



HAL
open science

Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS

Violaine Sophie Karrer

► **To cite this version:**

Violaine Sophie Karrer. Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS. Education. 2021. dumas-03655147

HAL Id: dumas-03655147

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03655147v1>

Submitted on 29 Apr 2022

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 2020-2021

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

Mention Premier degré

Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS

Présenté par Violaine Sophie Karrer

Première partie rédigée en collaboration avec Lisa Michalot

Mémoire de M2 encadré par Véronique Maudoux

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Véronique Maudoux, ma tutrice de mémoire et formatrice en EPS, qui m'a accompagnée dans cette réflexion, et m'a ouvert la voie de l'éducation physique.

Je remercie Annick qui a filmé la séance support d'étude.

Je remercie Anaïs, mon binôme de classe, pour sa compréhension et sa bonne humeur.

Je remercie le groupe A3 pour toute la force qu'on a partagée.

Je remercie Pascale et Gilles pour leur relecture et leurs encouragements.

Enfin, je remercie particulièrement Lénaïc pour sa patience et son soutien depuis le début de ma formation.

SOMMAIRE

I. CHAMP D'ÉTUDE

Introduction	p. 1
1. De la compréhension à la construction de l'activité professionnelle de l'enseignant débutant	p.2
1.1. Qu'est-ce que le travail ?	p.3
1.2. L'activité enseignante en contexte pour étudier le réel du travail de l'enseignant débutant	p.3
1.3. La complexité de l'étude de l'activité réelle	p.4
1.4. Vers la professionnalisation de l'enseignant débutant ?	p.5
1.5. Réunir connaissances théoriques et apprentissages de terrain : des concepts scientifiques et quotidiens aux concepts pragmatiques	p.6
1.6. Développer son style professionnel	p.7
2. L'enseignement de l'EPS dans le cadre de l'action située	p.8
2.1. Développer une pratique réflexive chez les enseignants	p.8
2.2. L'action située pour analyser l'enseignement de l'EPS	p.9
2.3. Le cours d'action : un programme particulier dans le cadre de l'action située	p.10
2.4. Dans le cadre de l'action située, une proposition de grille d'analyse de l'activité des enseignants en EPS	p.11
3. Revivre et réfléchir sur sa pratique à travers la méthode d'auto-confrontation	p.13
3.1. La méthode d'auto-confrontation, dispositif permettant l'accès au réel de l'activité	p.13
4. Problématique	p.14

II. MÉTHODOLOGIE

1. Mise en place de la méthode d'auto-confrontation dans le cadre de l'étude	p.15
1.1. Mise en œuvre de la méthode	p.15
1.2. Analyse de l'entretien inspirée du cadre sémio-logique d'analyse des cours d'action de THEUREAU, et des travaux de recherche de DURAND	p.16
2. Contexte d'exercice et recueil des données : la course longue en CE1	p.18
2.1. Éléments du contexte	p.18
2.2. Le choix de séquence : la course longue	p.18

2.3. Organisation des séances	p.19
2.4. Précisions sur la séance support d'étude : la troisième séance	p.19
3. Résultats	p.20
3.1. Premier extrait : <i>Installer la piste et gérer le groupe</i>	p.20
3.2. Deuxième extrait : <i>l'organisation sociale de la course</i>	p.21
3.3. Troisième extrait : <i>Lyne et la mise en projet</i>	p.22
III. DISCUSSION	p.23
1. Premier extrait : Réflexions sur les postures de SOULÉ et BUCHETON, révision de la situation	p.24
1.1. Préoccupation de pilotage de la tâche et gestion du groupe	p.24
1.2. Impliquer les élèves dans l'installation du dispositif de course	p.25
1.3. Connaître sa palette de postures d'étayage	p.26
2. Deuxième extrait : comprendre l'intrication entre l'action et la situation	p.27
2.1. La réactivation de connaissances enfouies	p.28
2.2. Un apport didactique déterminant pour l'analyse de ma situation	p.29
2.3. Le principe de co-détermination de l'action et de la situation	p.29
3. Troisième extrait : une évolution de ma séquence	p.31
3.1. La mise en projet des élèves : un objectif capital	p.31
3.2. Un objet comme artefact cognitif : la fiche de résultats des élèves	p.32
3.3. Des objectifs au cœur du sens de l'EPS	p.32
IV. CONCLUSION	p.33
V. BIBLIOGRAPHIE	p.35
VI. ANNEXES	p.37

Introduction

En tant qu'enseignante débutante, la première difficulté que j'ai rencontrée a été de transposer les textes règlementaires, c'est-à-dire les programmes de l'Éducation Nationale, en situations concrètes. Le travail que représente la lecture de ces programmes, la compréhension des attendus, des compétences, les implications dans la programmation de la classe, puis le choix des objectifs, des séquences, des supports, des tâches, me semblait considérable, mais à son issue, les situations de classes allaient logiquement bien se dérouler. Mais j'ai vite constaté que rien ne se passait comme je l'avais préparé, aussi consciencieusement soit-il.

Les deux textes qui guident ma préparation sont donc les programmes de l'Éducation Nationale pour le cycle 2, dans lequel j'enseigne, et le Socle Commun de Compétences, de Connaissances et de Culture (2015). Ces deux textes sont intrinsèquement liés, car enseigner les contenus des programmes doit mener à l'acquisition des compétences du Socle. Mais dans la pratique ce cheminement me semble encore bien abstrait, et rien dans ma formation n'a encore pu m'éclairer sur cet aspect du travail. C'est seulement dans quelques situations concrètes de classe que ces textes s'incarnent et se chargent de sens, de façon parcellaire et restreinte. C'est donc en vivant des situations réelles que je commence à tisser le sens de mon travail, et ce faisant à me construire une expérience professionnelle qui en est encore à ses balbutiements.

Une discipline s'avère particulièrement difficile à appréhender : l'Éducation Physique et Sportive. J'ai découvert à quoi correspondait l'enseignement de l'EPS en débutant cette formation, et cela dépassait largement mes conceptions initiales. L'enseignement de l'EPS était loin de se réduire à un entraînement sportif ou à des acquisitions culturelles autour des APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques). Il convoque les compétences des cinq domaines du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (2015) dans de multiples dimensions : culturelle, cognitive, corporelle, affective, sociale...

Par ailleurs, j'ai ressenti un besoin supplémentaire de me former à l'EPS car les implications de son contexte d'enseignement étaient pour moi des difficultés supplémentaires : l'organisation sociale et matérielle, le fait d'enseigner hors de la classe, en extérieur, l'engagement physique des élèves, etc. Mes premières expériences d'enseignement en EPS ont confirmé l'écart entre ce que je devais enseigner et la réalité que je vivais face aux élèves. Ce choix d'étude était donc pour moi l'occasion à la fois d'engager une réflexion sur le sens des programmes d'enseignement d'EPS et d'éclaircir la façon dont ils se transposent en situations d'apprentissage.

Ces questions se posent particulièrement pour moi – en tant que débutante – car je manque d’expérience professionnelle. Mais qu’est-ce que l’expérience professionnelle ? Comment fonctionne-t-elle ? Et par elle, qu’est-ce qui permet d’accéder à une pratique experte de l’enseignement ? Pour comprendre ce qui me manque, il nous faut interroger l’expérience professionnelle et comprendre comment il est possible de la développer. Pour cela nous allons partir de ma propre expérience professionnelle et engager une démarche de compréhension du fonctionnement de mon activité enseignante en vue d’en résoudre les défaillances pour l’améliorer. Nous tenterons d’en extraire des éléments saillants, afin de réorienter en conscience mon enseignement vers une meilleure efficacité. En d’autres termes nous aspirons par cette étude à me faire gagner en expérience professionnelle.

Pour cela, nous allons débiter avec la présentation du cadre théorique de l’étude. Après l’annonce de la problématique, nous expliciterons la méthodologie retenue, puis nous présenterons les résultats. Enfin, nous discuterons de la méthodologie, afin de comprendre comment elle m’aura permis de développer des compétences professionnelles, et d’acquérir des connaissances pour gagner en expérience professionnelle dans mon activité enseignante.

I. CHAMP D’ÉTUDE

L’expérience professionnelle de l’enseignant peut être explorée de plusieurs façons en fonction du domaine scientifique dans lequel on la considère. Elle peut être abordée selon le champ de la didactique si on s’intéresse à la conception et transmission des contenus, le champ de la sociologie et la psychologie sociale qui se rapporte à la gestion des relations en classe ou encore au champ des sciences de l’éducation si on interroge les postures et le style d’enseignement. Ce mémoire fait l’objet d’une analyse de pratique dans le cadre de l’action située, au carrefour de l’approche ergonomique, anthropologique cognitive, mais aussi de la sociologie de l’action et des sciences de la cognition et du langage (Durand et Gal-Petitfaux, 2001). Le regard ergonomique vise l’efficacité du travail via la compréhension de la différence entre l’activité prescrite et l’activité réelle. L’anthropologie cognitive quant à elle s’intéresse aux opérations cognitives verbalisées par le professionnel face à sa propre expérience. Ainsi, l’analyse du « travail réel » d’un professionnel proposé par le programme de l’action située se fonde sur l’idée que cette activité est étroitement liée d’une part à la singularité de l’acteur et d’autre part à la spécificité contextuelle de l’activité cognitive mobilisée. La méthodologie de

l'auto confrontation utilisée dans ce mémoire offre les conditions pour analyser l'action en situation et donc comprendre le réel de l'activité.

1. De la compréhension à la construction de l'activité professionnelle de l'enseignant débutant

1.1. Qu'est-ce que le travail ?

Nous voulons analyser l'activité de travail des enseignants, il semble donc pertinent de définir en amont ce qu'est le travail. Plusieurs chercheurs rapportent leur définition du travail à celle de Christophe Dejours, qui avance que « travailler c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. » (Dejours, 2003, p.14). Pour ce professeur de psychologie, il existe toujours un écart entre le travail prévu et la réalité de la situation à laquelle le travailleur doit faire face. En cherchant à appliquer rigoureusement les prescriptions, c'est-à-dire l'ensemble des consignes et des procédures qui imposent une direction à suivre, l'acteur ne parvient jamais à effectuer convenablement sa tâche de travail. Il doit sans cesse transgresser ces prescriptions, pour s'adapter aux événements inattendus inhérents à chaque situation.

Clot et al. (2000) rejoint C. Dejours puisqu'il ajoute que le professionnel réorganise continuellement son travail en s'adaptant en permanence au contexte pour réaliser l'activité prescrite, si bien que « le travail « disparaît » aux yeux des autres quand il est réussi ». Pour C. Dejours le travail est régi par des prescriptions qu'il est impossible de respecter si l'on veut que le travail soit bien réalisé. Clot et al. (2000) ajoutent que le professionnel, en se réajustant en fonction des aléas, des inattendus liés au contexte, se crée ses propres schèmes d'adaptation à certaines situations. En somme, « le travail c'est ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003, p.14).

1.2. L'activité enseignante en contexte pour étudier le réel du travail de l'enseignant débutant

Le premier geste de l'enseignant débutant, après avoir consulté les programmes en vigueur, est d'éditer des fiches de préparation de ses futures séquences d'apprentissage. Il conçoit une progression, anticipe des réactions des élèves, leurs questions... le déroulement des journées est préétabli, comme si le réel allait simplement répondre aux stimuli qui lui seront envoyés. Notre activité enseignante est donc planifiée, organisée, selon le mouvement

majoritaire actuel d'enseignement qu'est le cognitivisme : l'activité des élèves (et de l'enseignant) se résume à un traitement de l'information qui leur est mise à disposition. Une fiche de préparation présentant de manière détaillée les tâches et leurs objectifs doit suffire à assurer le bon déroulement des séquences.

Dans le cadre du cognitivisme, un enseignant débutant face à une classe, muni d'une fiche de préparation complète et détaillée, ne devrait pas rencontrer d'obstacle au bon déroulé de ses séances... Mais cela n'est presque jamais le cas, car l'enseignant débutant se trouve débordé par tout ce qui ne répond justement pas de l'activité cognitive des élèves : où se placer, comment distribuer le matériel, comment gérer le groupe, comment gérer son temps, quels repères donner aux élèves pour la bonne compréhension des choses... C'est pourquoi, afin d'embrasser tout ce qui constitue l'enseignement de l'EPS pour un enseignant débutant, nous allons désolidariser notre recherche du courant cognitiviste pour nous placer dans le cadre de recherche de l'action située qui prend en compte le constat de l'écart entre le prescrit et la réalité de la situation.

C'est ainsi que Clot (2000) distingue la **tâche** - l'activité prescrite donc ce qui doit être fait de manière objective - de **l'activité** - ce qui est effectivement réalisé par le professionnel. Ce professeur en psychologie clinique précise également que « même quand **l'activité réalisée** est distinguée de la tâche prévue, le réel de l'activité ne devient pas naturellement l'objet de travail » (Clot, 2000, p.56). Autrement dit, la notion **d'activité réelle** ne concerne pas seulement ce qui est réalisé, mais aussi toutes les activités qui ont été tentées en vain, empêchées, omises ou encore inhibées. En ce sens, il existe une partie non observable de l'activité réelle qui correspond à l'activité cognitive, perceptive et émotionnelle du professionnel. Clot nous montre ainsi que l'action est multiple et ne se laisse pas facilement analyser. Mais alors, comment peut-on analyser cette activité réelle si elle est en partie invisible ?

1.3. La complexité de l'étude de l'activité réelle

Lorsqu'il interroge des conducteurs de train sur leur manière de travailler, Clot (2000) met en évidence que l'expérience professionnelle est une chose insaisissable. Le travail effectué semble s'effacer dès lors qu'il est accompli, on ne sait ni le raconter ni en prendre réellement conscience. Il devient alors impossible de l'analyser : une fois achevé, il s'est évaporé dans la conscience du travailleur. On ne peut toucher du doigt ses fonctionnements que quand le travail est défaillant. On analyse alors les mauvais gestes, les erreurs et les déviations, et on entre dans

la précision des actions. Mais quand tout fonctionne, l'action même du travail résiste à l'analyse.

