une façon nouvelle de concevoir la cognition

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

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

Cette théorie a pour conséquence pratique de saisir les décisions et de comprendre les actions d'un acteur sans les dissocier de son contexte. Ainsi il devient nécessaire de saisir le cours d'action dans lequel cognition/actions s'insèrent.

Il deviendra alors possible de mettre à jour les préoccupations de l'enseignant à partir de ce qui fait sens dans un contexte particulier, singulier.

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

Méthodologiquement, il ne suffit pas d'observer l'activité pour l'étudier pleinement : « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.3).

D'après J. Beckers et C. Leroy (2010) pour parvenir à expliciter sa pensée dans l'action et ensuite l'analyser, une série de conditions doivent être réunies au cours de l'entretien. Tout d'abord, l'acteur a besoin qu'on lui fournisse des traces de son activité telle qu'elle s'est déroulée et dénuées d'interprétations. Ces auteures précisent que les traces vidéoscopées remplissent mieux cette condition que des données d'observation (prise de notes, schémas) récoltées par un chercheur qui a l'occasion d'interposer son propre filtre. Ensuite, le chercheur doit être un guide « externe à une relation hiérarchique » (Armenoult, 2005, p.3) afin d'éviter les comportements défensifs et/ou un phénomène de désirabilité sociale, discours d'autojustification plutôt qu'un discours sur l'expérience propre. Finalement, l'entretien nécessite le « passage d'un agir à une activité langagière » (Rix et Lièvre, 2005, p.4). Celui-ci « n'est ni direct, ni facile, ni immédiat, ni spontané » (Vermersch, 1999, p.13), le novice a besoin d'être accompagné par un tiers pour l'aider à passer de l'acte à sa verbalisation afin de mettre à jour « des savoirs en acte, pré-réfléchis, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience [...] » par une description détaillée de l'activité (Vermersch, 1994, p.86). P. Vermersch parle de conscientiser ses connaissances pré-réfléchies.

Dans des dispositifs d'entretien d'autoconfrontation à sa pratique avec des enseignants novices, les images vidéo de l'activité permettent de commenter sa pratique

Les résultats de l'étude de S. Moussay (*et al. en 2011*) montrent que les enregistrements vidéos de l'activité suivis d'entretien d'autoconfrontation « participent au développement professionnel des enseignants novices en leur permettant de retravailler l'activité réalisée pour envisager d'autres actions possibles » (p.24). L'analyse de l'activité réelle des enseignants (ou des formateurs) peut devenir un « instrument méthodologique de recueil de données permettant de mieux comprendre pour ensuite la transformer et concevoir de nouveaux dispositifs de formation » (Moussay *et al.* 2009, p65).

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

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

2.1 Postulats de "l'action située"

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

L'action située est basée sur deux postulats.

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

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

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

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

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

de minimiser les préoccupations simultanées qui sont déjà complexes. Par exemple, lors d'une séance de badminton, une professeure d'EPS a prévu certains nœuds de la séance, ce qui lui permet de faire des propositions nouvelles non anticipées en réponse aux actions des élèves.

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

Si toute expérience humaine est singulière, comment rendre compte scientifiquement de cette singularité. M. Durand (chronomètre et survêtement, 2002, p 24) met en évidence à partir de ses recherches sur les pratiques enseignantes en EPS, les éléments constitutifs d'une théorie de l'enseignement. Face à la complexité de l'enseignement cet auteur propose de dégager des dimensions qui permettent de caractériser les aspects particuliers de l'action des enseignants :

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

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

Si les postures et les déplacements du professeur semblent parfois spontanés, ils sont en réalité réfléchis et loin d'être anodins car ils participent à son enseignement et influencent l'apprentissage. Selon B. Huet (Huet, 2011, p.61) l'enseignant guide les élèves dans leurs apprentissages par ses postures, ses déplacements, sa voix. En EPS, les activités de l'enseignant et des élèves s'inscrivent dans des situations complexes, coopératives, compétitives. B. Huet précise qu'il faut donc réunir des conditions pour faire apprendre les élèves. Pour cela la mise en scène du corps du professeur est primordiale. Un point important qui permet d'orienter l'attention des élèves est de souligner les comportements positifs. Pour cela l'enseignant joue avec les distances qui le sépare des élèves ainsi qu'avec son positionnement dans l'espace : en retrait, en avant etc... Il développe un langage corporel en utilisant son regard, ses mains, ses doigts pointés vers les comportements qu'il valorise ou ceux qu'il réprimande. Le but est de retenir l'attention des élèves afin qu'ils s'impliquent dans le travail. Comme l'écrit B. Huet, (2011, p.70) "L'engagement corporel de l'enseignant facilite ainsi l'expérience d'apprentissage des élèves."

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

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

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

Au service de la pratique enseignante pour appréhender le « point de vue de la dynamique interne de l'acteur » au cours de son activité.

M. Durand et N. Gal-Petitfaux proposent d'analyser le travail des enseignants au niveau où il est significatif pour l'acteur, c'est à dire au niveau où "il est montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur" (Theureau et Jeffroy, 1992, p19). Cette analyse est basée sur un des traits principaux de l'enseignement de l'EPS comme action située qui est la construction de significations dans l'action. En effet, l'enseignant est toujours engagé dans la construction d'une signification personnelle de la situation, non pas à priori mais construite dans la situation par l'acteur. L'enseignant lors de la leçon d'EPS a un mode de saisie subjectif et personnel de l'action. C'est la conscience que l'acteur a de ce qu'il accomplit : sa visée, sa vision, sa perception et sa compréhension dans l'action vécue à un instant précis. C'est la conscience pré-réflexive, elle est semi-consciente pour l'enseignant, son contenu n'est pas identifié par l'acteur à moins qu'il porte un regard réflexif sur son vécu. Ce regard réflexif consiste à décrire son action telle qu'elle a été vécue par lui-même : les intentions d'actions de l'enseignant, les connaissances mobilisées dans l'action, les informations que l'acteur perçoit et qui font sens pour lui. En effet, la pensée de l'acteur est couplée à l'action, c'est à dire que l'enseignant en contexte perçoit des événements qui font sens pour lui et vont orienter sa réflexion et donc son action. Deux enseignants dans la même situation, ne perçoivent pas forcément le même événement, ou cet événement fait sens pour seulement un des enseignants, car ces deux enseignants n'ont pas la même dynamique interne. Cette dynamique interne est liée à l'histoire de l'individu, elle est personnelle. L'action de l'enseignant d'EPS est donc largement personnelle et subjective. Ainsi, pour faire évoluer la pratique d'un enseignant d'EPS, il faut l'emmener à porter un regard réflexif sur sa propre pratique, et comprendre ce qui fait sens pour lui.

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

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

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

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

Problématique

Rapidement, lors de mes premières leçons d'EPS du début d'année, en jeux collectifs sans ballon, mes élèves se sont mis en activité. Ils écoutent et respectent mes consignes. J'ai à cœur que mes élèves de CE1 aient tous un grand temps de pratique. Lorsque je prépare mes séances d'EPS, je souhaite que tout soit pensé pour qu'elles se déroulent sans difficulté, pour les élèves et moi-même. Toutefois, selon M. Durand et N. Gal-Petifaux (2001, p 80) dans la définition de l'action située, le premier pilier est la codétermination de l'action et de la situation. Une séance d'EPS est donc faite d'imprévu. L'enseignant doit s'adapter à la situation et donc aux imprévus pour faire apprendre ses élèves.

Par exemple, lors d'une séance d'athlétisme, je prévois un dispositif contenant une épreuve combinée, le coureur court et lance, son binôme l'observe. Lors de la séance, les observateurs n'arrivent pas tous à voir la cible atteinte par le coureur, je dois donc énoncer à haute voix les cibles atteintes. Pendant ce temps, je n'arrive pas observer et analyser les actions des élèves qui courent pour les réguler. Si je me suis adaptée aux urgences du moment cette adaptation ne m'a pas permise d'agir selon ma préoccupation. En fait la réalité décrite est plus complexe que celle que l'analyse spontanée laisse entrevoir à l'acteur. En effet il ne s'agit seulement d'être en situation d'observation pour être en capacité de réguler les dispositifs pour faire apprendre.

Il s'agit donc d'abord d'interroger et de repenser la pertinence des tâches et dispositifs proposés, pour ensuite imaginer les régulations possibles.

Dans la phase de conception, les situations pensées doivent pouvoir faire sens pour les élèves et faciliter l'accès direct à la connaissance du résultat. L'enseignant doit aussi envisager les variables pour réguler. Toutefois, dans la phase d'action les différentes préoccupations et les imprévus qui surgissent peuvent détourner l'intention de l'enseignant d'observer.

L'approche située présente l'avantage d'interroger les causes multiples, des empêchements éventuels, les intentions et glissements de préoccupation en cours d'action ; elle permet de faciliter la mise en évidence des pas en avant à accomplir en les hiérarchisant (ce qui est prioritaire, secondaire, ce que je peux transformer à court, moyen et long terme)

En menant ce mémoire, nous chercherons donc à comprendre : **A quelles conditions dans les phases proactives et actives de ma pratique je peux réussir à passer de « faire faire à mes élèves » à « faire apprendre en EPS » en construisant ma compétence à observer pour agir ?**

Méthodologie : par auto-confrontation

La situation d'entretien en auto-confrontation est une méthodologie au service du développement professionnel. J. Beckers et C. Leroy (2010) montrent en quoi ce dispositif permet, d'identifier les préoccupations dans l'action de l'enseignant et contribue à développer le processus de réflexion dans l'action, améliorer la régulation dans l'action et la planification de l'action. Pour nous, jeunes enseignants, ce dispositif permet d'améliorer notre pratique en portant un regard réflexif sur celle-ci, en comprenant le passage de l'activité prescrite à l'activité réelle que nous menons. Cette méthodologie a été menée à travers la mise en pratique d'une séquence de football. Dans cette partie, nous allons, dans un premier temps, clarifier la méthodologie et comment elle a été adaptée à notre méthode. Dans un second temps, nous ferons le recueil des données essentielles à ce travail : contexte, séquence et séance filmée. Enfin, nous traiterons ces données à travers une analyse des trois unités élémentaires.

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

1.1 Fondement de la méthode

L'activité d'une personne au travail a deux facettes : l'une comportementale et observable et l'autre non observable. L'acteur peut accéder à cette facette non observable en commentant ce qui fait sens pour lui dans un contexte précis de son activité. L'entretien d'auto-confrontation permet cet accès. En effet, cette méthodologie guide l'acteur dans une verbalisation a posteriori de l'action tout en évitant la reconstitution normative de celle-ci. Lors de cet entretien, on tente d'appréhender « le point de vue de la dynamique interne de l'acteur » (Theureau, 2000 cités par Rix & Lièvre, 2005, p3), c'est ce qui guide le professionnel dans son action. L'entretien d'auto-confrontation est autant d'occasion de réflexions pour le jeune enseignant, ce qui lui permet d'entrer dans une démarche d'explicitation de sa pensée dans l'action, de se laisser surprendre par sa propre action et la comprendre pour la réguler dans ses actions futures grâce à une réflexion partagée avec le formateur. C'est un précepte permettant de mettre à jour des configurations des préoccupations pendant l'action en dépassant l'analyse visible de l'activité, tout en développant des concepts pragmatiques intégrés, c'est à dire des représentations élaborées par et pour l'action.

