



HAL
open science

Analyse située de ma gestion du dilemme “ apprentissage individuels versus apprentissages collectifs ” en EPS en maternelle

Joan Gil

► **To cite this version:**

Joan Gil. Analyse située de ma gestion du dilemme “ apprentissages individuels versus apprentissages collectifs ” en EPS en maternelle. Education. 2020. dumas-03153148

HAL Id: dumas-03153148

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03153148>

Submitted on 26 Feb 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2019-2020

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

Mention *Premier degré*

Analyse située de ma gestion du dilemme "apprentissages individuels versus apprentissages collectifs" en EPS en maternelle.

Présenté par Joan GIL

Écrit scientifique réflexif encadré par Véronique MAUDOUX

SOMMAIRE

Introduction	4
I. Cadre théorique	6
A. Définition et déterminants de l'activité	6
1. Qu'est-ce que le travail ?	6
2. Tâche, activité et réel de l'activité	7
3. L'activité caractérisée par l'approche du cours d'action ou de l'action située	7
4. L'analyse de l'activité comme une action située : les entretiens d'autoconfrontation	8
B. L'enseignement de l'EPS comme une action située	8
1. L'activité de l'enseignant : une action située	8
2. Engagement corporel et émotionnel de l'enseignant.....	9
a. La place de l'engagement corporel de l'enseignant en éducation physique	9
b. Un engagement corporel lié à un engagement émotionnel	10
3. Les dilemmes de l'activité de l'enseignant	10
a. Des contradictions inhérentes à l'activité de l'enseignant	10
b. Les dilemmes : des constructions personnelles.....	11
4. L'autorité au centre de la pratique enseignante.....	12
C. Problématique	13
II. Partie méthodologique : de l'activité prescrite à l'activité réelle : la mise en pratique d'une séquence de lutte en maternelle.....	14
A. L'autoconfrontation : une méthode au service du développement professionnel.....	14
1. Fondements méthodologiques.....	14
2. Les étapes de l'autoconfrontation simple	14
B. Recueil et traitement des données.....	15
1. Description du contexte.	15
2. La lutte dans les programmes.....	16
3. Les jeux de lutte avec « la fabuleuse histoire de Rikiki ».....	17
a. Principes de construction de la séquence	17
b. Mise en œuvre de la séquence.....	18
c. Déroulement et appropriation par la classe	19
C. Analyse de ma pratique.....	19
1. Mise en œuvre de la méthode de l'autoconfrontation.....	19
2. Recueil et analyse des verbatims	20
a. Unité élémentaire d'activité 1	20

b. Unité élémentaire d'activité 2	23
c. Unité élémentaire d'activité 3.....	25
III. Discussion.....	26
A. La construction d'une nouvelle identité professionnelle.	26
1. Mes préoccupations dans l'action.	26
2. Les axes de réflexion suggérés par mes dilemmes.....	27
3. Mes dilemmes à la lumière de l'entretien d'autoconfrontation.....	27
4. Réflexion consécutive à l'identification de mes dilemmes.....	28
a. Enrichissement de mon panel de gestes professionnels	29
b. Réflexion sur mes modes opératoires.....	33
c. Quelle évolution de mon identité professionnelle suite à ces réflexions?.....	36
B. Intérêts et limites de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation simple	37
1. Intérêts.....	37
2. Limites.....	38
Conclusion	39
Bibliographie	41
ANNEXES.....	43

Introduction

La formation des enseignants débutants en France consiste en une alternance stricte de journées en classe, avec les élèves, et de journées de formation à l'INSPE. Cette alternance permet d'une part de se confronter concrètement aux réalités du terrain, en prenant la responsabilité d'une classe à mi-temps, et d'autre part d'acquérir les connaissances théoriques, pédagogiques et didactiques nécessaires. Concevoir cette formation relève d'un défi complexe : si la plupart des étudiants ont suivi le cursus dédié en master 1ère année (M1), les professeurs stagiaires qui ont passé le concours de recrutement en candidat libre sont nombreux. Les disparités de cursus universitaires et d'expériences professionnelles sont donc importantes : la tâche est ardue pour arriver à niveler les différences de niveau en l'espace d'une année universitaire, de manière à permettre aux débutants d'entamer leur carrière avec un minimum d'acquis en termes de gestes et posture professionnelle.

Ma reconversion professionnelle et mes lacunes en termes de savoirs et de vécu en classe vis-à-vis des étudiants issus de M1 m'ont projeté de manière brutale dans ce questionnement dès la rentrée scolaire. En effet, comment faire pour acquérir le plus rapidement possible le vaste ensemble de compétences exigé par le métier d'enseignant ? Comment devenir un professeur des écoles sachant notamment gérer son groupe et les comportements individuels, en capacité d'individualiser les apprentissages et de maîtriser les savoirs pédagogiques et didactiques ? Tout cela dans des contextes changeants, en gérant les inévitables imprévus liés à la vie de la classe. Ce questionnement m'a semblé d'autant plus pressant que les errements du professeur débutant impactent sa pratique, certes, mais surtout ses élèves.

Deux constats se sont rapidement imposés à moi. Tout d'abord, c'est en questionnant en permanence mon vécu professionnel que je progresserai, afin de ne pas répéter les erreurs commises et de capitaliser sur les réussites. De plus, avoir un retour sur ma pratique de la part d'un œil « extérieur » me permet d'élargir la perception de ma propre expérience ainsi que le champ de réflexion qui l'accompagne. Cependant, le passage du retour informationnel (« je ne dois pas faire comme ceci, ça ne fonctionne pas ») à la modification profonde de mes gestes enseignants (« je sais maintenant qu'au lieu d'agir comme ça, il vaut mieux faire comme cela ») est une étape difficile et aléatoire, pleine de doutes et de tâtonnements.

Ce travail de mémoire a eu pour but d'acquérir les concepts et de mettre en pratique une méthode qui me permette d'analyser mon activité professionnelle en classe d'éducation

physique. Cette analyse, basée sur un entretien d'autoconfrontation, a visé à faire émerger mes mécanismes de pensée dans l'action, afin de les questionner et les faire évoluer. Il est ressorti de cette analyse deux axes principaux sur lesquels s'appuiera la réflexion menée dans ce mémoire. Tout d'abord, la question de la gestion simultanée du groupe classe et des apprentissages. Ensuite, les préoccupations contradictoires de gestion collective et de gestion des comportements individuels.

Afin de présenter les racines de la réflexion qui nous a animés au sein du groupe de travail sur ce mémoire, je débiterai par une présentation des fondements scientifiques sur lesquels se base mon travail, avec en premier lieu la théorie de l'action située. Par la suite, je présenterai la méthodologie de l'autoconfrontation, qui nous a permis d'analyser mon activité, ainsi que le cadre contextuel dans lequel cette analyse a pris place. Enfin, je développerai une discussion qui aura pour but de présenter le cheminement et l'aboutissement de ma réflexion tout au long de ce travail.

I. Cadre théorique

L'expérience professionnelle d'un individu est un objet complexe, qui peut s'analyser de différentes manières. Cette analyse peut dépendre par exemple de l'échelle à laquelle on la mène : s'intéresse-t'on à une profession, ou à un individu en particulier ? Dans le cadre du métier d'enseignant, les sciences de l'éducation et de l'intervention nous permettent d'éclairer cette perspective, au travers de la mise en évidence de gestes et de postures professionnels. L'ergonomie nous permet d'analyser les pratiques individuelles et collectives, et ainsi de comprendre la différence entre activité prescrite et réel de l'activité. L'analyse de l'écart entre le prescrit et l'effectif, entre le supposé et le réel, permet soit de modifier les contraintes de la tâche d'enseignement, soit d'aider à l'activité, soit de contribuer différemment au développement de la compétence. Enfin l'anthropologie confronte l'acteur à l'analyse de sa propre expérience.

Ce travail de mémoire ayant pour but de nous permettre de développer une réflexion sur notre pratique, nous avons procédé à une analyse à un niveau individuel par le prisme de l'action située. Cette approche se situe au carrefour de l'ergonomie et de l'anthropologie cognitive, et propose une analyse de l'activité professionnelle étroitement connectée avec le contexte dans lequel cette activité se déploie.

Afin de comprendre les éléments théoriques qui ont étayé notre réflexion, nous allons tout d'abord nous intéresser à ce qu'est l'activité en dégageant ses caractéristiques, pour ensuite centrer notre réflexion sur l'activité de l'enseignant lors d'une séance d'éducation physique.

A. Définition et déterminants de l'activité

1. Qu'est-ce que le travail ?

D'après C.Dejours¹, le travail est constitué par le décalage entre une organisation formelle, ce qui est prescrit, et une organisation informelle, la réalité concrète. Cet écart peut difficilement être anticipé dans son intégralité : il doit être à chaque fois inventé, ce qui confronte de manière récurrente l'acteur à l'échec, et donc à un sentiment d'impuissance, d'irritation voire de colère. Le travail a donc une dimension affective très importante.

L'action d'enseigner ne fait pas exception à cette analyse. Par exemple, mes séances font l'objet de préparations qui articulent des préconisations gouvernementales (les programmes), universitaires (la manière de préparer une séance comme on me l'a

¹ Christophe Dejours, « L'évaluation du travail à l'épreuve du réel - Critique des fondements de l'évaluation », INRA éditions, 2003

enseignée à l'INSPE) et des adaptations contextuelles (la disponibilité ou les possibilités d'installation du matériel à l'école). Mais ce travail en amont reste une préparation que je mets à l'épreuve de la réalité quand je suis en classe, avec des imprévus d'origines multiples à gérer.

2. Tâche, activité et réel de l'activité

Cette distinction entre la prescription et la réalité concrète est fondamentale dans la méthode de l'autoconfrontation croisée telle qu'elle est présentée par Clot et al.². Selon eux, c'est la tâche qui relève de la prescription, alors que l'activité représente la réalité de ce qui se fait. Cette réalité est le fruit d'un processus qui englobe non seulement ce qui a eu lieu, mais également les activités occultées, suspendues, contrariées ou empêchées, ce que les auteurs appellent « le réel de l'activité ». C'est la prise en compte de ce réel de l'activité qui permet d'accéder à la compréhension de l'activité réalisée. La conséquence de cette composition en termes d'analyse est que « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.3).

3. L'activité caractérisée par l'approche du cours d'action ou de l'action située

M.Durand et N.Gal-Petitfaux proposent dans leur article d'approcher l'enseignement de l'éducation physique comme une « action située »³. Cette approche d'anthropologie cognitive vise à s'intéresser à ce qui est réellement accompli par l'enseignant en situation : il s'adapte à un contexte singulier, traversé par des imprévus. L'activité de l'enseignant est donc en partie constituée d'une réflexion interne qui a pour but de l'aider à s'adapter à la situation qu'il vit. L'action ne peut être donc être comprise qu'en prenant en compte le contexte dans lequel elle a été accomplie. L'action située repose ainsi sur deux postulats fondamentaux :

- une action est un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement ;
- l'activité cognitive mobilisée dans une action est spécifique à un contexte, et doit par conséquent être étudiée « en situation ».

2 Y.Clot, D.Faïta, G.Fernandez. L.Scheller, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Pistes Vol.2 N°1, Mai 2000

3 N. Gal-Petitfaux, M.Durand, « L'enseignement de l'éducation physique comme une action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », De Boeck Supérieur, Staps 2001/2 (n°55), p79-100.

Cette approche rejoint ainsi les éléments développés par Dejours et Clot et al. en cela que « l'action de l'enseignant ne consiste pas en l'exécution de plans, mais en des émergences en contexte qui peuvent être partiellement anticipées ou préparées ».

4. L'analyse de l'activité comme une action située : les entretiens d'autoconfrontation

Comprendre l'activité nécessite donc de connaître les pensées qui ont guidé le sujet dans l'action. La méthode de l'entretien d'autoconfrontation permet, par une co-analyse réalisée par l'acteur accompagné d'un chercheur, d'accéder aux mécanismes réflexifs qui guident l'adaptation au contexte. Cette méthode s'applique dans des secteurs variés et s'intéresse aux individus, aux collectifs et aux situations de travail⁴. Elle repose sur différentes conceptions théoriques, dont deux permettent de mieux comprendre la notion même d'activité :

- Les collectifs professionnels s'approprient la tâche prescrite et réalisent une adaptation en amont de celle réalisée par le travailleur individuel. Cela permet au travailleur des « s'y retrouver dans la situation [...] pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles » (Darré, 1994, cité par Clot et al.). Ce cadre émanant d'un collectif, cette organisation commune est appelée « **genre professionnel** »
- Parallèlement à la tâche prescrite et au genre professionnel, chaque individu réalise une adaptation personnalisée, « prend ses distances avec la contrainte » (Clot et al., 2000). Cet affranchissement, appelé « **style de l'action** », ouvre la voie au développement.

B. L'enseignement de l'EPS comme une action située

1. L'activité de l'enseignant : une action située

Comme nous l'avons vu précédemment, le métier d'enseignant revêt les caractéristiques d'une action située : chaque séance fait l'objet de préparations en amont, mais l'action du professeur reste conditionnée par le contexte dans lequel il enseigne. Ainsi, M. Durand et N. Gal-Petitfaux proposent d'analyser l'activité de l'enseignant en éducation physique comme une action située, en soulignant ses cinq caractéristiques fondamentales :

1/ L'action et la situation se codéterminent de manière permanente et simultanée : la situation est une construction de l'acteur, et n'existe que par et pour son action. Cependant, elle influence cette action, étant donné que l'acteur agit en s'adaptant au contexte dans lequel il évolue.

4 Idem note 2

2/ *L'acteur construit de la signification dans l'action* : comme « toute situation et toute action sont singulières » (Barbier, 2000, cité par M. Durand), l'acteur s'adapte au contexte unique auquel il est confronté en produisant une « signification personnelle de la situation ». Cette caractéristique repose sur un postulat théorique à propos de la cognition elle-même : elle serait non pas une computation simple d'informations mais serait une construction de signification en reliant ces informations (théorie de l'énaction). La conséquence majeure sera donc d'interroger ce qui fait sens pour l'acteur dans son contexte.