Ainsi, l'action est éphémère, il nous faut donc en prendre trace. On peut la prendre en note, éventuellement l'enregistrer en bande audio, mais le support le plus adapté pour avoir une vision complète du travail d'un sujet dans son contexte est la vidéo, même si elle ne cadre qu'une partie de la situation, ce qui est « hors-champ » n'étant pas visible. Mais cette trace vidéo du travail du sujet suffit-elle à saisir tout ce qui fait l'activité réelle ? Ne montre-t-elle pas que la partie réalisée de l'activité ? En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, l'activité réelle du professionnel est donc composée non seulement de ce qui a été réalisé (l'action visible), mais aussi de ce qui est prescrit au sujet de cette action, et de l'ensemble de ces actions suspendues, qui représente ce qui n'a pas été réalisé.

Pour comprendre l'action, la dynamique d'un sujet, il nous faut donc avoir accès à trois éléments constituant l'action : **ce qui a été prescrit** au sujet de cette action, **la trace** "visible" **de l'action** et **le témoignage du sujet** sur l'épisode en question. Ce témoignage devra mettre en exergue les tensions entre l'activité "suspendue" du sujet, l'action "visible" du sujet, et le prescrit de la tâche en question. Clot met en évidence le double rabattement spontané que le sujet effectue sans le savoir, en reliant ce qu'il voit de son travail à la fois au travail prévu et à ses activités suspendues, c'est à dire à ses préoccupations nées du contexte singulier de l'action. L'ensemble de ces données vont permettre au sujet de se rendre compte de l'écart entre ce qu'il avait prévu et ce qu'il a réellement mis en œuvre, de comprendre pourquoi il s'est éloigné de ce qu'il avait prévu.

Cette prise de conscience par l'acteur sur ce qu'il fait, mais également sur ce qu'il ne fait pas, aboutit à une meilleure compréhension de son fonctionnement dans l'action. La question est : devient-il « réflexif », autrement dit développe-t-il une « capacité à réfléchir sur son action » (Perrenoud, 2019) ?

1.4. Vers la professionnalisation de l'enseignant débutant ?

Avant de qualifier l'enseignant débutant de professionnel, il convient de définir ce qu'est un professionnel. P. Perrenoud (2019) propose tout d'abord de distinguer métier et profession. Contrairement au métier, associé au seul rôle d'exécutant, l'activité d'un professionnel exige une démarche de résolution de problème continue. Le professionnel ne peut pas appliquer de recettes toutes faites puisqu'il est à la fois concepteur et exécutant : « il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi ». En ce

sens, seuls quelques métiers, gouvernés par l'autonomie qui est elle-même fondée sur la confiance dans les compétences et l'éthique, sont des professions. Pour ce sociologue et anthropologue, cette « autonomie et responsabilité du professionnel ne vont pas sans une forte capacité à réfléchir dans et sur son action ». Apprendre à devenir un praticien réflexif lors de la formation initiale et continue est pour l'auteur une des clés de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Du point de vue de la prescription académique, la compétence 14 du Référentiel des Compétences Communes à tous les Professeurs et Personnel de l'Éducation (2013) évoque l'engagement dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Par ailleurs, en accord avec les dires de l'auteur, il est demandé à l'enseignant de « réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ». Ainsi, après avoir pris conscience de son activité réelle, le sujet pourra échanger avec ses collègues afin de comprendre comment atteindre une plus grande efficacité. Il peut aussi mobiliser des connaissances scientifiques et théoriques : deux types de sources de connaissance qu'on peut respectivement nommer concepts quotidiens et concepts scientifiques (Clot, 2000).

1.5. Réunir connaissances théoriques et apprentissages de terrain : des concepts scientifiques et quotidiens aux concepts pragmatiques

Y. Clot (2000), en reprenant les recherches du pédagogue et psychologue L. Vygotsky, explique que dans le cadre de la formation professionnelle, deux concepts s'opposent. Les **concepts quotidiens** sont les idées fondées sur l'expérience singulière de l'acteur, ils sont donc propres à chaque sujet. Leur efficacité permet un meilleur rendement au travail, mais la généralisation à l'ensemble des sujets est impraticable, car elle repose sur l'histoire propre et le caractère du sujet. C'est ce qu'on apprend « par soi-même » ou via les pairs, dans sa pratique. Les **concepts scientifiques** pour leur part valent en général dans le système théorique. Ce sont des connaissances génériques qui ne sont pas incarnées dans le réel du travail. Ce sont les connaissances scientifiques institutionnalisées et enseignées dans le cadre des études et des formations théoriques. Ils s'adaptent difficilement au réel et ne sont valables que dans l'espace restreint de leur champ d'action. De même, les concepts quotidiens ne se valident que dans les limites de leur pratique. Ces deux concepts peinent donc à interagir, car ils évoluent chacun dans leur « bulle ».

Deux chercheuses, J. Becker et C. Leroy (2010) proposent un nouveau concept, rassemblant les concepts quotidiens et les concepts scientifiques : les concepts pragmatiques. Il

s'agit de faire dialoguer les connaissances issues de la théorie et celles émergent de la pratique, soit les connaissances empiriques. Au départ, les concepts scientifiques sont seulement connus du professionnel, mais ne sont pas appliqués dans son activité puis au fur et à mesure de sa pratique, il les intègre afin d'améliorer son travail. De leur côté, les concepts quotidiens peuvent être échangés entre collègues, ce qui permet de tester de nouvelles stratégies ou de s'inspirer de nouvelles pratiques en vue d'aboutir à un progrès dans le travail.

Pour y parvenir, on doit passer par la verbalisation de son action. C'est dans la partie non visible de l'activité, c'est-à-dire dans l'activité cognitive et affective de l'acteur, qu'un tel transfert de concepts est possible. La verbalisation de l'action n'est donc pas une simple mise en mot, il s'agit d'une activité langagière à part entière, durant laquelle le sujet redécouvre son activité et la transforme. Vygotsky illustre cela en écrivant dans *Pensée et langage* : "le langage n'exprime pas la pensée, il la réalise".

1.6. Développer son style professionnel

Au cours des échanges au sein d'un collectif de professionnels, des « gestes professionnels » communs entre collègues se développent : c'est le **genre professionnel** (Clot et al. 2000). Ce dernier permet au sujet de savoir comment agir en définissant collectivement les adaptations pratiquées autour d'une tâche prescrite. Cela représente également une marque d'appartenance à un corps de métier. Le **style**, quant à lui, correspond à une personnalisation du genre professionnel afin de mieux se l'approprier. L'acteur va développer ses stratégies et ses techniques personnelles pour répondre à la complexité du réel et réussir au mieux son travail. Pour cela, il va devoir opérer un double affranchissement : un affranchissement vis-à-vis de l'histoire personnelle, c'est-à-dire qu'il devra s'approprier le genre pour construire sa propre expérience, ainsi qu'un affranchissement vis-à-vis de la mémoire impersonnelle, c'est-à-dire qu'il devra définir une variante du genre qui sera intégrée par le groupe.

Au travail, chaque personne a sa propre expérience, son propre vécu, ses préoccupations, ses motivations... Tout cela détermine le style de chaque sujet. C'est notamment de cette façon que l'expérience professionnelle se construit. Or, d'après Y. Clot (2000) l'expérience ne devrait pas se définir par ce que l'individu sait faire, mais plutôt par « sa façon originale de changer ses façons de concevoir et de faire » (Clot, 2000, p.57).

2. L'enseignement de l'EPS dans le cadre de l'action située

Dans le cadre de cette étude, nous constatons donc que le travail ne peut être conçu comme la simple exécution d'une prescription. L'activité réelle du travail est en partie visible, en partie prescrite et en partie incarnée. Mais dans le cas du travail de l'enseignant, son activité est également inextricablement liée au contexte d'enseignement. Pour englober ce dernier aspect dans notre analyse, nous placerons cette étude dans le cadre de l'action située. En effet cette approche théorique met en exergue le caractère fortement contextuel et incarné de l'activité humaine, et se révèle particulièrement pertinente pour l'étude de l'enseignement d'EPS.

2.1. Développer une pratique réflexive chez les enseignants

Nous avons montré que le travail ne pouvait être considéré comme l'exécution d'un plan. En ce sens, P. Perrenoud (2019, p.11) propose de voir le travail comme une activité de résolution de problème. C'est donc une activité complexe, et pour en accroître l'efficacité, on cherche à développer l'autonomie de l'acteur, plutôt que d'en retravailler la part prescrite. P. Perrenoud expose ainsi la nécessité de développer une pratique réflexive dans le métier d'enseignant.

Développer une pratique réflexive, c'est développer le « savoir analyser », en parallèle de l'acquisition de savoirs didactiques. Savoir analyser implique une interprétation de son environnement, de ses obstacles, de l'activité des tiers - donc une vision propre à l'acteur, construite en contexte et en lien avec sa vie intérieure. Autrement dit, il s'agit de développer un savoir-être, une compétence transversale et évolutive que l'enseignant saura mobiliser face à toute situation. Former les enseignants débutants à une pratique réflexive leur permettrait d'autoalimenter leur progression, par le regard sur leur propre pratique, dans le but de « former des gens capables d'évoluer » (Perrenoud, 2019).

Pour les former au mieux, il faut donc apprendre aux enseignants débutants à développer une posture réflexive. Une posture est une structure préconstruite, un schème du *penser-dire-faire* qu'un sujet convoque en fonction d'une situation. La posture réflexive est présentée par P. Perrenoud comme « un paradigme intégrateur et ouvert » (p.14) car ni le « sur quoi », c'est-à-dire le contenu, les thèmes de réflexion, ni le « vers quoi », c'est-à-dire le but de la réflexion, ne sont définis. Cette posture doit pouvoir accueillir tous les éléments particuliers du contexte

d'enseignement en vue d'adapter au mieux son travail d'enseignant. La posture doit devenir permanente, comme une forme d'identité professionnelle, « un habitus » pédagogique de l'enseignant.

La nécessité énoncée par P. Perrenoud de développer une pratique réflexive chez les enseignants débutants réaffirme la nécessité du choix d'un cadre d'étude prenant en compte tous les aspects de l'action, dans notre aspiration à apprendre de notre expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS.

2.2. L'action située pour analyser l'enseignement de l'EPS

Pour développer les enjeux spécifiques du cadre de l'action située pour l'enseignement de l'EPS, nous nous appuyons sur l'article collectif de Ria et al., *Action ou cognition située : enjeux spécifiques et intérêts pour l'enseignement de* (2006). Ces chercheurs démontrent l'intérêt de l'approche de l'action située par rapport à celle du cognitivisme dans le cadre de l'enseignement de l'EPS et encouragent les enseignants à avoir une activité moins prescriptive, où l'on prend l'activité des élèves comme une énigme à résoudre en vue de leur apprentissage.

Le collectif de chercheur expose un consensus selon lequel l'action située (ou « cognition située ») caractérise l'action par opposition à l'exécution d'un plan. Mais il existe courants divergents au sein de l'action située. Face à cela, ils proposent quatre idées clés à retenir pour l'analyse l'enseignement de l'EPS dans le cadre de l'action située, par opposition à la théorie cognitiviste, majoritairement répandue dans la formation des jeunes enseignants.

1/ **La cognition prend racine dans le corps** et ne peut être dissociée de l'engagement corporel, moteur, et affectif de l'acteur. Dans une vision cognitiviste, la cognition se fait en « vase clos », indépendamment du contexte et de la vie de l'acteur.

2/ **L'action et la situation se caractérisent mutuellement** et en permanence. Dans une vision cognitiviste, la situation et l'action sont deux éléments indépendants.

3/ **Il n'y a pas de hiérarchie entre la cognition et l'action**, l'une n'est pas à l'origine de l'autre : l'action répond à une interprétation et à une réinterprétation constante de la situation. La partie prescriptive d'une tâche, construite en amont, est une ressource pour l'action au même titre que le contexte. Dans une vision cognitiviste, il existe un rapport hiérarchique : la cognition commande l'action à travers le corps qui est un organisme effecteur : il exécute l'action comme un programme prédéterminé.

4/ **La cognition est socialement et culturellement située**, et est influencée par le contexte de la situation. En d'autres termes, elle se place dans un référentiel d'acquis sociaux et culturels.

Dans une vision cognitiviste, la cognition est au contraire vue comme une démarche individualiste.

La conclusion de cet article fait écho à P. Perrenoud sur la question de la posture réflexive : pour eux, l'enseignant doit chercher à être « plus *proscriptif* que prescriptif », c'est-à-dire à enseigner en délimitant des espaces de possibles pour que les élèves y développent leurs apprentissages plutôt qu'enseigner en guidant les élèves vers des réponses prédéfinies à travers des activités orientées. Comme pour P. Perrenoud, ils poussent également à voir l'activité des élèves comme une énigme à résoudre.

L'activité de l'enseignant en EPS est donc incarnée, co-déterminée par la situation dans laquelle il se trouve dans un processus continu et a une signification sociale et culturelle. Ces éléments sont partie intégrante de sa pratique et en sont des points d'analyse. Pour apprendre de notre pratique, il nous faudra donc prendre en compte l'ensemble de ces éléments.

2.3. Le cours d'action : programme particulier dans le cadre de l'action située

Dans le champ de l'action située, des chercheurs ont défini un programme de recherche adapté aux spécificités de l'enseignement de l'EPS : le cours d'action. Ce cadre spécifique comporte trois caractéristiques principales dans le but d'améliorer l'efficacité de son activité à intervenir en EPS :

1/ Il s'agit d'articuler l'acquisition de connaissances scientifiques et la transformation des situations pratiques.

2/ On se centre sur l'activité humaine qui est significative pour l'acteur : celle qu'il pourra décrire et commenter *a posteriori*.

3/ Les méthodes d'analyse sont réalisées dans des situations naturelles de travail. Dans ce cadre, on peut mettre en œuvre des dispositifs d'observation tels que l'enregistrement vidéoscopé, et des dispositifs d'auto-confrontation permettant de prendre en considération « le point de vue de l'acteur ». Ce dispositif sera plus largement décrit ci-après.