1.2 Adaptation de cette méthode à notre étude

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

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

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

Temps 2 : entretien en auto-confrontation guidé par la responsable de l'atelier mémoire

Nous nous entretenons avec notre formatrice, cet entretien est filmé. La vidéo de la séance se déroule devant nos yeux. Nous sommes alors confrontés à notre propre expérience. Nous choisissons les extraits signifiants pour nous et sur lesquels nous décidons d'apporter des commentaires en interrompant la vidéo (arrêt sur image).

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

- à décrire notre action telle qu'elle s'est déroulée en se fondant sur la vidéo,
- à verbaliser notre pensée dans l'action,

- à décrire les informations perçues grâce aux images et qui n'avaient pas été identifiées dans l'action.
- à tirer des enseignements/conclusions en explicitant les éléments d'observation sur lesquels nous nous fondons.
- à rechercher des alternatives à notre action en tenant compte des contextes

En décrivant ses pensées, ses choix, ses réflexions, l'enseignant développe une réelle réflexion sur sa pratique.

Temps 3 : les analyses de l'entretien

Nous analysons le verbatim de l'entretien. Nous segmentons notre activité en « unités d'activités significatives » (Theureau, 1992). Chaque unité significative représente un signe à 6 composantes : « l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'activité potentielle, le référentiel et l'interprétant (Theureau, 1992). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous focaliserons sur les composantes suivantes : representamen, préoccupation, référentiel et interprétant ou concept pragmatique.

- Le representamen est l'ensemble des informations que nous prenons en considération par, ce que l'on voit dans la vidéo mais aussi ce que l'on percevait au cours de la situation.
- Les préoccupations sont nos intérêts et nos inquiétudes (selon notre vécu d'enseignant et notre vécu d'élève) dans l'action, elles sont étroitement liées au choix de l'extrait commenté.
- Le référentiel regroupe les concepts pragmatiques : les connaissances qui soutiennent notre pensée dans l'action et oriente donc notre action.
- L'interprétant ou les conceptions pragmatiques sont les nouveaux apprentissages qui sont en train de se construire sur la base de l'activité observée et au cours de l'entretien.

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

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

2. Recueil et traitement des données

2.1 Éléments du contexte

2.1.1 Les élèves dans une séance de football

La plupart de mes élèves de CE1 aime le football, même si seulement quelques-uns le pratiquent en club. A la récréation, une grande majorité des garçons de la classe y joue. Au cours de la première séance, une rapide évaluation diagnostique est réalisée quant à la conduite de balle et aux tactiques dans le jeu. Peu d'élève maîtrise la compétence « se déplacer balle au pied, en touchant la balle à chaque pas ». En phase de jeu, les élèves jouent en grappe, les 8 joueurs sur le terrain sont autour de la balle. Les attaquants ne se démarquent pas ou se placent derrière les défenseurs, ce qui les empêchent d'avoir la balle. Lorsqu'ils sont en défense, les élèves ne savent pas comment gêner leurs adversaires et restent donc plutôt passifs.

Plus généralement, les élèves sont motivés et impliqués dans les séances d'EPS. Toutefois, pour quelques élèves il est impossible d'écouter les consignes lorsqu'ils sont dehors, dans la cour de récréation. Lorsqu'ils ont en leur possession un ballon, j'ai l'impression qu'il est difficile de les regrouper et de leur faire cesser leur activité.

2.1.2 La construction d'une séquence en football : nos intentions d'apprentissage

2.1.2.1 Pour quelles raisons enseigner le football à l'école élémentaire ?

L'EPS se scinde en quatre champs d'apprentissage. Cette séquence se situe dans le champ d'apprentissage quatre, intitulé « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ». Des jeux collectifs, pré-sportifs ou des sports sont choisis pour être le support de la leçon d'EPS, mon choix d'APSA (activité physique, sportive et artistique) s'est tourné vers le football pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, l'EPS doit permettre de développer des compétences motrices, sociales et culturelles. En effet, la leçon d'EPS doit permettre aux élèves de développer et d'acquérir des conduites et habilités spécifiques à l'APSA. En football, c'est le jeu collectif au pied qui est développé. Ce qui est rarement le cas en EPS. Il en résulte que seuls les élèves ayant une pratique du football à l'extérieur de l'école développe ces habiletés motrices, ce qui est inéquitable. Utiliser le football comme APSA permet aussi de s'ouvrir culturellement à un phénomène social reconnu. C'est parce qu'il est populaire que l'école doit le rendre éducatif. Le football, comme tout autre sport collectif, permet de développer des compétences sociales et culturelles auprès des élèves, notamment le respect des règles communes, l'entraide et la

coopération, mais aussi de savoir s'opposer, s'affronter collectivement. Selon le dispositif FOOT A L'ÉCOLE (2016), « l'utilisation du football dans la leçon d'EPS a pour objectif de mettre en avant des valeurs citoyennes (PRETS = Plaisir, Respect, Engagement, Tolérance, Solidarité) ».

Également, un travail sur les jeux collectifs sans ballon a été fait lors de la première période, les élèves étaient très engagés. Mais une séquence de 6 séances est très courte pour entrer dans l'essence même du jeu collectif « Résoudre à plusieurs par des attitudes d'aides et d'opposition, des problèmes posés par le déplacement de personnes et d'objets tout en respectant les règles », tout en développant des habiletés. Cette séquence de football poursuit donc un travail déjà engagé.

Enfin, le football est un sport populaire, peu utilisé en tant qu'APSA à l'école. Or beaucoup de mes élèves y jouent dans la cour, ce qui entraîne de nombreux conflits. Pourquoi cette activité resterait une pratique autogérée ou pratiquée dans des clubs où la logique de compétition prédomine ? Pourquoi ne pas lui donner une approche plus éducative au sein de l'école ? Un des rôles de l'école est de donner aux élèves des clés de compréhension du monde, le monde dans sa globalité. Il n'y a donc aucune raison de segmenter les activités entre celles qui seraient légitimes à l'école et celles qui seraient non légitimes parce que populaires.

2.1.2.2 Comment développer les compétences motrices et sociales en football ?

En s'appuyant sur les programmes (MEN, 2018), à la fin de la séquence, nous souhaitons que les élèves sachent :

- Coordonner des actions motrices simples : déplacement et passe, déplacement et tir.
- Orienter leurs actions vers la cible
- S'organiser collectivement
- Respecter des règles.

A 7 ans, l'enfant est individualiste. Dans les jeux, il faut conserver cet aspect individualiste et ne pas l'obliger à être forcément collectif. Mais cette notion de collectif doit s'imposer seule à l'enfant. Il est important de ne pas superposer le football des adultes et celui des enfants. Pour ces derniers, les règles et espaces doivent être aménagés. En effet, l'enfant à 7 ans est dans une phase de structuration : il est encore insuffisamment coordonné, latéralisé, et n'a pas ou très peu la notion des distances et profondeurs. C'est la raison pour laquelle, les terrains et le matériel doivent être à sa dimension pour l'aider à se structurer. Les zones de jeux

matérialisées avec des repères clairs. Également, à cet âge l'enfant est adapté à des efforts brefs et intense, ainsi les matchs se composent de 2 phases de jeu de 3 minutes, séparé d'une mi-temps.

Enfin, c'est par le jeu que l'enfant va se développer et acquérir des connaissances, il s'agit donc de laisser l'enfant jouer, vivre dans le jeu. Dans cette séquence, le temps d'activité et de jeu pour les élèves seront donc importants.

C'est pour ces raisons, que le foot à l'école ce n'est pas jouer d'emblée avec la totalité des règles sur un terrain réglementaire, mais un système de règles que l'enfant devra construire et s'approprier progressivement. Ce système de règles adaptées à l'âge des élèves est le suivant : les équipes sont de 4 joueurs, aucun contact n'est autorisé, la balle ne peut pas être prise à la main, il n'y a pas de gardien et le premier but de chaque joueur vaut 10 points. Le foot à l'école, ce n'est pas non plus de commencer par savoir faire des passes, dribbler, tirer pour jouer ensuite, c'est construire une intelligence tactique par et pour le jeu.

Tableau 1 : Les comportements observables caractéristiques sur le plan individu et sur l'aspect collectif

Niveau 1 « la grappe »	Niveau 2 « jeu plus aéré »	Niveau 3 « jeu organisé »
Le ballon ne circule pas, ne progresse pas, est « enfermé » ou passe rapidement d'une équipe à l'autre.	Le ballon progresse de façon aléatoire.	L'équipe conserve le ballon pour se mettre en situation de tir. Organisation collective en appui et en soutien.
Tous les joueurs sont centrés sur la balle.	Différenciation porteur / non porteur du ballon	Systeme de jeu en cercle.
Les attaques n'aboutissent que rarement à un tir vers la cible.	Les premiers démarquages apparaissent.	Tout l'espace de jeu est utilisé.
Beaucoup de balles sont perdues.	Les actions se concentrent dans le couloir médian du terrain.	Les attaques se concluent le plus souvent par un tir.

<p>Le débutant (attaquant)</p> <p>Contrôle le ballon à l'arrêt. Se débarrasse rapidement du ballon ou le conserve abusivement.</p> <p>Réalise des passes imprécises ou mal dosées.</p> <p>Ne maîtrise pas la conduite de balle, perd rapidement le ballon.</p> <p>Ne tire pas au but ou tire sans aucune chance.</p>	<p>Le débrouillé (attaquant)</p> <p>Contrôle le ballon en mouvement.</p> <p>Fait des passes courtes.</p> <p>Privilégie les passes à 1 ou 2 partenaires (choix affectifs). Ne conduit la balle que pour avancer, sans intention de jeu. Tire en direction du but en position favorable.</p>	<p>Le confirmé (attaquant)</p> <p>S'organise avant le contrôle du ballon : anticipe.</p> <p>Choisit de faire des passes courtes ou longues avec précision.</p> <p>Fait un choix en fonction d'une situation.</p> <p>Utilise le dribble pour « effacer » un adversaire.</p> <p>Tire et marque des buts.</p>
<p>Le débutant (défenseur)</p> <p>N'est pas concerné par le jeu.</p> <p>Intervient par hasard.</p> <p>Défend en se centrant sur le ballon.</p> <p>Confond ses rôles et a du mal à changer de statut : attaquant / défenseur</p>	<p>Le débrouillé (défenseur)</p> <p>Se place correctement pour aider le porteur du ballon.</p> <p>Défend de manière active mais inorganisée.</p> <p>Gêne le porteur de balle mais est en retard.</p>	<p>Le confirmé (défenseur)</p> <p>Harcelle et intercepte.</p> <p>Défend activement, s'organise en fonction des adversaires et des partenaires.</p> <p>Se place entre le porteur de balle et le but</p>
<p>L'espace reste réduit et non orienté.</p>	<p>L'espace s'agrandit vers l'avant</p>	<p>L'espace s'élargit.</p>

2.1.3 La séance support de mon activité : concevoir des situations d'apprentissage signifiante

La séquence de football menée avec mes élèves dure 7 séances (cf en annexe 2, le plan de séquence). La séance support de la vidéo est la quatrième (cf. en annexe 3, la fiche de préparation de cette séance). Elle a été construite en deux temps. Tout d'abord, lorsque j'ai pensé ma séquence en entier, j'ai détaillé les objectifs pour chaque séance. Puis, lorsque la séquence a débuté avec les élèves, j'ai adapté les objectifs et contenus en fonction des séances passées, des difficultés des élèves et de leurs besoins au regard des compétences à acquérir. L'objectif de cette quatrième séance est que les élèves soient capables de progresser avec le ballon et de déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle ou une passe. Elle est construite

en quatre étapes : un échauffement général, une situation collective spécifique balle au pied, deux situations d'apprentissages en parallèle et un bilan de fin de séance.