3/ *Les objets sont des artefacts cognitifs*, des ressources pour l'action qui amplifient les capacités de l'enseignant et des élèves. Ainsi, « conçus et exploités dans un environnement pédagogique, les objets permettent une véritable concrétisation des intentions éducatives des enseignants ».

4/ *La construction de l'action de l'enseignant se fait par couplage avec l'action des élèves*. En effet, « autrui est un cas particulier de ressource pour l'action, une opportunité de coopération » : les interactions entre enseignant et élèves régulent et orientent les apprentissages.

5/ Une action repose sur une organisation et des régularités, les *structures archétypes* : ces régularités constituent des « nœuds » dans la séance, des moments prévus et habituels, qui constituent des moments de pause pendant lesquels l'enseignant diminue le nombre de ses préoccupations simultanées. |

Parmi toutes ces caractéristiques, la construction de l'action de l'enseignant constitue une vraie inconnue pour un débutant. En effet, enseigner à des élèves en action dans un espace vaste complexifie le panel de gestes professionnels à intégrer. Certains auteurs se sont intéressés à la manière dont les enseignants en éducation physique investissent l'espace afin de servir leurs préoccupations et leurs objectifs d'apprentissage.

2. Engagement corporel et émotionnel de l'enseignant

a. La place de l'engagement corporel de l'enseignant en éducation physique

Selon B. Huet et N. Gal-Petitfaux⁵, la manière dont l'enseignant s'engage corporellement dans la séance a un impact très important sur la situation d'apprentissage. L'action enseignante s'articule ainsi selon deux dimensions, une verbale et une non-verbale :

5 B. Huet et N. Gal-Petitfaux, « L'expérience corporelle », éditions EPS, Paris, 2011.

l'enseignant guide les élèves par ses postures, ses déplacements, sa voix. La manière dont il occupe l'espace lui permet de gérer différentes préoccupations, notamment la gestion du groupe classe, autrement que par la voix et la réprimande. Un levier très efficace d'action est le renforcement des comportements positifs, qui permet d'intervenir de manière positive en recentrant les élèves sur la tâche qu'ils ont à accomplir. L'enseignant expert utilise de manière simultanée différents moyens pour souligner ces comportements : la voix, ses déplacements, son placement par rapport au groupe d'élèves sur lequel il souhaite intervenir, son regard, ses gestes. Ainsi, "L'engagement corporel de l'enseignant facilite ainsi l'expérience d'apprentissage des élèves."

b. Un engagement corporel lié à un engagement émotionnel

B. Huet et N. Gal-Petitfaux soulignent dans leur article l'importance de l'inscription corporelle de l'action de l'enseignant dans les apprentissages des élèves et la gestion de la classe. Ils mettent également en évidence la difficulté de gérer de manière simultanée des préoccupations collectives, comme la gestion du groupe classe, et individuelles, comme les apprentissages. Ces préoccupations contradictoires font de l'enseignement un métier « à forte tonalité émotionnelle, occasionnant des sentiments de satisfaction, mais aussi de frustration, de tension, de compromis ». Pour les comprendre, il faut considérer ces émotions qui émergent dans l'action comme des « phénomènes individuels [...] qui ont des fondements relationnels ». Les enseignants débutants sont particulièrement confrontés à cette dimension émotionnelle du métier, surtout dans les moments de dilemmes. Ces moments difficiles à gérer « se caractérisent par l'émergence simultanée d'intentions contradictoires dans l'action », et font partie intégrante du métier d'enseignant.

3. Les dilemmes de l'activité de l'enseignant

a. Des contradictions inhérentes à l'activité de l'enseignant

Selon M. Durand, l'action de l'enseignant en EPS se base donc sur des éléments maîtrisables par l'enseignant lors de sa préparation (les structures archétypes, le matériel utilisé comme un artefact), mais également sur son adaptation au contexte, « in situ ». Cette adaptation au contexte est singulière, comme l'impliquent les postulats de l'action située⁶, et prend en compte des préoccupations multiples, notamment chez les enseignants débutants. Beckers et Leroy établissent ainsi une typologie de leurs préoccupations dans l'action⁷ : interagir avec les élèves, expliquer ou gérer la discipline par exemple. La difficulté à laquelle se retrouvent confrontés tous les enseignants, et en particulier les

6 Voir I.A.3. "L'activité caractérisée par l'action située »

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

débutants, est que certaines de ces préoccupations sont contradictoires⁸. Ainsi, elles peuvent être traduites sous la forme de « trois types de dilemmes, respectivement liés à trois sortes d'incompatibilité :

- 1) entre les différents objectifs éducatifs,
- 2) entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement,
- 3) entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage. »

Cette caractérisation des dilemmes permet notamment de saisir une contradiction omniprésente dans l'activité de l'enseignant : dans un contexte d'enseignement collectif, comment individualiser les apprentissages sans nuire aux apprentissages collectifs?

b. Les dilemmes : des constructions personnelles

Ria *et al.* soulignent l'importance de l'analyse de l'école de Palo Alto relative aux dilemmes : « la réalité du monde n'est pas un donné objectif directement observable mais une construction subjective relative à l'expérience de l'acteur ». Ainsi, si les dilemmes sont intimement liés aux préoccupations propres au métier d'enseignant, chaque acteur se retrouve dans l'action face à ses propres contradictions. Les auteurs dégagent de ce constat trois conséquences pour analyser les dilemmes dans l'enseignement :

- 1) Les dilemmes proviennent de « la relation que l'acteur entretient avec la situation : ils sont immanents à l'action ». Une situation d'enseignement ne prédétermine donc pas l'émergence d'un duel particulier ».
- 2) « [...] un enseignant peut vivre des dilemmes là où un autre n'en vit pas », car l'expérience de l'acteur est déterminante. On peut ainsi supposer qu'un enseignant expérimenté devrait rencontrer moins de dilemmes qu'un débutant, mais également que ces dilemmes ne sont pas les mêmes d'une personne à l'autre, de par la diversité des expériences personnelles et professionnelles⁹.
- 3) Un acteur « peut se sentir prisonnier de l'intérieur » d'une situation qui peut paraître banale ou dépourvue de problème particulier de l'extérieur.

Ces analyses nous montrent bien que les dilemmes font partie intégrante de l'activité de l'enseignant, à cause des préoccupations contradictoires qui l'animent dans l'action.

8 L. Ria, J. Saury, C. Sève, M. Durand, « Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique », *Science et Motricité*, n°42, 2001

9 Ainsi, on remarquera que les dilemmes qui ont conduit à la détermination des problématiques des membres du groupe de travail sur le mémoire sont différents, même si des préoccupations communes émergent.

Cependant, chaque enseignant aura une manière différente de vivre ces dilemmes en fonction de sa propre expérience et des spécificités de la situation qu'il vit.

4. L'autorité au centre de la pratique enseignante

Si les dilemmes font partie intégrante du métier d'enseignant, la relation d'autorité y est omniprésente et elle influe fortement sur la manière de les solutionner, notamment ceux qui mettent en balance la gestion de groupe et gestion des individualités. Selon Véronique Guérin¹⁰, la relation éducative est une relation de pouvoir. La qualité de ce rapport entre enseignant et élève est donc fondamentale à la fois pour la gestion de classe, la gestion des individualités, mais également pour le développement individuel des élèves, dans l'optique de « la formation de la personne et du citoyen »¹¹. Pour décrire cette relation, V. Guérin distingue trois courants principaux d'autorité qui ont traversé l'histoire et qui caractérisent la manière dont on exerce son autorité : :

- *Le courant normatif* : il consiste à imposer des règles strictes et identiques pour tous, un cadre stable, et permet de maintenir un certain ordre. Cependant, cette autorité repose sur le respect du statut d'enseignant, il risque de basculer dans le rapport de force et la recherche de la soumission.
- *Le courant rationnel* : celui-ci repose sur l'argumentation, l'explication de ce qui est vrai ou faux, et permet donc à l'élève d'avoir une considération pour son propre point de vue, sa propre individualité. Par conséquent, une autorité rationnelle peut avoir tendance à privilégier l'individualisme et la réussite individuelle, ainsi qu'à considérer le monde d'une manière très rationnelle, en refusant la perception émotionnelle des choses.
- *Le courant empathique* : l'autorité empathique vise à créer un dialogue qui permet à l'élève de comprendre ce qui se passe en lui, afin de connaître et d'identifier ses émotions. Le risque de ce type d'autorité est la conduite d'un faux dialogue qui mène à la manipulation, et également de céder sur une règle à cause de l'empathie que l'on ressent pour l'autre.

Chacun de ces courants est important en ce qu'il permet d'éclairer la manière d'exercer l'autorité et de la faire évoluer sans oublier en même temps que chacun présente des limites.

10 Conférence de Véronique Guérin sur l'autorité à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale), 29/12/2015, consultable sur <https://www.youtube.com/watch?v=fb0oTOtn33g>

11 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, paru au bulletin officiel de l'éducation nationale n° 17 du 23 avril 2015

L'intérêt de cette clarification n'est pas de hiérarchiser ces trois courants, ni de les opposer, mais de les comprendre, se les approprier pour développer sa souplesse relationnelle, psychique, intellectuelle dans la manière dont on va exercer l'autorité. L'enjeu étant pour l'enseignant de rendre complémentaires ces différentes attitudes dans l'autorité pour devenir une autorité contenante. Articuler avec souplesse ces trois leviers (courant normatif, rationnel, empathique) de manière intégrative permet de canaliser les actes. C'est ce que V. Guérin nomme « courant intégratif ».

C. Problématique

En tant qu'enseignant débutant, la question de la gestion du groupe a rapidement mobilisé mon énergie durant le temps de classe. Ma crainte permanente est que les digressions comportementales d'un élève troublent les apprentissages de ses camarades. Dans ma réflexion sur la gestion de ma classe de maternelle, cette crainte est accrue par la fragilité et la durée limitée de la capacité d'attention de mes élèves de petite section.

De plus, dans l'acte d'enseignement, l'enseignant est confronté à la gestion de ses propres émotions liées à des événements imprévus et à des comportements d'élèves inattendus. J'ai constaté que j'ai tendance à me laisser troubler par mes émotions, résultant des écarts entre ma représentation personnelle, spontanée et la réalité des élèves et de l'acte d'enseignement.

Ces constats m'ont permis d'identifier deux dilemmes que je rencontre dans ma pratique professionnelle et qui constituent 2 axes de réflexion pour ce travail de mémoire :

- *Axe 1 : gestion pédagogique versus gestion des apprentissages.* En effet, le temps et l'énergie consacrés à la gestion d'un groupe se fait au détriment des apprentissages ciblés. Inversement, se centrer sur les apprentissages minimise le temps accordé à la gestion de groupe.
- *Axe 2 : l'unique versus le pluriel.* L'activité déployée pour gérer l'ensemble du groupe se fait au détriment de chacun ; inversement l'individualisation de l'intervention endommage la gestion collective.

Dans cette étude il s'agira de dévoiler les conditions permettant d'installer une nouvelle posture professionnelle et de nouveaux gestes permettant de gérer l'individuel et le collectif dans une perspective « contenante » assurant la préservation de mon identité personnelle.

II. Partie méthodologique : de l'activité prescrite à l'activité réelle : la mise en pratique d'une séquence de lutte en maternelle.

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

1. Fondements méthodologiques

Comme nous avons pu le voir dans la partie développant le cadre théorique de mon mémoire, la méthodologie de l'autoconfrontation repose sur deux principes fondamentaux. Tout d'abord, il s'agit d'une méthode de co-analyse, qui associe à l'analyse, le sujet lui-même¹² : l'action n'est pas étudiée par le seul chercheur. De plus, l'objectif est de procéder à une étude de l'activité d'enseignant en accédant au « point de vue de la dynamique interne de l'acteur » (Theureau, 2000, cité par Rix & Lièvre, 2005, p.3). En effet, « l'activité d'un professionnel est un objet à double face, l'une publique et comportementale, et l'autre privée non observable »¹³. Ainsi, la méthode de l'autoconfrontation simple telle que nous l'avons expérimentée en travaillant sur ce mémoire est une méthodologie qui guide le sujet observé dans une verbalisation *a posteriori* de l'action, tout en l'aidant à dépasser la « recomposition normative et/ou fabulatrice » (Theureau, 1992 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.4). Son objectif est d'amener à réfléchir à d'autres manières d'agir, toujours dans la perspective d'une expérience positive.

2. Les étapes de l'autoconfrontation simple

Cette méthodologie se déroule selon les étapes suivantes :

1ère étape	Le sujet est filmé dans l'action
2ème étape	Le sujet visionne la vidéo produite, accompagné et guidé par un formateur/chercheur. Lors du visionnage, il est libre d'arrêter la vidéo pour décrire ses actions et les pensées qui les guident. Le formateur accompagne sa réflexion pour ¹⁴ : <ul style="list-style-type: none">• décrire l'action• décrire la pensée dans l'action• décrire les informations perçues dans la vidéo (non perçues dans l'action)• analyser l'activité, c'est-à-dire l'action et la pensée dans l'action• rechercher des alternatives Cet entretien est intégralement filmé, et constitue la base d'un travail de

12 Y. Clot, D. Faïta, G. Fernandez, L. Scheller, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Pistes Vol.2 N°1, Mai 2000

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

	réflexion.
3ème étape	L'entretien permet de segmenter l'activité en unités élémentaires d'activités significatives. Pour mon travail de mémoire, j'ai retenu les trois unités d'activités les plus marquantes pour moi afin de développer leur analyse. Elles ont fait l'objet de commentaires et de descriptions au temps t (lors de la séance) et au temps t'(lors de l'entretien) selon les 5 composantes suivantes : representamen, préoccupations, référentiel et interprétant.