La recherche du cours d'action s'assoit dans un cadre théorique sémio-logique particulier, c'est-à-dire un cadre où l'activité de l'acteur est définie par trois composantes essentielles porteuses de sens. D'abord on considère que l'acteur est **entièrement engagé dans la situation**, avec ses préoccupations, ses actions antérieures, ses émotions, ses attentes... Ensuite, on considère **que l'acteur se construit un jugement perceptif** qui a du sens pour

lui au moment de l'action, autrement dit, les éléments qui influent sur l'action sont significatifs pour lui. Enfin, on considère que **l'acteur mobilise et construit des connaissances en permanence**, en validant et en invalidant des acquis. Ce mouvement peut mener à un gain en efficacité, mais il est aussi possiblement contre-productif.

On envisage donc dans le cours d'action que l'action est couplée à l'apprentissage, dans un processus d'accompagnement et de transformation continu et mutuel, dans l'articulation entre les préoccupations de l'acteur, sa prise d'information sur la situation et son apport de connaissances. On lit d'ailleurs dans l'article que « l'activité est une épreuve où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire » (Ria et al., 2006).

2.4. Dans le cadre de l'action située, une proposition de grille d'analyse de l'activité des enseignants en EPS

Le cadre de l'action située, et du cours d'action propose des axes autour desquels nous pouvons chercher à analyser, et à comprendre l'activité enseignante en vue de l'améliorer, dans une démarche réflexive ouverte et durable. N. Gal-Petitfaux et M. Durand publient en 2001 *L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : proposition pour une approche d'anthropologie cognitive* (2001). Il s'agit d'un rapport de recherche présentant une approche d'anthropologie cognitive, c'est-à-dire une approche d'étude de l'activité réelle de l'enseignant d'EPS à travers cinq propriétés de l'action. Nous choisirons ce cadre conceptuel dans notre réflexion sur l'activité enseignante.

Les chercheurs décrivent cinq traits caractéristiques de l'enseignement de l'EPS dans une approche « située » de l'action : la codétermination de l'action et de la situation, la construction de significations pour l'action, le rôle des objets comme artefacts cognitifs, la configuration de l'action par couplage avec l'action des élèves, et les structures archétypes dans l'organisation de l'action.

Le principe de **co-détermination de l'action et de la situation** implique que l'action est contextualisée, et qu'elle porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit. En échanges permanents, l'action et la situation s'élaborent mutuellement, dans un processus circulaire. De fait, l'enseignant d'EPS définit des situations matérielles et sociales, qui elles-mêmes définissent son action. Ce point fait écho à la deuxième idée fondatrice de l'action située de la publication de Ria et al. (2006), évoquée précédemment (cf. 2.2).

Le principe de **la construction de significations dans l'action** indique que l'acteur tente de modérer l'action selon sa propre interprétation. Les auteurs s'appuient sur le concept phénoménologique de l'intentionnalité, selon lequel une action en train de s'accomplir est empreinte du vécu de l'acteur, d'une conscience de ce qu'il fait. Par ailleurs, elle est inscrite dans un cours d'action, elle a un sens qui est implicite, et l'acteur pourra dévoiler ce sens dans une activité réflexive langagière. Nous en revenons donc au fait que l'action possède une part visible et une autre qui ne l'est pas, que seul l'acteur peut révéler. Même si l'action est un flux, on peut en dégager des *unités d'action élémentaires* dont le sens pourra être étudié avec l'acteur. L'action de l'enseignant présente particulièrement trois dilemmes caractéristiques donnant du sens à ses actions : (1) son action est changeante et a plusieurs phases, (2) l'enseignant se pose souvent le problème de la gestion du groupe face à la gestion des individus, et enfin (3) il se pose le problème de la gestion complexe de toutes les actions individuelles des élèves.

Le principe **des objets comme artefact cognitifs** expose que tout dans un contexte est possibilité de ressource pour l'acteur. Les objets, plus particulièrement, doivent être pris comme des « amplificateurs de capacités corporelles et cognitives » : ils amplifient le pouvoir d'action, structurent spatialement le contexte, définissent des durées, des objectifs à atteindre, simplifient les consignes en les matérialisant... Ce sont des variables didactiques autant qu'une simplification du contexte et de la tâche afin de faciliter l'activité et l'apprentissage des élèves - ils sont en fait eux-mêmes dépositaires des apprentissages.

Le principe de **la construction de l'action de l'enseignant par couplage avec l'action des élèves** explique que l'activité des élèves en EPS est un cas particulier de ressources pour l'action de l'enseignant. C'est une opportunité de coopération pour les élèves par l'organisation du couplage de leurs actions individuelles. L'organisation de l'action des élèves devient une ressource pour l'activité de l'enseignant. L'activité des élèves dans un contexte devient un système d'actions à la fois organisées et *organisantes*, où le contexte, l'activité des élèves et l'activité de l'enseignant participent à un agencement dynamique et combiné de leurs actions. L'action des élèves devient alors pour l'enseignant à la fois un objet d'observation pour l'apprentissage des élèves et un outil qui permet de réguler l'action collective des élèves, qui elle-même détermine l'action de l'enseignant.

Enfin, le principe présentant **l'organisation de l'action et les structures archétypes** établit que l'action s'organise en séquences régulières. Ce sont ces formes typiques d'activité qui permettent d'ailleurs une science de l'enseignement, au-delà des cas singuliers et de toute l'activité d'adaptation au contexte d'une situation. Ces séquences types d'action de l'enseignant, les structures archétypes, peuvent pourtant être accompagnées de préoccupations

très différentes. C'est en fait la partie « réalisée » de l'action que l'on peut organiser en structure archétype, et non le réel de l'action.

Ces cinq traits permettent d'appréhender l'enseignement de l'EPS via le paradigme de l'approche située de l'action et d'analyser l'activité de l'enseignant en EPS, en prenant conscience de ce qui détermine son action et celle des élèves, et en vue d'améliorer les situations et les tâches proposées, dans le but final d'améliorer l'efficacité de son enseignement.

3. Revivre et réfléchir sur sa pratique à travers la méthode d'auto-confrontation

D'après Philippe Perrenoud (2019), « Former de bons étudiants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné ». Afin de développer des compétences professionnelles, le débutant doit être en mesure d'analyser sa propre pratique. L'objectif est donc de former des débutants réflexifs, et un des outils privilégiés pour ce faire est la méthode d'auto-confrontation.

3.1 La méthode d'auto-confrontation, dispositif permettant l'accès au réel de l'activité

L'entretien d'auto-confrontation est un dispositif fondé sur l'analyse des préoccupations des futurs enseignants (FE) visant à améliorer leurs compétences professionnelles et leur construction identitaire d'enseignant.

Ce dispositif présente deux objectifs principaux, qui sont de développer la réflexivité des FE en leur permettant de conscientiser et de donner du sens à leur pratique singulière, mais également d'assimiler de nouvelles compétences professionnelles qui pourront être réinvesties par la suite dans d'autres situations (Beckers & Leroy, 2010). Cette méthode prend la forme d'un entretien individuel avec un chercheur au cours duquel l'individu est amené à revivre sa propre pratique à travers la vidéo. « Si l'on suit ce point de vue, la prise de conscience n'est donc plus la découverte d'un objet mental, inaccessible auparavant, mais la redécouverte - la re-création - de cet objet psychique dans un contexte nouveau qui le "fait voir autrement" » (Clot et al., 2000). Au cours de cet entretien, le FE tente de comprendre quelles étaient ses préoccupations et ce qui l'animait à ce moment-là. Cette prise de conscience réalisée avec l'aide d'une tierce personne trouve ses fondements dans les principes de la supervision réflexive de Schön (1988). Il s'agit d'un accompagnement du FE dans ses premières expériences

professionnelles visant à prendre du recul par rapport à la situation vécue et à comprendre son activité dans la situation. C'est un travail de verbalisation *a posteriori*.

Par ailleurs, cette technique d'auto-confrontation s'est inspirée en partie des travaux de J. Theureau. Elle repose sur un « couplage structurel », ce qui signifie que le FE va apprendre et progresser dans son activité professionnelle par l'identification des similitudes et des divergences entre ses expériences passées. La trace vidéoscopée de l'activité est par conséquent un support privilégié puisqu'elle permet une réflexion globale.

En somme, l'activité de l'enseignant est un « objet d'étude à double face » avec une partie visible à travers la vidéo et une partie non observable qui correspond à l'activité cognitive de l'enseignant dans l'action et qui justifie ses actions (Vermersch, 2004 cité par Rix et Lièvre, 2005, p.3). L'accompagnement du chercheur est essentiel pour d'aider le FE à accéder à cette partie invisible correspondant à ses pensées, ses préoccupations, et à la manière dont il les gère dans l'action. Il doit ainsi permettre, comme le stipule Vermersch, de « conscientiser ses connaissances pré-réfléchies » ou encore d'appréhender le « point de vue de la dynamique interne de l'acteur » au cours de son activité (Theureau, 2000 cité par Rix & Lièvre, 2005, p.3). A l'instar de J. Beckers et C. Leroy, nous faisons l'hypothèse que cette auto-confrontation, par une démarche d'explicitation de sa pensée dans l'action, nous permettra d'analyser mon activité pour mieux la réguler et la planifier par la suite.

4. Problématique

Dans ma pratique de l'enseignement de l'EPS, je fais invariablement l'expérience de l'inconsistance des connaissances scientifiques dans les situations réelles (Clot, 1999). J'ai beau avoir quelques connaissances pédagogiques et didactiques, la réalité de mes préoccupations lors des séances en est éloignée. J'ai appris durant ma formation à l'ESPE qu'en athlétisme, pour chercher à produire une performance optimale, les élèves devaient disposer de leurs résultats, et se mettre dans un projet de progression pour développer des stratégies adaptées à leur but en développant une conscience de leur activité. Lors de mes séances, je dois donc me focaliser sur l'observation de leurs comportements de course et sur l'adaptation didactique des situations. Pourtant, je suis davantage préoccupée par l'organisation matérielle des tâches, la gestion du groupe, et le pilotage de la tâche. Ces préoccupations sont omniprésentes et empêchent un réel

travail sur l'apprentissage des élèves, alors même que j'ai conscience que mon enseignement doit s'y orienter.

Il s'agit donc avec cette étude d'analyser mon activité enseignante en contexte à travers le paradigme de l'action située, et de comprendre sur quoi se fondent mes préoccupations et comment les gérer. Notre démarche s'articulera autour de deux axes :

- la prise en compte dans ma situation de mes préoccupations de gestion de groupe et de pilotage de la tâche pour qu'elles ne soient pas envahissantes et qu'elles laissent la place à une préoccupation sur l'apprentissage des élèves.

- la réflexion sur le sens des apprentissages des élèves en EPS et sur les manières de les y conduire.

Ainsi nous nous interrogerons sur comment je pourrais gérer mon groupe tout en guidant chaque élève dans une démarche de progression, c'est-à-dire sur les leviers permettant de gérer le dilemme entre le collectif et le suivi individuel, pour que chacun puisse apprendre de la situation tout en étant ensemble.

II. METHODOLOGIE

Dans cette partie de l'étude, nous exposerons la mise en place du dispositif de recueil de données que nous avons retenu, à savoir la méthode d'auto-confrontation. Nous présenterons également la séquence support des analyses, une séquence de course longue dans une classe de CE1. Par la suite nous présenterons les résultats de l'étude selon la méthode choisie.

1. Mise en place de la méthode d'auto-confrontation dans le cadre de l'étude

1.1. Mise en œuvre de la méthode

Pour recueillir des traces les plus réalistes de notre activité d'enseignant en intervention avec nos élèves, la première étape consiste à filmer une séance d'EPS dans son intégralité. J'ai choisi de filmer la troisième séance de ma séquence, une séance dont l'objectif est d'introduire la notion d'allure de course, et de stabiliser sa performance en course longue avant une phase d'entraînement. Une ATSEM* de l'école est venue exceptionnellement avec notre classe pour nous filmer, avec mon appareil photo personnel. La séance se passe en extérieur, dans la cour qui est assez vaste pour proposer différents espaces : un cercle tracé au centre de la cour, un

petit terrain délimité à un autre bout de la cour, ainsi que le point de départ de la course. La vidéo suit le groupe classe à ces trois endroits, ainsi que dans le hall d'entrée de l'école où nous nous rassemblons pour débiter et clore la séance.

Deux jours plus tard, s'est déroulé la deuxième étape : l'entretien d'auto-confrontation entre ma tutrice de mémoire et moi-même. Nous sommes confrontées aux images de ma séquence et l'entretien est également filmé. L'objectif est de passer de l'action visible sur la vidéo à une verbalisation rendant compte le plus fidèlement possible de mon activité réelle (émotions, préoccupations, intentions, interprétations...). L'activité langagière d'échange avec ma tutrice, en mettant en forme ces dimension subjectives de l'action, vise à provoquer chez moi une prise de conscience de ces mécanismes cognitifs. En décrivant mes pensées, mes choix, mes réflexions, mes émotions, je développe une réflexion sur ma pratique.

La troisième étape est le recueil des verbatim depuis la vidéo de l'entretien d'auto-confrontation. Et la quatrième est l'analyse des données recueillies à l'aide des composantes mises en évidence par J. Theureau (Theureau, 1992, cité par Beckers et Leroy, 2010 p.4).

1.2. Analyse de l'entretien inspirée du cadre sémio-logique d'analyse des cours d'action de THEUREAU, ainsi que des travaux de recherche de DURAND

Nous avons donc déroulé le dispositif proposé par J. Theureau (1992), selon lequel, au cours de l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignant débutant commente son action. Il segmente son action en choisissant de commenter des moments particuliers. Ces moments sont appelés « unités d'action significative ». Il s'en suit l'analyse sémiologique de cette unité d'action, c'est-à-dire son analyse comme un système de signes interprétables. J. Theureau en présente les composantes suivantes : *l'unité élémentaire, le representamen, l'engagement, l'actualité potentielle, le référentiel, et l'interprétant* (Theureau 1992, 2002). Nous n'avons retenu que quatre d'entre-elles, définies ci-après d'après les travaux de J. Beckers et C. Leroy (2010) :

- Le *representamen* : il regroupe les informations liées à la perception qui sont prises en considération par l'enseignant : ce qu'il fait, ce que les élèves font, le contexte, le matériel, etc.
- Les *préoccupations* : elles concernent les intérêts et les inquiétudes de l'enseignant en fonction de son histoire, en lien avec l'extrait commenté.
- Le *référentiel* : il reprend les concepts pragmatiques qui peuvent orienter son activité compte tenu des informations qu'il a perçues et de ses préoccupations.