2.2 Recueil de données : Mise en œuvre du dispositif d'entretien d'auto-confrontation

2.2.1 La séance 4 de ma séquence est le support de mon étude

Le film de la séance 4 a été fait un jeudi après-midi, grâce à une caméra sur un pied fixe. A la suite de cette séance, j'ai noté 3 moments qui m'avaient paru critiques lors de cette séance, mais sans visionner le film. Le lundi suivant, soit 4 jours après la séance j'ai réalisé l'entretien d'auto-confrontation avec ma formatrice. Cet entretien a été lui-même filmé. Nous avons regardé le film de cette séance côte à côte. J'étais invitée à arrêter le film lorsque je le souhaitais, notamment sur les 3 moments critiques que j'avais repéré. Lorsque j'arrêtais le film, je décrivais ce qui se passait dans ma tête au moment de l'action : mes pensées, mes préoccupations, mes inquiétudes... Ma formatrice m'a poussé à aller plus loin : à décrire le concret, à commenter mes actes et paroles, en relation avec ce que les élèves avaient à faire et ce qu'ils ont fait. L'objet de ce travail consistait à dévoiler mes préoccupations prioritaires, ce qui les fondaient. J'étais aussi invitée par ma formatrice à me questionner sur les différentes manières de faire. Cet entretien a duré 2 heures 45, mais nous ne sommes pas aller au bout de la vidéo. A la fin de cet entretien, ma formatrice m'a demandé d'écrire 3 conseils que je donnerais à cette jeune enseignante. Lorsque l'on sort d'un tel entretien, nous sommes pensifs ou plutôt réflexifs. Des réflexions qu'il est au début difficile d'écrire. Mais poser sur le papier ses 3 conseils est plus aisée. Ensuite, j'ai récupéré la vidéo de l'entretien, l'ai visionné une première fois et ai choisi les 3 unités élémentaires, les 3 moments qui me semblaient les plus intéressants à étudier. Enfin, j'ai écrit les verbatim de ces 3 moments (cf annexe 1)

2.2.2 Données recueillies à partir du choix de 3 extraits de l'entretien

- Extrait 1 : L'installation du matériel de la seconde situation d'apprentissage par l'enseignante au début de la séance.
- Extrait 2 : La transition entre deux situations pédagogiques
- Extrait 3 : L'arbitrage et l'enseignement durant un match.

2.3 Analyse de notre pratique : nos dilemmes mis en lumière

A présent, nous allons analyser les 3 unités élémentaires de cette séance. Cette analyse se fait en deux temps. Le temps *t* qui représente le cours de l'action et le temps *t'* qui représente le temps de l'auto-confrontation. Cette analyse en deux temps est faite en lien avec quatre composantes : le representamen qui regroupe les informations qui à un moment donné ont une signification pour l'enseignant, les préoccupations qui concernent les principales inquiétudes de l'enseignant en fonction de son vécu d'enseignant et de son vécu d'élève, le référentiel est l'ensemble des connaissances apprises de l'enseignant à un moment donné qui guide ses actions et l'interprétant qui « rend compte du fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage » (Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004, p. 539 ; Vygotski, 1997 (Theureau 2004, cité par Beckers et Leroy, 2010, p.4).

2.3.1 Unité élémentaire 1 : L'installation du matériel de la seconde situation d'apprentissage par l'enseignante

Au tout début de la séance, je demande à mes élèves de s'échauffer : «trotter dans tout le rectangle blanc». Pendant ce temps, je place les plots pour la situation d'apprentissage numéro 2. Je tourne le dos à mes élèves.

Tableau 2 : Analyse de l'unité élémentaire 1.

Temps T fait référence à la pensée dans l'action	Temps T' d'une nouvelle expérience, celle de l'entretien d'auto-confrontation : « se voir donner cours ».
<p>Representamen</p> <p>L'organisation spatiale que j'ai prévue, me semble trop complexe pour être mise en place par mes élèves, j'installe donc les plots. Je pense que mes élèves sont occupés dans la tâche que je leur ai donnée donc je ne les regarde pas. De temps en temps, je jette un œil sur eux, il me semble que tous respectent la consigne, ils sont en action, ils trottent dans l'espace.</p>	<p>Representamen</p> <p>Je m'aperçois que certains élèves sont assis sur le banc, qu'un autre déplace les plots que je viens d'installer. Peu trottent, certains marchent, d'autres sont complètement arrêtés. Je vois qu'ils ne sont pas rentrés dans la tâche.</p>

<p>Préoccupations</p> <p>Je cherche à installer mon matériel pour la deuxième situation de sorte qu'il soit facilitateur. C'est à dire que je fais attention à la couleur des plots en fonction de leur place sur le terrain. Je veux que cette installation soit conforme à ce que j'avais prévu, et je souhaite le faire le plus rapidement possible pour ne pas laisser les élèves « seuls » longtemps.</p>	
<p>Référentiel</p> <p>Je sais que le matériel est plus qu'un outil, il aide à la réalisation de la situation s'il est correctement utilisé. L'organisation spatiale va déterminer la situation. Je sais aussi qu'il faut que les élèves aient un temps de pratique important et que les temps de latence compliquent la gestion du groupe donc il faut que les situations s'enchaînent.</p> <p>Je sais que, de mes cours de physiologie, que l'échauffement n'est pas primordiale à cet âge-là pour cette activité, c'est donc simplement une occupation.</p>	
	<p>Interprétant</p> <p>Maintenant, je sais que les élèves sont capables d'installer le matériel. J'utilise donc une routine qui consiste à désigner un petit groupe d'élèves qui sont les responsables du matériel. Avant de quitter la classe pour descendre dans la cour, je dessine un schéma de la disposition du matériel que je souhaite. Après quelques séances, les élèves réussissent à lire seuls le schéma et à installer le matériel.</p>

2.3.2 Unité élémentaire 2 : La transition entre deux situations pédagogiques

La première situation d'apprentissage, un jeu en classe entière balle au pied, où j'ai joué avec les élèves se termine. Je demande aux élèves de se rassembler et de "poser les ballons" pour que je puisse expliquer les consignes de la situation pédagogique suivante.

Tableau 3 : Analyse de l'unité élémentaire 2.

Temps T fait référence à la pensée dans l'action	Temps T' d'une nouvelle expérience, celle de l'entretien d'auto-confrontation : « se voir donner cours ».
<p>Representamen</p> <p>Je siffle par un coup la fin de la situation, je quitte le terrain pour rejoindre le banc, qui est notre coin regroupement. Au début, je pense que les élèves vont me suivre. Je m'aperçois que ce n'est pas le cas, beaucoup d'élèves continuent de jouer ou ne viennent pas poser les ballons. J'ai l'impression qu'ils ne m'écoutent pas ou ne veulent pas faire ce que j'ai demandé. Je répète et m'agace un peu.</p>	<p>Representamen</p> <p>J'entends que mon coup de sifflet était peu perceptible et clair pour signifier la fin du jeu. Je m'aperçois aussi que les élèves n'ont pas compris ce que je demandais, ils ne savent pas où poser les ballons, c'est la raison pour laquelle ils ne le font pas.</p>
<p>Préoccupations</p> <p>Je veux passer des consignes pour obtenir l'engagement des élèves dans la situation d'apprentissage que j'ai conçue et que je sais complexe. Les moments de regroupement où je demande l'attention sont des moments critiques, que je redoute, je veux donc être efficace dans cette transition et la passation des consignes : brève et précise. C'est pour cette raison que</p>	

<p>je demande aux élèves de poser les ballons : avoir toute leur attention.</p>	
<p>Référentiel</p> <p>Par mon vécu, d'élèves et de joueuses, je sais que si les élèves gardent la balle avec eux pendant la passation des consignes, ils ne sont pas attentifs. Je sais aussi qu'il est important de bien signifier les espaces, pour induire un comportement : sur le terrain on joue, près du banc on se regroupe pour parler. Dans ma formation, j'ai appris que pour garder le contrôle d'un groupe il ne fallait pas qu'il y ait des temps de latences, la transition et la passation des consignes doivent être les plus courtes possibles.</p>	
	<p>Interprétant</p> <p>Le ballon étant un objet de centration pour les élèves, je prévois un endroit précis : une caisse, pour y faire déposer les ballons dedans avant de transmettre la nouvelle consigne. Également, nous avons établi un code avec les élèves : 1 coup de sifflet pour l'arbitrage des situations ou des matchs, 3 coups de sifflets pour la fin des situations. Ainsi, les élèves savent ce que signifient les coups de sifflet et peuvent agir en conséquence : arrêter de jouer, poser le ballon dans la caisse et se rassembler.</p>

2.3.2 Unité élémentaire 3 : L'arbitrage et l'enseignement durant un match.

Ma seconde situation d'apprentissage se scinde en deux. D'un côté 3 équipes réalisent une activité décontextualisé balle au pied, de l'autre 2 équipes s'affrontent dans un match. L'activité décontextualisée est menée par Clément, en service civique à l'école. Je mène le match, j'arbitre

mais je souhaite surtout pouvoir faire apprendre mes élèves dans le match. Lors de la mi-temps, les membres de chaque équipe se regroupent pour discuter de “comment faire pour réussir à marquer ?”.

Tableau 4 : Analyse de l'unité élémentaire 3.

Temps T fait référence à la pensée dans l'action	Temps T' d'une nouvelle expérience, celle de l'entretien d'auto-confrontation : « se voir donner cours ».
Representamen Deux équipes de 4 joueurs s'affrontent sur le terrain. Au début du match, j'arbitre, je regarde si les règles sont respectées et j'essaie de regarder leur façon de jouer. Je vois qu'ils jouent en tas, en grappe. Je leur demande de s'écarter. Lors de la mi-temps, je demande aux membres de chaque équipe de se regrouper pour discuter. Je vois qu'une des deux équipes ne se rassemble pas, je vais donc les aider.	Representamen Je m'aperçois que certaines actions produites par les élèves sont intéressantes : ils montent la balle vers le but en passe. Mais que d'autres élèves ne bougent pas du tout sur le terrain, ils ne savent pas quoi faire. Dans la phase de mi-temps, je m'aperçois que l'équipe qui n'est pas avec moi, ne discute pas non plus ensemble, ils se sont seulement regroupés.
Préoccupations Je suis préoccupée par le déroulement de la situation. Je souhaite que mes élèves jouent et que tout se passe bien, qu'il n'y ait pas de blessé. J'aimerais aussi qu'ils comprennent ensemble l'importance de progresser en passes, sans être en tas.	
Référentiel J'accorde beaucoup d'intérêt à la situation de match car je sais que c'est une situation contextualisée, authentique. Dans mes études en STAPS, on m'a appris à privilégier ces situations. Je sais également, que les débutants en jeux collectifs jouent en grappe, qu'ils vont tous sur le ballon en même temps. Dans ma	

<p>formation, j'ai également appris que les élèves doivent être acteurs et réfléchir pour progresser dans l'action.</p>	
	<p>Interprétant</p> <p>En classe, nous avons pris du temps pour répondre aux questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que fais-je lorsqu'un de mes coéquipiers à la balle ? • Que fais-je lorsqu'un de mes adversaires à la balle ? • Que fais-je lorsque j'ai la balle ? <p>Ainsi, TOUS les enfants savent ce que l'on attend d'eux sur le terrain.</p> <p>Enfin, lors de temps de réflexion en équipe, je leur pose un problème à résoudre en équipe, par exemple si je souhaite travailler la défense : "Imaginez une stratégie pour récupérer le plus rapidement possible la balle à l'équipe adverse". Ainsi je les guide vers les réponses à produire.</p>

Discussion

A l'issue de cette analyse en auto-confrontation qui insiste sur le couplage permanent de mes actions et de mes préoccupations en contexte dans cette séance d'EPS, je me donnerai 3 conseils:

- Rendre mon enseignement plus explicite en utilisant le matériel.
- Réfléchir à la manière de rendre mes élèves acteurs : « faire faire » mais aussi « faire comprendre et faire dire »
- Repenser la phase de planification pour permettre l'observation de mes élèves et la régulation des tâches dans l'action.