B. Recueil et traitement des données

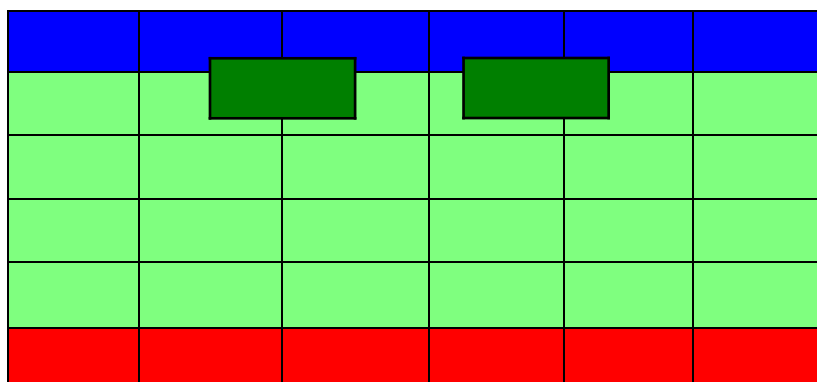
1. Description du contexte.

J'enseigne en tant que professeur des écoles stagiaire dans une classe à double niveau de 14 élèves en petite section (PS) et 9 en moyenne section (MS). J'ai la responsabilité de la classe le jeudi, le vendredi et un mercredi sur deux. La séance d'EPS se déroule le jeudi en deuxième partie de matinée juste après la récréation.

La séance se déroule dans la salle des fêtes du village. L'accès à la salle nécessite de sortir de l'école et de traverser une esplanade piétonne sur une soixantaine de mètres. Les élèves arrivent dans un hall vitré dans lequel ils se déshabillent et quittent leurs chaussures mais gardent leurs chaussettes. Ils se mettent ensuite l'un derrière l'autre en tenant les épaules du camarade de devant, et entrent se positionner le long des tapis, dans le sens de la longueur.



C'est une salle haute de plafond, résonnante. J'ai au préalable installé un espace de jeu recouvert de tapis, de 6 mètres de large et 12 mètres de long :



La couleur des tapis est destinée à faciliter les consignes et la compréhension des élèves lors de la 1ère partie de la séance (pendant laquelle les enfants imitent des déplacements d'animaux et effectuent des traversées). Les tapis vert foncé ne sont ajoutés que lors de la 2ème partie de la séance, pour matérialiser les zones dans lesquelles les élèves doivent déposer des objets qui ont été au préalable répartis sur les tapis. La salle est grande, il y a un espace carrelé important tout autour des tapis.

Je suis habituellement aidé au cours de la séance par l'ATSEM, mais lors de la séance filmée cela n'a pas été le cas : c'est elle qui effectue les prises de vue, à l'aide d'une tablette, depuis la scène de la salle.

La séance filmée est la 3^e de la séquence. Les deux premières séances ont été identiques : les élèves, par petits groupes, ont dû coopérer pour construire une partie de l'aire des tapis. Cela a eu pour but :

- d'aider les élèves à identifier l'espace des tapis comme l'espace d'activité
- d'aider les élèves à s'identifier les uns et les autres comme partenaires

Cette 3^e séance est la première dans laquelle les élèves vont être amenés à jouer ensemble sur les tapis, à poursuivre tous ensemble un seul et même but du jeu.

2. La lutte dans les programmes

Au sein du domaine « Agir, s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique » des programmes de 2015 de l'école maternelle, les jeux de lutte visent à « collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement, dans le cadre d'une règle, pour participer à la recherche de différentes solutions ou stratégies ». Ce sont « des activités de confrontation duelle dans lesquelles chaque joueur essaie de vaincre son adversaire, en s'imposant physiquement, en respectant des règles et des conventions relatives à la sécurité »¹⁵. Dans le cadre d'une pratique scolaire, les jeux de lutte « permettent à l'élève, de façon progressive, de passer d'un affrontement collectif à un affrontement duel, se rapprochant de pratiques sociales de références ».

15 JB Massicot / CPC EPS Jonzac, « Jeux d'opposition au cycle 1 », La ruche, Mars 2017

J'ai d'abord été réticent à l'idée de mener une séquence de jeux d'opposition. J'avais assisté à plusieurs séances de jeux de lutte lors d'un stage en CE1, et je ne voyais pas comment aborder cette activité avec des élèves de début de maternelle : j'avais peur qu'ils se fassent mal, et je craignais que les enfants les plus réservés et timides vivent mal une activité qui les met en confrontation directe avec leurs pairs. Heureusement, ma représentation des jeux de lutte n'était pas du tout conforme à ce qui se pratique en cycle 1, où les contacts physiques sont d'abord inexistants, puis limités. Il s'agit, sur la durée du cycle, de construire de manière très progressive¹⁶ :

- la notion d'action collective, de rôles
- la notion d'espace
- la notion de règles
- la notion de gain
- la notion d'opposition individuelle

Les attendus en fonction des âges sont les suivants¹⁷ :

TPS/PS	Accepter les premières règles communes pour atteindre un effet commun, en vivant des actions en parallèle, sans réelle coordination avec ses partenaires.
MS	Reconnaître son appartenance à un groupe, identifier les différents rôles pour instaurer les premières collaborations afin d'atteindre un but donné.

La construction des compétences visées se fait notamment par l'intermédiaire de jeux qui me demandent une participation physique, puisque c'est moi qui vais, dans un premier temps au moins, constituer l'opposition, l'adversaire.

3. Les jeux de lutte avec « la fabuleuse histoire de Rikiki »¹⁸

a. Principes de construction de la séquence

Sur les conseils de ma formatrice, j'ai construit ma séquence en m'appuyant sur l'histoire de Rikiki la fourmi. L'histoire de cette petite fourmi qui est amenée à défendre sa fourmilière contre des agresseurs permet aux enfants de s'identifier à des personnages fictifs et de remplir leurs rôles correspondants.

L'histoire est séquencée en plusieurs épisodes qui, en fonction du niveau des élèves, proposent à chaque fois une « situation mère » qui permet aux élèves de découvrir l'activité et ses enjeux, et à l'enseignant de procéder à une évaluation diagnostique. En fonction de ses observations, le professeur des écoles (PE) peut dès lors choisir entre

¹⁶ idem note 2

¹⁷ Ressources école maternelle, « Agir s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique : objectif 4 / collaborer, coopérer, s'opposer », Eduscol, septembre 2015

¹⁸ Equipe EPS des Bouches-du-Rhône, « Jeux de lutte à l'école maternelle - Avec Rikiki la fourmi », Editions EPS, Juin 2015

deux situations d'apprentissage (une centrée sur l'attaque, l'autre sur la défense). Enfin, une situation de réinvestissement permet de mesurer les progrès effectués suite aux apprentissages.

Ce schéma se répète pour les trois enjeux d'apprentissage comportant trois niveaux chacun :

Enjeux d'apprentissage	Domaine d'activité	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Accepter le contact avec l'autre	Conquérir / protéger des objets	Les enfants contre le PE puis en petits groupes	En petits groupes	En 1 contre 1
S'opposer individuellement à un adversaire	Conquérir / protéger un territoire	Protéger une zone en petits groupes	Protéger une zone centrale en petits groupes	Faire sortir d'une zone en petits groupes
S'investir en sécurité dans une activité de corps à corps	Imposer / se dégager d'un état physique	Retenir son adversaire en 1 contre 1	Immobiliser son adversaire en 1 contre 1	Retourner son adversaire en 1 contre 1

Outre les apprentissages propres à l'éducation physique, l'histoire de Rikiki permet de favoriser certains apprentissages transversaux :

- **Le langage oral** : l'histoire et l'action des élèves sont autant de supports qui favorisent la discussion et le langage différé.
- **L'exploration du monde du vivant**, par la rencontre avec les différents personnages de l'histoire (une fourmi dans sa fourmilière, un scarabée, une larve, une coccinelle) et par le travail de connaissance et de maîtrise de son propre corps.
- **La construction de l'espace et du temps** par l'utilisation du vocabulaire spatial et temporel

b. Mise en œuvre de la séquence

La séquence telle que je l'ai conçue comprenait initialement 13 séances qui visaient à travailler les niveaux 1 de chaque enjeu d'apprentissage de la manière suivante :

- une séance d'introduction à l'activité qui permet aux élèves de construire mentalement l'espace des tapis comme l'aire d'évolution durant les séances à venir, et de concevoir leurs camarades comme des partenaires.
- 4 séances par enjeu d'apprentissage.

J'ai rapidement décidé, sur les conseils de ma formatrice et de mon collègue de maternelle, de répéter les deux premières séances pour permettre une meilleure appropriation des situations proposées. Cela s'est révélé très bénéfique :

- Pour les élèves, qui se sont montrés très enthousiastes à répéter une situation qu'ils avaient déjà rencontrée et qui ont montré de vrais progrès dans la construction d'une action collective (séance 1).
- Pour moi, puisque j'ai eu ainsi l'occasion d'apporter des ajustements à mes séances et à mes actions (étant donné que j'ai bénéficié pour la répétition de la séance 2 des conseils prodigués lors de l'entretien d'autoconfrontation effectué pour ce mémoire).

Le film qui a constitué la matière première de l'entretien d'autoconfrontation a été réalisé lors de la 2^e séance selon le plan de séquence initial (il s'agissait pour les élèves de leur 3^e séance, étant donné que la 1^{ère} a eu lieu deux fois).

c. Déroulement et appropriation par la classe

Les séances se sont déroulées selon le schéma suivant :

- Avant la récréation, un temps en classe pour raconter l'épisode de « Rikiki » ou pour se le remémorer, à l'aide de marottes.
- Après la récréation, un temps d'activité sur les tapis, avec une mise en situation pour que les élèves comprennent la correspondance entre les éléments de l'histoire et le matériel utilisé pendant la séance (par exemple, les tapis représentent la fourmilière).

Les élèves se sont immédiatement appropriés l'histoire, ses personnages et les situations proposées. Par exemple, constatant que l'aire des tapis était complète en début de 2^e séance, plusieurs élèves m'ont dit « on n'a pas besoin de reconstruire la fourmilière ». L'entrée dans l'activité a donc été très facile.

C. Analyse de ma pratique

1. Mise en œuvre de la méthode de l'autoconfrontation

Suite à la séance filmée et en relation avec ma problématique, j'ai dû réfléchir à 3 moments de la séance qui avaient attiré mon attention.

L'entretien d'autoconfrontation s'est déroulé quelques jours après la séance filmée. Conformément à la méthodologie nous avons visionné le film ; j'avais la liberté de l'interrompre à tout moment pour décrire une situation, mes réactions, mes pensées et émotions dans l'action. Cet entretien lui-même était filmé. Ma formatrice m'a invité à la

fin de l'entretien à réfléchir à 3 conseils à prodiguer à l'enseignant que je venais d'observer. Ces 3 conseils m'ont guidé pour définir les 3 unités élémentaires de l'activité que je devais retenir et analyser afin de mettre en lumière mes dilemmes.

2. Recueil et analyse des verbatims

Comme expliqué précédemment¹⁹, chaque unité élémentaire a fait l'objet d'une analyse selon 4 composantes. Cette analyse est effectuée en se remémorant le moment de l'action (le temps T), puis avec le recul permis par l'entretien (temps T')²⁰ :

	T (pendant l'action)	T' (pendant l'entretien)
Representamen : les informations liées à ma perception	Ce que j'ai ressenti lors de la séance filmée	Ce que j'observe pendant l'entretien
Préoccupations : mes intérêts et inquiétudes dans l'action, les objectifs que je poursuis		
Référentiel : les informations et les concepts sur lesquels je base mes actions		
Interprétant : les nouveaux concepts qui se sont construits pendant et à la suite de l'entretien		Ce que j'ai compris, les propositions concrètes que je mettrai en œuvre Ce que ça va changer dans ma pratique

Afin de préserver leur anonymat, les enfants dont il est question dans les descriptions des unités de l'activité sont désignés par l'initiale de leur prénom. Tous les élèves dont il est question sont en petite section.

a. Unité élémentaire d'activité 1

Unité élémentaire 1 : M part jouer seul		
<i>La séance a débuté depuis 5 minutes. Les élèves imitent des déplacements d'animaux sur l'espace des tapis. Ils sont bien entrés dans l'activité, sauf M qui alterne des phases ou il rejoint ses camarades et des phases ou il erre seul dans la salle. Je suis intervenu plusieurs fois pour le ramener dans le groupe et le prévenir de faire attention à ne pas glisser sur le carrelage. J'interviens une nouvelle fois et je lui dis que s'il continue à courir, il sera exclu temporairement du groupe et ira s'asseoir au bord des tapis.</i>		
	Temps T	Temps T'
Repre-	Je le vois sortir et ça m'agace car c'est prévisible, c'est très souvent le cas dans la classe et hors de la classe. Ça m'agace car tous les autres enfants sont entrés dans l'activité, ont adhéré à	Par son comportement M tente d'attirer mon attention, il teste. Je n'utilise que la consigne verbale pour le rappeler à l'ordre, presque jamais la démonstration. Idem quand j'interpelle

¹⁹Voir II.A.1 « Les étapes de l'autoconfrontation »