- L'*Interprétant* : ce sont les concepts pragmatiques que l'enseignant est en train de construire sur la base de l'activité à laquelle il fait référence : « L'interprétant rend compte du fait que toute activité s'accompagne d'un apprentissage » (Ria et al., 2004 p 539 ; Theureau, 1992 ; Vygotsky, 1997, cité par Leroy et Beckers 2010, p 4).

L'analyse conduit également à distinguer deux temps sur lesquels la réflexion de l'acteur porte au cours de son entretien :

- le temps t, correspondant au moment du déroulé de la séance faisant référence à la pensée dans l'action (préoccupations dans l'action, attentes, les perceptions de l'enseignant), et aux concepts pragmatiques qui sous-tendent sa pensée dans l'action.

- le temps t', correspondant aux réactions de l'acteur au moment de l'entretien : celui-ci est vécu par l'acteur comme une nouvelle expérience où il se voit « donner cours ».

Ci-dessous, l'organisation retenue sous forme de tableau :

L'unité élémentaire de l'activité de l'enseignant : extrait vidéo que l'enseignant a choisi de commenter, qui a pour lui une valeur significative dans son action		
	Temps t : la pensée dans l'action	Temps t' : la pensée lors de l'entretien dans la nouvelle expérience « se voir donner cours »
Le representamen : l'ensemble des informations perçues par l'enseignant (les actions des acteurs, le contexte, le matériel...)	Ce que l'enseignant percevait dans l'action	Ce que l'enseignant perçoit au moment de l'entretien
Les préoccupations : intérêts et inquiétudes de l'enseignant en fonction de son histoire et en lien étroit avec l'extrait commenté	Les préoccupations dans l'action, les attentes	
Le référentiel : concepts et représentations déjà intégrés par l'enseignant	Concepts présents qui peuvent orienter son activité compte tenu des informations perçues et de ses préoccupations	

L'interprétant : concepts et représentations que l'enseignant est en train de construire		Nouveaux concepts pragmatiques qui se construisent lors de l'entretien
--	--	--

2. Contexte d'exercice et recueil des données : la course longue en CE1

2.1. Éléments du contexte

En tant que professeure des écoles stagiaire, j'enseigne depuis le début de l'année scolaire à mi-temps (lundi et mardi) dans une classe de CE1 de l'école primaire de Villeneuve-de-Berg, en Ardèche. La composition de la classe est assez hétérogène, et le contexte particulier car nous enseignons à des élèves qui n'ont pas fait une année de CP* complète du fait du confinement du printemps 2020. Elle est composée de vingt élèves, dont trois en situation de handicap. Les séances d'EPS sont programmées le lundi matin après la récréation, et se déroulent dans la grande cour bétonnée qui jouxte l'école. La séquence se déroule au début du mois de janvier.

2.2. Le choix de séquence : la course longue

J'ai choisi de mettre en place une séquence de course longue, dans le champ d'apprentissage de l'athlétisme (annexe 1). Nous avons préalablement travaillé la course de vitesse où les élèves devaient parcourir la plus grande distance possible en six secondes. Ils devaient développer des stratégies de départ de course, de foulée, de trajectoire droite et de maintien de la vitesse. Mon intention était donc d'aborder une autre forme de course pour les amener à gérer leur effort différemment, approchant avec eux cette fois la notion d'allure, de gestion de l'énergie, et pour leur faire comprendre le rapport entre la durée de l'effort et son intensité. Cette fois, la filière énergétique concernée était l'aérobie, impliquant une prise d'information sur le corps, sur les sensations, et sur la fatigue.

L'objectif visé est de parcourir la plus grande distance possible en six minutes. Pour cela, la séquence s'articule autour de la situation de référence suivante : sur une piste de cent mètres, des plots sont déposés tous les dix mètres. À chaque tour complet effectué, l'élève reçoit un élastique. Un élastique représente cent mètres parcourus. À la fin de la course, l'élève s'arrête au plot le plus proche de lui, qui correspond à une dizaine de mètres parcourus. Les

élèves comptent ensuite leurs bracelets et la ou les dizaines de mètres parcourus, qu'ils inscrivent sur une petite fiche (annexe 2) pour prendre note de leur performance.

2.3. Organisation des séances

Chaque séance est organisée comme ci-dessous. En rouge sont notés les trois moments qui ont été retenus pour analyse.

Phases	Objectifs	Modalités
Ouverture de séance	- <i>rebrassage</i> des objectifs de la séquence - rappel des séances précédentes - rappel des règles de la séance - enrôlement des élèves	→ en rassemblement, dans le hall, oral collectif interactif
Échauffement	- phase « statique » d'échauffement articulaire - phase « dynamique » d'échauffement en déplacement	→ en collectif dans un cercle dans la cour puis sur un petit terrain tracé en blanc sur la cour
Jeu du train	- découvrir la notion d'allure - courir 5 x 1 min - réguler son allure • Moment 1	→ par équipes de 4 ou 5 élèves, dans toute la cour
Situation de course	- parcourir la plus grande distance possible en 6 minutes sur la piste de 100m. • Moment 2 • Moment 3	→ par binômes, alternativement 1 court, l'autre participe en distribuant les élastiques et en observant (rôle social)
Clôture de séance	- conclusion - retour au calme	→ oral collectif, dans le hall

2.4. Précisions sur la séance support d'étude : la troisième séance

Pendant les deux premières séances, les élèves ont découvert le dispositif, l'objectif, et vécu la situation afin d'intégrer le dispositif. Ils ont pris conscience de la différence entre courir vite (l'objectif de la séquence précédente) et courir longtemps. Ils ont compris les repères spatiaux et leur équivalence en termes de distance (un bracelet = cent mètres, un plot dix mètres). Ils ont également compris la structure des séances et leur déroulé.

Sur cette séance en particulier, mes objectifs sont :

- introduire la notion d'allure à travers trois d'entre elles : l'allure lente qu'on appellera celle de la tortue, l'allure modérée qui sera celle du petit chien qui trotte, et l'allure rapide, celle du cheval au galop ;

- stabiliser les performances avec une dernière course avant de commencer la phase d'entraînement.

3. Résultats

Dans ce chapitre, nous analyserons les moments vidéoscopés transcrits en verbatim, selon la méthode présentée précédemment.

Dans les verbatim, F correspond aux interventions de ma formatrice, et PE à moi-même, professeure des écoles débutante. Dans les trois tableaux, les parties relatives au t' des parties *Préoccupations* et *Référentiel* sont grisées, car elles ne peuvent être renseignées au temps t'. La partie *Interprétant* relative au temps t est grisée car elle ne peut par définition pas être traitée au temps t.

3.1. Premier extrait : *Installer la piste et gérer le groupe*

L'unité élémentaire : À ce moment-là, on fait la transition entre le jeu du train et la situation de course. Je dois installer le dispositif, et donc laisser les élèves seuls à l'endroit du départ de la course le temps que je dépose les plots sur les 100m de piste, puis revenir pour lancer l'activité.		
	Temps t	Temps t'
Representamen	<ul style="list-style-type: none"> - Je donne aux élèves la consigne de rester calme le temps que je dispose les plots, et je pars vite en les rappelant à l'ordre. De loin, je les vois se disperser, j'entends le niveau sonore qui augmente, je les vois s'<i>exciter</i>. - Je suis stressée par ce moment. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je constate que je suis tendue, stressée par cette situation, que je leur parle avec un ton sec et autoritaire, alors que les élèves ont attendu, ils ont simplement un peu discuté et ri. - Me voir en colère m'est désagréable.
Préoccupations	<ul style="list-style-type: none"> - Je suis dans un dilemme : je dois quitter mon groupe pour installer mes plots parce que personne d'autre que moi ne peut le faire à ce moment-là, mais je pense que si je m'éloigne de mon groupe je vais le perdre, et devoir me mettre en colère pour les remettre dans la tâche de la course. - je ne veux surtout pas perdre mon groupe 	
Référentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Pour moi l'enseignant doit toujours être dans une posture bienveillante, positive, dans l'accompagnement, mais ne surtout pas être trop autoritaire ou directif. 	

Interprétant	<ul style="list-style-type: none"> - Je me rends compte que je suis focalisée sur la préoccupation de gestion de mon groupe, alors que les élèves sont en posture d'élèves, prêts à effectuer la tâche et capables d'attendre sans débordement. - Dégagée de la préoccupation de gestion de groupe et de mes émotions de peur ou de stress, je me rends compte de la nécessité de savoir changer de posture en tant qu'enseignante. - Je comprends qu'en pensant autrement la mise en place de mon dispositif, je pourrais intégrer les élèves dans ce moment, et en faire un moment d'apprentissage pour eux plutôt qu'un moment d'attente.
---------------------	---

3.2. Deuxième extrait : *l'organisation sociale de la course*

<p>L'unité élémentaire : Je viens de lancer le départ de la première cohorte, les élèves sont partis, je reste avec l'autre partie de la classe, chargée de donner les élastiques aux autres quand ils passent sur la ligne. Je leur donne la consigne de ne pas se mettre sur la piste, mais de chaque côté. Les élèves qui courent passent une première fois mais ça cafouille, je place alors les élèves qui distribuent les élastiques tous les uns à côté des autres sur le bord extérieur de la piste. Mais ils s'avancent sans arrêt et n'arrivent pas à tenir leur position surtout quand les élèves qui courent passent récupérer leur élastique. Du coup je reste proche d'eux pour les remettre à leur place, je ne regarde pas ceux qui courent.</p>		
	Temps t	Temps t'
Representamen	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai lancé le départ, je sais que j'ai juste le temps d'un tour des coureurs pour installer les élèves avec les élastiques. Je leur dis de se mettre en place sans se mettre sur la piste mais je constate vite que la consigne ne suffit pas. - Je cherche à leur donner des repères pour ne pas empiéter sur la piste. - Je me sens agacée par cette situation, j'aimerais que le dispositif soit stable, que la situation roule, ce qui se règle à peu près par la suite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je dis que « ça n'est pas très grave » parce que je vois que ça se passe mieux que ce que je pensais sur le coup et que les élèves sont tous en activité. - Je constate que c'est « absurde » que je sois accaparée par la distribution d'élastiques alors que j'aurais voulu observer les coureurs et leurs allures. - Je dis que j'aurais dû mettre une ligne au sol comme repère à ne pas dépasser pour ceux qui donnent les élastiques.

Préoccupations	<ul style="list-style-type: none"> - je veux que la situation « tourne toute seule », que les élèves soient tous en activité, sans que j'aie à intervenir. - Je veux que les coureurs ne perdent pas trop de temps à la prise d'élastiques. - Au lieu d'être accaparée par des soucis d'élastiques, je devrais être en train d'observer les coureurs, pour être plus dans l'apprentissage. 	
Référentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les élèves doivent être en activité, et tenir leur rôle correctement dans le dispositif. - Pour que cette situation fonctionne, un dispositif matériel et social doit être pensé. 	
Interprétant		<ul style="list-style-type: none"> - Je réalise que j'ai déjà vécu une situation de course longue où le dispositif permettait de régler tous les problèmes que j'ai rencontrés dans ma séance. - Je réalise également qu'il me manque des connaissances didactiques pour analyser les dysfonctionnements de ma situation. - Je dis en temps t que je suis satisfaite de ce moment parce que tous les élèves sont actifs. Mais sont-ils réellement en situation d'apprentissage ? Suis-je en activité d'enseignement ou d'animation ? À présent je ne suis plus satisfaite car je constate que je pourrais me débarrasser de la préoccupation organisationnelle matérielle et humaine pour m'intéresser plutôt aux coureurs et à leur apprentissage. - Je comprends que la manière dont l'enseignant organise son dispositif matériel et humain a des incidences sur la gestion de l'activité et des apprentissages des élèves.

3.3. Troisième extrait : *Lyne et la mise en projet*

<p>L'unité élémentaire : Le premier groupe d'élèves a fait sa course, les élèves notent leur performance sur leur fiche. Une élève de la deuxième cohorte, Lyne, se prépare à courir, et on l'entend dire : « À la dernière séance j'avais fait 1010 et là je vais faire 1100, 1200... ».</p>		
	Temps t	Temps t'

Représentation	<p>- Tous les élèves sont entre le hall et la ligne de départ, dans le brouhaha. Ils cherchent leurs fiches. Je m'occupe d'aider les élèves de la première cohorte à marquer leur performance. Je donne les consignes pour lancer le deuxième départ. Je n'entends pas la remarque de Lyne, je ne prête pas attention à ce que les élèves se disent entre eux.</p>	<p>- Je vois que Lyne est en train de s'approprier les objectifs, et j'entends également que d'autres élèves parlent de leur progression. Ange dit « Maîtresse, j'ai progressé de 100m ! », mais je cherche seulement à clore ce moment de transition qui m'est désagréable pour lancer le départ de la course pour la deuxième cohorte.</p>
Préoccupations	<p>- Je veux que les élèves marquent leurs performances le plus vite possible, afin de pouvoir lancer le deuxième départ. - J'ai toujours comme préoccupation de ne pas perdre mon groupe, ainsi que de mener ma séance telle que je l'ai prévue.</p>	
Référentiel	<p>- Je sais qu'il faut que les élèves notent leurs performances d'un point de vue didactique (cours INSPé). - Je cherche à mettre les élèves dans une démarche de progression, d'autonomie.</p>	
Interprétant		<p>- Je constate que Lyne s'est mise en projet toute seule et je réagis en trouvant ça intéressant. Mais c'est une exception, ça devrait être le cas pour tous les élèves. Je réalise que le dispositif ne permet pas aux élèves de se mettre en projet. - Faire noter les performances seulement sur une fiche n'a pas de sens en soi. Le but est de faire progresser les élèves, il faut une induction pour les mettre en projet. - Je comprends que je devrais être à l'écoute, dans une posture d'accompagnement des apprentissages. - Je réalise l'importance de ces temps que j'appelle « de transition » ; ils ont un sens pour mettre les élèves en démarche d'apprentissage : c'est un réel temps de verbalisation et de retour sur l'action pour permettre aux élèves de comprendre ce qu'ils apprennent et comment.</p>

III. DISCUSSION

Par cette étude, nous cherchons, en nous interrogeant sur notre activité enseignante, à inciter les élèves à se mettre dans une démarche de progression. Nous nous interrogeons sur la construction de l'expérience professionnelle et sur comment l'améliorer. L'application de la méthode d'auto-confrontation selon Becker et Leroy (2010) m'a-t-elle permis de faire évoluer mes interprétations de la séance d'étude ? Ai-je pu accéder à des compétences pragmatiques telles que décrites par Y. Clot (2000), en tant qu'applications de connaissances scientifiques dans le réel de mon travail ? Ce travail m'a-t-il permis de revoir les conditions dans lesquelles les élèves adoptent une démarche de progression ?