Dans cette partie, nous discuterons de mes préoccupations dans l'action selon la typologie de J. Beckers et des gestes et postures professionnels en construction selon le multi-agenda de D. Bucheton.

Également, nous montrerons comment les compétences métiers ont été concrètement développées et nous analyserons dans ma séance les traits principaux qui permettent de qualifier les actions des enseignants selon une approche située. Enfin, nous donnerons les intérêts et les limites de l'étude.

1. Analyse de mes préoccupations dans l'action selon la typologie de J. BECKERS

En analysant les unités élémentaires, il apparaît que pendant l'action plusieurs préoccupations m'organisent. Nous allons les discuter au travers de la typologie des préoccupations dans l'action de J. Beckers (2010, p 9). Premièrement, la gestion du temps me préoccupe. En effet, j'installe le matériel de la deuxième situation d'apprentissage en début de séance puisque j'ai le souci que la transition entre les deux situations d'apprentissages soit la plus rapide possible. Cette préoccupation a pour fin d'octroyer un temps de pratique maximal à mes élèves, en limitant les temps morts pour assurer une fluidité dans l'enchaînement des situations. Deuxièmement, j'ai la préoccupation d'expliquer les consignes des situations de façon à ce qu'elles motivent les élèves tout en étant brèves et précises. Cette préoccupation a aussi pour fin d'octroyer un temps de pratique maximal à mes élèves mais aussi pour qu'ils puissent réaliser la situation en quasi autonomie. Troisièmement, j'ai la préoccupation de gérer la discipline, lorsque je passe les consignes, pour mon confort ; puisque parler fort dehors est une difficulté pour moi, mais aussi pour le confort des élèves afin que la passation des consignes ne dure pas très longtemps. La gestion de la discipline me préoccupe aussi lors des situations d'apprentissages, notamment pour assurer la sécurité de tous mes élèves. Enfin, la dernière préoccupation est les interactions avec les élèves, je souhaite organiser ces interactions pour les faire apprendre, qu'ils puissent verbaliser ce qu'ils comprennent et ressentent ; également j'ai la préoccupation que je puisse m'octroyer du temps pour les observer en détail et réfléchir à la manière de les faire progresser.

2. Les gestes et postures professionnels en construction selon BUCHETON

Dans le multi-agenda décrit par D. Bucheton et Y. Soulé (2009, p 29-48), l'enseignant a cinq préoccupations centrales qui constituent le substrat des gestes professionnels. Plusieurs de ces

gestes professionnels ont été construits ou sont en construction après l'entretien d'auto-confrontation. Tout d'abord, le geste de pilotage est l'organisation de l'avancée de la leçon qui se résume par la gestion des tâches d'une séance, du matériel et du temps. Lors de la séance 4, on observe que je prends tout en charge : l'installation du matériel, la gestion du temps et toutes les tâches liées aux situations mises en place. Après l'entretien d'auto-confrontation, j'ai modifié ma façon de faire. A présent, un groupe d'élève est responsable du matériel, c'est lui qui en début de séance s'occupe de l'installation du matériel, je pilote de loin cette installation, lorsque les élèves ont besoin d'aide. Mais ce pilotage « à distance » pourrait l'être davantage. En effet, j'envisage dans mes séances futures de donner une responsabilité à chaque équipe : installation du matériel, maitres du temps, rangement du matériel... Également, je souhaiterais que ces moments d'installation et de rangement, que je décrivais avant comme des moments de « latence », fassent partie intégrante des apprentissages. Pour cela, j'accorderai du temps PENDANT la séance à ces aspects méthodologiques et organisationnels en impliquant les élèves dans ces tâches, mais également lors de la phase de conceptualisation, pour penser la manière de mettre en place ces routines. Par exemple, à la place d'installer le matériel de la deuxième situation pendant l'échauffement, je demanderai aux élèves de l'installer après la première situation. Chaque élève ayant une tâche, ils seront plus impliqués et motivés par la nouvelle situation. D. Bucheton et Y.Soulé ont élaboré une conceptualisation des gestes professionnels : les postures d'étayage (2009), l'enseignant passe d'une posture à une autre selon l'objectif et les postures des élèves. Ainsi, pour ce qui est des aspects méthodologiques et organisationnels, je développe peu à peu une posture de lâcher-prise apparent en assignant aux élèves la responsabilité de le faire à ma place.

Le second geste en construction est la création d'une atmosphère de travail, l'enseignant doit créer un climat de travail propice aux apprentissages. Pour ce faire, trois choses me semblent importantes :

- L'état d'esprit des élèves dans la séance d'EPS et l'importance qu'ils accordent à cette discipline. J'ai réalisé que pour faire comprendre aux élèves que l'EPS permet d'apprendre, il ne fallait pas que cette discipline s'arrête aux portes de la classe. Ainsi, j'ai fait entrer l'EPS dans la classe. Un jour, nous avons pris le temps de discuter de « ce qu'il faut faire en tant que joueurs », il aurait même été utile de faire des affiches pour récapituler ce que les élèves avaient compris. Également, avant chaque séance d'EPS, nous prenons quelques minutes pour se rappeler ce que nous avons fait et ce que nous avons appris la semaine précédente, expliquer ce que nous allons faire aujourd'hui, quel est l'objectif de cette séance. Ceci est en lien avec le geste de tissage, étape qui permet de créer des liens entre

les séances et donner ainsi du sens aux apprentissages. C'est ce qu'appelle également M. Durand, inscrire la leçon dans le temps (Chronomètre et survêtement, Ed. EPS 2001).

- Les temps de regroupement dans la séance doivent être des moments où les élèves écoutent pour apprendre. Pour assurer cette écoute, je demande maintenant aux enfants de poser les ballons dans une caisse, ainsi ils savent exactement où les poser, le font rapidement et ils ne sont plus centrés sur le ballon. Également, lorsque le temps de regroupement va être un temps d'échange et que je souhaite qu'ils s'écoutent, je demande aux élèves de s'asseoir. Je suis dans une posture de contrôle pour faire avancer tout le groupe en synchronie. J'ai maintenant compris, que ces moments de regroupement devaient être pensés pendant la phase de conceptualisation, je dois prévoir ce que je vais dire aux élèves, les questions que je vais leur poser, ce que j'attends d'eux. Avant, je prévoyais un temps de regroupement à un moment précis de la séance, sans réfléchir à l'objectif de ce temps et à son contenu.
- Lors des matchs, les élèves doivent jouer mais comprendre pourquoi et comment le faire. Ils jouent pour apprendre. Ils doivent comprendre ce qu'ils cherchent à apprendre. Ici la dévolution du problème est importante, les élèves doivent endosser la responsabilité de leurs apprentissages. Mais ils ne peuvent le faire, si l'enseignant n'a pas clarifié ce qu'il y avait à apprendre et comment il était possible de l'apprendre. Cette dévolution doit aussi être pensée par l'enseignant en amont, il n'est pas seulement nécessaire de réfléchir à ce que l'on va « faire faire » aux élèves, mais aussi à ce que l'on va « faire comprendre » et « faire verbaliser » aux élèves et comment nous allons le faire. Cette manière n'est pas figée, nous devons réfléchir à différentes façons de le faire, pour pouvoir s'adapter aux réponses des élèves.

Le troisième geste, en lien avec cette situation de match est l'étayage. L'enseignant doit accompagner les élèves dans leurs apprentissages en : faisant comprendre, faisant dire et faisant faire. Avant, j'étais focalisée sur le « faire faire », je pensais que mettre les élèves en situation de match, proposer un temps de réflexion à la mi-temps et leur donner des conseils pendant qu'ils jouaient suffisaient. C'est donc ainsi que je préparais mes séances. Si la pratique à une place prépondérante dans l'apprentissage, notamment en EPS, il ne faut pas oublier de faire comprendre et faire verbaliser aux élèves, ce qu'il y a à apprendre et ce qu'ils ont appris à des moments clés de l'apprentissage : la verbalisation n'est donc pas systématique. Ce geste est en lien avec la posture d'accompagnement, où l'enseignant apporte une aide ponctuelle, laisse le temps de réflexion et provoque des discussions entre les élèves. Lors de la séance, on observe que je laisse un temps aux élèves pour réfléchir entre eux, mais ce temps doit être guidé par une consigne précise ou un problème à résoudre, par exemple « Inventez une stratégie, pour

empêcher les adversaires de se faire des passes », sinon ce temps ne permet pas aux élèves d'avancer dans leur apprentissage, il leur est impossible de discuter sans consigne. C'est ce qu'il se passe lors de la séance, je demande « Discuter de comment faire pour réussir à marquer », cette consigne est trop large et floue, mes élèves ne peuvent pas produire une réponse, alors dans un souci de temps, je prends une posture de contre-étayage et leur donne la réponse, mais la réponse ne venant pas d'eux, elle ne leur permet pas d'apprendre. Ceci s'explique par une préparation peu pertinente. En effet, j'avais prévu « un temps de réflexion à la mi-temps », mais je n'avais pas prévu ce que j'allais demander aux élèves. Je pensais que laisser ce temps suffirait. Ce n'est pas le cas, lors de la conceptualisation, je dois penser aux questions et aux problèmes que je veux poser aux élèves en fonction de l'objectif de la séance. Également, il faudrait que je réfléchisse à plusieurs façons de formuler ce problème, afin de modifier et réguler si les élèves sont en difficulté.

Il est aussi important de prendre un temps pour revenir sur les actions. En effet, si les élèves ont élaboré une stratégie pendant le temps de réflexion, pour résoudre le problème, qu'ils ont tenté de la mettre en place, ils doivent conclure si cette stratégie est efficace ou non. Les stratégies peuvent être mise en commun collectivement, pour faire apprendre tout le groupe. Ce n'est donc pas l'enseignant qui donne les réponses aux problèmes, mais c'est lui qui provoque la réflexion autour de ces problèmes et encourage les élèves à trouver une réponse. Bien sûr, pour provoquer cette réflexion, il faut réfléchir en amont à la manière de le faire, et penser plusieurs variables qui peuvent conduire les élèves à cette réflexion. Par exemple, lors d'un match, si l'objectif est de « faire travailler » l'attaque et « faire comprendre » l'importance du démarquage, mais que les élèves sont en échecs, qu'ils ne trouvent pas de solutions, nous pouvons avoir pensé à une variable qui pourrait consister à un surnombre de l'attaque. Cette variable pourrait conduire les élèves en faisant, à comprendre et à verbaliser une solution. Mais cette variable est une possibilité, elle n'est pas unique.