²⁰ Idem note 2

sentamen	<p>l'histoire de Rikiki, et pas lui. Du coup il s'exclut de la classe, et je dois délaissier mon groupe pour le ramener. Je me dis que le plus simple ce sera de le mettre assis à l'écart, pour qu'il ne compromette pas la suite de la séance et qu'il ne se fasse pas mal.</p> <p>Ça m'énerve enfin car M a été très irrégulièrement scolarisé : il n'a pas construit les codes scolaires et les apprentissages sociaux des autres élèves, et cela impacte le groupe au quotidien.</p>	<p>un élève.</p> <p>Je suis très statique, presque toujours debout (position de « mirador »). Je suis prisonnier de la structuration de l'espace par les tapis (on dirait que je n'ose pas les traverser !).</p> <p>Je constate que quand je participe à l'activité, les élèves y entrent encore plus volontiers (M compris) et je prends plus de plaisir à enseigner.</p> <p>Ramener un élève qui se disperse prend très peu de temps !!!</p>
Préoccupations	<p>Trouver vite une solution pour gérer M pour que le groupe n'ait pas le temps de s'éparpiller et pour qu'il ne se fasse pas mal en courant sur le carrelage. Je suis face à un dilemme : gérer le groupe ou gérer cette individualité.</p> <p>Gérer mon énervement face aux multiples avertissements que je donne à M.</p>	
Référentiel	<p>J'ai une représentation univoque de l'entrée des élèves dans les apprentissages : quand tout a été mis en place en amont, l'entrée dans les apprentissages se fait presque automatiquement.</p> <p>Accorder aux élèves une égalité en terme de temps passé à avoir une relation « directe » avec eux.</p> <p>J'ai une représentation du pédagogue/de l'encadrant (professeur de sport, PE, moniteur sportif) qui doit à tout moment maîtriser son groupe.</p> <p>Je pense que je ne peux pas participer à l'action et gérer mon groupe (voir mon groupe).</p> <p>J'ai une représentation univoque des modalités de fonctionnement de M « C'est d'ailleurs logique car c'est pareil en classe, il a besoin de l'exemple et de la proximité de l'enseignant ou de l'ATSEM ».</p>	
Interpré-		<p>J'ai compris que les élèves de PS n'ont pas tous le même développement affectif et social : certains ont donc besoin d'un étayage plus fort pour entrer dans l'activité et soutenir leur implication. Je peux par exemple</p>

tant	<p>maintenir les élèves fragiles plus près de moi pendant la séance pour qu'ils se sentent encore plus concernés, les faire participer à mes actions. Et faire cela n'est pas manquer d'équité vis-à-vis des autres élèves, c'est prendre en compte la particularité des élèves. Par exemple, je peux ramener un élève en le prenant avec moi et en l'associant à la passation de consigne (cela permet de sortir l'élève du groupe sans l'exclure, et qu'il se sente concerné par l'activité).</p> <p>Je peux également m'investir corporellement dans ma séance, sortir de ma position de mirador, pour enrôler les enfants avec moi.</p> <p>Ramener un élève prend en fait un temps dérisoire, la classe ne va pas s'éparpiller pendant ce temps.</p>
-------------	--

b. Unité élémentaire d'activité 2

Unité élémentaire 2 : Remise en place de objets / jeu de Mita		
<i>La séance a débuté depuis 10 minutes. Pour l'instant, les élèves ont pratiqué de manière ininterrompue. J'arrive à la 2ème partie de la séance, qui nécessite une mise en place matérielle : c'est le jeu de Mita la larve. Je dois disposer une cinquantaine d'objets variés (les œufs) sur toute la surface des tapis, pour que les élèves (les fourmis) les ramassent avant moi (Mita la larve). Les élèves vont faire 3 parties. Les élèves sont alignés sur une bande de tapis rouges pendant que j'installe.</i>		
	Temps T	Temps T'
Representamen	<p>Je me rends compte que, comme l'ATSEM filme la séance, elle ne va pas pouvoir m'aider à l'installation : je dois disposer les objets tout seul. Je me demande comment faire ça sans perdre l'attention de mes élèves.</p> <p>Ça prend du temps et je me demande s'ils ne vont pas se disperser, étant donné que les élèves les plus fragiles décrochent déjà. Je me dis qu'il va falloir que j'enchaîne rapidement mes actions.</p> <p>J'improvise en demandant à un enfant de venir sur le tapis pour raconter l'histoire de Rikiki aux autres. Je me rends compte que ça ne fonctionne pas bien, on ne l'entend pas.</p>	<p>Je suis pressé par le temps et pourtant je passe beaucoup de temps à gérer les comportements individuels, à faire des allers-retours sur les tapis pour parler aux élèves qui se dispersent.</p> <p>J'ai l'air plutôt calme, alors que tout va très vite dans ma tête.</p> <p>Je mêle consignes, éléments de jeu et but du jeu.</p> <p>Les élèves restent plutôt calmes malgré le temps que prend l'installation.</p> <p>Quand je leur raconte la situation à venir, les élèves sont attentifs et motivés.</p> <p>Je reste dans une position centrale lors de l'installation, ce qui rend plus difficile la répartition des œufs. Je dois bouger sur le tapis en commentant mes actions.</p> <p>Je passe les consignes de sécurité alors que les élèves sont focalisés sur les œufs.</p>
Préoccupations	<p>Gérer le groupe classe pour maintenir leur attention.</p> <p>Gérer les individualités qui se dispersent.</p> <p>Installer le matériel pour que la séance puisse continuer (débuter le jeu de Mita, puis refaire une partie).</p> <p>Passer les consignes de jeu et de sécurité.</p>	
Référentiel	<p>L'installation matérielle fait partie de l'aspect organisationnel, logistique de ma séance. Le maximum est fait en amont pour ne pas que ça impacte le déroulement de la séance. Ce n'est pas un temps d'apprentissage, en termes d'enseignement c'est du « temps perdu ».</p> <p>Mon vécu en tant qu'élève : lors des transitions, les élèves restent calmes en attendant que la situation suivante débute.</p>	
In-		L'installation matérielle nécessaire en cours de séance pour assurer une nouvelle

interprétant	<p>partie de jeu peut être un temps d'enseignement : on peut l'installer devant les élèves de manière à capter leur attention en présentant tous les éléments de la situation de jeu à venir grâce aux éléments de jeux (ici les œufs, qui font office d'artefacts).</p> <p>Plus généralement, je dois interroger tous les temps que je considère comme inutiles ou vides de sens, afin de voir comment les rendre porteurs d'apprentissages.</p> <p>Je dois identifier les temps et les espaces adaptés pour passer aux élèves les différentes informations concernant la situation : éléments de la situation, consignes de jeu, consignes de sécurité, but du jeu.</p> <p>Je dois m'autoriser à occuper l'espace, et ceci pendant toutes les phases de la séance.</p>
---------------------	--

c. Unité élémentaire d'activité 3

Unité élémentaire 3 : A fait volontairement mal à son camarade T. <i>C'est la toute fin de la séance. Les élèves sont alignés sur une bande de tapis rouge. Je suis face à eux, et nous sommes en train de faire émerger les stratégies efficaces pour ramasser les œufs. J'entends crier T. Je vois que A est en train de lui faire mal et continue malgré ses plaintes. A et T sont à l'extrémité de la ligne d'élèves, en périphérie de mon regard.</i>		
	Temps T	Temps T'
Representamen	<p>Cet événement m'interpelle fortement et me met en colère car on travaille depuis la rentrée de la Toussaint là-dessus, en classe et en cours de récréation, en particulier avec A qui a des problèmes à différencier le jeu et la violence.</p> <p>Je me contiens pour que mon intervention reste constructive.</p>	<p>Le temps que je passe à exclure A du groupe et à lui dire pourquoi je suis en colère est très court.</p> <p>Je suis en face à face avec A, les autres sont exclus de ce moment.</p> <p>Je pense que je suis énervé parce que je me sens en échec par rapport à tout le travail sur la violence et les règles de classe qu'on a effectué.</p> <p>Dans ma tête, je suis occupé entre la gestion de mes émotions et le souci d'intervenir de manière constructive. Je n'arrive pas à prendre du recul à chaud sur la situation.</p>
Préoccupations	<p>Je souhaite intervenir face à un comportement délibérément malveillant.</p> <p>Gérer l'incident.</p> <p>Gérer une émotion aversive liée à la douleur provoquée à autrui.</p> <p>Rester constructif dans ce que je vais dire à A.</p> <p>Reprendre au plus vite le déroulement de la séance.</p>	
Référentiel	<p>MEN/climat scolaire : la violence n'a pas sa place à l'école.</p> <p>Mon vécu en tant que père.</p> <p>Ma position/conviction personnelle de refus de la violence.</p>	
Interprétant		<p>Théâtraliser ses émotions, ici jouer à être en colère, est un moyen de canaliser ses émotions, pour prendre rapidement du recul sur une situation.</p>

III. Discussion

La méthode de l'autoconfrontation m'a permis de clarifier les unités d'activités par l'explicitation de mes pensées dans l'action et du contexte qui les a vues naître. Elle a permis de confirmer que les unités choisies étaient des situations représentatives des dilemmes qui émergent dans mon activité d'enseignement en EPS :

- Gestion pédagogique versus gestion des apprentissages d'une part
- L'unique versus le pluriel d'autre part

L'objectif de cette discussion est de me permettre de déterminer les éléments de mon activité sur lesquels agir afin d'apprendre à faire face aux nombreux imprévus qui surviennent lors d'une séance d'EPS. Cette nouvelle posture professionnelle pourrait ainsi me permettre de gérer, voire de solutionner, les dilemmes auxquels je fais face.

A. La construction d'une nouvelle identité professionnelle.

1. Mes préoccupations dans l'action.

La séance d'éducation physique est un moment spécial pour un enseignant débutant : changement de lieu, de manière de gérer le groupe, gestion de l'excitation des élèves, lâcher-prise par rapport à leurs actions, ... Les modifications du contexte sont nombreuses entre le cadre habituel et rassurant de la classe et la séance menée en extérieur ou dans de vastes espaces dans lesquels les repères habituels ne sont plus valables. Les préoccupations qui orientent mon action durant la classe s'en trouvent exacerbées, et par conséquent la difficulté à gérer plusieurs choses à la fois, ce qui est pourtant une caractéristique intrinsèque du métier d'enseignant²¹. J'ai parfois l'impression de me trouver dans un état de surcharge cognitive à force d'essayer de gérer toutes les facettes, visibles et invisibles, d'une séance d'éducation physique.

Dans une certaine mesure, l'article de Beckers et Leroy²² m'a permis de me rassurer : les enseignants débutants partagent des préoccupations proches, et identifiables :

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

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

22 Idem note 2

Cette classification m'a permis de revenir sur les unités élémentaires d'activité afin de porter un nouveau regard sur mes préoccupations dans l'action, et donc sur les dilemmes qui traversent mon activité professionnelle.

2. Les axes de réflexion suggérés par mes dilemmes.

Une réflexion préalable à l'entretien d'autoconfrontation m'a permis, dans l'objectif de construire ma problématique, de mettre en évidence les dilemmes auxquels je me trouve confronté dans mon activité d'enseignant :

- Dilemme 1 : gestion du groupe versus gestion individuelle
- Dilemme 2 : gestion de l'apprentissage versus gestion de la relation pédagogique

Identifier mes dilemmes est une étape clé de la construction d'une expérience professionnelle selon un référentiel solide et des préoccupations adaptées. Comprendre la dynamique interne qui m'impose ces dilemmes est la seconde étape, incontournable, afin de capitaliser sur la réflexion occasionnée par ce mémoire.

3. Mes dilemmes à la lumière de l'entretien d'autoconfrontation.

La réflexion sur ma pratique professionnelle m'a incité à m'intéresser à la question des dilemmes que je rencontre dans mes actions en tant qu'enseignant. La bibliographie de l'article de Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand m'a permis d'accéder à des précisions relatives à cette question, et en quelque sorte à me rassurer²³. En effet, quel que soit l'orientation de l'analyse relative aux dilemmes, ils sont omniprésents dans l'activité de l'enseignant et constituent donc une expérience commune. En effet, « l'un des dilemmes de base de l'enseignement résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement, tant dans sa forme matérielle que sociale ». Cette analyse résonne directement avec mon premier dilemme, et nous ramène aux unités élémentaires de l'activité sélectionnées à l'issue de l'entretien d'autoconfrontation : la préoccupation de la gestion de la discipline est omniprésente dans les trois extraits choisis, au temps T :

- Unité 1, « Mise en place du matériel » : c'est la gestion du groupe pendant l'installation du jeu qui occupe mon esprit, et qui me fait voir le matériel comme une contrainte supplémentaire à gérer.
- Unité 2, « M sort du jeu » : ici, je suis préoccupé par la gestion d'un comportement individuel tout en essayant de garder le contrôle du groupe.

23 Luc Ria, Jacques Saury, Carole Sève, Marc Durand, « Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique », HAL archives ouvertes, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976>

- Unité 3, « A fait volontairement mal à son camarade T » : c'est la gestion d'un comportement individuel (simultanée avec la gestion de mes émotions) qui guide mes actes.

Le deuxième dilemme que j'ai identifié lors de ma problématique est également présent dans les unités élémentaires de l'activité.

- Unité 2, « M sort du jeu » : je suis contrarié par l'attitude de M, ce qui va me conduire au final à « l'abandon d'une des alternatives contradictoires du dilemme »²⁴, ici la volonté de maintenir tout le groupe dans les apprentissages : je sors M du groupe de manière à ne plus avoir à gérer son comportement.
- Unité 3, « A fait volontairement mal à son camarade T » : je dois gérer une émotion aversive tout en restant constructif dans mon intervention. Ici, mes émotions m'amènent à focaliser mon action sur A, si bien que je ne mets pas à profit cette situation pour rappeler à l'ensemble de la classe l'interdiction de toute forme de violence.