Nous verrons que l'étude de chacun des trois moments analysés a nourri une réflexion autour de ma pratique. Grâce au premier moment, j'ai fait évoluer mes représentations sur les postures d'enseignement et les postures d'étayage, ce qui m'a permis de revoir l'organisation de ma séance. Le deuxième moment m'a permis de gagner en connaissances didactiques, et de prendre conscience de la co-détermination entre l'action et la situation. Le troisième moment a été l'occasion de réaliser l'écart entre ma situation et l'objectif de mise en projet que je m'étais formulé, et de reconsidérer la suite de ma séquence.

1. Premier extrait : réflexions sur les postures de SOULÉ et BUCHETON, révision de la situation

L'entretien du premier moment travaillé – l'installation du dispositif pour la phase de course pendant que les élèves patientent – m'a permis de comprendre un de mes dilemmes. Je devais quitter mon groupe pour mettre en place mon dispositif, mais quitter mon groupe signifiait pour moi courir le risque de le perdre. Ce dilemme provoquait chez moi au temps t une émotion d'angoisse et de peur, qui m'empêchait d'intervenir autrement après de mes élèves que dans une posture autoritaire. Or, le dispositif m'a donné la possibilité de verbaliser sur ma préoccupation de gestion du groupe, et de comparer cette préoccupation avec le comportement des élèves au temps t : ils ne débordent pas, sont en posture d'élèves, prêts à travailler. J'ai donc pris conscience que ma préoccupation au moment t , influencée mes émotions, n'avait pas de réel fondement.

L'entretien de ce moment a ouvert la réflexion autour des postures d'enseignement et des postures d'étayage, telles qu'elles sont analysées par D. Bucheton et Y. Soulé (2009). J'ai

pu analyser ma pratique en conséquence, et faire évoluer mon point de vue.

1.1. Préoccupation de pilotage de la tâche et gestion du groupe

L'entretien concerne un moment chargé émotionnellement : je remarque que je suis agacée et angoissée par la situation, et me voir ainsi m'affecte. Pourtant, au temps t' – celui de l'entretien – je comprends que de telles émotions ne sont pas fondées. Plusieurs éléments m'ont permis de ré-envisager ce moment.

Premièrement, j'ai compris que j'étais prise dans une double préoccupation, l'installation de mon matériel et la tenue de mon groupe, afin que ma séance avance telle que prévue. Cela correspond à l'une des préoccupations centrales proposées par D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Ils décrivent cinq préoccupations centrales dans l'activité des enseignants : la préoccupation de pilotage des tâches, celle de l'atmosphère de la classe, celle du tissage du sens qu'ont les situations, celle de l'étayage et celle de l'apprentissage. Dans le cas de ma situation, je pensais essentiellement au pilotage de ma tâche – c'est à dire la gestion des contraintes de temps et de matériel – à travers l'installation de la piste pour la situation de course. J'angoissais d'avoir à prendre du temps et de l'énergie pour récupérer l'attention de mes élèves après être allée installer mon matériel, car mes élèves étaient inoccupés à ce moment-là.

Or, je constate deux choses lors de l'entretien. D'une part, mon angoisse est perceptible et affecte ma manière d'être auprès des élèves. J'observe chez moi un comportement d'irritation qui m'est désagréable à constater. D'autre part, quand je pars disposer mon matériel, les élèves ne posent pas de problème de comportement : ils sont en attente, et je n'ai pas de mal à récupérer leur attention. J'aperçois alors l'écart entre ma préoccupation et la réalité de la situation. Ce que j'avais interprété au moment t était influencé par mon état émotionnel, et le recul que m'offre le dispositif à ce moment-là me permet de réaliser que je n'ai pas à m'angoisser à ce point de la gestion de classe. Je peux donc m'alléger de cette préoccupation et de la peur qui y est associée.

Pour améliorer cette situation, j'ai cherché avec ma formatrice comment intégrer ma préoccupation de pilotage de la tâche dans l'organisation de la situation, en gérant autrement l'installation du matériel tout en mettant les élèves en activité.

1.2. Impliquer les élèves dans l'installation du dispositif de course

La réflexion a donc pu s'ouvrir avec ma formatrice sur les alternatives organisationnelles pour faire évoluer la situation. Il s'agissait de trouver une alternative permettant de disposer le matériel en mettant les élèves en activité, pour gérer conjointement le groupe et le pilotage de la tâche.

Pour réexaminer l'installation de la piste de course, nous évoquons pendant l'entretien la possibilité de laisser des marques sur le sol de la cour avec une bombe de peinture. Les élèves n'auraient alors qu'à disposer un plot sur chaque marque avec leur binôme. Cela permettrait pour les élèves de passer d'un moment d'attente dénué d'apprentissage à une occasion de prendre des repères spatiaux, d'intégrer le dispositif, et de se mettre en relation avec son binôme de travail. De plus, en termes d'apprentissages des compétences du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015), les élèves travaillent des compétences d'organisation des apprentissages (domaine 2) et d'apprentissage de la vie collective et participative (domaine 3).

Cette révision de la situation m'a permis de formuler au temps t' la préoccupation que le moment d'installation du matériel a devienne vecteur d'apprentissage pour les élèves. J'ai pu relier leur activité à une prise de repères dans l'espace - les plots et la longueur d'un tour de piste – qui leur permettrait de créer plus tard la relation entre l'espace de la piste, leur allure, et le temps de la course. Je me suis donc recentrée sur l'activité des élèves, et ma préoccupation de pilotage de la tâche était assimilée dans la situation. Mon dilemme était résolu : je n'aurais plus peur que mon groupe « explose », et je n'aurais plus à le quitter pour installer le matériel moi-même. Je me rendais disponible pour observer les élèves, et me préoccuper davantage de leurs apprentissages.

1.3. Connaître sa palette de postures d'étayage

L'entretien a actualisé mon regard sur la situation et provoqué chez moi une prise de conscience sur mon état émotionnel, sur les améliorations possibles de mon organisation et sur les plus-values que cela avait pour l'apprentissage des élèves. Il m'a permis de gérer ma préoccupation principale de pilotage de la tâche, pour laisser place à une préoccupation d'étayage, que D. Bucheton et Y. Soulé (2009) décrivent comme « le fait d'accompagner le geste d'étude des élèves et leur faire comprendre ce qu'ils font ».

Pendant l'entretien, observer mes comportements, m'interroger sur ma posture enseignante provoque chez moi une vive réaction émotionnelle. Je remarque chez moi les signes d'agacement, d'impatience, un ton de voix autoritaire qui me met mal à l'aise. La discussion m'a permis de comprendre ce qui provoquait ce sentiment chez moi : je me sentais « en porte-à-faux » avec mes représentations de l'enseignement. J'explique que pour moi, l'enseignant doit être dans une posture d'écoute, d'accompagnement, et de dialogue avec les élèves. Ce point m'a permis de poursuivre la réflexion sur les préoccupations des enseignants de D. Bucheton et Y. Soulé, et de comprendre qu'au sein d'une préoccupation d'étayage, différentes postures étaient possibles.

D. Bucheton et Y. Soulé définissent une posture comme « un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. ». Ils en formalisent six : la posture de contrôle, la posture d'accompagnement, la posture de lâcher-prise « apparent », la posture de sur-étayage – contre-étayage, la posture d'enseignement, et la posture dite du magicien. Ils expliquent que plusieurs postures peuvent être convoquées face à une tâche, en fonction du contexte et de son histoire personnelle. Cette idée fait écho au caractère incarné de la cognition telle qu'elle est envisagée dans le cadre de l'action située, ainsi qu'à l'influence du contexte sur notre activité. Ces apports théoriques m'ont éclairée sur la situation étudiée lors de mon entretien : j'ai compris qu'il n'y avait pas qu'une seule bonne posture qui serait celle de l'accompagnement, mais une palette de postures que l'on pouvait convoquer en fonction de la situation dans laquelle on se trouvait. Avancer dans l'expertise de l'activité enseignante ne consiste donc pas à adopter une posture parfaite, stable et durable, mais à convoquer différentes postures d'étayage selon les besoins de la situation.

Cet entretien a donc été pour moi l'occasion de modifier une vision préconçue que j'avais de l'enseignement, et d'ouvrir ma réflexion sur comment je pourrais désormais adapter ma posture selon mes besoins. J'ai également réalisé que la posture de contrôle était parfois nécessaire, et que je savais l'utiliser avec mes élèves pour avoir leur attention. Ma vision de l'activité enseignante a considérablement évolué en ce sens, et je peux maintenant imaginer passer d'une posture à une autre, et m'autoriser à laisser la posture de contrôle pour ouvrir une autre forme de communication avec ma classe.

2. Deuxième extrait : comprendre l'intrication entre action et situation

Le deuxième moment se déroule au début de la situation de course, quand j'explique à ma formatrice que je veux que les élèves distribuent eux-mêmes les élastiques pour pouvoir « faire autre chose ». Or, je lui dis que le bon déroulement de la distribution des élastiques sera ma préoccupation principale pendant toute la course. On relève donc une contradiction entre mon objectif – m'intéresser à « autre chose » - et le réel de la situation – mon attention est accaparée par la distribution d'élastiques. S'ouvre alors une réflexion sur trois points qui m'ont permis de comprendre les dysfonctionnements de la situation.

Ils concernent des connaissances didactiques dont je disposais mais que je n'avais pas appliquées à la situation, d'autres connaissances didactiques que ma formatrice a pu m'apporter lors de l'entretien, et une prise de conscience d'un des aspects de l'activité présentée par N. Gal-Petitfaux et M. Durand (2001) : la co-détermination de l'action et de la situation.

2.1. La réactivation de connaissances enfouies

Pendant cette phase de la séance, mon objectif est le suivant : faire distribuer les élastiques par les élèves pour pouvoir m'intéresser aux coureurs. Or je constate que je ne peux pas me libérer de la préoccupation des élastiques de par l'organisation sociale que j'ai mise en place : les élèves sont tous autour de la ligne de départ avec les élastiques, ils ont du mal à ne pas empiéter sur la piste et sont excités par l'effet de groupe (annexe 6). Ma formatrice cherche alors à m'orienter vers une autre organisation possible, en me posant des questions précises. Une situation de course longue que j'avais vécue deux ans auparavant lors de ma formation en Master 1 MEEF PE à l'ESPE me revient alors en mémoire. Dans cette situation, l'organisation sociale était réglée de façon à libérer l'enseignant des préoccupations matérielles : chaque binôme, constitué d'un coureur et d'un distributeur d'élastique, se plaçait à un plot (annexe 7). Les élèves étaient ainsi répartis régulièrement sur la piste. Cela permettait à la fois d'éviter l'effet de groupe qui me préoccupait et d'éliminer le risque d'encombrement de la piste. Alors que j'avais vécu une situation de course similaire dans la position d'élève, je n'avais pas su mobiliser ces connaissances pour les réinjecter dans ma séquence. C'est seulement avec l'étayage de ma formatrice que j'ai pu relier cette connaissance didactique, apprise dans le contexte de mes études, à une situation concrète d'enseignement. J'ai donc pu constater que relativement aux travaux de J. Saury, L. Ria, C. Sève et N. Gal-Petitfaux (2006), la cognition

était bien culturellement et socialement située : vivre une même situation dans le rôle de l'élève ou de l'enseignant sont deux approches différentes, et le transfert de connaissances est loin d'être automatique, même si la tâche reste la même.

Lors de ma formation, j'ai vécu la séance de course longue sans avoir accès à l'implicite de la situation, c'est-à-dire à toutes les raisons qui avaient mené à une telle organisation matérielle et sociale. Il ne m'a été possible de la comprendre qu'en menant moi-même la situation. On peut constater qu'effectivement, l'expérience professionnelle ne se transmet pas. Elle doit passer par le vécu de la situation par l'acteur pour s'incarner.

Lors de l'entretien j'ai été amenée à réactiver des connaissances que j'avais acquises antérieurement mais que je n'avais pas su mobiliser pour construire ma séquence. J'ai enrichi la compréhension de la situation de ma séance mais j'ai également pu revisiter mes connaissances et avoir accès à leur charge implicite. Cela m'a permis de tisser un lien entre un concept scientifique (Clot, 2000), et une situation concrète, pour former un concept pragmatique (Beckers, Leroy, 2010), porteur de sens dans ma pratique.

2.2. Un apport didactique déterminant pour l'analyse de ma situation

En plus de réactiver d'anciennes connaissances didactiques, la discussion avec ma tutrice m'a donné accès à une connaissance didactique qui allait m'aider considérablement à comprendre que l'organisation sociale que j'avais choisie pour ma séance influençait l'action des coureurs de manière contre-productive par rapport à mes objectifs.

Mon objectif est d'amener les élèves à comprendre l'intérêt de réguler son allure dans une course longue, pour gérer son énergie, savoir courir en permanence, et apprendre à la moduler dans le but de parcourir le plus de distance possible en six minutes. Dans ma séance, tous les coureurs partent de la même ligne de départ. Ce constat appelle à une analyse plus précise de cette situation pour laquelle ma formatrice m'apporte une connaissance didactique déterminante. Elle m'explique que placer tous les élèves sur la même ligne les met en situation de compétition. Ainsi placés, ils se mesurent aux autres et cherchent à se démarquer en partant à vive allure, ce qui les éloigne de notre objectif, plus introspectif, de gestion de leur allure. Cette situation de départ, tous sur la même ligne, induit chez les élèves un comportement à l'opposé de mes attendus. Cette connaissance didactique m'a permis de comprendre l'implicite de ma situation. Mais ce sens implicite auquel j'ai désormais accès me permet une meilleure compréhension de nombreuses autres situations en EPS.