Le dernier geste est l'enseignement des savoirs et des savoir-faire. Ce geste ne peut être efficace si l'objectif d'apprentissage n'est pas clair pour l'enseignant lui-même. Or en EPS, la définition claire de l'objectif n'est pas simple puisque l'on souhaite que nos élèves développent des compétences. Une compétence se compose de connaissances, raisonnements, procédures, savoirs faire. Lors de la phase de conceptualisation, je dois décliner ces compétences en objectifs pour chaque séance, en fonction de ce que j'ai observé de mes élèves, de l'écart qu'ils leur restent à parcourir pour acquérir la compétence, et partir de là pour penser la séance. Aussi, lors de la séance, je dois toujours avoir cet objectif en tête. Or lors de la séance filmée, malgré ma préparation, l'objectif de la séance n'était pas clair pour moi. Il était « Être capable de

progresser avec le ballon et de déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle ou par une passe », mais je ne m'étais pas assez demandée comment l'atteindre en situation. Je pensais que les dispositifs proposés étant en lien avec l'objectif permettraient donc de l'atteindre. Maintenant, je me demande « Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent ? » et c'est ce qui m'anime pendant la séance, dans mes interactions avec les élèves. Ces derniers doivent aussi comprendre ce qu'ils ont à apprendre dans la séance et dans la situation, pour être dans une posture réflexive, cette posture est à nourrir à court terme par les essais et la mise en action et à long terme par un travail de transfert à d'autres situations. Jusqu'alors mes élèves, de par ma posture de contrôle et le fait que je ne leur assignais pas la responsabilité de l'apprentissage, étaient dans une posture première, ils s'engageaient dans la tâche sans trop réfléchir. Maintenant, je souhaite qu'ils soient dans une posture réflexive.

A certains moments de la séance, notamment à la fin, j'utilise une posture d'enseignement pour structurer et reformuler ce que les élèves verbalisent, les réponses qu'ils ont trouvées en lien avec le problème posé dans la séance. Ce problème est extrêmement lié à l'objectif de la séance. J'utilise aussi une posture d'enseignement lorsque j'ai besoin de démontrer, dans les cas où ils n'ont pas compris la consigne ou une solution, par exemple, se placer entre le but et l'adversaire lorsque je suis défenseur. Enfin, dans ce geste d'enseignement, je suis confrontée à une difficulté majeure : tous les élèves sont différents et ne partent pas sur un pied d'égalité. Dans une situation décontextualisée, c'est-à-dire qui est focalisée sur un seul aspect du jeu, souvent technique, par exemple : le « passe et va », la différenciation me pose peu de problème, je mets par exemple un parcours plus ou moins complexe. Pour les situations en contexte, je m'interroge toujours sur la pertinence de la différenciation et sur la manière de la mettre en œuvre. Puisque dans ce sport d'équipe, les réponses sont à trouver collectivement.

3. Les compétences métiers développées : CONCRÈTEMENT dans mon enseignement de l'EPS.

En menant ce mémoire, j'ai développé la compétence 14 du « référentiel des compétences des enseignants ». En effet, cette compétence demande à l'enseignant de "S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel", or l'objectif de ce mémoire était de s'engager dans une réflexion sur sa pratique de l'enseignement de l'EPS en contexte pour l'améliorer maintenant, mais aussi tout au long de notre carrière. Cette compétence est donc au service de toutes les autres compétences métiers, puisqu'à travers elle, nous développons les autres. Deux d'entre elles ont été particulièrement au centre de notre réflexion.

Tout d'abord, j'ai développé la compétence, « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation » pour deux raisons. En effet, je me suis aperçue qu'en enseignant l'EPS, j'étais focalisée sur les apprentissages moteurs, or à l'école du socle et particulièrement en EPS il y a aussi des apprentissages sociaux et méthodologiques à organiser. J'ai donc modifié mon fonctionnement et mon organisation pour laisser place à ce type d'apprentissages, des routines : installation du matériel, regroupement... et des responsabilités données aux élèves pour qu'ils soient impliqués dans l'organisation de la séance.

La seconde raison est que j'ai repensé mon organisation pour favoriser les apprentissages, l'EPS a à présent sa place en classe, nous prenons des temps pour discuter, analyser et continuer d'apprendre l'EPS en classe.

Ensuite, j'ai aussi développé la compétence « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement ». Avant, je construisais ma séquence en amont, mais prévoyais ma séance d'une semaine sur l'autre en pensant tenir compte de mes observations lors de la séance précédente. Mais ce n'était pas le cas, ou cette prise en compte n'était que sommaire. Cette construction de séance était un « plan programme », la séance se déroulait exactement comme je l'avais prévu, elle était « timer », parce que je suivais ce plan malgré les imprévus, les faits de la situation... Même s'il me met encore difficile de le faire, je tente maintenant de m'adapter pendant la séance, en étant ouverte aux imprévus et aux actions des élèves. Selon une approche énoncée de la cognition dans l'enseignement, j'essaie de la penser plus comme un « plan ressource », c'est-à-dire un plan qui me guide et qui m'aide à me centrer sur l'écart entre le prescrit et l'effectif. Ce plan ressource doit contenir l'essentiel : l'objectif et des situations en adéquation avec ce dernier, accompagnées de variables mobilisables rapidement pour réguler. Dans cette phase de conception, les situations pensées doivent pouvoir faire sens pour les élèves, c'est-à-dire être en lien avec les séances précédentes et avec les difficultés rencontrées par mes élèves. Ces situations doivent aussi faciliter l'accès direct à la connaissance du résultat, je dois donc penser à des critères de réussite et la façon dont les élèves savent si les critères sont validés ou non. En lien avec cette compétence, j'ai aussi appris à animer ma séance différemment. En créant des routines et en ne me focalisant pas sur les dispositifs, la plus grande partie du temps, je pilote la séance mais ne la contrôle plus. Je ne pense plus uniquement aux situations, je pense aussi aux problèmes à poser aux élèves pour les faire apprendre, je tente de les faire devenir acteurs des apprentissages. En modifiant mes préoccupations et en utilisant un plan ressource, je tente de laisser place à l'imprévu et saisir les opportunités de l'action. Ainsi, confrontée aux différents événements qui ne manquent jamais de survenir, j'essaie de ne pas

être détournée de mon intention d'observer et de réguler. Par exemple, avant une de mes préoccupations était que le match se déroule bien, que les élèves respectent les règles, donc chaque non-respect des règles accaparait mon attention. Maintenant, la tâche d'arbitrage est réalisée par deux élèves, je ne suis plus focalisée dessus, ce qui me permet d'observer d'autres choses. Également, sur ma fiche de préparation, il était noté toutes les règles du jeu. Or comme les élèves les connaissent, il n'est pas utile de les noter à chaque séance. Il est plus important que je note ce que je souhaite voir dans le match, les questions à poser aux élèves et les variables possibles pour faire émerger les réponses motrices souhaitées.

4. Retour sur l'action située : analyseurs de la composition de l'action

« Une approche dite « située » de l'action des enseignants (Brown, Collins & Deguid, 1989 ; Durand 1998,2000, Rovegno, 1994) peut être qualifiée selon cinq traits principaux » (Durand, 2001,81). Nous allons discuter des traits principaux qui qualifient mon action dans ma séance de football et leurs évolutions à la suite de l'entretien d'auto-confrontation.

Premièrement, en ce qui concerne le rôle des objets comme artefacts cognitifs, j'ai toujours perçu le matériel comme une aide pour l'enseignant et les élèves. Toutefois, pour que les objets amplifient le pouvoir d'action des acteurs, leur utilisation doit être réfléchi et pertinente. Par exemple, lors de mes séances de football, j'utilise un sifflet. En effet, n'ayant pas une voix qui porte et pour la préserver je l'utilise pour me faire entendre. Lors de la séance filmée nous observons que je siffle pour attirer l'attention des élèves, puis je dis aux élèves ce que j'attends d'eux. Cette utilisation ne me permet pas de tirer les bénéfices de l'objet. A présent, j'ai compris qu'il fallait construire des codes avec les élèves, pour que le son du sifflet et le nombre de fois que je siffle indique aux élèves ce que j'attends d'eux. Également, j'ai aussi compris que les objets amplifient le pouvoir d'action, mais ne constituent pas ce pouvoir d'action. En effet, lors de la séance, nous observons que je passe beaucoup de temps à installer les coupelles selon leur couleur pour aider les élèves à s'organiser dans la situation. Or lors de l'entretien, je m'aperçois que la situation est bien trop difficile pour mes élèves, ils sont en échecs et ce malgré l'installation du matériel que j'avais faite.

Deuxièmement, j'ai compris que l'action de l'enseignant et la situation s'élaborent mutuellement et continuellement au sein de la séance. En effet, les stimulations venant de l'environnement, de la situation influent sur l'enseignant et guide ses actions. Par exemple, lors de la séance filmée, en observant que la situation du « passe et va » était trop difficile pour les élèves, qu'ils ne la comprenaient pas et qu'ils étaient en échec, j'aurai dû modifier la situation pour l'adapter à eux, en la simplifiant. Une des alternatives serait de changer la situation en

privilégiant le sens à donner à un schéma de jeu artificiel (tel que le « passe et va ») dans un projet tactique : par exemple valoriser le couloir de jeu direct à 2 en réalisant une montée de balle rapide en nombre de passe limité (par ex 2) pour aller marquer. Ces alternatives de contenu auraient dû être anticipées dans la préparation de la séance. Mon action aurait à son tour déterminée la situation. Ceci est aussi en lien avec la construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves. En effet, « l'action située », permet de mieux comprendre en les dévoilant, de quelles façons les actions des élèves impactent l'action de l'enseignant et inversement. Mais pour cela, il faut que l'enseignant observe et comprenne toutes les réponses (y compris les conduites d'évitement, de refus, de détournement) et dispose de ressources didactiques et pédagogiques directement utilisables dans l'action. Dans l'analyse de l'unité élémentaire du match, nous voyons que je n'observe pas réellement l'action des élèves, je suis plutôt préoccupée par le respect des règles et le bon déroulement du match. Par conséquent, je ne vois pas une très belle action de jeu de mes élèves, action qui aurait pu être initiatrice d'apprentissage. Si j'avais observé et relevé cette action, j'aurais arrêté le jeu pour demander aux élèves de verbaliser ce qu'ils venaient de faire en relation avec les critères de réussite. Cette action de ma part aurait permis aux élèves d'obtenir une solution pour marquer, ils auraient peut-être par la suite tenté de reproduire cette solution. Il est donc primordial que j'observe mes élèves, pour ce faire il ne faut pas que je sois uniquement centrée sur la tâche, je dois me libérer du temps. Pour modifier mes préoccupations, à présent je n'arbitre plus les matchs, ce sont deux élèves d'autres équipes qui le font. Aussi, pour me décentrer de la tâche, je dois me libérer des carcans de ma préparation. Dans l'action située, malgré la grande importance des circonstances, les actions présentent une organisation et des régularités. Ces régularités, voire ces routines permettent à l'enseignant de se libérer du temps pour saisir les opportunités du contexte. L'organisation et toutes les successions d'unités élémentaires constituent une séquence archétype. Ces successions « similaires » permettent de stabiliser un fonctionnement qui n'exige plus un contrôle (ça tourne) et ainsi permettent d'être ouverte aux interactions avec les élèves. Ils concrétisent en situation des anticipations. Ceci est fortement liée au « plan ressource » de L. Schuman (1987), qui constitue un squelette pour la séance, avec des situations probables mais non certaines. Les situations, ou leurs variables seront choisies en fonction des réponses faites par les élèves. Toutefois, c'est ce squelette qui permet aussi d'inventer des propositions nouvelles en fonction des actions des élèves. J'ai donc compris que je devais trouver un « juste milieu » dans ma préparation : ne pas TOUT préparer, puisque je m'enferme alors dans cette préparation et ne réussit pas à la modifier en tenant compte des réponses des élèves ; mais préparer suffisamment, pour pouvoir sortir ponctuellement de la situation,

observer mes élèves et adapter, aussi réfléchir à des propositions qui permettraient de les faire atteindre l'objectif que je m'étais fixé pour cette séance : simplement planifiée !