4. Réflexion consécutive à l'identification de mes dilemmes.

J'ai eu des difficultés à proposer une analyse structurée de mes actions à la lumière de mes dilemmes, de manière à ce que ma réflexion me permette d'enrichir mon expérience professionnelle. En effet, toutes les facettes de ma réflexion sont étroitement imbriquées, enchâssées : mes préoccupations, mon référentiel professionnel et personnel, la manière dont j'occupe ou non l'espace, les émotions qui me traversent, les raisons pour lesquelles elles me traversent et la façon de les gérer, et la manière dont j'aborde ma séance, son installation matérielle. Il me semble que deux catégories de réflexions se dégagent de l'analyse :

- Des éléments concrets, qui peuvent contribuer à l'enrichissement de mon panel de gestes professionnels.
- Des éléments qui alimentent ma réflexion sur mes conceptions personnelles, parties intégrantes du référentiel qui est à la source des contrariétés que je peux ressentir lors de l'acte d'enseignement, et donc à l'origine de mes émotions.

Si le premier axe constitue un levier d'action, un éventail de nouvelles solutions qui s'offrent à moi, le second est beaucoup moins concret. Il me semble néanmoins indispensable à l'acquisition de postures professionnelles justes et efficaces.

24 Idem note 12

a. Enrichissement de mon panel de gestes professionnels

Afin de structurer mon propos, je vais développer successivement les différents points qui sont ressortis de l'entretien d'autoconfrontation et qui alimentent ma réflexion.

- *La gestion du groupe : une opportunité de gestion des individualités*

L'article de Beckers et Leroy insiste sur un point fondamental que je dois intégrer au « référentiel » qui guide mes actions, même si cela peut apparaître comme une évidence : « [...] les jeunes enseignants se soucieraient davantage du maintien de l'ordre comme un objectif en soi sans pour autant totalement négliger l'apprentissage et le développement de l'enfant [...] alors que les chevronnés en font davantage un moyen au service de l'atteinte de ces objectifs prioritaires ». L'unité 2 en propose une parfaite illustration : je suis divisé à l'idée de devoir fournir un effort pour ramener l'élève M dans le groupe et les apprentissages alors que mon énergie est déjà monopolisée par la gestion de la séance et de la classe. Pourtant, cette dernière préoccupation est en fait une opportunité pour m'occuper de M : le garder près de moi et l'associer à la passation de consignes me permettrait de réunir mes deux préoccupations.

- *L'occupation de l'espace par l'enseignant : un levier puissant aux multiples facettes.*

J'ai pu constater lors du visionnage de la vidéo que je n'occupe pas l'espace : je suis très statique à la fois dans ma posture (debout et face aux élèves) et dans mes déplacements puisque je ne m'autorise que très rarement à traverser les tapis. Les raisons de cette attitude sont à rechercher du côté de mon 1^{er} dilemme, et de ma focalisation sur la gestion de mon groupe.



Un moment caractéristique, omniprésent dans ma manière d'enseigner en EPS : je me positionne « en mirador », le long de l'aire des tapis, au centre de la longueur, pour garder une impression de contrôle visuel sur ce qui se passe.

Si les caractéristiques de ma posture étaient faciles à identifier lors du visionnage de la vidéo, les conseils de ma formatrice ont été précieux pour comprendre quels étaient les leviers d'action dont je disposais pour évoluer dans ma pratique. Ils posent une question

centrale dans l'activité de l'enseignant en EPS : celle de la gestion des organisations pédagogiques qu'il conçoit et met en place. Dans cet objectif, je peux recourir à trois types d'action, mobilisables simultanément ou alternativement :

⇒ **Mes placements** : ils jouent sur l'effet de ma présence, perçue à tout moment par les élèves. Tout l'enjeu de la maîtrise de mon placement à un instant T de la séance est de parvenir à optimiser ses différentes fonctions :

- Sa fonction perceptive, de manière à collecter le plus facilement possible un maximum d'informations utiles pour intervenir ou non ;
- Sa fonction de contrôle, pour maintenir l'ordre et les comportements des élèves dans les attendus scolaires ;
- Sa fonction de lieu stratégique pour optimiser mes déplacements ;
- Sa fonction de régulation de chacun donc de tous, de manière à ce que le retour d'informations communiqué à un élève profite à tous.



L'inscription corporelle dans l'action : un levier puissant, spécifiquement en maternelle ou la participation de l'enseignant a un effet « magnétique ». Ici, les enfants se regroupent instantanément autour de moi à l'issue du jeu de Mita.

⇒ **Mes déplacements** : déambuler, se déplacer dans l'espace de manière intentionnelle permet de jouer de cette présence, de faire sentir aux élèves mon regard et ma présence bienveillante par une communication verbale et non verbale, afin de les soutenir dans ce que je leur demande. Ces déplacements sont également importants pour centrer l'attention des élèves sur un point précis, à un moment précis. Dans le cas de ma séance, se placer derrière eux (et donc derrière les tapis) permet d'attirer leur attention, d'éviter qu'ils ne soient focalisés sur les tapis et les objets répartis, et ainsi de s'assurer de la bonne compréhension des consignes.

⇒ **Ma propre inscription corporelle dans mes interventions** : il s'agit d'alterner mon degré d'investissement corporel au sein même des activités proposées lors de la séance : rester en dehors de l'action des élèves, être avec eux ou faire avec eux.

Toute la difficulté pour un enseignant débutant comme moi sera de modifier mon placement, mes déplacements et mon engagement en fonction de ce que je perçois du contexte, au bon moment et à bon escient.

- *L'installation matérielle, une ressource dans l'action.*

L'unité élémentaire 1 met en évidence mon désarroi face à l'installation matérielle en cours de séance, pour débiter ou répéter un jeu : je vis cette installation comme une contrainte, et je m'efforce d'écourter ce moment en accélérant la mise place et en diffusant des consignes et des informations pêle-mêle. Ma réflexion a eu pour but de transformer cette contrainte perçue en une ressource potentielle. C'est la discussion avec ma formatrice qui m'a permis de mettre en évidence les conditions d'une telle transformation²⁵ :

⇒ **L'installation elle-même doit faire partie du contenu**, en illustrant les consignes du jeu qui va venir. Dans le cas du jeu de Mita, les objets que je distribue sur le tapis sont des artefacts cognitifs²⁶ à utiliser comme tels, en les intégrant au déroulement de la séance : *« Pour jouer, on a besoin d'œufs, et justement, regardez dans mon sac il y a plein d'œufs ! »*

⇒ **Le temps d'installation n'est pas perdu si on permet aux élèves de se l'approprier ou de s'approprier les éléments du jeu**, pour qu'ils deviennent peu à peu autonomes pour y être associés voire le réaliser eux-mêmes : *« Pour jouer, il faut qu'il y ait des œufs partout sur les tapis. Alors vous voyez, j'en mets devant moi, devant vous, j'en mets sur les côtés. Où est ce qu'il manque des œufs ? »*

Ainsi, l'installation matérielle est à considérer comme révélateur de la pertinence des contenus et de la compétence de l'enseignant à utiliser les éléments matériels comme de véritables artefacts : dans le contexte du jeu de Mita, les objets matérialisant les œufs sont placés au mauvais endroit ou inégalement répartis soit au motif de précipitation par peur de perdre le groupe, soit parce que l'intention d'apprentissage n'est pas identifiée par le PE (car l'emplacement des œufs détermine l'activité d'apprentissage des élèves).

- *Mettre en scène ses émotions pour mieux les contrôler*

L'unité élémentaire 3 (« A fait volontairement mal à son camarade T ») constitue une situation difficile pour moi du fait de la quantité de paramètres à gérer en un temps très réduit. Au temps T, je dois hiérarchiser et gérer les préoccupations suivantes :

25 Pour une meilleure compréhension, j'ai fait apparaître les paroles possibles de l'enseignant en italique
26 N. Gal-Petitfaux, M. Durand, « L'enseignement de l'éducation physique comme une action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », De Boeck Supérieur, Staps 2001/2 (n°55), p79-100.

- ⇒ Gérer mes émotions face à un acte de violence
- ⇒ Sanctionner A de manière constructive
- ⇒ M'assurer que T va bien
- ⇒ En profiter pour faire passer au groupe un rappel concernant les règles de classe établies au préalable.

J'omets de m'adresser à la classe car je n'arrive pas à tout gérer simultanément. Il me semble que la préoccupation « transversale », que je dois gérer tout au long de la situation et qui mobilise une grande partie de mes capacités cognitives est la gestion de mes émotions. Je dois donc réfléchir à des pistes, des stratégies qui me permettent de faire de cette gestion des émotions une « tâche de fond » qui impacte de manière limitée mes actions.

La première piste réflexive que j'explore est celle de la pertinence de mon engagement émotionnel. L'article de Huet et Gal-Petitfaux apporte une réponse à ma question : « la dimension vécue de toute expérience est indissociable de l'engagement [...] émotionnel de la personne »²⁷. L'engagement émotionnel est donc inhérent à l'action, d'autant plus dans le métier d'enseignant où les imprévus ponctuent la journée de classe.

Une alternative en termes d'action a émergé lors de l'entretien d'autoconfrontation : il est possible de théâtraliser cette émotion. Dans le cas de l'unité 3, il ne s'agit pas de laisser exprimer sa colère mais plutôt de changer de ton, de ponctuation, de registre lexical (s'exprimer par des phrases courtes, choisir des mots percutants à effet immédiat comme « NON ! », jouer sur les expressions de son visage). Cela apporte une première possibilité de réponse en termes de gestion des émotions, afin de garder le recul nécessaire pour proposer une intervention constructive en termes d'apprentissages.

Néanmoins, la gestion des émotions me semble indissociable du questionnement sur ce qui constitue mon référentiel au sens large, professionnel et personnel, et à la distinction que je parviens à établir entre les deux : pourquoi est-ce-que je ressens un sentiment de colère lorsque A fait du mal à T, alors que je pense clairement qu'il n'y a aucune malveillance dans son geste, mais plutôt une ignorance des limites du jeu et du rapport physique à l'autre ? Comme je l'ai évoqué auparavant, ces réflexions, moins pratiques en cela qu'elles n'enrichiront directement le panel de mes gestes professionnels, me semblent néanmoins essentielles à la construction d'une expérience professionnelle basée sur un référentiel solide.

27 B.Huet, N.Gal-Petitfaux, « L'inscription corporelle de l'expérience en EPS », Editions EPS, Paris, p 61-76

b. Réflexion sur mes modes opératoires

En me remémorant mes pensées dans l'action, mon état d'esprit lors de cette action ainsi que les actes qui en ont découlé, je me suis rendu compte que j'étais traversé de nombreuses émotions qui influençaient mon comportement. Lors de l'entretien et à la suite de cet entretien, j'ai compris que ces émotions découlent de la confrontation entre des comportements d'élèves violents ou transgressifs et mes conceptions internes. C'est ce constat qui a largement alimenté ma réflexion que j'ai essayé de structurer et de clarifier dans les paragraphes suivants.

- *L'influence de ma conception de l'autorité sur mes émotions*

Sur les conseils de ma formatrice, j'ai visionné la conférence que Véronique Guérin, psychosociologue, a donné à l'ESEN²⁸, et qui tente d'apporter une réponse à la question suivante : comment exercer une autorité qui favorise la confiance en soi et l'ouverture au monde ? Un des premiers constats qu'elle émet est le fait que la rencontre avec ces comportements qui s'écartent de la norme déclenche un impact physique et émotionnel fort. L'objectif est donc de clarifier ces émotions et leurs origines afin de « gagner de la liberté », c'est-à-dire de « mettre de l'espace entre réaction et action ». Je me retrouve complètement dans cette nécessité de prendre du recul : l'unité d'activité 3, lors de laquelle je suis confronté au comportement violent d'un élève envers un autre, en est un exemple parfait : au temps T, je ne suis pas parvenu à aborder la situation de manière distanciée, avec pour conséquence une satisfaction incomplète de mes préoccupations dans l'action :

⇒ J'interviens auprès de l'auteur du geste mais mon intervention est plus non-verbale que verbale, et donc empreinte d'ambiguïté.

⇒ J'ometts d'explicitier l'origine de mon mécontentement à la classe, qui ne constate potentiellement que ma colère.

Le même constat est applicable à l'unité d'activité 2, lorsque l'élève sort de l'activité. Ma formatrice m'a fait constater sur la vidéo que cette sortie est progressive. Plusieurs fois, il me teste, il lance des signaux. Face à l'absence de réponse de ma part, il finit par sortir du jeu. Il me semble que je comprends maintenant que mon comportement à ce moment lui envoie un signal de type « que tu sois avec nous ou pas, cela ne change rien, le jeu aura lieu ».

²⁸ Conférence de Véronique Guérin sur l'autorité à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale), 29/12/2015, consultable sur <https://www.youtube.com/watch?v=fb0oTOtn33g>

En réalité, j'ai vu les sorties successives de M, mais mon effort est à ce moment-là concentré sur le fait que son comportement m'énerve, qu'il crée une contrariété en moi. Pour gérer cette contrariété dans l'action, je l'impute à l'élève (d'autant plus que la plus grosse partie de mon énergie est consacrée à la gestion du groupe, comme nous l'avons vu précédemment). Je reste sur cette position jusqu'à ce que cette contrariété ne soit plus tolérable, et pour supprimer le dilemme, je finis par asseoir M à l'écart.

Ces deux situations et leurs analyses nous amènent à considérer une seule et même origine : la conception profonde, ancrée en moi, que j'ai de l'autorité. Selon la classification utilisée par V. Guérin, j'aborde cette notion d'un point de vue très normatif, avec un souci omniprésent de donner des repères immuables et justes, de manière à procurer un cadre stable et protecteur pour les élèves²⁹. Les imprévus qui viennent bousculer ce cadre déclenchent donc une contrariété qui est plus ou moins difficile à gérer en fonction du nombre de préoccupations que j'ai à gérer simultanément : cela me semble plutôt facile à gérer en récréation, c'est plus difficile quand une partie de mon énergie est déjà mobilisée.



L'élève M n'est plus du tout dans l'activité, mais la séance continue.

- *L'entrée dans les apprentissages des élèves.*

L'unité d'activité 2 met également en jeu une autre de mes conceptions internes : les différentes façons dont les élèves vont adhérer à la séance, dont ils vont entrer en activité.