En analysant une situation précise de course, nous avons pu aborder des connaissances transversales, qui valent dans de nombreuses autres situations. En outre, j'ai pris conscience de l'influence de la situation choisie sur l'activité des élèves. Dans le point suivant, nous allons poursuivre la réflexion sur cette caractéristique essentielle de l'activité selon le paradigme de l'action située.

2.3. Le principe de co-détermination de l'action et de la situation

L'étude de cette situation m'a permis de prendre conscience de l'une des propriétés de l'action de l'enseignant d'EPS d'après M. Durand et N. Gal-Petitfaux (2001) : « la codétermination action-situation ». Selon cette propriété, l'action de l'enseignant est un accomplissement contextualisé. L'action et la situation s'élaborent mutuellement dans un processus circulaire. En d'autres termes, l'enseignant définit un dispositif qui à son tour va définir son action.

Pour ma course longue, mon dispositif matériel est une piste de cent mètres ponctuée de plots tous les dix mètres. Cette organisation spatiale a été comprise et adoptée par les élèves. Mais je constate avec ma formatrice que le placement des élèves pose problème, car toute mon attention est portée sur la zone de ligne de départ où se trouvent les élèves avec les élastiques (annexe 6). En d'autres termes, c'est parce que je choisis de mettre tous les élèves distributeurs d'élastiques au même endroit que je suis contrainte de surveiller ce groupe de près, alors que je voudrais observer les coureurs. En verbalisant ce que cette situation m'empêche de faire, j'ai pu prendre conscience que l'organisation sociale que j'avais mise en place déterminait mon activité d'enseignante, c'est une manifestation du principe de co-détermination entre la situation et l'action (Durand, Gal-Petitfaux, 2001).

Une fois que ma tutrice et moi avons fait ce constat, nous avons ouvert une réflexion sur ce qu'une autre organisation sociale aurait comme effet sur mon activité. En imaginant une organisation sociale où les élèves seraient répartis tout au long de la piste, mon attention ne serait plus portée uniquement sur la ligne de départ, et je pourrais déployer mon regard sur l'ensemble de la piste (annexe 7). Je pourrais observer les coureurs, et éventuellement leur fournir un étayage pour régler leurs comportements individuels. Je me libérerais également physiquement de cette zone, je pourrais me déplacer sur tout le terrain, et choisir un positionnement spatial adéquat pour observer le groupe dans son ensemble. Je serais alors dans de meilleures conditions pour gérer le dilemme gestion du groupe et des comportements

individuels des élèves, qui est une des questions saillantes du métier d'enseignant (Durand, Gal-Petitfaux, 2001).

Les plots balisant la piste, en plus d'être des artefacts cognitifs (Durand, Gal-Petitfaux, 2001) permettant aux élèves d'appréhender les distances et de les coder, deviennent des facteurs d'organisation sociale. Ils ont un sens différent pour les élèves et pour l'enseignant.

À travers cette situation, j'ai pris conscience du caractère situé de l'action, mais également du piège selon lequel il était possible de construire des situations qui allaient être des obstacles à mes propres objectifs. Cela me permet d'ajouter une nouvelle dimension à ma réflexion sur la construction de mes situations d'apprentissage.

3. Troisième extrait : une évolution de ma séquence

La discussion autour de Lyne et de la mise en projet s'est faite en plusieurs jets avec ma formatrice, et a abouti à une remise en question de la partie prescrite de mon travail. Cela m'a donné l'occasion de revoir la programmation de ma séquence, ainsi que des supports que je proposais aux élèves. Une fois de plus, ce fut l'occasion pour moi d'accéder à des connaissances didactiques pour mieux saisir l'influence de multiples facteurs guidant une séquence vers un objectif ou l'autre dans une séquence d'EPS.

3.1. La mise en projet des élèves : un objectif capital

Au moment de l'entretien, je commence la discussion en relevant un détail que je ressens comme positif : une élève dit qu'elle a fait une performance de 1010 mètres lors de la séance précédente, et que cette fois elle compte faire 1200 mètres. Je choisis ensuite de relancer la vidéo. C'est ma formatrice qui me propose de revenir sur ce moment. Je lui explique que j'ai été satisfaite de voir qu'une de mes élèves s'était mise en projet. Mais cela posait question : pourquoi Lyne était-elle la seule à parvenir à se mettre en projet ? L'analyse de ce moment a mis au jour un nouveau questionnement : comment allais-je revoir ma situation pour que l'ensemble de mes élèves se mette en projet comme Lyne ?

Ce moment correspond à une prise de conscience des limites de ma séquence. J'ai comme but de mettre les élèves dans une démarche de progression, et pourtant rien ne les y guide réellement. Les élèves prennent note de leurs performances les unes après les autres sur une fiche, mais à quoi cela leur sert-il réellement ? Il manquait sur la fiche une ligne où les

élèves marqueraient la **performance visée** pour chaque essai. En devant renseigner cette case, les élèves devraient se projeter dans une performance, et donc prendre en compte leurs performances précédentes, et revenir sur leurs sensations et leur activité. Cela induirait leur mise en projet en les mettant dans une situation de méta-cognition. En confrontant leurs résultats précédents et les résultats visés, les élèves sont invités à se mettre dans une position réflexive, à chercher selon quels critères ils pourraient atteindre leur objectif. Cette mise en projet fait écho à plusieurs compétences du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015), notamment du domaine 2, « Apprendre à apprendre », « Conduire des projets individuels », et du domaine 4 « Capacité à résoudre des problèmes ».

Ce qui m'était apparu comme un point positif au début de l'entretien s'est transformé en point révélateur des lacunes de ma séquence. L'entretien m'a véritablement permis de prendre du recul sur mon activité et sur mes connaissances pour me recentrer sur l'apprentissage des élèves, et les mener ainsi à *apprendre à apprendre*. Un point stratégique de ma séquence était à revoir pour guider les élèves vers une mise en projet : la fiche de performances.

3.2. Un objet comme artefact cognitif : la fiche de résultats des élèves

La fiche que j'avais donnée aux élèves pour noter leur performances (annexe 2) ne présentait que les résultats des performances obtenues, présentés sous forme de tableau de numération avec les centaines correspondant aux élastiques, et les dizaines correspondant au numéro du plot d'arrivée. Les élèves se sont bien appropriés ces petits tableaux - en ce sens ces fiches remplissaient bien leur rôle d'artefact cognitif : ils permettaient aux élèves de structurer le contexte, de définir l'espace d'action et de définir une distance (Durand, Gal-Petitfaux, 2001).

Cette fiche permettait de fixer les performances des élèves tout au long de la séquence, et je souhaitais qu'elles soient inductrices de progrès pour les élèves. Or, sur ma fiche, rien ne guide les élèves vers une évolution de leur performance, ni vers une recherche des critères qui leur permettraient de perdre moins de temps ou moins d'énergie. Comme tout objet comme artefact cognitif, la fiche devrait être un « amplificateur de capacités corporelles et cognitives » (Durand, Gal-Petitfaux, 2001). Elles ont pour rôle d'amplifier le pouvoir d'action des élèves, et l'entretien m'a permis de réaliser qu'elles ne le remplissaient pas suffisamment. La réflexion s'est donc ouverte sur une nouvelle version de cette fiche qui intégrerait l'objectif de la mise en projet, et du développement des compétences réflexives des élèves. Elle pourrait par exemple

afficher « ma performance visée / ma performance réalisée » ou bien « pour récolter le maximum d'élastiques, je dois... ».

La réflexion sur l'élaboration de cette fiche m'a permis de comprendre que les élèves devaient partir des traces de leur propre activité pour pouvoir la développer. Mais les traces de ces performances ne suffisent pas à induire une mise en projet, la fiche doit intégrer un guidage pour déclencher chez les élèves une activité méta-cognitive d'analyse de leur activité. C'est un des leviers qui permettrait d'influer sur l'activité de chaque élève individuellement.

3.3. Des objectifs au cœur du sens de l'EPS

D'un point de vue didactique, l'entretien m'a permis de remettre en question la programmation que j'avais prévue pour cette séquence de course longue, en me permettant de réviser ma compréhension des objectifs en jeu. Car en comprenant l'importance de la mise en projet des élèves et en axant leur travail sur la découverte et la modulation des allures de courses, j'ai constaté que ce que j'avais prévu comme évolution de ma séquence avait peu de sens. En effet, j'avais prévu de transposer mon dispositif dans deux autres environnements, pour bien faire intégrer mon dispositif aux élèves. Mais un changement de lieu n'a aucun intérêt didactique en lien avec les deux objectifs préalablement énoncés.

Pour que les élèves saisissent l'intrication entre durée, espace et allure, et pour faire émerger les critères de réussite, il serait plus judicieux de ne pas changer de terrain, et de proposer aux élèves de nouvelles situations. On peut leur proposer de moduler le temps : les faire courir une minute, deux minutes, quatre minutes... Et pour chaque essai, les élèves devraient renseigner sur une fiche la distance parcourue, mais également leur état de fatigue, l'allure choisie, le nombre d'arrêts... Les élèves seraient ainsi amenés à comprendre que le choix de l'allure dépend du temps qu'ils ont à courir, et qu'il est possible de commencer une course courte à vive allure, mais que ça n'est pas judicieux pour une course longue. Cela remplirait alors les objectifs de la séance, et mettrait les élèves en réflexion sur leurs projets, et en réflexivité sur leur activité et sur comment l'organiser.

Ce travail m'a permis de formuler une nouvelle préoccupation relative à l'apprentissage des élèves. Je souhaiterais que les situations que je mets en place en EPS induisent au maximum une réflexivité chez les élèves, qui serait un outil d'apprentissage. Tout comme l'enseignant dans sa pratique professionnelle, je voudrais que les élèves puissent accéder au réel de leur activité, et comprendre comment leur activité s'organise, dans le but de progresser dans leurs apprentissages et de se développer.

IV. CONCLUSION

Avant de commencer ce mémoire, dans mon parcours de formation, j'ai eu accès à de nombreuses connaissances didactiques et pédagogiques, j'ai étudié des situations de classe, je me suis entraînée à élaborer des séquences, des séances, des activités... Mais il m'était ardu de les implanter dans les situations réelles que je vivais en classe. C'est précisément cette zone d'ombre que ce mémoire a commencé à éclaircir. Ce travail de mémoire a eu des répercussions directes sur mon activité enseignante. En me poussant à adopter une posture réflexive, ce travail a orienté mes efforts vers le développement d'un style d'enseignement véritablement intégratif, incluant les aspects didactiques nécessaires à la compréhension de mon métier dans une prise en compte globale de mon contexte de travail.

En associant l'analyse du contexte, de ma subjectivité, de mon dispositif et de l'activité des élèves j'apprends à mieux comprendre comment adapter mon activité à ce que les élèves peuvent et doivent apprendre. J'ai pris conscience que l'enseignement est véritablement une activité incarnée et contextualisée, et que ma progression dans le métier dépendait de trois éléments. Elle dépend premièrement de mon niveau de connaissances didactiques : ce sont non seulement des ressources pour préparer les séquences d'apprentissages, mais également des outils permettant d'analyser convenablement les situations, de comprendre les comportements des élèves et de trouver comment les réajuster. Elle est également influencée par la confiance que j'ai en moi et ma compréhension de mon activité : en apprenant à composer avec ma subjectivité je peux adopter des postures adaptées aux situations, tout en m'autorisant à vivre mes émotions positives en partage avec les élèves. Enfin, elle dépend de ma propension à analyser globalement et justement chaque situation, pour en comprendre les réussites et les ajustements à faire. Car c'est en développant conjointement ces trois aspects de l'enseignement que ce mémoire m'a permis d'appréhender des concepts pertinents pour revoir et améliorer ma séquence d'étude. Les apports de cette étude sont également transposables dans de nombreuses autres situations, et m'ont fait évoluer sur la globalité de ma posture enseignante.

Ce mémoire cherchait à interroger les conditions nécessaires aux élèves pour qu'ils se mettent dans une démarche de progression. Tout dans mon activité peut y concourir : mes actions, le dispositif matériel, la finesse de mon analyse de leurs comportements, la pertinence de mon étayage... Et dans cette étude, la prise en compte de l'ensemble de ces éléments m'a été nécessaire pour orienter ma séquence vers un objectif d'apprentissage pertinent et adapté.

En mettant les élèves dans une démarche de projet, j'aspire à leur faire développer des compétences de métacognition. Les élèves doivent agir, mais ils doivent également être capables de revenir sur leurs actions, de prendre en compte des stratégies, et de se projeter vers de nouveaux objectifs. En adoptant cette posture réflexive, les élèves s'approprient leurs apprentissages, les incarnent, et se mettent véritablement dans une démarche de progression.

Cette étude m'a donc apporté un nouveau point de vue sur la conception des séquences d'apprentissages en EPS, sur ma conception de mon activité enseignante, sur ma posture personnelle et professionnelle mais aussi sur les intérêts de développer une posture réflexive chez les élèves pour leurs apprentissages.