Enfin, en faisant ce travail d'analyse, je développe la faculté de construire des significations dans l'action. « Devenir une enseignante réflexive » prend tout son sens. En effet, ce travail nous mène à réfléchir dans l'action, réfléchir sur notre action, et réfléchir sur la planification de nos contenus. Le travail fait lors de l'entretien d'auto-confrontation, qui amène à réfléchir sur ce que l'on ressent, perçoit, comprend et interprète pendant l'action, peut être mené à terme dans le temps réel, dans l'agir. Cette prise de conscience et cette réflexivité permet d'enrichir notre pratique enseignante en EPS. Aujourd'hui, je réussis quelque fois à me demander « pourquoi fais-tu cela ? » dans l'action, or répondre à cette question me permet de juger si mon action est pertinente ou non.

5. Limites et intérêts de notre étude

Cette méthodologie d'auto-confrontation pourrait avoir quelques limites. Tout d'abord, elle est chronophage pour nous mais aussi pour la formatrice, l'entretien d'auto-confrontation a pris beaucoup de temps, ainsi que tout l'accompagnement en amont et en aval. Également, il est nécessaire que le jeune enseignant soit prêt et accepte de se voir, ce qui n'est pas aisé et nécessite de prendre sur soi. Il s'agit d'un réel changement de posture des différents acteurs au service de la formation. Enfin, toutes les conclusions tirées sont liées à une seule séance, ce qui peut paraître limité. Une analyse des solutions alternatives appropriées pourrait prolonger ce travail sur le plan des contenus. En effet, au cours d'une autre séance, nous aurions certainement conclu et appris d'autres choses, puisque le contexte était différent.

Cependant, cette méthodologie a plusieurs intérêts.

Tout d'abord, me voir enseigner m'a permis de me rendre compte de mes réussites et mes difficultés. En effet, dans mon esprit, j'avais l'impression de ne pas contrôler mon groupe, que mes élèves n'apprenaient pas lors des séances d'EPS. Je ressortais des séances d'EPS toujours déçue. Or en me voyant je me suis aperçue que mon groupe classe été plutôt attentionné et motivé, qu'il progressait. Me voir m'a donc permis de prendre confiance en moi en tant qu'enseignante, chose qui me semble important lorsque l'on débute dans ce métier. Aussi, depuis le début de l'année, Clément, en service civique à l'école, était présent, à ma demande, lors des séances d'EPS. Or je me suis rendu compte en voyant la vidéo que je n'exploitais pas les possibilités créées par sa présence, elle permettait seulement de me rassurer. Depuis, faire mes séances d'EPS sans sa présence ne me pose plus problème. Je lui demande de nous accompagner, seulement quand sa présence permettra aux élèves d'apprendre mieux.

Également, la réflexion qui accompagne et suit le visionnage de la vidéo enrichit notre pratique. Premièrement, parce que l'aide de notre formatrice dans notre réflexion, nous permet de faire émerger de nouvelles connaissances, didactiques et méthodologiques. Deuxièmement, parce que la réflexion se poursuit au-delà de l'entretien, le visionnage de ce dernier, l'écriture des verbatim et l'analyse de tableaux permet de tirer des conclusions claires et concrètes pour améliorer notre pratique MAINTENANT et plus tard. C'est un autre intérêt de cette méthode, nous voyons les effets sur notre pratique, dans les séances qui suivent rapidement. Dès la séance suivante, j'ai appliqué les premières choses apprises, notamment la caisse pour les ballons, la mise en place du matériel par les élèves.... Choses qui ont permis de meilleurs apprentissages. De plus, de par cette méthodologie, nous apprenons à réfléchir, à avoir une posture réflexive sur notre pratique. Ainsi, le questionnement débuté au cours de ce mémoire, se poursuit et se poursuivra au cours de ma carrière. Or cette posture réflexive, permet de se remettre en question, d'analyser nos propositions, de chercher d'autres façons de faire, d'élargir notre panel des possibles, donc devenir de meilleures enseignantes en EPS. Mais pas seulement. En effet, certaines conclusions faites dans ce travail, sont transposables à d'autres situations de classe. En effet, je me suis rendu compte que je devais mieux expliciter ce que j'attendais des élèves. Que ce soit pour poser les ballons ou pour un exercice de géométrie. De même pour les tâches organisationnelles ou méthodologiques, j'avais l'habitude de tout préparer (découper, distribuer, ranger, sortir le matériel...) en amont des séances pour « gagner du temps ». Maintenant, je sais que les élèves doivent être impliqués dans ces tâches, pour me dégager du temps et parce qu'elles constituent de véritables apprentissages. Enfin, l'intérêt de cette méthode d'auto-confrontation est le développement d'une compétence professionnelle qui m'amène à mieux hiérarchiser mes préoccupations, à préserver celles centrées sur l'apprentissage par le développement de ressources adéquates : meilleures usages des artefacts, organisations routinisées et ritualisées, disponibilités dans l'action des contenus, changement de posture (placement et déplacement dans l'espace) et de rapport au développement professionnel (acceptation du complexe et de la progressive construction vers l'expertise dans le temps long) . Ce travail réalisé en auto confrontation dans le cadre de l'Inspé a permis aussi de sortir de la vision consistant à croire que les contenus sont pertinents à mettre en œuvre parce pensés pour accepter d'aller vers le renoncement fondé.

Conclusion

En conclusion, pour passer de « faire faire » à mes élèves à « faire apprendre en EPS » tout en construisant ma compétence à observer pour agir dans ma pratique de l'enseignement, plusieurs choses sont à penser. Tout d'abord, lors de la phase proactive, je dois construire un « plan ressource » au lieu d'un « plan programme », ce plan ressource permet de guider mon action et celles des élèves dans la séance, mais ne limitent pas nos actions. Il permet au contraire de s'adapter de façon pertinente aux situations et aux imprévus, en ayant pensé plusieurs variables possibles et ou situations nouvelles à mettre en place en fonction des réponses des élèves. Pour s'adapter à ces réponses en proposant des variables pertinentes et ou de nouvelles situations plus adaptées, il faut également réussir à les observer au cours de la séance. Pour observer, je ne dois pas être dans une posture de contrôle, mais plutôt dans une posture de lâcher-prise apparent. Ceci peut se faire si mes élèves prennent en charge des tâches organisationnels et méthodologiques (installation du matériel, arbitrage...), qui sont aussi des apprentissages. Enfin, notre pratique enseignante s'enrichit en enseignant, il en va de même pour la compétence d'observation. En effet, nous sommes plus susceptibles de « voir » ce que nous connaissons. Ainsi, plus j'observerai d'élèves en EPS, plus je saurai observer, analyser et mettre en place des variables ou situations nouvelles en lien avec mes observations. Le développement de nos compétences à enseigner l'EPS par cette méthodologie se poursuit donc après le point final de ce mémoire.

Bibliographie

Armenoult, G. (2005). La pratique de l'entretien d'explicitation. Retrieved July 29, 2010, from Centre d'évaluation de Documentation et d'Innovation Pédagogique. Ministère français de l'Équipement des Transports et du Logement.

Beckers, J., Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats, AREF, Université de Genève.

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

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes*, vol. 2, No. 1.

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

Dejours, C. (2003), L'évaluation du travail à l'épreuve du réel: critique des fondements de l'évaluation, (pp. 13-17). Paris: INRA.

De Montmollin (1997). Vocabulaire de l'Ergonomie. Dictionnaire et encyclopédie Octares.

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

Durand, M (2001) Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique, Ed. Revue EPS, 2001

Goigoux R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, n° 3, p. 19-41.

Huet, B., Gal-Petitfaux, N. (2011). L'inscription corporelle de l'expérience en EPS. L'expérience corporelle, (pp.61-76). Paris: EP&S.

Leplat, J., Hoc, J-M., (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, 1, 49-63.

Mayen, P., & Savoyant, S. (1999). Application de procédure et compétences. *Formation-Emploi*, n° 67, 77-92.

Moussay, S., Etienne, R., Méard, J.. Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2009, 166, pp.59-69.

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère des sports, Fédération Française de Foot, Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré. Foot à l'école (2016). Repéré à <https://footalecole.fff.fr/fr/>

Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes des enseignements du cycle 2 (2018). Repéré à : <https://eduscol.education.fr/pid34139/cycle-2.html>

Moussay, S., Etienne. R, Méard J.. Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des sciences de l'éducation*, Revue des sciences de l'éducation, 2011, 1, pp.105-128.

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

Rix, G., Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Science des systèmes, Paris.

Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety : School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for exercise and sport*, 65(3), 269-279.

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

Theureau, J. (1992) - Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située. 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: PUF.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*, NATHAN Pédagogie.

Varela, F. J. (1999). « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives, Théorie Littérature Enseignement ». *Dynamique et Cognition : nouvelles approches*, no 17, p. 7- 21.

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

Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, n°44-1, 7-18.

Annexe 1 : Retranscription des verbatims

Unité Élémentaire 1 : l'installation du matériel de la situation d'apprentissage n° 2 par l'enseignante

C : Donc là du coup j'ai besoin de temps pour installer mon matériel, et avec deux élèves j'installe les cages, je fais trotter les autres pour avoir un moment de libre.

V : Alors à quoi tu penses toi à ce moment-là ? Tu leur tourne le dos ?

C : Ben là, je ne les regarde même pas.

V : Tu ne les regarde même pas...

C : Non

V : Tu fais ton truc, ta vie.

C : Ben je me dépêche d'installer mes cages parce que je ne veux pas que ce moment dure trop long, je sais que ça va les exister. Après il faut quand même que je les récupère pour expliquer ma première situation.

V : Et qu'est-ce que tu leur a demandé ?

C : De trotter dans tout l'espace blanc. Mais en fait, là maintenant je vois que certains ne le font pas, mais je n'avais pas vu comme je ne les regardais pas.

V : Tu ne l'avais pas vu ça ?

C : Je l'ai vu après quand je reviens, mais là j'installais ma cage du fond donc je ne les voyais pas. Je fais ce choix parce que je sais que mes deux responsables du matériel ne vont pas y arriver seuls. J'abandonne un peu les autres.

V : Bon tout se passe bien...

C : oui...

...

D'ailleurs il y en a même un assis sur le banc.

V : Donc tu veux quand même qu'ils rentrent dans l'activité.

C : oui, en plus il ne fait pas très chaud, donc ils trottent ça les réchauffe un peu et en même temps ça me laisse du temps.

V : Ouais, est ce que tu as pensé toi, de te dire comment je pourrai intervenir ou tu n'y pense pas ?

C : Non je n'y pense même pas, pour moi l'échauffement c'est vraiment un prétexte pour installer parce que je me dis qu'après on va faire un petit jeu donc ils vont pour trotter, puis... à cet âge-là... enfin l'échauffement ce n'est pas...