Dans cette situation, l'entrée dans l'activité a été préparée en amont à deux niveaux :

⇒ Lors de ma préparation de séance, avec un souci de proposer quelque chose de cohérent dans les apprentissages et motivant pour les élèves.

⇒ En classe, juste avant la séance, avec l'histoire de Rikiki la fourmi.

Cette préparation combinée à l'enthousiasme des élèves de maternelle, a fait que l'ensemble de la classe s'est immédiatement approprié les activités proposées, le jeu, les personnages et le contexte de l'histoire de Rikiki. Mais pas l'élève M. Comme je l'ai dit,

²⁹ Conformément à mes convictions personnelles et au référentiel de compétence du professeur des écoles, « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »

ce constat, effectué en cours de séance génère chez moi une contrariété, alors que je sais pertinemment que je dois « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »³⁰. En abordant cette situation selon une analyse distanciée, je comprends que cette contrariété est générée par un sentiment d'impuissance : « J'ai tout fait en amont pour que ça se passe bien, je me suis plus investi sur cette séance car je savais qu'elle allait être utilisée pour mon mémoire, l'ensemble de la classe adhère, mais pas lui ». En résumé, je ne sais pas quoi faire de plus pour que ça marche. Je comprends maintenant que la diversité des élèves doit être prise en compte non seulement dans les contenus, mais également dans la manière de gérer l'entrée dans les apprentissages. Je pense que l'élève M doit être accompagné dès le début de la séance : je dois le garder près de moi, qu'il sente ma présence, que je puisse lui témoigner mon intérêt verbalement, en mettant en avant ses comportements positifs.

- Un horizon d'attente... ou des horizons ?

Les unités d'activité 2 et 3 me mettent face à l'horizon d'attente que je me suis construit vis-à-vis de mes élèves. Le programme d'enseignement de l'école maternelle est pourtant très explicite à ce sujet : « Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires »³¹. J'ai bien compris lors de cette année que les progrès ne suivent pas immédiatement les apprentissages, mais il m'apparaît, à la lumière de cette réflexion, que je n'ai pas complètement intégré les apprentissages sociaux à ce schéma. Cela paraît d'ailleurs assez cohérent avec ma conception assez normative de l'autorité.

C'est particulièrement marquant dans l'unité d'activité 2. Au cours de l'année, l'élève A a fait mal à ses camarades à de nombreuses reprises. Cela a fait l'objet d'un travail dès la fin de la première période, en concertation avec la collègue avec laquelle je partage la classe et mon autre collègue de maternelle. Par conséquent, A a fait de réels progrès en termes de comportement et de relation aux autres. Mais ce que je n'avais pas mesuré, c'est l'aspect « spiralaire » des progrès d'un élève, en tout cas en ce qui concerne ses apprentissages sociaux : la construction de sa posture d'élève se fait par des avancées, des phases de stagnation et, pour certains, des phases de régression. Mais cela ne doit :

⇒ ni faire douter de la capacité de l'élève à progresser.

30 Référentiel de compétence des métiers du professorat et de l'éducation, bulletin officiel du 25 Juillet 2013.

31 Programme d'enseignement de l'école maternelle, bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

⇒ ni faire douter du bien-fondé de la démarche entreprise auprès de cet élève (même si cette démarche reste perfectible).

Il me semble que le comportement de A me renvoie, à l'instant T, un sentiment proche du constat d'échec personnel. C'est cela qui me contrarie, génère des émotions négatives que je dois gérer en plus de mes autres préoccupations, et met en péril la production d'une réponse réfléchie au comportement inadapté de A.

Je comprends maintenant que, même dans le domaine des apprentissages du « vivre ensemble » et du « devenir élève », l'horizon d'attente ne peut être le même pour tous les élèves. Dans ces domaines également, il faut faire preuve de patience éducative.

c. Quelle évolution de mon identité professionnelle suite à ces réflexions? Tout d'abord, travailler sur l'entretien d'autoconfrontation m'a permis d'identifier des postures et gestes professionnels que je vais m'efforcer d'intégrer à ma pratique. Sans les rappeler tous, je souhaite en souligner deux, qui me semblent prioritaires pour améliorer ma pratique de classe en éducation physique :

- *L'occupation de l'espace par l'enseignant.* Cette occupation est d'ailleurs plus une appropriation personnelle de l'espace par les placements, les déplacements et l'inscription corporelle de ses actions. Une double difficulté sera à surmonter :
 - Lâcher prise vis-à-vis d'autres préoccupations (notamment la gestion du groupe, même si l'analyse des images m'a clairement montré que ma posture est plus faite pour me rassurer que pour gérer quoi que ce soit) ;
 - Apprendre à agir à bon escient, en fonction du contexte et des imprévus.
- *L'utilisation du matériel comme un artefact.* Les contenus d'apprentissage doivent être « matérialisés par le matériel » pour que les élèves se l'approprient, et qu'il serve réellement les apprentissages, de manière à être plus qu'un simple support. Ainsi, les objets font sens pour les élèves et contiennent directement l'information utile pour agir, de manière à guider les réponses attendues.

Une autre prise de conscience centrale est présente de manière transversale dans toutes mes réflexions : la nécessité pour moi de me construire une identité professionnelle distincte de mon identité personnelle. Cela revêt un aspect un peu « schizophrénique », mais il me semble comprendre, à la lumière du travail sur ce mémoire, que cette construction est indispensable pour progresser et acquérir une posture professionnelle juste et par conséquent des gestes professionnels adaptés car moins impactés par mes émotions. Cette préoccupation survient peut-être en raison de mon âge, du fait que le métier d'enseignant est une reconversion, et que pour construire cette nouvelle identité

professionnelle j'ai dû construire un nouveau référentiel. Certains éléments dont j'ai eu besoin dans ce référentiel proviennent directement de mes conceptions, issues de mon histoire personnelle et de mon expérience de père. Par conséquent, ces éléments ne sont pas automatiquement adaptés (ou adaptables) à la posture d'enseignant et à la relation pédagogique. Néanmoins il me semble que la limite entre identité professionnelle et personnelle est perméable. Je ne sais pas sous quelles conditions et dans quelle mesure, mais une évolution positive dans l'une peut impacter l'autre de la même manière.

B. Intérêts et limites de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation simple

1. Intérêts

Tout d'abord, l'entretien d'autoconfrontation m'a permis d'aborder mes pensées dans l'action ainsi que mes gestes professionnels avec une vision distanciée, et cela m'a fait comprendre comment je pense dans l'action. Cette compréhension me donne la possibilité de réfléchir aux mécanismes qui guident et structurent mes pensées, ainsi qu'à la façon dont ils influencent mes actions. En résumé, aborder mes gestes professionnels par l'action située m'a fait considérer mes actions au travail d'une manière totalement nouvelle.

Cependant, cette analyse réalisée seule serait rapidement limitée : en tant que débutant, je manque d'expérience et de recul, et il est difficile de réfléchir à des mécanismes qui sont intégrés au plus profond de moi. Ils nous paraissent normaux, et si personne n'est là pour les questionner, on peut omettre de s'y intéresser : la collaboration avec une/un formatrice/formateur expert/experte est donc indispensable. Il s'agit un moment réellement privilégié : c'est la première fois que je vis une analyse aussi poussée et personnalisée de ma pratique professionnelle, toutes études et expériences professionnelles confondues. De plus, l'intervention de l'expert(e) permet de structurer et de clarifier nos pensées en nous donnant accès à des ressources documentaires, des concepts, des gestes et des postures que nous mettrions des années à identifier.

De plus, cette méthode me semble extrêmement bien adaptée à la formation des enseignants. Conduit auprès de débutants³², l'entretien me paraît en effet d'autant plus bénéfique : nous sommes encore à la recherche de notre identité professionnelle, il est peut-être plus facile pour nous de nous remettre en question.

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

2. Limites

La première limite qui me vient à l'esprit est le caractère ponctuel de cet entretien : il est réalisé sur un film, à un instant donné, et ne nous permet pas un suivi dans une dynamique de progression. Je pense qu'il serait idéal d'être suivi sur notre année de stage, mais également lors des années de T1 et T2 au moins, de manière à avoir des retours très fréquents sur notre pratique : notre progression serait d'autant plus rapide et nos bases d'autant plus solides. J'ai en effet eu la chance d'être filmé plusieurs fois cette année par ma tutrice académique. Les analyses qui ont suivi les films étaient moins poussées que celle réalisée pour le mémoire, mais elles se sont montrées très constructives : se voir enseigner est primordial, car constater l'écart entre ce qui se joue dans notre tête, notre posture et nos actions est extrêmement formateur.

Il me semble également que les effets de l'entretien seraient encore plus bénéfiques si notre réflexion faisait l'objet d'une aide : il est difficile de défaire des conceptions ancrées en nous et je pense qu'il serait plus efficace et constructif d'être accompagné. Je ne parle pas d'une psychothérapie, mais d'une aide à la réflexion professionnelle plus étendue dans le temps.

Conclusion

Analyser ma pratique comme une action située à l'aide d'un entretien d'autoconfrontation me permet de l'aborder avec un regard plus précis, plus analytique, à l'aide de critères personnalisés qui m'orientent sur les axes de progrès que je dois privilégier. Il est ressorti de l'analyse de l'entretien que ces axes sont étroitement liés à mes préoccupations dans l'action, elles-mêmes largement définies par mes conceptions personnelles relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'autorité.

Je comprends désormais qu'enseigner c'est en quelque sorte utiliser des éléments personnels et contextuels pour permettre aux élèves de construire leurs apprentissages, particulièrement en éducation physique où le rôle du contexte semble exacerbé. En effet, le passage de la classe à un espace vaste change nos repères de professeur des écoles habitués à une salle de classe. De même, la nécessaire adaptation du format pédagogique aux apprentissages visés nécessite de s'adapter, d'agir différemment, de modifier notre engagement corporel dans l'action. Enfin, l'utilisation du matériel nécessite d'être pensée en amont afin de constituer non pas une contrainte, mais un vecteur d'apprentissage.

J'ai également réalisé que ce contexte particulier auquel nous devons nous adapter en tant qu'enseignants nécessite également une adaptation pour les élèves. Les horizons d'attente individuels que j'ai construit pour chacun de mes élèves ne sont pas toujours valables et doivent être questionnés. Les élèves qui ont eu le plus de difficultés à construire des apprentissages sociaux dans le cadre de l'école vont avoir d'autant plus de difficultés à maintenir leurs acquis dans le cadre d'une séance d'éducation physique. C'est à l'enseignant de déployer une patience éducative adaptée à ce contexte spécifique.

Comme je l'ai évoqué dans ce mémoire, certaines séances ont été répétées à l'identique, afin de favoriser les apprentissages de mes élèves. Je suis persuadé que ces séances ont été au moins aussi bénéfiques pour moi que pour ma classe. Entre les répétitions, j'ai pu bénéficier des conseils avisés de ma formatrice, de mon collègue de moyenne et grande section et de l'ATSEM de ma classe. J'ai ainsi pu expérimenter, vivre en quelque sorte de manière consciente l'action située : deux séances de préparation identique, menées avec les mêmes élèves (qui en connaissaient donc le contenu), dans les mêmes lieux, avec le même matériel ont été très différentes. Je ne peux juger de cela que d'une manière assez subjective, au travers de mon vécu personnel, en comparant mes souvenirs et les émotions qui m'ont traversées. Néanmoins, une de ces séances a été assez marquante pour moi : il s'agit de la répétition de la séance du jeu de Mita, qui a eu lieu le lendemain de mon entretien d'autoconfrontation. Suite à la discussion avec ma formatrice, j'ai réussi à

m'engager corporellement dans la séance, ce qui était très limité auparavant. Certes, il s'agissait d'une action spontanée, elle n'a pas pu « profiter » de la réflexion menée dans ce devoir et je n'ai pas de mesure objective de l'effet qu'elle a eu sur les apprentissages. Cependant :

- J'ai pris beaucoup plus de plaisir à enseigner car je me suis senti en interaction véritable avec mes élèves, et j'ai eu l'impression qu'ils étaient heureux de mon engagement auprès d'eux.
- J'ai pu constater que le groupe classe ne se délitait pas lorsque je quittais ma position de « mirador », alors que je craignais que les élèves les moins attentifs ne s'éparpillent. C'est plutôt le contraire qui s'est passé.
- J'ai pu gérer l'installation et les répétitions du jeu de manière beaucoup plus sereine.

Je pense que le recours à l'image, qui plus est quand il est appuyé par un véritable travail d'analyse, est un vecteur extrêmement efficace de progression professionnelle. Il est vrai qu'en tant que sujet, il n'est pas facile d'être confronté à ses gestes, à ses postures conscientes ou inconscientes, à ses hésitations. Cela nous met face au chemin qu'il nous reste à parcourir pour devenir des enseignants expérimentés, et ce chemin peut paraître très escarpé. Néanmoins, notre progression professionnelle ne se fera de manière positive et durable que si nous empruntons le plus tôt possible la « bonne voie », celle qui se base sur un référentiel juste et perpétuellement enrichi, qui prend en compte des préoccupations réfléchies et s'appuie sur une remise en question de la pertinence de nos actions au regard des apprentissages et du développement personnel de nos élèves.

Bibliographie

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

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes* Vol.2 N°1.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel - Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA éditions.

Equipe EPS des Bouches-du-Rhône (2015). *Jeux de lutte à l'école maternelle - Avec Rikiki la fourmi*. Paris : éditions EPS.

Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme une action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps* n°55, p79-100.

Guérin, V. (29/12/2015). Conférence sur l'autorité à l'ESEN. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=fb0oTOtn33g> le 26/04/2020

Huet, B., Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris : éditions EPS.