V. 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.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 2009, vol 3, pp.29-48.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. *L'analyse de la singularité de l'action*, PUF, 2000, pp.53-70.
- Clot, Y. & Faïta, D. & Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, No 1, pp. 1-7.
- Dejours, C. (2003). L'évolution du travail à l'épreuve du réel. *Critique et fondements de l'évolution*. Paris : Editions Inra.
- Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps* n°55, p.79-100.
- Gal-Petitfaux N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Revue STAPS*, 2001, pp.79-100.
- Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, No 138, pp. 51-61.
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles23_4_4_12_ok_508673.pdf
- Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> le 28/04/20

- Perrenoud, P. (2019) La pratique réflexive, clé de la professionnalisation du métier. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Sciences Humaines, pp. 11-29.
- Ria, L. & Gal-Petitfaux, N. (2001), Apprendre à enseigner l'éducation physique, L'apprentissage, M. Récopé, coll. « Pour l'action », Paris, Revue *EP.S*, pp. 105-118.
- Ria, L. & Saury, J. & Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. *Science et Motricité*, No 42, pp. 47-58.
- Ria, L. & Sève, C. & Durand, M. & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, no 3, pp. 535-554.
- Ria, L. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, pp. 282-284.
- Saury, J, Ria, L, Sève, C, Gal-Petitfaux, N (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EP.S*, No. 321, pp. 5-11.
- Sève, C. & Leblanc, S. (2003). La construction des connaissances : de la singularité à la mise en évidence de régularité, *Recherche et formation*, No 42, p.15.
- Suchman L. (1987). Plans and situated action, Cambridge, NJ, *Cambridge University Press*.
- Theureau J. (1992). Le cours d'action : analyse sémiologique. Berne : Peter Lang.
- Theureau J. & Jeffroy (1994) F. Ergonomie des situations informatisées, Toulouse : Octares, p.19.
- Theureau, J. Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.M. Barbier (Ed). *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, 2000, pp. 17-212.
- Varela F.J (1989). Autonomie et Connaissance. *Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*, no 22, p.87..
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française*, 44(1), 7-18.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Troisième édition. Paris : La dispute.

VI. ANNEXES

Annexe 1 : Séquence de course longue	2
Annexe 2 : Fiche de performances élèves	5
Annexe 3 : Verbatim 1	6
Annexe 4 : Verbatim 2	8
Annexe 5 : Verbatim 3	9
Annexe 6 : Départ de course de la séance	10
Annexe 7 : Départ de la course amélioré	10

Annexe 1

EPS - Activités athlétiques

Course longue CEI

Objectif : - parcourir la plus grande distance en 6 minutes

Séances : 8 x 1h

→ développer la filière aérobie

→ prendre des informations sur son propre corps

→ construire la notion d'allure

S1	- Jeu du train : ouverture de l'activité, 5 x 30sec - Situation de référence #1 sur course longue (6 minutes) => distance parcourue	
S2	- développement du jeu du train : 5 x 40 sec - Situation de référence #2 (deux groupes de niveau, avec durée adaptée) => nombres d'arrêts	
S3	- jeu du train : 5 x 1 minute (avec réorganisation des groupes selon l'allure) - situation de référence : STABILISER LA PERF	
S4	- jeu du train : 5 x 1 minute, et règle de régulation de la vitesse, arrêts forcés - situation de référence : STABILISER LA PERF	CHANGEMENT DE TERRAIN → plateau sportif
S5	- jeu du train : progression à définir - situation de référence : FAIRE PROGRESSER LA PERF → travail en équipes	
S6	- jeu du train : progression à définir - situation de référence : FAIRE PROGRESSER LA PERF → travail en équipes	CHANGEMENT DE TERRAIN → parc
S7	- jeu du train : progression à définir - situation de référence : FAIRE PROGRESSER LA PERF → travail en équipes	
S8	Évaluation de la situation de référence/	

Structure d'une séance :

• Échauffement 15 min

Jeu sur les parties du corps :

Les élèves sont en ronde et la PE annonce une partie du corps à bouger et montre le modèle. Les élèves imitent. Parties du corps à bouger :

- bras en l'air
- bras devant en serrant et desserrant les poings
- monter son genou contre son torse et le tenir
- s'accroupir et bondir 1 fois puis 2 fois
- faire tourner son bassin comme si on avait un cerceau
- faire oui et non avec la tête, lentement
- faire tourner les chevilles dans un sens puis dans l'autre, avec la pointe du pied

Jeu des animaux :

Les élèves doivent imiter les pas des animaux :

- Les pas d'éléphants (lourds)
- Les bonds de kangourous (pieds serrés)
- Les pas de fourmis (très précipités)
- Les pas de guépards (très grands, en bondissant)
- Les sauts de lapins (petits et accroupis)
- Les pas de canards (accroupi)

- Les pas chassés

• **Jeu du train** 15 min

Objectifs de la situation :

- Construire la notion d'allure à travers celle des animaux (tortue, chèvre, etc....)
- Être capable de courir 4 à 5 fois 1 minute (et donc, ne pas courir vite)
- Parvenir à courir ensemble

Consigne :

Courir de 30 secondes à 1 minute sans s'arrêter et sans couper un autre train. La locomotive doit garder tous ses wagons, les wagons doivent suivre la locomotive.

Dispositif :

- un espace délimité
- 4 gares identifiées par des plots de couleurs
- tous les élèves courent en même temps
- L'enseignant constitue 4 trains de 5 élèves
- L'enseignant est le chef de gare : sifflet et chronomètre

Mise en œuvre de la situation :

Au début tous les trains sont en gare. Lorsque le chef de gare siffle, la locomotive démarre et va où elle veut. Au bout d'un temps donné, le chef de gare siffle : le train revient en gare et la locomotive devient le dernier wagon.

Un nouvel élève devient la locomotive et le train continue son parcours (ainsi de suite pendant le temps de course → chaque élève doit être deux fois locomotive).

Chaque train doit réguler son allure afin de rester groupé : la locomotive doit donc courir de façon à ne pas perdre de wagons.

Intérêts de la situation :

→ Permet aux élèves d'entrer dans l'activité « courir longtemps » en alternant périodes de course et arrêts.

→ Évite que les élèves ne partent trop vite puisque le train ne doit pas perdre ses wagons

→ Crée des habitudes de course.

Critère de réussite pour l'élève « locomotive » :

Réussir à courir 1 minute sans « perdre » mes wagons (et sans m'arrêter).

Critères la réussite généraux :

- prendre des repaires avec le matériel (gares, plots,..)
- prendre des repères dans l'espace et le temps (anticiper les croisements, regagner sa gare)
- prendre en compte le résultat de son action (« si je cours moins vite, je suis moins essoufflé, je peux courir plus longtemps », « si je cours moins vite, les wagons me suivent mieux »)

Progression :

- Siffler au bout de 30 secondes, puis 45 sec, puis 1 min.
- Introduire les allures de courses
- Imposer des arrêts

• **Situation de référence** 2 x 10 min

→ pour S1, S2, S3, S4 et évaluation en S8

Objectifs de la situation :

- Courir seul pendant 6 minutes sur la plus grande distance possible, (interdiction de s'arrêter)

- Prendre des informations sur sa performance et développer des stratégies pour l'améliorer
- Travailler en binôme, occuper le rôle d'observateur

Dispositif:

- 1/2 classe, une partie court, une partie observe
- La PE distribue les bracelets, 1 bracelet = 100m, et un plot tous les 10 m
- Les observateurs notent sur la fiche de l'autre le nombre de fois où il s'arrête de courir
- Au coup de sifflet on part, au coup de sifflet on s'arrête pour évaluer la distance parcourue
→ 1 tour de piste = 1 bracelet = 100m, + le numéro du plot où on s'est arrêté

Matériel :

- 10 plots disposés tous les 10m numérotés de 0 à 9
- Fiches suivi élèves + crayons
- Elastiques
- Chronomètre
- Sifflet

Critère de réussite

- Stabiliser sa performance à +/- 10% de S1 à S4
- Avoir progressé entre la perf stabilisée et l'évaluation en S8

Stratégies attendues :

- Marcher le moins possible
- Réguler son allure pour courir en permanence
- Prendre des repères sur ses performances selon l'écoulement du temps
- Apprendre à souffler en produisant un effort
- Trouver une posture de course (pas trop penché en avant, bras en balancier, etc....)

• **Rangement retour au calme 10 min**

Course longue

Prénom :

Mon objectif :

- Je dois parcourir la plus grande distance possible en courant pendant 6 minutes.
- Je ne dois pas m'arrêter.

• Ma première performance :

1^{er} essai :

Date :	Centaines (nombre de bracelets)	Dizaines (plot d'arrivée)	Unités	Distance totale :
			0	m

• Je stabilise ma performance :

2^{ème} essai :

Date :	Centaines (nombre de bracelets)	Dizaines (plot d'arrivée)	Unités	Distance totale :
			0	m

3^{ème} essai :

Date :	Centaines (nombre de bracelets)	Dizaines (plot d'arrivée)	Unités	Distance totale :
			0	m

• Je m'évalue :

Dernier essai :

Date :	Centaines (nombre de bracelets)	Dizaines (plot d'arrivée)	Unités	Distance totale :
			0	m

Je calcule mes progrès :

$$\dots\dots\dots - \dots\dots\dots = \dots\dots\dots \text{m}$$

(1^{er} essai) (dernier essai)

J'ai progressé de m.

Annexe 3

Verbatim moment 1 : Gérer l'installation et le groupe

PE : Là commence le moment où je passe à ma dernière phase, la course, je vais devoir déposer des plots tout le long, et [l'ATSEM] ne va pas me filmer moi, elle va filmer les enfants, c'est pour ça que je te le dis, et c'est un des moments qui me paraît un peu problématique. Donc moi je vais faire tout le tour pour déposer les plots et elle, elle va rester avec les enfants qui vont... s'exciter un peu.

[...]

F : C'est ta sensation à toi, parce que là tu vois ils sont capables d'attendre...

PE : Oui...

F : C'est ta sensation de perdre ton groupe... Si tu n'es pas avec eux tu vas les perdre, ils vont faire n'importe quoi, c'est pas ça l'enseignement... c'est ça qui se joue...

PE : Oui et je sais que je vais devoir crier... Pour l'instant j'ai pas trop d'autre solution que de crier, je crie, et ça ne me plaît pas du tout. En partant [poser mes plots] je sais qu'en revenant je vais devoir crier et ça ça me gêne aussi.

F : Mais quelque part... Sont-ils effervescents ? Quand tu les regardes ?

PE : Pfff non ça va... C'est moi qui ai de l'appréhension je pense... C'est par rapport à la représentation que je me fais de mon enseignement, où on crie pas trop, où ça bouge, où ça s'autorégule C'est vrai que là c'est pas ça du tout.

F : D'accord, tu te sens éloignée par rapport à ta représentation ?

PE : Oui...

F : C'est inconfortable pour toi ?

PE : De crier ouais. Je trouve que je crie tout le temps... Et pour l'instant j'ai pas d'autre... je trouve que je me laisse trop déborder par mes émotions quoi. En même temps c'est normal en même temps ça me gêne parce que j'aime pas ça.

F : Quelle émotion tu as là ?

PE : Je suis tout le temps agacée ! Ça se voit là, je suis tout le temps énervée quoi. Je ne leur fais pas assez de...

F : Est-ce que tu te vois énervée ou c'est ce que tu ressens ?

PE : Bah c'est les deux. Je vois que quand je viens leur parler je ne suis pas très sympa, c'est pas très sympa comme ton quoi...

F : Est-ce que c'est « agacée », ou est-ce que c'est plutôt un ton de... enfin toi tu te vois agacée. Moi je vois quelqu'un qui a plutôt peur.

PE : Ouais, sûrement...

F : Qui essaye de prévenir, de palier, de ne pas se faire déborder tu vois. Mais je ne vois pas quelqu'un d'agacée, ni qui crie... Après quand tu regardes les enfants, bah tout roule quoi...

PE : Oui bah justement, je me rends compte maintenant aussi que ça va quoi, franchement ils sont mignons, et je ne leur dis pas assez que ça va !

F : Bah oui ça va... Cette crainte que tu as... c'est la tienne tu vois !

PE : Oui oui.

F : Après quels sont les indicateurs que tu prends ? Tu entends le bruit ? C'est quoi ?

[vidéo]

PE : J'essaye surtout de voir si ça ne se disperse pas trop, si ça ne se bat pas...

F : Tu entends le niveau sonore, si ça gesticule... Et ça tu l'interprètes après comme une perte de contrôle sur ton groupe.

PE : Ouais... [vidéo] C'est quand même contraire à tout ce que je veux de les brimer, de les empêcher de vivre en enfants quoi, c'est pas du tout mon but donc ça me gêne quand je me rends compte que j'essaye toujours de les compartimenter alors que si je les laisse juste « être » eux-mêmes normalement, ça va il n'y a rien de grave quoi... Donc ça c'est... C'est un peu désagréable pour moi là...

F : Et ta représentation de l'enseignement c'est quoi ?... Tu me dis « j'ai l'impression d'être en porte-à-faux avec mes représentations de l'enseignement » ...

PE : C'est plus ma représentation de la posture d'enseignant quoi, de pas être dans une posture frontale, autoritaire, plutôt d'essayer de les laisser se débrouiller le plus possible, de les laisser devenir autonomes, de pas être celle qui... surtout pas de leur faire vivre l'école comme un truc où t'as pas le droit de bouger...

F : En même temps ta posture de contrôle, elle est importante. Il faut l'avoir quand même.

PE : Oui... C'est ce qui permet aussi d'avancer, qu'on progresse...

F : Tu sais la prendre cette posture de contrôle.

PE : Moui...

F : Tu sais te faire écouter... On est d'accord ?

PE : Mmh. Mais je suis pas très agréable je trouve. Ça fait pas prof bienveillant je trouve. Ça fait plutôt prof agacée quoi.

F : Et dans la situation avant où il y a eu les trains, etc. ?

PE : Bah si je souris, je rigole et tout... Mais ça dure pas bien longtemps quoi.

F : Tu reprends vite cette posture après. T'as du mal effectivement à changer de posture, à augmenter ta palette autour de différentes postures...

PE : En même temps la plupart ils ne voient pas... J'aimerais bien qu'on n'ait pas de masque pour qu'ils voient les petites choses qui se passent sur mon visage... Souvent je souris et je me dis qu'ils ne peuvent pas le voir. Et ça me gêne. Bref.

F : Donc sourire pour toi ça serait leur renvoyer un indicateur comme quoi tu es bien.

PE : Oui.

F : Oui ! À la fin de la situation là quand tu as fait ton bilan [du jeu du train] ...

PE : J'aurais pu être beaucoup plus positive que ça !

F : C'est-à-dire ?

PE : Parce que j'ai passé un bon moment, ils ont passé un bon moment, on peut juste... pas se le dire mais se le faire comprendre au moins.

F : On peut se le dire aussi. Pourquoi pas se le dire ?