V : Ce n'est pas de l'échauffement pour toi là, c'est... Mais tout se passe bien là, donc ce n'est pas...

C : Voilà, ils ont une tâche pour que je puisse installer.

V : Donc là la tâche c'est « trotter », bon....

...

V : Tu ris. Explique-moi, pourquoi.

C : Je ne l'ai pas vu, je ne sais pas pourquoi il fait ça.

V : C'est une responsable de matériel ?

C : Pas du tout, il était assis là et là il vient déplacer les plots que je viens de mettre. Et je n'avais pas vu. Et après les autres me font la remarque « les plots sont un peu serrés » mais moi je pense que je les ai mis comme ça, donc je dis « non non c'est normal ».

V : t'es surprise, et tu comprends pourquoi il y a eu des réflexions d'enfants.

C : ben oui voilà...

V : Mais quand tu as mis tes plots là, tu pensais à quoi ? Tu les laisse faire leur vie et toi tu fais la tienne ?

C : Oui, ben je pense à mettre mon matériel, je veux le mettre de sorte qu'il aide à comprendre la situation donc je fais bien attention aux couleurs des plots et leur placement.

Je suis en train de penser à comment agencer mon matériel et pas du tout à ce qu'ils font.

V : Donc en fait, tu n'arrives pas... tu n'es pas en train de les regarder tout en....

C : Ben non, sinon je l'aurais vu qu'il avait bougé mon plot.

V : Tu te places comment pour mettre ton matériel ?

C : C'est-à-dire ?

V : Tu leur tourne le dos ?

C : Oui, je ne les regarde pas du tout. Enfin, je jette un coup d'œil de temps en temps, je les observe vaguement, je ne me focalise pas sur eux.

V : Ce n'est pas dans ton idée, de réfléchir à comment installer ton matériel, tout en les regardant, en les voyant.

C : Non, parce que je sais, j'imagine enfin je pense que ça va bien se passer, ils trottent, il n'y a pas de danger.

V : Ah non, il n'y a pas de danger. Par contre il t'a déplacé les plots...

C : Oui, c'est sur... Je suis plus centrée sur mon matériel que sur eux, sur ce qu'ils font. Et non je n'ai même pas la réflexion de me dire : il faut que je les observe.

V : Tu es dans ta tâche ?

C : oui... Il faut que tout soit bien installé pour qu'après je puisse me lancer. Alors que peut être je pourrai installer en même temps que j'explique la tâche, au lieu de vouloir que tout soit prêt pour se lancer.

V : peut-être, mais et puis ? Parce que là, c'est installer le matériel, mais les élèves ne seraient pas là, tu ferais pareil.

C : oui, oui c'est sûr. Il y a seulement le moment où je reviens proche du banc où je vois que certains ne font pas ce qui est demandé, et je leur demande de s'y mettre.

V : Ce n'est pas une intention du départ... Peut-être que tu pourrais installer en marche arrière.

C : oui bien sûr.

V : Installer tout en gardant une vision.

Unité élémentaire 2 : La transition entre les deux situations d'apprentissages

C : Et là, je suis préoccupée parce que là c'est un des moments que je redoute. Quand il faut changer de situation et qu'ils ont la balle. Parce que je sais qu'ils veulent continuer de jouer avec la balle et moi je les interromps je leur demande de revenir, je sais que c'est toujours un peu difficile. Donc là je reviens vers mon banc, et je me demande comment je vais faire.

V : Tu reviens vers ton banc et... parce que là tu as arrêté la situation ?

C : Oui,..

V : Tu as entendu ton coup de sifflet ?

C : Euh... Rapidement. En plus ce jour-là j'avais oublié mon sifflet, donc j'avais pris la poire. Mais oui ils n'ont peut-être pas entendu.

V : Mais toi tu es parti.

C : Oui je me dis qu'ils vont me suivre.

V : Oui d'accord, et alors ?

C : Ben, il y en a quelques-uns, mais il y en a encore des ballons qui volent.

V : Donc toi là, tu es entrain de te dire comment je passer à la suite. Et ces ballons comment je vais arriver à les arrêter... Donc la solution c'est de courir vers le banc.

C : Ben, déjà j'essaie de les faire revenir parce que je veux expliquer la deuxième situation.

V : Tu les déplaces, tu te dis quand les déplaçant tu vas déplacer l'attention.

C : Oui...

V : Et alors ?

C : Ben du coup on quitte le terrain, donc on quitte l'espace où on joue. Là c'est un peu notre coin quand on est là, on se parle. Donc je me dis qu'en gardant toujours les mêmes espaces...

V : Ils vont comprendre que c'est la fin...

C : Ils vont comprendre qu'il faut revenir et que l'on va parler un peu.

V : Comment tu fais pour arrêter une situation toi ? Pour signifier la fin ?

C : Ben déjà, je les ai avertis tout à l'heure, puisque je leur ai dit « dernière rotation ». Ça annonçait un peu la fin.

V : Oui, sauf que certains été partis boire...

C : Oui, si je pense que quand je fais une rotation j'appuis une fois, j'aurai pu appuyer 3 fois. Pour vraiment....

V : Oui il faut qu'il y ait un signal de fin. Tu as des signaux de rotation ect... Mais là c'est la fin de cette situation. Ça permet de prendre le temps de poser la fin.

C : Oui parce là je siffle et je pars.

...

V : Tu n'as pas un gros carton ?

C : Non et dans le filet ce n'est pas pratique.

V : Parce que là tu leur as demandé de les mettre où ?

C : De les mettre vers moi, les poser proche du banc et d'arrêter de les toucher.

...

C : Du coup, là j'essaye de faire la transition... Bon ils ont à peu près posé les ballons. Mais ils ne m'écoutent quand même pas, donc est-ce qu'ils sont encore dans la situation d'avant parce comme je n'avais pas vraiment signifier la fin ou je ne sais pas. Mais du coup ils ne sont pas du tout...

V : Toi tu es déjà dans ta situation.

C : Oui.

V : Et là, tu t'aperçois qu'eux...

C : Pas du tout, j'y suis toute seule.

V : Et tu t'en rendais compte dans ta situation ?

C : Non, je me dis qu'ils sont dissipés mais pas qu'ils ne sont pas du tout dedans.

V : Et si je te dis « Viens poser le ballon » tu fais quoi ?

C : Si je suis très scolaire je vais poser le ballon.

V : Oui mais tu sais où le poser ? Quoi faire ?

C : Je joue un peu et je vais le poser... Mais c'est sûr que je ne sais pas pourquoi je vais le poser, je ne sais pas si j'aurai le droit d'y jouer après.

V : Mais qu'est-ce que ça veut dire poser ?

C : Le laisser, le prendre et le mettre ailleurs.

V : Oui mais où ?

C : Je ne sais pas.... Oui ce n'est pas très explicite.

V : Ouais, le poser.... Alors ils le posent mais ça roule... Tu vois... Alors tu m'as dit « le filet ce n'est pas pratique », alors tu l'as éliminé, je comprends. Mais le poser en fin de compte, on le pose SUR QUELQUE CHOSE. Pour toi c'est très explicite, mais ça ne l'ai pas. Un carton, une caisse c'est bien.

C : Oui que ce soit facile à mettre et à prendre.

V : Oui, généralement on a des chariots tu vois. Mais quelque part c'est bien comme ça, dans les clubs, comme on le fait. Même avec les adultes je le fais-moi quand je veux qu'ils ramènent les ballons, sinon c'est compliqué.

C : C'est pour ça que des fois, je leur fais garder dans leur main mais voilà, donc là j'essaye ça.

V : Oui mais là ce n'est pas explicite pour l'élève, il y a beaucoup d'implicite

C : Oui ça me paraît simple, c'est pour ça que je m'agace un peu, qu'ils ne le fassent pas. Mais la communication de passe pas, eux ils peuvent ne pas voir ce que j'attends.

V : Mais tu as fait des sports co. toi ? C'est le genre de choses que tu as entendu ? Poser les ballons où ? Ça se passait comment ?

C : Souvent on les pose dans un vrai endroit, soit on les garde dans les mains mais oui on les pose dans un chariot.

V : Mais la consigne c'était « poser les ballons » ?

C : Où ramener ...

V : Oui peut être mais ce qui était implicite c'était l'endroit.

C : Oui parce que c'était une habitude après

V : Ben oui...

C : Mais au début forcément qu'il faut le dire.

V : Ben oui ce sont des règles de fonctionnement, qui doivent être dites.

Unité élémentaire 3 : L'observation d'un match et l'arbitrage par l'enseignante.

V : Qu'est ce qui était plus facile ? Le match ou la situation ?

C : Le match, j'aurai pu laisser Clément arbitrer le match et moi faire la situation. Mais je fais ce choix car j'accorde plus d'importance au match donc je choisis d'y être. On peut observer leur progrès, leurs difficultés, leur donner des conseils, leur faire émerger des problèmes...

V : C'est important ça, pour toi le match c'est la priorité.

C : Oui en sport co. c'est la base. Finalement qu'ils n'arrivent pas trop à la situation d'à côté ce n'est pas très grave, c'est comment ils s'organisent collectivement dans le match qui me paraît important.

V : D'accord. Donc tu prélèves, et tu en fais quelque chose de ça ?

C : Ben oui après, ça m'aide à choisir la situation d'à côté, même si là je vois très bien qu'ils jouent en grappe mais je n'arrive pas à mettre des situations qui vont les aider. Et ce n'est pas en 5 séances qu'ils vont régler ce problème.

V : Non, car il faut que tu les fasses passer de la grappe à s'organiser à plusieurs pour faire progresser la balle. Donc tu peux le faire dans une situation ou par deux pour commencer ils montent la balle jusqu'au but pour tirer. Ça correspond au problème, mais il faut que toi tu aies l'analyse didactique qui permet de voir ça.

C : Et aussi qu'eux ils comprennent, et s'ils ont su le faire dans la situation il faut qu'ils le réinvestissent dans le match et qu'ils aient donc compris pourquoi on le faisait.

V : Oui, ils ont marqué des points là ? Comment tu fais pour faire émerger les difficultés qu'ils ont en match ?

C : Ils en marquent quelques-uns mais bon... Pas bcp. Du coup là je fais un petit temps de mi-temps où ils discutent mais ils n'arrivent pas, c'est moi qui vais avec eux et qui dit ce qui ne va pas.

V : C'est toi qui....

C : Oui ce n'est pas eux qui disent ce qui ne va pas.

V : Donc là c'est toi qui cherches à prélever les difficultés, pour les régler, trouver des situations, sans qu'eux soient acteurs et qu'ils réfléchissent....

C : j'aimerais mais je ne sais pas trop comment faire.

....

V : Qu'est-ce que tu regardes là ?

C : Je pense que je ne rentre pas vraiment dans... Là j'ai vu que c'était joli dans la situation, mais pas autant que ce que je vois maintenant, ils ont fait remonter la balle, c'était une belle action, c'est ce que l'on cherche. Là sur le terrain je pense que ce n'est pas si nette que maintenant.

V : Qu'est-ce que tu regardes ?

C : J'arbitre donc je regarde les sorties, etc... Mais après je regarde qu'ils prennent de l'espace, qu'ils ne tapent pas tous dans le ballon... C'est plutôt ça. Et là je regarde Logan qui s'est mis dans les cages, alors qu'une des règles c'est qu'il n'y a pas de gardien. DONC enfaite je suis plus centrée sur les règles que vraiment analyser/observer leur action.