Massicot, JB. (2017). Jeux d'opposition au cycle 1. *La ruche*. Repéré à http://web17.ac-poitiers.fr/Jonzac/IMG/pdf/jeux_d_opposition_2017.pdf le 16/01/2020.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2013), Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, *Bulletin officiel du 25/07/2013*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> le 03/03/2020

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2015), Programme d'enseignement de l'école maternelle, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26/03/2015*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm> le 12/12/2020

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2015). Ressources pour l'école maternelle - Agir s'exprimer, comprendre au travers de l'activité physique : objectif 4 (collaborer, coopérer, s'opposer). Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> le 16/01/2020.

Picard, D., Edmond, M. (2013). « Introduction », dans : *L'École de Palo Alto*. Paris : Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », p. 3-6. Repéré à <https://www.cairn.info/l-ecole-de-palo-alto--9782130606628-page-3.htm> le 05/05/2020.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité* n°42.

Soulé, Y., Bucheton, D. (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, p29-48.

ANNEXES

Relevé des verbatims.

Les 3 relevés suivants correspondent aux 3 unités élémentaires retenues et analysées à la suite de l'entretien d'autoconfrontation. Afin de conserver leur anonymat, les prénoms des enfants ont été remplacés par leur initial.

VM : Véronique Maudoux

JG : Joan Gil

• Unité élémentaire d'activité 1.

VM : Donc là t'installes et tu penses à quoi ?

JG : Là... je me dis que je suis en train d'installer... que normalement les installations comme ça en cours de séance je les fais avec Marielle, donc ça va 2 fois plus vite, et que là il va falloir que j'installe et que je dispatche mes 45 ou 50 objets tout seul !

VM : Ah !

JG : Tu vois ?

VM : T'es en train de te dire ça : « Et comment je vais faire ça sans perdre leur attention ? »

JG : Sans perdre leur attention quoi... et la seule solution que je trouve, que j'ai, et ben c'est « faut que j'aille vite », quand je vais les mettre en place il faut que les mette vite.

VM : Faut que tu les mette vite.

JG : Enfin vite, vite, mais pas n'importe comment parce qu'il faut quand même qu'il y en ait sur toute la surface donc...

VM : Donc tu te dis « tant pis, ils vont être spectateurs, mais comme je vais aller vite ça va les contenir »

JG : Ben là j'arrive pas à gérer plusieurs choses à la fois là. Là dans ma tête c'est...

VM : C'est « j'installe, ils écoutent et ils attendent patiemment »

JG : Ouai. C'est pour ça que j'ai demandé à A.

VM : A. c'est ?

JG : C'est le petit à qui j'ai demandé... (*recherche sur la vidéo*) de raconter l'histoire de Rikiki.

VM : Donc là tu as pris là, t'es allé là, t'es reparti là-bas, ...

JG : Là je me dis « ça prend 3 plombs ».

VM : Et sur le trajet tu penses à quoi ? Tu te dis « Pétard, on va pas y arriver », quoi ? Parce que t'y vas tranquillement, t'y vas pas en courant...

JG : Ben non, je veux pas courir... je me dis que je vais y arriver, mais qu'ils vont partir dans tous les sens

VM : C'est ça que tu te dis. Et donc on écoute A. , je veux gérer mon groupe, je veux gérer le matériel, je veux gérer l'histoire...

JG : Ouai... je me dis « mince il y a pas Marielle donc je suis tout seul pour tout installer, ça va prendre 3 plombs et ils vont jamais tenir.

VM : Donc je commence déjà par les maintenir et les menacer, c'est ça ?

JG : Oui, les calmer quoi...

VM : Leur dire « attention ! » voilà !

JG : Oui.

VM : Puis en même temps j'ai mis un enfant qui doit raconter une histoire mais personne l'écoute...

JG : Ah il y en a qui l'écoute là (*montre du doigt*) Non, mais de toute façon c'est sûr que les plus fragiles ils sont déjà plus là...

VM : Et toi t'as fais le choix qu'un élève raconte...

JG : Oui, souvent quand c'est un élève qui raconte ils sont plus attentifs. Alors moi je me projette par rapport à la classe alors que c'est complètement différent, c'est pas le même espace, ça résonne.

VM : Oui, il a une petite voix, ils sont loins.

JG : C'est sûr. Je le dis que c'est l'échec. Enfin je me dis pas ça mais je lui dis « tourne toi » pour qu'il parle en direction des autres.

VM : Donc t'as à gérer en plus le petit qui raconte.

JG : Ouai. Oui, c'est vite fait, mais oui. Je dois le positionner parce que sinon lui il me parle à moi, logiquement, comme un petit quoi.

VM : Et comme tu vas installer, tu vas bouger, et il va finir par te parler qu'à toi.

JG : Oui.

VM : Et t'as toujours pas installé.

JG : J'ai mis mes 2 tapis, mais pas mes 50 objets encore.

VM : Pour toi l'installation matérielle, quand tu enseignes, pour toi ça ne fait pas partie de l'enseignement.

JG : Ben si.

VM : C'est quelque chose qui doit être prêt avant...

JG : Ah d'accord, je ne comprenais pas ce que tu voulais dire. Oui, je la prépare en amont. Dans ma fiche de séance, j'ai le schéma de mes tapis, combien j'ai de tapis dans un sens, dans l'autre, où est ce que je vais mettre mes deux tapis verts. Mais ça ça fait pas très longtemps, c'est depuis qu'on fait les cours sur l'action située, en discutant avec les collègues du cours.

VM : Donc ton dispositif il est prêt, mais il est pas installé, sauf que...

JG : Parce que je peux pas là...

VM : Parce que t'es dans la séance et que ton dispositif il évolue.

JG : Complètement.

VM : Là la question c'est le nouvel aménagement que tu dois mettre en place

Oui

VM : Dans ta tête tu te dis « les enfants il faut qu'ils soient pas là », qu'ils soient calmes, pour que je puisse installer.

Oui, alors que c'est débile.

VM : Ca veut dire quoi ça ?

JG : Au dernier tour de Mita, je crois que je lâche un peu prise là-dessus

VM : T'as pas le choix...

JG : Je me dis que c'est nul de vouloir... les remettre en place, les remettre en ordre, de les vouloir tous alignés alors qu'ils sont en PS. je crois que...

VM : On s'en fout d'après. En tous les cas, c qui soutient ton idée c'est que c'est le travail du maître « en tant qu'enseignant je dois installer », tout comme je prépare ma classe avant et elle est prête quand les enfants arrivent, le matériel doit être prêt... c'est ça, en gros, qui soutient...

JG : Oui c'est ça, et puis le fait que d'habitude je m'appuie vachement sur Marielle, et que là du coup je suis tout seul.

VM : T'es tout seul ! Là tu t'aperçois que tu peux pas l'installer avant. Tu peux pas mais c'est ce que tu penses qui serait bien.

JG : Oui mais pas tout à fait parce que je sais que je ne peux pas l'installer avant, que j'ai besoin de l'aire de tapis vide.

VM : Alors comment tu prépares ce moment là, cette transition ?

JG : Ben je l'ai pas préparée.

VM : D'accord.

JG : Ah je suis passé au travers. En fait je me mentalise tellement avec Marielle à ce moment là que pour moi on va le faire à deux, donc ça va finalement assez vite. Donc là

je me retrouve un peu le bec dans l'eau en me disant « Marielle elle est en train de me filmer là-bas »

VM : Et même si Marielle était avec toi, c'est un temps qui pour toi n'est pas un temps d'apprentissage pour les élèves.

JG : Oui.

[...]

JG : J'arrive pas à me projeter en temps d'apprentissage parce que ça veut dire les mettre en activité pour poser les objets, sachant que si tu leur donne les objets... je vois, les déménageurs on a fait 12 séances, à la 12^e séance ils sont encore en train d'explorer, de prendre les objets, de se les mettre sur la tête. de les jeter...

VM : Parce que pour toi, les impliquer dans la préparation ce serait venir t'aider comme Marielle le fait.

JG : La seule chose à laquelle je pense, oui, c'est ça.

[...]

VM : Tu enlèves cet enfant là (*A. , au milieu*), qui aurait pu le faire ?

JG : Ben... moi !

VM : Ben oui, toi.

JG : Mais du coup...

VM : Tu peux pas raconter l'histoire en même temps que tu...

JG : ... que je pose les objets, oui.

VM : « Alors dans notre histoire qu'est ce qui se passe ? Et qu'est ce qu'il fait le maître là ? » et tu mets tes tapis... « Dans notre histoire c'est quoi ça ? » et puis ils vont te répondre.

JG : Et je vais capter leur attention.

VM : « Et puis dans notre jeu on a besoin de quoi ? qu'est ce qu'elle vient chercher Mita ? et les fourmis ? » et tous tes éléments de jeu, quand tu les poses « et je pose quoi ? qu'est ce qu'il y a là ? [...] là la description de ce que tu fais, ce sont les éléments de jeu, ce sont les artefacts avec lesquels tu captas leur attention. Le dispositif certes, mais là, comme tu les amène à prendre connaissance des tapis au début, là c'est un nouveau dispositif... il va falloir que ça devienne des dispositifs d'apprentissage pour eux. Tu vois où je veux en venir.

JG : Oui, que ce soit un temps d'apprentissage pendant lequel je leur remémore l'histoire, ils identifient bien les objets comme les oeufs.

VM : Et qu'effectivement tu apportes tous les éléments de la situation en présentant [...] Les intéresser aux éléments de la tâche. [...]

VM : Alors qu'est ce que t'es en train de faire.

JG : Je donne les consignes.

VM : Tu leur présente le but du jeu, ce qu'ils doivent faire. Tu n'es pas en train de commenter, d'explicitier ce que tu fais.

JG : Plus

VM : Non, plus. Parce que l'installation matérielle pour toi ne fait pas partie des apprentissages, de la tâche.

JG : Je vois ce que tu veux dire.

VM : Tu n'utilises pas si tu veux, ça, comme des artefacts.

JG : Non, pas du tout.

VM : Chaque chose en son temps : « mais qu'est ce que je fais, c'est quoi dans notre jeu tout ça ? [...] »

JG : Là je sais plus quoi dire, il y a plus rien à dire ! (*en me regardant installer les oeufs*)

VM : Parce que tu étais sur les règles, t'étais pas du tout sur les associer à ta préparation. « et là qu'est ce que fait le maître ? il doit y en avoir de partout, je dois en mettre là-bas », ils vont te regarder, ils vont se dire « ah oui, il y en a là-bas, et là-bas ».

JG : Ils s'approprient l'espace.

VM : Ils s'approprient tous les artefacts que tu leur donne.

[...]

VM : Et là qu'est ce que t'es en train de faire ?

JG : Je répartis les oeufs tout en donnant les consignes de sécurité

VM : T'es en train d'installer, et si tu veux que ça devienne des artefacts il faut que tu associes les enfants tout le temps que tu installes (et t'aurais pu y aller plus vite). Je prends mon sac, je cours partout « et qu'est ce qu'il fait le maître ? »

JG : Et tu vas t'installer où pour passer les consignes sur ce qu'il y a à faire et les consignes de sécurité ? Parce que si t'es en train de leur lancer les trucs en même temps...

JG : Oui, là ils sont pas attentifs aux consignes du coup.

VM : [...] t'es en train d'installer, t'es en train de les focaliser

JG : Oui, là il y en a... 6 qui écoutent. *(sur le film je me place derrière les élèves)*

VM : Là c'était le moment de parler de ce qu'il y a à faire, du but du jeu, des consignes de sécurité ?

JG : Ben oui, parce que là je les défocalise, je passe derrière.

VM : Et puis c'est bon, t'as installé, ils ont compris, tu vois. Tu peux même t'accroupir avec eux ici.

- **Unité élémentaire d'activité 2.**

JG : Là je l'ai vu. Et là ça commence à m'agacer.

VM : Là tu sens que ça t'agace.

JG : Ah oui, parce qu'il le sait.

VM : Il n'a pas réussi à attirer ton attention.

JG : Il croit qu'il l'a pas attirée.

VM : Ben non, il l'a pas attirée, quand il était assis tu le laisse...

JG : je l'ai repris 3 fois déjà lui, assis.

VM : Assis quand il était dessous (les tapis) mais après il n'a pas participé [...] Il se dit que quand il participe pas, ça te fait pas réagir [...] donc il met un cran de plus au dessus.

JG : Oui

VM : T'as pas l'air très énervé pourtant.

JG : Je ne suis pas encore très énervé...

VM : ... mais t'es agacé.

JG : Oui je suis agacé.

VM : Et tu le regardes et tu te dis quoi là ?

JG : Euuuh...

VM : C'est pas facile de se souvenir...

JG : C'est pas facile, mais je sais que d'ici la fin de la séance je vais le mettre à l'écart du groupe. Mais je sais plus si c'est à ce moment là ou si c'est plus tard.

VM : On n'y est pas encore. Là tu te questionnes, tu es préoccupé par son comportement.

JG : Oui.

VM : Il rentre pas dans la tâche, et t'arrives pas à le faire revenir.

[...]

JG : Là tout ce que je peux te dire c'est que ça m'énerve de le voir partir en sucette.

VM : Et tu attendais quoi de cet enfant ? tu attendais qu'il rentre tout seul dans l'activité ?

JG : J'attends que, vu que tout le groupe classe même les plus fragiles au niveau de l'attention, ils sont tous là. Ils sont tous là, ils adhèrent tous, ils participent tous, et pas lui.

VM : Et c'est ce que tu proposes qui fait qu'ils adhèrent c'est ça, le rythme que tu mets...

JG : Je suis pas sûr de me projeter sur ce que je fais, mais en tout cas ils ont vraiment adhéré à l'histoire de Rikiki, ils se projettent vraiment comme des petites fourmis.

VM : Mais lui non. [...] Toi ce que tu te dis c'est « avec l'idée des fourmis, et tout le travail qui a été fait ça devrait les faire rentrer tous dans l'activité »,

JG : Oui exactement.

VM : Mais celui-ci non, c'est pas l'activité que je propose qui va le faire rentrer.