PE : ... Ouais... Tu vois quand je te disais que je m'éloignais trop de mes représentations c'est que je suis pas assez positive en fait. Là depuis qu'on regarde cette séance je ne me trouve pas du tout positive, même un peu cassante.

F : Ouais, mais t'es cassante... et ferme. Parce que t'as cette préoccupation de gestion de groupe, d'un groupe qui est très hétérogène, on est d'accord ? Donc c'est une posture complètement adéquate. Maintenant toi tu aimerais vivre dans d'autres postures que celle-ci.

PE : Oui, voilà.

Annexe 4

Verbatim moment 2 : Le départ et les plots

PE : En fait là c'est une préoccupation par rapport au matériel : ils prennent un petit élastique à chaque fois qu'ils passent ici. Avant j'avais l'AESH et Lino qui ne voulait pas courir qui m'aidaient. Là je suis la seule adulte et je ne veux pas distribuer les élastiques sinon je ne vais pas regarder le reste et donc on a décidé avec les élèves que ce serait eux. Je leur ai dit de se mettre de chaque côté de la piste en fait, mais ça marche pas parce qu'ils se mettent au milieu, donc au deuxième tour je leur demande de se mettre sur le côté chacun avec un élastique pour que les autres n'aient pas à s'arrêter trop longtemps quand ils passent. Donc tout au long de la course ça va être ma préoccupation, qu'ils ne se mettent pas en plein milieu du chemin parce que sinon ils bloquent.

F : Donc ta préoccupation c'est de gérer l'organisation sociale... Comment tu l'avais prévu ?

PE : Normalement s'il n'y avait pas la caméra c'était l'adulte qui était avec moi. J'avais prévu que sur les trois premières séances ce soit les adultes qui fassent passer les élastiques et ensuite sur les autres phases je donnais cette responsabilité aux enfants. Mais là j'étais obligée de leur faire faire – mais en fait ils étaient vachement contents ils me demandaient de le faire. Juste j'aurais dû anticiper et signifier une ligne à ne pas dépasser. Parce qu'en fait au fur et à mesure ils s'avancent et ils se mettent sur la piste. C'est pas très grave hein. Mais du coup pour que le reste fonctionne ça va être ma préoccupation principale.

F : De leur donner des repères ?

PE : Oui de leur donner des repères spatiaux qui les empêchent d'aller sur la piste. Ça se règle hein mais c'est ma préoccupation. Du coup je ne regarde même pas comment ils sont partis alors que je voulais voir s'ils partaient comme des balles ou si...

F : En fait tu souhaitais regarder leur allure et tu es accaparée par des problèmes d'organisation. On est d'accord ?

PE : Oui.

F : Alors, comment tu peux voir les choses maintenant ? Comment tu vas pouvoir intégrer dans ton dispositif... ce qui est important c'est que ton dispositif te permette d'observer.

PE : J'aurais pu placer tout le monde au début avant le départ. Il faudrait que je fasse une petite limitation visuelle derrière laquelle se mettraient ceux qui ont les élastiques. Juste à l'endroit où la piste passe devant eux. Et les autres sont sur la ligne de départ. Que tout ça soit en place avant que je donne le départ.

F : Ça fait beaucoup de monde au départ hein...

PE : Oui mais ils sont en retrait...

F : Ça fait beaucoup de monde au départ.

PE : Ouais...

F : Alors. Une autre alternative. Ils sont en binômes. Tu as combien de plots ?

PE : J'en ai 10 en tout.

F : 10. Et ils sont combien de binômes ?

PE : Mais oui ils partent avec leur binôme chacun à un plot – en plus je crois que c'est ce qu'on avait fait, en M1. Je pense que c'était ça.

F : Oui.

PE : Et je n'arrivais pas à me souvenir du départ de ce truc en M1 là !

Annexe 5

Verbatim moment 2 : Lyne et la mise en projet

PE : Là c'est intéressant parce que L. elle n'a pas encore couru, et elle est en train de dire « j'ai fait 1010 et j'ai envie de faire 1100 », elle essaye de se donner un objectif... Elle je sais qu'elle est là-dedans.

F : Oui ça se voit. [...]

F : Je voudrais juste revenir sur le moment où tu t'es arrêtée au temps T', quand tu as vu la petite qui vient de passer, ça t'a interpellée... qui a dit « la dernière fois j'ai fait 1010... »

PE : Oui, Lyne !

F : « ...maintenant je voudrais faire 1200 ». Ce moment que tu as arrêté, qu'est-ce que ça te dit, si tu t'es arrêtée sur ce moment-là c'est qu'il a du sens pour toi...

PE : Oui c'est par rapport à ce qu'on s'était dit comme objectif pour le mémoire : « ce serait merveilleux si... », on avait formulé une phrase comme ça, et la mienne c'était : « ...que les élèves se mettent dans une démarche de progression... »

F : « de projet... »

PE : Oui, et là en l'occurrence elle était dedans. Je sais qu'elle est comme ça, qu'elle a cette démarche-là en classe dans les autres disciplines et là je vois que c'est aussi en EPS donc je suis contente... c'est juste une personne mais voilà, c'est un petit indice.

F : Qu'est-ce qui lui a permis d'être dans cette projection ?

PE : D'avoir une trace déjà sur sa fiche de ses performances... Je pense que ça les motive cette histoire d'élastiques...

F : Qu'est-ce qu'il y a d'écrit sur cette fiche ?

PE : Je peux te la montrer

PE sort la fiche. Elles la décrivent. [...]

F : Par rapport à cette petite, elle a dû comprendre sa performance qui était là... Est-ce que tu vois comment tu pourrais aider consciemment tout le monde à rentrer dans une démarche de projet ?

PE : Je sais pas... Peut-être des repères visuels pendant qu'ils courent, pour qu'ils voient s'ils sont mieux ou moins bien... Mais ça ils y arrivent à comparer, on l'a fait en retour en classe, on prenait certaines fiches et on comparait les distances du premier essai, et du deuxième pour voir si c'était mieux ou pas... Mais je ne comprends pas très bien le sens de ta question.

F : Parce que là Lyne dit « je veux passer de 1010 à 1100... »

PE : Il faut qu'ils puissent mettre « mon objectif » sur leur fiche à comparer avec leur performance pour voir s'ils l'atteignent.

F : Bah oui.

PE : Ouais...

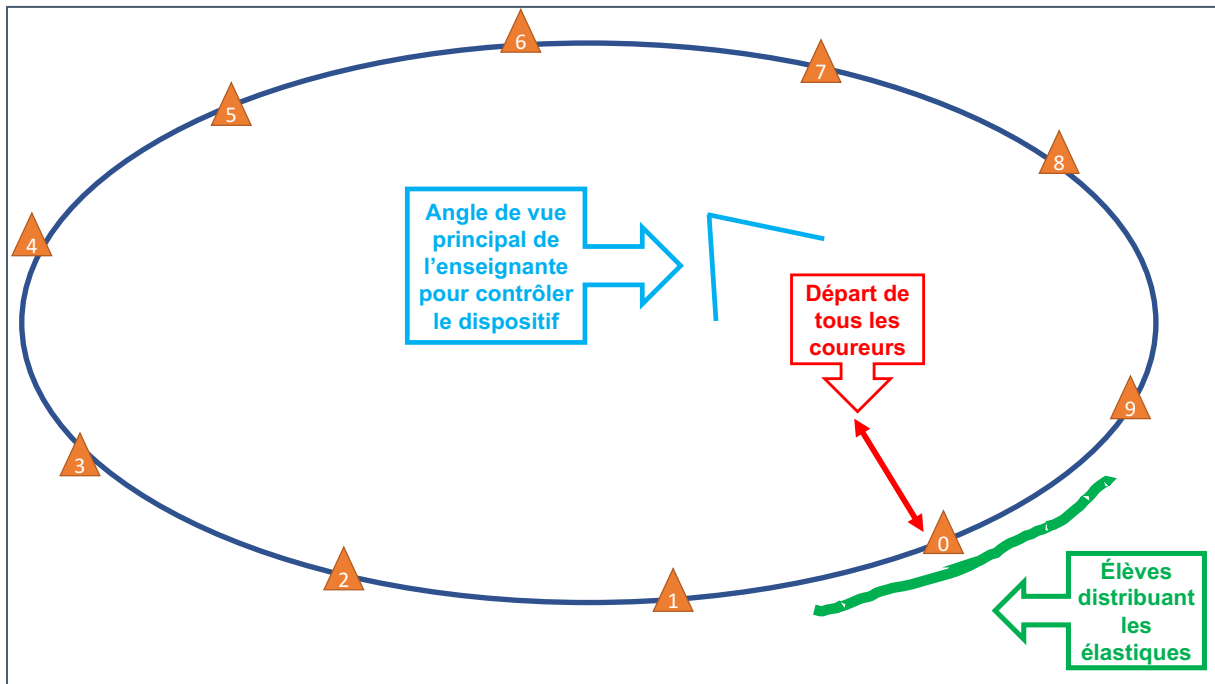
F : Si tu veux les amener effectivement à se mettre en projet, il faut qu'il y ait plus de choses sur la fiche... *Pour pouvoir gagner plus d'élastiques... et donc augmenter la distance... ce que je souhaiterais faire... »*

PE : C'est ce que je voulais faire, une fiche comme ça pour la suite où ils s'entraînent, avec des repères sur leurs sensations... le projet... J'avais pas vraiment pensé au projet mais bon...

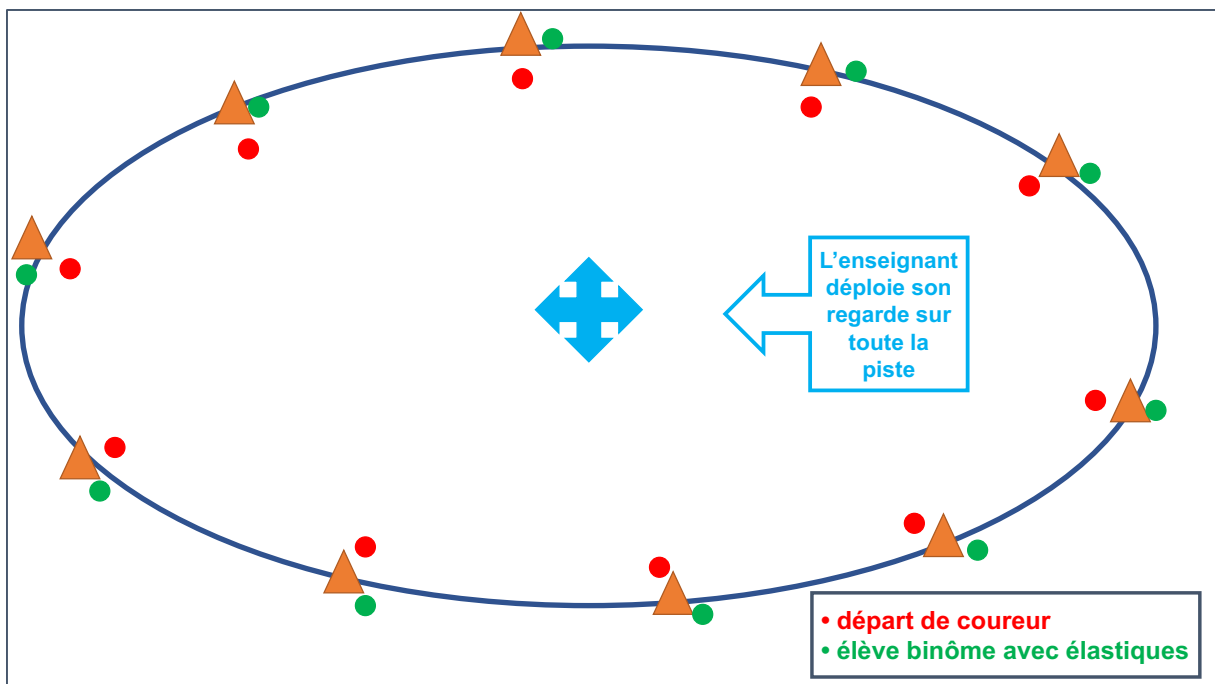
F : Tu peux faire formuler d'une séance à l'autre... *Marcher moins de fois... Tu vois ? Perdre moins de temps... Mais ça ça suppose qu'avec eux tu aies aussi une discussion sur quoi ? Au retour en classe... ?*

PE : Bah sur les critères de réussites ?

Annexe 6



Annexe 7



Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : *Apprendre de son expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS*

Auteur : *Violaine Sophie Karrer*

Résumé :

Ce mémoire aborde la question de l'acquisition d'expérience professionnelle par les enseignants débutants dans le premier degré. On y analyse mon activité d'enseignement lors d'une séance d'EPS via le paradigme de l'action située. Ce modèle théorique cherche à appréhender le réel de l'activité de l'acteur, ici le professeur débutant. Pour révéler cette activité, nous appliquons la méthode des entretiens d'auto-confrontation mettant en exergue plusieurs aspects de l'activité – l'activité visible, les préoccupations, le référentiel, l'interprétation que l'on en fait *a posteriori* – pour ensuite les discuter en vue d'acquiescer de l'expérience professionnelle.

D'une démarche de préparation réfléchie de ses séances, l'enseignant débutant passe alors à une démarche réflexive d'analyse de son activité dans sa globalité. La problématique traite des conditions permettant d'orienter les élèves vers une démarche de progression dans le cadre d'une séquence de course longue en CE1.

Mots clés : *action située, méthode d'auto-confrontation, formation des enseignants, course longue, CE1*

Abstract :

This dissertation addresses the question of the acquisition of professional experience by beginning teachers in the first degree. We analyze my teaching activity during a Physical Education session via the paradigm of situated action. This theoretical model seeks to apprehend the reality of the actor's activity, in this case the beginning teacher. To reveal this activity, we apply the method of self-confrontation interviews highlighting several aspects of the activity - the visible activity, the preoccupations, the frame of reference, the interpretation that one makes of it afterwards - to then discuss them with a view to gaining professional experience.

From a process of thoughtful preparation of his sessions, the beginning teacher then moves on to a reflective process of analysis of his activity in its entirety. The problematic deals with the conditions that allow the students to be guided towards a progression process within the framework of a long race sequence in CE1.

Keywords : *situated action, self-confrontation, teacher's training, long race, CE1*