V : Et comment tu ferais pour analyser leur action, qu'est-ce que tu regarderais ? Enfaite, tu ne me dis pas ce que tu regardes, tu regardes globalement....

C : OUI, c'est ça, alors que pourtant là sur mon papier j'ai une feuille avec les niveaux et dans chacun quels sont les indicateurs, les observables ...

V : Ils viennent d'où ?

C : Un peu de ce que je sais, et un peu du document foot à l'école. Sois-je ne m'en suis pas assez imprégné ou alors ma préoccupation c'est plutôt que ça se passe bien.

V : Ouais...

C : Oui je pense que c'est ça...

V : Alors maintenant tu vas regarder. Qui a la balle ?

....

C : Alors là je fais un petit temps...

V : Un petit temps de quoi ?

C : Un petit temps ou je leur dis : « Vous discutez en équipe, vous vous demandez ce qu'il faut faire pour marquer ».

V : Ça te fait rire.

C : Oui parce que là je suis avec les rouges donc on discute de ce que j'ai envie puisque je leur pose des questions mais les bleus là-bas, ils n'ont même pas compris ce que je leur demandais. Donc ils se sont mis en équipe, mais ils ne vont pas se poser des questions.

V : Tu leur a posé quoi comme question aux rouges ?

C : Et ben... je pense que je ne leur pose même pas de questions c'est moi qui dit qu'il ne faut pas que tout le monde aille sur le ballon, qu'il y en a qu'un qui va prendre le ballon et ensuite on se fait des passes, que quand on défend on se met entre le défenseur et le but.

V : Tu leur donne les réponses enfaite.

C : oui.... Je leur dis ce qu'il faut faire, les stratégies, mais comme ça ne vient pas d'eux...

V : Quelles questions tu pourrais leur poser ? Tu veux qu'ils prennent conscience de quoi : de comment ils s'organisent collectivement.

C : oui. Ben, je ne sais pas, je pourrai leur demander qui est qui. Qu'ils prennent conscience qu'ils sont tous sur la balle et qu'il faut se faire des passes. Mais comment faire émerger ça, je ne sais pas...

V : Et en posant la question : Comment vous vous y prenez pour amener la balle jusqu'au but ? Comment vous faites dans l'équipe ?

Mais alors dans le jeu, combien dans l'équipe ont eu la balle ?

C : Oui, j'y pensais mais justement il y en a qui râlent parce qu'ils l'ont moins du coup c'est, source de tension.

V : oui mais alors, si tu n'as pas la balle toi, qu'est-ce qu'il se passe ?

C : oui, quelque chose qui les touchent quand même ?

V : qui les sensibilise, à est-ce qu'il faut avoir la balle tout seul ? Est-ce que c'est ça le jeu ? Le jeu c'est que l'équipe elle marque, et comment en équipe on y arrive ? Ils ont fait de belles actions parce qu'ils montaient, ils allaient vers le but parce qu'EUX ils savaient y aller. Mais la petite fille là, elle ne cherche pas à aller vers le but, elle cherche le ballon. Donc il faut orienter l'action des enfants : conduire la balle, ...

Annexe 2 : Plan de séquence

Séquence jeux pré-sportifs : Football.

CA4 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif.

Compétences visées :

- Coordonner des actions motrices simples : déplacement + passe, déplacement + tir.
- Orienter ses actions vers la cible.
- S'adapter aux actions d'un adversaire
- Respecter des règles

Situation de référence :

22 élèves de CE1 : 3 équipes de 4 joueurs et 2 équipes de 5 joueurs.



Pas de gardien, jeu aux pieds uniquement.

2 phases de jeu de 3 minutes, séparé d'une mi-temps.

10 points sont accordés au premier but du joueur, tous les autres buts valent 1 point.

But = quand le ballon passe entre les plots.

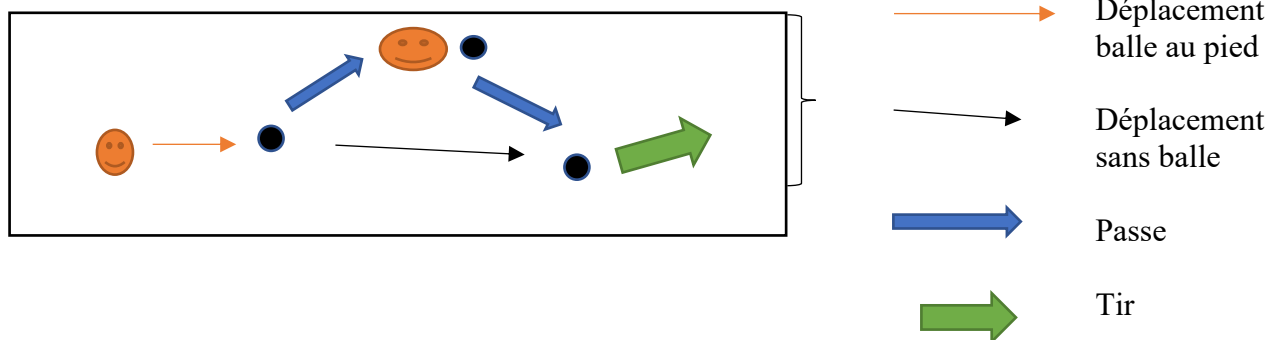
En noir, ce qui était prévu avant le début de la séquence.

En rouge, ce qui a été modifié en cours de séquence

Séance	Objectif	Contenu	Matériel
1	Découverte de l'activité / évaluation diagnostique.	1) A chacun son ballon (réduire l'espace - > faire ressortir). 2) 1,2, soleil 3) Match En parallèle : 1,2,3 soleils (avec Clément). /// Situation de découverte du jeu et instauration des règles (avec sifflet pour PE).	Tableau pour critères et observables pour PE. Plots, ballons, chronomètres, chasubles.
2	Être capable de conduire la balle : en courant, toucher le ballon à chaque pas pour conduire le ballon efficacement.	1) Conduite et relais 2) Épervier (1 contre tous + 1, +2..., puis 5 contre 2) avec but au bout vide (action finalisée). 3) Situation de référence (seulement quand équipe stable + règles établie) 1) A chacun son ballon 2) En parallèle, relai + situation de jeu.	Plots, ballons, chronomètres, chasubles.
3	Être capable de progresser avec le ballon et de déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle ou par une passe.	1) La balle au capitaine 2) Situation de référence (observateur : nombre de passe réussie...) Séance d'1/2 heure : épervier.	Plots, ballons, chronomètres, chasubles. Grille d'observation. Grille évaluation PE.
4	Être capable de frapper au but et de marquer Être capable de progresser avec le ballon et de déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle ou par une passe.	1) Béret ballon 2) Situation de référence (observateur : nombre de but marqué) 1) Le chat et la souris 2) Passe et va 3) Match	Plots, ballons, chronomètres, chasubles. Grille d'observation.
5	Être capable de se démarquer pour échapper à l'adversaire ; Être capable de frapper au but et de marquer	1) 2 buts à attaquer et à défendre. La locomotive et la wagon 2) Situation de référence (observateur : position sur le terrain) + béret ballon.	Plots, ballons, chronomètres, chasubles. Grille d'observation
6	Être capable de s'opposer à la progression de l'adversaire et de s'organiser en défense afin de récupérer le ballon.	1) Défendre le château Balle au capitaine 2) Situation de référence (Observateur : position de des défenseurs : entre le joueur et sa cage)	Plots, ballons, chronomètres, chasubles. Grille d'observation
7	Évaluation	Situation de référence : observer la conduite de balle, les passes, la frappe, le démarquage et la position de défense.	Grille d'évaluation PE.

Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance 4

Séance 4 FOOT		Objectif : Être capable de progresser avec le ballon et de déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle ou par une passe.	
Installation et échauffement	5 minutes	Responsable EPS : installation du matériel (les cages + les plots pour la situation 2) pendant que les autres enfants trottinent. REGROUPEMENT	
Savoir se déplacer balle au pied en s'adaptant au déplacement d'un adversaire.	10 minutes	Se déplacer et passer. 11 joueurs sur le terrain : 10 souris balle au pied, 1 chat. Le chat doit toucher une souris pour prendre sa place, les souris doivent échapper au chat. Le chat n'a pas le droit de courir, il doit marcher. Tous les 45 seconds changements de souris. PUIS, plus que 5 ballons, seuls les porteurs de balles peuvent être touché, il faut faire des passes.	
Déséquilibrer un adversaire par sa conduite de balle.	30 minutes (10 minutes par match)	Passé et va En binôme, déplacement balle au pied + passe à son binôme + contrôle + tir. 1 ballon pour deux. Deux couloirs sur la largeur des deux. On échange les rôles à chaque passage	Situation de match : s'écarter, se démarquer, passer la balle. 4 règles à donner : pas de gardien donc personne ne prend la balle, aucun contact sinon exclusion, le premier but vaut 10 points, chaque joueur doit avoir touché la balle avant de pouvoir tirer.
Bilan + rangement.	5 minutes	FAIRE ASSEOIR LES ENFANTS. En match : rappel des règles + comment faire pour réussir ? pour marquer. La situation de passe + balle : est-ce difficile ? pourquoi ?	



Année universitaire 2019-2020

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

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

Auteur : MAILLET Coralie

Résumé : Si l'enseignement est complexe, la formation des enseignants l'est tout autant. Les chercheurs ont mis au point une méthodologie : L'auto-confrontation. Elle peut être utilisée dans la formation des jeunes enseignants, puisqu'elle leur permet de se confronter à leurs propres activités lorsqu'ils enseignent. Accompagnés par un formateur, ils décrivent, expliquent leurs activités. Cette analyse permet de développer des compétences propres à l'enseignement, des compétences didactiques, mais aussi de devenir un praticien réflexif.

Nous avons utilisé cette méthodologie au cours d'une séquence de football, en EPS avec des élèves de CE1. Ici, l'EPS est vu comme « une action située », puisque le contexte est riche de sens et influence l'activité des élèves et de l'enseignant. A partir d'une séance de football filmée, l'entretien d'auto-confrontation a été réalisé avec ma formatrice de l'Inspe ; par la suite j'ai analysé trois moments critiques de l'entretien. Cette analyse m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances pour l'enseignement de l'EPS (par exemple, utilisation d'un plan ressource), de développer de nouveaux gestes professionnels (par exemple, posture de lâcher prise apparent) et une attitude réflexive dans ma pratique afin l'enrichir tout au long de ma carrière.

Mots clés : Enseignement de l'EPS, Théorie de l'action située, Méthodologie par auto-confrontation, Développement des compétences professionnelles, Enseignant réflexif.

Summary : Teaching is hard, but educate teacher is also. Researchers work on a methodology : self- confrontation. It can be useful for young teacher, because it enable to see himself when he teach. Escort by his tutor, he describe and explain his activity. This analysis develop teaching and didactic skills, also to become a reflexive teacher.

We use this methodology on PE teaching, for a football sequence, with year 3 pupils. PE is as a « situated action », because context is rich and it influence activities of pupils and teacher. From a video of football session, I do a interview with my tutor. After I analyse three moments of this interview. This analysis enables to acquire new knowledge to teach PE (use resources plan), develop news professionnals gestures (obvious release position) and give to me a reflexive attitude to progress on teaching during my career.

Keywords : PE teaching, physical education teaching as a « situated action », self- confrontation methodology, development of professional skills, reflexive teacher.