JG : Oui.

VM : Et ta préoccupation c'est « je fais comment pour le faire rentrer », ou pas ?

JG : Non, je suis trop dans le jus là.

VM : Donc celui là j'ai pas envie de me poser des questions sur lui. *

JG : C'est pas que j'ai pas envie, c'est que comme je focalise sur ma gestion de groupe, sur toujours avoir une vue d'ensemble sur tout le monde, je me dis que si je commence à focaliser sur lui, du coup les autres je vais plus les voir, il y en a qui peuvent se faire mal, il y en a qui peuvent partir en sucette.

VM : Et ça veut dire quoi pour toi « focaliser sur lui » ? « focaliser sur le groupe ou focaliser sur lui » ? ce serait quoi par exemple ?

JG : Si je commence à... typiquement ce serait... là il faudrait aller le voir, le prendre par la main et le ramener dans le groupe.

VM : Parce que là pour toi c'est ce qu'il faudrait faire.

JG : Plus qu'une consigne orale, c'est ce qu'il faudrait faire.

VM : La solution que tu prends c'est de l'interpeler de loin, par contre de venir le chercher, t'aurais l'impression de focaliser sur lui et d'oublier le groupe.

JG : Oui. Mais je pense que c'est influencé par le fait que le fait d'être filmé par mon ATSEM c'est une situation particulière parce que j'ai pas mon ATSEM. Et d'habitude c'est elle qui les ramène ou qui l'aurait ramené.

VM : Donc t'as un appui avec toi qui t'amène ceux qui sont pas dans l'activité.

JG : Tout à fait.

VM : Donc là tu te retrouves avec ce dilemme : si je m'intéresse à lui je gère plus mon groupe, si je gère le groupe il va me mettre le waï.

JG : C'est ça, exactement, c'est un dilemme.

VM : Et là tu te dis quoi ? tant pis je gère le groupe ?

JG : Là je me dis « tant pis, je gère le groupe »...

VM : Tant mieux

JG : Et c'est pas très pédagogique mais je me dis que s'il continue je vais le positionner à l'écart du groupe pour qu'il comprenne qu'il faut qu'il rentre dans l'activité avec le groupe et pas qu'il fasse n'importe quoi, parce qu'il sait très bien, je l'ai dit juste avant, qu'il faut pas aller courir sur le carrelage en chaussettes.

VM : Donc là tu te dis « j'ai pas d'autre choix que de lui signifier que soit il est dans l'activité, soit il y est pas »

JG : Oui, je suis un peu enfermé là-dedans. C'est complètement ça.

VM : C'est pas quelqu'un que tu ignores, tu le rappelles à l'ordre, tu le rappelles de loin. Mais comme tu veux pas perdre le contrôle de ton groupe, soit il revient, soit tu l'écartes.

JG : Il est en PS, c'est impossible, en tout cas peu probable.

VM : Qu'est ce que tu me dis là ? [...]

JG : C'est un enfant qui est immature, qui a été peu scolarisé et du coup ça lui passe un peu au dessus tout ce qui est consignes, groupe, tout ça. Et du coup je crois pas du tout au fait qu'il va revenir de lui même.

mais tu veux pas qu'il dérange le groupe.

JG : Oui, je veux pas qu'il me mette le bazar dans le groupe. On est un peu dans l'inévitabilité de la mise hors du groupe temporaire de l'enfant.

VM : Bien sûr. Du coup, il apprend pas à vivre avec les autres.

JG : Pas là, je suis d'accord avec toi.

VM : Et quelle autre solution t'aurais pu prendre ?

JG : Là, typiquement, la solution d'aller le prendre de le ramener quitte à rester à côté de lui « aller M., on va faire le serpent », de le remettre dans le groupe comme ça, ça aurait pas mis en péril mon groupe...

VM : Qu'est ce que t'aurais fait exactement ?

JG : En fait là, on dirait que j'ai peur que si je quitte le tapis, ils vont tous quitter le tapis !

VM : Est ce que tu pourrais traverser le tapis là ?

JG : Oui je pourrais.

[...]

VM : Pourquoi tu vas pas directement vers lui, tu l'attrapes par la main et hop tu l'amènes jouer avec toi ?

JG : Complètement.

VM : Au temps T' là : on a bien vu que tu cherches à contrôler. J'ai bien vu que c'était l'enchaînement de tes consignes, en tous les cas on l'entend, ton regard il est sur les élèves, ce qu'ils font, etc, c'est de relancer et d'avoir un rythme qui fait que tu tiens tes élèves, ça ouai. Est ce que t'as d'autres moyens ? parce que là tu utilises essentiellement la consigne verbale.

JG : Oui

VM : Tu vois qq chose d'autre, en plus de tout ça, pour contenir ton groupe ?

JG : Il ya quelque chose que je fais un tout petit peu mais pas assez, j'ai du mal, c'est le fait de faire comme eux, pour créer une émulation. Mais j'ai l'impression que le fait d'être au sol, ça m'a m'enlever mon regard qui me permet d'avoir une vue d'ensemble sur

tout mon groupe, et que du coup je vais prendre le contrôle

VM : Je vois, je vois que ta posture elle dit ça.

JG : Complètement, ça se voit.

VM : Elle le dit. Mais en même temps depuis le début de la séance tu es là.

JG : Oui je navigue là, un petit peu mirador quoi.

VM : C'est ça ! En même temps il y a des moments ou aussi tu t'es mis à plat ventre, mais tu t'es vite remis debout. [...] En même temps même quand tu es à genoux, tu vas les voir.

JG : Ah mais bien sûr ! même si je fais le serpent, en levant la tête je les vois tous.

[...]

VM : Parce que ton intention c'est de voir.

JG : C'est de voir : c'est beaucoup, je dirais c'est 75% voir pour contrôler [...] et puis 25% pour évaluer si l'exercice que je propose il est bien exécuté, s'ils respectent la consigne, ...

VM : Donc pour toi, si tu veux voir, t'es obligé d'être en mirador ?

JG : Oui

VM : Pour toi c'est un dilemme : si tu es dans l'activité avec eux, tu ne vois pas

JG : Oui

VM : Et tu vois quoi alors quand tu es avec eux ?

JG : Je sais pas, j'ai l'impression que je n'ai plus de vue d'ensemble... en fait je les vois même de plus près évoluer, j'en vois moins à la fois mais je les vois mieux. Du coup c'est pas plus mal en fait...

VM : Et qu'est ce que ça va créer le fait que tu te déplaces ? Ils vont te suivre hein.

JG : Ah oui ! Il ya aussi ça que je crains, enfin que je crains, que je veux maîtriser : avec les petits on est tout le temps un peu sur le fil entre jouer avec leur énergie, leurs émotions, leur excitation, parce que c'est ça qui est super agréable avec les petits et c'est ça qui les met en activité et leur permet de s'éclater, et de pas trop déborder parce que si on est trop dans l'excitation...

VM : Tu peux être dans le jeu sans être dans l'excitation... et tu peux contenir leur excitation en étant dans le jeu.

- **Unité élémentaire d'activité 3.**

JG : Ca fait plusieurs fois qu'il lui fait mal dans la séance [...] il a souvent des comportements violents. Enfin c'est pas des comportements violents car il est pas violent comme gamin, mais il est dans le jeu violent. Du coup c'est qq chose sur lequel on travaille depuis un moment, en classe, en construisant les règles de classe. Et là je vois que c'est pas juste un coup de pied parce qu'il joue au ninja, il l'a pris sur lui et il lui fait mal. Et ça, ça m'a vraiment énervé.

VM : Ca t'a énervé. T'as montré que t'étais énervé, ou t'as joué à être énervé, c'était quoi ton intention ?

JG : Non non, là je me contiens.

VM : Tu te contiens

JG : Oui... parce que je veux que ça reste « constructif », alors je vais le voir, je le prends, je lui signifie qu'il sort du groupe et je lui dis, je verbalise, que ça fait 2 fois qu'il est averti là-dessus et que je veux pas voir un élève faire mal à un autre élève...

VM : Que c'est pas acceptable. Que c'est pas acceptable et que pour ça tu le mets à l'écart, parce que ce comportement là...

JG : ça c'est interdit

VM : Voilà, c'est interdit. Et tu te contiens, ça veut dire quoi « tu te contiens » ?

JG : Enfin je me contiens... ça m'énerve vraiment de voir un élève faire mal à un autre élève volontairement. C'est pas que je me contiens, c'est que je me canalise pour dire qq chose de constructif.

VM : Oui

JG : Pour pas me contenter de lui dire « Ah, mais c'est n'importe quoi ! », pour rester professionnel en fait.

VM : Bien sûr.

JG : Avec mes gamins, peut être que je ne vais pas y penser et que je vais leur dire « ah mais c'est n'importe quoi, fais pas mal à ta soeur comme ça ! », mais là il faut que ça reste professionnel et constructif. C'est ça que je me dis.

VM : D'accord j'ai compris. Donc là ta référence c'est ta vie de papa, c'est ta réaction en tant que papa.

JG : Oui, c'est la réaction qui me semble la plus naturelle comme comportement, comme manière d'être.

VM : Et que là tu te dis « je peux pas y faire référence dans la cadre scolaire...

Non, je peux pas.

VM : Et pas contre tu te fâches quand même.

JG : Oui.

VM : Et tu joues à être fâché, parce quelque part...

JG : Ah ben là je joue avec l'intonation de ma voix, bien sûr...

VM : Et là tu montres que tu es fâché, et tu as raison. le dilemme que t'as c'est que « je le suis quand même réellement »

JG : Oui, je le suis quand même réellement, je suis vraiment fâché, mais je veux que ce soit dans une attitude professionnelle.

VM : Oui, en même tant c'est normal. Tu trouves ça normal ou pas ?

JG : Oui, ça me choque pas [...] en plus c'est quelque chose qui est établi dans le groupe, le fait de pas faire mal, que si on fait mal on est sanctionné, ça c'est clair.

VM : Parce que tu pourrais avoir un comportement (*ton calme*) « Ah, mais vous savez bien qu'il faut pas faire mal. Qu'est ce qu'on a déjà dit ? »

JG : Là... c'est peut être une question de style. Mais je pense qu'il faut marquer le « non »...

VM : Donc il faut jouer à être en colère.

JG : ... le « non, ça c'est pas possible comme comportement ».

VM : Est ce que jouer à être en colère c'est qq chose qui te parle ?

JG : Ben... oui, mais je pense que là je suis trop près de la colère pour jouer à être en colère. Là je canalise pour avoir qq chose de constructif.

VM : Tu te retiens sinon tu lui mettrais une baffé quoi.

JG : Non ! mais je lui crierais dessus, tu vois c'est toujours pareil, on fait référence à mon expérience de père.

VM : Mais c'est ça qui se joue là...

[...]

VM : Mais est ce que c'est pas une manière de canaliser ses propres émotions que de « jouer à »

JG : Oui c'est vrai [...]

VM : Que de jouer à être en colère, si tu veux, mais de ne pas se laisser déborder par ses émotions, et effectivement c'est ça jouer à être en colère : ne pas l'être, mais jouer à l'être. Ca veut dire que t'as un petit peu de distance

JG : Surement qu'en plus si je jouais plus à être en colère ça me permettrait de prendre du recul plus rapidement

VM : Oui : « Ah là, je ne suis pas d'accord ! Ah mais pas du tout ! » [...] c'est ça jouer à être en colère [...] et ne pas t'empêcher de continuer.

JG : Là je suis un peu entre les 2.

VM : Oui parce que t'as aussi laissé... ton souci de garder ton groupe justement par la maîtrise d'un rythme de situation, mais pas forcément de les centrer sur des éléments d'apprentissage, tu vois ce que je veux dire, en fait que c'est le panel de solutions que tu as qui n'est pas suffisamment large

[...]

VM : La question c'est « comment je vais faire de ce temps un temps d'apprentissage ? », d'un temps de rhabillage, de changement de groupe, comment je vais faire ?

JG : En plus on se pose tout le temps la question en maternelle. Parce que se mettre en rang, se déplacer, c'est un apprentissage, mettre sa veste c'est un apprentissage

[...]

VM : La question c'est « quel apprentissage on construit derrière ? » et est ce que c'est en relation avec les valeurs du vivre-ensemble, de la citoyenneté...

Année universitaire 2019-2020

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

Titre de l'écrit scientifique réflexif : «Analyse située de ma gestion du dilemme "apprentissages individuels versus apprentissages collectifs" en EPS en maternelle. »

Auteur : Joan GIL

Résumé :

En tant qu'enseignant débutant, je suis confronté aux dilemmes caractéristiques de l'activité d'enseignement : gestion du groupe vs gestion des comportements individuels, individualisation des apprentissages vs apprentissages collectifs, ... Ces dilemmes génèrent des émotions qui influencent mes pensées dans l'action, et donc mes gestes et posture professionnelles. Ce travail de mémoire a pour but d'analyser mon activité lors d'une séance d'éducation physique au travers du prisme de l'action située, en s'appuyant sur la méthode de l'entretien d'autoconfrontation. L'objectif est de comprendre quels sont mes mécanismes de pensée dans l'action afin de pouvoir les faire évoluer pour progresser professionnellement.

Mots clés : action située, entretien d'autoconfrontation, dilemmes de l'enseignant, gestion des émotions, autorité, expérience professionnelle

Abstract: As a beginner teacher, I am faced with the dilemmas characteristic of teaching activity: group management vs management of individual behaviors, individualization of learning vs collective learning, ... These dilemmas generate emotions that influence my thoughts in the action, and therefore my professional gestures and posture. This memory work aims to analyze my activity during a physical education session through the prism of situated action, using the method of self-confrontation interview. The goal is to understand what are my thinking mechanisms in action so that I can develop them to progress professionally.

Keywords : situated action, self-confrontation interview, teacher dilemmas, emotion management, authority, professional experience